
EDITORIAL

COMMENT RENDRE L'ÉCOLE PLUS JUSTE ET PLUS EFFICACE ?

Comment rendre l'école plus juste et plus efficace ? Comment faire en sorte que tous les enfants apprennent à lire ? Comment s'y prendre pour que tous déjouent les pièges de l'apprentissage des mathématiques ? Comment donner à tous une assise scientifique solide ? Comment susciter chez tous un développement moral optimal ? Comment favoriser l'épanouissement de la personnalité de tous ?

A toutes ces questions, il importerait de pouvoir apporter une réponse nourrie de la réflexion philosophique et appuyée sur des expériences solides.

L'éducation se trouve en effet au carrefour de diverses disciplines. Elle exige assurément une profonde réflexion philosophique. Elle ne peut se dispenser du regard critique de la sociologie.

Elle doit nécessairement tenir compte des enseignements de la psychologie. Quant à l'organisation du système éducatif, elle est une matière politique par excellence et le recours aux sciences politiques, mais aussi économiques est indispensable. La gestion quotidienne des apprentissages des élèves exige une maîtrise solide des disciplines que l'on souhaite leur faire découvrir; elle exige sans doute aussi une prise de distance épistémologique qui permette de mettre en perspective les apprentissages à susciter chez les élèves.

Tous ces défis ne peuvent être relevés par des hommes isolés.

Le travail en équipe interdisciplinaire est plus que jamais nécessaire. Le Service de pédagogie expérimentale est un bouillon de cultures. Il rassemble des licenciés en sciences de l'éducation, mais aussi des psychologues, des sociologues et aussi des spécialistes de diverses disciplines (langue maternelle, mathématiques, sciences,...). Sa composition reflète sa volonté de briser les frontières entre les disciplines. Elle exprime sa volonté de créer des synergies entre des champs conceptuels trop souvent distingués, voire opposés. C'est un même esprit qui l'anime au niveau méthodologique. L'opposition quantitatif versus qualitatif est stérile. Celle mettant en conflit recherche fondamentale et recherche-action l'est

tout autant. Selon les questions abordées, selon les moments de l'investigation scientifique, il faut recourir à l'une ou à l'autre... et ceci, sans exclusive aucune. Faut-il comprendre le processus d'apprentissage de la lecture ou d'un concept mathématique ? Alors on se situera dans le champ de la recherche expérimentale et l'on recourra à des méthodes d'investigation sophistiquées, alternant prise de données quantitatives et qualitatives. Faut-il débusquer les dysfonctionnements généraux d'un système éducatif ? Alors il convient de recourir à une étude à large échelle passant essentiellement par le traitement quantitatif de données. Et si, à partir de recherches diverses, articulant bilan négatif issu d'enquêtes et construction théorique à partir de recherches psychologiques, il faut éprouver la validité d'un dispositif pédagogique, alors la recherche-action menée en pleine collaboration avec des enseignants apparaît comme la voie la plus indiquée.

Le développement optimal des enfants est une problématique trop importante et bien trop complexe pour l'aborder avec des a priori théoriques et/ou méthodologiques. L'ouverture aux divers courants de réflexion et aux diverses modalités d'investigation est de mise. Elle constitue la richesse du Service de Pédagogie expérimentale. En son sein, se réalisent des convergences nouvelles, sources de solutions originales pour aborder les problèmes de l'éducation.

Marcel Crahay

DOSSIER : LECTURE-ECRITURE

EVALUATION
RECHERCHES-ACTIONS
NOTES DE LECTURE

EVALUATION

L'évaluation externe en lecture : morceaux choisis
L'enseignement initial de la lecture dans l'Union européenne

L'ÉVALUATION EXTERNE EN LECTURE MENÉE À L'ENTRÉE EN 3^e SECONDAIRE : MORCEAUX CHOISIS

Dominique Lafontaine

Commanditaire :

Ministère de la Communauté française, Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, Service général des Affaires générales, de la Recherche en Education et du Pilotage interréseaux

Des compétences mesurées

Une opération d'évaluation externe en lecture s'est déroulée en octobre 1998 dans un échantillon représentatif de classes de 3^e année de l'enseignement secondaire en Communauté française. Un groupe de travail composé d'inspecteurs, d'enseignants du secondaire, de membres de l'administration et de deux chercheuses de l'Université de Liège a sélectionné les compétences qu'il leur paraissait essentiel de maîtriser en regard des socles de compétences de 1994. Pour des raisons pragmatiques et psychologiques (ne pas mettre les élèves en situation d'échec), deux formes différentes de test ont été proposées : une première forme, à l'intention des élèves de l'enseignement général et technique, une deuxième forme, à l'intention des élèves de l'enseignement professionnel. Seule une partie de l'épreuve (40 items) est commune aux deux formes. Par ailleurs, un questionnaire aux élèves et à l'enseignant a permis de recueillir des informations sur les contextes scolaires et familiaux dans lesquels évoluent les élèves.

Cette évaluation externe en 3^e année du secondaire a pour objectif

principal de **faire le point, à l'issue du 1^{er} degré, sur des compétences en lecture des élèves.** Sur cet objectif principal est venu se greffer un objectif secondaire, mais néanmoins essentiel : celui de **mesurer** non seulement l'état actuel des compétences des élèves, mais aussi **l'évolution dans le temps de ces compétences.** La mesure des progrès effectués par la cohorte d'élèves en l'espace de deux ans est, en effet, possible, car on dispose, pour cette même cohorte, des résultats de l'évaluation externe menée en 1^{re} secondaire en 1996-97. Vingt items de cette épreuve ont été à nouveau administrés aux élèves de 3^e générale et technique en 1998-99. D'autre part, un sous-ensemble de textes et d'items de l'enquête internationale *I.E.A. Reading Literacy* (1991) ont été inclus dans l'épreuve de 3^e secondaire, ceci afin d'estimer la stabilité ou l'évolution dans le temps des résultats de cette enquête.

Un document complet de résultats à destination des enseignants a été élaboré par les chercheuses et sera prochainement envoyé aux écoles. La présente note permet quant à elle d'appréhender de façon synthétique les principaux résultats de l'enquête.

Des chiffres...

Le résultat d'ensemble au test de lecture enregistré en début de 3e générale et technique (74 % de réussite) pourrait apparaître à première vue comme un motif de satisfaction. Et il l'est sans doute en partie, pour ce groupe d'élèves. Il ne faudrait cependant pas aller trop vite pour tirer une telle conclusion. Tout d'abord, même si, pour des raisons pragmatiques et psychologiques, deux versions différentes de l'épreuve ont été proposées pour les élèves de l'enseignement général et technique d'une part, les élèves de l'enseignement professionnel d'autre part, il n'en reste pas moins que l'on s'attend à ce qu'une majorité d'élèves, quelle que soit la forme d'enseignement fréquentée, maîtrisent un certain nombre de compétences essentielles en lecture. A cet égard, le taux de réussite de 55 % enregistré en début de 3e professionnelle à un test délibérément conçu comme facile a de quoi susciter des inquiétudes. **Une proportion trop importante d'élèves n'atteignent pas encore le niveau de compétences attendu.**

Des progrès, mais pas sur toute la ligne

L'estimation des progrès accomplis entre la 1re A et le début de 3e secondaire (générale et technique) est, à première vue, rassurante. Des progrès quantitatifs importants ont été accomplis (un gain de 18 %); sur le plan qualitatif, toutefois, cela signifie que le niveau atteint en début de 3e par une partie des élèves (puisque les élèves de professionnelle sont exclus de cette estimation) est celui que le groupe concepteur de l'épreuve (inspecteurs, enseignants, chercheurs) s'attendait à voir atteint en début de 1re, par tous les élèves sortis du primaire.

Par ailleurs, l'espoir que le niveau de compétences en lecture se soit un tant soit peu amélioré au cours des dernières années (comparaison avec l'étude internationale de l'I.E.A. menée en 1991) ne s'est hélas pas réalisé. Les résultats, comparés à ceux d'il y a sept ans, sont d'une décevante stabilité. Rappelons qu'avec ce niveau de résultats, la Communauté française de Belgique s'était classée dernière de l'ensemble des pays industrialisés.

Des lecteurs peu accomplis

Les éléments du diagnostic posé en 1991 restent inchangés : **la grande majorité des élèves, à quelque niveau scolaire que l'on se place (dès la 3e primaire) sont capables de localiser et ou de restituer une**

information littérale élémentaire, pour laquelle on exige peu de précisions ou de détails (cf. les deux premières questions de l'exemple ci-après). Dans un test qui comporte une proportion importante de questions de ce type (l'épreuve de 3e secondaire est de cette nature), les résultats en terme de pourcentage ne sont pas mauvais. Les élèves sont habitués, par la pratique scolaire, à répondre à ce genre de questions.

Mais si la tâche confiée aux élèves consiste à retrouver une information, non pas littérale, mais synonyme, s'il faut rapprocher des éléments d'information distants dans le texte, développer une interprétation ou encore mobiliser des connaissances extérieures au texte, les élèves se trouvent en difficulté (cf. les deux dernières questions de l'exemple ci-après). Moins familiers sans doute de ce genre de démarches, trop peu d'élèves semblent capables d'appliquer **une stratégie de recherche de sens autre que de simplement localiser de l'information en un endroit du texte.**

Derrière cet apparent manque de compétence se cache peut-être un problème de motivation : la localisation est mécanique et peu coûteuse en temps; un traitement plus approfondi suppose que l'on relise le texte et cela, tous les élèves ne sont sans doute pas prêts ou motivés à le faire. Un élément frappe

à ce propos, c'est le nombre élevé d'absences de réponses observé dès que la question suppose une production d'écrit supérieure à un ou deux mots. Tout se passe comme si, face à une tâche d'évaluation de leur compréhension en lecture, un certain nombre d'élèves acceptaient de se prêter au jeu, mais à l'économie. Ainsi, ils feraient le choix de répondre aux questions à choix multiple, mais ne seraient pas disposés à accomplir les démarches nécessaires à la production d'une réponse ouverte.

Un goût de lire peu affirmé, surtout chez les garçons

Cette observation peut être rapprochée des informations recueillies dans le questionnaire aux élèves à propos de leurs pratiques et attitudes envers la lecture. A ce propos, on a pu constater que **les attitudes des élèves envers la lecture sont timidement favorables dans le général/ technique et tendent à y être carrément défavorables dans le professionnel.** Plus inquiétant peut-être, **les indices relatifs aux pratiques de lecture montrent que celles-ci sont bien peu ancrées dans le quotidien des élèves de 14-15 ans.** Moins de la moitié des adolescents fréquentent régulièrement une bibliothèque, ceux-ci lisent peu pendant le week-end, consacrent bien moins de temps à la lecture pendant la semaine qu'à l'étude, au sport, à la musique, aux amis... et bien sûr à la

télévision. Si peu d'élèves osent affirmer ouvertement que la lecture est une perte de temps, près d'un quart (en générale/technique) ne lisent que s'ils y sont obligés, plus de 30 % ne lisent que pour obtenir les informations dont ils ont besoin et ne peuvent pas rester assis à lire; 60 % avouent d'ailleurs pouvoir rester facilement un mois sans lire... un délai insupportable pour tout lecteur qui se respecte ! Les filles, il faut le préciser, ont des attitudes plus positives que leurs condisciples masculins envers la lecture, et lisent d'ailleurs beaucoup plus régulièrement que ceux-ci. Enfin, la fréquence des lectures personnelles et du contact avec le livre est évidemment reliée à la réussite du test : les élèves qui disposent de plus de livres à la maison, ceux qui fréquentent régulièrement une bibliothèque, ceux qui lisent davantage, ceux qui ont des attitudes plus favorables envers la lecture, réussissent en général bien mieux l'épreuve de lecture.

Quelles pratiques pédagogiques?

Le terrain sur lequel les pratiques pédagogiques doivent venir s'ancrer n'est donc pas a priori favorable et les solutions à apporter devront tenter d'articuler les aspects proprement didactiques en classe de français avec des dispositifs plus larges destinés à soutenir le goût de lire à l'école et en dehors de l'école. Des pratiques

telles que les cercles de lecture littéraire ou les cercles de discussion, qui poursuivent une amélioration de la compréhension et de l'interprétation des textes au travers d'interactions sociales entre élèves sont certainement l'une des voies les plus prometteuses qui s'ouvrent aujourd'hui à cet égard. Parce qu'elle fait du livre ou du texte un objet de discussion, de débat, d'échange entre pairs, sous la conduite d'un adulte, cette pratique semble de nature à susciter une motivation à lire qui ne soit pas simplement un geste individuel, mais une façon de s'inscrire dans une communauté (la classe) qui apprend, ensemble, au départ de textes.

Par ailleurs, la question posée aux enseignants de français sur le recours à différents types de textes donne des résultats tout à fait intéressants. Elle montre qu'une diversification des types ou genres de textes donnés à lire en classe est à l'oeuvre, avec des hiérarchies qui restent marquées toutefois et différenciées en fonction du cursus des élèves. Dans toutes les classes, le recours aux ouvrages de référence est fréquent (une majorité d'enseignants le font chaque semaine). Les textes narratifs gardent la prééminence dans les classes générales ou techniques, alors que le texte informatif domine dans les classes professionnelles. La lecture de documents (cartes, tableaux, schémas...) est peu fréquente partout, mais la « percée » est plus

nette en professionnelle. Il en va de même, dans une moindre mesure, pour les textes injonctifs (recettes, modes d'emploi, consignes...). Les textes argumentatifs sont utilisés assez fréquemment et de manière équivalente dans les deux types de filières. L'ouverture que l'on constate, dans le professionnel surtout, vers d'autres types ou genres de textes est réjouissante; celle-ci va dans le sens d'une fonction plus transversale du cours de langue maternelle et d'une intégration partielle des usages professionnels de la lecture.

Exemples de questions bien et mal réussies

Les deux premières questions supposent que l'élève établisse la correspondance entre l'un des distracteurs proposés et le texte. La correspondance est littérale : on retrouve tels quels dans la notice les mots « dissoudre », pour la première question, et « maux d'estomac », pour la seconde. Ces questions sont excellentement réussies en générale/technique et bien réussies en professionnelle (la deuxième déjà

nettement moins, car la réponse est plus loin dans le texte et non immédiatement repérable par un sous-titre). La connaissance préalable que les élèves peuvent avoir de ce type de médicament facilite également la réussite.

En revanche, les deux questions suivantes sont très mal réussies. Pourquoi ? Dans le cas de la question relative au nombre de cachets, c'est vraisemblablement la compréhension de la formulation qui pose problème. Celle-ci est cependant tout à fait habituelle dans ce genre d'écrits. Quant à la dernière question, elle suppose que l'élève localise l'endroit du texte où l'on parle de l'effet de la vitamine C (ce qui met en jeu une lecture un peu attentive) et qu'il réussisse ensuite à établir le lien entre la formulation « stimule les défenses naturelles de l'organisme » (dans la notice) et le distracteur « aide le corps à lutter contre la maladie ». Cette question fait certes appel à des connaissances extérieures au texte, mais celles-ci sont élémentaires et dans l'ordre de ce que l'on peut attendre d'un élève de 14-15 ans.

Utilise la notice suivante pour répondre aux questions.

ASPIROL SOLUBLE A LA VITAMINE C

COMPOSITION :

Chaque comprimé contient de l'acide acétyl-salicylique (0.4g) et de l'acide ascorbique (240mg).

INDICATIONS :

L'Aspirol "C" traite les symptômes liés à des maladies telles que le rhume ordinaire. Elle a les vertus traditionnelles de l'Aspirol : soulager la douleur et faire tomber la fièvre, plus les effets thérapeutiques de la vitamine C qui stimule les défenses naturelles de l'organisme. Dissoute dans l'eau, elle donne une boisson effervescente très agréable à boire. Les ingrédients actifs sont rapidement absorbés, et l'action thérapeutique est très rapide.

L'Aspirol "C" convient particulièrement pour soulager les douleurs rhumatismales, les lumbagos et la sciatique, les maux de tête, les maux de dents, les névralgies, les douleurs périodiques et les symptômes de la grippe.

POSOLOGIE :

Adultes: 1 à 2 cachets, 3 à 4 fois par jour

Enfants: - 4 à 6 ans: 1/2 cachet jusqu'à 3 fois par jour.

- 6 à 12 ans: 1 cachet jusqu'à 3 fois par jour.

MODE D'EMPLOI :

Les comprimés d'Aspirol "C" soluble doivent toujours être dissous dans l'eau avant utilisation (1/2 verre d'eau pour 1 comprimé), et doivent être pris après les repas.

AVERTISSEMENT :

Ne pas donner aux enfants de moins de 4 ans.

Ne pas dépasser la dose prescrite.

Ces cachets ne doivent pas être pris par des personnes souffrant de maux d'estomac tels que les ulcères du duodénum, ni par des personnes qui sont allergiques à l'acide acétyl-salicylique ou aux salicylates, ni par des personnes asthmatiques ou qui sont susceptibles d'avoir des hémorragies.

Consultez votre médecin après 3 jours de traitement à l'Aspirol à dose maximum ou après 5-7 jours d'utilisation continue. Consultez également votre médecin avant de donner de l'Aspirol "C" à un enfant ou un adolescent souffrant d'une infection virale telle que la grippe ou la varicelle.

Si, en cours de traitement à l'Aspirol "C", des signes persistants tels que des vomissements ou de la somnolence se manifestent, interrompez celui-ci immédiatement.

Pour l'utilisation pendant la grossesse : consultez votre médecin.

Nous apprenons dans le texte que, pour prendre de l'Aspirol "C", il faut ...	Code	3e générale et technique	3e professionnelle
	0	0,3	3,6
1. <input type="checkbox"/> l'avalier d'un coup.	1	0,3	1,3
2. <input type="checkbox"/> la dissoudre dans l'eau.	2	98,2	93,7
3. <input type="checkbox"/> la mâcher lentement.	3	0,3	1,1
4. <input type="checkbox"/> la sucer.	4	0,9	0,2
Total		100,0	100,0

L'Aspirol "C" ne convient pas aux personnes souffrant de ...	Code	3e générale et technique	3e professionnelle
	0	1,1	7,3
1. <input type="checkbox"/> maux d'estomac.	1	90,5	70,9
2. <input type="checkbox"/> maux de tête.	2	5,3	15,4
3. <input type="checkbox"/> douleurs périodiques.	3	1,7	3,8
4. <input type="checkbox"/> maux de dents.	4	1,5	2,5
Total		100,0	100,0

En une journée, un adulte ne devrait pas prendre plus de ...	Code	3e générale et technique	3e professionnelle
	0	1,6	5,8
1. <input type="checkbox"/> trois cachets.	1	20,0	41,1
2. <input type="checkbox"/> quatre cachets.	2	26,8	25,9
3. <input type="checkbox"/> six cachets.	3	3,2	4,4
4. <input type="checkbox"/> huit cachets.	4	48,5	22,8
Total		100,0	100,0

La vitamine C contenue dans ce médicament	Code	3e générale et technique	3e professionnelle
	0	6,7	9,3
1. <input type="checkbox"/> donne un goût agréable.	1	25,5	30,9
2. <input type="checkbox"/> aide le corps à lutter contre la maladie.	2	40,4	25,4
3. <input type="checkbox"/> soulage la douleur.	3	18,8	21,2
4. <input type="checkbox"/> fait tomber la fièvre.	4	8,6	13,2
Total		100,0	100,0

L'ENSEIGNEMENT INITIAL DE LA LECTURE DANS L'UNION EUROPÉENNE

Marie Claire Nyssen

Commanditaire :

Commission des Communautés européennes, DGXXII

Durant tout le XXe siècle, l'enseignement de la lecture a fait l'objet d'innovations, de recherches et de débats souvent passionnés. Au moment de tourner la page et d'entamer le XXIe siècle, il est de plus en plus évident que la question de l'amélioration des compétences en lecture, tant des élèves que des adultes, reste posée. L'accroissement constant des exigences sociales en cette matière est tel que la capacité de « décoder », autrefois fonctionnelle lorsque la plupart des lectures se faisaient à voix haute, s'avère aujourd'hui totalement insuffisante. L'adaptation des objectifs d'apprentissage à cette demande sociale est une contrainte à laquelle les Etats membres de l'Union européenne doivent régulièrement faire face.

Consciente de l'enjeu, la Commission européenne a décidé d'entreprendre en 1996 une étude sur le thème de la lecture afin de mieux cerner la situation de cet apprentissage dans les différents pays de l'Union européenne par le biais de l'analyse des travaux de recherche sur le sujet, mais également

des programmes scolaires portant sur cette matière. L'étude comprend ainsi deux parties : d'une part, une revue de la littérature scientifique internationale visant à dégager des implications concrètes pour l'enseignement; d'autre part, une analyse des programmes d'enseignement publiés par les autorités éducatives dans les quinze Etats membres de l'Union européenne. Etant donné l'étendue et la complexité du sujet, il a été décidé de centrer l'étude sur l'enseignement initial de la lecture, dans l'éducation préscolaire et durant les premières années de l'éducation obligatoire.

La **revue de la littérature scientifique**, confiée au service de Pédagogie expérimentale¹, identifie plusieurs tendances dans la recherche actuelle¹. De nombreux travaux sont centrés sur le processus d'apprentissage. Ils mettent en évidence les différents paramètres à prendre en compte dans l'enseignement : l'état des connaissances préalables et des

¹ Pour le Service de Pédagogie expérimentale, Marie Claire Nyssen avec la collaboration de Serge Terwagne.

représentations des élèves sur le fonctionnement et les fonctions de

la lecture ainsi que le caractère stratégique et non mécanique du processus de lecture. D'autres études, certes moins nombreuses, analysent le processus d'enseignement et soulignent combien il importe d'allouer suffisamment de temps à cette matière et de prendre en compte les différences individuelle

Répartition selon les pays des thèmes de recherche traités dans le rapport

	Lecture experte	Modèles d'acquisition		Connaissances métalinguistiques			Milieu social	Gestion des différences	
		MTA	MDA	CLE	CP	CF		AP-ES	GA
B			x	x	x	x	x	x	
DK					x				
D		x			x		x	x	
GR					x	x			
E	x			x	x				
F	x		x	x	x	x	x		
IRL						x			
I			x	x	x		x	x	
L									
NL					x		x		
AT		x			x				
P			x	x	x			x	
FI					x				
SE		x			x	x			
UK		x		x	x	x			

¹ Voici la liste des thèmes traités dans le rapport :

- Lecture experte
- Modèles d'acquisition de la lecture
 - Modèles développementaux traditionnels (MTA)
 - Modèles différentiels d'acquisition (MDA)
- Connaissances métalinguistiques du lecteur débutant
 - l'éclairage de la psycholinguistique : conscience de la lecture-écriture (CLE)

- l'éclairage de la psychologie cognitive : conscience phonologique (CP)
- l'éclairage de la psychologie sociale : conscience des fonctions (CF)
- Continuité entre le milieu scolaire et milieu social
- Gestion des différences individuelles
 - Enseignement stratégique et apprentissage coopératif (ES-AP)
 - Groupes d'aptitudes (GA)

L'analyse des programmes d'enseignement a été confiée à l'unité européenne EURYDICE¹, le réseau d'information sur l'éducation dans la Communauté européenne. Cette analyse présente pour chaque pays de l'Union européenne une section nationale qui synthétise les contenus d'enseignement, les critères d'évaluation, les moyens de prise en compte des différences individuelles ou encore le matériel et les méthodes d'enseignement tels qu'ils sont recommandés dans les textes officiels. Ces descriptions nationales étayent une analyse comparative qui porte sur l'étendue et le degré de précision des recommandations et établit les liens avec la revue de la littérature scientifique.

La revue de la littérature comme la partie sur les programmes d'enseignement ont été soumises aux

commentaires critiques d'un groupe d'experts nationaux de chaque pays de l'Union européenne et revues en tenant compte de ces commentaires. Cette procédure de consultation a permis aux experts nationaux de transmettre des informations sur des travaux de recherche conduits dans leur pays et qui sont peu ou mal connus sur la scène internationale. Elle a également permis d'équilibrer les divers points de vue des experts sur ce thème.

Au travers de cette étude², la Commission espère apporter un ensemble de connaissances utiles aux autorités éducatives et à toutes les personnes intéressées. Son objectif est aussi d'encourager la réflexion internationale sur ce thème de l'enseignement de la lecture qui est central pour l'évolution des systèmes éducatifs en Europe.

¹ Pour Eurydice, Anne Godenir.

² La commission met à disposition des exemplaires de cette étude en français, allemand et anglais. S'adresser à l'Unité européenne EURYDICE, rue d'Arlon, 15 - 1050 Bruxelles.

RECHERCHES-ACTIONS

Produire de l'écrit en cycle

Le travail en cycle

La BCD...

Cercles de lecture

Communauté d'apprenants

La littératie dans la formation des futurs enseignants

Rédaction technique

PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE

PRODUIRE DE L'ÉCRIT EN CYCLE ...

De la maternelle au degré inférieur de l'enseignement primaire

Geneviève Hindryckx, Marie Claire Nyssen

Commanditaire :

Ministère de la Communauté française, Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, Service général des Affaires pédagogiques, de la Recherche en Pédagogie et du Pilotage de l'Enseignement organisé par la Communauté française de Belgique
Année scolaire 1998-1999

Introduction

Une revue de la littérature en matière de lecture-écriture (réalisée lors d'une précédente recherche, financée par l'AGERS¹) a abouti à la conception d'une ébauche de brochure destinée aux enseignants de l'école maternelle et du degré inférieur de l'enseignement primaire (essentiellement première primaire). Répertoriant en une liste non exhaustive des éléments de réponse à des questions que se posent les enseignants par rapport à l'enseignement-apprentissage de l'écriture, cet outil nécessitait encore un apport pratique important.

L'objectif de la recherche-action menée lors de l'année 1998-1999 a donc été, en collaboration avec les inspecteurs de la Communauté française et des enseignants de la circonscription de Liège, d'enrichir la partie pratique de cette brochure, afin d'apporter des pistes concrètes pour la mise en place d'une méthodologie de l'apprentissage-enseignement de l'écriture, essentiellement en tant que production de sens.

Ce but s'inscrit en ligne directe dans les dispositions décrétales concernant l'organisation de l'enseignement en cycles d'apprentissage, la mise en place de la concertation et le projet d'établissement.

Un tel changement dans les pratiques de fonctionnement des écoles est loin de s'improviser. Le fonctionnement en cycles n'est pas une idée nouvelle mais sa concrétisation sur le terrain ne

¹ "Produire de l'écrit en cycle", décembre 1996, Anne Sophie Lenoir avec la collaboration de M.C. Nyssen

se fait pas sans heurt. En fait, fonctionner en cycle nécessite de mettre en place une réelle **continuité dans les apprentissages**. Ainsi, si des tentatives ont été faites pour introduire la lecture fonctionnelle en maternelle¹, trop souvent cette approche est restée sans lien avec les apprentissages menés par les enseignants du primaire.

L'enjeu de cette recherche dépassait l'introduction de nouvelles pratiques de production écrite dans les classes maternelles ou primaires; il se situait dans la discussion, la construction et l'appropriation par les enseignants du **préscolaire et du primaire** d'une méthodologie de l'enseignement-apprentissage de l'écriture au cycle 5-8 ans, afin d'assurer la continuité des apprentissages.

Plus concrètement, il s'agissait, en partant des pratiques des enseignants et des problèmes qu'ils rencontrent :

- de fonctionner en **cycle** avec tout ce que cela implique, entre autres sur le plan de la concertation,
- par la définition et la réalisation d'un **projet commun**,
- où l'accent serait mis sur **l'écriture**.

Certes, ce travail de continuité dans les apprentissages est un travail de

longue haleine freiné par des réalités de terrain comme : l'hétérogénéité du public quant aux méthodes de lecture utilisées, les difficultés de changer des "habitudes" dans la manière de travailler, la difficulté de se concerter et de se mettre d'accord sur une ligne de conduite...

Nous pouvons cependant constater, au terme de cette année, qu'avoir pris du temps pour construire, avec les équipes d'enseignants, des outils pour la mise en place (définition, réalisation et évaluation) d'un projet en cycle, si petit soit-il, a permis une réflexion sur les pratiques quotidiennes en matière de production écrite dans la perspective de la construction d'une continuité des apprentissages.

Dans le cadre de cet article, nous développerons essentiellement les activités de production écrite qui ont servi de point de départ à une réflexion sur la continuité des apprentissages pour le cycle 5-8 ans². Nous ferons le point sur l'année de recherche et présenterons la brochure réalisée.

¹ A. Delhaxhe, D. Massoz, S. Terwagne (1989). *Agir avec le langage écrit*. Bruxelles : Ed. Labor, Collection Agir et Interagir.

² Quatre équipes du cycle 5-8 ans de la région liégeoise ont défini, programmé et réalisé un projet ensemble, en y intégrant des activités centrées sur l'écrit. La ou les productions écrites peuvent être des moyens destinés à permettre de réaliser le projet (invitation écrite adressée à une classe d'une autre implantation afin d'organiser une séance vidéo ensemble, par exemple) voire l'objet même du projet (réalisation d'un livret, d'une brochure).

Quelles activités autour de l'écrit pour le cycle 5-8 ans¹

La rencontre fréquente de textes lus, de livres feuilletés, d'affiches découvertes ne suffit pas pour entrer dans l'écrit. Il est important que **l'enfant puisse se rendre compte qu'il sait non seulement comprendre les textes qui lui sont lus mais qu'il peut aussi en produire**, du moins participer à la production collective de celui-ci.

La démarche que nous allons présenter ci-dessous et qui a été expérimentée avec un groupe d'enseignants du cycle 5-8 ans cette année, a été développée à la Maison des petits de Genève². Elle trouve sa source dans les travaux de Laurence Lentin³.

Elle donne aux enfants les moyens de réaliser des productions écrites, de manière progressive et cohérente. Elle permet par ailleurs de poursuivre les objectifs suivants :

- développer l'expression orale des enfants en les amenant à élaborer une histoire à partir des images d'un livre ou à restituer des événements vécus;
- orienter l'expression orale vers la construction d'un "oral écrivable" en vue d'aboutir à un texte écrit;
- guider l'appropriation de la langue écrite à travers un va-et-vient entre lecture et écriture;
- favoriser simultanément la construction de significations et le développement de savoirs sur les formes écrites (la conscience qu'une phrase est composée de mots, et que les mots écrits sont composés de lettres ayant des relations relativement avec les sons des mots).

Les activités présentées ci-dessous s'inspirent de cette démarche. Elles sont valables de la maternelle à la deuxième primaire avec des adaptations, des choix dans les compétences prioritaires. Après une présentation générale de l'activité, nous proposerons, suite au travail réalisé cette année avec un groupe d'enseignants, une répartition des compétences visées par ces activités au travers du cycle 5-8 ans. Cette répartition des compétences est donnée à titre indicatif. Chaque groupe d'enseignants travaillant en cycle se réappropriera la démarche en fonction du contexte dans lequel il se trouve.

¹ Le texte ci-dessous reprend de manière partielle la réponse à la question 14 de la brochure "La production écrite en question(s)... Pistes de réflexion et d'action pour le cycle 5-8 ans".

² *Situations didactiques complexes et spécifiques pour l'entrée dans l'écrit en 1^e-2^e-1P-2P*. M. Saada-Robert, V. Claret Girard, C. Veuthey et L. Rieben, avec la collaboration des enseignantes de la Maison des petits. Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education. Maison des petits, Document interne n° 9, Mai 1997.

³ L. Lentin, C. Clesse, J. Hebrard. I. Jan (1977). *Du parler au lire*. Paris : ESF.

La dictée à l'adulte (DA)

Deux exemples vécus lors l'année scolaire 1998-1999.

- *Dans le cadre d'un projet de lutte contre la pollution, les enfants de 1P et 2P (26 élèves en tout) veulent écrire une lettre à l'économiste de l'école afin d'obtenir des bacs pour réaliser la récolte sélective des déchets dans un local de l'école. L'enseignante organise une dictée à l'adulte pour écrire la lettre (voir ci-contre).*
 - *Une première étape, orale, pour rappeler (et noter dans un coin du tableau) l'objet de la demande.*
 - *Une deuxième étape pour établir la structure de la lettre et son style (destinataire, forme d'une lettre).*
 - *Une troisième étape pour écrire la lettre collectivement : les idées à insérer et la forme de l'écrit ayant été rappelées auparavant par l'institutrice.*
 - *Une quatrième étape pour écrire la lettre dans sa forme finale et qui ne concernera qu'un ou deux élèves...*
- *Les élèves de 3^e maternelle et 1^{re} primaire doivent écrire, dans le cadre d'un projet commun, une invitation aux parents pour le bal du carnaval. Les élèves de 3^e maternelle et de 1^{re} primaire ont d'abord réalisé chacun dans leur classe un travail oral sur le contenu de l'invitation (= étape 1). Une mise en commun a été réalisée où les élèves de 3^e maternelle, quelque peu intimidés*

ont fait part de leur réflexion (= étape 2). Les élèves de 1^{re} primaire ont réalisé la structure de l'invitation (= étape 3). L'enseignante a recopié l'invitation (= étape 4).

Cette activité, qui semble être une pratique courante chez les enseignants invite les élèves à produire oralement un court texte que l'enseignant écrit sous dictée.

La dictée à l'adulte **est cependant bien plus qu'une activité où l'enseignant écrit à la place de l'enfant...** Les compétences qui peuvent y être développées sont nombreuses. Accessible à des enfants pré-lecteurs/scripteurs ne possédant pas suffisamment de moyens pour rédiger de façon autonome selon les conventions orthographiques, elle peut donc se pratiquer dès la 2^e maternelle avec des enfants de 4-5 ans. Mais elle peut également trouver sa place en 1^{re} et 2^e années primaires : pour développer certaines compétences, libérer les enfants du geste graphique peut s'avérer pertinent.

Les supports utilisés pour une **DA**, qui peut être **individuelle** ou **collective**, peuvent concerner

- soit le vécu propre à chaque enfant : *“ Raconte-moi un moment que tu as particulièrement bien aimé (ou détesté) pendant cette semaine ”;*

- soit le vécu commun à toute la classe : “ *Nous allons écrire tous ensemble une lettre pour inviter vos parents en classe vendredi prochain pour venir prendre le petit déjeuner diététique que nous aurons préparé*”;
- soit un livre lu par l’institutrice : “ *Raconte-moi le passage que tu as*

préféré dans l’histoire d’Elmer l’éléphant ”.

Le déroulement de la DA comprend trois phases se différenciant dans leurs opérations de production.

•PHASE 1 : Planification

- **L’enfant** raconte son histoire à l’enseignant.
- En fonction de la manière dont l’enfant énonce ce qu’il veut écrire, **l’enseignant** lui fait reformuler certains passages, afin de l’aider à mieux structurer son discours et (d’)obtenir une meilleure cohérence.

•PHASE 2 : Dictée ou mise en texte

- **L’enfant** tente de dicter son histoire en effectuant les transformations nécessaires pour que son énoncé oral soit écrit.
- **L’enseignant** encourage l’enfant à répéter son énoncé pour l’amener à le segmenter.

•PHASE 3 : Relecture finale

- **L’enfant** relit sa production, avec ou sans l’aide de l’enseignant (souvent avec un pointage des mots) dans le but de prendre du recul et d’effectuer des vérifications ou modifications relatives au contenu de son énoncé.
- **L’enseignant** amène l’enfant à montrer certains mots (noms, verbes...).

Les **compétences** visées par cette activité sont **nombreuses** (cf. Tableau 1 ci-dessous). Elles ne sont pas à travailler toutes en même temps. L’enseignant peut choisir pour une dictée à l’adulte de privilégier le travail d’une compétence particulière. La gestion des activités en atelier peut être une bonne manière pour travailler une compétence précise avec

un nombre d’enfants plus restreint. Si, dans les autres ateliers mis en place, les enfants peuvent être autonomes, l’enseignant peut passer plus de temps avec ce petit groupe d’enfants afin de les questionner sur les stratégies qu’ils utilisent et réagir de façon à enrichir ces dernières.

Tableau 1 : Compétences visées par la dictée à l'adulte et exemple de répartition pour le cycle 5-8 ans

Compétences	Commentaires ¹	Mat.	Prim
Elaborer une histoire à l'oral.	Mettre l'accent sur la construction d'une histoire (début, milieu et fin).	xxx	x
Énoncer un "oral" écrivable.	Liée à la compétence précédente. Faire prendre conscience que l'on n'écrit pas comme on parle.	xxx	x
Découper une phrase en unités lexicales ² (lors de la dictée, à l'oral).	Compétence qui se travaille tout au long de l'année. Elle s'acquiert à force de le faire devant l'enfant.	A l'occasion	xxx
Dictier en respectant le rythme d'écriture de l'enseignant.	Permet une entrée dans la phrase et une segmentation de la phrase en mots mais à un niveau oral.	x	xxx
Segmenter une phrase en mots (lors de la relecture).	Liée à la compétence précédente. Se travaille également tout au long de l'année. Peut se faire par l'institutrice mais également par l'enfant, en pointant les mots lus.	Sans insister	xxx
Relire pour vérifier sa production écrite ou pour la poursuivre.	Relire un ensemble cohérent afin de vérifier sa production en fonction de son idée de départ (la mémoire est importante).	xxx	x
Comprendre les fonctions de la lecture et de l'écriture.	Compétence primordiale déjà travaillée dès la première maternelle.	xxx	x
Reconnaître des mots, de manière visuelle (mots connectés affectivement par exemple).	Encourager les comportements spontanés des enfants (exemple : les prénoms des enfants de la classe, maman, papa, jours de la semaine).	x	xxx
Reconnaître des éléments du code alphabétique (en relation avec les prénoms par exemple).	Encourager les comportements spontanés des enfants et éventuellement avec certains mots souvent rencontrés, amener à l'utilisation de l'analogie (" c'est comme..., ça commence comme... ").	Si spontané	XXX

¹ Ce travail de répartition des compétences visées par l'activité de dictée à l'adulte a été réalisé pendant l'année scolaire 1998-1999 avec un groupe d'enseignants du cycle 5-8 ans. Cette répartition est donnée à titre indicatif. Chaque groupe d'enseignants travaillant en cycle se réappropriera la démarche en fonction du contexte dans lequel il se trouve. Les trois croix définissent les compétences en maternelle ou en primaire.

² C'est-à-dire énoncer une phrase en marquant un temps d'arrêt après chaque mot. L'enfant doit tenir compte du rythme d'écriture de l'adulte.

En maternelle, sans que cela devienne un exercice systématique, certains moments ou événements peuvent prêter occasion à un moment de production de texte. Que cela soit une lettre aux parents, un mot relatif à l'organisation de la classe, une recette, une histoire, la relation d'un événement vécu, une poésie, une comptine..., l'important est que les élèves puissent trouver **un lien entre le geste graphique effectué et le message énoncé par l'adulte ou par eux-mêmes**.

La **DA individuelle** est privilégiée en 2^e et 3^e maternelle. La **DA collective** peut déjà devenir un instrument de travail en 3^e maternelle, dans l'activité d'énonciation écrite, lors de la phase de construction d'un texte de référence.

Elle peut s'effectuer à tout moment de l'année, sur demande de l'enfant (commentaires d'un dessin, messages histoires...) ou sur sollicitation de l'adulte qui propose aux enfants de s'exprimer à propos d'un fait vécu (sortie, spectacle...).

Cette activité servira essentiellement en maternelle à travailler les compétences suivantes :

- se rendre compte que l'on n'écrit pas comme on parle ;
- que la lecture et l'écriture peuvent avoir des fonctions différentes (on n'écrit pas une affiche comme on écrit une lettre à un camarade) ;

- qu'il est important de relire sa production pour voir si on a bien tout noté.

En première primaire, rares sont les enfants qui savent écrire tout seuls, du moins en début d'année, ou alors leur écriture est si lente qu'elle les empêche de se concentrer sur l'activité de production proprement dite. La dictée à l'adulte reste donc un moyen privilégié pour faire prendre conscience de la structure de l'écrit. On peut se servir de la DA pour mettre l'accent sur l'adaptation du texte à son usage (exemple : pour informer du bal de carnaval de notre école, vaut-il mieux une lettre ou une affiche ?), sur sa structure générale et sur sa cohérence. On peut lors d'une autre DA mettre l'accent sur la syntaxe utilisée, le style employé...

Selon les compétences à développer, on peut utiliser la DA collective ou préférer la DA individuelle. L'important est que les élèves sentent que l'on se trouve dans une situation d'écriture.

Cette activité peut s'utiliser aussi en **deuxième année primaire** même si les enfants ont souvent déjà écrit de (courtes) phrases seuls. Par exemple, la dictée à l'adulte peut servir à travailler un genre de texte particulier comme le poème. Déchargeant l'enfant de la contrainte d'écriture dans son geste graphique et sur le plan orthographique, on lui

permet de travailler d'autres compétences relatives au poème comme la rime, la créativité.

Les compétences développées plus systématiquement en **primaire** sont

- à amener les enfants à reconnaître quelques éléments du code;
- à utiliser l'analogie;
- à se rendre compte qu'une phrase se compose de plusieurs mots;
- à énoncer une phrase en marquant un temps d'arrêt après chaque mot.

L'enseignant doit pour cela reformuler les énoncés plus systématiquement en primaire qu'on ne le fait en maternelle, d'autant plus que la production de texte sera certainement plus longue et que les enfants ont des difficultés à anticiper l'ensemble de la structure du texte.

Commencer par un récit (d'un événement vécu par la classe entière par exemple) peut être un bon moyen pour travailler sur la structure d'ensemble d'un texte. Il ne faut pas croire cependant que les compétences développées au travers de la DA qui a donné lieu à un récit vont pouvoir se transférer d'emblée vers d'autres types de textes. La diversité des productions écrites permettra de faire prendre conscience à l'enfant des similitudes et des différences au niveau de la forme et du contenu entre les écrits.

A un moment donné, l'enseignant peut construire des fiches-outils reprenant les caractéristiques les plus

importantes. Par exemple, si l'on a entendu, lu et comparé des contes, on peut créer une fiche sur laquelle on écrira : "*Pour écrire un conte, on choisit un héros, une épreuve difficile, un ou plusieurs amis du héros, des ennemis, des difficultés...*". Elle pourra être complétée à l'occasion, en fonction des découvertes réalisées par la lecture d'autres contes.

L'énonciation écrite

Exemples vécus par le groupe d'enseignants lors de l'année 1998-1999 :

- *Dans une classe de 1^{re}-2^e année primaire, une des activités d'écrit consistait à remplir une fiche préétablie afin de construire une carte d'identité de certains animaux de chez nous. Tout un travail préalable à la réalisation des cartes d'identité a été réalisé. Un texte de référence a été construit résumant une visite à un musée. Les enfants ont "fixé" certains mots afin d'éviter le recours continuel aux référentiels. La structure de la fiche "carte d'identité" a été construite préalablement par l'enseignante. La classe entière a, par dictée à l'adulte, rempli la fiche "modèle". Les enfants ont ensuite été invités, en duos 1^{re}-2^e primaire, à compléter les autres fiches "carte d'identité", de manière autonome.*

Les documents de référence (texte de départ, dictionnaire, cahier de sons...) sont restés cependant à leur disposition tout au long de l'activité.

- *Toujours dans une classe de 1^{re} et 2^e primaire, les enfants ont été invités à construire des badges reprenant une phrase anti-pollution afin de sensibiliser les autres enfants de l'école au problème. L'enseignante, avant de les laisser écrire, leur a demandé de penser chacun à la phrase qu'ils voulaient écrire. Puis elle est passée écouter la phrase de chacun (et parfois raccourcir ou réajuster). Les enfants ont commencé leur recherche de mots en sachant ce qu'ils allaient écrire. Certains (surtout en 1^{re} primaire) se servent des référentiels mis à leur disposition, d'autres (surtout en 2^e primaire) utilisent systématiquement leur dictionnaire Euréka ou encore le cahier alphabétique construit en classe, ou encore leur carnet d'orthographe. Les enfants ont ensuite été invités à illustrer leurs badges.*

Le terme, ainsi que la procédure sont repris de C. Clesse (Lentin, 1977¹), qui a la première systématisé cette activité, permettant à l'enfant de s'initier à l'écriture de textes.

Cette activité donne à l'enfant l'occasion

- de **produire** des écrits de façon **personnelle**;
- via un processus de sélection et de **transformation des phrases** des textes lus par ailleurs, par une recherche de mots qu'il veut écrire;
- avec la possibilité de recourir à des **documents de référence** : que ce soit un texte construit par dictée à l'adulte, un texte de littérature enfantine, un dictionnaire (de type "euréka), des cahiers "alphabétiques", des carnets d'orthographe. Progressivement, les textes produits par les enfants vont s'enrichir de nouvelles acquisitions tant lexicales que structurelles.

Plusieurs scénarios sont possibles

Le scénario le plus fréquemment rencontré et le plus facile à organiser, surtout lorsqu'il s'agit des toutes premières énonciations écrites, est le suivant :

¹ L. Lentin, C. Clesse, J. Hebrard, I. Jan, *op. cit.*

- L'enseignant, seul ou avec les enfants, choisit un **texte** (narratif au début).
- Ce texte sera **découvert** ensemble en effectuant un travail d'exploration sur les structures du langage écrit (phrase, mot...). Cette découverte se réalise
 - soit en partant du sens probable de la phrase vu l'illustration ou la phrase qui précède,
 - soit à partir de certains mots connus et du sens qu'on peut leur donner vu l'illustration,
 - soit en utilisant l'analogie avec des mots connus ainsi que les connaissances des correspondances graphèmes-phonèmes des enfants.
- Des **exercices** sont construits à partir des écrits rencontrés. Ils permettent de structurer les connaissances acquises lors de l'utilisation des écrits dans leur globalité, par un brassage de phrases et de mots rencontrés.
- Après relecture de l'ensemble de l'histoire, **chaque enfant est invité**
 - à **choisir une partie de l'histoire** qu'il a particulièrement appréciée,
 - à **construire une histoire parallèle** reprenant un des personnages de l'histoire,
 - ou encore à **inventer une autre fin...**

L'enseignant peut demander à l'enfant de dessiner son projet, surtout dans les premières énonciations écrites : c'est une manière de donner une forme stable et concrète au but qu'il devra atteindre (cohérence entre dessin et texte écrit).
- L'enfant **planifie oralement un projet d'écriture** à partir de son dessin. Seul ou avec l'aide de l'enseignant, il détermine le premier mot qu'il va écrire et va le chercher dans les textes de référence mis à sa disposition. Il peut utiliser différentes stratégies de recherche de mots. Une fois le mot trouvé, il le copie. L'enfant sera amené en cours de production à relire son énonciation écrite, voire à la modifier¹.
- Enfin, les **travaux** des enfants sont **mis en valeur** sous différentes formes : livres, dossiers, exposition, présentation à d'autres enfants...

Les activités de production individuelle peuvent ne pas être associées à un dessin. L'important est que l'enfant ait du matériel à disposition pour trouver les mots qu'il veut écrire.

Les **compétences** visées par cette activité sont **nombreuses** (Cf. Tableau 2 ci-dessous). Elles ne sont pas à travailler toutes en même temps. Comme pour la dictée à l'adulte, l'enseignant peut choisir de privilégier le travail d'une

¹ Les erreurs lexicales, syntaxiques ou stylistiques sont si possible corrigées pendant la phase de production, pour autant que ces corrections soient adaptées au niveau de compréhension des enfants. L'enseignant corrigera les erreurs substantives en fin de production, surtout les erreurs d'ordre grammatical (formes conjuguées, marques du pluriel).

compétence particulière, en organisant par exemple cette activité en atelier.

Tableau 2 : Compétences visées par l'énonciation écrite et exemple de répartition pour le cycle 5-8 ans

Compétences	Commentaires ¹	Mat.	Prim
Comprendre les fonctions de la lecture-écriture.	Envisager plusieurs types d'écrits avec des fonctions différentes.	x	xxx
Respecter la cohérence du texte.	Cf. Structuration d'un récit, en fonction du genre de texte envisagé.	x	xxx
Segmenter l'oral, l'écrit en mots.	Même commentaire que pour la dictée à l'adulte. Se travaille tout au long de l'année.	A l'occasion	xxx
Identifier les mots.	Voir les stratégies utilisées par les enfants en les interrogeant	A l'occasion	xxx
Vérifier ses hypothèses en utilisant le code et le sens.	Importance de donner des référentiels à l'enfant.	Sans insister	xxx
Identifier des éléments du code.	Utilisation de l'analogie pour certains mots inconnus.	Si spontané	xxx
Développer son vocabulaire.	Importance des exercices de structuration	x	xxx
Utiliser des sources de référence - soit des documents (un texte, un cahier) - soit les interactions avec l'adulte et avec les pairs.	Mise à disposition de référentiels. Organisation de l'activité en groupe pour provoquer des "conflits socio-cognitifs" autour des stratégies utilisées.	x	xxx
Se relire en cours et en fin de production écrite.	Cohérence entre projet énoncé et projet réalisé.	Si spontané	xxx

Suivant le degré de pratique de la dictée à l'adulte, qui prépare à l'activité d'énonciation écrite, on peut commencer cette activité dès la 3^e maternelle : les productions seront certes moins longues.

Par exemple : les enfants veulent écrire une lettre à St Nicolas. Ils écrivent ensemble (sous forme de dictée à l'adulte) "St Nicolas je voudrais...." et complètent individuellement avec le nom du jouet,

du livre désiré (recours à un référentiel avec des noms de jouets ou livres...). On peut même prévoir pour les tout petits des étiquettes à coller... Dans ce cas, même si l'enfant n'écrit pas vraiment, on lui a permis d'entrer en contact avec une des fonctions de l'écrit (dans l'exemple : fonction de communication).

L'important est le **processus de recherche** que l'enfant va effectuer pour retrouver le mot qu'il veut écrire

¹ Ce travail de répartition des compétences visées par l'activité d'énonciation écrite a été réalisé pendant l'année scolaire 1998-1999 avec un groupe d'enseignants du cycle 5-8 ans. Cette répartition est donnée à titre indicatif. Chaque groupe d'enseignants travaillant en cycle se réappropriera la démarche en fonction du contexte dans lequel il se trouve. Les trois croix définissent prioritairement les compétences travaillées en maternelle ou en primaire.

dans un texte de référence. Le plus souvent cependant, l'énonciation écrite se pratique dès la 1^{re} primaire.

Au terme de cette année de recherche...

Cette année de recherche a permis à plusieurs équipes d'enseignants du maternel et du primaire de se retrouver pour mettre au point un projet commun où l'écrit occupe une place importante.

Il nous semble, au terme des actions menées, que le **fonctionnement en cycle** est loin d'être une pratique facile à mettre en place. Travailler en cycle est bien plus qu'organiser de temps à autre des moments de rencontre, des contacts entre les élèves ou les enseignants. Il s'agit avant tout de se mettre d'accord sur une ligne de conduite, une progression dans les apprentissages. Si les enseignantes en sont conscientes¹, la mise en pratique est loin d'être aisée.

¹ Lors de la première rencontre, une discussion autour de la notion de cycle a eu lieu. Pour les enseignants présents, le **cycle** cela signifie :

- déterminer une **ligne de conduite** à propos des apprentissages, par exemple se mettre d'accord sur le type d'écriture à utiliser, la progression, les exigences des uns par rapport aux autres... bref se mettre d'accord sur des règles de fonctionnement;
- définir des **projets communs** pour l'école;
- permettre des **contacts entre enseignants**, avec une ouverture d'esprit, une concertation possible.

D'autres idées sont émises, comme

- la continuité entre maternelle et primaire de l'aspect ludique des apprentissages;

Dans le décret relatif à la promotion d'une école de la réussite dans l'enseignement fondamental (Moniteur belge du 17/08/95), la notion de cycle est définie comme suit : *“ ensemble d'années d'études à l'intérieur duquel l'élève parcourt sa scolarité d'une manière continue, à son rythme et sans redoublement ”*.

Aucune modalité particulière d'application n'est requise. Sont prévues dans le décret des actions de concertation, définies comme *“ l'activité des membres du personnel enseignant d'une école, qui élaborent ensemble des projets et des outils pédagogiques et/ou assurent le suivi des élèves au cours d'un cycle ”*. La concertation est, il est vrai, l'outil idéal pour la mise en place d'un fonctionnement en cycle. Elle peut permettre de mener une réflexion à partir des socles de compétences, de définir clairement les objectifs à atteindre, de répartir les apprentissages à l'intérieur du cycle, d'en organiser le suivi, de gérer l'hétérogénéité des élèves, etc.

-
- la difficulté parfois de prolonger, pour des questions pratiques, le fonctionnement en ateliers au primaire;
 - la nécessaire “ éducation ” des enfants à un certain calme;
 - le poids du programme à ne pas négliger en primaire;
 - les exigences, implicites ou explicites, formulées par les parents (devoirs, apprentissage de lettres...);
 - et enfin le besoin de recevoir une aide, éventuellement de l'extérieur, pour amorcer des changements.
-

La mise en place de structures d'enseignement plus souples nécessite que les enseignants développent progressivement et collectivement une capacité à travailler ensemble pour gérer et planifier au mieux les apprentissages tant au sein qu'à l'articulation des cycles. Or, la communication entre enseignants ne va pas nécessairement de soi.

La définition, la réalisation **d'un projet commun**, comme l'ont expérimenté les équipes qui ont participé à la recherche, s'avère efficace pour amorcer une concertation. Le fonctionnement en projet favorise les rencontres, disent les enseignants, que cela soit pour gérer les aspects pratiques de l'organisation ou pour construire des activités communes. Le projet n'a besoin d'être ni ambitieux, ni révolutionnaire. Les enfants ne doivent pas nécessairement travailler ensemble. Depuis la rencontre des enseignants uniquement, jusqu'au travail en ateliers regroupant des élèves d'âges différents, en passant par un travail en parallèle, avec des phases communes, toutes les modalités sont envisageables.

Au delà des rencontres ciblées sur l'organisation propre au déroulement d'un projet, il est également nécessaire de se concerter pour améliorer la continuité dans les apprentissages. Dans une perspective pragmatique, nous avons pris comme

point de départ à une réflexion commune sur cette continuité des apprentissages, **deux activités de production écrite** (la dictée à l'adulte et l'énonciation écrite, décrites ci dessus). L'objectif était, à partir de ces deux activités d'amorcer une discussion entre membres d'une équipe afin

- de préciser (et parfois découvrir) les compétences visées : “ *on ne s'imagine pas* ” “ *que l'on peut faire cela aussi...* ” ou “ *travailler telle compétence dans cette activité...* ” ...;
- de déterminer des priorités dans les compétences en envisageant une progression tout au long du cycle;
- d'harmoniser les exigences;
- mais également de connaître, d'échanger des méthodes de travail.

La réflexion entamée pendant cette année de collaboration nous laisse penser que de telles actions sont à favoriser car elles permettent à chacun des partenaires de faire le point, de chercher ensemble à améliorer l'apprentissage-enseignement, avec le développement de l'enfant comme préoccupation centrale.

PRÉSENTATION DE LA BROCHURE RÉALISÉE

“ La production écrite en question(s)... Pistes de réflexion et d'action pour le cycle 5-8 ans ”

Ce document, illustré par les expériences vécues cette année par un groupe d'enseignants, se présente sous la forme de questions-réponses : nous avons souhaité que chacun puisse choisir ses entrées en fonction de sa pratique et des problèmes qu'il se pose, déterminer son itinéraire de lecture en fonction des réponses qu'il trouve et sélectionner les propositions, les activités, les outils qui lui semblent appropriés à un moment donné aux besoins de ses élèves.

De plus, dans l'esprit de cohérence et de différenciation qu'implique l'organisation de l'enseignement en cycle, il serait dommage d'enfermer l'apprentissage de l'écrit dans une progression linéaire figée. Cette présentation permet d'envisager l'apprentissage de l'écrit de manière progressive et adaptative, avec au centre l'enfant comme sujet apprenant construisant sa connaissance. Les réponses apportées sont conçues pour aider les équipes du cycle 5-8 ans à organiser un enseignement-apprentissage de la production écrite qui prenne en compte à la fois :

- le développement des compétences des élèves,

- la diversité des écrits,
- la complexité des savoir-faire et des savoirs en jeu.

Cette brochure ne prétend pas faire le tour de la question. Son ambition est de suggérer des pistes, en proposant des outils tant pour l'organisation du travail en cycle que pour la mise en place d'activités de production écrite et pour la continuité des apprentissages relativement à ces activités. Ces outils nécessitent d'être mis à l'épreuve par chaque enseignant, qui les adaptera au contexte dans lequel il travaille. Les réponses apportées ne doivent donc pas être considérées comme définitives... La recherche a considérablement progressé dans ce domaine ces dix dernières années mais la production écrite, particulièrement en début d'apprentissage est encore susceptible d'être l'objet de nombreux travaux.

Nous espérons que cet outil sera utile aux enseignants pour mettre en place des activités de production écrite en cycle dans la perspective de l'école de la réussite¹...

¹ Pour obtenir un exemplaire de la brochure, s'adresser au Service de Pédagogie expérimentale, Université de Liège au Sart Tilman, Bât. B32, 4000 Liège.

LE TRAVAIL EN CYCLE AU SERVICE DE LA MAÎTRISE DES SOCLES DE COMPÉTENCES. OUTILS POUR L'APPRENTISSAGE DU LIRE-ÉCRIRE AU CYCLE 5-8 ANS

Martine Lebé, Marie Claire Nyssen

Commanditaire :

Ministère de la Communauté française, Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, Service général des Affaires pédagogiques, de la Recherche en Pédagogie et du Pilotage de l'Enseignement organisé par la Communauté française de Belgique

Recherche en cours

Cette recherche-action vise, en collaboration directe avec inspecteurs et enseignants du cycle 5-8 ans de l'enseignement fondamental organisé par la Communauté française, **la construction d'un répertoire d'activités, de séquences d'apprentissages, de jeux, de projets de lecture et d'écriture basé sur les compétences du lire-écrire définies dans le document officiel « Socles de compétences ».**

Cet outil didactique devrait favoriser la communication et la

collaboration au sein d'équipes pédagogiques et proposer des activités concrètes permettant d'aider les enseignants à gérer les étapes de construction des compétences du lire-écrire.

L'année 1999-2000 est consacrée à

- d'une part, une réflexion sur l'organisation de l'enseignement en cycles et la maîtrise des socles de compétences, deux axes-clés de la réforme en cours dans l'enseignement fondamental;
- d'autre part, la construction de projets de lecture et d'écriture rencontrant les deux aspects décrits ci-dessus.

LA BCD... LE B.A.BA DE L'ABC ?

ESSAI DE L'ÉVALUATION DE L'INFLUENCE D'UNE BCD (BIBLIOTHÈQUE CENTRE DE DOCUMENTATION) SUR 4 ATTITUDES EN LECTURE ET 9 COMPÉTENCES LITTÉRAIRES AUPRÈS D'ÉLÈVES DE TROISIÈME ANNÉE PRIMAIRE AU COURS D'ACTIVITÉS DE LECTURE, DE GESTION AINSI QUE D'UTILISATION DE LA BCD

Débora Poncelet

Résumé du Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de licenciée en Sciences de l'Éducation
Année académique 1997-1998

Résumé

Ce mémoire a eu pour but d'essayer d'évaluer l'impact de la gestion et de l'utilisation de la BCD sur la perception que l'enfant a de lui en tant que lecteur, ses attentes, ses comportements de lecteur, les comportements de solidarité établis avec autrui (ces concepts sont regroupés sous le terme « attitudes » dans le corps du texte) ainsi que les compétences littéraires

qu'il développe en situation d'apprentissage (activités de lecture) au sein de la BCD. Un questionnaire proposé à l'enfant à trois moments de l'année (T1 – mois de novembre, T2 – mois de février et T3 – mois de juin) a tenté d'établir l'évolution de ces attitudes envers la lecture. Quant aux compétences, elles ont été évaluées par le biais d'un portfolio.

Mots clés

BCD, compétences, attitudes, portfolio.

Le point de départ de la recherche

En 1996, le rapport de la vaste enquête internationale sur les performances en lecture menée auprès d'enfants âgés de 9 et 14 ans (Lafontaine, 1996) a fait apparaître une situation particulière en Belgique francophone: « *Alors que les élèves de 9 ans (4e primaire) se classaient assez honorablement, leurs scores avoisinant la moyenne internationale et la moyenne des pays de la CEE, les élèves de 14 ans (2e secondaire) se situent nettement en deçà de cette moyenne et obtiennent des résultats plus proches de certains pays en voie de développement (p. 53) ».*

Au début du second semestre de l'année scolaire 1995-1996, la Cellule de Pilotage du Ministère de l'Education, de la Recherche et de la Formation (1996) a suscité la mise sur pied d'une opération d'évaluation externe en 3e année primaire. Cette dernière avait pour objectif d'établir, en début de 2e cycle, le bilan des compétences acquises au terme du 1er cycle. Compte tenu de ce but, il va sans dire que cette épreuve ne cherchait pas à discriminer les élèves entre eux. Au contraire, il était de bon aloi qu'une courbe en forme de J apparaisse puisqu'en principe tous les élèves devaient avoir acquis les compétences évaluées par l'épreuve. Les conclusions générales, toutes matières confondues (français et mathématiques), tirées sur la base des résultats récoltés, satisfont dans

l'ensemble: « *69% des élèves atteignent le niveau de compétences que le groupe concepteur de l'épreuve considère comme requis et 20% sont sur la voie de la maîtrise (p. 54) ».* Néanmoins, une difficulté transparait : au sein des classes, coexistent des enfants qui maîtrisent les seules compétences de base alors que d'autres possèdent des compétences plus avancées. Dès lors, le problème de l'hétérogénéité des classes se pose !

Les descriptions établies par ces deux recherches peuvent peut-être se compléter. En effet, si l'enquête internationale nous apprend que le niveau moyen en lecture des enfants de 9 ans est assez satisfaisant, l'évaluation externe met le doigt sur une importante pierre d'achoppement pédagogique: **l'hétérogénéité des enfants de 3e année primaire. Ce rapprochement d'information nous interpelle et nous amène à poser la question suivante : la non-prise en considération des différences inter-individus au sein de nos classes du deuxième cycle du primaire serait-elle en mesure d'expliquer une partie de la chute des compétences des élèves belges du premier degré du secondaire ?** Ces propos, certainement hâtifs, doivent être considérés comme un questionnement et non comme un fait établi. Quoi qu'il en soit, les constats réalisés, même dissociés, ne peuvent nous laisser de marbre !

C'est pourquoi, sur la base de telles considérations, nous émettons l'hypothèse, fondement de notre mémoire à portée davantage littéraire, que la BCD peut non seulement faciliter l'apprentissage mais aussi accroître les compétences littéraires des enfants en répondant et en tenant compte de leurs besoins et rythmes personnels. Par conséquent, cela peut certainement leur assurer une perception d'eux-mêmes en tant que lecteur qui ne pourra que rejaillir sur leur motivation à lire et peut-être même sur leur motivation générale envers l'école (la lecture n'est-elle pas à l'origine de tous les apprentissages ?). Cette hypothèse est étayée par les résultats d'une troisième recherche: Evaluation externe en 5e année de l'enseignement primaire (1997). Les commentaires rédigés par les auteurs de cette recherche nous apprennent que « *la relation entre le nombre de livres à la maison et la réussite au test est très nette: entre les élèves qui déclarent entre 0 et 10 livres à la maison, et ceux qui en déclarent plus de 100, il y a 14% de différence de réussite au test (de 66% dans le premier cas à 80% dans le deuxième cas), ce qui est énorme (p. 37)* ». Ils continuent en précisant que « *face à de telles différences, on mesure toute la pertinence des projets pédagogiques visant à permettre et à encourager le contact avec des livres à l'école (p. 37)* ».

Mais qu'est-ce qu'une BCD ? En quoi diffère-t-elle de la bibliothèque scolaire ? Comment pourrait-elle tenir ce genre de promesses ?

La BCD est un véritable outil qui offre aux enfants une multiplicité d'écrits et une ouverture vers les supports audiovisuels. Dans une ambiance attractive et coopérative, elle suscite non seulement les possibilités de savoir-lire et un grand nombre d'acquisitions de savoir-faire (maniement des ouvrages, des fichiers, de la classification,...) mais aussi les possibilités de développer des perceptions de soi en tant que lecteur valorisantes. La BCD devient un lieu de communication qui peut accueillir des animations et contribuer à la création individuelle et collective en devenant une incitation à la production. La BCD met l'accent sur sa souplesse de fonctionnement, sur l'autonomie de l'enfant dans ses mouvements et dans ses choix, sur sa participation à la gestion de celle-ci. Les propos exprimés par Britan (1991) dans son article renforce encore nos sentiments « *introduire la BCD dans l'école, c'est permettre à l'enfant de se familiariser avec un centre de ressources géré, organisé comme les autres lieux de lecture qu'il fréquentera tout au long de sa scolarité. La seule différence, c'est que celui-ci sera un lieu familier, que l'on fréquentera quotidiennement, où l'on aura pris des responsabilités: comité de lecture, comité de gestion,*

traitement des livres, gestion des prêts,... »

Quant aux maîtres, la prise en compte de ce qui précède, l'importance de la composition et la gestion des fonds, sa mise en commun, les invitent inévitablement à gérer collectivement la BCD. Peu à peu, cette dernière devra conduire à la rupture de l'unité classe et amener les enseignants à instaurer une pédagogie du projet et à travailler en équipe.

Ainsi, si je reformule ce qui vient d'être cité, on peut affirmer que la BCD « *privilégie la concrétisation d'une pédagogie de projet autant qu'une socialisation des élèves. Ils y viennent aussi bien pour se détendre, s'évader, rêver, imaginer, créer que pour s'informer pour le travail scolaire, pour eux-mêmes, pour d'autres et non pour lire.* » (Chapron, 1991, p. 273).

Stimulée par des lectures de ce type, nous avons voulu tenter de vérifier si un environnement tel que celui qui vient d'être décrit pouvait tenir ses promesses. Consciente de l'ampleur de la tâche, nous nous sommes limitée à envisager les modalités d'applications pratiques: quelles activités de lecture proposer, comment les observer et les interpréter et comment mesurer l'évolution des compétences littéraires des enfants. Dans une mesure moindre, nous nous sommes tout de même attachée à analyser les résultats obtenus à un test de perception de soi.

Une façon de voir et de faire les choses...

L'objectif poursuivi par ce mémoire a donc consisté en l'essai de l'évaluation de l'influence d'une BCD sur quatre attitudes en lecture et neuf compétences littéraires auprès d'élèves de troisième année primaire au cours d'activités de lecture, de gestion et d'utilisation de la BCD.

Ainsi, nous avons estimé que la présence d'une BCD au sein d'un établissement pouvait :

- améliorer la perception de soi en tant que lecteur que développe un apprenti lecteur;
- élargir ses attentes;
- créer des comportements de lecteur;
- faire naître des comportements de solidarité;
- susciter la mise en place de compétences littéraires;

grâce aux activités, indissociables, de gestion et d'utilisation de la BCD.

Afin de mettre cette hypothèse à l'épreuve, nous avons utilisé trois outils. Le premier, le questionnaire d'attitudes, nous a donné le reflet des perceptions des apprenants à trois moments distincts de l'intervention : novembre, février et juin. Le deuxième, la grille d'observation, s'est avérée nécessaire à la relativisation des résultats récoltés par le biais de l'échelle de perception, instrument assez instable et empreint d'une certaine désirabilité sociale. Enfin, le troisième instrument, le

portfolio, nous a autorisée à évaluer l'évolution des compétences littéraires grâce aux travaux amassés tout au long de l'année scolaire.

Les résultats des analyses

1. Le questionnaire d'attitudes

Le questionnaire se base pour le point « La perception de soi en tant que lecteur » sur celui élaboré par Henk et Melnick : « The Reader Self Perception Scale (RSPS) : A new tool for measuring how children feel about themselves as readers »¹.

Pour les aspects « Attentes », « Comportements de lecteur » et « Comportements de solidarité », l'outil initial sera complété par des questions imaginées par nos soins, sur la base de lectures personnelles.

L'échelle ainsi révisée comprend 45 items (1 item de perception générale; 8 items de progression; 3 items d'observation comparative; 5 items de feed-back social; 6 items d'états physiologiques; 6 items d'attentes; 12 items des comportements de lecteur; 4 items de solidarité) et aura pour but de déterminer :

1. La perception de soi en tant que lecteur (Progression - PR, Observation Comparative - OC, Feed-back Social - SF, Etats Physiologiques - PS). Ce niveau est

le seul qui a été envisagé par l'échelle de Henk et Melnick.

2. Le niveau d'attentes que ressent l'élève en tant que lecteur (AT).

Nous entendons par attentes, les comportements généraux, les attitudes générales que l'enfant développe face à la lecture en fonction de ses besoins et de ses intérêts.

3. Les comportements de lecteur développés par l'élève (CL) :

Contact familial avec les livres et les écrits; repérage autonome dans un espace documentaire; appropriation du livre en tant qu'objet; adaptation des modalités de lecture en fonction de son projet de lecture; affrontement de la quantité et lecture intégrale; encouragement des autres à lire; être soi-même producteur d'écrits; ... constituent autant de comportements de lecteur que l'enfant peut développer.

4. Les comportements de solidarité entre élèves (CS) :

Le lecteur intéressé par ce thème trouvera, en annexe 2, un développement théorique décrivant l'utilité pédagogique de la coopération et son impact sur les domaines cognitifs, affectifs et motivationnel.

Des trois étapes de testing, trois phases distinctes sont apparues chez le groupe expérimental. La première nous a révélé des attitudes envers la lecture très positives qui pouvaient s'expliquer par le phénomène de

¹ La traduction et l'adaptation de cette échelle ont été assurées par S. Vanhulle, chercheuse au Service de Pédagogie expérimentale de l'Université de Liège (Ulg) dans le cadre de la recherche « Lecture et groupe » en 1996.

désirabilité sociale et par le fait que les animations BCD étaient une nouveauté pour ces apprenants qui de ce fait avaient rencontré peu d'occasions de réaliser leur auto-évaluation en lecture. La deuxième nous a montré une régression de ces enfants pour la majorité des constructs envisagés. La croissance du réalisme des enfants pouvait peut-être expliquer le recul constaté. Enfin, la dernière phase nous a proposé une réalité proche de celle mise en avant par le prétest. Cependant, trois constructs « Perception générale », « Progression » et « Comportements de solidarité » occupent une position inférieure à celle du temps 1. Les constructs restants sont soit stables par rapport au premier test : « Observation comparative », « Feedback social » et « Attentes », soit en progression : « Etats physiologiques » et « Comportements de lecteur ». Dès lors, malgré le manque de fiabilité de l'instrument¹, il apparaît dans l'ensemble que les élèves développent des attitudes envers la lecture très favorables. Cependant, le questionnaire ne nous permettait pas de situer l'origine de ce sentiment positif dans les animations proposées. C'est pourquoi, l'intervention d'une grille d'observation et du portfolio s'est avérée utile pour affiner le constat dégagé par le premier outil.

¹ La cohérence entre les deux types d'avis révélée par le calcul des corrélations - elles sont élevées mais pas toujours significatives - nous autorise à une certaine confiance en l'instrument.

2. La grille d'observation

La grille d'observation prenait en considération deux domaines précis : les comportements de lecteur et de solidarité, seuls éléments susceptibles d'être suffisamment opérationnalisés pour autoriser des observations honnêtes.

En ce qui concerne les comportements de lecteur, l'interprétation des codages effectués nous a montré des élèves motivés. En effet, ces derniers se montraient actifs, s'engageaient et persévéraient dans l'activité. Cet engagement cognitif et cette persévérance ont débouché sur la réalisation de bonnes performances. Ces dernières peuvent sans doute expliquer pourquoi nous avons été confrontée à des attitudes aussi positives lors du post-test. Nous tenons à souligner que les données accumulées nous ont fourni, tout au long de notre expérimentation, des indices utiles à la mise sur pied du profil motivationnel de chaque apprenant. De cette manière, nous pouvions mieux orienter notre intervention afin de toucher et d'améliorer d'une façon la plus optimale possible les composantes motivationnelles d'un élève lorsqu'il accomplit une activité d'enseignement ou d'apprentissage.

Quant aux comportements de solidarité, l'observation nous a indiqué combien la sécurisation de l'apprenant était primordiale au développement de

ses compétences. Alors que les conditions requises semblaient réunies au sein des deux types de regroupement (homogène et hétérogène), le rassemblement d'enfants de niveaux différents nous a laissé voir que ce n'était pas le cas. Les élèves de quatrième année avaient tendance à vouloir « dominer » leurs cadets qui, dans un tel climat, ne pouvaient donner le meilleur d'eux-mêmes. Bref, les « règles du jeu » ont dû être modifiées si nous voulions assurer un enseignement et un apprentissage efficace. Cependant, l'explication des règles régissant les aspects affectif et relationnel n'était pas chose aisée et un travail de fond au long terme nous paraît requis. Un apprentissage affectif et relationnel semble, au même titre que le domaine cognitif, devoir être envisagé, c'est-à-dire réfléchi, structuré et inscrit dans les préparations de cours : objectifs propres, intégré aux consignes, organisé de façon spécifique,...

3. Le portfolio

Afin de susciter l'autonomie des enfants face à l'utilisation du portfolio, nous avons imaginé un personnage de B.D. qui guide l'enfant à travers le document. Dans un premier temps, il explique d'une façon globale l'utilisation de l'outil; dans un second temps, il donne des consignes précises pour la réalisation de tâches particulières, fondées sur les compétences.

Les contenus de notre portfolio s'organisent autour de trois axes :

1. « Moi et le livre dans la BCD » :

L'enfant est appelé à répondre aux questions de cette partie à deux moments de sa lecture (avant et après). Les questions qui précèdent sa lecture concernent davantage « l'objet livre » (Le livre que je suis en train de lire s'intitule...; Il a été écrit par...; ...) et la situation de ce dernier au sein de la BCD. Les questions qui suivent le livre se rapportent à ses sentiments (Je trouve que ce livre est facile à lire. Pourquoi ? et Je conseillerais ce livre à d'autres enfants : oui / non. Pourquoi ?)

2. « Moi et les personnages » :

Dans le cadre de cette section, l'élève est amené à trouver des informations sur les personnages du livre qu'il est en train de lire : le héros, les amis du héros et ses ennemis. Cette partie a été construite sur la base du schéma narratif de Greimas (héros + mission - adjuvants et opposants: se résumant aux personnages et non aux actants au sens large).

3. « Moi et l'histoire » :

Ce dernier volet concerne l'histoire en elle-même. Une première page, induisant le schéma narratif de Larivaille (Situation initiale → Élément perturbateur → Actions → Élément modificateur → Situation finale) guide l'enfant dans la recherche d'informations au sein de son livre. Les pages qui suivent demandent à l'élève de rédiger un court résumé, d'évaluer la véracité du récit,

de proposer une suite plausible à l'histoire lue et d'en dessiner un élément en expliquant à quoi cela correspond.

Nous voyons que chacune de ces étapes et principalement celles incluant les deux matrices d'analyse d'une narration, collent aux compétences que nous souhaitons évaluer et indiquent à l'enfant la marche à suivre pour réaliser la tâche qui lui est demandée.

Comme annoncé ci-avant, le portfolio a eu pour fonction d'évaluer l'évolution des compétences littéraires des enfants au cours du temps de l'observation : de novembre à juin. C'est pourquoi, nous avons utilisé le document « Socles de compétences » (1995) comme référent principal des compétences minimales devant être atteintes par les enfants de huit ans à la fin de l'année scolaire.

Les indicateurs du « Savoir-lire » et « Savoir-écrire », définis comme un ensemble de données destinées à mesurer les résultats et les progrès enregistrés par les élèves, en référence aux compétences attendues à un certain âge (ici, les enfants âgés de huit ans) nous ont aidée à voir dans quelle mesure le portfolio a rempli son office.

Au départ des éléments dégagés de ce document officiel, une check-list des compétences façonnées par les élèves au départ du portfolio a pu être élaborée. Voici en quoi elle consiste :

- | | |
|-------|---|
| I. | Il choisit seul ce qu'il va lire. |
| II. | Il hiérarchise les informations principales et secondaires. |
| III. | Il émet des hypothèses et les vérifie en proposant une suite plausible à une phrase, à un paragraphe, à un texte en se limitant à la compréhension. |
| IV. | Il distingue le réel de l'imaginaire, juge de la véracité de l'information. |
| V. | Il dégage les informations explicites en reformulant celles-ci dans un petit texte. |
| VI. | Il repère les personnages principaux en prenant en compte sa situation et ses motivations fondamentales |
| VII. | Il repère le temps de l'histoire |
| VIII. | Il repère les lieux d'une histoire |
| IX. | Il représente un paragraphe ou un groupe de paragraphes par une image |

Les progrès des enfants ont été évalués sur la base de cette check-list à l'aide d'une échelle d'évaluation à cinq niveaux :

- | | |
|----|---|
| 1. | L'enfant arrive à compléter l'ensemble de l'exercice seul sans qu'un pair ou qu'un adulte ait besoin de le seconder. |
| 2. | L'enfant arrive à compléter l'ensemble de l'exercice à condition qu'il soit secondé dans sa tâche par un pair ou par un adulte. |
| 3. | L'enfant n'arrive à compléter qu'une partie de l'exercice même quand il est secondé par un pair ou par un adulte. |
| 4. | L'enfant n'arrive pas du tout à compléter l'exercice même quand il est secondé par un pair ou par un adulte. |
| 5. | Catégorie autre : classement des observations n'appartenant à aucune des quatre catégories précédemment citées. |

Etant donné la philosophie du portfolio, certains exercices ont été réalisés sans que nous puissions « contrôler » synchroniquement le travail réalisé soit parce qu'il a été fait en dehors des moments pendant

lesquels nous étions présente au sein de l'établissement, soit parce qu'il a été fait à la maison. Cette situation n'est pas gênante puisque une page du portfolio nous permettait de discuter en tête à tête avec les enfants du travail effectué et nous pouvions ainsi voir s'il l'avait réalisé seul, avec un pair mais aussi les difficultés qu'il avait rencontrées. La plupart du temps d'ailleurs, cette page ne servait qu'à ce genre d'évaluation puisque d'ordinaire, l'échange entre les enfants et nous se faisait « en direct ».

Le bilan retiré de l'analyse du portfolio s'est révélé positif pour les quatorze élèves de la classe expérimentale. Si l'acquisition des compétences II - Hiérarchisation des informations principales et secon-

naires, V - Discernement des informations explicites et dans une moindre mesure de la compétence VI - Repérage des personnages principaux n'est pas totalement réalisée, les résultats obtenus pour les six autres compétences sont vraiment satisfaisants. Ainsi, la principale difficulté ressentie par les apprenants a consisté en la rédaction des informations principales. Bien qu'ils se soient montrés capables de dégager les éléments explicites importants du récit, ils arrivaient difficilement à les intégrer dans un texte personnel.

Bibliographie

- Britan, O. (1991). Les BCD (Bibliothèque Centre Documentaire). In A. Bentolila, B. Chevalier, D. Falcoz-Vigne (1991), *La lecture. Apprentissage. Evaluation. Perfectionnement*. Paris : Nathan Pédagogie.
- Chapron, F. (1991). Les C.D.I. In A. Bentolila, B. Chevalier, D. Falcoz-Vigne (1991), *La lecture. Apprentissage. Evaluation. Perfectionnement*. Paris : Nathan Pédagogie
- Henk, W.A., Melnick, S.A. (1995). The Reader Self-Perception Scale (RSPS) : A new tool for measuring how children feel about themselves as readers. *The Reading Teachers*, vol.48, n°6, March, 470-482.
- Lafontaine, D. (1996). *Performances en lecture et contexte éducatif - Enquête*

internationale menée auprès d'élèves de 9 et 14 ans. Bruxelles : De Boeck.

Ministère de l'Education et de la Formation (1994). *Les socles de compétences dans l'enseignement fondamental et au premier degré de l'enseignement secondaire*. Bruxelles : P. Mahoux, Ministre de l'Education et de l'Audiovisuel - Communauté française.

Ministère de l'Education, de la Recherche et de la Formation. Pilotage de l'Enseignement de la Communauté française (1996). *Evaluation externe en 3e année, Résultats et Commentaires*, Dossier pour les enseignants. Bruxelles.

Ministère de l'Education, de la Recherche et de la Formation. Pilotage de l'Enseignement de la Communauté française (1997). *Evaluation externe en 5e année, Résultats et Commentaires*, Dossier pour les enseignants. Bruxelles.

L'ENSEIGNEMENT STRATÉGIQUE AU SERVICE DES PRATIQUES DE BIBLIOTHÈQUE AUX 2^e ET 3^e DEGRÉS DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (1^{re} partie)

Annette Lafontaine, Serge Terwagne, Sabine Vanhulle
(Juin 1997)

Commanditaire :

Ministère de la Communauté française, Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, Service général des Affaires pédagogiques, de la Recherche en Pédagogie et du Pilotage de l'Enseignement organisé par la Communauté française de Belgique

Un bref exposé des fondements théoriques de la recherche évoque notamment les travaux de Gambrell, Rosenblatt, Vygotsky. On souligne, dans cette introduction, quelques facteurs favorables au développement de la motivation à lire, on y insiste sur l'existence de différentes couches de sens dans les textes, sur le caractère transactionnel, interactif de la lecture. On propose ensuite le schéma du dispositif didactique Les Cercles de Lecture dont l'objectif essentiel est de développer les compétences interprétatives des élèves par le biais de discussions en petits groupes. Deux types de cercles de lecture sont à l'étude ici : les uns ont pour objet les textes de fiction, les autres, les textes d'opinion. La gestion du groupe y est essentiellement **centralisée et étayée par l'enseignant**; une seconde phase du travail s'efforcera de mettre en place des discussions **autonomes entre pairs** (voir document *L'enseignement stratégique au service des*

pratiques de bibliothèque aux 2^e et 3^e degrés de l'enseignement primaire. Annette Lafontaine, Serge Terwagne, Sabine Vanhulle : juillet 1998).

Une série d'activités construites avec les enseignants et mises en place dans leur classe permet d'illustrer de manière très concrète la trame générale de ce dispositif, les diverses clefs d'interprétation possibles, les stratégies de lecture à développer, les modes d'interaction à privilégier pour rendre la discussion fructueuse : il s'agit en effet que les interprétations individuelles s'enrichissent mutuellement et que des moments d'apprentissage puissent venir se greffer sur les discussions menées à partir des textes. Les expériences rapportées permettent également d'analyser le rôle de l'enseignant comme membre à part entière de cette "communauté d'apprenants", comme guide dans ce processus actif de construction du sens.

L'ENSEIGNEMENT STRATÉGIQUE AU SERVICE DES PRATIQUES DE BIBLIOTHÈQUE AUX 2^e ET 3^e DEGRÉS DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (2^e partie)

Annette Lafontaine, Serge Terwagne, Sabine Vanhulle
(Juillet 1998)

Commanditaire :

Ministère de la Communauté française, Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, Service général des Affaires pédagogiques, de la Recherche en Pédagogie et du Pilotage de l'Enseignement organisé par la Communauté française de Belgique

Ce document rend compte d'une seconde phase dans le processus de mise en place de Cercles de lecture dans des classes des 2^e et 3^e degrés de l'enseignement primaire. Alors que, au cours de la première étape (voir document *L'enseignement stratégique au service des pratiques de bibliothèque aux 2^e et 3^e degrés de l'enseignement primaire*. Annette Lafontaine, Serge Terwagne, Sabine Vanhulle : juin 1997), l'effort avait essentiellement porté sur la construction de structures de discussion centralisées (**en mettant bien en évidence la fonction d'étayage qui incombe dans ce cas à l'enseignant-animateur**), cette deuxième étape vise à **mettre en place des discussions autonomes entre pairs**. Un exposé dégage les comportements, compétences et stratégies à développer

chez les élèves afin que toute discussion entreprise à partir de textes débouche sur des apprentissages. Une série d'outils d'(auto)évaluation sont proposés puis, sont rapportées et analysées diverses activités mises en place sur le terrain : il s'agit, d'une part, de cercles littéraires (discussions organisées au fur et à mesure de la lecture d'une oeuvre de fiction) et, d'autre part, de cercles de lecture portant sur des textes d'opinion. Enfin, les cercles de recherche documentaire sont abordés mais feront l'objet d'une recherche à part entière consacrée à la classe conçue comme une "communauté élargie d'apprenants" (projet de recherche-action entamé en 1999 sur *l'usage des technologies nouvelles dans les projets de recherche/communication*).

LES CERCLES DE LECTURE CHEZ LES 8-12 ANS.**1. DISCUTER POUR MIEUX COMPRENDRE DES TEXTES DE FICTION.**

Annette Lafontaine, Serge Terwagne, 1999

(accompagné de *Les Cercles de Lecture chez les 8-12 ans*,

1. *Discuter pour mieux comprendre des textes de fiction. La brochure du film.*

Annette Lafontaine, Serge Terwagne, Sabine Vanhulle).

LES CERCLES DE LECTURE CHEZ LES 8-12 ANS.**2. DISCUTER POUR MIEUX COMPRENDRE DES TEXTES D'OPINION.**

Annette Lafontaine, Serge Terwagne, 1999

(accompagné de *Les Cercles de Lecture chez les 8-12 ans*,

2. *Discuter pour mieux comprendre des textes d'opinion. La brochure du film.*

Annette Lafontaine, Serge Terwagne, Sabine Vanhulle).

Commanditaire :

Ministère de la Communauté française, Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, Service général des Affaires pédagogiques, de la Recherche en Pédagogie et du Pilotage de l'Enseignement organisé par la Communauté française de Belgique

Ces documents vidéographiques illustrent une didactique de la lecture axée sur le travail en groupes. Les élèves sont en effet conviés à s'atteler, à plusieurs, à comprendre des textes, parfois complexes, tirés du vrai monde de l'écrit. La classe devient alors "une communauté d'apprenants" (Brown et Campione). Un même schéma structure l'organisation de discussions portant sur des textes de fiction, d'une part, et sur des textes d'opinion, d'autre part : la lecture se fait en classe; chaque lecteur rédige ses impressions, note son opinion dans

son carnet. On peut aussi leur proposer des outils structurés qui viennent soutenir leur réflexion. Ils en discutent ensuite en petit puis, en grand groupe. La mise en commun avec l'ensemble de la classe permet à l'enseignant de guider les élèves vers une analyse plus fine des textes. Des moments d'apprentissage, de schématisation viennent se greffer sur les discussions menées à partir des textes.

Le premier document illustre la manière dont on peut, avec des élèves

de 8 à 12 ans, mettre en oeuvre de tels cercles pour accompagner la lecture de livres de fiction. Si on lit ce type d'oeuvres, c'est avant tout pour ressentir des émotions; si on en parle, c'est pour prolonger le dialogue qui s'est instauré avec l'oeuvre durant la lecture. Les modalités d'un tel dialogue sont multiples : dialogue avec soi-même lors de la rédaction des impressions de lecture, échange avec ses condisciples et avec l'enseignant en petits comme en grands groupes. Chacun de ces moments offre l'occasion d'interrogations de plus en plus profondes sur l'oeuvre particulière qu'on est en train de lire et, par-delà, sur les oeuvres de fiction en général.

Le second film montre comment le modèle didactique des cercles de lecture peut être appliqué à la lecture de textes d'opinion. L'objectif de la démarche est d'amener les élèves à développer une attitude de lecteur engagé et critique face à des

textes qui abordent des problématiques proches du vécu des enfants, des textes qui rencontrent donc leur intérêt. Trois modes de préparation à la discussion sont illustrés ici : le tableau d'arguments, les affirmations préalables et les idées marquantes.

Les documents tentent d'apporter des réponses à une série de questions : quel est le rôle de l'enseignant ? Quels sont les rôles des enfants ? Quels sont les supports les plus efficaces ? Quels sont les outils que l'on peut proposer pour aider les élèves à structurer leur réflexion, à approfondir leurs interprétations ? Quels modes d'interaction doit-on privilégier pour rendre les échanges fructueux ? ...

USAGE DES TECHNOLOGIES NOUVELLES DANS LES PROJETS DE RECHERCHE/COMMUNICATION AUX 2^e ET 3^e DEGRÉS DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE : CRÉER UNE COMMUNAUTÉ ÉLARGIE D'APPRENANTS

Annette Lafontaine, Serge Terwagne

Commanditaire :

Ministère de la Communauté française, Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, Service général des Affaires pédagogiques, de la Recherche en Pédagogie et du Pilotage de l'Enseignement organisé par la Communauté française de Belgique

Recherche en cours

Le principe du dispositif didactique mis en place au cours de cette recherche-action est le suivant : les élèves, engagés dans des projets de recherche documentaire, se répartissent en petits groupes chargés de recueillir, sur un aspect particulier du domaine exploré, des informations par toutes les voies disponibles (enquête, bibliothèque, CD-Rom, courriel, Internet); ils sélectionnent les informations pertinentes, les mettent en forme afin de les transmettre à leurs pairs, en utilisant également des technologies variées (traitement de textes, scanner, logiciel de dessin, transparents, diaporama, ...). Enfin, le résultat de ces recherches peut être édité, que ce soit sous forme de cours à usage interne, de brochure ou de correspondance sur Internet.

Un tel dispositif implique donc une gestion particulière de la classe conçue comme une "*Communauté d'apprenants*" (Brown et Campione, 1995); cette communauté se trouve "élargie" par le recours aux technologies nouvelles tant pour le recueil que pour l'échange d'informations. Dans de telles conditions, les élèves acquièrent non seulement des savoirs disciplinaires de haut niveau mais encore des compétences "transversales" en matière de traitement de l'information. De telles activités de recherche/ communication constituent également un terrain privilégié pour une initiation fonctionnelle aux technologies nouvelles, considérées précisément comme des outils de recherche et de communication.

LA LITTÉRATIE DANS LA FORMATION DES FUTURS INSTITUTEURS : INTERACTIONS SOCIALES ET PORTFOLIO PERSONNEL*

Sabine Vanhulle

Résumé

L'article présente deux dispositifs que nous mettons au point actuellement pour la formation des enseignants dans le domaine de la littératie. Le premier se fonde sur les interactions sociales d'apprentissage. Le second concerne

l'écriture réflexive orientée vers l'autoformation professionnelle. Un portfolio individuel sert de support régulier à ce processus pour un groupe d'étudiants entrés en 1997 et terminant leur formation (3 ans) en juin 2000.

1. Présentation générale

Buts, fondements théoriques et méthodologie

Depuis 1993, le Service de Pédagogie expérimentale a mené des recherches en collaboration avec des Instituts d'enseignement pédagogique qui ont été subventionnées par la Direction générale de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique (en particulier dans le cadre des Initiatives ministérielles). Citons notamment, dans le domaine de la lecture, des recherches sur le curriculum et sur l'enseignement explicite et stratégique, en collaboration avec les

IESP de la Communauté française de Huy et Namur (chercheur responsable Serge Terwagne). Ces recherches ont donné lieu à la modélisation d'outils didactiques, par exemple pour la compréhension en lecture dans la transition primaire-secondaire¹.

* Ce texte préfigure un article plus détaillé sur les données engrangées et les pistes concrètes qu'elles suggèrent pour la formation des enseignants en matière de littératie. Toutes les questions, critiques et commentaires sont les bienvenus.

¹ Des rapports de recherche présentent ces outils et peuvent être demandés au SPE. Ils s'inscrivent dans une série de recherches du SPE sur la méthodologie de la compréhension en lecture, entre autres des recherches portant sur les Cercles de lecture et la mise en place de Communautés d'apprenants (voir explications à ce propos dans ce même numéro des Cahiers).

La recherche-action présentée ici a commencé en 1996. Elle se définit par une synergie étroite avec l'ISELL (Institut supérieur d'enseignement libre liégeois - coordinatrice : Anne Schillings, professeur de français à l'Institut Supérieur Pédagogique de Theux ; chercheuse responsable au SPE : S. Vanhulle). Cette recherche contribue à la mise au point de dispositifs innovants de "littératie" dans le curriculum de la formation initiale des futurs instituteurs. Sous le vocable de littératie, on peut entendre dans un tel contexte, une maîtrise la plus large possible de la langue écrite, en termes de réception et/ou de production de textes complexes, qu'ils relèvent de genres sociaux (la littérature, les écrits d'idées et d'information) ou de genres académiques (textes à lire et produire selon les matières étudiées, et obéissant à des règles de lecture ou de construction particulières : notes de cours, manuels, travaux de fins d'études, préparations de leçons dans le cadre de stages, etc.).

Plus précisément, notre intervention propose des dispositifs en vue de former les jeunes enseignants à :

- 1) Utiliser la langue écrite à des fins personnelles, académiques et professionnelles de compréhension et production de textes, de communication, de raisonnement et de réflexion sur la langue et les textes.
- 2) Prendre conscience des facteurs qui différencient l'émergence des littératies individuelles¹; prendre la mesure de l'hétérogénéité des individus et des contextes éducatifs face à l'écrit. Cela implique en premier lieu un travail sur les trajectoires et les représentations des étudiants eux-mêmes dans ce domaine.
- 3) S'intéresser aux conditions possibles d'émergence et de développement de la littératie des enfants au sein des contextes scolaires, réfléchir en termes de programmes pertinents pour la scolarité de base, s'interroger sur la gestion et la régulation progressive des enseignements - apprentissages en langue écrite.

Ces intentions rejoignent diverses préoccupations et recherches relatives au curriculum de la formation initiale des enseignants – dans le domaine de la littératie, pour ce qui nous concerne – en posant la question des compétences qui sont désormais prioritaires pour pouvoir enseigner. Perrenoud fournit à ce propos un référentiel de compétences des plus utiles dans un ouvrage récent, *Dix compétences nouvelles pour enseigner* (1999). Parmi celles-ci, nous retenons en particulier, à travers les trois points expliqués plus haut, non seulement

¹ La littératie est le résultat de l'intériorisation par l'individu de la culture liée à l'écrit que lui offre son environnement (Polanji) et fait partie intégrante de son identité (Gee): cités par Harris et Hodges, 1995.

une maîtrise étendue de savoirs chez les enseignants, mais également la capacité à gérer chaque situation d'enseignement-apprentissage de façon à ce qu'elle soit à la fois ajustée au niveau, aux représentations, aux possibilités des élèves, et pertinente dans une vision longitudinale des objectifs de l'enseignement (Perrenoud, 1999 : 22-56).

Sur le plan épistémologique, nos conceptions didactiques s'inscrivent dans une approche socioculturelle et développementale des apprentissages linguistiques. Nous nous référons fréquemment aux travaux de Vygotski, Bruner, Bronckart et Schneuwly, en particulier pour un postulat central de ces travaux : tout apprentissage possède une dimension profondément sociale qui influence le développement mental individuel, y compris en ce qui concerne la maîtrise d'opérations cognitives de haut niveau. L'individu conquiert cette maîtrise au fur et à mesure qu'il intériorise des systèmes sémiotiques complexes, dont le langage verbal, utilisés par son environnement social et éducatif. Un principe concomitant est que les développements mentaux seront d'autant plus rapides et effectifs, si l'éducateur parvient à cerner les différentes "zones de développement proche" dans lesquelles l'apprenant se situe par rapport à tel ou tel objet d'apprentissage, entre un état de développement déjà acquis et un état proche d'être atteint. La relation pédagogique consiste alors à étayer de manière appropriée la progression de l'apprenant.

S'ils contribuent à la construction de la pensée verbale, alors les modes d'échanges discursifs qui interviennent dans toute situation pédagogique opèrent de façon déterminante : c'est pour nous une clé d'importance pour penser nos interventions, puisque nous étendons ce postulat, au-delà des apprentissages propres à l'enfance, à la formation en général. Venons-en donc à nos partis-pris méthodologiques.

Sur ce plan, nous travaillons en combinant constamment deux niveaux, celui de la réception/transformation/production de discours collectifs et celui de la réception/transformation/production de discours individuels. Nos formats d'activités proposent systématiquement des démarches interactives (échanges, collaborations, coopérations entre pairs) qui s'articulent à des démarches réflexives personnelles - en termes vygotskiens, ces deux types d'activités sont censées correspondre à des "zones de développement proche" possibles, au sein desquelles les étudiants sont invités à dépasser leur "déjà-là", leurs connaissances et compétences acquises, pour atteindre des degrés de développement supérieur :

- **1) Les interactions sociales au sein de la classe**

Engagés dans la coopération pour comprendre et produire des textes, les étudiants vivent des confrontations, des ruptures, des conflits face à des compétences, attitudes,

modes d'entrée dans l'écrit, stratégies de lecture et écriture extrêmement hétérogènes. À travers les interactions aussi, les effets du feedback des pairs, de la comparaison sociale, de l'estime de soi, de la motivation, du sentiment plus ou moins important de maîtrise dans ces domaines se manifestent clairement : en demandant aux étudiants de coopérer en lecture et écriture de manière à ce que le groupe et chaque individu puissent évoluer, on tente de susciter une réflexion sur le rôle possible de l'interaction sociale dans le développement cognitif qui englobe des dimensions psychosociales et affectives qui tantôt facilitent et tantôt entravent ce développement.

On explore là, tant dans l'action pédagogique elle-même que dans le retour réflexif sur cette action, un paradigme d'enseignement selon lequel la classe peut cesser d'être une collection d'individus pour se transformer en une communauté d'apprentissage (Brown et Campione, 1995) constituée d'"individus-plus" qui apprennent grâce notamment à l'interdépendance des compétences individuelles (Perkins, 1995; Crahay, 1999 : 339-341).

• 2) Des démarches réflexives personnelles

Au-delà des interactions destinées à élaborer des connaissances et des significations, il s'agit d'aider chacun à s'appropriier, à intérioriser,

de nouveaux savoirs et savoir faire, des modalités réflexives. Nous proposons dans cette optique un travail systématique d'écriture individuelle. Cette démarche d'écriture accumule les "brouillons", les écrits intermédiaires (Bucheton, e.a. 1997; Alcorta, 1998), et des textes plus élaborés de conceptualisation ainsi que des textes autoréflexifs censés réguler les efforts personnels d'apprentissage des étudiants.

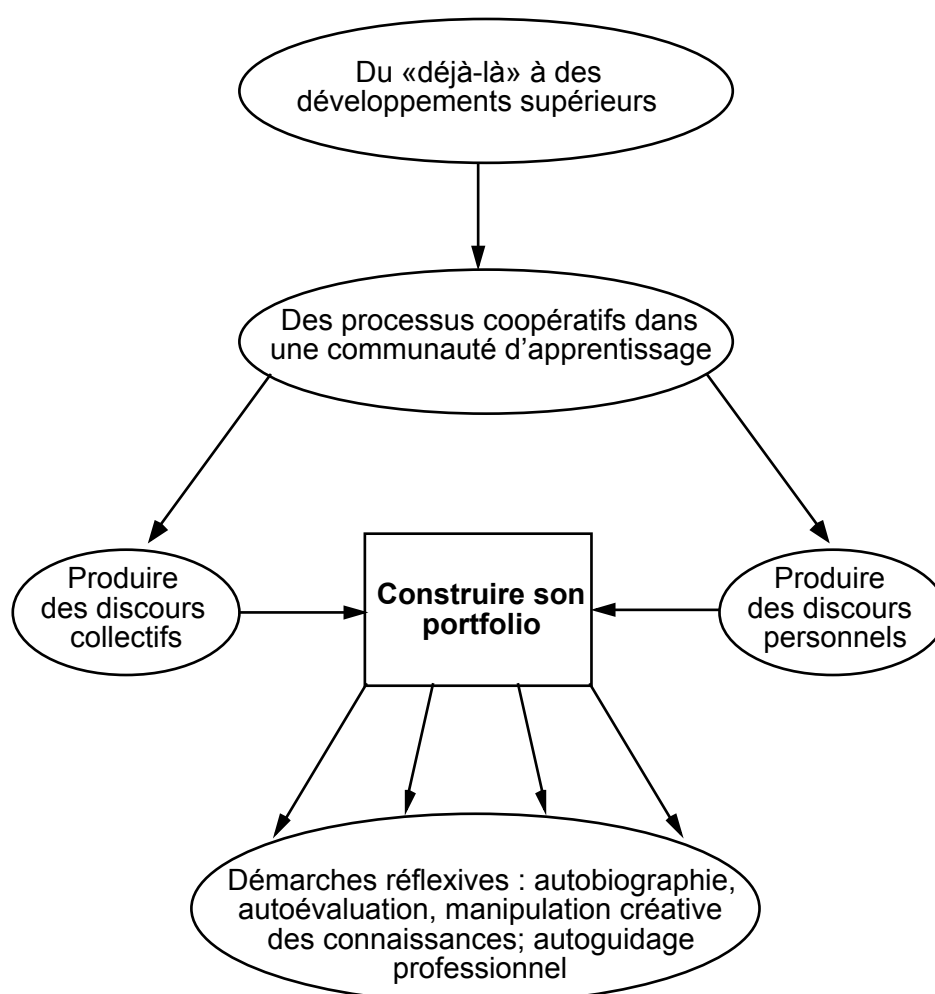
Des activités diversifiées d'écriture, découlant des séquences de travaux en groupes de pairs, stimulent quatre axes utiles à cette progression :

- l'autobiographie dans le domaine de la littératie (qui suis-je, aujourd'hui, comme lecteur et auteur de textes ? Quelle est ma trajectoire, mon parcours par rapport à cette facette de mon identité ?) ;
- l'autoévaluation des connaissances et compétences (où j'en suis dans tel domaine de la langue écrite, tel genre de texte, telle compétence de lecture ou d'écriture ; quels objectifs je me donne) ;
- la manipulation créative des connaissances (conceptualiser à travers des démarches d'écriture et de schématisation, et organiser des savoirs en des ensembles cohérents) ;
- l'autoguidage des décisions de type professionnel (après avoir

fait le point sur des faits, des situations vécues dans des classes, prendre et noter des décisions, en évaluer ensuite l'impact, etc.).

Parmi les textes produits, les plus significatifs sont réunis par les étudiants et à notre demande dans un portfolio individuel qui sert de base à des coévaluations et des dialogues de régulation, avec l'équipe de

recherche-formation et parfois également avec les pairs (interévaluations). Ce portfolio se situe dès lors au croisement des démarches collectives et individuelles et sert de support à un processus d'évaluation continue au sein des apprentissages (Figure 1, ci-dessous).



Etat de la recherche

Notre programme a comporté jusqu'à présent deux facettes. La première portait sur la mise au point d'activités interactives de lecture (Cercles de lecture littéraire et de

recherche documentaire) et a impliqué plusieurs groupes d'étudiants en fonction des souhaits des enseignants partenaires. La deuxième phase de recherche a été entamée en septembre 1997. Portant sur le « portfolio comme outil de déve-

loppement de la littératie des futurs enseignants”, elle concerne une cohorte privilégiée d’étudiants entrés en première et qui terminent leur formation à la fin de cette année académique 1999-2000. Elle incorpore les formats interactifs mis au point dans la phase précédente.

La première facette “ Cercles de lecture ” a d’abord donné lieu à la création d’une structure en modules en vue de mener la recherche dans des conditions optimales (décloisonnement des cours, espaces-temps réservés, interdisciplinarité grâce au concours de plusieurs professeurs). Elle a débouché sur l’élaboration de séquences didactiques qui ont été testées dans des classes primaires. Des enseignants de français et de pédagogie ont en-

suite intégré le dispositif dans la structure de formation continue, au sein de leurs cours et dans le plan général de la formation (voir Tableau 1).

Le même processus est en train de se reproduire dans le cadre de la deuxième facette.

Actuellement, si la facette portfolio intéresse d’abord les mêmes professeurs de français et de pédagogie, une demande de généralisation dans la formation initiale des futurs instituteurs à l’ISP se fait jour chez plusieurs professeurs d’autres branches : ce pourrait être un objectif pour la suite de la recherche.

Le tableau 1 ci-après indique les différentes phases du processus depuis 1996.

Tableau 1 : Phases de la recherche-action.

1996-1997	Cercles de lecture littéraire en 1 ^{re} , 2 ^e , 3 ^e (150 étudiants) Transpositions didactiques à l’école primaire avec les étudiants de 3 ^e (25 étudiants, 8 classes primaires). Cercles de lecture documentaire en 1 ^{re} (90 étudiants).
1997-1998	Implantation de Cercles de lecture dans le curriculum. Le portfolio : première année avec tous les étudiants entrant (65 étudiants).
1998-1999	Le portfolio : deuxième année avec tous les étudiants admis en deuxième puis avec une des deux classes (25 étudiants). Transpositions didactiques.
1999-2000 (1 ^{er} semestre)	Implantation du portfolio dans le curriculum de la langue maternelle (cours de français – psychopédagogie). Poursuite de l’action avec les mêmes étudiants admis en troisième (20 étudiants).
1999-2000 (2 ^e semestre)	Prévisions : Suite et fin du processus avec les étudiants de troisième. Implantation dans le curriculum de la langue maternelle (différentes disciplines ; tous les étudiants). Évaluation générale des dispositifs.

Les choix méthodologiques de cette recherche inscrite dans la durée d'une formation initiale, tentent comme on l'a dit d'infléchir le curriculum dans le sens d'une conception de la formation en termes de compétences utiles pour enseigner. On travaille aussi en fonction d'enjeux précis pour l'enseignement de la langue écrite, qu'il convient à présent de préciser.

2. Les enjeux

Au-delà de l'élargissement de leur propre littératie d'étudiants et de futurs professionnels, nous visons également les conceptions que ces personnes qui se destinent à l'enseignement ont de leur rôle futur par rapport au développement sociolangagier des enfants, leur propre évolution dans ce domaine, leur capacité à réguler eux-mêmes leurs pratiques professionnelles, leur potentiel réflexif.

En aval du processus, on espère favoriser avec ces jeunes enseignants un renouvellement des pratiques actuelles en didactique du français à l'école primaire et au début du secondaire. Il importe en effet de modifier, dans bien des cas, la relation des enseignants à la langue et à l'enseignement de la langue, tant en raison des perturbations sociales du paysage scolaire - pluriculturalité, forte proportion de la population immigrée dans certaines zones (péri)urbaines, augmentation du décrochage scolaire en lien avec la

paupérisation, etc. d'une part, qu'en raison de la complexification des moyens, technologies, modes d'utilisation de la langue écrite à tous les niveaux de la vie sociale et individuelle, d'autre part.

Où se situent les difficultés des élèves ?

En Communauté française de Belgique, des recherches quantitatives menées à large échelle sur la littératie des élèves ne font que corroborer l'idée d'un changement nécessaire dans la formation des enseignants en langue maternelle. En effet, depuis plusieurs années, des évaluations externes et pilotages éducatifs internes n'ont cessé de mettre en évidence les faibles compétences de nos jeunes lecteurs (Lafontaine et Lafontaine, 1994; Lafontaine, 1996, 1999).

Ce problème de compétences est loin d'être banal, parce qu'il ne concerne pas à proprement parler la maîtrise de la langue en tant qu'objet formel. En effet, si les compétences des jeunes Belges francophones sont à cet égard assez bonnes dès l'âge de 9 ans, en revanche, c'est "l'usage mental de la langue", pour construire du sens, inférer, anticiper, créer des liens entre les idées distantes dans un texte, réfléchir, qui semble faire défaut.

En d'autres termes, on peut faire l'hypothèse que la pratique du langage verbal comme médiateur de la construction de significations, la création d'habitudes de lecture de

textes complexes, ou encore la sensibilisation de l'élève à l'engagement qu'implique l'acte interprétatif, ces différentes finalités de l'apprentissage de la langue maternelle, sont peu prises en compte dans le curriculum au profit de la focalisation sur des capacités instrumentales (comme la maîtrise de l'orthographe et de la conjugaison). Divers indicateurs vont dans ce sens : les résultats des élèves sont plus faibles là où le contexte éducatif comporte peu ou pas d'instruments de développement de la lecture, comme les bibliothèques-centres de documentation ou le recours aux livres notamment littéraires dans la méthodologie des leçons de français. Si l'on se base sur les mesures de 1992 à 1996, 29% à peine du temps consacré au programme de français en primaire est dévolu à la lecture. De surcroît, nos enseignants eux-mêmes se disent souvent peu lecteurs (Lafontaine, 1996). Enfin, à voir les résultats des dernières évaluations concernant la troisième année du secondaire, on en arrive à inférer que le problème n'est pas tant dans les programmes (la lecture à ce stade est incontournable), que dans la préparation psychologique des élèves à aborder les textes autrement : le coût cognitif de toute lecture complexe est tel que l'attention, l'engagement, la motivation à investir l'activité de lecture comme une forme de négociation ou de résolution de problème, sont plus que probablement en cause.

Ce qui précède concerne en particulier la lecture. La production d'écrits, quant à elle, est également peu exploitée à l'école fondamentale en tant que facteur de développement de la réflexion, du raisonnement, et d'appropriation des genres discursifs répandus dans l'univers social et scolaire (narrer, expliquer, argumenter, etc. à travers des textes destinés à autrui en fonction d'enjeux et de besoins multiples).

Les enseignants : littératie et réflexivité

Il s'agit de former les enseignants à la dimension intrinsèquement sociale et développementale du langage verbal. Cela nécessite à notre sens l'admission d'un principe d'"appropriation" véritable qui fasse des futurs enseignants bien plus que des "techniciens de la didactique", d'où nos dispositifs participatifs et réflexifs. Fondamentalement, nous visons ce que nous appellerons, à l'instar de Sarig (1992) un "élargissement de leur littératie académique". Qu'entendons-nous par là ?

La littératie académique est définie par l'ensemble des normes qu'une institution d'enseignement établit à travers son programme. Ces normes installent des formes de pensée et de discours, privilégient des connaissances par rapport à d'autres, instaurent des schémas particuliers d'évaluation des performances. Elles relèvent de contextes spécifiques et témoignent de codes

culturels admis au sein de ces contextes.

Limitons-nous ici à la formation des futurs enseignants. Pour nous, leur propre apprentissage de la littérature devrait les conduire, comme le dit Sarig (1992), à traiter grâce au langage écrit des connaissances de façon créative plutôt qu'à s'adapter sans plus à des objectifs "neutres" et seulement pertinents dans le contexte institutionnel (par exemple : savoir écrire le moment venu un Travail de fin d'études (ou mémoire) en tenant compte des critères élaborés par l'institut de formation, mais ne pas nécessairement faire de ce mémoire l'occasion d'apprendre en profondeur).

Il s'agirait d'aider les étudiants à se situer plutôt dans une perspective réflexive, dans un travail critique et attentif de la pensée, à transformer leurs propres connaissances et interprétations en sachant que ces transformations mêmes seront transitoires et toujours sujettes à remises en cause.

Le linguiste-sémioticien Peirce a nommé "sémiose" ce processus cyclique d'interprétation du réel au moyen des signes (linguistiques en l'occurrence) que la pensée investit sans fin de significations particulières. Cette forme d'appropriation du monde par la pensée est profondément subjective, en même temps que des déterminations extérieures la conditionnent (Eco, 1988). On rejoint là le dialogisme de Bakhtine (1984). Schématiquement : nos mots

ne nous appartiennent pas vraiment ; nous utilisons avant tout les mots d'autrui. Le dialogue interne avec soi-même est d'abord imprégné par les dialogues sociaux externes : voici l'idée vygostskienne du caractère éminemment social du développement de la pensée verbale. On retrouve encore à l'intérieur de ce champ conceptuel les options d'un Paolo Freire : il n'y a pas d'émancipation possible de l'individu si l'éducation ne le conduit pas à critiquer inlassablement tout discours venu de l'extérieur afin de se construire sa propre représentation du monde... N'est-ce pas là la finalité d'une véritable maîtrise de la langue, écrite notamment ?

Toutes ces idées trouvent un écho dans divers travaux récents sur la construction des connaissances et sur les processus de lecture - écriture. Ainsi, le principe cyclique de la sémiose de Peirce s'enrichit de la description du processus mental de compréhension - production de textes par des cognitivistes comme Flower et Hayes (Hayes, 1998). D'après leurs observations des lecteurs ou scripteurs performants, ce processus est constitué de retours, de boucles, de vérifications, de remises en question. Il n'a rien d'une planification linéaire et la réflexion métacognitive y a constamment partie liée.

Une caractéristique essentielle de ces opérations réside dans l'attention volontairement accordée par le lecteur ou le scripteur au processus de lecture ou d'écriture

lui-même : ceci est une clé pour notre recherche. L'écriture à partir de textes ou de thèmes de réflexion, tout particulièrement, peut être investie en tant qu'instrument pour développer les opérations – cycliques, autorégulatrices - nécessaires à la construction de significations. Dans une telle optique, la rédaction peut cesser de constituer simplement un modèle d'*expression des connaissances*, pour devenir “un modèle de *transformation des connaissances* qui résout de façon interactive les problèmes rhétoriques et ceux de connaissances, et qui, simultanément, améliore l'expertise rédactionnelle et la compréhension du thème à traiter” (Bereiter et Scardamalia, 1998 : 28). C'est seulement à cette condition que l'on peut considérer, nous semble-t-il, qu'écrire sert réellement à penser.

Interagir avec les pairs, pratiquer des démarches d'écriture réflexive pour augmenter simultanément son niveau de littératie et la maîtrise de savoirs – avant d'entrer dans des élaborations didactiques : voyons donc à présent en quoi consistent nos dispositifs, que nous avons nommés des “Cercles de lecture et d'écriture”, et le “portfolio de la littératie de l'étudiant”.

3. Les dispositifs

Des cercles de lecture et d'écriture¹

Il s'agit de créer des structures d'apprentissage dans lesquelles les individus puissent, par le truchement de pratiques appropriées de travail en groupe, dépasser leur seuil de maîtrise atteint dans la lecture et la production de textes, qu'ils soient littéraires, explicatifs, argumentatifs, etc. Lors de leurs échanges, les participants sont invités à élargir leurs clés interprétatives, à construire des concepts et des savoirs à partir de textes complexes et diversifiés, à produire eux-mêmes et réviser des textes personnels en tenant compte de paramètres situationnels (enjeux des écrits, destinataires, types de contenus, etc.) et de l'impact de ces textes sur leurs pairs – lecteurs notamment.

À cet égard, nous avons par exemple fait le constat que ni la lecture littéraire, ni la lecture de textes informatifs, documentaires, ou d'opinion, n'allaient nécessairement de soi pour les étudiants entrant à l'Institut Pédagogique. De même, la production de ces types de textes pose de nombreux problèmes. Cela est lié, bien entendu, au fait que les pratiques de lecture – écriture n'exercent pas toujours un grand attrait sur ces étudiants. Aussi, nous abordons la lecture littéraire en partant d'une sensibilisation à la

¹ Voir dans ce même Cahier, la présentation des recherches “Cercles de lecture” à l'école primaire par A. Lafontaine et S. Terwagne, pp. 42-46.

littérature pour l'enfance et la jeunesse dans nos Cercles de lecture : la littérature pour l'enfance et la jeunesse opère très vite une fascination des plus profitables, chez les instituteurs aussi ...

Les activités proposées sont intitulées "cercles de lecture et d'écriture". Elles sont régulières et systématiques, et engagent les étudiants dans une forme de contrat pédagogique tel que les échanges ne se soldent pas par une "juxtaposition", sans plus, de travaux individuels, mais par de véritables créations collectives, ou individuelles améliorées grâce à l'intervention du groupe. Dans cette optique, les processus dynamiques au sein des groupes doivent être gérés avec la même importance que la production de contenus.

Les Cercles proposés portent notamment sur :

- la lecture de textes littéraires en vue d'élargir les clés subjectives de l'interprétation et articuler un travail de distanciation critique à l'adhésion, à l'identification subjective et sentimentale qui intervient dans ce type de lecture ;
- la construction collective de savoirs à partir de textes informatifs ou d'idées, sur des sujets intéressant les étudiants (l'enfant et la violence, la télévision, les devoirs à domicile, le handicap, la lecture, les déterminismes socio-culturels, etc.) ;

- la production de textes narratifs individuels, mais étayée par des interévaluations entre pairs ;
- des élaborations d'activités interactives de lecture et écriture pour l'école primaire ;
- la rédaction en petits groupes d'articles scientifiques destinés à une revue de pédagogie, portant sur les expériences didactiques menées dans des classes primaires.

Toutes ces démarches interactives donnent lieu à une structure de travail assez sophistiquée, qui combine par exemple des moments de préparations individuelles, des moments de travail en sous-groupes, des séances plénières avec des synthèses construites collectivement, et des moments plus transmissifs (focalisations sur des points théoriques par l'équipe de recherche-formation : ex. éléments issus de la narratologie ; enquêtes sur la littérature ; problème des apprentissages initiaux en lecture-écriture ; stratégies de lecture ; courant de l'interactionisme social, etc.).

Des outils de travail sont régulièrement proposés pour faciliter :

- la production (exemples : grilles pour l'analyse des motivations du personnage dans une fiction ; consignes pour la création de cartes conceptuelles sur des sujets de connaissance ; critères pour la construction de textes selon leurs genres) ;
- l'interaction (exemples : grilles d'items concernant les attitudes de

production, facilitation, régulation dans les groupes à tâches ; pour l'observation et pour l'évaluation des processus).

Toutes les activités débouchent sur des évaluations des processus interactifs et de leur efficacité, où sont notamment analysés les " incidents critiques " qui peuvent survenir ou les différents indicateurs de progression, de motivation, d'engagement des uns et des autres dans les activités.

Enfin, à divers moments clés, les étudiants sont invités à produire des textes selon des consignes créées par nous (ex. : *comment interprétez-vous les finalités du module qui vient de se dérouler ?* ou : *faites le point sur les connaissances que vous aviez et qui se sont transformées, qu'en pensez-vous aujourd'hui ?*, etc.), qu'ils engrangent dans leur portfolio personnel.

Il est clair qu'une telle structure exige de notre part une réelle implication : la participation et l'engagement des étudiants dans les interactions sont constamment " guidées de l'arrière " à travers nos propositions, consignes, synthèses, relances, gestion des différents moments, tout en étant déterminantes pour les ajustements que nous devons prévoir au fil des événements, questions et apports issus tant des travaux en petits groupes que des portfolios individuels.

Le portfolio de la littératie de l'étudiant

Voici comment C. Lyn Wagner, Dana R. Brock et Ann T. Agnew présentent une démarche de ce type (*Developing literacy portfolios in teacher education courses*, Journal of Reading, May 1994 - notre traduction) :

" Le portfolio a été décrit comme un ensemble de preuves des connaissances et des compétences d'un individu. Les artistes par exemple ont traditionnellement utilisé les portfolios pour montrer leurs réalisations. Cependant, en limitant la description du portfolio à un outil de stockage, on ne reconnaît pas ou on ne prend pas conscience du fait que l'utilisation du portfolio implique une vue dynamique de l'évaluation. Il suggère que l'apprentissage est plus richement et d'une manière plus juste représenté par de nombreuses preuves qui sont rassemblées à diverses occasions au cours d'expériences pertinentes ".

Il est essentiel, poursuivent ces auteurs, que les futurs enseignants :

" ... participent à des expériences qui montrent que *la personne de métier qui détient une certaine autorité dans son domaine* est celle qui s'investit dans une pensée réflexive, qui apprend à travers les interactions sociales avec ses pairs, qui devient un décideur informé et qui se fixe des objectifs personnels d'apprentissage. Le fait de s'investir

dans l'évaluation à travers le portfolio, afin de prendre conscience de ses propres apprentissages, crée de nombreuses occasions d'investissement dans des expériences qui permettent d'acquérir cette autorité ”.

Nous avons pour notre part limité l'usage du portfolio à l'apprentissage-développement de la littératie.

Objectifs et contenus du portfolio et modes d'évaluation

Un premier objectif est que chacun puisse développer une compréhension plus fine de lui-même en tant qu'utilisateur du langage écrit. Cette compréhension de soi-même, de sa propre “littératie”, de son histoire de lecteur et d'auteur, peut être étayée à travers des portfolios qui contiennent des traces, des témoignages de cette histoire :

- souvenirs les plus lointains au sujet de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ;
- notes de lectures, textes écrits dans le passé en fonction de différents objectifs ;
- brouillons, premiers jets, étapes de travaux rédactionnels;
- souvenirs de lectures;
- souvenirs des modèles importants pour le savoir lire et savoir écrire dans sa propre expérience;
- textes et notes révélateurs de sa propre littératie, son rôle en tant

qu'enseignant dans ce domaine, d'objectifs poursuivis pour évoluer dans sa propre littératie.

Ce dernier point participe d'une démarche qui est moins strictement autobiographique : il est demandé aux jeunes enseignants d'entrer dans un travail permanent d'autoévaluation de leurs compétences et progression sur des objectifs particuliers. Ce processus a été particulièrement investi à la suite de cercles de lecture et d'écriture :

- textes littéraires : autour du récit de fiction;
- textes scientifiques : lecture et rédaction d'articles pour une revue pédagogique.

Les écrits qui font intervenir l'autobiographie et l'autoévaluation ne sont pas évalués en tant que tels ; ils reçoivent toutefois systématiquement de la part de l'équipe de recherche-formation une “réponse” individualisée, qui consiste à proposer des pistes pour aller plus loin, préciser un objectif, encourager la démarche de réflexion entreprise, proposer des éléments de réponse à certaines questions, etc. Notons que les traces autobiographiques ne sont montrées à l'équipe que sur base volontaire, les “vrais” portfolios étant strictement personnels, tandis que nous photocopions tous les textes qui émanent directement de nos consignes (par exemple : nous ne voyons les photos, lettres, poèmes du passé, etc., apportés par les étudiants que s'ils nous les montrent – ce qui est

cependant généralement le cas – mais le contrat didactique leur impose de nous donner à lire un texte réflexif sur le thème “ moi et la littératie ”).

Un deuxième objectif est de stimuler une véritable “ manipulation créative de la connaissance ” par le truchement de l’écriture. Ceci nous amène à proposer aux étudiants des tâches diverses de conceptualisation écrite :

- sur la littératie,
- sur le portfolio en tant qu’outil utilisable à l’école primaire,
- sur l’apprentissage initial de la lecture-écriture, etc.),

à partir de leurs expériences de formation et de didactique dans le cadre de la recherche. Une démarche souvent sollicitée à cet égard, est de faire d’abord le point par écrit sur ses conceptions préalables, puis de passer à des recherches et des échanges coopératifs sur les sujets abordés, pour revenir à l’écrit personnel et s’interroger *in fine* sur la transformation de ses propres conceptions de départ. Dans cette optique, les écrits demandés fonctionnent comme des “ écrits intermédiaires ”, comme les témoins de la construction progressive d’une réflexion ou d’un savoir. C’est ainsi par exemple que des écrits sur le concept même de littératie ont été demandés à plusieurs reprises : les étudiants ont élaboré sur ce thème, seuls et avec le recours aux pairs, tantôt des textes linéaires respectant

les lois du genre (faire part de, expliquer une pensée, un raisonnement), tantôt des cartes conceptuelles commentées.

Ces textes sont évalués (de façon d’abord formative avec des pistes de régulation, puis certificative) en fonction de critères de justesse, pertinence, complexité, créativité intellectuelle et lisibilité.

Enfin, un troisième objectif assigné au portfolio est qu’il débouche progressivement et de plus en plus fréquemment sur des décisions, sur un processus d’autoguidage professionnel : fort de ces connaissances sur lui-même en termes de croyances, d’acquis, de compétences à enrichir, etc., fort également d’une appropriation personnelle de théories, de savoirs, le jeune enseignant est invité à réfléchir sur ses pratiques, sur l’impact de ses actions lors de stages, et à élaborer et motiver ses propres modes d’action.

Ceci se renforce actuellement, en troisième année de formation et au travers d’un stage dans le premier cycle de l’enseignement fondamental. Chaque étudiant est convié à cette occasion à noter au jour le jour des faits significatifs (difficultés d’un enfant en lecture ou écriture, problèmes de gestion dans une activité de langue maternelle, etc.), à émettre des hypothèses explicatives, et à prendre des décisions sur des points précis (sur des attitudes à prendre face à tel ou tel problème, des aides à apporter à tel ou tel enfant, des activités à réorienter, etc.).

En résumé, les portfolios comprennent des documents qui attestent un cheminement des étudiants tant dans la réflexion de type autobiographique, que dans la manipulation créative des connaissances, dans l'autoévaluation de ses acquis et difficultés en littérature, et dans l'autoguidage de décisions de type professionnel (tableau 2 ci-après : quelques exemples de textes demandés et démarche réflexive dominante à travers ces textes). Ils sont à la base d'un dialogue soutenu avec l'équipe de recherche-formation. À cet égard, ils entrent dans un système d'évaluation qui est enchâssé dans le processus même des enseignements-apprentissages. Leur utilisation est imbriquée dans un cadre plus large qui fait appel à des interactions, collaborations, coopérations multiples entre pairs. Ces interactions englobent à certains moments des interévaluations (sur des compétences à acquérir) et des interventions (relatives aux pratiques professionnelles menées à l'occasion de stages).

À la fin de chaque année, une coévaluation a lieu. Avec l'équipe, l'étudiant s'interroge sur des questions de ce type : à quel point le portfolio a-t-il été utilisé comme un outil de développement ? À quel point l'effort de s'interroger sur, de transformer des conceptions a-t-il été accompli ? Comment utilise-t-il la langue pour y arriver ? Comment manie-t-il les concepts ? Quel est le degré de justesse, de pertinence, de complexité, de lisibilité, qui

apparaissent dans ses textes conceptuels ? Une co-cotation est fixée sur les différents critères énoncés, et des objectifs sont déterminés pour l'année suivante. Le but n'est pas d'évaluer les idées qui traversent le portfolio, mais bien l'engagement et la progression de l'étudiant dans les différentes pistes d'un processus d'autoformation. Les compétences spécifiques en langue écrite, quant à elles, sont évaluées ailleurs, et en-dehors du cadre de cette recherche.

À long terme, on espère ainsi favoriser une forme de réflexivité chez ces enseignants, un souci d'articuler des questions d'enseignement à des questions issues des difficultés d'apprentissage des enfants, qui s'appuie aussi bien sur le dialogue avec autrui (collègues, parents,...) que sur le retour sur soi, ses croyances, connaissances, compétences, décisions. Ecrire et conserver des traces de ses actions et réflexions à travers un portfolio personnel peut s'avérer, pour l'enseignant - dont l'expertise consiste comme le rappelle Perrenoud (1999), à "décider dans l'incertitude et agir dans l'urgence" - un support qui l'aide à "apprendre *méthodiquement* de l'expérience et (de) transformer sa pratique d'année en année" (Perrenoud, *id.* : 154). Aussi, la mise en route d'un "portfolio professionnel" est l'un de nos objectifs pour la fin de cette troisième, de commun accord avec les étudiants concernés.

Tableau 2. Quelques textes des portfolios et démarche réflexive dominante

Moments du dispositif	Textes demandés et consignés dans les portfolios individuels	Dimension réflexive privilégiée
Première année		
- Module introductif : Traces de mon histoire de lecteur et auteur de textes	Texte réflexif à partir de ces traces	Autobiographie (→ réponse individualisée de notre part)
- Cercles de lecture et d'écriture littéraires	Récit écrit par soi-même en tant qu'auteur ; Réécriture du récit d'un pair après interévaluations ; Texte réflexif : " qu'ai-je appris à propos de la production de récits fictionnels ? Texte réflexif : implications pour la didactique à l'école primaire	Autoévaluation (→ pistes et aides de notre part ainsi que des pairs) Manipulation créative de connaissances (→ Critères d'évaluation : justesse, pertinence, complexité, créativité, lisibilité)
Deuxième année		
- Module de recherches sur la littératie	Texte réflexif sur la littératie et sur le portfolio ; implications pour la didactique	Autoévaluation ; vers l'autoguidage des décisions professionnelles
- Expériences didactiques en stage	Récit et commentaire de l'expérience de stage Articles collectifs sur des expériences d'enseignement de la littératie à l'EP	Manipulation créative de connaissances Manipulation créative des connaissances
- Module de synthèses sur la littératie, ses composantes spécifiques dans la didactique	Textes réflexifs, notamment sur les apprentissages initiaux de la lecture-écriture	Manipulation créative des connaissances Autoguidage des décisions professionnelles (pistes et aides de notre art et des pairs)
Troisième année		
- Module : élaboration d'un curriculum de la littératie à l'école fondamentale	Notation de faits, élaboration d'hypothèses sur ces faits et de décisions prises suite à ces faits et hypothèses pour y remédier	
- Stage au premier cycle		

4. Les résultats et perspectives à ce stade

Quels sont les apports possibles d'une telle recherche ? Que pouvons-nous dire dès à présent ?

D'un côté, les résultats obtenus à travers les différentes actions entreprises permettent aux professeurs de l'ISP directement concernés d'incorporer de nouveaux objectifs, manières d'envisager l'enseignement - apprentissage et modalités d'évaluation (formative mais aussi certificative) : c'est là un enjeu fondamental pour une recherche-action de ce type. Un indicateur de succès est en l'occurrence le fait que des enseignants prolongent et adaptent les dispositifs dans leurs propres cours et plans de formation, indépendamment de la présence du chercheur. Cette appropriation par le corps enseignant permet de jauger la pertinence des interventions proposées durant ces trois années, et par conséquent, d'envisager des généralisations possibles.

Par ailleurs, la recherche en éducation tire des bénéfices d'une telle action sur le terrain.

Premièrement, nous avons pu valider progressivement des dispositifs qui englobent à la fois le travail en groupe, les démarches réflexives, un système d'évaluation permanente et enchâssée dans les processus d'enseignement-apprentissage, des phases d'appropriation et des phases d'élaborations didactiques. Cette validation repose sur la mise au point d'indicateurs quali-

tatifs de compétences et de motivation et sur la prise en compte d'incidents critiques. Tout cela permet d'élaborer plus avant des pistes pour les pratiques de formation dans le type de domaine qui nous occupe.

Ensuite, nous avons commencé à construire et mettre à l'épreuve des grilles pour évaluer la manière dont les étudiants évoluent dans la transformation de représentations, la construction de connaissances nouvelles ou la démarche réflexive. Ces grilles explorent des critères d'appréciation de la démarche autobiographique, de la manipulation créative de connaissances, de l'autoévaluation des compétences acquises ou à développer davantage, et de l'autoguidage des décisions dans la pratique professionnelle. Elles apportent de réelles clés pour réguler de façon différenciée les apprentissages des étudiants, et pour impliquer ceux-ci dans un dialogue concret et constructif à propos de leurs difficultés, de leurs acquis et des obstacles qui restent à franchir.

Plus largement, l'analyse des trajectoires individuelles à travers les portfolios permet de mieux cibler quelles difficultés rencontrent des étudiants qui, tout en étant encore eux-mêmes en formation, doivent maîtriser très vite des compétences professionnelles – et à ce point de vue d'ailleurs, nous sommes conduits à penser désormais que des outils comme le portfolio pourraient servir à la formation continue et tout au long de la carrière, au fur et à mesure que les enseignants

réfléchissent sur les problèmes qu'ils rencontrent, mesurent l'impact de leurs décisions dans des situations particulières, et accumulent des expériences dont certaines peuvent être modélisées parce qu'elles s'avèrent efficaces. Cette seule considération pourrait amener de nouveaux objectifs de recherches.

Enfin, un autre bénéfice de toute cette action est d'avoir permis d'explorer des pistes pour définir, évaluer, accompagner, ce que peut être le développement de la littératie des personnes : celle-ci ne peut pas se passer d'un potentiel bien affiné de compétences liées à l'interprétation des discours sociaux. Ces compétences sont à développer chez les enseignants, précisément pour qu'ils les développent à leur tour chez leurs élèves.

Sur ce plan, nous avons pu constater à maintes reprises à quel point le poids des théories courantes, des représentations sociales, est réel. Pour donner un exemple, alors que les étudiants actuellement en troisième sont eux-mêmes en pleine progression dans leur propre maîtrise

de la langue écrite grâce à des processus de formation, grâce à des interventions éducatives précises, quelques uns considèrent encore que la littératie est affaire de don ou de motivation au départ : pour la recherche en éducation, ce seul exemple nous ramène au problème de l'impact des théories implicites des enseignants sur leurs pratiques. En l'occurrence, nous considérons que la durée doit, dans ce domaine, faire partie intégrante du processus de changement ; dès lors, il s'agit de prolonger les dispositifs de soutien au-delà de la formation initiale.

Enfin, ces outils apportent clairement un complément possible à l'évaluation standardisée et externe des compétences professionnelles grâce à un étayage proche des personnes et de leurs trajectoires. Des recherches devraient encore se poursuivre sur l'articulation nécessaire entre ces différents modes d'évaluation des compétences des futurs enseignants, en particulier dans le domaine de la littératie. Cela est une perspective à long terme.

Nota bene

Cette recherche fait l'objet d'une thèse doctorale par l'auteur de cet article, sous la direction conjointe de Marcel Crahay (Fapse Liège et Genève) et Bernard Schneuwly (Fapse Genève). Cette thèse étudie plus particulièrement la fonction du portfolio en tant qu'instrument susceptible au sein de certains formats d'interactions sociales, de médiatiser des autorégulations chez les futurs enseignants. On tente dans la foulée de définir les caractéristiques pertinentes d'un "genre réflexif" en tant que genre académique possible, qui permette aux étudiants d'entrer par l'écrit dans de véritables activités motivées de développement et d'apprentissage professionnel et de dépasser le niveau de la simple expression ou restitution écrite de savoirs - l'activité d'écriture étant ici destinée à stimuler davantage un processus de transformation de conceptions.

Références citées

- Alcorta, M. (1998). Une approche vygotkienne du développement des capacités d'écrit : le brouillon, un outil pour écrire ? In M. Brossard et J. Fijalkow, *Apprendre à l'école : perspectives piagésiennes et vygotkiennes*. Presses universitaires de Bordeaux, 123-151.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard, Tel.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M., L'expertise en lecture-rédaction. In *La rédaction de textes. Approche cognitive*. Sous la direction de A. Piolat et A. Péliissier. Textes de base en psychologie, Delachaux et Niestlé, 51-101.
- Bronckart, J.P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Neuchatel : Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.P., Clémence, A., Schneuwly, B., Schurmans, M.-N. (1996). "Manifeste. Pour une reconfiguration des sciences humaines/sociales. Une perspective Vygotskienne". Conférence introductive au Congrès Piaget-Vygotsky, Genève.
- Bronckart, J.P., Schneuwly, B. (1991). La didactique du français langue maternelle : l'émergence d'une utopie indispensable, *Education et recherche*, 1/91 Fribourg.
- Brown, A. et Campione, J. (1995). Concevoir une communauté de jeunes élèves. Leçons théoriques et pratiques. *Revue française de Pédagogie*, 111, avril-mai-juin, 11-33.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant, Savoir faire, Savoir dire*. Paris : PUF, Psychologie d'aujourd'hui.
- Bruner, J. (1998). *L'éducation, entrée dans la culture*. Paris : Retz.
- Bucheton, D. (1997). Pratiques enseignantes, activité des élèves dans la classe de français. Du côté des maîtres, *Actes des journées d'étude de Montpellier, La lettre de la DFLM, n°21*.
- Crahay, M. (1999). *Psychologie de l'éducation*. Paris : Seuil, Coll. Premier Cycle.
- Eco, U. (1988). *Le signe*. Bruxelles : Labor, Coll. Média.
- Fijalkow, J. (1996). Les psychologies cognitives de la lecture-écriture. *Revue de Psychologie de l'éducation*, 2, 127-157.
- Freire, P. & Macedo, D.P., *Literacy : reading the word and the world*. Westport, CT : Greenwood.
- Harris & Hodges, *The literacy dictionary. The Vocabulary of Reading and Writing*. International Reading Association. Newark : Delaware.
- Hayes, J.R. (1998). Un nouveau cadre pour intégrer cognition et affect dans la rédaction. In *La rédaction de textes. Approche cognitive*. Sous la direction de A. Piolat et A. Péliissier. Textes de base en psychologie, Delachaux et Niestlé, 51-101.
- Lafontaine, D. (1996). *Performances en lecture et contexte éducatif*. Bruxelles : De Boeck.
- Lafontaine, A. et Lafontaine, D. (1994). Est-ce ainsi que les jeunes belges lisent ? *Enjeux*, 31, 7-30.
- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. ESF Éditeur.
- Perkins (1995). L'individu-plus. Une distribution partagée de la connaissance. *Revue française de Pédagogie*, 111, avril-mai-juin.
- Sarig, G. (1992). Academic Literacy as Ways of Getting-to-Know : what can be Assessed ? In M. Birenbaum, F. Dochy, *Alternatives in Assesment of Achievements, Learning Processes and Prior Knowledge*. Boston/Dordrecht/London : Kluwer Academic Publishers.
- Schneuwly, B. (1998). Genres et types de discours : considérations psychologiques et ontogénétiques. In

- Y. Reuter, *Les interactions lecture-écriture*. Berne : Peter Lang.
- Schneuwly, B., Bronckart, J.P. *et al.* (1985). *Vygotsky aujourd'hui*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Terwagne, S. (1996). Former des lecteurs accomplis. *Ecole 2 000*, nov.-déc., 12-17.
- Vanhulle, S. (1998). Des “ transactions ” du lecteur aux “ Cercles de lecture ”. Littérature et interactions sociales à l'école primaire. *Education et recherche*, 20/2 Fribourg, 216-237.
- Vanhulle, S. (1998). (Socio)didactique cherche objet ... passionnément. *La lettre de la DFLM* (Association internationale de recherche en didactique du français langue maternelle). Bruxelles.
- Vanhulle, S. (1998). "Les discussions littéraires transactionnelles". Actes du Colloque IUFM, *Recherche et formation des enseignants*. Grenoble, Iufm – Grain d'aile, Volume Cédérom.
- Vanhulle, S., Schillings, A. (1998). "Lecture littéraire et “ coopération interprétative ”: de l'appropriation par les futurs enseignants au transfert à l'école primaire". Actes du 7e Colloque international de la DFLM, Bruxelles : *Quels savoirs pour quelles valeurs*.
- Vygotski, L.S. (1985). Trad. F. Sève : *Pensée et langage*. Paris : La dispute.
- Wagner, C.L., Brock, D.R., Agnew, A.T. (1994). Developing literacy portfolios in teacher education courses. *Journal of Reading*, May.

APPRENTISSAGE DE LA RÉDACTION TECHNIQUE EN LANGUE FRANÇAISE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE TECHNIQUE : IMPLANTATION DANS LE CURRICULUM DE FORMATION (COURS DE TECHNIQUE ET DE FRANÇAIS)

Régine Denooz, Sabine Vanhulle

Résumé

Cette recherche¹ a pour but la mise au point d'une méthode et d'outils pédagogiques qui favorisent la maîtrise de compétences et de connaissances liées à la rédaction de textes techniques. La didactique mise en place, fondée sur l'étude des aspects sociaux et linguistiques de

l'écriture technique propose un apprentissage qui, à travers une pédagogie par projets, vise l'appropriation par les élèves de comportements d'écriture et l'élaboration de grilles de critères pour chaque genre de texte abordé.

Si l'on s'en réfère aux « Profils de Qualification » établis par le Conseil Communautaire des Professions et des Qualifications, force est de constater que le degré d'exigence linguistique, dans tous les domaines et à tous les niveaux de qualification, dépasse aujourd'hui de loin le respect – ou la transmission – de consignes simples de travail. Par exemple, un électricien automatique doit être capable de rédiger un cahier des charges, d'établir des listes

de matériel, mais aussi d'interpréter et/ou de rédiger des rapports sur l'état d'avancement des travaux, sur les problèmes rencontrés et les solutions adoptées. De même, un opérateur, dans le domaine de la chaudronnerie et du soudage, doit pouvoir transposer des données d'un plan en instructions et maîtriser le vocabulaire technique de base de son domaine.

Des recherches menées par le Service de Pédagogie expérimentale de 1996 à 1998 ont mis en outre en lumière l'étroite interdépendance entre cette maîtrise linguistique et

¹ Réalisée sous l'égide du Ministère de la Communauté française et de la Recherche scientifique, Service général des Affaires pédagogiques, de la Recherche en Pédagogie et du Pilotage de l'Enseignement organisée par la Communauté française de Belgique.

d'autres compétences, notamment relationnelles : dans le monde professionnel, la rédaction technique implique de plus en plus souvent la collaboration entre des personnes de niveaux différents.

Aujourd'hui, chacun devrait acquérir la capacité de décrire et analyser mais aussi de participer à l'élaboration de textes techniques. Les écoles techniques et professionnelles doivent être en mesure de former des élèves capables de s'intégrer au sein d'une équipe de travail, d'y communiquer et d'y construire leur pensée au moyen de l'écriture. La maîtrise de l'écriture est indispensable et permet souvent de développer et d'améliorer les savoirs techniques ou scientifiques.

S'appuyant sur ces constats, le Service de Pédagogie expérimentale de l'Université de Liège s'est attelé, depuis septembre 1998, à l'élaboration d'une didactique qui vise l'acquisition par les élèves de connaissances et de compétences liées à la rédaction technique.

Pour un apprentissage efficace de la rédaction technique, différents aspects, pédagogiques, linguistiques et sociaux doivent être pris en compte : d'une part, la réalité complexe de l'écriture technique et, d'autre part, le public auquel nous avons choisi de nous adresser, nous ont ainsi amenées à insérer cet apprentissage dans des projets motivants. Ces projets ont été conçus par une équipe de professeurs que nous accompagnons depuis le début de la

recherche. Ils doivent permettre d'améliorer les compétences scripturales des élèves de deux façons, qui tiennent compte des observations que nous avons faites sur la réalité complexe de l'écriture technique :

- d'une part, en familiarisant les élèves avec l'écrit, en les habituant à utiliser l'écriture, de façon à la désacraliser et à y recourir fréquemment en tant qu'elle est un moyen de communication et un outil de construction de la pensée;
- d'autre part, il s'agit de construire des savoirs qui conduisent à des savoir-faire. Les textes techniques peuvent appartenir à des genres de discours tout à fait différents – rapports, modes d'emploi, fiches techniques, présentations de projets, etc. Il s'agit donc d'en connaître les caractéristiques principales et d'en avoir une représentation mentale la plus juste possible.

Les trois projets mis sur pied au cours de cette recherche visent ces deux objectifs généraux, tout en se fixant un autre but, celui de motiver des élèves pour la plupart en situation scolaire relativement difficile, en valorisant leur travail.

Dans les pages qui suivent, nous commencerons par définir en détails l'écriture technique telle que nous l'entendons, ainsi que les conséquences que sa complexité entraîne sur le plan pédagogique. C'est l'étude des écrits techniques qui a orienté nos choix pédagogiques et didactiques. Nous expliciterons en-

suite notre choix pédagogique pour un apprentissage efficace de l'écriture technique, choix qui a conduit à trois projets que nous décrirons brièvement. Enfin, nous évoquerons les méthodes d'évaluation formative que nous proposons parallèlement au projet.

1. La dimension complexe de l'écriture technique

Par « écrits techniques », nous désignons l'ensemble des textes, écrits ou potentiels, qui se trouvent en relation étroite avec les domaines techniques, au sens large du terme : électriques, électro-mécaniques, hydrauliques, électroniques, mécaniques, domotiques, etc. On peut en réalité inclure sous l'étiquette « écriture technique » toute production écrite, réelle ou potentielle, qui a trait à toutes les technologies existantes, que ce soit dans le domaine de l'automobile, de la médecine, de l'agriculture, de l'architecture, de la construction, etc. En outre, souvent, sans doute parce que ces écrits ont tous pour particularité d'être produits dans le milieu du travail, on associe à ces productions celles du domaine scientifique, mais aussi les innombrables écrits administratifs. Ainsi, c'est toute cette production écrite, technique, scientifique et administrative, qu'ont étudiée Marret, Simonet et Salzer en la regroupant sous le titre *Écrire pour agir* (1995). Si les trois auteurs séparent

nettement les textes administratifs des autres productions, ils proposent par ailleurs une classification qui rassemble les textes scientifiques et les textes techniques. Certes, ces deux sortes de production ont des exigences de rigueur et de précision qui les rapprochent.

Toutefois, ici, la didactique que nous proposons ne concerne – pour ses premiers essais sur le terrain en tout cas – qu'une partie de ces textes, celle qui est produite en entreprises ou du moins qui concerne spécifiquement les technologies dans leurs aspects pratiques (et non en tant qu'objet de recherche scientifique). En effet, il nous paraît difficile, voire impossible, d'embrasser toute la production technique, scientifique et administrative dans un apprentissage qui soit efficace. Il ne nous était pas possible non plus d'envisager toutes les technologies ni toutes les formations du secondaire professionnel et technique auxquelles elles s'adressent. Nous nous sommes donc centrées sur les textes techniques liés aux domaines de l'électricité, de l'électronique et de l'électromécanique. La didactique et les méthodes pédagogiques que nous avons élaborées ou utilisées sont toutefois transposables à d'autres domaines techniques.

La problématique que nous venons de soulever ici nous confronte d'emblée à une autre réalité de l'écriture technique. Les remarques faites ci-dessus en sont l'indice, l'écriture technique présente une

dimension complexe, à la fois sociale (puisque'il s'agit d'écrits « pour agir » qui sont très fortement ancrés dans un milieu social bien défini) et linguistique. Son apprentissage repose autant sur l'acquisition des connaissances formelles et compétences instrumentales utiles à toute rédaction de texte, que sur des attitudes et comportements finalement peu courants.

a. Des discours sociaux

Tout texte technique, quel que soit son genre et son état de finition, note hâtive ou prospectus publicitaire, relève toujours de cette catégorie de textes que Bronckart a caractérisés de « conjoints » (Bronckart, 1985), c'est-à-dire qu'il est inévitablement lié à un produit ou à un processus. En tant que tel, il comporte donc une dimension sociale qu'on ne peut négliger. En effet, ces textes techniques sont toujours destinés à guider des actions, à expliquer un phénomène, à décrire une situation problématique, un processus ou un produit, à communiquer des informations précises : il s'agit donc toujours de textes profondément impliqués dans un contexte social réel. Le destinataire, son statut et ses connaissances dans le domaine dont il est question, la situation de communication déterminent en grande partie le texte final, mais aussi les conditions de rédaction et les comportements qu'elles impliquent.

Tout texte technique, comme tout autre texte, correspond bien sûr, plus ou moins manifestement, à un genre préexistant. C'est ce genre qui permet la communication, en grande partie. Mais, au-delà de sa correspondance plus ou moins évidente avec un genre préexistant, tout texte technique, en tant qu'il est un discours social, se fabrique en fonction de paramètres contextuels, qui entraînent des répercussions considérables sur l'acte de rédaction et sur le produit final (le texte technique).

La méthode d'apprentissage de la rédaction technique que nous proposons sera donc fortement déterminée par notre conception des genres de textes techniques comme des outils psychologiques et sociaux qui permettent de communiquer selon des situations et des enjeux variables. La didactique mise en place doit permettre à chaque élève de prendre conscience de l'importance de l'ancrage social du texte lors de sa rédaction.

b. Des critères linguistiques

Certains genres d'écrits techniques – le rapport d'activités, la procédure, le mode d'emploi, etc. – sont reconnus et étudiés en tant que tels dans la littérature spécialisée (c'est notamment le cas chez Marret, Simonet et Salzer, 1995). Pourtant l'écriture technique ne se limite pas à ces quelques genres : de nombreux autres textes techniques ne sont mentionnés nulle part et n'ont fait

l'objet d'aucune étude spécifique. Si l'on se penche sur l'ensemble de la production écrite d'une entreprise, on ne peut que constater à la fois la multiplicité et l'extrême variété des textes produits : on y rencontre aussi bien des textes au fini impeccable tant du point de vue de la présentation typographique et iconographique que du point de vue purement stylistique et linguistique ; des notes griffonnées à la hâte, parfois dans un style télégraphique, pour communiquer une information précise au collègue ou pour se souvenir soi-même d'un élément précis ; des textes entièrement régis par des normes conçues par des bureaux de standardisation, etc.

Or, nombre de ces textes sont difficilement « classables », à la fois parce qu'ils ne semblent pas *a priori* respecter des règles particulières sur le plan linguistique et parce que, *a fortiori*, n'étant pas répertoriés en tant qu'appartenant à un genre à part entière avec ses caractéristiques et sa structure propres, chaque scripteur semble les rédiger un peu comme il le veut. Cela a pour conséquence que l'on se trouve face à une multitude de textes totalement différents : si cette constatation en reste là, on semble s'enliser dans un cercle vicieux.

Néanmoins, certaines caractéristiques linguistiques appartiennent à l'ensemble des textes techniques, comme elles relèvent d'ailleurs de tout acte d'écriture – ou, à tout le moins, de tous les textes conjoints. Ainsi, la prise en compte des para-

mètres contextuels est bien sûr loin d'être spécifique au texte technique exclusivement, mais est liée intrinsèquement à tout texte conjoint voire à tout texte.

De même, certaines caractéristiques semblent nécessairement liées à l'écriture technique dans son ensemble, plus qu'à un genre de texte technique particulier. Ainsi, l'une des caractéristiques les plus souvent citées par l'équipe des professeurs qui travaillent avec nous à cette recherche – et qui, nous semble-t-il, reflète bien la représentation commune de l'écriture technique – est celle de l'exigence d'un lexique précis, employé rigoureusement et de façon claire, sans équivoque possible.

Mais on peut encore aller plus loin : les textes techniques, destinés à informer, décrire, expliquer pour faire agir doivent notamment répondre aux critères suivants (Vanhulle, 2000) :

- ancrés dans un système de référence commun aux destinataire(s) et destinataire(s), ils contiennent exclusivement des informations pertinentes et anticipent sur des besoins d'informations ;
- ils suivent une structure (logique ou chronologique) de raisonnement ou d'explication technique telle que le lecteur puisse comprendre et éventuellement agir immédiatement ;
- d'où :

- a) ils recourent à des outils syntaxiques cohérents par rapport au choix (chrono)logique ;
- b) ils respectent rigoureusement les lexiques et les différentes normes de référence ;
- c) ils évitent toute ambiguïté ou incohérence.

Voilà donc autant de particularités, de critères d'exigence de l'écriture technique que les élèves devront petit à petit maîtriser. Toutefois, restreindre l'apprentissage de l'écriture technique à ces quelques critères risque de laisser les élèves dans le vague et de ne pas les aider à se construire de réelles compétences de rédaction technique. En raison de l'extrême variété des textes techniques existants (et potentiels), il semble en effet irréaliste de définir des critères – utiles pour les élèves, ce qui signifie donc concrets et précis – pour l'écriture de textes techniques, sans une catégorisation préalable de ces textes. Mais ne peut-on, au-delà des différences et des spécificités de chaque texte, trouver des critères communs à un ensemble de ces textes – à un genre de textes – qui permettent aux apprenants de se repérer et de guider leur apprentissage de l'écriture ? Cette recherche de critères, doublée d'un essai de classification des différents textes techniques constitue l'un des points cruciaux de cette recherche.

c. Conséquences pédagogiques de la dimension complexe de l'écriture technique

- **Susciter des comportements d'écriture**

S'il est toujours lié à un contexte social concret, le texte technique est aussi un moyen de se positionner dans un environnement social : un texte publicitaire permet à l'entreprise de se faire connaître du reste de la société, auprès d'individus ou de groupes sociaux déterminés ; un rapport d'incident permet à un ouvrier de justifier son travail auprès de supérieurs, ou à un cadre de signaler le dysfonctionnement d'une machine ou d'un processus ; par une note, on peut communiquer de manière informelle à un collègue des informations indispensables. Mais le texte technique peut aussi avoir son destinataire pour destinataire et il lui permet alors de se souvenir d'éléments importants ou bien de concrétiser sa pensée, de la faire évoluer, etc. La rédaction de toutes ces sortes d'écrits techniques nécessite aussi un apprentissage de compétences et de savoirs, mais aussi de comportements.

Tout processus rédactionnel se caractérise par une série de choix et de décisions, lesquels doivent prendre en compte différents facteurs qui constituent tout le contexte et les enjeux du texte à rédiger. Toute production de texte passe donc par une représentation mentale pertinente des différents paramètres de la

situation. Tout acte d'écriture englobe donc un processus spécifique, que les cognitivistes (Flower et Hayes, 1981 ; Bereiter et Scardamalia, 1987 ; Fayol et Schneuwly, 1987) se sont attachés au cours de ces vingt dernières années, à décomposer en plusieurs opérations mentales. Ce sont ces dernières qui permettent de se représenter les paramètres de la situation rédactionnelle.

En se basant sur celle qu'il avait réalisée en 1981 avec Flower¹, Hayes (1998) propose une nouvelle grille de décomposition du processus rédactionnel, où il remplace la phase de révision du texte produit par une phase d'interprétation et où la planification est reprise dans une catégorie plus large, celle de la réflexion. Son nouveau schéma du processus rédactionnel se présente, dans sa version simplifiée, de la façon suivante :

1. Interprétation de texte
2. Réflexion
3. Production de texte

Comme dans le premier modèle proposé en 1981, ces différentes opérations ne sont en aucun cas con-

sécutives ou organisées de façon linéaire ; au contraire, elles sont interdépendantes et entre chacune, de nombreux allers et retours doivent être effectués continuellement pour arriver à la production finale (le texte). Ces opérations sont des macrostructures, qui regroupent différentes opérations ou microstructures.

La didactique de la rédaction technique que nous mettons en place s'inspire de ce nouveau modèle de Hayes. Il nous a permis en effet de mieux définir les comportements d'écriture qu'il s'agit de susciter chez les élèves.

L'interprétation, par exemple, fait appel principalement à la lecture, sur le rôle de laquelle Hayes insiste particulièrement dans la présentation de son nouveau modèle. Elle intervient en effet à tout moment, selon trois façons différentes : « lire pour comprendre, lire pour définir la tâche de rédaction et lire pour réviser. » Le rôle de la lecture est particulièrement prégnant dans la rédaction technique. Sur le plan de l'élaboration didactique et des méthodes d'apprentissage, on intégrera ainsi des activités comme le tri de textes ou l'analyse de textes experts.

La réflexion inclut, quant à elle, différents processus, parmi lesquels on retrouvera, outre la planification qui figurait déjà dans le modèle de 1980, la résolution de problèmes, la prise de décision et la production d'inférences. La notion de résolution

¹ La grille de 1981 suggérait que les opérations mentales qui composent le processus rédactionnel sont liées à des macrobut (élaboration conceptuelle, planification de la tâche d'écriture, mise en texte et retour sur le texte), lesquels sont redéfinis par des sous-but. Selon les cognitivistes, ces macrobut ne constituent pas des étapes successives, mais se réalisent en rétroaction : ils sont interdépendants et s'influencent les uns les autres, ce qui entraîne d'incessants retours en arrière, des décisions nouvelles ; l'élaboration de « sous-but » intermédiaires.

de problème surgit à chaque instant dans le modèle d'apprentissage de la rédaction technique tel que nous l'avons proposé au cours de cette recherche. À tout moment, il s'agit de découper les opérations en étapes, d'identifier ces étapes et de les effectuer pour tendre progressivement vers un objectif à atteindre.

Par la notion de production d'inférences, Hayes entend désigner « un processus par lequel une nouvelle information tire sa source d'une ancienne ». Par là, comme par la phase d'interprétation, on voit que Hayes, dans son nouveau modèle, entend insister davantage encore sur l'importance de la prise en compte de l'environnement de la tâche. C'est aussi une notion sur laquelle nous avons beaucoup travaillé au cours des journées de recherche. La prise en compte de l'environnement de la tâche apparaît dans l'étude spécifique de chaque type d'écrits qui a été abordé.

Pour que les élèves se construisent des comportements d'écriture qui tiennent compte de la dimension sociale de celle-ci, il est nécessaire de travailler leur représentation de l'écriture et leur façon d'y recourir. De plus en plus, dans les entreprises, les ouvriers et les employés, quel que soit leur niveau, sont appelés à rédiger ensemble, à collaborer pour produire un texte. De même, l'écriture peut devenir un moyen de communication de plus en plus précieux, lorsqu'à tout point de vue il s'agit de travailler en équipe et que

certaines informations doivent donc être diffusées de la façon la plus sûre et la plus rapide possible. On est donc à mille lieues d'une conception d'une écriture qui serait un acte exceptionnel, demandant de la solitude, de la concentration et un zeste d'inspiration.

Pour que les apprenants puissent développer de telles compétences, il est donc nécessaire qu'ils acquièrent en quelque sorte des « réflexes » d'écriture : noter par écrit ce qui est important, ce qui doit être communiqué, ce dont on veut garder des traces, établir des listes, des schémas, même provisoires, ne pas hésiter à accumuler les brouillons... Écrire de cette manière permet de mieux préparer son discours final, de collaborer avec autrui sur base de traces visibles, et contribue en même temps à développer sa pensée, construire des représentations et affiner des connaissances. Écrire de cette manière permet aussi de désacraliser l'acte d'écriture, de familiariser les élèves avec la rédaction et de les préparer à un travail collectif de rédaction en entreprise, et dans lequel la prise en compte du contexte réel est indispensable.

Dans cette perspective et d'un point de vue pédagogique, les comportements des professeurs doivent eux-mêmes évoluer dans le sens d'un recours plus constant à l'écriture en tant que processus de construction de compétences socio-discursives, et en tant qu'instrument de pensée et d'apprentissage. Professeurs de français, mais aussi de

techniques et autres disciplines, devraient stimuler et accompagner la prise de notes, la schématisation, la conservation des traces, la pratique des brouillons, et proposer des consignes d'écriture précises selon des buts précis, ainsi que des critères explicites d'évaluation – contrôlables dès lors par les élèves pour rédiger des textes clairs, lisibles, pertinents dans des situations de communication données.

• **Élaborer des savoirs qui conduisent à des savoir-faire**

Les genres comme outils

On l'a vu, les genres de textes techniques sont loin d'avoir tous fait l'objet d'une étude, plus ou moins approfondie : or, la didactique que nous voulons mettre en place entend prendre en compte non seulement ces genres étudiés dans la littérature spécialisée mais aussi ceux qui ne font l'objet d'aucune normalisation et d'aucune étude.

Avec cet objectif, nous touchons à la question de la classification de textes, domaine qui a déjà été beaucoup étudié, sous divers aspects, pour l'ensemble des textes (littéraires ou à caractère informatif). Ainsi, différentes classifications sont proposées, en fonction du point de vue adopté, mais aussi en fonction de la définition qu'on se fait du « genre de textes ».

La conception du « genre de texte » sur laquelle nous nous fondons est développée par Bronckart (1996), qui considère le texte en tant

que discours social, et surtout par Dolz et Schneuwly (1998). Ces deux didacticiens genevois définissent le genre comme un outil, qui peut servir de modèle de référence autant dans la communication que dans l'apprentissage. De ce point de vue, les genres fonctionnent un peu comme des intermédiaires, face à l'extrême multiplicité des pratiques langagières. Trois dimensions fondent essentiellement tout genre : les contenus ; la structure communicative particulière des textes qui relève du genre en question ; et des configurations spécifiques d'unités linguistiques (marques d'énonciation, séquences discursives particulières, etc.).

Dans un autre article, Schneuwly (1987) propose une autre interprétation du genre, en se plaçant cette fois selon une perspective psychologique. En s'inspirant de Bakhtine, il distingue alors les genres premiers des genres seconds. Sans entrer ici dans les détails, nous retiendrons cette idée : les genres premiers sont immédiatement liés à des contextes sociaux de production de discours, ils sont dans ce sens « spontanés », et se fondent sur des connaissances culturellement installées, ne fût-ce qu'à travers les pratiques langagières de référence. Les genres seconds sont en quelque sorte mobilisables, avec leurs caractères propres très élaborés, hors contexte ; ils résultent d'une complexification, voire d'une standardisation – dirait Bronckart – des genres premiers.

Il va de soi que les enfants sont d'abord confrontés aux genres premiers ; l'apprentissage et le développement cognitif et langagier permettent d'entrer peu à peu dans des pratiques plus décontextualisées, et plus formelles, qui font les genres seconds. Cette seconde approche est aussi très intéressante pour la didactique du texte technique. Une classification pourrait être possible en tenant compte de cette première distinction entre genres premiers et genres seconds.

Par ailleurs, la notion de type de texte fait elle aussi l'objet de discussions. On a aussi proposé différentes typologies de textes, en se fondant sur l'intention dominante de ceux-ci (textes narratifs, descriptifs, injonctifs, etc.), sur leur superstructure (cf. Adam, 1981), etc. Au cours de nos activités avec les professeurs, nous avons étudié quelques-uns de ces types de textes, comme le texte argumentatif ou le texte descriptif (à travers la description technique). Ces types constituent des hyperstructures qui entrent dans la composition des genres de textes que nous étudions par ailleurs. Ainsi, un rapport d'activités pourra comprendre une partie narrative, une autre descriptive, etc.

Nous ne sommes pas en mesure, au stade actuel de la recherche, de proposer une « typologie » ou une classification, avec, pour chaque genre, des caractéristiques bien déterminées. Il n'est d'ailleurs pas

certain qu'une telle classification soit possible, dans la mesure où elle risquerait de réduire l'éventail des textes techniques possibles ou d'exclure des textes aux caractéristiques moins évidentes.

Des grilles de critères

La notion de genre étant elle-même floue, on peut se représenter la complexité d'une classification de genres d'écrits techniques. Les différentes définitions possibles des genres constituent autant de perspectives de classification, qui doivent donc nécessairement être explorées en profondeur. Il faudra donc choisir une classification parmi d'autres possibles, en tant qu'elle est un outil parmi d'autres et qui n'exclue pas les autres, puisque, nous l'avons vu, toutes sont complémentaires. L'un des objectifs de la poursuite de la recherche est précisément de définir, dans la mesure du possible, une classification adaptée aux besoins des élèves.

Le but de cette « typologie » des textes techniques est de guider au mieux l'apprentissage des élèves en établissant pour chaque genre de textes abordé une liste de caractéristiques qui aide les élèves à mieux rédiger, qui leur permette de vérifier la validité du texte qu'ils auront rédigé et qui constitue, enfin, un outil précieux d'évaluation formative.

Cependant, nous y avons fait allusion, même les genres de textes les

plus étudiés le sont peu en tant qu'objets d'apprentissage. Si les caractéristiques de ces genres, comme le mode d'emploi et la procédure, sont décrites minutieusement et font même parfois l'objet de normalisations exigeantes, elles sont souvent trop abstraites pour être transmises en leur état aux élèves.

L'élaboration didactique de grilles de critères et de caractéristiques des différents genres techniques doit donc être entièrement créée. Or, elle ne coule pas de source ; ces grilles demandent à être sans cesse affinées et modifiées. Enfin, il est loin de s'agir d'outils rigides et immuables qui seront distribués tels quels aux élèves.

En effet, nous ne concevons pas ces grilles de critères comme des références qui seraient valables, sans adaptation et sans modification, pour tous les élèves. Les élèves des filières technique et professionnelle ont des niveaux trop différents, les réalités socio-culturelles de chaque classe sont trop différentes pour envisager des outils uniformes et prêts à l'emploi.

Depuis le début de la recherche, nous avons ainsi constitué des grilles de critères, réalisées à partir d'activités organisées lors de journées de « recherche-action » avec les professeurs de français et les professeurs techniciens qui participent à notre recherche. Plusieurs genres de textes ont été abordés, et travaillés au cours d'ateliers. Ainsi, l'accent a été mis tantôt sur des

types de textes tels qu'Adam les décrit (argumentatif, descriptif) et tantôt sur des genres de textes (chapeau, procédure, présentation de projet, ...). Les genres et types abordés sont ceux que les professeurs eux-mêmes envisageaient dans l'élaboration de leur propre projet avec leurs élèves.

Pour chaque genre de textes abordé, il s'agissait de partir des connaissances préalables de chacun et de les compléter, les corriger ou les affiner selon les cas, notamment par l'observation de textes experts, la consultation de théories et l'écriture, individuelle ou collective. Chaque professeur était invité à transcrire toutes les caractéristiques qu'il avait ainsi relevées sur une grille préparée à cette intention. La mise en commun de tous les critères notés par les professeurs, complétée éventuellement par la littérature spécialisée pour les genres reconnus comme tels, nous a alors permis d'élaborer des grilles de critères davantage destinées aux élèves. Ainsi, la grille de critères d'une procédure, reproduite ci-après à titre d'exemple, a été constituée, d'une part, à partir des notes des professeurs et, d'autre part, en se référant à la monographie de Henry et Monkam-Daverat, consacrée à la procédure (1998).

Fiche de critères : une procédure

Lorsque je rédige une procédure :

- Je définis mes **objectifs** et j'essaie de ne pas les oublier tout au long de mon travail :
 - je veux donner tous les renseignements utiles et rien qu'eux à mes destinataires;
 - je veux que mes destinataires puissent, grâce à ma procédure, réaliser un produit.
- Je dois donc tenir compte de mes **destinataires** :
 - que connaissent-ils déjà ?
 - je n'oublie pas que je me comprends mais que mon lecteur ne me comprend pas nécessairement.
- Pour respecter mes objectifs, je dois donc **définir clairement et précisément** :
 - qui fait quoi ;
 - où ;
 - à quel moment ;
 - pourquoi.
- Je veille à respecter un **plan logique** :
 - je fournis une liste des outils et du matériel nécessaires ;
 - avant de décrire les différentes actions à accomplir, je décris précisément les conditions initiales ;
 - je rédige le mode d'emploi de façon logique et/ou chronologique ;
 - j'indique clairement les effets prévisibles ;
 - éventuellement, j'indique les astuces pour réaliser plus facilement le produit.
- Pour atteindre tous ces objectifs, lorsque je rédige :
 - je propose une **structure et une mise en page claires** :
 - je découpe mon texte en paragraphes courts ;
 - j'utilise des tirets, des chiffres, etc. pour bien séparer les différentes étapes de la démarche à suivre ;
 - Je veille à ce que mon texte soit **accessible** :
 - je **bannis les mots « dangereux »**,
 - ceux qui sont imprécis (ex. : suffisant, assez, etc.) ;
 - ceux qui peuvent être compris de travers, les faux amis, etc. ;
 - je construis des **phrases courtes**, toujours simples et qui vont directement à l'essentiel :
 - par exemple, j'utilise des verbes d'action à l'infinitif;
 - ou bien je rédige selon la structure verbe-complément;
 - etc.

Mais quelle que soit la formule que j'adopte, je reste **cohérent**!

- Pour que mes destinataires se représentent les choses de la façon la plus juste, je dessine un ou plusieurs **schémas commentés**.

Illustration. La grille de critères d'une procédure

abordés dans le cadre des trois projets et qui n'ont pas encore été étudiés lors de la première année de recherche.

2. Des projets pédagogiques

Rédiger un texte technique demande à la fois des connaissances et

Ces grilles de critères doivent être encore améliorées, notamment en fonction des besoins des élèves qui, lors de cette année scolaire, mèneront à bien les projets. En outre, il s'agira d'élaborer de telles grilles pour chacun des genres de textes qui seront

compétences de rédaction et des connaissances et compétences dans le domaine technique. Il s'agit donc là d'un problème complexe à résoudre, qui mobilise un certain nombre d'acquis, de représentations de compétences (acquises ou à acquérir), mais qui repose aussi sur une interaction importante avec un grand nombre de paramètres contextuels.

Plus que jamais, de telles attitudes face à l'écriture comme mode de communication et d'apprentissage nécessitent la collaboration entre les enseignants, la mobilisation collective dans des projets qui montrent aux élèves le bien-fondé de l'écriture et de la production de textes divers au-delà des contraintes que cela suppose.

Dès lors, une dimension traverse ces travaux : il s'agit du rôle omniprésent des interactions sociales dans l'apprentissage et dans la gestion de la classe. Cette dimension nous semble essentielle : susciter des interactions multiples dans la classe dépasse à notre sens le simple fait de faire participer les élèves et de les socialiser. L'échange, la recherche commune, la confrontation des représentations, sont constitutifs de la construction des opérations cognitives de haut niveau. Produire des textes relève de ces opérations. Interagir avec les pairs, dans des projets qui aient du sens, permet d'y parvenir et de dépasser des limites cognitives qu'il est bien plus lourd et plus difficile de dépasser seul.

Notre recherche s'appuie dans ce sens sur le courant socioconstructiviste dérivé tout particulièrement de Vygostki. Nous en avons appliqué le principe dans le travail avec les enseignants, nous mettant tous dans l'interdépendance, en quête de savoirs et d'instruments qui puissent ensuite être adaptés aux élèves.

Parce que la dimension linguistique de l'écriture technique est indissociablement liée à sa dimension sociale, il ne pourrait pas être d'une grande utilité de donner aux élèves des textes à rédiger sans les contextualiser. Il faut, pour que l'apprentissage soit réel et efficace, que l'élève se sente impliqué dans une situation réelle (ou simulée) : le contexte du texte, de la production du texte lui apparaîtra ainsi plus clairement et surtout il verra l'importance d'en tenir compte puisqu'il verra mieux les conséquences directes du texte qu'il aura produit. Dans cette perspective, un projet pédagogique semble la meilleure manière de mettre l'élève en contact avec la rédaction technique. Un projet interdisciplinaire permettra en effet de redonner importance et intérêt au cours de français, souvent boudé par les élèves des filières techniques et professionnelles. Il est d'ailleurs utile de décroisonner cours et matières, dans le cas de l'apprentissage de l'écriture technique : le professeur de français ne fait pas ou quasi pas de rédaction technique parce que lui manquent les

compétences de contenu, tandis que le professeur technicien se trouve souvent lui-même embarrassé face au travail d'écriture qu'il estime relever du portefeuille du professeur de français. C'est en partageant, en combinant les compétences propres au professeur de français et celles propres au technicien que l'on pourra parvenir aux meilleurs résultats.

Par ailleurs, l'insertion de l'apprentissage de l'écriture technique dans des projets pédagogiques offre la possibilité d'aborder celle-ci comme nous la définissons : ainsi, les élèves, tout au long des projets seront amenés à rédiger ou à lire différents genres de textes techniques, nécessaires à la réalisation du produit final. Les élèves feront ainsi eux-mêmes l'expérience de l'extrême variété des écrits techniques.

Le projet pédagogique a pour corollaire l'interaction et l'apprentissage du travail en équipe. Il y a donc nécessairement prise de conscience de l'importance d'une bonne communication au sein de toute organisation – entreprise ou collectivité.

On pourra aussi y constater les bénéfices d'une pédagogie socio-constructiviste : l'apprenant, grâce à l'échange avec des pairs, est en effet amené à se forger ses compétences rédactionnelles, à travers les différents problèmes qu'il devra contribuer à résoudre, à travers aussi la confrontation avec des textes

multiples et variés, qu'il devra lire ou rédiger. Un projet permet d'ailleurs de mettre en évidence une autre utilité de l'écriture qui nous tient à cœur : le rôle de l'écriture comme outil de pensée. Parce qu'on demandera à l'élève, au cours du projet qu'il aura à réaliser avec ses condisciples, d'écrire sans cesse, l'apprenant se familiarisera avec l'écriture, apprendra à moins la redouter, et prendra conscience qu'elle peut l'aider énormément dans son cheminement mental, qu'elle permet à sa réflexion non seulement de se préciser et de se clarifier, mais aussi de progresser considérablement.

Quels projets ?

Depuis le début de la recherche, nous avons constitué une équipe de professeurs de français et de professeurs de cours techniques issus de trois Athénées de la Communauté française de Belgique. Pour chaque Athénée, nous avons demandé la participation d'un professeur de français et d'au moins un professeur technicien faisant cours aux mêmes élèves. Il s'agissait en effet de réaliser une véritable collaboration entre les professeurs ainsi qu'un réel décroisement, à certains moments, des matières enseignées. Cet aspect institutionnel de la recherche a sans aucun doute été le plus difficile à mettre en place. Cela n'a d'ailleurs pas pu se réaliser sans un dévouement supplémentaire des professeurs

participant à la recherche : en effet, il n'est pas besoin de dire comme les structures actuelles de l'enseignement secondaire en Communauté française de Belgique sont peu propices à l'éclatement des cours. Les élèves sont groupés différemment selon les cours et la mise en place d'une interdisciplinarité telle que nous l'envisagions nécessitait une remise en cause de ces groupements.

Trois projets ont pu être conçus au cours de l'année scolaire 1998-1999, sans être encore mis en œuvre sur le terrain. Durant cette année, il s'agissait de murir les projets, mais aussi d'élaborer une didactique qui reposait sur des conceptions pédagogiques socioconstructivistes avec lesquelles les professeurs étaient peu familiers et qu'ils devaient donc d'abord s'approprier.

Les trois projets conçus tiennent compte de la réalité de chaque école, du public concerné.

Un premier projet a pour but la réalisation d'une cascade lumineuse et sonore, nommée «Électraquatic» qui sera présentée à la journée portes ouvertes de l'école. Cette «proto-machine», ainsi exposée, s'accompagnera d'un petit guide de présentation rédigé par les élèves. Ce projet s'adresse à des élèves de 3^e professionnelle, dont le parcours scolaire est menacé par la démotivation, et vise à valoriser leur travail scolaire.

Le deuxième projet a pour but la réalisation d'un catalogue de scénarios logiques en domotique pour maison unifamiliale qui sera lui aussi présenté lors de la journée portes ouvertes de l'Athénée. Chaque élève doit choisir, au moyen d'un logiciel adéquat, le plan d'une maison, dont il doit ensuite imaginer toute l'installation domotique. Il doit alors réaliser un panneau de cette installation et rédiger les scénarios logiques pour les pièces domotisées. Ces scénarios doivent permettre à la fois d'expliquer le système domotique et de le justifier auprès d'un public non initié qu'il s'agit de convaincre.

Enfin, le dernier projet a pour but la réalisation d'alarmes à moindre coût. Ces alarmes, réalisées essentiellement grâce à du matériel de récupération, seront installées dans des classes de l'Athénée. L'ensemble du projet, réalisé par des 3^e technique, sera alors présenté à une ou plusieurs classes de 3^e général, dans une école où les trois filières se côtoient mais éprouvent à l'égard les unes des autres une méfiance nourrie de préjugés et se tiennent à distance. Il s'agira donc pour les élèves de 3^e technique de valoriser leur travail aux yeux de leurs condisciples de l'enseignement général, mais aussi de contribuer à la remise en cause de leurs propres préjugés à l'égard de ceux-ci.

3. Structurer le projet en une séquence didactique

Nous avons fait allusion à l'extrême importance, dans la rédaction technique, de prendre en compte l'environnement de la tâche. Nous ne croyons pas à la réelle efficacité d'un morcellement de l'apprentissage en modules totalement coupés de toute finalité concrète. L'intégration de l'apprentissage de la rédaction technique dans un projet ayant pour objectif la réalisation d'un produit constitue déjà une première réponse à ce problème. Toutefois, cela ne résout pas tout. Subsistent de très nombreux problèmes d'organisation et d'agencement. Ainsi, il est évident que certaines tâches d'écriture demandent qu'on s'y arrête plus longuement, parce qu'elles sollicitent des compétences ou des connaissances non encore acquises par les apprenants. Il s'agit donc de les construire et de les fixer. Comment envisager cela dans la réalisation d'un projet qui aurait pour fin un produit technique ?

Pour répondre à ces problèmes, nous nous sommes inspirées du modèle de la séquence didactique, élaboré par Dolz et Schneuwly (1998).

Le schéma qui suit permet de mieux visualiser la direction donnée à la recherche. Le projet pédagogique doit se structurer sous la forme d'une séquence didactique (Dolz et Schneuwly, 1998) - voire d'une

succession de séquences didactiques pour les projets d'envergure. La séquence didactique implique une durée et une continuité dans les activités, telles qu'une réalisation finale puisse se concrétiser. En outre, elle prend son ancrage dans une mise en situation fonctionnelle qui intéresse les participants. Ceux-ci sont cependant invités à quitter à certains moments le statut d'acteurs dans la réalisation d'un projet, pour prendre distance et se placer en posture d'apprentissage. Aussi chaque séquence incorpore-t-elle des ateliers centrés sur des thèmes précis (exemples : observer des textes authentiques, formaliser des stratégies, mettre des règles en évidence,...). Ces ateliers correspondent donc à des activités de structuration de compétences et de connaissances, qui sont ainsi enchâssées dans le projet et qui se complètent mutuellement.

Les professeurs, lors de la dernière journée d'action-recherche, ont travaillé à élaborer le projet qu'ils avaient conçu au cours des différentes journées en une séquence didactique détaillée.

La séquence didactique permet d'intégrer l'écriture dans une réalisation technique. Elle doit donc permettre aux élèves d'apprendre à se construire des comportements d'écriture, d'acquérir le réflexe d'écrire, de recourir à l'écrit tant pour

communiquer que pour organiser et développer sa pensée.

Lorsqu'il s'agit d'écrire un genre de texte précis, l'acquisition du comportement d'écriture ne suffit pas ; encore faut-il pouvoir connaître les règles, si floues soient-elles, qui régissent ce genre. Souvent, les apprenants ne savent pas « comment s'y prendre ». Il est donc nécessaire d'approfondir les connaissances et les savoir-faire pour chaque genre de texte abordé.

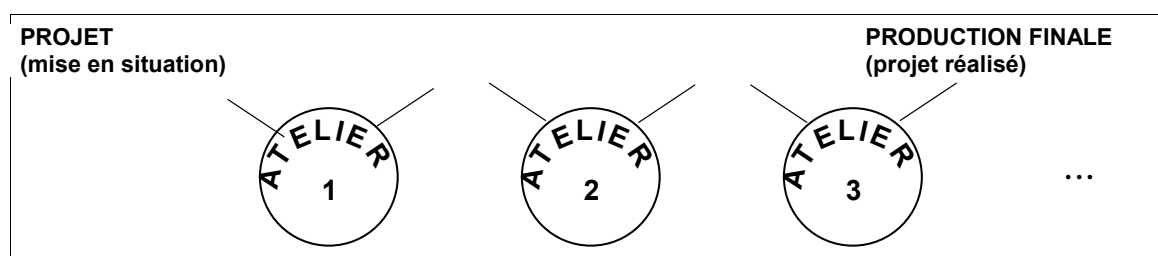
Les ateliers, tels que les définissent Dolz et Schneuwly, sont le lieu idéal pour préciser les connaissances. Au cours d'un atelier, on part d'une tâche précise à réaliser dans le cadre du projet ; et l'on s'en détache quelque peu, on forme une sorte de parenthèse au cours de laquelle on se construit les compétences nécessaires à la réalisation de la tâche. On revient

alors au projet, pour réaliser la tâche proprement dite, ce qui permet en même temps de s'assurer que les savoirs et savoir-faire nouveaux ont bien été fixés. Cette méthode permet en outre de contextualiser l'apprentissage, de vérifier que les apprenants sont capables de recourir aux nouvelles compétences acquises pour résoudre une tâche complexe.

Ainsi, c'est au cours de ces ateliers que les élèves pourront constituer leur propre grille de critères pour chaque genre de texte. Le rôle du professeur sera de vérifier la cohérence de chaque grille, mais aussi de veiller à ce que celle-ci, au fur et à mesure des activités, se complète sans cesse, de manière à se rapprocher de plus en plus des objectifs fixés – et, pour fixer ces objectifs, le professeur se sera d'abord basé sur sa propre fiche de critères.

SEQUENCE DIDACTIQUE

PORTFOLIO DES PRODUCTIONS ÉCRITES / PROJET



DYNAMIQUE DU PROJET

- interactions
- étapes de la réalisation du projet
 - ex. : - fabrication d'une machine
 - diffusion
 - contacts
 - exposition
 - ...
- production de textes

Illustration. Schéma d'une séquence didactique

4. Le portfolio comme outil d'autoformation et d'évaluation formative

Ce dernier point nous amène d'ailleurs à l'évaluation des compétences, des connaissances et des comportements que les élèves devront acquérir au cours des projets. Celle-ci est plus particulièrement l'objet actuel de la recherche, bien qu'elle ait été introduite depuis les premières journées de recherche avec l'équipe des professeurs. Actuellement, nous ne travaillons qu'à l'élaboration de critères et d'outils d'évaluation formative. L'évaluation certificative pourrait, en lien avec les socles de compétences et les compétences terminales conçus par la Communauté française de Belgique constituer l'objet d'une année de recherche supplémentaire.

Nous envisageons principalement deux grands outils d'évaluation formative : d'une part, les grilles de critères, dont nous avons développé le principe d'élaboration et d'utilisation plus haut et, d'autre part, le « portfolio ».

Tout au long des projets, on recourra en effet à l'utilisation d'un « portfolio », dans lequel il s'agira de rassembler tous les textes produits ou lus jugés utiles pour mettre en évidence le rôle de l'écriture au sein d'apprentissages plus larges (réfléchir, comprendre, communiquer, interagir, agir dans les disciplines techniques en se servant de l'écrit). Le portfolio est

un outil de formation et non de mise en évidence des seules connaissances et compétences acquises. Il doit donc accompagner toutes les étapes de l'apprentissage ciblé.

C'est un porte-documents dans lequel on peut placer :

- Des textes finis (« produits » issus de démarches structurées, réfléchies, motivées par un but à atteindre) dont l'élève est fier ou satisfait.
- Les traces d'un processus en cours : des réflexions, des esquisses, des brouillons, des analyses qui soutiennent soit la rédaction de textes finis, soit la réalisation de projets, soit des apprentissages relatifs à des contenus ou la formation de compétences et qui témoignent de la progression de l'élève.

Le portfolio rassemble ainsi divers échantillons représentatifs des savoirs et des compétences acquis ou en cours de construction, dans un laps de temps déterminé (1 an, 15 jours, 6 mois, ou la totalité d'une formation).

De la sorte, le portfolio constitue :

- une mémoire,
- un instrument d'autoformation et de maîtrise de sa propre progression,
- un outil d'évaluation formative,
- une forme de dialogue entre l'apprenant et l'enseignant, ou entre des pairs inscrits dans un projet commun d'apprentissage.

L'utilisation du portfolio sera intégrée dès la mise en route du projet en classe. Les grilles de critères, autres outils d'évaluation formative, seront glissées dans celui-ci.

Conclusions

Insérer l'apprentissage de l'écriture dans des projets et des séquences didactiques est un point de départ qui nous paraît fondamental pour se construire de véritables connaissances, compétences et comportements d'écriture. Mais cela ne résout pas tout ; encore faut-il, à l'intérieur de ces projets et séquences, pouvoir, aux moments adéquats, apporter aux élèves les outils qui leur permettront de se construire effectivement de nouveaux savoirs et savoir-faire. Par ailleurs, il faut aussi ménager ces séquences et ateliers en tenant compte de réalités contextuelles qui influencent inévitablement la gestion même de ces activités au sein de la classe, impliquant ainsi des techniques pédagogiques variées (qui vont de la préparation de consignes claires d'écriture à l'étayage et au guidage du travail des élèves, individuellement et en groupe).

L'appropriation par les enseignants eux-mêmes de la didactique de l'écriture que nous tentons de mettre en place a permis de travailler ces grands pôles de l'élaboration didactique. D'une part, ces enseignants ont contribué à la

construction de critères utiles à la production et à l'évaluation de textes techniques, par leurs retours métacognitifs sur leur fonctionnement de scripteurs et leurs propres stratégies d'un texte à l'autre ; d'autre part, ils ont pu éprouver eux-mêmes, lors d'ateliers où nous les « mettons en situation », différents processus pédagogiques. Ces processus incorporent systématiquement les interactions sociales dans un but explicite de construction des savoirs et savoir faire, le lien entre écriture et oralité, la mise au point progressive des textes via les brouillons ou la conservation des traces dans le portfolio. Ces processus ont eux-mêmes fait l'objet d'une réflexion sur la possibilité de les adapter en classe.

Actuellement, l'action dans les classes consiste à engager les élèves dans les projets expliqués ci-dessus : au fil de l'année nous serons en mesure de présenter les premiers résultats en lien avec les premières productions des élèves. Nous tenons toutefois à mettre l'accent sur l'importance du travail qui a été accompli avec les professeurs. La question centrale de notre propos – comment gérer la production d'écrits en lien avec des apprentissages techniques – les a amenés à réfléchir à leur pratique, à appréhender des méthodes pédagogiques auxquelles ils sont peu accoutumés et, surtout, à modifier leurs conceptions de l'élève en tant qu'apprenant et, partant, leurs

pratiques d'enseignants. C'est là un processus qui demande du temps et du travail aux professeurs ; mais d'ores-et-déjà, à l'heure du lancement des projets dans les classes, nous pouvons constater l'ampleur du

chemin parcouru en un an. L'expérimentation des projets, nous en faisons le pari, permettra aux professeurs de poursuivre leurs réflexions sur l'apprentissage d'un acte aussi complexe que l'écriture.

BIBLIOGRAPHIE

- Alcorta, M. (1998). Une approche vygostkienne du développement des capacités d'écrit : le brouillon, un outil pour écrire ? In M. Brossard et J. Fijalkow, *Apprendre à l'école : perspectives piagétienne et vygotskiennes*. Presses universitaires de Bordeaux, 123-151.
- Bereiter, C. et Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. New Jersey-London : LEA Publishers.
- Bronckart, J. P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme sociodiscursif*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Brown, A. et Campione, J. (1995). Concevoir une communauté de jeunes élèves. Leçons théoriques et pratiques. *Revue française de Pédagogie*, 111, avril-mai-juin, 11-33.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998). *L'enseignement de l'oral*. Neuchâtel : ESF (Collection « Didactique du français »).
- Flower, L., Hayes, J.R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College symposium and Communication*, 32 (4), Décembre.
- Hayes, J.R. (1998). Un nouveau cadre pour intégrer cognition et affect dans la rédaction, in *La rédaction de textes. Approche cognitive*. Sous la direction de A. Piolzt et A. Pélissier. Textes de base en psychologie, Delachaux et Niestlé, 51-101.
- Henry, A. et Monkam-Daverat, I. (1998). *Rédiger les procédures de l'entreprise. Guide pratique*, 2e édition. Paris : Éditions d'Organisation (1^{re} édition). Marret, A., Simonet, R. et Salzer, J. (1995). *Écrire pour agir*, 2^e édition, Paris : Les Éditions d'Organisation (1^{re} édition 1982).
- Schneuwly, B. (1998). Genres et types de discours : considérations psychologiques et ontogénétiques. In Y. Reuter, *Les interactions lecture-écriture*. Berne : Peter Lang.
- Denooz, R. et Vanhulle, S. (1999). *Apprentissage de la rédaction technique en langue française dans l'enseignement secondaire technique : implantation dans le curriculum de formation (cours de technique et de français)*. Rapport de recherche à diffusion limitée. Liège : Service de Pédagogie expérimentale de l'Université.
- Vanhulle, S., Detheux, M. et Schockert, C. (1997). *Aspects de l'écriture technique dans les entreprises et l'enseignement de la Communauté française de Belgique*. Rapport de recherche à diffusion limitée. Liège : Service de Pédagogie expérimentale de l'Université.
- Vanhulle, S. (1998). « La langue française en tablier », *Forum-Pédagogies*, Bruxelles, Novembre.
- Vanhulle, S. (1998). *La langue française à l'ouvrage. Penser et écrire les techniciens au travail et à l'école*. Rapport de recherche à diffusion limitée. Liège : Service de Pédagogie expérimentale de l'Université.
- Vanhulle, S. (1998). « Écrire au travail ». *L'observatoire, Revue d'action sociale & médico-sociale a.s.b.l.* Trimestriel, 20.
- Vanhulle, S. (à paraître). *La langue française à l'ouvrage, n° spécial de Français et société*. Bruxelles : De Boeck - Duculot.

NOTES DE LECTURE

NOTES DE LECTURE

Dominique Lafontaine

Christian Baudelot, Marie Cartier, Christine Detrez, *Et pourtant ils lisent...* Paris : Seuil, 1999.

Christian Baudelot a le goût des titres pourfendeurs d'idées reçues... Il y a quelques années, il nous avait gratifiés d'un encourageant Le niveau monte; aujourd'hui il signe, avec deux collaboratrices, un optimiste Et pourtant ils lisent...

La lecture est-elle en crise ? Quel sens revêt-elle aujourd'hui pour les jeunes ? Quelle place occupe-t-elle dans leurs loisirs ? C'est pour répondre à ces interrogations que les trois auteurs, sociologues, ont mis sur pied une vaste enquête auprès de 1200 élèves issus de quatre académies françaises et représentant de façon équilibrée les différents milieux sociaux. Ces élèves ont été suivis pendant quatre ans, en vue de dessiner leur itinéraire de lecteur, depuis le début de la quatrième année secondaire (âge moyen : 15 ans et demi) jusqu'à leur sortie du lycée. Une fois par an, la même question principale était posée à chaque élève par voie de questionnaire : "En dehors des livres scolaires, quels sont les derniers livres que tu as lus ?". Cette question permet de mesurer le volume et le type de lectures et d'envisager l'évolution de ces deux dimensions de la pratique au cours du temps. Ces mesures sont

ensuite mises en relation avec différentes caractéristiques des sujets : sexe, filière fréquentée, milieu d'origine,...

Les résultats de l'enquête sont d'une richesse foisonnante. Je n'en présenterai donc que quelques illustrations, faute de quoi vous seriez tenté(e)s de ne pas lire l'ouvrage, ce qui serait un comble...!

Premier résultat digne d'intérêt : la lecture de livres - puisqu'il s'agit de cela - n'occupe qu'une place modeste parmi les loisirs des adolescents. Elle ne constitue l'activité préférée d'aucune catégorie d'élèves, même de celles où se recrutent les plus grands lecteurs (filles, bons élèves, milieux à fort capital culturel). Et plus les adolescents grandissent, moins ils lisent. Déjà élevée au début de l'enquête, la part de non-lecteurs passe de 20 à près de 30 % en quatre ans, tandis que l'écart entre filles et garçons, élèves à l'heure et en retard, s'accroît.

A tous les niveaux, les filles lisent beaucoup plus que les garçons. En particulier, les filles scolarisées dans l'enseignement professionnel sont celles qui diminuent le moins leur pratique de lecture au cours du temps. Le lien entre lecture et réussite du parcours scolaire est moins net que

l'on ne pourrait s'y attendre : s'il existe un lien statistique, on trouve néanmoins à tous les niveaux du parcours de très bons élèves qui ne lisent pas ou très peu (parmi les garçons de terminale S, notamment, la filière d'excellence) et des élèves au parcours scolaire peu brillant (les filles de professionnelle par exemple) qui lisent beaucoup.

La sociabilité, l'échange entre pairs (les copines, surtout) est l'un des ressorts puissants de la motivation à lire plus. A l'opposé, la lecture obligatoire imposée dans le cadre scolaire constitue un frein plutôt qu'un encouragement. Comme l'écrivent les auteurs : *"la lecture scolaire n'est ni suffisamment valorisée ni suffisamment appropriée pour devenir le socle d'une définition de soi comme lecteur. Elle reste une pure obligation, un travail, tandis que les supports de constructions identitaires, de détente et d'expériences nouvelles se trouvent ailleurs."* (p. 84)

Au collège, il existe un "fonds commun" de livres lus par la majorité des élèves (grands romans réalistes, littérature de jeunesse, best-sellers). La ligne de partage, aussi bien en termes de volume que de goûts, passe entre les filles et les garçons. Au lycée, l'univers des titres se restreint et se scolarise et c'est le niveau scolaire qui, devant le sexe et l'origine sociale, devient le premier facteur de différenciation. Lire devient alors une affaire de compétences, marquée au

sceau de la lecture savante (les "grands" auteurs, les œuvres "majeures"). Mais, comme l'indiquent Baudelot *et al.*, ce passage obligé se fait sans adhésion véritable, sans croyance. Une fois passé le cap du bac, l'éventail des goûts se redéploie et chacun retourne à ses auteurs favoris.

La lecture est-elle en crise ? Les adolescents lisent-ils moins ? Comme l'indiquent les auteurs, *"on pourra tour à tour se lamenter qu'un bon cinquième d'une génération de jeunes soit entièrement brouillé avec le livre, s'effrayer que 40 % ne lisent pas ou peu, se réjouir que 60 % entretiennent avec le livre des relations positives..."* (p. 238). A chacun de décider si le verre est à moitié vide ou à moitié plein. Plus intéressantes sont sans doute les observations qui témoignent d'une baisse de la fréquence des lectures - incontestable celle-là - entre quinze et dix-neuf ans et les analyses de cette baisse à la lumière des pratiques scolaires et sociales autour du livre.

Plus qualitatif que quantitatif dans sa présentation, l'ouvrage de Baudelot, Cartier et Detrez est d'une lecture agréable. L'arsenal méthodologique et statistique sur lequel il s'appuie en arrière-fond, est peu présent et ne se laisse entrevoir qu'à la dérobée. Certain(e)s lecteurs/trices, curieux de ces aspects, resteront un peu sur leur faim, même si la lecture pour le grand nombre s'en trouve facilitée.

Les outils élaborés par le Service de Pédagogie expérimentale

- Lire sans savoir** : vidéo relative aux activités de lecture à l'école maternelle.
- Delhaxhe, A., Terwagne, S., Massoz, D. (1989). **Agir avec le langage écrit**. Bruxelles : Editions Labor, collection Agir et interagir à l'école maternelle.
- Delhaxhe, A., Massoz, D. **Si on parlait un peu de la lecture** : vidéo à l'intention de parents d'enfants d'école maternelle et brochure d'accompagnement.
- Godenir, A., Terwagne, S. (1992). **Au pied de la lettre**, Comment aider l'enfant à s'approprier la langue écrite, vidéo (65 min.) et brochure.
- Terwagne, S., Widart, N., Lafontaine, D. (1996). **Les chemins de la compréhension**, Comment enseigner les stratégies de lecture aux 8-12 ans, vidéo (56 min.) et brochure.
- Lafontaine, A. & Terwagne, S. (1999). **Les cercles de lecture chez les 8-12 ans, 1. Discuter pour mieux comprendre des textes de fiction**. Document vidéographique à destination des enseignants du 2e et 3e degrés du primaire. Liège : Service de Pédagogie expérimentale de l'Université.
- Lafontaine, A. & Terwagne, S. (1999). **Les cercles de lecture chez les 8-12 ans, 2. Discuter pour mieux comprendre des textes d'opinion**. Document vidéographique à destination des enseignants du 2e et 3e degrés du primaire. Liège : Service de Pédagogie expérimentale de l'Université.
- Lafontaine, A., Terwagne, S. & Vanhulle, S. (1999). **Les cercles de lecture chez les 8-12 ans, 1. Discuter pour mieux comprendre des textes de fiction**. La brochure du film. Liège : Service de Pédagogie expérimentale de l'Université.
- Lafontaine, A., Terwagne, S. & Vanhulle, S. (1999). **Les cercles de lecture chez les 8-12 ans, 2. Discuter pour mieux comprendre des textes d'opinion**. La brochure du film. Liège : Service de Pédagogie expérimentale de l'Université.
- Hindryckx, G., Lenoir, A.S., Nyssen, M.C. (1999). **La production écrite en question(s)... Pistes de réflexion et d'action pour le cycle 5-8 ans**. Liège : Service de Pédagogie expérimentale de l'Université.

COMMUNICATIONS

Le rôle du maitre de stage

Définir et sélectionner les compétences

Les évaluations externes

La politique de discrimination positive en Communauté française
de Belgique

LE RÔLE DU MAÎTRE DE STAGE¹ : PRÉSENTATION DE CINQ PRINCIPES D'ACTION VISANT UNE AMÉLIORATION DE LA RELATION FORMATRICE

Florent CHENU

Résumé

Cet article présente les conclusions d'un mémoire de Licence en Sciences de l'Education. Le but principal de celui-ci était la formulation de principes d'action visant une amélioration de la relation formatrice maître de stage - stagiaire pour les agrégés de l'enseignement secondaire inférieur. Ces principes d'action ont été mis au point en grande partie sur la base d'une étude des représentations des pratiques du

maître de stage chez des étudiants, chez des professeurs de Haute Ecole et chez des maîtres de stage eux-mêmes. Dans un premier temps, la problématique dans laquelle ce travail s'est inscrit sera définie. Viendra ensuite une brève explication de la méthodologie utilisée pour l'étude des représentations. Enfin, les cinq principes d'action seront présentés et étayés par quelques résultats.

¹ Le maître de stage est en Communauté française de Belgique ce que d'aucuns appellent le formateur de terrain, l'enseignant de métier, l'enseignant associé, le mentor, etc. Son rôle est souvent défini comme celui d'un enseignant accueillant un futur collègue en stage dans sa classe dans le but de le former. Il n'existe cependant pas de directives précises concernant ce rôle. Certaines Hautes Ecoles en conçoivent elles-mêmes et les transmettent. Ces directives, quand elles existent, varient donc d'un établissement à l'autre. Il est également important de signaler que dans la quasi-totalité des cas, le maître de stage n'est pas rémunéré pour son travail d'accompagnateur de stagiaire.

1. La problématique : La professionnalisation des enseignants, ses obstacles et des moyens pour les dépasser

a) La professionnalisation des enseignants

En sciences de l'éducation, le degré de professionnalisation de l'enseignant est souvent associé à trois grandes idées: l'enseignant professionnel possède des compétences, il se forme sur le terrain et il est un praticien réflexif.

Le concept de **compétence** renvoie, comme le signale G. Jobert, à « la capacité à obtenir une performance en situation réelle de production » (1998, p. 2). En effet, ce qui caractérise le plus la compétence est son utilisation efficace dans les conditions d'une pratique ne concordant pas totalement avec celles décrites d'une manière que l'on pourrait qualifier de théorique, normative et standardisée. Dès qu'un problème concret ne correspond pas exactement à la description qu'en font les experts, et c'est très souvent le cas, le professionnel doit mettre en jeu ses compétences pour déboucher sur un résultat positif. Celles-ci se situent sur plusieurs plans : « Les compétences professionnelles des enseignants sont multiples et réfèrent à des savoirs disciplinaires et professionnels, des

savoir-faire pratiques et des savoir-être » (M. Altet, 1994, p. 217).

L'enseignant professionnel se **forme sur le terrain**. Il n'est cependant pas un simple exécutant. Pour J.-P. Euzet, « L'ensemble des arguments induit une démarche de formation selon laquelle la construction des compétences professionnelles de l'enseignement se fait à partir du travail de terrain pour retourner sur le terrain après une activité d'analyse » (1988, p. 47). Le maître de stage doit, pour le débutant, être un facilitateur de l'activité d'analyse.

Ce savoir-analyser, que M. Altet (1996) appelle *méta-compétence*, est essentiel. Il rentre dans les démarches d'un **praticien réflexif**. Sans trahir D.A. Schön (1994) qui fut un des premiers à théoriser ce concept, il est juste de penser que le praticien réflexif est quelqu'un qui réfléchit en cours d'action et sur l'action. Cette réflexion est mise en place dès que la situation surprend. Elle ne doit donc pas être, comme c'est trop souvent le cas lorsqu'on forme des enseignants, le fruit d'une analyse systématique dont les bénéfices sont largement inférieurs à l'effort cognitif produit. Le praticien doit cependant réfléchir aux phénomènes apparus et aux réactions qu'ils ont suscitées chez lui. Il expérimente pour comprendre. Il

reconsidère son rôle, la situation et leur interaction.

b) Les obstacles à la professionnalisation

La professionnalisation des enseignants, le lecteur l'aura compris, n'est pas chose facile. Trois obstacles majeurs à celle-ci dont deux avaient déjà été soulignés par R. Bourdoncle (1993) ont été relevés. Il s'agit de la nature des savoirs, de la difficulté d'établir une relation formatrice et des rapports entretenus entre le maître de stage et l'institut de formation.

La nature des savoirs sous-jacents aux compétences professionnelles ne permet pas une transmission directe de l'expert au novice. Ceux-ci sont le résultat de démarches d'analyse entreprises par l'acteur. De plus, les savoirs enseignants ne sont pas faciles à cerner. M. Tardif & C. Gauthier (1996) précisent à juste titre qu'ils « ont suscité et suscitent encore une multitude de réponses, offertes par des auteurs eux-mêmes très savants mais aussi très souvent en désaccord, dont les ouvrages remplissent les rayons de toutes les bibliothèques à travers le monde » (1996, p. 210).

La mise en place d'une relation pleinement formatrice entre le maître de stage et l'étudiant n'est pas évidente. Elle postule, pour commencer, une bonne gestion de

ce que J. Donnay & al. (1993) appellent la *tension fusion-différenciation interacteurs*. L'idée est que le tuteur doit parvenir à situer son rôle entre une tendance à se positionner en tant que modèle et une tendance à entrer dans un style laisser-faire.

M. Mante (1998) repère trois facteurs qui renforcent chez le maître de stage la première tendance (transmissive et normative). Premièrement, il n'est pas formé à l'analyse et à l'observation. Deuxièmement, lorsqu'il est désigné par l'institut de formation, le maître de stage a souvent l'impression d'être considéré comme un maître chevronné. Cela le pousse à agir comme un modèle pour le novice. Troisièmement, les stagiaires sont souvent désireux de s'entendre dire ce qu'il faut faire.

La situation décrite par M. Mante, si elle est très fréquemment rencontrée, n'est pas très formatrice. En effet, selon M. Develay, « Former, ce n'est plus mettre quelqu'un à la forme. Ce n'est plus seulement aider autrui à trouver sa forme. Former devient favoriser la conscience chez le formé de ses choix décisionnels » (1998, p. 248).

Un catalyseur de la mise en place d'une relation formatrice est le rôle que joue le maître de stage par rapport au **projet de formation** de la Haute Ecole. Malheureusement, et

c'est le troisième obstacle, la situation est loin d'être idéale. P. Perrenoud remarque, à propos des maîtres de stage, « qu'ils ne connaissent pas le plan de formation actuel, qu'ils accueillent des stagiaires et font de leur mieux sans très bien savoir ce que l'on attend d'eux » (1998b, p. 163).

c) Surmonter les obstacles

Les trois obstacles décrits ci-dessus ne sont pas insurmontables. Deux pistes sont proposées ici pour les dépasser.

Premièrement, il est primordial de **revoir la place qu'occupe le maître de stage au sein de l'institut de formation**. Non seulement, il doit être informé du projet de formation de l'établissement avec lequel il travaille, mais il doit aussi participer à la définition de ce projet : « Le formateur de terrain est désormais appelé à se situer comme partenaire de la formation des stagiaires, au même titre que le formateur du centre et que le stagiaire lui-même » (L.M. Belair, 1998, p. 140).

Deuxièmement, **il importe que les maîtres de stage soient formés**. P. Perrenoud distingue à ce sujet trois modèles non exclusifs : la formation par des intervenants extérieurs, la formation par des pairs et la coformation ou l'autoformation (1998a). Préciser aux maîtres de stage certaines lignes de conduites établies

sur la base des opinions de différents acteurs est déjà un pas en avant vers une formation. C'est dans ce sens que les cinq principes ont été établis.

2. La méthodologie utilisée

Une enquête par questionnaires a été réalisée auprès de différents acteurs de la formation initiale des régents¹ en vue de connaître leur représentation de ce qu'est et de ce que devrait être le rôle de maître de stage. Quarante-neuf étudiants, 32 maîtres de stage et 15 professeurs de Haute Ecole ont répondu. Les étudiants et les professeurs qui ont participé provenaient de quatre Hautes Ecoles, de plusieurs sections et étaient inscrits ou enseignaient en 2e ou 3e année. De même, les maîtres de stage étaient issus d'une multitude d'établissements.

Il est important de signaler que les répondants n'ont pas été choisis de manière aléatoire et que les maîtres de stage interrogés ne travaillent pas forcément avec les Hautes Ecoles qui ont participé à l'enquête. Les résultats obtenus ne sont donc pas généralisables mais ils permettent cependant de croiser des regards différents sur une même réalité.

Le questionnaire administré comprenait des questions ouvertes et

¹ Agrégés de l'enseignement secondaire inférieur.

des questions fermées. Il était assez fouillé de manière à rendre compte d'un maximum d'aspects des relations maître de stage - stagiaire². Chaque question a été posée deux fois aux étudiants et aux professeurs. Dans un cas, elle concernait leur représentation du rôle du maître de stage de la réalité et dans l'autre, celle du rôle d'un maître de stage qui serait idéal¹. Les maîtres de stage n'ont été consultés que pour la partie « réalité ». Ils étaient interrogés sur leurs pratiques personnelles.

Les questions ouvertes ont été dépouillées au moyen de catégories de réponses. Chaque réponse a été interprétée et placée dans une de ces catégories. Cette méthode a été préférée à celle de repérage et d'association de mots-clefs car il est vraisemblable que le biais d'interprétation de la méthode retenue équivaut à celui qui peut apparaître lorsqu'on catégorise des mots extraits de leur contexte.

Les résultats sont présentés sous forme de pourcentages pour faciliter la comparaison entre les représentations des différents acteurs.

² Il est impossible d'exposer l'ensemble des résultats obtenus à travers quelques pages. Les résultats qui apparaissent être les plus pertinents en regard du propos de cet article seront revus. Le lecteur qui désirerait en savoir davantage trouvera les autres résultats dans le mémoire dont cet article est tiré.

¹ Le maître de stage de la réalité est celui qu'on rencontre sur le terrain. Le terme « réalité » a été choisi en opposition avec idéal.

Le lecteur se rappellera tout de même qu'ils ont été calculés à partir d'effectifs peu élevés.

Enfin, il faut savoir que les principes d'actions qui vont être présentés ci-dessous sont basés sur les augmentations et les diminutions des pourcentages lorsqu'on passe de la représentation de la réalité à la représentation de l'idéal.

3. Cinq principes en vue d'une meilleure action des maîtres de stage

Les principes d'action se basent essentiellement sur les données recueillies lors de l'étude des représentations. Cependant, cette dernière ne constitue pas l'unique point de vue pris en compte. D'autres sources d'idées ont été retenues. Il s'agit de celles issues d'expériences vécues par l'auteur en tant que stagiaire et accompagnateur de stagiaires et de celles développées dans la littérature récente traitant du sujet.

Le choix de présenter des principes d'action a été fait de manière à proposer certaines lignes de conduites aux acteurs tout en évitant de les enfermer dans des pratiques qui ne seraient pas les leurs. En effet, comme pour R. Robillard et F. Saint-Louis, l'idée est qu'« il nous est impossible et même impensable de

signaler systématiquement au formateur de terrain comment s'y prendre pour vivre une relation formatrice, et il est encore moins possible de lui imposer une façon standardisée et prédéterminée d'agir avec le stagiaire » (1998, pp. 135-136).

Enfin, avant de présenter ces principes, il importe de signaler que, s'ils sont formulés à l'intention du maître de stage, ils doivent également obtenir l'adhésion des professeurs et des étudiants des Hautes Ecoles pour être efficaces. Le pire serait sans doute une situation où un maître de stage travaille dans le sens que nous allons définir alors qu'un étudiant n'utilise pas le même cadre de référence.

Principe 1 : Le maître de stage est considéré comme un partenaire de la Haute Ecole

Il est très important que le maître de stage soit un partenaire à part entière de la Haute Ecole, qu'il ne soit pas simplement quelqu'un qui prête sa classe. Ceci peut notamment se concrétiser à travers deux aspects : la participation à la définition du projet de formation et la participation à l'évaluation certificative du stage. Quelques résultats relatifs au premier point vont étayer le principe.

Qu'en est-il de la connaissance du projet de formation par le maître

de stage ? Celui-ci est-il mis au courant ? Si oui, comment ? C'est cette question qui a été posée à propos du rôle réel et du rôle idéal.

Les catégories de réponses qui ont été utilisées¹ sont celles-ci :

1. Le maître de stage est mis au courant par des journées de **formation** organisées par la Haute Ecole.
2. Le maître de stage est mis au courant lors de rencontres, de **contacts** et de réunions mis en place par la Haute Ecole.
3. Le maître de stage est mis au courant par des documents (**Docs**).
4. Le maître de stage est mis au courant par les étudiants qui viennent en stage (**Etdt**).
5. Le maître de stage est mis au courant lors des discussions avec un professeur qui vient superviser un stagiaire (**Prof**).
6. Le maître de stage est mis au courant par un autre moyen : formation initiale, inspecteur (**Autre**).
7. Le maître de stage n'est pas mis au courant (**Non**).
8. Le maître de stage est mis au courant mais la manière n'est pas précisée (**Oui**).
9. Non codable : toute réponse ne rentrant pas dans une catégorie ou omission.

¹ Le lecteur sera attentif au fait que si les catégories sont exclusives, les réponses produites par les répondants comportent souvent plusieurs éléments, plusieurs idées. Il est donc normal que la somme des pourcentages associés aux différentes catégories dépasse parfois 100%.

Les résultats obtenus sont les suivants :

	Connaissance du projet de formation par le maître de stage								
	Formation	Contacts	Docs	Etdt	Prof	Autre	Non	Oui	Non codable
REEL									
Etudiants	2%	4%	/	14%	2%	10%	61%	4%	4%
Professeurs	/	20%	47%	/	33%	7%	13%	7%	/
Maîtres de stage	/	/	/	9%	6%	/	72%	19%	2%
IDEAL									
Etudiants	20%	51%	33%	8%	2%	2%	8%	2%	/
Professeurs	/	53%	40%	/	20%	20%	/	/	13%

En ce qui concerne la réalité, on remarque que 61% des étudiants pensent que les maîtres de stage ne sont pas informés. Les professeurs sont plus partagés¹. Ils disent entretenir des contacts avec eux (20%), leur fournir des documents (47%) ou les informer pendant les supervisions (33%). Les maîtres de stage, quant à eux, sont 72% à confirmer les représentations des étudiants.

Dans l'idéal, les pourcentages de « Non » pour les étudiants et pour les professeurs sont en chute libre. Le maître de stage doit donc être davantage informé. Les moyens les plus privilégiés semblent être l'entretien de contact et la distribution de documents.

Que répondent les acteurs quand on leur demande si le maître de stage participe et s'il devrait participer à la définition du projet de formation ? Les catégories de réponses créées sont :

1. **Oui.**
2. **Non.**
3. Indirectement et/ou en partie (**Indirect**) : Si les maîtres de stage sont associés à la Haute Ecole pour la définition du projet de formation, ce n'est que par des réunions d'évaluation certificative du stagiaire et/ou que sur certains aspects (comme les contrats de stage).
4. Non codable : toute réponse ne rentrant pas dans une catégorie ou omission.

¹ Un effet dû à la désirabilité sociale n'est pas à exclure.

Les résultats sont ceux-ci :

	Participation du maître de stage à la définition du projet de formation			
	Oui	Non	Indirect	Non codable
REEL				
Etudiants	4%	88%	2%	6%
Professeurs	/	60%	27%	13%
Maîtres de stage	3%	91%	6%	/
IDEAL				
Etudiants	78%	18%	/	4%
Professeur	60%	13%	13%	13%

Les étudiants, les maîtres de stage et les professeurs s'accordent pour dire que, dans la réalité, le maître de stage ne participe pas à la définition du projet de formation. Toutefois, certains professeurs mentionnent une participation partielle et/ou indirecte (27%)¹.

Quand on passe de la situation réelle à la situation idéale, la fréquence des «Oui» augmente de 74% chez les étudiants et de 60% chez les professeurs.

Les résultats sont très clairs. Le maître de stage doit être plus informé, et même mieux, sa participation à la définition du projet de formation s'avère hautement désirable. En effet, selon P. Perrenoud, il faut aujourd'hui «...associer tous les formateurs à la conception, à l'évaluation et à la régulation des plans et des dispositifs de formation. Qu'ils aient leur mot à dire non seulement sur la conception d'ensemble, mais sur leur rôle dans

l'orchestre et sur l'orchestration» (1998a, p. 230).

Principe 2 : Le maître de stage et l'étudiant évoluent dans une relation d'échange

Ce qui est envisagé ici est une relation où s'échangent non seulement des informations mais aussi des points de vue, des réflexions. On doit retrouver cet échange tout au long du stage. Pendant la phase d'observation préalable au stage, le maître de stage transmet toute une série d'informations sur sa classe, ses élèves, son école. Il échange des points de vue avec le stagiaire sur les leçons que ce dernier a observées. Des réflexions sont confrontées lors de la supervision des préparations, lors de l'examen des données de l'observation, lors de l'évaluation des prestations. Toutes les questions, mêmes dérangementes, ont le droit d'être posées et d'obtenir une réponse.

Dans cette optique, le maître de stage doit être vu comme un guide, un conseiller, une personne ressource.

¹ Il est possible, ici aussi, que la désirabilité sociale ait joué.

Une question a montré que lorsqu'on leur demande quel est le rôle du maître de stage réel, 51% des étudiants, 67% des professeurs et 87% des maîtres de stage citent cette caractéristique. Pour le rôle idéal, les fréquences montent à 94% chez les étudiants et à 87% chez les professeurs.

Des résultats similaires sont retrouvés lorsqu'on demande d'évaluer l'importance de l'aspect « guide » du rôle du maître de stage au moyen du barème 0: non, 1: un peu, 2: beaucoup, 3: essentiel¹.

Les distributions obtenues sont les suivantes :

	Le maître de stage est un guide					
	Non	Un peu	Beaucoup	Essentiel	Ca dépend	Non codable
REEL						
Etudiants	8%	31%	41%	18%	/	2%
Professeurs	/	7%	33%	20%	7%	33%
Maîtres de stage	/	22%	41%	37%	/	/
IDEAL						
Etudiants	6%	6%	25%	67%	/	2%
Professeurs	/	/	20%	53%	/	27%

Pour le rôle réel, les trois distributions se caractérisent par une orientation vers la droite². Cette tendance semble accentuée pour les maîtres de stage. Les courbes obtenues pour le rôle idéal sont beaucoup plus orientées vers la droite que celles de la réalité. Elles prennent l'allure de courbes en J. Donc, si le maître de stage est déjà un guide, il doit l'être davantage.

La relation d'échange telle qu'elle a été définie postule une deuxième caractéristique du rôle du

maître de stage. Il doit être une personne ouverte, en particulier aux autres méthodes que les siennes. En effet, selon M. Mante, « ... imposer une pratique n'est pas formateur » (1998, p. 102).

Trente-huit pour cent des étudiants et 53% des professeurs citent le manque d'ouverture comme un comportement qui serait inadéquat de la part d'un maître de stage idéal. Ils sont respectivement 34% et 47% à rencontrer ce comportement dans la réalité.

Le maître de stage le plus ouvert est incontestablement celui qui se place, comme le stagiaire, dans un rôle d'apprenant. Cela ne peut être que bénéfique pour le novice et le tuteur. En effet, selon R. Robillard et

¹ Le rôle de « guide » a été défini aux répondants comme celui d'une personne qui guide l'étudiant à travers une réalité.

² Les termes de *courbes orientées vers la droite* ou *la gauche*, de *courbes en i* et de *courbes en J* sont utilisés uniquement dans le but de qualifier aisément les résultats. Aucune référence à la pédagogie de maîtrise n'est voulue ici.

F. Saint-Louis, « pour accéder à une relation qui soit pleinement formatrice pour ces deux partenaires, il s'avère essentiel que l'enseignant de métier minutes avant son début. Cela permettrait peut-être de mettre en évidence aux yeux du stagiaire qu'il est trop attaché à ses notes.

s'engage à vivre cette expérience dans la perspective non seulement

d'apporter à l'autre, mais également de s'approprier quelque chose au plan professionnel et personnel » (1998, p. 138).

Les répondants ont dû évaluer l'importance du rôle d'apprenant du maître de stage¹ à l'aide du barème présenté ci-dessus. Les distributions obtenues sont les suivantes :

	Le maître de stage est un apprenant					
	Non	Un peu	Beaucoup	Essentiel	Ca dépend ²	Non codable
REEL						
Etudiants	27%	45%	10%	14%	/	4%
Professeurs	13%	20%	7%	20%	7%	33%
Maîtres de stage	13%	50%	31%	6%	/	/
IDEAL						
Etudiants	10%	33%	31%	25%	/	2%
Professeurs	7%	13%	27%	27%	/	/

Dans la réalité, les trois distributions marquent une tendance vers la gauche. Pour le rôle idéal, les courbes s'orientent nettement plus à droite, surtout chez les professeurs où les fréquences se répartissent plus ou moins selon une courbe en J. Sans aucun doute, le rôle d'apprenant du maître de stage doit être davantage privilégié.

Principe 3 : Le maître de stage négocie avec l'étudiant

Le maître de stage doit être ouvert à toute négociation avec l'étudiant. Celle-ci se fait sur un **maximum de choses**, en particulier celles pour lesquelles un avis relativement unanime n'a pas pu être dégagé de l'étude des représentations.

Il s'agit du type de supervision des préparations, de l'imposition ou non d'aspects de l'enseignement (contenu, méthodologie, matériel, évaluation, etc.), de la centration éventuelle des observations du maître de stage sur des points particuliers des prestations du stagiaire, de l'utilisation et de la définition d'un outil d'observation, du fait de laisser l'étudiant seul en classe, des cas d'intervention en cours de prestation.

Il est également important que le maître de stage et l'étudiant négocient une pratique particulière que P. Perrenoud appelle *l'expérimentation*. Le terme

*d'expérimentation-rupture*¹ lui a été préféré. Il s'agit de susciter des situations inhabituelles et dérangeantes dans le but de faire prendre conscience à l'étudiant de son fonctionnement. P. Perrenoud pense que « si l'habitus se transforme en réponse à de nouvelles situations-problèmes, la formation consiste à les créer et à empêcher les stagiaires de prendre la tangente ». Il donne comme exemple de ces situations celui d'émissions comme *la caméra cachée* dont le côté totalement inhabituel est très révélateur du comportement des personnes. Cela semble relativement exagéré. Une situation déjà très dérangeante pour un étudiant serait, par exemple, de lui demander de modifier le sujet de sa leçon cinq

Il a été demandé, dans l'enquête, si le maître de stage suscitait ou s'il devrait susciter des

situations inhabituelles et si oui, dans quelles conditions. L'exemple du changement de sujet de la leçon a servi à illustrer ce propos auprès des répondants. Les réponses obtenues ont été catégorisées comme ceci :

1. **Non.**
2. **Oui**, sans que les conditions soient précisées.
3. Si l'étudiant est **compétent**, s'il est dans sa dernière année d'études, s'il y a de fortes chances qu'il s'en sorte.
4. Des situations inhabituelles sont suscitées par des **contraintes** extérieures: changement de local, excursion annulée, etc.
5. Non codable : toute réponse ne rentrant pas dans une catégorie ou omission.

Les résultats observés sont les suivants :

	Le maître de stage suscite-t-il des situations inhabituelles ?				
	Non	Oui	Compétence	Contraintes	Non codable
REEL					
Etudiants	65%	10%	/	16%	8%
Professeurs	80%	13%	/	7%	/
Maîtres de stage	88%	3%	/	9%	/
IDEAL					
Etudiants	65%	8%	14%	6%	6%
Professeurs	87%	/	13%	/	/

¹ Ce rôle a été défini comme suit : le maître de stage est un apprenant dans le sens où il apprend de l'étudiant.

² Plusieurs répondants n'avaient pas une seule représentation du rôle du maître de stage. Dès lors, certains répondaient aux questions par "ça dépend".

¹ L'expérimentation possède une acceptation très particulière et assez précise en sciences de l'éducation. Les idées développées par P. Perrenoud s'en éloignant, un terme permettant d'éviter toute confusion a été utilisé.

Il est important de remarquer que pour les trois types de répondants, aussi bien dans la réalité que dans l'idéal, le maître de stage ne suscite pas de situations inhabituelles. Toutefois, une catégorie apparaît pour le rôle idéal : les situations peuvent être suscitées si l'étudiant est suffisamment compétent pour s'en sortir, ce qui n'est pas, selon P. Perrenoud, l'objectif premier de cette pratique.

Les résultats trouvent une explication assez logique : l'expérimentation-rupture apparaît comme une pratique bafouant les règles déontologiques les plus élémentaires. Cependant, en respectant toute une série de conditions, l'expérimentation-rupture peut devenir praticable. Il faut, par exemple, que le stagiaire ait été informé de ce qui l'attend (lui donner des exemples de ce qu'on entend par situations inhabituelles) et du but de cette pratique. Il doit marquer son plein accord et le maître de stage doit organiser un débriefing où il lui explique que s'il a agi d'une manière qu'il trouve insatisfaisante, c'est parce qu'il a été placé dans une situation très difficile et hautement déterminante des comportements. Un parallélisme pourrait être fait avec les conditions déontologiques des expériences de psychologie sociale.

En résumé, la négociation semble vitale pour la relation for-

matrice entre maître de stage et stagiaire. Elle doit être fréquente. Il faut également remarquer que si elle permet une prise de décision à laquelle les deux parties adhèrent, elle favorise aussi les échanges de points de vue dont l'importance a été soulignée par le principe 2.

Principe 4 : Le maître de stage place l'étudiant dans un processus d'(auto)évaluation continue, objective et formative

Avant d'explicitier ce principe, quelques résultats dont il est issu vont être présentés.

Il a été demandé aux répondants d'évaluer l'importance des fonctions suivantes des évaluations des prestations de l'étudiant à l'aide du barème déjà décrit :

1. Attribuer une note.
2. Souligner les points communs et les différences entre le maître de stage et l'étudiant.
3. Donner un feedback.
4. Faire prendre conscience à l'étudiant de son propre fonctionnement.
5. Réguler.
6. Réfléchir.

Il n'est pas possible d'exposer l'ensemble des résultats obtenus pour les différentes fonctions de l'évaluation. C'est donc un tableau synthétique qui les présente. Il reprend un indice permettant de se faire une

idée de la courbe selon laquelle les résultats se distribuent sur les

échelons du barème. La formule est :

$$I = - 3 \times (\% \text{ de Non}) - (\% \text{ de Peu}) + (\% \text{ de Beaucoup}) + 3 \times (\% \text{ de Essentiel})$$

Un signe négatif indiquera une tendance de la courbe vers la gauche tandis qu'un signe positif illustrera

une tendance vers la droite. Les résultats sont les suivants :

	Indice de l'orientation de la courbe				
	Réal			Idéal	
	Etudiants	Professeurs	Maîtres de stage	Etudiants	Professeurs
Attribuer note	19	26	- 128	- 35	- 73
Différences, communs	- 61	- 67	- 38	- 37	- 173
Feedback	30	103	144	206	227
Prendre conscience	35	100	216	190	247
Réguler	8	0	38	127	107
Réfléchir	4	- 7	175	144	160

Pour les représentations de la réalité, les courbes des maîtres de stage semblent relativement différentes de celles des professeurs et des étudiants. Pour ces deux derniers acteurs, on remarque, lors du passage de la réalité à l'idéal, que les courbes en rapport avec le feedback, la prise de conscience, la régulation et la réflexion se décalent nettement vers la droite. Par contre, pour l'attribution d'une note, la courbe se déplace vers la gauche. Pour ce qui est du fait de souligner les points communs et les différences, les déplacements sont peu cohérents entre les professeurs et les étudiants.

L'évaluation du maître de stage, telle que ce principe la veut, peut se définir à deux niveaux.

Le premier niveau se caractérise par l'évaluation que fait le maître

de stage de l'étudiant. Elle est reconnaissable par la communication de feedbacks au stagiaire. L'aspect « technicien » du rôle du maître de stage se retrouve dans cette perspective.

Au second niveau, c'est le stagiaire qui s'auto-évalue. Le maître de stage devient un facilitateur de cette auto-évaluation. Par exemple, il fournit à l'étudiant les données recueillies pendant l'observation des prestations et l'aide à les interpréter. C'est à cet étage que les démarches d'analyse réflexive sont le mieux situées.

Il existe un continuum entre les deux niveaux. Il est, en effet, possible d'avoir recours à des pratiques intermédiaires. Cependant, dans tous les cas, l'(auto)évaluation doit être

systematique¹ et la plus objective² possible. Cette dernière caractéristique sous-entend qu'elle doit être basée sur les données recueillies lors de l'observation des prestations.

La caractéristique de l'(auto)évaluation qui est la plus importante, et qui découle de l'examen du tableau ci-dessus, est qu'elle doit permettre à l'étudiant une prise de conscience de son propre fonctionnement suivie d'une réflexion, elle-même suivie d'une régulation des pratiques.

Principe 5 : Le maître de stage adapte sa manière de faire à la situation de stage dans laquelle l'étudiant est plongé

Il est important que le maître de stage tienne compte des conditions dans lesquelles le stagiaire évolue. Parmi celles-ci, trois paramètres doivent retenir son attention¹.

¹ Une question générale a montré qu'aucun professeur et aucun étudiant ne s'imaginent l'évaluation idéale comme étant uniquement globale. Ils étaient respectivement 20% et 27% à évoquer cette situation pour l'évaluation réelle.

² Quarante pour cent des étudiants et des professeurs relèvent le manque d'objectivité comme un comportement inadéquat du maître de stage idéal. Ils sont 33% à le rencontrer dans la réalité.

¹ Les répondants avaient la possibilité de nuancer toutes leurs réponses en fonction de ces trois paramètres. La grande majorité ne l'a pas fait ou n'a pas compris ce qui était demandé. Cela reflète soit une situation où les adaptations ne sont pas réalisées, soit une situation où elles sont faites de manière inconsciente. Dès lors, le principe 5 est quelque peu contradictoire avec les résultats de l'enquête.

Le premier paramètre est le « type » de stagiaire que le maître de stage accueille. Une seule manière de faire ne peut fonctionner pour n'importe qui à n'importe quel moment. En effet, selon P. Perrenoud, « ...il serait aventureux de tout miser sur une seule forme d'articulation théories-pratiques. Il se peut que l'analyse de pratiques nourrisse la réflexion des uns et ne parle pas aux autres, que le rapport au formateur de terrain qui convient à ceux qui observent et imitent ne convienne pas à ceux qui procèdent par essais et erreurs » (1998b, p. 176). Dès lors, il importe de prendre en compte l'année d'études du stagiaire, l'expérience qu'il a derrière lui, sa plus ou moins grande anxiété pendant les stages, l'étape de son évolution vers des démarches réflexives, etc.

Le second paramètre est la discipline enseignée. Les particularités didactiques et les difficultés des différentes matières doivent faire l'objet d'une réflexion.

Le troisième paramètre est la filière dans laquelle se déroule le stage. Par exemple, le poids des conseils n'est pas le même dans l'enseignement général que dans l'enseignement professionnel, filière où souvent les futurs enseignants n'ont pas été élèves et qu'ils connaissent donc moins bien.

Ces nuances des pratiques du rôle du maître de stage doivent notamment se faire ressentir dans les négociations évoquées par le principe 2. Elles doivent également jouer dans la détermination du niveau d'évaluation mentionnée par le principe 3.

4. Conclusions et perspectives

Cet article se proposait de présenter cinq principes d'action en vue d'une amélioration de la relation formatrice. L'étude qui a permis d'établir ceux-ci a également mis en évidence une réalité et une volonté de changer celle-ci. La mise en place des principes d'actions par les différents acteurs de la formation initiale permettrait sans doute de rencontrer cette volonté.

Cependant, les choses ne sont pas si simples. Certes, l'étude a montré certaines situations réelles relativement peu éloignées de l'idéal, mais elle a aussi pointé des situations où réalité et idéal sont complètement opposés. Le rôle du maître de stage en tant que partenaire à part entière de l'institut de formation est un des points noirs. Dès lors, le principe qui y est relatif est un de ceux qui sera appliqué à long terme¹. Il serait

¹ Cette idée est renforcée par le fait que l'instauration d'une véritable collaboration demande une révision complète de l'organisation des stages tels qu'ils se déroulent actuellement ainsi qu'un changement de certaines mentalités

intéressant de confirmer ou d'infirmar cette dernière idée par une étude de faisabilité qui porterait également sur les autres principes.

En effet, plusieurs questions importantes méritent une réponse : Les principes d'action ne sont-ils pas trop exigeants pour être mis en place de manière effective ? N'enferment-ils pas les acteurs dans des pratiques qui ne sont pas les leurs ? Ne sont-ils pas, au contraire, trop larges et peu fonctionnels ? Enfin, comment les acteurs évaluent-ils la pertinence de ces principes et quelles modifications y apporteraient-ils ? Ces quelques questions sont essentielles. C'est à partir de celles-ci qu'une véritable action pourra débiter et que les choses pourront commencer à changer.

Références bibliographiques

- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : Presses universitaires de France.
- Altet, M. (1996). Les compétences de l'enseignant professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation; le savoir-analyser. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud (Dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck, 27-40.
- Belair, L. M. (1998). Les enjeux de la formation des formateurs. In A. Bouvier & J.-P. Obin (Dir.), *La*

qui ne voient le maître de stage que comme un enseignant qui prête sa classe.

- formation des enseignants sur le terrain.*
Paris : Hachette éducation, 139-153.
- Bourdoncle, R. (1993). La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. *Revue Française de Pédagogie*, 105, 83-119.
- Chenu, F. (1999). *Le rôle du maître de stage. Etude des représentations et des pratiques des différents acteurs de la formation initiale des régents en vue de la construction d'un outil.* Mémoire de Licence en Sciences de l'Education, Université de Liège.
- Develay, M. (1998). Conclusion : où l'on découvre que le terrain n'est pas seulement là où on le pense. In A. Bouvier & J.-P. Obin (Dir.), *La formation des enseignants sur le terrain.* Paris : Hachette éducation, 24-248.
- Donnay, J., Charlier, E. & Cheffert, J.-L. (1993). Réflexivité : outil de dialogue entre novice et expert. *Formation et Recherche en Education*, 3-26.
- Euzet, J.-P. (1998). La formation des professeurs d'EPS. In A. Bouvier & J.-P. Obin (Dir.), *La formation des enseignants sur le terrain.* Paris : Hachette éducation, 43-68.
- Jobert, G. (1998). « La professionnalisation, entre compétence et reconnaissance sociale », Texte présenté à Toulouse dans le cadre du symposium consacré à la professionnalisation des formateurs d'enseignants organisé par le REF (Réseau francophone de recherche en Education et Formation).
- Mante, M. (1998). La visite de classe. In A. Bouvier & J.-P. Obin (dir.), *La formation des enseignants sur le terrain.* Paris : Hachette éducation, 87-115.
- Perrenoud, P. (1996). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck, 182-207.
- Perrenoud, P. (1998a), Le rôle des formateurs de terrain. In A. Bouvier & J.-P. Obin (Dir.), *La formation des enseignants sur le terrain.* Paris : Hachette éducation, 218-241.
- Perrenoud, P. (1998b). De l'alternance à l'articulation entre théories et pratiques dans la formation initiale des enseignants. In M. Tardif, C. Lessar & C. Gauthier (Dir.), *Formation des maîtres et contextes sociaux. Perspectives internationales.* Paris : PUF, 153-195.
- Robillard, R. & Saint-Louis, F. (1998). Le partenariat, un lieu privilégié de formation continue pour l'enseignant de métier. In Y. Lenoir & D. Raymond (Dir.), *Enseignants de métier et formation initiale. Des changements dans les rapports de formation à l'enseignement,* Perspectives en éducation. Paris-Bruxelles : De Boeck Université, 123-140.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif,* traduction de J. Heynemand & D. Gagnon. Montréal : Editions Logiques (1^{re} éd. 1983).
- Tardif, M. & Gauthier, C. (1996). L'enseignant comme acteur rationnel : Quelle rationalité, quel savoir, quel jugement ? In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck, 209-237.

DÉFINIR ET SÉLECTIONNER LES COMPÉTENCES

DeSeCO Symposium

Neuchâtel, 13-15 octobre 1999

Marc Demeuse

Dans le cadre des travaux de l'OCDE relatifs aux indicateurs de l'éducation dont les résultats les plus connus sont les publications annuelles de *Regards sur l'Education*¹, l'Office fédéral suisse des Statistiques a organisé, à Neuchâtel, un symposium de trois jours à propos de la définition et de la sélection des compétences. Ce problème, objet de réflexion du groupe DeSeCo (*Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*), a réuni une soixantaine d'experts et de représentants des états membres de l'OCDE. Six contributions scientifiques, dont les auteurs provenaient d'horizons variés, ainsi qu'une synthèse des réactions d'experts à ces textes, ont été proposées et discutées à cette occasion (nous en donnons une liste à la fin de ce bref compte-rendu). L'intérêt de cette réflexion est particulièrement important à l'heure où l'OCDE, notamment, publie des

indicateurs relatifs à l'enseignement et que des questions très nombreuses subsistent quant à ce qui est enseigné et ce qui devrait l'être. Au-delà de l'école, ce sont les compétences des sujets adultes, comme citoyens et comme travailleurs, qui font l'objet d'études internationales *comparatives* (*International Adult Literacy Survey - IALS, Second International Adult Literacy Survey - SIALS, International Life Skills Survey - ILSS*). La réflexion de ce groupe, à travers un programme de trois ans, porte sur l'étude des compétences clés (*Key Competencies*), en ce compris la possibilité de les définir au niveau international, la mise au point d'un système d'indicateurs permettant de présenter dans un ensemble cohérent les résultats des enquêtes et l'intégration des travaux théoriques et empiriques menés dans ce domaine.

Au moment où la Communauté française précise ses attentes vis-à-vis du système éducatif à travers notamment la publication des *Socles de Compétences*, il semble particulièrement important de s'impliquer

¹ OCDE (1998). *Regards sur l'Education. Les Indicateurs de l'OCDE*. Paris : Organisation de Coopération et de Développement économiques, Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement.

dans la réflexion qui se déroule à ce sujet au niveau international, soit pour l'infléchir, soit pour s'en inspirer. Les états membres de l'OCDE devraient être consultés,

dans le courant du premier semestre 2000, à propos des travaux entrepris. Il importe donc de se préparer à répondre aux demandes qui nous seront faites.

Liste des contributions au symposium

Canto-Sperber, M., Dupuis, J.P. (1999). *Competencies for the Good Life and the Good Society. A Philosophical Perspective.*

Goody, J. (1999). *Education and Competencies. An anthropological Perspective.*

Haste, H. (1999). *Competencies; Psychological Realities. A Psychological Perspective.*

Levy, F., Murnane, R.J. (1999). *Are There Key Competencies Critical to Economic Success ? An Economics Perspective.*

Perrenoud, P. (1999). *The Key to Social Fields: Essay on the Competencies of an Autonomous Actor. A Sociological Perspective.*

Weinert, F.E. (1999). *Concepts of Competence.*

Collectif. (1999). *Comments on the DeSeCo Expert Opinions.*

LES ÉVALUATIONS EXTERNES EN COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE : QUEL SENS DONNER À LA MESURE ?

Dominique Lafontaine

Résumé

Quelles sont les origines et les modalités du dispositif d'évaluation externe mis en place en Communauté française de Belgique à partir de 1994-1995 ? Quelle(s) fonction(s) est-il supposé remplir ? L'analyse met en

évidence le paradoxe d'un dispositif institutionnel rejeté à la marge du cadre législatif et dont la définition des finalités est laissée à l'appréciation des acteurs appelés à le mettre en oeuvre.

Contexte

La Communauté française de Belgique est l'un des systèmes éducatifs de l'Union européenne où la marge de manoeuvre des acteurs pédagogiques est la plus élevée. Ainsi, les décisions de passage de classe, d'orientation, les évaluations certificatives, les examens d'entrée, le choix des manuels, ont toujours eu un caractère local (i.e. ils ne résultent pas d'un mouvement historiquement daté vers plus de décentralisation) et ne font l'objet d'aucune régulation externe organisée. La Communauté française de Belgique est aussi un système éducatif connu pour ses taux de redoublement particulièrement élevés (Crahay, 1996) et une importante disparité de performances en fonction de l'établissement fréquenté (Lafontaine, 1996). La mise en évidence de ces indicateurs d'inégalité par le rapport

sur l'état du système éducatif publié par l'OCDE au début des années '90 (OCDE, 1991) a conduit à mettre sur pied, en 1994-95, un dispositif d'évaluation externe des performances des élèves en français et en mathématique à différents paliers de la scolarité (2e, 4e, 6e années primaires, 2e année secondaire).

Pour faire bonne mesure...

A l'initiative de ce dispositif, on trouve un haut responsable de l'Administration du Ministère de l'Education, soutenu par une importante partie de l'inspection de l'enseignement primaire. Cette initiative a donc une origine individuelle plutôt qu'institutionnelle, même si elle est implicitement soutenue par le Ministre de l'Education de l'époque (Magy, 1998). Mais elle ne fait l'objet d'aucun texte législatif.

Dans le même esprit, les sources de financement de l'opération sont peu assurées. Il s'agit de budgets de recherche, alloués annuellement à des universitaires qui auront la charge de l'opération. Enfin, les objectifs des évaluations, ainsi que leurs modalités, sont déterminés, avec plus ou moins de précision, par les membres d'une cellule de pilotage aux contours fluctuants.

Ainsi, au départ, lors de sa création en 1994, ce dispositif répond, dans la tête de son initiateur, à un double souci :

- a) sortir les enseignants de leur isolement, en leur fournissant un référentiel (les résultats d'un échantillon représentatif) auquel comparer les performances de leur classe. L'outil se veut formatif et diagnostique. Il est passé en début d'année.
- b) réduire les disparités de rendement entre écoles, dont l'importance a été soulignée par les recherches internationales (IEA, OCDE).

Dans les faits, le dispositif, fortement investi par les services d'inspection du primaire, est surtout utilisé, lors des deux premières années, comme un « levier didactique », i.e. comme un instrument permettant aux inspecteurs de faire passer leur message pédagogique (test « modèle », accompagnement de l'évaluation par un document de pistes didactiques exploité sur le terrain par les inspecteurs). Ainsi, alors que l'évaluation se veut officiellement « au service des enseignants », elle est

d'abord au service de l'inspection et mise implicitement sur l'effet en retour (*backwash effect*) de l'évaluation sur les pratiques (Anderson & Wall, 1996).

Progressivement, avec le passage de l'évaluation dans le secondaire en 1996-97, et le départ à la retraite de l'initiateur du dispositif, on assiste à un recul du rôle de l'inspection primaire. Le côté « levier didactique » cède alors à la place à une forme d'évaluation plus sommative : ce sont plutôt les chercheurs et l'inspection du secondaire qui orientent alors le mouvement. On s'inscrit davantage dans une dynamique d'évaluation du système. Les documents de pistes didactiques sont abandonnés, officiellement pour des raisons budgétaires. Des indicateurs sont élaborés, tant en termes d'équité que d'efficacité : quels pourcentages et quelles catégories d'élèves atteignent certains niveaux de compétences (utilisation des analyses IRT¹), calcul d'indices de disparités (coefficients de corrélation intraclasse), disparités de réussite en fonction de la composition des classes ou de certaines caractéristiques des élèves, ancrage avec les enquêtes internationales (Lafontaine, 1996; Lafontaine, 1997). Ce changement de cap illustre bien le statut particulier de ces évaluations. Un dispositif institutionnel existe, mais, paradoxalement, c'est aux acteurs qui le mettent en oeuvre qu'est entièrement dévolu le rôle de lui

¹ Voir Laveault et Grégoire (1997).

donner son sens. En amont, il n'y a pas de politique d'évaluation impulsée par les décideurs et, en aval, pas de demande citoyenne forte pour que l'école rende des comptes. Quand une école dysfonctionne, les parents ont toujours le choix de changer leurs enfants d'établissement, puisque le choix de celui-ci ne souffre aucune restriction (aucune forme de carte scolaire).

Des évaluations presque honteuses...

En 1997, voit le jour un texte législatif d'importance pour le système éducatif de la Communauté française de Belgique : le « Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre ». Ce décret, qui coule dans un texte de loi la charpente du système éducatif, institue, dans un chapitre intitulé "du pilotage", trois types de commissions : une commission chargée de définir les socles de compétences, une commission des programmes et une commission responsable des outils d'évaluation. La composition des commissions est décrite avec une abondance de détails (il faut respecter tous les savants équilibres politico-administratifs desquels notre système éducatif se nourrit et dans lesquels il perd son sens).

En revanche, aucune relation n'est établie entre le dispositif de pilotage

préexistant et ces nouvelles dispositions législatives. Le dispositif de pilotage se trouve ainsi en quelque sorte « oublié » dans le texte légal, mais continue néanmoins à fonctionner et à recevoir des crédits du même Ministre de l'Éducation. Le texte de loi, qui institue par ailleurs plusieurs réformes d'importance, ne prévoit ni évaluation des performances des élèves, ni évaluation des effets des réformes. Il envisage donc un pilotage sans instruments, « à vue », s'en remettant sans doute implicitement à des actions de micro-pilotage orchestrées par les services d'inspection. Mais le texte de loi n'en dit rien.

Ceci confirme l'absence de politique d'évaluation dénoncée plus haut. Le paradoxe est ici à son comble, où l'on voit le texte de loi reprendre un terme dans l'air du temps (le pilotage) - toujours pour faire bonne mesure - mais en le vidant de sa substance. Qui dit pilotage dit en effet évaluation et régulation... Or ni l'un ni l'autre ne sont présents au rendez-vous. Par ailleurs, le paradoxe mis en évidence plus haut à propos des évaluations externes (création d'un cadre sans finalités définies) se répète à propos de la commission des outils d'évaluation. Cette commission « produit des batteries d'épreuve d'évaluation étalonnées et correspondant aux socles de compétences. Le Gouvernement les diffuse, à titre indicatif, auprès de tous les établissements organisés ou subventionnés par la Communauté

française, selon les modalités qu'il définit» (Décret sur les missions, p. 12). Quelques mois plus tard, un appel d'offre de recherche est lancé pour la construction de ces épreuves, comme s'il s'agissait d'une simple instrumentation. A nouveau, la question des finalités de ces épreuves n'est pas posée; c'est aux acteurs (services de recherche) que reviendra le rôle de réfléchir à cette question fondamentale.

Par ailleurs, il est important de souligner le fait que ces épreuves seront diffusées à titre indicatif dans les établissements. A titre indicatif de quoi et pour quel usage ? Nul ne le sait. On retrouve là encore le signe d'une ambiguïté fondamentale du fonctionnement du système éducatif en Communauté française de Belgique. Différents facteurs ou dysfonctionnements font sentir le besoin de resserrer les mailles d'un filet par trop distendues (trop de disparités, trop d'inéquités) - de là la création de socles de compétences, d'évaluations externes, d'épreuves étalonnées -, mais personne ne semble en mesure d'endosser la responsabilité politique de faire aboutir des mécanismes de contrôle qui sont très étrangers au fonctionnement habituel de nos institutions. Du bout des lèvres, on fait donc comme si..., espérant obtenir les effets en faisant l'économie des mesures.

Le sens de la mesure

Malgré l'intérêt des analyses effectuées et la richesse des bases de données constituées via les évaluations externes annuelles, le sentiment domine, chez les chercheurs impliqués dans ces évaluations externes (dont l'auteur de cet article fait partie), que le dispositif oublié du cadre législatif, est aujourd'hui en panne de sens institutionnel (l'opération prévue pour 1999-2000 a d'ailleurs été suspendue). Quel sens et quelles fonctions sont en effet appelées à remplir des évaluations externes ainsi rejetées à la marge du système, et dont rien n'est officiellement attendu en termes d'effet en retour sur les politiques mises en place par le système ?

On ne peut en effet se contenter de naviguer/piloter à vue en pratiquant une évaluation protéiforme qui rencontrerait plusieurs fonctions de l'évaluation et satisferait les besoins de plusieurs catégories d'acteurs (enseignants, direction, inspection, parents, élèves, décideurs, chercheurs...). A chaque public visé correspond en effet une fonction prioritaire de l'évaluation et des modalités plus propices à les satisfaire (Farr, 1999). C'est pourquoi il est essentiel que le politique au sens large donne des indications précises sur les effets attendus de l'évaluation externe. Ce n'est pas au travers d'un même instrument d'évaluation que l'on amènera les enseignants à changer leurs pratiques d'évaluation (et en amont leurs pratiques

d'enseignement), que l'on rendra compte de l'état du système éducatif, que l'on évaluera les disparités entre établissements et encore moins que l'on contribuera à les réduire.

Pour un fonctionnement efficace, une architecture d'ensemble de l'évaluation est nécessaire, qui articule des finalités avec des modalités concrètes de mise en oeuvre et les mesures d'accompagnement en amont et en aval.

Pour l'heure, la place donnée aux évaluations externes et la manière dont fonctionnent celles-ci en Communauté française de Belgique a au moins un mérite : celui de mettre le système éducatif à l'abri des dérives que l'on observe à large échelle dans les pays où l'obsession d'évaluer pour rendre des comptes (*accountability*) a enfermé les enseignants dans une voie sans issue - enseigner pour que leurs élèves réussissent le test (*teaching for the test*) (FARR, 1999). Contre ce risque, la Communauté française de Belgique est vaccinée, et pour longtemps encore.

Il ne faudrait cependant pas en conclure que l'évaluation au sens large occupe une place secondaire dans le fonctionnement de notre système éducatif. L'évaluation interne, menée dans les établissements, et dont les enseignants ont l'entière responsabilité, est omniprésente, diffuse et imprévisible. Seuls les acteurs les plus avertis (les meilleurs élèves et/ou ceux issus des milieux les plus favorisés) sont en mesure d'en situer les enjeux et d'en déjouer les pièges. Faute de

lieux et de moments précis d'évaluations externes qui prennent le risque de certifier, sur une base commune, que les élèves ont atteint les niveaux de compétences attendus à tel ou tel palier de la scolarité, tout se juge à l'aune des évaluations internes¹. Et ceci, les recherches l'ont abondamment montré (pour une synthèse, voir Crahay, 1996; Lafontaine, 1997), est une mesure dont on connaît le sens et les effets - produire des inéquités qui sanctionnent en première ligne ceux qui n'auront pas posé les bons choix (d'école, de filières, d'options...) dans un système qui octroie à chacun cette liberté.

¹ Il n'existe pas de bac; l'examen d'accès à l'enseignement supérieur (dit examen de maturité) - qui était une épreuve interne - a disparu depuis quelques années. Le certificat d'études de base, certifiant la réussite des études primaires, est octroyé sur la base d'une épreuve interne. Des acteurs locaux (inspecteurs, pouvoirs organisateurs tels que la commune ou le diocèse) peuvent décider d'organiser une épreuve externe commune à plusieurs établissements, mais cela relève de leur initiative. La difficulté de ces épreuves varie sensiblement selon les endroits et les chances d'obtenir son certificat varient en conséquence.

-
- Anderson, J.-C. & Wall, D. (1993). Does Washback exist ? *Applied linguistic*, Vol. 14, 2, 115-129.
- Crahay, M. (1996). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles : De Boeck.
- Farr, R. (1999). Putting it all together : solving the reading assessment puzzle. In S.J. Barrentine (Ed.), *Reading Assessment*. International Reading Association.
- Lafontaine, D. (1996). *Performances en lecture et contexte éducatif. Enquête internationale menée auprès d'élèves de 9 à 14 ans*. Bruxelles : De Boeck.
- Lafontaine, D. (1997). Le niveau en lecture à l'entrée du secondaire en Communauté française de Belgique : des compétences fragiles et si diverses... *Enjeux*, 41-42, 129-161.
- Laveault, D. & Gregoire, J. (1997). Les modèles de la réponse à l'item. In *Introduction aux théories des tests en sciences humaines*. Bruxelles : De Boeck.
- Magy, J. (1998). *Oser la qualité dans l'enseignement en Communauté française de Belgique*. Namur : Editions Erasme.
- OCDE (1991). *Les systèmes éducatifs en Belgique : similitudes et divergences*. Bruxelles : Ministère de l'Education, de la Recherche et de la Formation.

LA POLITIQUE DE DISCRIMINATION POSITIVE EN COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE : UNE MÉTHODE D'ATTRIBUTION DES MOYENS SUPPLÉMENTAIRES BASÉE SUR DES INDICATEURS OBJECTIFS¹

Marc Demeuse

Résumé

Le système éducatif de la Communauté française de Belgique² a connu différentes étapes dans son évolution vers plus de justice dans l'attribution des moyens humains et financiers. Un décret récent³ (Parlement de la Communauté française de Belgique, 1998) définit notamment un mode d'attribution objectif des moyens destinés à une politique de discrimination positive qui entrera concrètement en vigueur lors de la rentrée scolaire 2000-2001. Ce décret prévoit, de manière explicite, l'implication d'équipes universitaires dans l'établissement des critères objectifs d'attribution

des moyens supplémentaires. C'est le travail de la première équipe interuniversitaire qui s'est déroulé d'octobre 1998 à mai 1999 qui fait l'objet de ce texte. Sa mission consistait à proposer un système d'indicateurs qui permettrait à la Commission des Discriminations positives de faire des propositions au Gouvernement en matière d'attribution des moyens supplémentaires. Nous n'aborderons pas ici les actions pédagogiques qui seront facilitées par l'attribution de ces moyens supplémentaires, mais uniquement une réflexion sur les indicateurs qui doivent éclairer la commission ad hoc et le gouvernement dans leurs choix.

- 1 Cette communication est issue, pour une partie importante, d'un rapport non publié remis à Madame la Ministre-Présidente de la Communauté française de Belgique. Ce rapport a été corédigé par une équipe interuniversitaire composée, outre l'auteur de ce texte qui en assumait la coordination, de Christian Monseur (Service de Pédagogie théorique et expérimentale, actuellement en mission à l'Australian Council for Educational Research), Alain Collard, Pierre Marissal, Gilles Van Hamme (Institut de Gestion de l'Environnement et de l'Aménagement du Territoire, Université libre de Bruxelles) et Bernard Delvaux (Centre de Recherche interdisciplinaire pour la Solidarité et l'Innovation sociale, Université catholique de Louvain). Une communication orale sur le même sujet a été faite à Dijon (septembre 1999) lors du 13e colloque de l'ADMEE Europe (Demeuse et Monseur, 1999).
- 2 La Belgique est un Etat fédéral composé de trois communautés linguistiques (néerlandophone, germanophone et francophone) qui sont chacune compétentes pour l'enseignement qu'elles organisent. Nous ne considérerons ici que la Communauté française.
- 3 Dans la suite du texte, lorsque nous ferons référence au « Décret », il faudra lire « le Décret du 30 juin 1998 visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en œuvre de discriminations positives » (Parlement de la Communauté française de Belgique, 1998). Le texte du Décret peut être obtenu à l'adresse Internet du journal officiel belge (le Moniteur belge): http://www.moniteur.be/html/fd2_w3.htm, au moyen d'une recherche utilisant les mots *discriminations positives* dans le titre de la publication.

Introduction

Comme Ross (1983) le rappelle, c'est à la suite à des rapports et des études publiés durant les années 60 et 70 que différentes voies ont conduit à une approche compensatoire aux Etats-Unis, en Angleterre (Plowden, 1967) et en Australie (Karmel, 1973), notamment. Le Décret belge francophone s'inscrit dans ce cadre et adopte d'ailleurs une solution proche de celle décrite par ROSS au début des années 80. Ce texte doit être interprété dans les perspectives dégagées par le *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre* (Parlement de la Communauté française de Belgique, 1997, notamment son article 6).

La notion de discrimination positive se rattache à celle d'égalité des acquis et ne se limite pas à l'idée de justice distributive (*à chacun selon ses mérites ou ses talents*) ou de justice égalitaire (*à chacun la même chose, quel qu'il soit*). Il s'agit dans le chef du Législateur, d'une volonté de corriger une situation sociale jugée inégale au départ (Crahay, 1997, à paraître) et de rompre le cercle vicieux de la pauvreté par l'école.

Le Décret du 30 juin 1998, dont il sera question dans ce texte, vise à donner à chacun les moyens nécessaires, non pas à prospérer en suivant « sa pente naturelle » ou à développer ses « dons », mais à assurer des chances égales d'éman-

icipation sociale, notamment en lui permettant de prendre une part active dans la société. Cette place, affirme le Législateur, ne peut pas être déterminée par des variables essentiellement non changeables ou stables, au sens de Bloom (1979). L'école ne peut pas servir à révéler des potentialités principalement innées ou tributaires d'avantages liés aux ressources familiales qui cautionnent la logique des "héritiers" dénoncée notamment par Bourdieu et Passeron (1971). Il convient, si l'on souhaite atteindre les objectifs déclarés, d'accroître les moyens et de les attribuer de manière appropriée en fonction de besoins aussi correctement identifiés que possible de manière à éviter d'enfermer et renforcer les inégalités. Tout le mécanisme décrit par le Décret consiste à identifier des établissements dont les élèves constituent des populations qu'il faut aider davantage que d'autres pour avoir des chances raisonnables d'atteindre les mêmes objectifs pour tous. C'est sur ces mécanismes d'identification, majoritairement extra-scolaires (le Décret ne retient que deux facteurs scolaires: le retard externe¹ et le taux d'élèves inscrits dans l'enseignement professionnel, et encore à titre de facteurs aggravants), que porte l'étude proposée. Ce problème d'identification est compliqué par la nécessité de mettre en oeuvre un

¹ Le retard externe est défini comme le retard accumulé par les élèves d'un établissement scolaire en dehors de celui-ci, lors des années antérieures. Cette distinction vise à ne pas renforcer, en le finançant indirectement, des pratiques de redoublement que le système tente par ailleurs de limiter au maximum.

système portant sur plus de 825.000 élèves, c'est-à-dire l'ensemble des jeunes scolarisés en Communauté française de Belgique, depuis le début de l'enseignement maternel jusqu'à la fin de l'enseignement secondaire.

Une fois les écoles susceptibles d'être aidées identifiées, celles-ci préparent un projet. C'est le dépôt d'un projet qui ouvre le droit à des moyens supplémentaires. Les discriminations positives ne constituent donc pas, en Communauté française de Belgique, une aide structurelle automatique. Elles sont d'ailleurs revues régulièrement et doivent faire l'objet d'évaluations.

Différents modèles existent en matière de discrimination positive

C'est naturellement sur la définition des critères objectifs et sur la détermination des bénéficiaires que divergent le plus les différents systèmes mis en oeuvre jusqu'ici, principalement dans les pays anglo-saxons. Ross (1983, p. 3) précise cette idée : *The three educational programs in the United States, United Kingdom and Australia [...] have all relied upon the use of indicators constructed from objective data to identify appropriate "targets" for the allocation of supplementary government assistance. The target groups for each of these programs have been described in different ways. In the United States the program was concerned with children living in "poverty", in the United Kingdom the aim was to*

assist students attending schools in "deprived areas", while in Australia the focus was on students attending "disadvantaged schools".

Cette distinction conduit à des solutions différentes. Aux Etats-Unis, dans le cadre de l'attribution des fonds de *Title I*, c'est une perspective essentiellement économique qui est adoptée, comme le précise le texte de la Chambre des Représentants (United States House of Representatives, 1978, cité par Ross, 1983, p. 4) : Ce sont *the special needs of children of low-income families and the impact that concentrations of low-income families have on the ability of local educational agencies to support adequate educational programs* qui déterminent les moyens à attribuer. Ce principe se traduit, à l'origine, à travers trois critères construits sur la base des données du recensement et d'un comptage des enfants appartenant à chacune des trois catégories suivantes (United State Department of Health, Education and Welfare, 1976) :

1. *Children aged 5 to 17 years from families designated as "poor" according the Orshansky (1965) formula applied to the 1970 census;*
2. *Two-thirds of the children aged 5 to 17 years receiving payments under the Aid to Families with Dependant Children (AFDC) programs;*
3. *Children aged 5 to 17 years being supported by public funds who live in foster homes or in*

institutions for neglected or delinquent children.

En Angleterre, à la suite du rapport Plowden et de l'importance qu'il accorde aux attitudes parentales dans la réussite scolaire, une série d'indicateurs sont identifiés de manière à permettre une attribution différenciée des moyens. Ross (1983, p. 5) précise : *The most widely accepted attempt at indicator construction was carried out for the Inner London Authority by Little and Maybey (1971). This index consisted of ten measures : occupation, children receiving free meals, overcrowded housing, lack of housing amenities, handicapped children, immigrant children, teacher turnover, pupil turnover, absenteeism, and family size. The measurement were standardized according to a formula based on the range of each measure and then added together with equal weights to form the indicator (Halsey, 1972).*

Le système australien adopte, lui aussi, son propre modèle d'identification des bénéficiaires. *The initial 1973 national indicator, derived from a range of census data describing occupations, ethnicity, education, family characteristics, religion, and housing, was intended to identify "schools drawing a high proportion of enrolments from neighborhoods having certain characteristics known to be generally associated with a low capacity to take advantage of educational facilities" (KARMEL, 1973). More recently the 1980 national indicator has only been used*

to divide funds between school systems who have their own indicators to allocate funds to schools. (Ross, 1983, p. 5).

En France, c'est à la faveur d'un changement de majorité politique, que se mettent en place, à la rentrée scolaire 1981-1982, les Zones prioritaires qui deviendront par la suite les Zones d'éducation prioritaires (ZEP). C'est surtout la volonté politique qui l'emporte sur une démarche scientifique d'attribution des moyens. Le ministre de l'Éducation nationale, Alain Savary, dans un circulaire (Éducation Nationale, 1981) adressée aux recteurs et aux inspecteurs d'académie ainsi qu'aux directeurs des services départementaux de l'Éducation nationale, résume les « critères » à utiliser lors de la rentrée toute proche pour mettre en œuvre les actions liées à ce projet : *Les courts délais qui nous séparent de la rentrée scolaire, l'importance que vous devez accorder à la concertation avec les personnels de l'Éducation nationale, les usagers et les élus locaux, ne laissent pas le temps de mener des études détaillées et approfondies sur des critères scientifiques qui vous permettraient une délimitation rigoureuse de zones géographiques, rurales ou urbaines (centres ou banlieues de villes), où vous estimer que des actions éducatives spécifiques se révèlent urgentes et nécessaires. Il serait en tout état de cause peu souhaitable de figer l'état de situations jugées difficiles comme de s'en tenir à des critères théoriques. [...] Dans l'immédiat,*

l'observation des établissements par les corps d'inspection, les indications fournies par les chefs d'établissement eux-mêmes, par les partenaires du système éducatif ou par les organisations représentatives constituent à l'évidence les principaux éléments de l'analyse que vous devez mener. La concertation que vous conduirez pourra s'appuyer pour l'enseignement du premier degré et pour le niveau des collèges sur quelques indicateurs d'ores et déjà disponibles dans chaque secteur scolaire. Il vous appartiendra de tenir compte dans la situation de chaque secteur : de son implantation géographique ; de la composition socio-économique des familles ; de la présence d'enfants étrangers ou non francophones ; des retards scolaires ; de la part des élèves de CPPN/CPA¹ par rapport à l'ensemble des élèves ; des abandons de scolarité ou niveau des collèges. Vous confronterez ensuite ces éléments aux conditions moyennes d'encadrement dans les différents secteurs scolaires.

Cette précipitation dans la mise en œuvre semble avoir conduit, selon les politiques des différentes académies, à des situations parfois assez différentes, même si, globalement, les ZEP couvrent naturellement des établissements scolarisant des élèves plus

défavorisés et produisent, au moins en partie, des résultats attendus (Direction de la Programmation et du Développement, 1998; Meuret, 1994; Moisan et Simon, 1997). La volonté politique de revoir les critères est périodiquement réaffirmée, notamment en 1997, par Ségolène Royal (Education Nationale, 1997, p. 2758), ministre déléguée chargée de l'enseignement scolaire : *Afin de procéder aux évolutions souhaitables de la carte des ZEP et à la définition des réseaux d'éducation prioritaires, il vous faut établir des critères objectifs, transparents et négociés. Ces critères doivent mesurer la concentration des difficultés sociales, économiques et culturelles.* Elle est à nouveau rappelée par Lionel Jospin, premier ministre, dans son discours de clôture des *Assises nationales des ZEP*, en juin 1998 : *Etablie pour la première fois en 1983, révisée en 1989, la carte des ZEP devait être revue en 1993. Cela n'a pas été fait par les responsables de l'époque. Un temps important a ainsi été perdu. Cette question doit maintenant être réglée pour la rentrée 1999 conformément aux orientations arrêtées dans le plan de relance des ZEP. Cette révision doit permettre de remédier à certaines incohérences. Comment expliquer que 39% des collégiens de la Nièvre ou 26% de ceux de Corse du sud soient en ZEP alors que ce n'est le cas que de 19% des collégiens de Seine-Saint-Denis ? [...] Ces situations doivent être revues et le seront (Jospin, 1998).*

¹ Dans le système éducatif français, CPPN (Classe Pré-Professionnelle de Niveau) et CPA (Classe Préparatoire à l'Apprentissage) sont des options des filières techniques ou professionnelles.

En Belgique francophone, avant le Décret du 30 juin 1998¹

Si la notion de discrimination positive n'existait assurément pas, pas plus que la gratuité généralisée à cette époque, le tout jeune Etat belge² assure la gratuité de son enseignement populaire à un peu moins de 40% des élèves qui le fréquentent en 1838. Ce chiffre dépasse les 50% dès 1846, les 90% en 1882 et avoisine 97% en 1914, alors que l'obligation scolaire et sa gratuité sont décidées, mais seront appliquées réellement après le premier conflit mondial (d'après Minten *et al.*, 1991, 1992, 1993). Naturellement, les données statistiques de l'époque sont parfois délicates à interpréter et ne portent que sur les élèves scolarisés. Parfois même, certaines communes déclarent des enfants indigents qui ne fréquentent pas régulièrement les classes de manière à accroître leur subvention de l'Etat. Les critères pour accorder la gratuité sont eux aussi très variables d'une province à l'autre. Ce sujet mériterait d'être étudié en détail car il constitue, dans son principe, un mécanisme proche de celui qui sera adopté par le Décret de 1998: une aide financière particulière est accordée aux établissements qui accueillent des

populations scolaires difficiles ou moins favorisées de manière à accueillir cette population de manière adaptée.

A partir de 1919, la gratuité et l'obligation scolaire seront généralisées et la durée de la scolarité sera progressivement portée à 18 ans en 1983. Des aides individuelles, sous la forme de bourses et de prêts, seront aussi octroyées aux élèves dont les parents ne jouissent pas de revenus dépassant un plafond fixé. A côté de ces aides spécifiques, des allocations familiales sont versées aux parents de tous les enfants scolarisés et ne dépendent pas directement des revenus du ménage.

A partir de 1989, la Belgique francophone a connu, elle aussi, ses *Zones d'éducation prioritaires* (Communauté française de Belgique, 1989). Une note du Conseil de l'Education et de la Formation (1997) résume la solution adoptée : *Sur base de critères scolaires et socio-économico-culturels mis au point par des scientifiques, les ZEP ont été délimitées par la « Commission de sélection, d'accompagnement et d'évaluation des projets de promotion de la réussite scolaire ».* Celle-ci est composée d'un exécutif (président, vice-président, secrétaire) désigné par l'autorité ministérielle responsable de l'éducation francophone, et de 17 membres, ayant voix délibérative, représentant les pouvoirs organisateurs d'enseignement, les Centres psychomédico-sociaux, les associations de parents d'élèves et les organisations

¹ Voir, pour plus de détails, Beckers, 1998, Minten *et al.*, 1991, 1992, 1993, 1996.

² La Belgique acquiert son indépendance en 1830, mais sa situation reste mal assurée jusqu'à la signature du *Traité des XXIV Articles*, le 19 avril 1839, qui confirme son statut et la séparation du Limbourg néerlandais et du Grand-Duché de Luxembourg (Minten *et al.*, 1991, p. 56).

syndicales représentatives d'enseignants. L'aspect novateur de l'initiative ZEP est lié à la nature même des zones qui sont définies. Elles ne correspondent pas à un découpage administratif, mais à des « unités complexes, vivantes et agissantes : des communautés d'individus et d'institutions »¹. Elles sont déterminées en fonction de critères. Dans l'expérience belge francophone, deux catégories de critères ont été retenues. Des critères scolaires (filière, orientation, taux de redoublement, nombre de 1^{ère} B, etc.) et des critères socio-économico-culturels (paramètres structurels, comme le faible niveau d'étude des parents, la pauvreté, le chômage, l'inconfort des habitations, l'inadaptation à la langue ou à la culture, etc.). Entre ces deux séries de critères, un regroupement parfait fut observé. Ces critères sont nécessairement évolutifs, fluctuants dans le temps. Les zones définies à partir d'eux présentent donc un caractère provisoire, temporaire. Aussi convient-il absolument de suivre l'évolution des critères au cours du temps et d'actualiser leur valeur en permanence.

Contrairement à la France, la solution belge repose sur une définition unique des critères et une sélection centralisée des établissements. La définition « théorique » de ces zones conduit cependant à des interprétations indispensables au

niveau des établissements, parfois très anciens et scolarisant des élèves favorisés, mais implantés dans des zones urbaines à population difficile ou défavorisée. C'est le dépôt de projet par les établissements d'enseignement ou les pouvoirs organisateurs qui conduit à l'octroi de moyens supplémentaires et pas un système purement mécanique d'accroissement de l'encadrement.

Comme nous allons le voir, le système belge francophone, à l'issue de son expérience des ZEP², dans sa recherche de critères objectifs, s'inspire des différents modèles et expériences pour construire son propre indicateur et propose, depuis le Décret de 1998, un système beaucoup plus général que celui qui avait été adopté lors de la première mise en œuvre des Zones d'éducation prioritaires et dont l'établissement et l'implantation sont à présent les unités d'analyse³.

Des travaux antérieurs, tant belges francophones qu'internationaux, impliquant des sources très variées, indiquent clairement l'ampleur et la réalité des disparités existantes et donc, de la nécessité d'agir sur celles-ci de manière à assurer à chacun les mêmes chances d'émancipation sociale et pas seulement une

¹ Comme le suggère le rapport « Réussite et échec scolaire en Europe » de Robert Rivière à la Communauté Economique Européenne (septembre 1988).

² C'est Françoise Dupuis, alors Présidente de la Commission des Zones d'Education prioritaire et Membre du Parlement de la Communauté française de Belgique, qui est à l'origine du premier projet de décret relatif aux discriminations positives (Dupuis, 1996, 1998).

³ Ross et Levacic (1999) proposent un ouvrage de synthèse très intéressant sur les modèles d'allocation des ressources basés sur les besoins. Cet ouvrage généralise la notion de besoin et d'attribution des moyens, au-delà des populations les plus fragiles.

égalité formelle d'accès aux services éducatifs financés par l'effort de l'ensemble de la Communauté (Crahay, 1996; Delvaux, 1997, 1998; Demeuse et Mainguet, 1997; Lafontaine, 1996; Mainguet et Demeuse, 1998; Monseur et Demeuse, 1998). En ce sens, le Décret a donc bien une réelle pertinence. Les disparités observées, si elles justifient le développement de politiques de discriminations positives, de nature à compenser cette situation de fait, ne dispensent naturellement pas de mettre en oeuvre des mesures visant à accroître l'hétérogénéité des publics scolaires et à rendre plus solidaires les établissements d'un même bassin scolaire (Conseil de l'Education et de la Formation, 1998; Delvaux, 1999).

Les critères d'attributions des moyens d'après le Décret du 30 juin 1998

Le Décret définit ce qu'il convient d'entendre par le terme *discrimination positive* dans le cadre du système éducatif belge francophone. Il s'agit d'aides à accorder à des établissements ou implantations d'enseignement ordinaire fondamental¹ et secondaire, susceptibles de *promouvoir dans ces établissements*²

¹ L'enseignement fondamental comprend, en Belgique, l'enseignement maternel ou préscolaire, non obligatoire, et l'enseignement primaire, obligatoire, qui s'étend sur six années.

² Etablissement scolaire: tout établissement qui organise l'enseignement visé par l'article 1er (du Décret) à savoir l'enseignement fondamental et secondaire.

*ou implantations*³ des actions pédagogiques destinées à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale (article 2 du Décret).

De manière à appliquer ces mesures correctives (donner plus de moyens à ceux qui rejoignent l'école avec un certain nombre de handicaps liés à leur origine socio-économique), il faut définir le public auquel ces mesures doivent s'appliquer. La solution adoptée par le Parlement de la Communauté française de Belgique consiste à identifier les écoles ou les implantations à aider (c'est sur elles que portera l'aide et non directement sur les élèves ou leur famille par le biais d'avantages comme la gratuité des repas) en fonction de la population qui les fréquente. Les caractéristiques de celle-ci seront mesurées indirectement, par le biais des caractéristiques socio-économiques des quartiers qu'habitent les élèves qui y sont inscrits.

Le Décret a été précédé par deux avis du Conseil de l'Education et de la formation (1994, 1998) et a fait l'objet d'une première proposition de Décret (Dupuis, 1996), déposée au Conseil de la Communauté française lors de la session 1995-1996. Les critères d'attribution des moyens supplémentaires dont il est ici question seront appliqués, en principe, lors de la rentrée scolaire 2000-2001.

Le Décret impose au Gouvernement de recourir à des études interuni-

³ Implantation: partie d'un établissement scolaire située dans un lieu non contigu à celui où est installé le bâtiment qui abrite le siège de cet établissement.

versitaires (et multi-disciplinaires) pour fixer les caractéristiques des populations scolaires.

L'accès direct aux données socio-économiques liées aux élèves est très complexe, tant par l'opposition que sa mise en œuvre rencontre que par les problèmes techniques à résoudre et les coûts qu'elle impliquerait. C'est pourquoi une méthode indirecte, basée sur des données socio-économiques moyennes liées au quartier d'habitation des élèves, rapportées aux établissements qu'ils fréquentent, a été préférée.

Le problème posé à l'équipe interuniversitaire revient à identifier un certain nombre de caractéristiques de chacun des quartiers qui composent le territoire national (environ 19.000 secteurs statistiques) et à rapporter celles-ci aux écoles et implantations, une fois la population scolaire de chacune d'elles correctement établie.

Cette méthode, déjà mise en œuvre de manière opérationnelle dans d'autres contextes avec les mêmes perspectives (Ross, 1983) ou de manière purement expérimentale (Demeuse, 1995, 1996a, 1996b), connaît, avec ce décret, sa première application à l'échelle de tout le système éducatif belge francophone. Pour ce faire, l'équipe interuniversitaire a, de manière schématique, et selon le Décret (article 4) :

1° réalisé un relevé objectif des **quartiers** qui présentent :

- des niveaux de vie inférieurs aux moyennes nationales en matière de typologie socio-économique, prenant en compte

l'habitat, les ressources des ménages exprimées par personne appartenant au ménage et les diplômes;

- une proportion supérieure du nombre de chômeurs par rapport à la population globale;
- une proportion supérieure de familles bénéficiant du *minimex*¹ ou de l'aide sociale.

Ce relevé prend en compte également, pour autant que cet indice corrobore le résultat de l'application des critères socio-économiques, le fait que ces quartiers accueillent une population étrangère ou d'origine étrangère devenue majoritaire.

2° calculé, pour chaque établissement et chaque implantation scolaire, un indice permettant de décrire sa population à partir des caractéristiques du domicile des élèves, le classer et prendre une décision en terme de moyens supplémentaires à accorder ou non.

Il existe malheureusement très peu de recherches réalisées en Communauté française sur les relations qui existent entre les caractéristiques socio-économiques des élèves, mesurées indirectement à partir de leur domicile, et le rendement en classe ou des tests objectifs (Demeuse, 1995, 1996a, 1996b).

¹ Le *minimex* est une forme particulière d'aide sociale attribuée aux personnes qui ne disposent d'aucun revenu et ne bénéficient par exemple pas d'allocation de chômage.

Dans l'étude menée par Demeuse (1995)¹, des élèves ont été soumis à des tests standardisés de mathématique. Lors de la première année de cette recherche 1380 élèves, répartis dans 79 classes de l'enseignement primaire organisé directement par la Communauté française distribuées sur 4 districts d'inspections volontairement contrastés par leurs caractéristiques de population (grande agglomération urbaine, zone résidentielle, zone rurale et petites villes), ont été testés. Cette première phase de recueil des données a permis d'éprouver un certain nombre d'indicateurs de type socio-économique basés sur des mesures indirectes à travers les moyennes des quartiers d'habitation des élèves, comme le propose le Décret. Des modèles explicatifs sont présentés par ordre croissant de niveau d'explication² ou R^2 dans le tableau 1. La deuxième colonne du tableau indique le nombre de variables impliquées dans un modèle donné, la colonne suivante précise le nombre d'individus qui peuvent entrer dans l'analyse sans données manquantes. Dans cette étude, comme dans la solution proposée par le Décret, l'impossibilité d'observer le statut socio-économique réel d'un individu est contournée par une mesure indi-

recte du statut socio-économique se traduisant par un faisceau de variables mesurées au niveau du secteur de résidence (revenus moyen et médian, fréquence de certaines nationalités, niveau moyen d'études atteint, taux de ménages monoparentaux, répartition des résidences selon une taxonomie des niveaux de confort...). Certaines variables constituent d'ailleurs de indicateurs indirects et parfois difficiles à interpréter sans l'aide d'autres variables, notamment géographiques. Ainsi, le fait d'être étranger n'implique pas, par nature, une réussite scolaire plus faible, mais recouvre un ensemble d'informations (difficilement accessibles) liées à ce statut particulier: probabilité plus élevée de ne pas maîtriser le français, de disposer de moins de facilités (livres, moyens financiers, locaux adaptés à l'étude...), d'être entouré de personnes ayant accompli une scolarité plus courte... même si certains quartiers sont principalement peuplés d'étrangers fortunés, travaillant par exemple dans les institutions européennes ou des entreprises internationales.

Des indicateurs composites ont été construits, soit sur la base d'informations socio-économiques liées à la commune de résidence de chacun des élèves, soit sur base d'informations liées à leur quartier³, comme le prévoit le Décret. A chaque élève est

¹ Cette étude a été rendue possible par un financement de la Direction générale de l'Organisation des Etudes du Ministère de l'Education, de la Recherche et de la Formation de la Communauté française de Belgique.

² Le R^2 représente la proportion de variance totale (de la note au test) "expliquée" par l'ensemble des variables du modèle considéré. Le pourcentage d'explication d'un modèle est établi en multipliant cette valeur par 100.

³ Le terme "quartier", employé dans le Décret et dans ce texte, correspond à celui de "secteur statistique" de l'Institut National de Statistique (INS). 66 % des élèves fréquentent une école de leur commune alors qu'ils sont seulement 12,9 % à fréquenter une école de leur quartier.

associé, pour chaque indicateur, la valeur moyenne de son lieu de résidence (soit la commune, soit le quartier). Le tableau 1 présente les résultats obtenus lorsque l'on tente d'expliquer, par des régressions linéaires (sauf pour le sexe), les ré

sultats à un test de mathématique en 4^e année primaire à partir d'une série d'indicateurs construits soit au niveau individuel (sexe, âge), soit au niveau de la commune, soit au niveau du quartier. Le niveau école et classe est donné de manière à fixer l'importance de l'effet d'agrégation à ce niveau.

Tableau 1 - Synthèse des différents indicateurs retenus dans les modèles explicatifs (résultat à un test standardisé de mathématique (4^e année primaire, 1380 élèves, 79 classes) (Demeuse, 1995).

Ind.	Explicateurs	Nombre d'explicateurs dans le modèle	Nombre d'élèves	R ²
(1)	Variable "sexe"	1	1380	0,0034
(2)	Variable "âge"	1	1377	0,0476
(3)	Variabes socio-économiques - niveau "quartier"	16	996	0,1018
(4)	Variabes socio-économiques - niveau "commune"	10	1193	0,1350
(5)	Variabes "classification des communes"	8	1193	0,1986
(6)	Variabes "description de l'école"	27	1380	0,266
(7)	Effet "appartenance à une commune" (lieu de résidence)	1	1195	0,2862
(A)	Effets conjoints (1)+(2)+(3)+(4)+(5)+(6)	37	888	0,3192
(8)	Effets "appartenance à une école et à une classe"	2	1380	0,4382
(B)	Effets conjoints (7)+(8)	2	1195	0,5161
(C)	Effets conjoints (1)+(2)+(3)+(8)+(7)	20	888	0,5327

La méthode proposée pour mesurer l'investissement à consentir dans les différentes écoles et implantations est à présent réalisable à l'échelle de l'ensemble du système grâce à la généralisation de la *carte élève*¹ dont

le *Bureau de l'Inscription scolaire* à la responsabilité. L'équipe interuniversitaire s'est donc attachée à étudier les aspects concrets de la transposition du Décret en termes opérationnels et à réaliser une première solution qui se conforme aux prescrits du Législateur, tout en se basant sur les connaissances scientifiques actuelles dans ce domaine.

L'une des difficultés rencontrées par les chercheurs réside dans le fait que le Décret n'établit pas de critère de validation du modèle socio-

¹ Chaque élève scolarisé dans le système belge francophone est identifié au moyen d'une carte ou d'un enregistrement individuel. Ce système, destiné au contrôle de l'obligation scolaire (Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 14 avril 1994), comporte une série d'informations relative tant à l'élève (notamment son domicile) qu'aux études qu'il poursuit dans l'enseignement obligatoire. La base de données, selon un strict contrôle, lie des données du système scolaire et des informations du Registre national de la Population.

économique à retenir. Le souhait du Législateur est d'aboutir à l'établissement d'un indice objectif d'attribution des moyens supplémentaires qui se fonde sur une base relativement indépendante du fonctionnement scolaire. L'idée sous-jacente, en schématisant quelque peu, est qu'il s'agit d'aider les établissements qui scolarisent des publics moins favorisés, indépendamment du fait qu'ils connaissent ou non un succès important (en terme également de valeur ajoutée) par rapport aux autres établissements qui scolarisent une population semblable. Les moyens sont néanmoins subordonnés à la mise en oeuvre de projets spécifiques déposés par les établissements.

Le problème lié aux données relatives aux nationalités est traité séparément, comme un facteur aggravant lorsque les élèves d'une école proviennent de façon importante de quartiers majoritairement habités par des résidents étrangers.

La sélection des variables du modèle proposé tient à la fois compte des contraintes imposées par le décret et de la réponse à la question fondamentale : ces variables indiquent-elles *a priori* des conditions de scolarité difficiles du point de vue matériel, de la possibilité de soutien familial, de l'existence ou non d'un environnement socio-économique qui donne un sens à la réussite scolaire ?

Six domaines ont été retenus de manière à mesurer le niveau socio-économique de chaque quartier :

- le revenu;
- la qualité du logement;
- le niveau des diplômes;
- les professions;
- les données relatives à l'emploi et au chômage;
- la composition des ménages (monoparentalité).

L'indicateur synthétique qui a finalement été retenu par l'équipe interuniversitaire, après grand nombre d'essais et d'analyses, résulte d'une analyse factorielle en composante principale ou *ACP* (Bouroche et Saporta, 1980), pondérée en fonction du nombre d'enfants de 0 à 20 ans qui résident dans chaque quartier. Cette analyse a été menée sur les douze variables identifiées comme étant pertinentes par l'équipe de recherche (tableau 2) à travers l'ensemble des quartiers du territoire de la Communauté française pour lesquels toutes les données nécessaires étaient disponibles¹. Ces données sont fortement corrélées entre elles; autrement dit, là où les revenus sont faibles, la qualité des logements est moindre, le niveau de diplômes est inférieur et la proportion de chômeurs plus élevée (Annexe 1).

¹ Le territoire considéré recouvre la Région de Bruxelles-Capitale et de la Région wallonne, à l'exclusion des neuf communes de la Communauté germanophone.

Tableau 2 - Les 12 variables retenues pour constituer l'indicateur synthétique de niveau socio-économique par quartier.

1.	Revenus moyens par habitant (1995) : somme de revenus * 1000 / population totale.
2.	Revenu médian par ménage (1995) : Valeur de revenus qui scinde en deux parties égales les ménages.
3.	Part des personnes ayant terminé leurs études disposant au moins d'un diplôme secondaire supérieur (1991) : nombre de personnes disposant au moins du diplôme secondaire / nombre de personnes ayant achevé leurs études.
4.	Part des personnes disposant au moins d'un diplôme secondaire supérieur en ne tenant compte que du plus haut diplôme des ménages avec enfants (1991) : personnes disposant au moins d'un diplôme secondaire supérieur parmi les ménages avec enfants (en ne tenant compte que du plus haut diplôme du ménage) / total des ménages avec enfants.
5.	Taux de chômage en 1997 : Ensemble des demandeurs d'emploi (y compris non rémunérés) / Ensemble des personnes présentes sur le marché du travail (= celles occupant un emploi + demandeurs d'emploi).
6.	Taux d'activité des femmes : ensemble des femmes occupant un emploi/ femmes de 18 à 60 ans ayant terminé leurs études.
7.	Part des professions de bas standing (1991) : personnes exerçant une profession de bas standing / ensemble des personnes actives dont on connaît la profession.
8.	Part des professions de haut standing (1991) : personnes exerçant une profession de haut standing / ensemble des personnes actives dont on connaît la profession.
9.	Part des logements disposant d'un téléphone (1991) : Nombre de logements disposant du téléphone / nombre total de logements.
10.	Part des logements disposant du grand confort : Logements disposant d'une cuisine d'au moins 4 m ² , d'un téléphone, de l'eau courante, d'une salle de bain, du chauffage central et d'une voiture / Total des logements.
11.	Nombre de pièces pour 100 habitants (1991) : Nombre total de pièces *100 / population.
12.	Le taux de monoparentalité : nombre de personnes vivant seules avec enfant(s) en âge de scolarité / total des ménages avec enfant(s) en âge de scolarité (de 0 à 20 ans).

En plus de synthétiser les différentes variables, l'indice synthétique doit écarter les anomalies liées à l'une des variables dans certaines notamment lorsqu'il s'agit de secteurs peu peuplés et de variables plus sensibles (comme les variables liées aux revenus, obtenues via l'administration fiscale). C'est la raison pour laquelle un nombre relativement élevé de variables a été retenu malgré les inter-corrélations qui les lient. La redondance partielle des données de départ assure une stabilité à la méthode.

La première composante principale de l'analyse permet de rendre compte de l'essentiel de l'information, soit 64 % de la variance totale (Annexe

2). On constate que la corrélation entre la première composante de l'ACP et les variables est généralement très élevée. Pour toutes les variables, à l'exception de deux, la meilleure corrélation est avec la première composante. La première composante peut être considérée comme un indicateur socio-économique de synthèse. La deuxième composante obéit à une autre logique, et divise plutôt l'espace entre le rural et l'urbain, principalement dans le nord du pays (la monoparentalité est prise en compte essentiellement par la deuxième). Les composantes suivantes ne prennent pas une part importante de l'information de

départ et ont, de ce fait, été également écartées.

L'indice synthétique résultant de l'analyse factorielle, par définition, se distribue normalement à travers les quartiers de la Communauté française sur la base desquels il a été établi. Ses valeurs sont négatives pour les quartiers les plus défavorisés. Les quartiers les plus favorisés reçoivent des scores positifs. L'étape suivante consiste à attribuer à chaque élève la valeur de l'indice du quartier dans lequel il réside, puis à calculer, pour chaque implantation et chaque établissement, un indice moyen, sur la base des indices des élèves. Cette liaison est techniquement bien assurée par le biais de la carte élève qui associe chaque élève à son établissement et décrit son adresse sous une forme codée compatible avec l'identification de chaque quartier.

La mise en place de cette analyse se heurte pourtant à un premier problème dans la mesure où l'ensemble des variables n'est pas disponible pour tous les secteurs statistiques. Le problème se pose essentiellement pour les variables de revenus : en effet, les données ne sont disponibles que pour les secteurs statistiques dont le nombre de déclarations dépasse dix (pour des raisons de confidentialité). Il y a à peu près 2000 secteurs statistiques auxquels il manque au moins une donnée (y compris des secteurs non peuplés), soit un cinquième des secteurs de la Communauté française. Ces secteurs sont pour la majorité situés dans les zones rurales du sud de la Wallonie. Ce problème

concerne donc une partie très réduite de la population scolaire. Les secteurs dont une donnée au moins est manquante n'ont pas été introduits dans l'analyse factorielle initiale de façon à ne pas biaiser les résultats.

Les données manquantes ont été remplacées par la moyenne communale après avoir construit le modèle. L'analyse factorielle, faite sur l'ensemble des secteurs pour lesquels nous disposons de toutes les données, fournit une équation qui permet de trouver la valeur de l'indice synthétique pour tous les secteurs à données incomplètes (remplacée par la moyenne communale).

Le principal problème est cependant lié aux élèves qui ne sont pas domiciliés en Belgique. Ils peuvent être très nombreux, et même majoritaires, dans les écoles des communes frontalières (Verfaillie, 1996). Pour ces élèves, et les établissements qu'ils fréquentent en très grand nombre, l'indice calculé sur la base des élèves résidant en Belgique est peu fiable et une indication en ce sens est fournie dans la base de données qui a été livrée au commanditaire.

Quelques établissements pour lesquels l'encodage des élèves a été soit trop tardif, soit mené avec peu de soin, feront l'objet d'une attention particulière, de la part de la Commission des discriminations positives qui est amenée à proposer au Gouvernement les établissements à aider.

Conclusions et perspectives

Au-delà des questions d'éthique et de justice, de nombreux problèmes techniques ont été posés à l'équipe de recherche. La solution actuelle, telle qu'elle a été proposée, semble conforme aux connaissances plus qualitatives qu'un certain nombre de spécialistes du système éducatif ont des établissements. Il n'en demeure pas moins qu'un certain nombre de suggestions d'améliorations du modèle peuvent être faites. La Commission des Discriminations positives qui doit remettre un avis au Gouvernement est d'ailleurs chargée d'analyser les résultats dégagés par les chercheurs universitaires. C'est le pouvoir exécutif, et non les chercheurs, qui doivent désigner les établissements qui seront aidés. Il ne s'agissait donc pas, pour l'équipe de recherche, de mettre au point un modèle mécanique d'attribution des moyens supplémentaires, mais de proposer un système d'aide à la décision politique.

La variabilité des indicateurs au sein des quartiers est un problème important qui n'a pas pu être résolu lors de cette étude. L'unité territoriale la plus fine du système statistique (le quartier) mérite des analyses plus approfondies, même si sa taille est relativement réduite. L'indexation des élèves à partir de leur adresse dans la base de données de la *carte élève* devrait permettre à l'avenir de mieux étudier les disparités qui peuvent déterminer les recrutements particuliers de certains établissements, notamment dans les

zones urbaines. Le système éducatif belge repose en effet sur la liberté d'enseignement (article 17 de la Constitution) et, corrélativement, sur choix de l'établissement scolaire par le chef de famille. Aucun système de sectorisation, comme en France, par exemple, ne vient tempérer ces choix¹, ni des examens nationaux (West *et al.*, 1999) éventuellement éclairer les usagers sur une valeur "objectivée" de la formation dispensée. Dans les faits, le système constitue un quasi marché que la forte densité de population, la gratuité généralisée et le grand nombre d'établissements favorisent. Une étude plus approfondie des relations entre recrutement scolaire et développement individuel, y compris dans des domaines non cognitifs, devrait prendre place dans l'ensemble des dispositifs qui sont financés par la Communauté française dans le cadre des recherches en éducation. En effet, les critères fixés par le Décret, s'ils semblent raisonnables, ne sont pas pour autant validés par des recherches précises. Les données de la *carte élève* permettent de connaître le parcours exact de chacun et de s'intéresser à l'acquisition du retard dans certains parcours ou établissements. Il conviendrait d'y associer des mesures de rendement de manière à

¹ Le système de sectorisation n'est naturellement pas une panacée et l'on connaît notamment certains biais importants que ce système introduit en terme d'accès équitable, notamment en France (Castro, 1996; Lamoure, 1982; Perrot, 1981; Picon-Charlot et Rendu, 1988). C'est pour ces raisons que le système a été assoupli dans certaines académies.

mieux étudier les effets réels sur le système.

Comme le Décret le prévoit, des évaluations régulières devront être entreprises de manière à s'assurer que le système fonctionne comme le Législateur l'a conçu. Cela suppose qu'avant même d'introduire ce nouveau mode de fonctionnement dès septembre 2000, il importe de mettre en place l'outil de pilotage qui permettra de suivre le système, d'en évaluer le fonctionnement et d'en prévenir les effets pervers.

Il importe aussi de maintenir et d'intensifier les relations de la Communauté française, responsable de l'enseignement, avec *l'Institut national de Statistique (INS)* et le *Conseil supérieur de la Statistique*, deux organismes fédéraux, notamment dans la perspective du prochain Recensement décennal qui devrait avoir lieu en 2001. Ces liens sont d'autant plus importants que le découpage territorial qui a été adopté dans cette étude (et que suggère le Décret) est de la seule responsabilité de l'*INS* (puisque'il ne semble exister aucune base légale à ce découpage infra-communal) et que la définition et le choix des variables recueillies lors des recensements lui appartiennent aussi.

Des initiatives simples, au moins d'un point de vue technique, pourraient améliorer grandement l'intérêt de la *carte élève* sur laquelle repose tout le mécanisme de discrimination positive. La plus importante sans doute serait son extension à l'ensemble des niveaux d'enseignement, au-delà de l'enseignement obligatoire. Il existe déjà un

plan de codage cohérent pour l'enseignement supérieur non universitaire. L'extension à tous les niveaux de l'enseignement supérieur assurerait une base de données statistiques qui est actuellement assez laborieuse à réunir et un contrôle sur l'ensemble de l'enseignement financé ou subventionné par la Communauté française. Le flux des élèves, devenus étudiants, pourrait être étudié depuis l'enseignement maternel jusqu'à l'entrée dans la "vie active". Cette base d'informations serait une source exceptionnelle d'informations, notamment face aux demandes de plus en plus pressantes, tant institutionnelles que privées. L'adjonction des diplômes et des formations acquises dans des organismes habilités à certifier permettrait d'obtenir une vision particulièrement performante de l'état et de l'évolution d'un système complet. Le coût de cette adjonction d'informations est loin d'être élevé par rapport à l'intérêt qu'il constitue, d'autant que le chemin le plus difficile est réalisé: il est en effet bien plus aisé, techniquement, de recueillir des informations à partir de quelques dizaines de grandes entités informatisées (hautes écoles et universités) que de centaines de petites structures parfois dépourvues de tout personnel administratif et de moyens techniques (comme par exemple de petites implantations maternelles et primaires isolées). C'est à partir de ces données qu'un réel pilotage et un contrôle aussi démocratique que possible du système d'enseignement pourraient

s'exercer et que les moyens seront réellement affectés dans un souci de

plus grande justice corrective.

Bibliographie

- Beckers, J. (1998). Les politiques scolaires de l'égalité des chances et de l'égalité des acquis dans l'enseignement secondaire (après 1945). In D. Grootaerts, *Histoire de l'Enseignement en Belgique*. Bruxelles: Editions du Centre de Recherche et d'Information socio-politique (CRISP). 302-371.
- Bloom, B.S. (1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*. Bruxelles: Edition Labor, Paris: Fernand Nathan.
- Bourdieu, P., Passeron, J.C. (1971). *Les héritiers: les étudiants et la culture*. Paris: Editions de Minuit, Collection "Le sens commun" (2e édition).
- Bouroche, J.M., Saporta, G. (1980). *L'analyse de données*. Paris: Presses universitaires de France, Collection "Que sais-je ?
- Castro, M. (1996). A Carcassonne : Périmètre scolaire à la carte. *Le Monde de l'Education*, octobre, 32-33.
- Communauté française de Belgique (1989). Circulaire ministérielle ML/JD/89/574 du 12 avril ayant pour objet « Expériences pilotes de zones d'éducation prioritaires » (Yvan Ylieff et Jean-Pierre Grafé, Ministres de l'Éducation).
- Conseil de l'Éducation et de la Formation (CEF) (1994). La discrimination positive, moyen de favoriser la réussite scolaire des enfants issus de milieux défavorisés. Avis du CEF. 16 septembre 1994. Bruxelles: Communauté française de Belgique, Conseil de l'Éducation et de la Formation.
- Conseil de l'éducation et de la Formation (CEF) (1997). La discrimination positive. Actualisation de l'avis du CEF adopté en 1994. Examen de la manière dont les recommandations du CEF ont été rencontrées (12 septembre 1997). Bruxelles: Communauté française de Belgique, Conseil de l'Éducation et de la Formation.
- Conseil de l'éducation et de la Formation (CEF) (1998). *La promotion de la réussite des enfants issus de milieux défavorisés*.
- Avis numéro 55*. Bruxelles: Communauté française de Belgique, Conseil de l'Éducation et de la Formation.
- Crahay, M. (1996). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles: De Boeck.
- Crahay, M. (1997). *Une école de qualité pour tous*. Bruxelles: Labor, Quartier Libre.
- Crahay, M. (à paraître). *L'école peut-elle être juste et efficace ?* Bruxelles: De Boeck.
- Delvaux, B. (1997). L'enseignement secondaire dans le bassin scolaire de Charleroi. Ecoles, élèves et trajectoires scolaires, *Les Cahiers du Cerisis*, 97/4.
- Delvaux, B. (1998). L'échec scolaire en Belgique, *European Journal of Teacher Education*, vol 21, n° 2/3, 161-198.
- Delvaux, B. (1999). Négocier la diversité : une utopie ? In D. MEURET, *La justice du système éducatif*, De Boeck-Université.
- Demeuse, M. (1995). Mise au point d'un dispositif d'évaluation des performances "objectives" des établissements scolaires dans l'enseignement fondamental de la Communauté française. *Eduquer et Former*, 2, 15-27.
- Demeuse, M. (1996a). Mise au point d'un dispositif d'évaluation des performances "objectives" des établissements scolaires dans l'enseignement fondamental. In D. Bain, *Fonctionnement de l'évaluation dans la formation - Evaluation du fonctionnement de la Formation*. Actes du colloque de l'Association pour le Développement des Méthodologies d'Évaluation en Éducation ADMEE - Europe (Genève, 1994).
- Demeuse, M. (1996b). Mise au point d'un dispositif d'évaluation des performances "objectives" des établissements scolaires dans l'enseignement fondamental de la Communauté française, Rapport final. 3^e phase. Liège: Service de Pédagogie expérimentale de l'Université et Bruxelles: Ministère de la Communauté française, Organisation générale des Études.
- Demeuse, M., Mainguet, C. (1997). Chapitre 9 - Enseignement. In B. Merenne, H. Van Der Haegen et E. Van Hecke. *La Belgique - Diversité territoriale. Atlas du*

- Recensement général de la population de 1991*. Bruxelles: Crédit communal de Belgique, 202, 66-72.
- Demeuse, M., Monseur, C. (1998). *Pour accroître l'efficacité des systèmes d'enseignement: Recherche des facteurs d'efficacité et étude comparative des dispositifs de pilotage*. Rapport final. Bruxelles: Commission européenne, Direction générale XXII Education, Formation et Jeunesse (Socrates III.3.1 N° 96-01-3PE-0406-00).
- Demeuse, M., Monseur, C. (1999). Analyse critique des mécanismes déterminant l'attribution des moyens destinés à la politique de discrimination positive en Communauté française de Belgique. In *Actes du XIIIe colloque de l'ADMEE Europe*. Dijon (France).
- Demeuse, M., Monseur, C., Collard, A., Marissal, P., Van Hamme, G., Delvaux, B. (1999). *La détermination des quartiers devant être pris en compte pour l'établissement de la liste des établissements et implantations à discrimination positive. Etude inter-universitaire commanditée par le Ministère de la Communauté française de Belgique dans le cadre du Décret du 30 juin 1998 visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en oeuvre de discriminations positives*. Rapport non publié.
- Direction de la Programmation et du Développement (1998). Les zones d'éducation prioritaires en 1997-98. *Note d'information n°98.15*. Paris: Ministère de l'Education nationale, de la Recherche et de la Technologie, Direction de la Programmation et du Développement.
- Dupuis, F. (1996). *Proposition de décret relatif à la détermination et à la mise en oeuvre d'une politique de discriminations positives dans l'enseignement*. Bruxelles: Conseil de la Communauté française de Belgique. 11 janvier 1996 (session 1995-1996, 45 (1995-1996), n° 1).
- Dupuis, F. (1998). La discrimination positive, un choix nécessaire. Quelques réflexions au sujet d'un décret controversé. *Reflexions* (Revue de l'Institut Emile Vandervelde, Bruxelles). Septembre, 27, 39-43.
- Education Nationale (France) (1981). *Circulaire n°81-238 du 1^{er} juillet 1981*. (Education nationale) Texte adressé aux recteurs et aux inspecteurs d'académie, directeur des services départementaux de l'Education nationale. Bulletin officiel n°27 (9-7-81), 2077-2079. (Alain Savary, Ministre de l'Education nationale).
- Education Nationale (France) (1997). *Circulaire n°97-233 du 31 octobre 1997*. (Education nationale) Texte adressé aux recteurs d'académie. Bulletin officiel n°40 (13-11-91), 2756-2059. (Ségolène Royal, Ministre déléguée, chargée de l'enseignement scolaire).
- Halsey, A.H. (Ed.) (1972). *Educational priority, Volume I: EPA problems and policies*. London: HMSO.
- Karmel, P.H. (Chairman) (1973). *School Commission. Interim Committee. Schools in Australia: Report of the Interim Committee for The Australian Schools Commission*. Canberra.
- Jospin, L. (1998). *Discours de clôture. Assises nationales des ZEP*. Rouen, 4 et 5 juin 1998.
- Lafontaine, D. (1996). *Performances en lecture et contexte éducatif. Enquête internationale menée auprès d'élèves de 9 et 14 ans*. Bruxelles: De Boeck.
- Lamoure, J. (1982). La scolarisation en France: de fortes inégalités régionale. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 11 (3), 195-213.
- Little, A., Maybey, C. (1971). An index for designation of Education Priority Areas. Paper prepared for the Inner London Education Authority. March.
- Gouvernement de la Communauté française de Belgique (1994). *Arrêté du Gouvernement de la Communauté française relatif au contrôle de l'inscription scolaire du 14 avril 1994*. Bruxelles: Moniteur belge (publié le 18 mai 1994).
- Mainguet, C., Demeuse, M. (1998). *Recensement général de la population et des logements au 1^{er} mars 1991. Scolarisation, niveau d'instruction et insertion professionnelle*. Bruxelles: Institut national de Statistique. Monographie N°9.
- Meuret, D. (1994). L'efficacité de la politique des zones d'éducation prioritaire dans les

- collèges. *Revue française de Pédagogie*, 109, 41-64.
- Minten, L., Depaepe, M., De Vroede, M., Lory, J., Simon, F., Vreugde, C. (1991). *Les statistiques de l'enseignement en Belgique. L'enseignement primaire 1830-1842. Volume I*. Bruxelles: Archives générales du Royaume.
- Minten, L., Depaepe, M., De Vroede, M., Lory, J., Simon, F., Mertens, R., Vreugde, C. (1992). *Les statistiques de l'enseignement en Belgique. L'enseignement primaire 1842-1878. Volume II*. Bruxelles: Archives générales du Royaume.
- Minten, L., Depaepe, M., De Vroede, M., Lory, J., Simon, F., Mertens, R., Vreugde, C. (1993). *Les statistiques de l'enseignement en Belgique. L'enseignement primaire 1879-1929. Volume III*. Bruxelles: Archives générales du Royaume.
- Minten, L., Depaepe, M., De Vroede, M., Lory, J., Simon, F. (1996). *Les statistiques de l'enseignement en Belgique. L'enseignement primaire 1930-1992. Volume IV. Tomes 1 et 2*. Bruxelles: Archives générales du Royaume.
- Moisan, C., Simon, J. (1997). *Les déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire*. Paris: Ministère de l'Éducation nationale, Inspection générale et Inspection générale de l'Administration.
- Monseur, C., Demeuse, M. (1998). The Effectiveness of Educational Systems. Methods of Grouping pupils in Compulsory Education. Bruxelles: European Commission, DGXXII Education - Training - Youth, Analysis of questions of mutual interest concerning education policy (Socrates programme III.3.1. Project n°96-01-3PE-0409-00), Thematic Report.
- Orshansky, M. (1965). Counting the poor: Another look at the Poverty Profile. *Social Security Bulletin*, 28, 3-29.
- Parlement de la Communauté française de Belgique (1997). *Décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*. Bruxelles: Moniteur belge (publié le 23 septembre 1997).
- Parlement de la Communauté française de Belgique (1998). *Décret du 30 juin 1998 visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en œuvre de discriminations positives*. Bruxelles: Moniteur belge (publié le 22 août 1998).
- Perrot, J. (1981). La carte scolaire. Un instrument efficace mais inégalitaire. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 10 (1), 83-96.
- Pincon-Charlot, M., Rendu, P. (1988). Les hauts fonctionnaires face aux enjeux scolaires de leurs enfants. *Revue française de Pédagogie*, 83, 54-56.
- Plowden, B. (Chairman) (1967). Department of Education and Science. *Children and their primary schools: Report of the Central Advisory Council for Education (England). Volume I: The report*. London: HMSO.
- Ross, K.N. (1983). *Social Area Indicators of Educational Needs*. Hawthorn (Australia): ACER Research Monograph n°20.
- Ross, K.N., Levacic, R. (1999). *Needs-Based Resources Allocation in Education via Formula Funding of Schools*. Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning.
- United State Department of Health, Education and Welfare (1976). The measure of poverty. Washington, DC: Department of Health, Education and Welfare.
- United States House of Representatives (1978). *Educational amendments of 1978: Conference report*. (95th Congress, 2nd session, Report No. 95-1753). Washington, DC: US Government Printing Office.
- Van Haegen, H., Vanneste, D. (1986). Une typologie des communes belges selon le niveau de vie. Note descriptive. *Bulletin trimestriel du Crédit communal de Belgique*, 157, 49-70.
- Verfaillie, B. (1996). Nord – Pas-de-Calais: Les élèves d'à côté. *Le Monde de l'Éducation*, octobre, 30-31.
- West, A., Edge, A., Stokes, E. (1999). *Secondary education across Europe: Curricula and school examination systems*. London: London School of Economics and Political Science, Centre for Educational Research, Calre Market Papers n° 14.

Annexe 1 - Corrélations entre les différentes variables socio-économiques qui constituent l'indice synthétique.

	Revenus par personne	Revenus médians par ménage	Part des personnes avec au moins le diplôme secondaire supérieur	Part des parents ayant au moins un diplôme secondaire supérieur	Part des logements disposant du grand confort	Part des logements avec téléphone	Nombre de pièces	Taux d'activité des femmes	Taux de chômage	Part des professions de haut standing	Part des professions de bas standing	Part des ménages monoparentaux
Revenus par personne	1.00											
Revenus médians par ménage	0.73	1.00										
Part des personnes avec au moins le diplôme secondaire supérieur	0.71	0.66	1.00									
Part des parents ayant au moins un diplôme secondaire supérieur	0.66	0.56	0.78	1.00								
Part des logements disposant du grand confort	0.69	0.69	0.72	0.62	1.00							
Part des logements avec téléphone	0.57	0.54	0.52	0.57	0.70	1.00						
Nombre de pièces	0.27	0.00	0.27	0.30	0.10	0.16	1.00					
Taux d'activité des femmes	0.53	0.42	0.48	0.53	0.45	0.46	0.14	1.00				
Taux de chômage	-0.51	-0.44	-0.47	-0.53	-0.51	-0.53	-0.20	-0.61	1.00			
Part des professions de haut standing	0.67	0.56	0.76	0.69	0.62	0.45	0.30	0.44	-0.44	1.00		
Part des professions de bas standing	-0.62	-0.51	-0.69	-0.71	-0.59	-0.53	-0.33	-0.48	0.51	-0.77	1.00	
Part des ménages monoparentaux	-0.10	-0.17	0.05	-0.16	-0.08	-0.23	0.10	-0.13	0.23	0.09	0.03	1.00

Annexe 2 - Information prise en compte par les différents facteurs de l'analyse en composantes principales.

Facteurs	Valeurs propres	Part de la variance prise en compte (%)	Part cumulée de la variance (%)
1	7.6760	64.0	64.0
2	1.2996	10.8	74.8
3	0.7968	6.6	81.4
4	0.6084	5.1	86.5
5	0.4135	3.4	90.0
6	0.3028	2.5	92.5
7	0.2740	2.3	94.8
8	0.1866	1.6	96.3
9	0.1457	1.2	97.5
10	0.1256	1.0	98.6
11	0.0905	0.8	99.3
12	0.0805	0.7	100.0

Annexe 3 - Corrélations entre les composantes et les 12 variables entrées dans l'analyse.

	Composante 1	Composante 2	Composante 3	Composante 4	Composante 5
Revenus par personne	0.92	-0.06	-0.01	0.05	0.02
Revenus médians par ménage	0.81	-0.29	0.31	0.09	-0.05
Part des diplômés ayant au moins le secondaire supérieur	0.88	0.22	0.20	0.10	-0.21
Part des diplômés ayant au moins le secondaire supérieur parmi les parents	0.93	0.02	-0.06	0.09	-0.13
Part des logements avec grand confort	0.87	-0.12	0.29	0.10	0.22
Part des logements avec téléphone	0.84	-0.19	-0.03	0.11	0.44
Nombre de pièces par logement	0.55	0.45	-0.63	0.25	0.07
Taux d'activité des femmes	0.76	-0.08	-0.14	-0.53	-0.06
Taux de chômage	-0.77	0.18	0.21	0.40	-0.06
Part des professions de haut standing	0.88	0.28	0.12	0.03	-0.20
Part des professions de bas standing	-0.91	-0.18	0.04	-0.04	0.07
Part des ménages monoparentaux	-0.14	0.88	0.31	-0.23	0.22

Le Service de Pédagogie expérimentale (SPE) de l'Université de Liège diffuse, à travers sa collection, les résultats de travaux entrepris par ses membres, mais aussi des contributions originales d'autres auteurs, des documents particulièrement importants dans le domaine de l'éducation ou encore des notes techniques et des supports à l'enseignement.

Les collections du SPE comportent sept séries différentes, selon la nature et l'usage des documents. Les documents ne se limitent pas nécessairement à des ouvrages écrits.

Série "REFLEXIONS ET PERSPECTIVES"

Cette série accueille des documents constituant des réflexions sur le système éducatif belge francophone, sur certaines pratiques pédagogiques ou solutions adoptées dans d'autres systèmes, des avis documentés à propos de thèmes d'actualité....

Série "ETUDES ET RECHERCHES"

Cette série est constituée de rapports de recherches menées au sein du SPE.

Série "EXPERIENCES"

Cette série synthétise des expériences réalisées dans le milieu scolaire.

Série "NOTES DE COURS ET EXERCICES"

Cette série est destinée aux étudiants de l'enseignement supérieur, universitaire ou non.

Série "NOTES TECHNIQUES"

Cette série rassemble des documents techniques liés à la réalisation des recherches (statistique, méthodologie de recherche ...).

Série "BOITE A OUTILS"

Cette série comporte des documents à destination des enseignants du maternel, primaire ou secondaire et est constituée d'outils d'enseignement, d'animation ou d'évaluation.

Série "DOCUMENTS"

Cette série rassemble des documents parfois anciens qui sont souvent cités ou utilisés, mais difficiles. Cette série abritera aussi des traductions ou des documents originaux produits en dehors du SPE.

LES RECHERCHES DU SPE

RECHERCHES EN ENSEIGNEMENT DES MATHÉMATIQUES ET DES SCIENCES

Pour une amélioration des pratiques d'enseignement de la résolution
de problèmes au deuxième degré de l'enseignement primaire

Vers une pédagogie de la maîtrise en mathématique au premier degré
secondaire par l'application de procédures d'évaluation formative.
Etude des erreurs des élèves et conception d'outils d'évaluation et
de remédiation en mathématiques

Stratégies d'enseignement de l'algèbre

Amélioration de l'enseignement des sciences au premier degré
de l'enseignement secondaire

Création de séquences didactiques en éveil scientifique

POUR UNE AMELIORATION DES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT DE LA RESOLUTION DE PROBLEMES AU DEUXIEME DEGRE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

Isabelle Demonty, Annick Fagnant, Michèle Lejong

Commanditaire :

Ministère de la Communauté française, Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, Service général des Affaires pédagogiques, de la Recherche en Pédagogie et du Pilotage de l'Enseignement organisé par la Communauté française de Belgique

Recherche en cours

Les fondements du projet sont doubles :

- a) l'objectif est d'amener les élèves à développer une démarche experte de résolution de problèmes;
- b) le présupposé sous-jacent est que cette démarche experte nécessite un apprentissage.

Concrètement, le projet consiste à construire et à expérimenter des séquences d'enseignement de la résolution de problèmes devant déboucher sur des fiches utilisables par les enseignants, c'est-à-dire présentant à la fois les situations-problèmes à proposer aux élèves et les consignes méthodologiques permettant de mener l'activité de

façon à favoriser l'apprentissage d'une démarche experte de résolution. La démarche experte se caractérise par la nécessité de mettre en œuvre un processus réflexif et analytique amenant à construire une représentation appropriée et opérationnelle du problème. C'est sur la base de cette représentation que l'élève devra dégager et mettre en œuvre les outils mathématiques nécessaires à la résolution du problème. La solution devra alors être communiquée clairement et sous une forme appropriée à la tâche requise. Il est également important qu'un contrôle métacognitif accompagne l'ensemble de la démarche afin d'en vérifier les différentes étapes.

VERS UNE PEDAGOGIE DE LA MAITRISE EN MATHEMATIQUES AU PREMIER DEGRE DU SECONDAIRE PAR L'APPLICATION DE PROCEDURES D'EVALUATION FORMATIVE. ETUDE DES ERREURS DES ELEVES ET CONCEPTION D'OUTILS D'EVALUATION ET DE REMEDIATION EN MATHEMATIQUES

Monique Detheux-Jehin, Florent Chenu, Arielle Stir

Commanditaire :

Ministère de la Communauté française, Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, Service général des Affaires pédagogiques, de la Recherche en Pédagogie et du Pilotage de l'Enseignement organisé par la Communauté française de Belgique.

Recherche en cours

Pour beaucoup d'élèves, l'apprentissage des mathématiques relève du parcours du combattant, et la réussite dans cette matière n'est réservée qu'à un petit groupe favorisé. On ne peut que s'interroger sur ce problème que rencontrent beaucoup d'élèves dans leur apprentissage des mathématiques. Qu'est-ce qui rend leur compréhension si complexe pour la majorité d'entre eux ? S'agit-il du contenu en lui-même, de la manière de l'enseigner, ou de la façon dont les étudiants abordent cette matière ?

Les travaux entrepris dans le cadre d'une recherche précédente (APER-Secondaire en mathématiques) ont mis en évidence à la fois les dysfonctionnements importants dans les

pratiques des enseignants et des difficultés importantes rencontrées par les élèves dans l'apprentissage de l'algèbre et de la géométrie.

1. Les difficultés des élèves

Le **manque de maîtrise des concepts de base** confine les élèves dans des résolutions mécaniques non comprises et donc non raisonnées. Les élèves compensent leur manque de compréhension par une **mémorisation dépourvue de sens** et une application automatique de drills. Ils finissent par croire que l'application des règles ou des procédures constitue l'essentiel des mathématiques.

Un nombre important d'élèves n'est pas prêt à aborder directement les nouvelles matières du deuxième cycle.

2. Les pratiques d'évaluation des enseignants

Les dysfonctionnements relevés touchent, en premier lieu, à la validité externe de l'évaluation. Celle-ci reste centrée sur l'élève et non sur les compétences à atteindre. Les pratiques normatives persistent malgré les directives officielles.

L'analyse des contenus des bilans des enseignants montre notamment que ceux-ci s'en tiennent essentiellement à l'évaluation de procédures. Ils proposent trop rarement des exercices portant sur la compréhension des notions et principes de base. Les contenus spécifiques du premier degré sont trop rapidement abordés sans référence aux acquis antérieurs, et à la capacité d'abstraction des élèves (par exemple, les équations en algèbre et la démonstration en géométrie).

Ces constats montrent bien que les mathématiques au premier degré secondaire constituent un apprentissage plus périlleux qu'on ne voudrait le croire par une majorité d'élèves, et qu'il est important de mettre en place des stratégies d'enseignement visant une construction progressive de modes de raisonnement de plus en plus élaborés et prenant mieux en

compte l'approche cognitive des élèves.

Les objectifs

Pour tenter de rompre avec le fatalisme d'une réussite en mathématique réservée aux élèves les plus forts, et déstabiliser la conception normative de l'évaluation, seule une approche formative de l'évaluation peut mener à la mise en place de pratiques de pédagogie de maîtrise. Celle-ci, en effet, constitue un outil pédagogique efficace pour maximiser le nombre d'élèves qui atteindront le seuil de maîtrise des compétences de base.

La mise en place du dispositif de pédagogie de maîtrise

Tests formatifs avec seuil de maîtrise élevé et feedbacks réguliers, telles apparaissent dans la littérature de recherche les composantes essentielles de la réussite sur le terrain scolaire.

Introduire un tel dispositif efficace et généralisable à l'ensemble des enseignants exige à la fois

- une réflexion sur divers modèles de mise en place du processus qui resteront «praticables» dans les modalités actuelles du fonctionnement dans les classes;
- une mise au point préalable d'outils et de référents destinés à aider

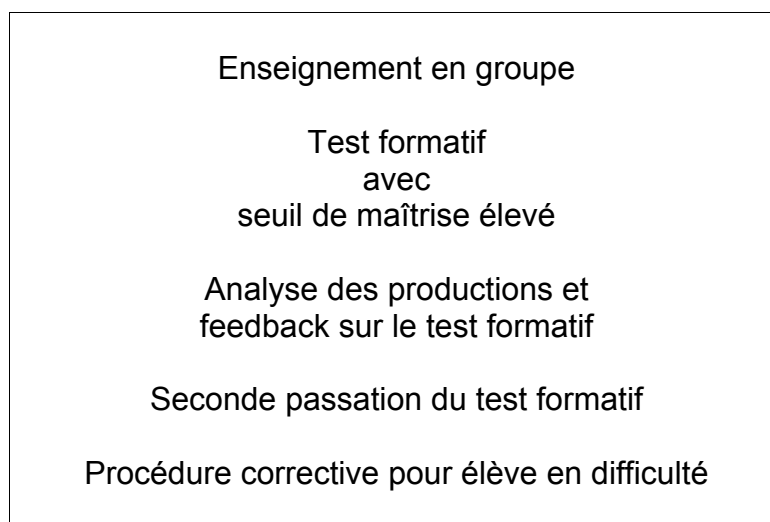
les enseignants dans la gestion de l'évaluation formative.

Pour atteindre ces objectifs, notre action se déroulera en trois étapes :

1. Une des phases essentielles du travail est basée **sur l'élaboration d'une typologie des erreurs chez les élèves**. L'erreur fait partie intégrante du processus d'apprentissage. Elle est la manifestation des difficultés, des obstacles rencontrés par les élèves. Elle est la forme visible d'une stratégie erronée de résolution chez l'élève et rend compte d'une étape de sa conception du savoir qu'il faut modifier. Il faut donc aider les enseignants à repérer les erreurs, leur porter une attention efficace et «en apprendre, à travers des

analyses, ce qu'il en est de la nature et des modalités de transmission du savoir mathématique» (S. Baruk), mais également à prendre en considération les démarches spontanées de raisonnement des élèves. **Des grilles d'évaluation** seront élaborées pour faciliter l'analyse des réponses des élèves.

2. Pour chacun des types d'erreurs observés seront dégagées des pistes d'action; des situations nouvelles d'apprentissage et des procédures de remédiation seront construites.
3. Les outils et procédures élaborés seront mis à l'essai dans quelques classes. Le dispositif s'inspirera du schéma suivant :



STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT DE L'ALGÈBRE

Joëlle Vlassis, Isabelle Demonty

Commanditaire :

Ministère de la Communauté française, Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, Service général des Affaires pédagogiques, de la Recherche en Pédagogie et du Pilotage de l'Enseignement organisé par la Communauté française de Belgique

Recherche en cours

« *Les mathématiques ont toujours été synonymes de difficulté, de contrainte, de savoir réservé à des gens différents de nous.* » (S. Baruk, 1985, p. 29¹). L'algèbre n'échappe pas à cette réalité. En effet, il apparaît que, dès les premiers apprentissages, au premier degré du secondaire, un nombre important d'élèves éprouvent des difficultés dans cette matière. On observe fréquemment chez eux des erreurs persistant sur plusieurs années: addition de termes non semblables, erreurs de signes, interprétation erronée du signe d'égalité, ... De nombreuses études, tant locales qu'internationales, révèlent chez beaucoup d'élèves des lacunes importantes dans la compréhension des concepts sous-jacents aux structures algébriques. Ceux-ci pallient à ce

manque de compréhension en mémorisant les lois et les procédures qu'ils appliquent ensuite aveuglément, sans recourir à la réflexion qu'ils utilisent pourtant dans d'autres domaines.

Une part des difficultés en algèbre peut probablement être attribuée à l'organisation du curriculum ainsi qu'aux principes d'enseignement en application dans les classes. En effet, les élèves sortant de l'enseignement du primaire sont rapidement confrontés à des manipulations formelles impliquant, par exemple, une conception de la lettre et du signe d'égalité qu'ils ne peuvent acquérir d'emblée sans un apprentissage approfondi.

Dans ce contexte, l'objectif principal du projet « Stratégies d'enseignement de l'algèbre » consiste à proposer des séquences

¹ S. Baruk (1985). *L'âge du capitaine. De l'erreur en mathématiques*. Paris : Seuil.

didactiques visant à améliorer la compréhension des notions algébriques chez les élèves. Plus précisément, il s'agit d'expérimenter et d'évaluer des activités d'apprentissage en algèbre destinées au premier degré de l'enseignement secondaire.

L'approche envisagée se fonde sur une analyse du développement cognitif des élèves et de leurs stratégies d'apprentissage. Par exemple, divers courants en psychologie insistent sur l'importance des connaissances antérieures. Les apprenants doivent pouvoir intégrer les nouveaux savoirs à ce qu'ils connaissent déjà. En algèbre, il s'agit de partir des représentations arithmétiques des élèves sur le sens de la lettre, des expressions, du signe d'égalité, ... vers des conceptions plus adaptées à l'algèbre. Afin de prendre en compte ces données de la psychologie, plusieurs auteurs comme B. Charlot¹, B. Legrand², N. Rouche³, ... défendent l'idée d'un enseignement au départ de

situations-problèmes où les contenus visés sont des moyens pour résoudre le problème.

Les activités proposées dans ce projet ont été construites dans cette perspective, avec la collaboration d'un petit groupe d'enseignants. Trois thèmes ont été définis : l'algèbre par la géométrie (en 1re secondaire), l'algèbre au travers des activités de généralisation (en 1re secondaire), les équations (en 2e secondaire). Les démarches des élèves ont été analysées et des évaluations des acquis ont été réalisées. Une brochure reprenant les diverses activités expérimentées ainsi que des informations théoriques sera élaborée afin d'aider les enseignants dans leurs pratiques. Elle sera publiée vers la fin de l'année 2000.

¹ B. Charlot (1991). L'épistémologie implicite des pratiques d'enseignement des mathématiques. In R. Bkouche, B. Charlot, N. Rouche, *Faire des mathématiques : le plaisir du sens*. Paris : Armand Colin Editeur.

² B. Legrand (1996). La problématique des situations fondamentales. *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 16.2, 221-280.

³ N. Rouche (1991). L'avenir d'une réforme. In R. Bkouche, B. Charlot, N. Rouche, *Faire des mathématiques : le plaisir du sens*. Paris : Armand Colin Editeur.

AMÉLIORATION DE L'ENSEIGNEMENT DES SCIENCES AU PREMIER DEGRÉ DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Réginald Burton, Cécile Flammang

Commanditaire :

Ministère de la Communauté française, Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, Service général des Affaires pédagogiques, de la Recherche en Pédagogie et du Pilotage de l'Enseignement organisé par la Communauté française de Belgique

Recherche en cours

La dernière étude de l'IEA (TIMSS) a mis en évidence les carences de l'enseignement scientifique en Communauté française de Belgique. Il apparaît notamment que nos élèves entrent au secondaire avec un retard de connaissances et de compétences considérable par rapport aux adolescents des autres pays industrialisés. A moyen terme, il conviendra de revoir les programmes de l'enseignement primaire dans le domaine scientifique. Dans la situation présente, il serait pertinent d'améliorer la qualité et l'efficacité de l'enseignement dispensé au premier degré du secondaire. Dans cette perspective, la recherche-action AES (Amélioration de l'Enseignement des Sciences) propose d'inciter les professeurs de sciences et les directeurs d'établissements :

- à regrouper les deux heures de sciences en un cours de 100 minutes ;
- pour modifier les pratiques pédagogiques des enseignants vers une plus grande construction du savoir par les élèves – en augmentant, notamment, le temps consacré aux méthodes d'investigations concrètes (observation, mesure, expérimentation, manipulation, sans exclure la recherche documentaire) – et vers un souci permanent de rendre les savoirs et les savoir-faire transférables.

Les deux propositions sont intimement liées dans la mesure où la première est une condition indispensable pour pouvoir instaurer la seconde dans les pratiques scolaires. En effet, disposer d'une période hebdomadaire de 100 minutes pour dispenser l'enseignement des sciences devrait permettre un gain considérable du temps alloué à l'enseignement et empêcher le morcellement excessif et nuisible des activités d'investigation. La construction du savoir des élèves par l'expérimentation exige l'application de nouvelles méthodes d'enseignement. La méthodologie envisagée constitue en fait une transposition de la démarche scientifique au premier degré de l'enseignement secondaire et comporte huit phases organisées en cycle.

Il ne s'agirait pas de préconiser l'application de telles mesures à l'ensemble des enseignants de la Communauté française sans avoir effectué préalablement une étude de faisabilité, ni sans avoir mis à l'épreuve des faits la réalité des bénéfices escomptés. Pour étudier la faisabilité du projet, nous avons distingué deux types de contraintes qui

pourraient entraver son bon déroulement : les contraintes matérielles et organisationnelles, d'une part, et les contraintes psychologiques, d'autre part. Une enquête à large échelle a été réalisée auprès de l'ensemble des professeurs de sciences de l'enseignement secondaire inférieur de la Communauté française pour appréhender ces obstacles. Son objectif est de déterminer les attitudes des enseignants

vis-à-vis des mesures envisagées et d'identifier les éventuels facteurs susceptibles d'influencer ces attitudes. La deuxième année du projet sera, quant à elle, consacrée à la systématisation à large échelle du dispositif expérimental mis en place la première année et à son évaluation.

CRÉATION DE SÉQUENCES DIDACTIQUES EN EVEIL SCIENTIFIQUE

Annick Lempereur, Christophe Mélon, Viviane de Landsheere

Commanditaire :

Ministère de la Communauté française, Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, Service général des Affaires pédagogiques, de la Recherche en Pédagogie et du Pilotage de l'Enseignement organisé par la Communauté française de Belgique

Recherche en cours

Cette recherche poursuit comme objectif la création de séquences didactiques en éveil scientifique autour de «l'eau». Elle est destinée aux élèves de la Communauté française de Belgique du 3^e cycle de l'enseignement fondamental.

Dans le souci de placer l'élève au centre du discours scientifique, les séquences didactiques viseront particulièrement à donner un caractère humaniste aux sciences par une désarticulation et une reconstruction de ce discours. Concrètement, la recherche se déroulera en deux temps. Premièrement, un groupe d'enseignants listera toutes les questions posées par leurs élèves sur le thème de l'eau. Deuxièmement, après avoir retenu celles pouvant être éprouvées scientifiquement et dont l'exploitation ou l'expérimentation est rendue possible dans le contexte scolaire, il s'agira de construire les séquences proprement dites. Ces dernières respecteront autant que faire se peut les étapes de la démarche scientifique présentée dans les *Socles de compétences*.

Compte tenu de la diversité des outils pédagogiques disponibles sur le sujet, nous établirons au départ de nos séquences des liens vers ceux-là, qu'ils soient présentés sous la forme de valises pédagogiques, de sites Internet ou encore de lieux à visiter.

*RECHERCHES SUR L'EDUCATION, LA FORMATION
ET LES SYSTEMES EDUCATIFS NATIONAUX ET
INTERNATIONAUX*

FORMATIONS DANS LE DOMAINE DES NOUVELLES TECHNOLOGIES

Depuis plus de 10 ans, le Service de Pédagogie expérimentale travaille avec des demandeurs d'emploi. Il organise des formations, avec le soutien de l'objectif 3 du Fonds Social Européen, de la Région Wallonne, de l'Université de Liège et de la Communauté française de Belgique. Ces formations ont pour objectif de favoriser l'insertion ou la réinsertion professionnelle des personnes sans emploi et assurent un complément à la formation initiale. Elles mettent les stagiaires en contact avec le milieu du travail, notamment par le biais de stages en entreprise, et les préparent concrètement à chercher du travail. Quatre formations, axées sur l'utilisation de l'ordinateur, sont proposées :

1. Formation Micro-Bases (MB)

11 mois : elle prépare aux fonctions d'assistants en programmation avec des applications adaptées aux besoins des P.M.E., des indépendants, des professions libérales, des A.S.B.L., des écoles, ...

2. Formation pour l'Europe (FPE)

7 mois : elle prépare aux fonctions relatives aux échanges commerciaux par une formation en bureautique.

3. Formation Microsynergie (Msy)

10 mois : elle s'adresse à des personnes ayant déjà quelques compétences en informatique et désireuses d'apprendre à réaliser des échanges d'information entre les principaux types de programmes d'infographie disponibles sur le marché.

4. Formative Alternative Nouvelle (FAN)

7 mois : elle prépare le personnel de confection à l'utilisation des nouvelles technologies dans le domaine de l'habillement, de la conception (stylisme-modélisme) au patronage.

Dans le cadre de l'objectif 4 du Fonds social européen, le Service de Pédagogie expérimentale a également mis sur pied des modules de formation de courte durée qui s'adressent aux personnes en précarité d'emploi et dont le but est, d'une part, d'initier ces personnes aux nouvelles technologies de la communication (courrier électronique, échange de fichiers, création de pages Internet, ...) et, d'autre part, de consolider leurs connaissances dans les secteurs où les évolutions sont rapides (essentiellement les programmes informatiques).

CRÉATION ET DÉVELOPPEMENT D'UN SYSTÈME INFORMATISÉ D'ORIENTATION ET DE CONSEIL À L'EMPLOI

Personnel attaché à la recherche :

S.P.E. : Natacha Martynow, Michèle Lejong, Laurent Grignet

C.P.A.S. : Angela Proto

Commanditaire :

Fonds Social Européen

Recherche en cours

Cette réalisation s'inscrit dans le cadre du programme européen *Intégra* subsidié par le Fonds Social Européen. Le projet s'étale sur deux ans (1998-1999). Il est réalisé par le Service Insertion du Centre Public d'Aide Sociale (C.P.A.S.) de Châtelet en collaboration avec le Service de Pédagogie expérimentale de l'Université de Liège. Le rôle du Service Insertion est d'offrir un soutien aux personnes dans le cadre de leur parcours d'insertion socio-professionnelle.

L'outil informatisé est réalisé par une équipe pluridisciplinaire issue des deux institutions : une assistante sociale du Service Insertion du C.P.A.S. ; un informaticien et deux psychopédagogues du Service de Pédagogie expérimentale. Cette équipe est en interaction constante avec les travailleurs sociaux du C.P.A.S.

L'objectif de cet outil est d'apporter un soutien aux travailleurs sociaux en matière d'insertion socio-professionnelle. Il mettra en relation

des informations concernant le public du C.P.A.S., d'une part, et, d'autre part, les profils professionnels employés par les entreprises de la région, prioritairement en terme d'emploi peu qualifié.

Le logiciel se composera de deux bases de données comprenant des informations sur :

- les bénéficiaires du minimex dans le cadre d'une insertion socio-professionnelle.

Celles-ci sont rangées chronologiquement. Le passé qu'il soit scolaire, professionnel, suivi de formation(s); le présent : la fiche d'identification, les atouts et difficultés rencontrés, les compétences, les réalisations; le futur : les aspirations, les projets.

- les entreprises de la région.

Le secteur d'activité, les emplois qu'elles occupent, l'organigramme, l'opportunité d'emploi,...

Un lien privilégié avec des sites-emploi, formations et profils de métiers est également prévu.

Le logiciel sera utilisé tant par les travailleurs sociaux que par les bénéficiaires du minimex dans le cadre de leur parcours d'insertion. Le but est d'aider les candidats à l'emploi à établir une concordance entre leurs compétences, leurs aspirations, leurs possibilités et les emplois disponibles dans la région.

La création et la mise en place de ce type d'outil remet en question

la manière de fonctionner des travailleurs sociaux. Il offre l'opportunité de retourner à la source du travail social dans le cadre de l'insertion socio-professionnelle. Ainsi, le recueil des données pose des questions fondamentales telles que : Quand et qui «doit estimer» si une personne est prête à entamer un parcours d'insertion ? Sur quels critères ? Comment définir les compétences ? Comment les mesurer ? Des questions méthodologiques quant à l'utilisation du matériel se posent également.

ENQUÊTE RELATIVE AUX BESOINS EN FORMATION DES ENSEIGNANTS DU FONDAMENTAL ET DU SECONDAIRE INFÉRIEUR

Florent Chenu

Commanditaire :

Cabinet de la Ministre de l'Enseignement et de la Recherche scientifique,
Françoise Dupuis

Recherche en cours

L'enquête est réalisée à la demande de la ministre en charge de l'enseignement supérieur, qui prépare une réforme de la formation initiale des enseignants. Une hypothèse forte se trouve à la base de cette étude : les enseignants fraîchement émoulus des instituts d'enseignement supérieur pédagogique, et qui viennent d'être confrontés à leur première expérience professionnelle, sont bien placés pour percevoir les points forts de la préparation reçue, ainsi que ses lacunes. Il s'agit donc d'« éclairer la prise de décision » en fournissant un panorama des compétences que de jeunes enseignants jugent nécessaires à l'exercice de la profession.

Des groupes d'enseignants d'un même niveau (préscolaire, primaire

ou secondaire inférieur), diplômés lors des trois dernières années, et ayant travaillé dans l'enseignement depuis lors, seront constitués. Sans prétendre à une impossible représentativité, la composition des groupes reflétera le mieux possible la diversité du terrain (année de promotion, qualifications des régents, grade obtenu, sexe, instituts fréquentés, ...). Au sein de ces groupes, les participants seront amenés, grâce à différentes techniques d'animation, à exprimer leurs avis et à défendre leurs points de vue respectifs sur les compétences que devrait développer une formation initiale adaptée. Les matériaux recueillis grâce à ces réunions feront l'objet d'une analyse de contenu et donneront lieu à un rapport de synthèse.

EVALUATION DE LA FORMATION CONTINUÉE DES ENSEIGNANTS DE L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL OFFICIEL SUBVENTIONNÉ

Nathalie Famerée, Bernadette Giot

Commanditaire :

Centre de Formation Enseignement de l'UVCB asbl

Recherche en cours

La recherche est orientée vers la mise en place de dispositifs d'évaluation à différents moments de l'organisation de la formation continuée afin d'apporter des éléments de régulation du processus en cours. La méthodologie inclut l'analyse de l'offre en formation, le recueil d'avis de participants par

voie de questionnaire et des rencontres régulières avec les organisateurs. Depuis septembre 1998, l'équipe d'évaluation assure, dans une optique formative et régulatrice, le suivi de l'élaboration et de la mise en oeuvre d'un projet de formation continuée en éveil scientifique.

EVALUATION DE LA FORMATION CONTINUÉE DU PERSONNEL DE L'ENSEIGNEMENT SPÉCIAL OFFICIEL SUBVENTIONNÉ

Nathalie Famerée, Bernadette Giot

Commanditaire :

Centre de Formation Enseignement de l'UVCB asbl

Recherche en cours

Outre différentes tâches descriptives de l'action de formation, l'équipe d'évaluation s'est orientée chaque année vers l'approfondissement de thèmes préoccupants pour les organisateurs dans la définition de leur programme de formation : analyse

des besoins, particularités des formations portant sur l'éducabilité cognitive, recrutement et formation des formateurs, perspectives européennes, problématique de l'intégration.

ELABORATION D'UN DISPOSITIF D'ÉVALUATION VISANT À AMÉLIORER LA QUALITÉ ET L'EFFICACITÉ DE LA FORMATION CONTINUÉE DES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE

Bernadette Giot, Xavier Lechien

Commanditaire :

Ministère de la Communauté française, Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, Service général des Affaires générales, de la Recherche en Education et du Pilotage interréseaux

Recherche en cours

La recherche est centrée sur l'étude de modalités spécifiques d'évaluation permettant de prendre en compte les divers composants de l'action éducative en relation avec les dispositifs de formation. Le travail comprendra la rencontre de responsables de la formation continuée, le relevé d'expériences d'évaluation menées dans d'autres

pays, la recherche et la définition d'indicateurs pertinents à prendre aux différents moments de l'action de formation, ainsi que des pistes pour la construction de référentiels et le choix de méthodologies de recueil de données. La recherche devrait déboucher sur un cahier des charges.

ETUDE LONGITUDINALE D'UN ÉCHANTILLON D'ENFANTS DE LA RÉGION WALLONNE, DE LA NAISSANCE À L'ÉTAT ADULTE

Viviane de Landsheere, Débora Poncelet,
Patricia Schillings, Geneviève Hindryckx

Commanditaire :

Ministère de la Communauté française, Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, Service général des Affaires générales, de la Recherche en Education et du Pilotage interréseaux

Recherche en cours

Cette étude longitudinale a pour objectif général de contribuer à la connaissance des facteurs déterminant le développement psychologique des individus ainsi que leur réussite scolaire et leur insertion sociale et professionnelle. Plus particulièrement, le Service de Pédagogie expérimentale tente d'identifier des parcours développementaux atypiques et d'en analyser la genèse. L'espoir est de mieux comprendre pourquoi certains individus sont au centre d'un parcours chaotique alors

que leur origine familiale les prédestinait à un épanouissement harmonieux. Nous nous intéressons aussi aux enfants qui vivent un développement prometteur alors que leur origine sociale laissait craindre le pire. Ce faisant, il devrait être possible d'appréhender les facteurs de risques qui peuvent précipiter un enfant dans l'échec scolaire et/ou dans l'inadaptation socio-émotionnelle et les facteurs d'essor qui permettent à certains d'échapper à leur destin sociologique.

INSTAURATION D'UN COURS DE LANGUE VIVANTE DÈS LA 5^e ANNÉE PRIMAIRE

UNE ANALYSE DE LA SITUATION ACTUELLE ORIENTÉE VERS DES PROPOSITIONS DE SOUTIEN

Christiane Blondin, Marie-Hélène Straeten

Commanditaire :

Ministère de la Communauté française, Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, Service général des Affaires générales, de la Recherche en Education et du Pilotage interréseaux

Recherche en cours

Cette recherche veut faire le point sur la façon dont l'innovation que constitue l'enseignement obligatoire des langues en 5^e et 6^e primaire (décret du 18 juillet 1998) se met concrètement en place dans les écoles.

Dans un premier temps, nous avons sélectionné une dizaine de classes, dans des contextes contrastés susceptibles de donner un aperçu de la variété des situations existantes, et ces classes font l'objet d'une étude approfondie. Des observations seront également menées afin de pouvoir présenter les principales caractéristiques des méthodologies adoptées. Des monographies rendront compte des attitudes et des comportements des différents acteurs (professeur de langue moderne, autres enseignants, élèves, inspecteurs, parents, ...), des ressources utilisées et des difficultés rencontrées.

A partir de ces monographies, nous procéderons dans un second temps à un recueil plus large d'informations : il s'agira de dresser, à l'aide de questionnaires écrits, un tableau le plus représentatif possible de la situation de l'ensemble des écoles fondamentales de la Communauté française en ce qui concerne l'enseignement des langues modernes. L'accent sera mis tant sur les difficultés rencontrées, les ressources utilisées et les soutiens possibles que sur les méthodologies mises en œuvre. La question de la continuité « primaire secondaire » sera également examinée.

Enfin, le troisième et dernier temps sera consacré à l'élaboration de propositions de solutions aux problèmes rencontrés. Ces propositions se centreront sur la méthodologie sans pour autant négliger les contraintes administratives.

MISE EN ŒUVRE D'UN DISPOSITIF TECHNIQUE DE SOUTIEN À LA CRÉATION D'ÉPREUVES ÉTALONNÉES EN RELATION AVEC LES NOUVEAUX SOCLES DE COMPÉTENCES

Marc Demeuse, Réginald Burton, Annick Lempereur,
Julie Remiche, Valérie Baesch

Commanditaire :

Ministère de la Communauté française, Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, Service général des Affaires générales, de la Recherche en Education et du Pilotage interréseaux

Recherche en cours

L'équipe de l'Université de Liège (Service de Pédagogie expérimentale) intervient dans le cadre d'une subvention octroyée par un arrêté du Gouvernement de la Communauté française. Son travail consiste à mettre en œuvre un dispositif technique de soutien à la création d'épreuves étalonnées en relation avec les nouveaux Socles de Compétences pour les élèves de 8, 12 et 14 ans, soit la fin des deux cycles de l'enseignement primaire et du premier cycle de l'enseignement secondaire. Il s'agit, pour les chercheurs, d'assurer à la fois la formation et le soutien des équipes que mettra en œuvre la Commission des Outils d'Evaluation de manière à réaliser des épreuves étalonnées, comme le prévoit le "Décret Missions" (Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, D. 24-07-1997, M.B.

23-09-1997¹). La production des évaluations reste du ressort de la Commission des Outils d'Evaluation. Un plan de travail de trois ans est prévu dans ce cadre.

Publications

Comment créer des épreuves d'évaluation critériée basées sur les Socles de Compétences (en préparation).

Comment étalonner des épreuves d'évaluation critériée basées sur les Socles de Compétences (en préparation).

¹ Article 19. - Il est créé une Commission des outils d'évaluation relatifs aux socles de compétences, selon les modalités que fixe le Gouvernement.

Cette Commission produit des batteries d'épreuves d'évaluation étalonnées et correspondant aux socles de compétences.

Le Gouvernement les diffuse, à titre indicatif, auprès de tous les établissements organisés ou subventionnés par la Communauté française, selon les modalités qu'il définit. Ces batteries d'épreuves sont également communiquées aux institutions chargées de la formation initiale ou continuée des enseignants.

Ces batteries d'épreuves d'évaluation peuvent également être adaptées pour l'enseignement spécial ou intégré, en fonction du handicap et en complément des batteries communes à tous.

CAPACITY FOR CHANGE AND ADAPTATION OF SCHOOLS IN THE CASE OF EFFECTIVE SCHOOL IMPROVEMENT (ESI)

Marc Demeuse, Fabrice De Zanet, Patricia Schillings,
Christel Petit, Nathalie Thiry

Commanditaire :

European Union, Targeted Socio-Economic Research (TSER, CT 97/2027)

Recherche en cours

Le projet *Effective School Improvement* (ESI) implique huit pays partenaires dont, outre la Belgique, représentée par le Service de Pédagogie expérimentale, les Pays-Bas (Groningen Institute for Educational Research - GION), qui coordonnent le projet, l'Angleterre (University of London), la Grèce (University of Athens, University of Patras), le Portugal (Institute for Educational Innovation - IIE), la Finlande (Institute for Educational Research - University of Jyväskylä), l'Italie (Centro Europeo dell'Educazione - CEDE) et l'Espagne (Centro de Investigacion y Documentacion Educativa - CIDE - Ministerio de Educacion y Cultura, University of Deusto).

Ce projet consiste à développer un cadre théorique basé à la fois sur l'analyse de la littérature scientifique internationale et nationale, et la réanalyse d'expériences menées dans les différents pays en matière d'amélioration de l'efficacité éducative, qu'il s'agisse de projets locaux ou nationaux. Le Service de Pédagogie

expérimentale a, en particulier, proposé la réanalyse de deux projets qu'il a mis en œuvre durant plusieurs années, notamment dans le domaine de la pratique de l'évaluation et de la promotion des élèves de l'enseignement primaire en Province du Luxembourg (Ecole sans échec), et de l'enseignement de l'algèbre durant le premier cycle de l'enseignement secondaire.

Le projet qui s'étend sur 33 mois se terminera par une conférence et la publication des résultats fin de l'année 2000. Une série de réunions de travail se sont déjà déroulées à Groningen (NL), Lisbonne et Bilbao. D'autres rencontres sont prévues à Bath (GB) et Liège dans les mois à venir.

Publication

Hoeben, W.J. (Ed.) (1998). *Effective School Improvement: State of the Art. Contribution to a Discussion*. Groningen (NL): University of Groningen, Institute for Educational Research.

PARTICIPATION AUX ACTIVITÉS DE L'O.C.D.E. (PROJET INES, RÉSEAUX A ET B)

Christiane Blondin, Marc Demeuse, Fabrice De Zanet

Commanditaire :

Ministère de la Communauté française, Secrétariat général, Direction des Relations internationales

Recherche en cours

Créé en 1968 au sein de l'O.C.D.E. (29 pays membres, en 1999), le « Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement » (CERI) a pour mission de « poursuivre des travaux de recherche et d'analyse sur les innovations et les indicateurs essentiels, explorer des stratégies d'enseignement et d'apprentissage cohérentes et prometteuses et favoriser la communication entre les pays membres pour rechercher des solutions aux problèmes communs ».

C'est dans ce cadre que s'inscrivent le projet INES (International Indicators of Education Systems) et ses trois réseaux : le A, concerné par les acquis des élèves, le B, par l'éducation, la formation et l'insertion dans le marché du travail et le C, par le fonctionnement des établissements et des systèmes éducatifs. Le Service de Pédagogie expérimentale participe aux réseaux A et B.

Les réseaux A et B collaborent à la préparation des publications annuelles de l'O.C.D.E. Les chercheurs du Service de Pédagogie expérimentale proposent régulièrement des chapitres thématiques pour l'Analyse des politiques éducatives. Ils participent à la préparation des *Regards sur l'éducation* en choisissant et en élaborant les indicateurs qui figureront dans les éditions futures, en recueillant certaines informations, en assurant la relecture critique des documents, en participant à des groupes techniques et à des groupes de réflexion. Des membres du Service de Pédagogie expérimentale contribuent aux travaux de plusieurs de ces groupes : un groupe sur la formation continue, un autre qui est chargé par l'O.C.D.E. d'établir un système cohérent d'indicateurs d'équité et un troisième qui concerne la réflexion sur les compétences à atteindre en fin de scolarité obligatoire.

Alors que, jusqu'à présent, les *Regards sur l'éducation* se basaient sur des enquêtes réalisées par d'autres organismes (en particulier l'*International Association for the Evaluation of Educational Achievement* ou I.E.A., ou Eurostat, l'office statistique européen, pour l'enquête sur les forces de travail), l'O.C.D.E. recueille maintenant ses propres données sur les acquis des élèves (voir la présentation de la recherche PISA). Le réseau A est donc également chargé de piloter les recueils d'informations réalisés dans le cadre de PISA.

Le travail des chercheurs consiste aussi à assurer l'articulation entre la réflexion et les travaux menés sur le plan international, d'une part, et la Communauté française, d'autre part, en veillant à la prise en compte de nos spécificités par les réseaux et en favorisant l'utilisation « nationale » des acquis (ainsi, les chercheurs

collaborent chaque année avec l'Administration pour rédiger un *Clés de lecture de Regards sur l'Education* qui présente et explique les informations des *Regards sur l'Education* les plus intéressantes pour la Communauté française).

Publications auxquelles ont collaboré des chercheurs du Service de Pédagogie expérimentale :

Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'O.C.D.E. Paris : Organisation de Coopération et de Développement économiques, Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement (Editions de 1992 à 1998).

Clés de lecture de Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'O.C.D.E. Numéros 1 à 5. Bruxelles : Ministère de la Communauté française, Direction des Relations internationales (Editions de 1993 à 1998).

L'ENQUÊTE INTERNATIONALE SUR L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ IEA CIVICS : VERS UN ÉTAT DES LIEUX DES COMPÉTENCES ET ATTITUDES DES JEUNES EN COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE

Annette Lafontaine, Patricia Schillings

Commanditaire :

Ministère de la Communauté française, Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, Service général des Affaires générales, de la Recherche en Education et du Pilotage interréseaux

Depuis 1995, le Service de Pédagogie expérimentale de l'Université de Liège est en charge d'une étude internationale sur l'Education à la Citoyenneté. En 1996 et 1997, le travail mené a consisté essentiellement en une étude de cas, c'est-à-dire à l'analyse de la façon dont l'éducation à la citoyenneté est prise en charge dans les systèmes éducatifs concernés.

L'enquête proprement dite s'est déroulée en avril 1999 auprès de 2200 élèves. Cette prise d'information à large échelle est destinée à recueillir dans chaque pays participant des informations auprès de deux populations : les jeunes de 14/15 ans, d'une part, et les jeunes qui terminent l'enseignement secondaire, d'autre part. L'objectif est de faire le point sur leurs connaissances, attitudes et compétences dans une série de domaines liés à l'éducation à la citoyenneté, et de recueillir des informations sur les variables susceptibles d'expliquer les résultats. Un questionnaire a également été

adressé à certains de leurs enseignants ainsi qu'au chef d'établissement afin de mieux comprendre le contexte dans lequel s'inscrit l'éducation à la citoyenneté dans nos écoles.

Soulignons enfin que, contrairement à l'habitude de l'IEA¹, le but premier de l'enquête CIVICS n'est pas d'établir un classement entre les différents pays sur base des performances des élèves. Il s'agit bien davantage d'étudier les représentations, les attitudes et les habitudes des jeunes : quelles sont leurs attitudes à l'égard des institutions et de la démocratie ? Quelle est leur perception de l'égalité des chances ? Participent-ils à la vie associative ? S'intéressent-ils à la politique et ont-ils le sentiment que les acteurs politiques s'intéressent à eux ? ...

Les résultats sont actuellement en cours d'analyse, leur diffusion n'est pas prévue avant la fin de l'année 2000.

¹ International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

PUBLICATIONS DU SERVICE
DEPUIS 1997

Ouvrages et chapitres de livres

- Blondin, C. (Coordination scientifique et rédaction) (1997). *L'apprentissage des langues vivantes en milieu scolaire dans l'Union européenne. Etudes - n° 6*. Luxembourg : Office des Publications officielles des Communautés européennes, Coll. Education, Formation, Jeunesse.
- Blondin, C. (Coordination and editing) (1997). *Learning modern languages at school in the European Union. Studies - n° 6*. Luxembourg : Office for Official Publications of the European Communities, Coll. Education, Training, Youth.
- Blondin, C. (Wissenschaftliche Koordination und Redaktion) (1997). *Lernen lebender Fremdsprachen an den Schulen der Europäischen Union. Studien - nr 6*. Luxembourg : Amt für Amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, Coll. Allgemeine und Berufliche Bildung Jugend.
- Blondin, C., Candelier, M., Edelenbos, P., Johnstone, R., Kubaneck, A. & Taeschner, T. (1998). *Les langues vivantes dès l'école primaire ou maternelle. Conditions et résultats*. Bruxelles – Paris : De Boeck-Larcier.
- Blondin, C., Candelier, M., Edelenbos, P., Johnstone, R., Kubaneck, A. & Taeschner, T. (1998). *Fremdsprachen für die Kinder Europas. Ergebnisse und Empfehlungen der Forschung*. Berlin : Cornelsen Verlag.
- Blondin, C., Candelier, M., Edelenbos, P., Johnstone, R., Kubaneck, A. & Taeschner, T. (1998). *Foreign Languages in Primary and Pre-School Education. A review of Recent Research within the European Union*. London : Centre for Information on Language Teaching (CILT).
- Blondin, C., De Zanet, F., Demeuse, M., Monseur, C. (à paraître). Contribution à l'ouvrage collectif *Clés de lecture de Regards sur l'éducation n°6. Les indicateurs de l'OCDE - 1998*. Bruxelles : Ministère de la Communauté française de Belgique, Secrétariat général, Direction des Relations internationales.
Ce dossier a été actualisé en 1999. La dernière version est accessible via Internet.
- Blondin, C. & Schillings, P. (1999). Education for citizenship in the French Community of Belgium: opportunities to learn in addition to the formal curriculum. In J. Torney-Purta, J. Schwille & J.A. Amadeo (Eds), *Civic Education accross Countries : Twenty-four national Case Studies from the IEA Civic Education Project*. Delft (Pays-Bas) : Eburon Publishers, 61-87.
- Colson, D., Gérard, F.-M., Guitard, C. & Martynow, N. (1998). *Poursuivre sa formation. Etude*. Commission européenne, DGXXII - Education, Formation, Jeunesse, coll. Etudes. Luxembourg : Office des Publications des Commissions européennes (publié en français, anglais et allemand).
- Crahay, M. (1997). *Une école de qualité pour tous*. Bruxelles : Editions Labor, collection Quartier libre.
- Crahay, M. (1999). *Psychologie de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France, Collection 1er Cycle.
- Crahay, M. (à paraître). *L'école peut-elle être juste et efficace ?* Bruxelles : De Boeck.

- Demeuse, M., Mainguet, C. (1998). Chapitre 9 - Enseignement. In B. Merenne, H. Van Der Haegen, E. Van Hecke, *La Belgique - Diversité territoriale. Atlas du recensement général de la population de 1991*, Crédit Communal de Belgique, 66-72 (dont 9 cartes en couleur). Publié également en néerlandais: *België. Ruimtelijk doorgelicht*.
- Demeuse, M., Mainguet, C. (1998). Contribution à l'ouvrage collectif *Clés de lecture de Regards sur l'éducation n° 5. Les indicateurs de l'OCDE - 1997*. Bruxelles : Ministère de la Communauté française de Belgique, Secrétariat général, Service des Relations internationales.
- Demeuse, M., Mainguet, C. (à paraître). Parcours scolaires aux niveaux secondaire et supérieur. In *Tableau de bord de l'enseignement, Indicateurs statistiques. N° 2*. Bruxelles : Ministère de la Communauté française de Belgique, Service général de l'Informatique et des Statistiques.
- De Zanet, F. (à paraître). Contribution à l'ouvrage collectif *Chiffres-clés de la formation professionnelle dans l'Union européenne - seconde édition*. CEDEFOP, DGXXII, EUROSTAT.
- Eurydice (1997). *Mesures prises par les Etats membres de l'Union européenne en faveur des jeunes sortis du système éducatif sans qualification*. Bruxelles : Unité européenne d'Eurydice (ouvrage élaboré par les membres du réseau Eurydice, en collaboration avec Guitard, C., Lanvandome, E. & Martynow, N.), Décembre.
- Gérard, F.M., en collaboration avec Guitard, C. & Martynow, N. (1998). Pistes pour la mise en œuvre des projets pilotes de l'école de la deuxième chance: leçon à tirer des expériences existantes. In *Ecoles de la deuxième chance: Projets pilotes européens*, Volume II, Les enjeux des projets pilotes. Luxembourg : Edition des Commissions européennes, Coll. Education, Formation, Jeunesse.
- Grisay, A., Mainguet, C. (1997). Contribution à l'ouvrage collectif *Clés de lecture de Regards sur l'Éducation n° 4. Les indicateurs de l'OCDE*. Bruxelles : Ministère de la Communauté française de Belgique, Département de l'Éducation, de la Recherche et de la Formation.
- Lafontaine, D. (1997). Attitudes linguistiques. In M.-L. Moreau (Ed.), *Sociolinguistique. Concepts de base*. Sprimont : Mardaga, 56-60.
- Lafontaine, D. (1997). Les attitudes et les représentations linguistiques. In D. Blampain, A. Goosse, J.-M. Klinkenberg et M. Wilmet (Eds), *Le français en Belgique*. Louvain-la-Neuve : Ed. Duculot, 381-390.
- Mainguet, C. (1998). *Descriptif du système éducatif de la Communauté française - Dossier National réalisé pour l'Unité EURYDICE de la Communauté française*. (disponible également en anglais et sur Internet <http://www.eurydice.org/Eurybase/files/BFEN/tc4BFEN.htm>). Liège : Service de Pédagogie expérimentale de l'Université, Mars.
- Mainguet, C. (1999). Formation et qualifications de la population active occupée (partim du chapitre 2 : Population active occupée). In *Annuaire social de la Wallonie*. Namur : Service des Etudes et de la Statistique du Ministère de la Région wallonne, 66-79.
- Mainguet, C. (1999). *La transition du système éducatif vers la vie active. Exploitation des données statistiques nationales*. Revue de la littérature. Dossier CEDEFOP. Office des publications officielles des Communautés européennes.
- Mainguet, C., Demeuse, M. (1998). *Scholarisatie, Onderwijsniveau en Inschakeling in de arbeidsmarkt. Monographie N° 9. Algemene Volkstelling op 1 maart 1991*. Bruxelles:

National Instituut voor Statistiek en Federal Diensten voor Wetenschappelijke, Technische en Culturele Aangelegenheden.

- Mainguet, C., Demeuse, M. (1998). *Scolarisation, Niveau d'Instruction et Insertion professionnelle. Monographie N° 9 du recensement de la population de 1991*. Bruxelles : Institut National de Statistique et Services fédéraux des Affaires scientifiques, techniques et culturelles, 236 p. + annexes.
- Mainguet, C., Demeuse, M. (à paraître). Taux de non-valorisation d'un diplôme sur le marché du travail. In *Tableau de bord de l'enseignement, Indicateurs statistiques. N° 2*. Bruxelles : Ministère de la Communauté française de Belgique, Service général de l'Informatique et des Statistiques.
- Monseur, C. et Brusselmans, C. (1997). Contexts for Mathematics and Science Education, Belgium. In *Contexts for Mathematics and Science Education*, IEA.
- Demeuse, M., Monseur, C. (1998). *Efficacité, Équité et pilotage des systèmes éducatifs*. Ouvrage rédigé à partir du rapport réalisé par les deux auteurs et quatre contributions présentées lors du colloque tenu à Liège (5-8 novembre) sur ce thème.
- Monseur, C. et Demeuse, M. (à paraître). Performance en sciences, en mathématiques et en lecture en début de scolarité secondaire. Position de la Communauté française dans les enquêtes internationales. In *Tableau de bord de l'enseignement, n° 2*. Bruxelles : Ministère de l'Éducation, de la Recherche et de la Formation de la Communauté française de Belgique, Service des Statistiques.
- Mossoux, A.-F., De Zanet, F. et Mainguet, C. (soumis pour publication). *Comment mettre au point un système d'information statistique cohérent sur la formation et l'enseignement professionnels ? Évaluation de la méthodologie de la collecte de données VET (Vocational Education and Training) d'Eurostat*.
- Nyssen, M.C. & Terwagne, S. (S.P.E.), Godenir, A. (Eurydice) (à paraître). *L'enseignement initial de la lecture dans l'Union européenne*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
- Terwagne, S., Vanhulle, S. & Lafontaine, A. (soumis pour publication). *Les cercles de lecture*.
- Vanhulle, S. (à paraître). *La langue française à l'ouvrage. n° spécial de Français et Société*. Bruxelles : De Boeck-Duculot.

Articles

- Blondin, C., Monseur, C. (1998). Une approche des modalités de regroupement des élèves au travers des études de l'IEA. *Revue de l'Association francophone d'Education comparée*, 52, 117-126
- Burton, R., Chenu, F., Detheux-Jehin, M. (1999). Evaluer les compétences en géométrie des élèves du premier degré secondaire. Présentation d'une brochure d'épreuves pour la mesure du raisonnement en géométrie. *Informations pédagogiques*. Ministère de la Communauté française, Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, Service général des Affaires pédagogiques.
- Burton, R., Chenu, F., Detheux-Jehin, M. (1999). Vers une pédagogie de la maîtrise en mathématiques au premier degré secondaire par l'application de procédures d'évaluation formative. Etude des erreurs des élèves en géométrie. *Informations pédagogiques*. Ministère de la Communauté française, Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, Service général des Affaires pédagogiques.
- Burton, R., Chenu, F., Detheux-Jehin, M. (1999). Une mesure du raisonnement en géométrie : épreuves d'évaluation. *Informations pédagogiques*. Ministère de la Communauté française, Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, Service général des Affaires pédagogiques.
- Burton, R., Detheux-Jehin, M. (1999). Evaluation des finalités éducatives de l'enseignement des mathématiques en Communauté française de Belgique. In *Actes de la CIEAEM 50 : Les liens entre la pratique de la classe et la recherche en didactique des mathématiques*. Neuchâtel, 2-7 août 1998, 74-80.
- Burton, R., Detheux-Jehin, M. (1999). L'évaluation en mathématiques des enseignants du secondaire : miroir déformé de l'évaluation sommative. In *Actes de la CIEAEM 50 : Les liens entre la pratique de la classe et la recherche en didactique des mathématiques*. Neuchâtel, 2-7 août 1998, 137-143.
- Burton, R., Detheux-Jehin, M. (1999). Les élèves du premier degré secondaire sont-ils prêts à démontrer en géométrie ? *Informations pédagogiques*, Ministère de la Communauté française, Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, Service général des Affaires pédagogiques, 45, 2-16.
- Burton, R., Detheux-Jehin, M. & Fagnant, A. (1997). Comment les enseignants évaluent-ils la géométrie au premier degré de l'enseignement secondaire ? *Informations pédagogiques*, Ministère de la Communauté française, Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, Service général des Affaires pédagogiques, 38, 15-24.
- Burton, R., Guitard, C. & Martynow, N. (à paraître). Etude de l'évolution des représentations favorisant l'obtention d'un emploi. In *Actes du Colloque international sur la formation d'adultes de l'Association des Enseignants et des Chercheurs en Sciences de l'Education (AECSE) « Entre utopies et pragmatismes »*. Strasbourg, France, 20-24 janvier 1998.
- Crahay, M. (1998). L'échec, un problème de culture pédagogique. *L'éducateur*, 5/98.
- Crahay, M. (1998). Qu'est-ce que bien enseigner ? Eléments de réponse suggérés par la psychologie cognitive, *Réflexions*, Dossier enseignement : Quoi de neuf, Docteur n° 27, 19-23, Septembre.

- Crahay, M. (1999). Notre école offre-t-elle à tous les mêmes occasions d'apprendre ? *Scientia Paedagogica experimentalis*, XXXV, 2.
- Crahay, M. (1999). Recension de l'ouvrage de Rita Hofstetter et Bernard Schneuwly, « Le pari des Sciences de l'éducation », Série « Raisons éducatives », Genève.
- Crahay, M. (à paraître). Socio-cultural characteristics of the school population and the curriculum implemented in four belgian nursery classes. *Early Childhood Quarterly*.
- Crahay, M. (à paraître). Which research paradigm for the IEA longitudinal quality of life study. *Early Childhood Quarterly*.
- Crahay, M. (en collaboration avec M. Detheux) (à paraître). Dans quelle mesure les élèves terminant l'enseignement primaire mobilisent-ils leurs connaissances procédurales pour résoudre des problèmes complexes de mathématique ? *European Journal of Psychology of Education*.
- Crahay, M. (à paraître). Les enseignants, leurs croyances, leurs pratiques d'évaluation et l'échec scolaire.
- Crahay, M. (en collaboration avec M. Lebé et G. Hindryckx) (à paraître). Analyse des interactions entre enfants en situation de tutorat (portant sur des problèmes mathématiques de type multiplicatif).
- Crahay, M., Hindryckx, G., Lafontaine, A. & Lanotte, A-F. (1998). Grandir en l'an 2000. Les enfants et l'école maternelle. *Le Point sur la Recherche en Education*. Ministère de la Communauté française, Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique, 6, 1-6.
- Crahay, M., Hindryckx, G., Lafontaine, A. & Lanotte, A-F. (1998). Grandir en l'an 2000. Les parents et l'école maternelle. *Le Point sur la Recherche en Education*. Ministère de la Communauté française, Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique, 6, 7-15.
- Delory, C., Bodin, A., Lafontaine, D. & Wolfs, J.-L. (1999). Des compétences et de leur évaluation externe. In M. Bonami, C. Delory, M. Garant et le SeRDeP (Eds), *Réformes et innovations dans l'enseignement*. Pédagogies n° 13. Louvain-la-Neuve : Ed. Academia-Bruylant, Novembre.
- Demeuse, M. (1997). De l'usage pédagogique de la 'Sitcom' ou comment faire rebondir intelligemment un produit hautement commercial. *Communicatio*, 84, 12-15.
- Demeuse, M. (1997). Enjeux et processus de mise d'un cours universitaire sur Internet. In E. Boxus, V. Jans, J.-L. Gilles, D. Leclercq (Eds), *Stratégies et médias pédagogiques pour l'apprentissage et l'évaluation dans l'enseignement supérieur. Actes du 15e Colloque de l'Association internationale de Pédagogie universitaire (AIPU)*. Liège.
- Demeuse, M. (1997). *The Monitoring and Steering of Educational Systems. A Study of the 'Pilotage' Devices in the Member States of the European Union*. European Conference on Educational Research (ECER). Frankfurt, Septembre.
- Demeuse, M. (1998). Pour accroître l'efficacité des systèmes d'enseignement: Vers un système intégré de gestion des systèmes éducatifs. In CRDP-Poitiers, *Piloter des systèmes éducatifs en évolution. Le rôle de l'encadrement, Colloque international tenu à l'Ecole supérieure des personnels d'encadrement du Ministère français de l'Education nationale (ESPEMEN)*. Paris : CRDP/INRP.
- Demeuse, M. & Monseur, C. (1999). Analyse des facteurs déterminant l'attribution des moyens destinés à la politique de discrimination positive en Communauté française de

- Belgique. In *Actes du XIIIe colloque de l'Association pour le Développement des Méthodologies de l'Evaluation en Education (ADMEE - Europe)*. Dijon (IREDU/ENESAD), Septembre. (Les actes sont disponibles sur un CD-ROM.)
- Demeuse, M. & Monseur, C. (1999). Etudes de quelques plans de sondage dans les recherches en éducation.
- Demonty, I., Vlassis, J. (1999). Les représentations pré-algébriques des élèves sortant de l'enseignement primaire. *Revue de la Direction générale de l'Organisation des Etudes*, 47, 16-25.
- Denooz, R., Vanhulle, S. (1999). La rédaction technique dans l'enseignement secondaire technique et professionnel. *Informations pédagogiques*, Ministère de la Communauté française, Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, Service général des Affaires pédagogiques.
- Detheux, M., Schockert, C., Vanhulle, S. (1999). Quelles valeurs sous-tend l'écrit technique dans les programmes de français de l'enseignement secondaire de la Communauté française ? In *Actes du 7e colloque international de la DFLM, Quels savoirs pour quelles valeurs ?* Bruxelles, Septembre.
- Detheux-Jehin, M., Vlassis, J., Burton, R., Demonty, I. (1997). Comment évaluer l'algèbre au 1er degré de l'enseignement secondaire ? Un outil concret pour les enseignants. *Informations pédagogiques*, Ministère de la Communauté française, Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, Service général des Affaires pédagogiques, 34, 29-37.
- Fagnant, A. (1998). L'influence des nombres décimaux sur le choix de l'algorithme à mettre en oeuvre pour résoudre des problèmes multiplicatifs « simples » (à une opération). *Scientia Paedagogica Experimentalis*, 35(2), 353-380.
- Fagnant, A. (1999). Résolution de problèmes arithmétiques : Constats de recherches et pratiques de classes. In *Actes du colloque CIEAEM 50 : Les liens entre la pratique de la classe et la recherche en didactique des mathématiques*. Neuchâtel, 2-7 août 1998, 349-352.
- Fagnant, A. (à paraître). L'approche de la résolution de problèmes en troisième et quatrième années primaires : L'analyse de quelques manuels. *Informations pédagogiques*, Ministère de la Communauté française, Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, Service général des Affaires pédagogiques.
- Fagnant, A. (à paraître). Une approche de la résolution de problèmes et des algorithmes de calcul centrée sur l'enfant. In *Actes du colloque CIEAEM 51 : la diversité culturelle à l'égard de l'enseignement des mathématiques*. Chichester, 21-26 juillet 1999.
- Fagnant, A. (soumis pour publication). L'influence des marques de « tendance » ou les deux fonctions des algorithmes de calcul.
- Fagnant, A. (en préparation). Le champ conceptuel des problèmes additifs : Une analyse hiérarchique.
- Fagnant, A., Demonty, I. & Lejong, M. (en préparation). Comment mettre en échec les stratégies superficielles en résolution de problèmes ?
- Fagnant, A. & Lejong, M. (en préparation). La résolution de problèmes additifs : Expérimentation de « traitements » éducatifs contrastés au premier cycle de l'enseignement primaire.

- Gérard, F.M., en collaboration avec Guitard, C. & Martynow, N. (à paraître). Quelles stratégies de remédiation de l'échec scolaire dans l'Union Européenne ? - Une vue d'ensemble et trois études de cas. In *Actes du Colloque "Intégration de tous les jeunes dans la société par l'éducation et la formation"*. Luxembourg : Commission européenne. Bruxelles, 7 et 8 mai 1998.
- Guitard C., Martynow N. (1999). Présentation du projet SOCRATES « Poursuivre sa formation », Séminaire de troisième cycle animé par le Professeur Desmaret, Institut de Sociologie, Université Libre de Bruxelles.
- Guitard, C. (1998). Comment poursuivre sa formation ? L'insertion des jeunes sans qualification dans les pays de l'Union européenne. *Lettre d'information n° 3/1998*, Point d'appui Travail Emploi Formation, Services fédéraux des Affaires Scientifiques, Techniques et Culturelles (SSTC), Septembre, 3-10.
- Hindryckx, G. & Lafontaine, A. (1997). Comment se développe le savoir-lire ? A la recherche de facteurs explicatifs. *Le Point sur la Recherche en Education*. Ministère de la Communauté française, Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, 4, 33-42.
- Hindryckx, G. & Schockert, C. (1999). Le profil motivationnel des élèves en première année primaire : influence des contextes familial et scolaire. In C. Depover & B. Noël (Eds), *Approches plurielles de l'évaluation des compétences et des processus cognitifs. Actes du 12^e colloque de l'Admée*. Mons : Université de Mons-Hainaut, FUCAM, 97-111.
- Hindryckx, G., Lafontaine, A. & Schockert, C. (1998). Ecoliers et apprentis-lecteurs : quelle est la motivation des enfants en première primaire ? *Le point sur la recherche en éducation*, Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, Ministère de la Communauté française, 9, 25-39.
- Lafontaine, A., Terwagne, S. & Vanhulle, S. (1997). Les interactions en lecture : Aider les enfants à entrer dans le monde des livres. *Le Point sur la Recherche en Education*. Ministère de la Communauté française, Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique.
- Lafontaine, A., Terwagne, S., Vanhulle, S. (1997). Aider les enfants à entrer dans le monde des livres. *Informations pédagogiques*, Ministère de la Communauté française, Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, Service général des Affaires pédagogiques.
- Lafontaine, A., Terwagne, S., Vanhulle, S. (1998). Qu'est-ce qu'un groupe efficace ? *Informations pédagogiques*, Ministère de la Communauté française, Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, Service général des Affaires pédagogiques.
- Lafontaine, A., Terwagne, S. & Vanhulle, S. (1999). *Les cercles de lecture, Présentation de deux vidéos de formation. Le Point sur la Recherche en Education*. Ministère de la Communauté française, Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique.
- Lafontaine, A., Terwagne, S. & Vanhulle, S. (à paraître). Lectures interactives de Amos et Boris. Pour un apprentissage par étayage de l'interprétation d'oeuvres littéraires. *Enjeux*.
- Lafontaine, D. (1997). De différences en disparités : les effets d'un système éducatif non compréhensif. *Scientia Paedagogica Experimentalis*, XXXIV, 2, 267-282.

- Lafontaine, D. (1997). Le niveau en lecture à l'entrée du secondaire en Communauté française de Belgique : des compétences fragiles et si diverses... *Enjeux*, 41-42, 129-161.
- Lafontaine, D. (1997). Les compétences en lecture des élèves de 8 à 12 ans en Communauté française de Belgique à la lumière des évaluations externes. *Pilotinfo*, 19, 1-22.
- Lafontaine, D. (1999). Le sens de la mesure. *Echec à l'échec*, Février, 133, 1 et 4.
- Lafontaine, D. (1999). Mesurer les progrès accomplis grâce au modèle de la réponse à l'item : l'évolution des compétences en lecture à 14-15 ans en Communauté française de Belgique entre 1991 et 1998. *Scientia Paedagogica Experimentalis*, XXXVI, 2.
- Lafontaine, D. (à paraître). Quelques richesses méconnues des enquêtes internationales : l'exemple de l'enquête I.E.A. Reading Literacy. *Education*.
- Lafontaine, D. (soumis pour publication à la revue *Mesures et évaluation en éducation*). Un goût de lire bien mesuré. Elaboration et mise à l'essai d'une échelle d'attitudes envers la lecture.
- Lafontaine, D. & Grégoire, J. (1999). Les évaluations externes : évolutions récentes. In M. Bonami, C. Delory, M. Garant et le SeRDeP (Eds), *Réformes et innovations dans l'enseignement*. Pédagogies n° 13. Louvain-la-Neuve : Ed. Academia-Bruylant, Novembre.
- Lafontaine, D., Schillings, P. (soumis pour publication à la revue *Enjeux*). La lecture, un ouvrage féminin... Enquête sur les pratiques de lecture auprès de jeunes de 14-15 ans en Communauté française de Belgique.
- Monseur, C. (1997). Nos élèves préfèrent Pythagore à Newton. *Pilotinfo*, 20, septembre.
- Monseur, C. (1997). Résultats en mathématiques lors d'une enquête internationale. *Mathématique et pédagogie*, 114, Décembre, 5-12.
- Monseur, C. (1999). Mois de naissance et échec scolaire. *Orientation scolaire et professionnelle*.
- Monseur, C., Demeuse, M. (1998). Apports des études internationales à la réflexion sur la qualité des systèmes d'enseignement nationaux. Une analyse de l'éducation scientifique en communauté française de Belgique. *Bulletin de la Société Royale des Sciences de Liège*, 67, 5, 261-280.
- Monseur, C., Demeuse, M. (1998). L'enseignement des sciences. Un réel défi pour notre système éducatif. *Athena*, 142, 487-496.
- Monseur, C. & Demeuse, M. (1999). L'inférence univariée : une approche pratique.
- Mossoux, A.F., De Zanet, F. & Mainguet, C. (article soumis à la *Revue européenne pour la formation professionnelle, CEDEFOP*). Comment mettre au point un système d'information statistique cohérent sur la formation et l'enseignement professionnels ? Évaluation de la méthodologie de la collecte de données VET (Vocational Education and Training) d'Eurostat
- Vanhulle, S. (1998). Des transactions du lecteur aux Cercles de lecture. Lecture littéraire et interactions sociales à l'école primaire. *Recherche et Éducation / Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 20, Fribourg.
- Vanhulle, S. (1998). Ecrire au travail. L'observatoire. *Revue d'action sociale & médico-sociale, a.s.b.l.*, Trimestriel, 20.
- Vanhulle, S. (1998). La langue française en tablier. *Forum-Pédagogies*. Bruxelles, Novembre.

- Vanhulle, S. (1999). (Socio)didactique cherche objet ... passionnément. *La lettre de la DFLM (Association internationale de recherche en didactique du français langue maternelle)*, n° 23, 1998-2.
- Vanhulle, S. (1999). Les discussions littéraires transactionnelles. In *Recherche(s) et formation des enseignants*. In *Actes du deuxième colloque international*. IUFM-Grain d'aile, Février. Sur volume Cédérom.
- Vanhulle, S. (à paraître). Concevoir des communautés de lecteurs : la gestion de la classe dans une didactique interactionniste. *Revue des Sciences de l'Éducation*, Montréal.
- Vanhulle, S. (à paraître). Du primaire au secondaire, des "Cercles de lecture" pour développer sur le long terme les compétences de compréhension. *Français 2000*, Bruxelles.
- Vanhulle, S., Schillings, A. (1999). Lecture littéraire et "coopération interprétative" : de l'appropriation par les futurs enseignants au transfert à l'école primaire. In *Actes du 7e Colloque international de la DFLM, Quels savoirs pour quelles valeurs ?* Bruxelles, Septembre.
- Vlassis, J. (1999). L'approche de l'algèbre par la généralisation : un exemple de séquence d'apprentissage. In *Actes de la CIEAEM 50 : Les liens entre la pratique de la classe et la recherche en didactique des mathématiques*. Neuchâtel, 2-7 août 1998, 368-372.
- Vlassis, J., Demonty, I. (1997). Processus de raisonnement et enseignement de l'algèbre au premier degré du secondaire. *Informations pédagogiques*, Ministère de la Communauté française, Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, Service général des Affaires pédagogiques, 38, 25-38.

Rapports de recherche

- Blondin, C., Demeuse, M., Fagnant, A., Feron, O. & Monseur, C. (1997). *Pour accroître l'efficacité des systèmes d'enseignement. Recherche des facteurs d'efficacité. Etude comparative des dispositifs de pilotage*. Rapport final, première année (Projet Socrates III.3.1. Bruxelles. Commission de l'Union européenne, DGXXII). Liège : Service de Pédagogie expérimentale de l'Université.
- Blondin, C., François, N., Grisay, A., Lanotte, A.-F., Manço, A. & Schillings, P. (1997). *A 14 ans, une citoyenneté en construction. L'éducation à la citoyenneté en Communauté française de Belgique*. Rapport de recherche à diffusion limitée. Liège : Service de Pédagogie expérimentale de l'Université, Juin.
- Blondin, C., Lanotte, A.-F. & Schillings, P. (1997). *Education for citizenship in the French Community of Belgium. Case study. Core international framing questions*. Liège : Service de Pédagogie expérimentale de l'Université, Mars.
- Blondin, C., Schillings, P. & Manço, A. (1997). *Education for citizenship in the French Community of Belgium. Case study. Research review*. Liège : Service de Pédagogie expérimentale de l'Université, Mars.
- Colson, D., Gérard, F.-M, Guitard, C. & Martynow, N. (1999). *Poursuivre sa formation*. Rapport de synthèse. Commission européenne, DGXXII - Education, Formation, Jeunesse, coll. Etudes. Luxembourg : Office des publications des Commissions européennes (publié en français, anglais et allemand).
- Colson, D., Gérard, F.-M, Guitard, C. & Martynow, N. (à paraître). *Poursuivre sa formation*. Dossier stratégique. Commission européenne, DGXXII - Education, Formation, Jeunesse, coll. Etudes. Luxembourg : Office des publications des Commissions européennes (publié en français, anglais et allemand).
- De Zanet, F., Giot, B. (1999). *Formation continuée des enseignants du fondamental, Rapport d'évaluation*. Rapport de recherche à diffusion limitée. Liège : Centre de Formation-Enseignement de l'UVCB et Service de Pédagogie expérimentale de l'Université.
- Demeuse, M. (1998). *Etude comparative des dispositifs de pilotage. Valorisation des ressources scientifiques*. Rapport final. *Actes et documents préparatoires du colloque tenu à Liège (B.) du 5 au 8 novembre 1997, Projet Socrates III.3.1*. Bruxelles : Commission de l'Union européenne, DGXXII. (Rapport disponible sur le site Internet du SPE.)
- Demeuse, M. (1998). *Projet-pilote de l'Union européenne sur l'évaluation de la qualité de l'enseignement. Auto-évaluation des établissements d'enseignement secondaire*. Rapport national. Bruxelles : Ministère de la Communauté française de Belgique. Département de l'Education, de la Recherche et de la Formation.
- Demeuse, M. (coordinateur), Monseur, C., Collard, A., Marissal, P., Van Hamme, G. et Delvaux, B. (1999). *La détermination des quartiers devant être pris en compte pour l'établissement de la liste des établissements et implantations à discrimination positive - Etude interuniversitaire commanditée par le Ministère de la Communauté française de Belgique dans le cadre du Décret du 30 juin 1998 visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en œuvre de discriminations positives*. Rapport remis à Madame la Ministre-Présidente du

- Gouvernement de la Communauté française de Belgique, mai 1999. (Ce rapport comporte un CD-ROM incluant une base de données et des indicateurs pour faciliter la décision.) (Non publié).
- Demeuse, M., Monseur, C. (1998). *Pour accroître l'efficacité des systèmes d'enseignement. Recherche des facteurs d'efficacité. Etude comparative des dispositifs de pilotage*, Rapport final, Projet Socrates III.3.1. Bruxelles : Commission de l'Union européenne, DGXXII (non publié).
- Denooz, R., Vanhulle, S. (1999). *Apprentissage de la rédaction technique en langue française dans l'enseignement secondaire technique : implantation dans le curriculum de formation (cours technique et de français)*. Rapport de recherche à diffusion limitée. Liège : Service de Pédagogie expérimentale de l'Université.
- Duchateau, D., Giot, B. (1997). *Evaluation de la formation continuée des professionnels de l'enseignement spécial*. Rapport de recherche à diffusion limitée. Liège : Centre de Formation-Enseignement de l'UVCB et Service de Pédagogie expérimentale de l'Université.
- Giot, B. (1998). *Formation continuée des enseignants du fondamental, Rapport d'évaluation*. Rapport de recherche à diffusion limitée. Liège : Centre de Formation-Enseignement de l'UVCB et Service de Pédagogie expérimentale de l'Université.
- Giot, B., De Zanet, F. (1999). *Suivi du projet d'élaboration d'une formation en éveil scientifique*. Rapport de recherche à diffusion limitée. Liège : Centre de Formation-Enseignement de l'UVCB et Service de Pédagogie expérimentale de l'Université.
- Giot, B., De Zanet, F., Fameree, N. (1999). *Evaluation de la formation continuée des professionnels de l'enseignement spécial*. Rapport de recherche à diffusion limitée. Liège : Centre de Formation-Enseignement de l'UVCB et Service de Pédagogie expérimentale de l'Université.
- Giot, B., Duchateau, D. (1997). *Formation continuée des enseignants du fondamental, Rapport d'évaluation*. Rapport de recherche à diffusion limitée. Liège : Centre de Formation-Enseignement de l'UVCB et Service de Pédagogie expérimentale de l'Université.
- Giot, B., Duchateau, D. (1997). *La formation des directeurs d'école : interrogations et pistes de travail*. Rapport de recherche à diffusion limitée. Liège : Centre de Formation-Enseignement de l'UVCB et Service de Pédagogie expérimentale de l'Université.
- Giot, B., Paris, N. (1998). *La place des disciplines d'éveil dans la formation continuée des enseignants*. Rapport de recherche à diffusion limitée. Liège : Centre de Formation-Enseignement de l'UVCB et Service de Pédagogie expérimentale de l'Université.
- Guitard, C., Simon, N., Engelen, C. & Gabriel, V. (1999, décembre). *Minimexés insérés, idées reçues chavirées ? Les compétences sociales minimales pour l'entrée dans un parcours d'insertion*. C.P.A.S. de Liège. Liège : Service de Pédagogie expérimentale de l'Université, tirage limité (2000 exemplaires).
- Hindryckx, G., Lafontaine, A. & Schockert, C. (1997). *Grandir en l'an 2000. Les compétences en français en 2e année et la motivation à apprendre au début de la scolarité primaire*. Rapport de recherche à diffusion limitée. Liège : Service de Pédagogie expérimentale de l'Université.
- Hindryckx, G., Lafontaine, A. & Schockert, C. (1997). *Grandir en l'an 2000. Approche des déterminants de la motivation scolaire*. Rapport de recherche à diffusion limitée. Liège : Service de Pédagogie expérimentale de l'Université.

- Hindryckx, G., Lafontaine, A. & Schockert, C. (1998). *Grandir en l'an 2000. Approche des déterminants de la motivation scolaire. Profils cliniques et analyses statistiques*. Rapport de recherche à diffusion limitée. Liège : Service de Pédagogie expérimentale de l'Université.
- Hindryckx, G. & Nyssen, M.C. (1999). *La production écrite en question(s)... - Pistes de réflexion et d'action pour le cycle 5-8 ans*. Brochure. Liège : Service de Pédagogie expérimentale de l'Université.
- Hindryckx, G. & Nyssen, M.C. (1999). *Produire de l'écrit en cycle... de l'école maternelle au degré inférieur de l'enseignement primaire*. Rapport de recherche à diffusion limitée. Liège : Service de Pédagogie expérimentale de l'Université.
- Hindryckx, G. & Schockert C. (1999). *Grandir en l'an 2000. Approche des déterminants de la motivation scolaire en première année primaire : variables scolaires et familiales. Premier aperçu de la motivation scolaire en 3^e année primaire et évolution entre la 1^{re} et la 3^e primaire*. Rapport de recherche à diffusion limitée. Liège : Service de Pédagogie expérimentale de l'Université.
- Lafontaine, A. & Terwagne, S. (1999). *Les cercles de lecture chez les 8-12 ans, 1. Discuter pour mieux comprendre des textes de fiction*. Document vidéographique. Liège : Service de Pédagogie expérimentale de l'Université.
- Lafontaine, A. & Terwagne, S. (1999). *Les cercles de lecture chez les 8-12 ans, 2. Discuter pour mieux comprendre des textes d'opinion*. Document vidéographique. Liège : Service de Pédagogie expérimentale de l'Université.
- Lafontaine, A., Terwagne, S. & Vanhulle, S. (1997). *L'enseignement stratégique au service des pratiques de bibliothèque aux 2^e et 3^e degrés de l'enseignement primaire*. Rapport de recherche à diffusion limitée. Liège : Service de Pédagogie expérimentale de l'Université.
- Lafontaine, A., Terwagne, S. & Vanhulle, S. (1998). *L'enseignement stratégique au service des pratiques de bibliothèque aux 2^e et 3^e degrés de l'enseignement primaire*. Rapport de recherche à diffusion limitée. Liège : Service de Pédagogie expérimentale de l'Université.
- Lafontaine, A., Terwagne, S. & Vanhulle, S. (1999). *Les cercles de lecture chez les 8-12 ans, 1. Discuter pour mieux comprendre des textes de fiction*. La brochure du film. Liège : Service de Pédagogie expérimentale de l'Université.
- Lafontaine, A., Terwagne, S. & Vanhulle, S. (1999). *Les cercles de lecture chez les 8-12 ans, 2. Discuter pour mieux comprendre des textes d'opinion*. La brochure du film. Liège : Service de Pédagogie expérimentale de l'Université.
- Lafontaine, A., Terwagne, S., Vanhulle, S. (1997). *L'enseignement stratégique au Service des Pratiques interactives de bibliothèques à l'école primaire*. Rapport de recherche à diffusion limitée. Liège : Service de Pédagogie expérimentale de l'Université.
- Lafontaine, D. & al. (1997). *Pilotage de l'enseignement en Communauté française, Evaluation externe 1^{re} secondaire, Résultats et commentaires*. Bruxelles : Ministère de l'Education, de la Recherche et de la Formation, Février.
- Lafontaine, D. & al. (1997). *Pilotage de l'enseignement en Communauté française, Evaluation externe 1^{re} secondaire, Pistes didactiques*. Bruxelles : Ministère de l'Education, de la Recherche et de la Formation, Juin.

- Lafontaine, D. & al. (1997). *Pilotage de l'enseignement en Communauté française, Evaluation externe 5e année primaire, Résultats*. Bruxelles : Ministère de l'Education, de la Recherche et de la Formation, Décembre.
- Lafontaine, D. & al. (1998). *Pilotage de l'enseignement en Communauté française, Evaluation externe 5e année primaire, Pistes didactiques*. Bruxelles : Ministère de l'Education, de la Recherche et de la Formation, Avril.
- Lafontaine, D. & al. (1999). *Pilotage de l'enseignement en Communauté française, Evaluation externe 3e année secondaire, Résultats*. Bruxelles : Ministère de l'Education, de la Recherche et de la Formation, Mai.
- Monseur, C. (1997). *Troisième étude internationale en mathématique et en sciences : questionnaires contextuels*. Rapport technique. Bruxelles : Ministère de l'Education, de la Recherche et de la Formation.
- Monseur, C. (1998). *L'enseignement des sciences en Communauté française de Belgique est-il dans le 36e dessous ?* Rapport final. Bruxelles : Ministère de l'Education, de la Recherche et de la Formation.
- Monseur, C., Demeuse, M. (1999). *L'efficacité des systèmes éducatifs. Modalité de groupement des élèves dans l'enseignement obligatoire. Dossier d'étude*. Bruxelles : Commission européenne. DGXXII Education - Formation - Jeunesse.
- Monseur, C., Demeuse, M. (1999). *The Effectiveness of Educational Systems. Methods of grouping pupils in compulsory education. Thematic report*". Bruxelles : European Commission. GDXXII Education - Training - Youth.
- Monseur, C., Demeuse, M. (1999). *Zur Effizienz der Erziehungssysteme. Methoden der Zusammenfassung von Schülern im Pflichtunterricht*. Bruxelles : Europäische Kommission. DGXXII Allgemeine & Berufliche Bildung Jugend.
- Mossoux, A.-F., De Zanet, F. (1998). *Statistiques de l'enseignement et de la formation professionnels. Développement d'un système d'information statistique cohérent sur la formation professionnelle. Enquête VET. Documents pour la quatrième collecte de données : questionnaire, glossaire, manuel d'utilisation, mode d'emploi du logiciel*. Liège : Service de Pédagogie expérimentale de l'Université, Mai.
- Mossoux, A.-F., De Zanet, F., Bronne, L. & Mainguet, C. (1999). *National Education and Training Statistics. Development of a coherent statistical information system on vocational training*. Final Report. Liège : Service de Pédagogie expérimentale de l'Université, Mai.
- Paris, N., Giot, B. (1998). *Evaluation de la formation continue des professionnels de l'enseignement spécial*. Rapport de recherche à diffusion limitée. Liège : Centre de Formation-Enseignement de l'UVCB et Service de Pédagogie expérimentale de l'Université.

- Vanhulle, S. (1997-1999). *Les pratiques interactives de lecture et d'écriture dans la curriculum de l'enseignement supérieur pédagogique*. I. Rapport général de la recherche-action. II. Fascicule 1 : *Des transactions du lecteur aux cercles de lecture*. Fascicule 2 : *Construire des connaissances en groupe*. Rapport de la recherche-action, première phase. Direction générale de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique. III. *Le portfolio de la littératie*. Document de travail de la recherche en cours.
- Vanhulle, S. (1998). *La langue française à l'ouvrage : penser et écrire les techniques au travail et à l'école*. Rapport-complément de recherche. Liège : Service de Pédagogie expérimentale de l'Université; Bruxelles : Service de la Langue française.
- Vanhulle, S., Detheux, M. & Schockert, C. (1997). *Aspects de l'écriture technique dans les entreprises et l'enseignement de la Communauté française de Belgique*. Rapport de recherche à diffusion limitée. Liège : Service de Pédagogie expérimentale de l'Université.
- Vanhulle, S., Detheux-Jehin, M., Schockert, C. (1997). *Aspects de l'écriture rédaction technique dans les entreprises et les établissements de la Communauté française de Belgique*. Rapport de recherche à diffusion limitée. Liège : Service de Pédagogie expérimentale de l'Université; Bruxelles : Service de la Langue française.
- Vlassis, J., Demonty, I. (1997). *Stratégies d'enseignement de l'algèbre*. Rapport de recherche intermédiaire à diffusion limitée. Liège : Service de Pédagogie expérimentale de l'Université.
- Vlassis, J., Demonty, I. (1997). *Stratégies d'enseignement de l'algèbre*. Rapport de recherche final à diffusion limitée. Liège : Service de Pédagogie expérimentale de l'Université.
- Vlassis, J., Demonty, I. (1997). *Stratégies d'enseignement de l'algèbre. Entre arithmétique et algèbre*. Rapport de recherche intermédiaire à diffusion limitée. Liège : Service de Pédagogie expérimentale de l'Université.
- Vlassis, J., Demonty, I. (1998). *Stratégies d'enseignement de l'algèbre. Comment expliquer les erreurs des élèves en algèbre. Analyse des résultats d'élèves de première année du secondaire à une épreuve d'algèbre*. Rapport de recherche intermédiaire à diffusion limitée. Liège : Service de Pédagogie expérimentale de l'Université.
- Vlassis, J., Demonty, I. (1998). *Stratégies d'enseignement de l'algèbre*. Rapport de recherche final à diffusion limitée. Liège : Service de Pédagogie expérimentale de l'Université.
- Vlassis, J., Demonty, I. (1999). *Stratégies d'enseignement de l'algèbre*. Rapport de recherche final à diffusion limitée. Liège : Service de Pédagogie expérimentale de l'Université.

NOUVELLE PUBLICATION DU SPE

Peut-on savoir et ne pas agir ?

A cette question, Robert SLAVIN donne une réponse franchement négative. Nous sommes certains qu'il donnerait également une réponse négative à la question complémentaire : peut-on agir sans savoir ?

Avec Robert SLAVIN, la recherche éducative conjugue rigueur et utilité sociale.

Rigueur, d'abord.

Les étudiants et les chercheurs de l'Université de Liège connaissent le soin mis par Robert SLAVIN pour dépasser les méta-analyses. Son approche, la *best-evidence synthesis*, constitue une approche qualitative dans le domaine des revues de questions.

Rigueur encore dans ses travaux sur le *cooperative learning*.

Le souci de l'utilité sociale pointe son nez dans ses oeuvres de synthèse, car si Robert SLAVIN s'intéresse à l'*ability grouping*, au *mastery learning*, au *cooperative learning*, c'est dans la perspective de dégager les axes d'une action éducative profitable à tous. Ce n'est pas étonnant de le voir s'intéresser à l'échec scolaire, aux difficultés d'apprentissage des élèves issus de milieux sociaux modestes.

Ses articles sont nombreux et ses livres aussi.

Tous ces efforts convergent pour aboutir à un programme intitulé «*Success for all*». Le titre dit l'essentiel. Avec Robert SLAVIN, la recherche en éducation et l'action sociale, la théorie et la pratique sont indissociables.

Le titre de *Docteur Honoris Causa* qui lui est décerné par l'Université de Liège est tout un symbole. Il exprime à la fois la reconnaissance de son oeuvre et témoigne de notre volonté de l'accompagner sur sa route : celle où la rigueur scientifique et l'engagement dans l'action épousent leur trajectoire au profit des enfants.

Le texte de l'exposé de Robert SLAVIN est disponible dans la *Collection du Service de Pédagogie expérimentale* - série "Réflexions et perspectives" en français et en anglais :

R.E. Slavin, Réussite pour tous : Une restructuration de l'enseignement fondamental. Centre de Recherche sur l'enseignement pour les élèves à risque. Success for All Foundation. Univesité Johns Hopkins.

Il s'agit, pour la version française, d'une "première" destinée à permettre un accès aussi large que possible à son abondante production. Le texte, rédigé dans un langage précis, mais très abordable, est destiné aussi bien aux enseignants qu'aux jeunes chercheurs en éducation.

Bon de commande du document de Robert SLAVIN

Service de Pédagogie expérimentale
Université de Liège au Sart Tilman - Bât. B32
B - 4000 LIEGE

Madame Mademoiselle Monsieur

Nom :

Prénom :

Adresse :

.....

souhaite exemplaire(s) du document de Robert SLAVIN au prix unitaire de 100 BEF ou 2,5 € (frais de port inclus).

- Je joins un chèque barré d'un montant de BEF ou €.
 Je verse la somme sur le compte CCP n° 000-0059787-35 du Patrimoine de l'Université de Liège, place du XX Août, 7, 4000 Liège, en mentionnant "en faveur du compte 1320/002 du Service de Pédagogie expérimentale".

EDITORIAL

M. Crahay - Comment rendre l'école plus juste et plus efficace ?.....	3
---	---

DOSSIER : LECTURE-ECRITURE

Evaluation

D. Lafontaine - L'évaluation externe en lecture menée à l'entrée en 3e secondaire : morceaux choisis.....	7
M.C. Nyssen - L'enseignement initial de la lecture dans l'Union européenne	14

Recherches-actions

G. Hindryckx, M.C. Nyssen - Produire de l'écrit en cycle.....	18
M. Lebé, M.C. Nyssen - Le travail en cycle au service de la maîtrise des socles de compétences	32
D. Poncelet - La BCD... Le B.A.BA de l'ABC.....	33
A. Lafontaine, S. Terwagne, S. Vanhulle - Cercles de lecture	42
A. Lafontaine, S. Terwagne - Communauté d'apprenants	46
S. Vanhulle - La littératie dans la formation des futurs enseignants	47
R. Denooz, S. Vanhulle - Rédaction technique.....	67

Notes de lecture	88
------------------------	----

D. Lafontaine

COMMUNICATIONS

F. Chenu - Le rôle du maître de stage.....	92
M. Demeuse - Définir et sélectionner les compétences	108
D. Lafontaine - Les évaluations externes en Communauté française de Belgique.....	110
M. Demeuse - La politique de discrimination positive en Communauté française de Belgique	116

LES RECHERCHES DU SPE

Recherches en enseignement des mathématiques et des sciences

Pour une amélioration des pratiques d'enseignement de la résolution de problèmes au deuxième degré de l'enseignement primaire.....	140
Vers une pédagogie de la maîtrise en mathématique au premier degré secondaire par l'application de procédures d'évaluation formative. Etude des erreurs des élèves et conception d'outils d'évaluation et de remédiation en mathématiques.....	141
Stratégies d'enseignement de l'algèbre.....	144
Amélioration de l'enseignement des sciences au premier degré.....	146
Création de séquences didactiques en éveil scientifique	148

Recherches sur l'éducation, la formation et les systèmes éducatifs nationaux et internationaux

Organisation de formations dans le domaine des nouvelles technologies.....	150
Création et développement d'un système informatisé d'orientation et de conseil à l'emploi.....	151
Enquête relative aux besoins en formation des enseignants du fondamental et du secondaire supérieur	153
Evaluation de la formation continuée des enseignants de l'enseignement fondamental officiel subventionné.....	152
Evaluation de la formation continuée du personnel de l'enseignement spécial officiel subventionné.....	154
Elaboration d'un dispositif d'évaluation visant à améliorer la qualité et l'efficacité de la formation continuée des enseignants du secondaire..	155
Etude longitudinale d'un échantillon d'enfants de la région wallonne, de la naissance à l'état adulte	156
Instauration d'un cours de langue vivante dès la 5e année primaire	157
Mise en oeuvre d'un dispositif technique de soutien à la création d'épreuves étalonnées en relation avec les nouveaux socles de compétences	158
Capacity for change and adaptation of schools in the case of effective school improvement (ESI)	159
Participation aux activités de l'O.C.D.E.	160
Enquête internationale sur l'éducation à la citoyenneté IEA Civics.....	162

PUBLICATIONS DU SPE

Ouvrages et chapitres de livres.....	164
Articles.....	167
Rapports de recherche	173