Revue

Education – Formation

N° e-286

Décembre 2007

Editeurs : De Lièvre Bruno – Braun Alain – Carette Vincent – Lahaye Willy

Table des matières

- Editorial - Le sens de la Revue ……..……5
  Roosen, A. — De Lièvre, B.

- Évaluation de l'enseignement de type 8……..……9
  Tremblay, P.

- Représentations sociales postmodernes et parcours universitaire…….....……23
  Pourtois, J-P. — Glarner, T.

- L'acquisition du néerlandais dans une filière immersive (1998-2005)……..……...33
  De Man-De Vriendt, M.-J. — De Vriendt, S.

- Structurer l'apprentissage collaboratif au moyen d'environnements informatiques……..……...45
  Dillenbourg, P. — Häkkinen, P. — Hämäläinen, R. — Kobbe, L. —
  Weinberger, A. — Fischer, A. — Harrer A.

- Les implications de la notion de compétence sur l'évaluation…….……51
  Carette, V.

Editorial

Antoine Roosen (Ex-Rédacteur en chef de la Revue)

Les temps, paraît-il, sont aux ruptures à grand bruit.
Permettez-moi d'en évoquer une, ici, de caractère plus léger et plus paisible.
Notre revue Education-Formation s'offre une opération de rajeunissement, un « lifting » diraient certains : elle se présente aujourd'hui en nouvelles « lignes ».
Vous la lisez sur Internet.

L'opération, croyez-m'en, ne s'est pas faite sans mal.
Education-Formation est une sexagénaire encore alerte et digne.
Longtemps, elle a soigné son image : papier glacé, souple sous les doigts, souvenir d'encre fraîche, mise en page en colonnes variées…

Mais surtout, bien au-delà de ces aspects matériels, des collaborateurs de premier plan.

Les lecteurs les plus anciens se souviendront des indignations vigoureuses de Marion Coulon, des analyses pénétrantes d'Arnould Clausse et, plus récemment, des mises en perspective d'un Fernand Nisol ou de la philosophie souriante et grave des chroniques d'Yvan Lemaire…

Mais la vie est devenue dure aux revues qui avancent en âge.
Les frais d'impression et d'expédition, la mise à la retraite de plusieurs abonnés fidèles finissent par avoir raison de scrupules quelque peu passéistes.

Vivre c'est évoluer.
Voici donc notre revue à la fois dotée d'une nouvelle équipe rédactionnelle, jeune et dynamique, ancrée au sein de l'Université de Mons-Hainaut et d'un mode de diffusion adapté aux exigences de notre époque.

Nous sommes donc confiants en son succès.

Pour la Revue Education-Formation.

A. Roosen.

Le sens de la Revue

Bruno De Lièvre

La Revue Education et Formation présente ses premiers articles sous un format numérique. Le chemin pour aboutir à cette publication initiant une autre dynamique a été long mais fructueux. De nombreuses questions se sont posées à nous pour en arriver à définir ce que nous voulions vous présenter et de quelle manière. Et nous avons proposé des réponses… qui sont les nôtres, qui ne sont peut-être pas les « bonnes réponses », qui sont nécessairement susceptibles d'être améliorées… grâce à vous les lecteurs, grâce à nos contributeurs par les propositions d'articles qu'ils fournissent, grâce au travail de valeur que réalisent les membres du comité scientifique pour nous éclairer sur la pertinence des publications à soutenir. Que tous ces intervenants soient remerciés de leur participation à ce premier numéro en ligne… et à tous ceux qui suivront.

Notre questionnement a porté sur le sens que nous pouvons donner à une Revue intitulée Education et Formation qui se veut généraliste tout en associant la réflexion et la pratique de terrain. Quelle place occuper dans le paysage « scientifique » de l'éducation et de la formation ? Quelle place laisser aux expériences menées au quotidien dans les classes, les lieux de formation quels que soient le niveau ou l'âge du public qui en est le bénéficiaire ? Quelle place laisser à nos spécificités nationales, régionales, locales ? Quelle visibilité internationale voulons-nous procurer aux articles qui sont publiés ?

Un foisonnement de questions qui nous a permis de prendre quelques options :

- Combiner des articles centrés d'une part sur des **sujets variés** et d'autre part intégrés à des **thématiques** spécifiques. Nous allons faire des appels à propositions pour des numéros thématiques (voir le lien appel à soumission) qui seront pris en charge par des « éditeurs-invités » tout en laissant la place à des propositions diverses et variées permettant à ceux qui le souhaitent de partager leur expérience.
- Assurer une **visibilité internationale** tout en permettant à des **initiatives locales** de faire état de leur réflexion dans le domaine. La mise en ligne nous permet de contacter le monde (francophone) de l'éducation et de la formation : nous avons d'ailleurs reçu pour ce numéro (et le suivant déjà) des contributions de pays comme la Tunisie, le Canada, la Suisse, la France et la Belgique… Ce n'est qu'un début nous l'espérons. De même, nous pensons que des études ancrées dans des contextes très spécifiques ont leur place dans la Revue Education et Formation. Toutefois, quelque soit l'environnement dans lequel se situe la réflexion, il sera essentiel d'insister auprès des auteurs pour qu'ils donnent un minimum d'informations contextuelles à leur proposition.
- Assurer un **niveau de qualité** des écrits publiés dans la Revue en les faisant relire par au moins deux membres du comité scientifique ainsi que par les quatre personnes faisant partie de la rédaction. Nous essayons de tenir au mieux compte de ces avis tout en donnant à l'auteur la responsabilité finale de ses écrits. Un juste milieu qui n'est pas toujours facile à trouver mais qui est indispensable pour assurer la confiance que nous avons en nos relecteurs, nos auteurs et en même temps pour donner une cohérence aux publications dont nous sommes responsables in fine.

Nous savons pertinemment bien qu'il ne s'agit ici que d'un début à notre réflexion sur la politique éditoriale à mener pour la Revue Education et Formation et que celle-ci va s'ajuster sans cesse en fonction de nos contacts avec les auteurs d'articles, avec les membres de notre Comité Scientifique mais bien sûr, et surtout, avec nos lecteurs dont nous espérons recueillir les avis (revue_redac@umh.ac.be) qui nous permettront d'avancer tous ensemble pour donner plus de sens encore à notre action.

Nous sommes persuadés que le sens de la Revue sera celui que nous construirons ensemble au travers des échanges, dialogues, contributions, collaborations, etc. que nous initierons. Comme dans la vraie vie en fait : le sens que nous lui donnons nous appartient… et il n'appartient qu'à nous de le partager.

Bonnes fêtes de fin d'année 2007… et bonne lecture !

Pour la Revue Education-Formation.

B. De Lièvre

Évaluation de l'enseignement de type 8

Évaluation de la validité et de l'efficacité interne de l'enseignement spécialisé primaire de type 8 en Wallonie

Philippe Tremblay*

** Université Libre de Bruxelles*
50 Av FD Roosevelt
1050 Bruxelles
philippe.tremblay@ulb.ac.be

RÉSUMÉ. *Cet article porte sur l'évaluation de la validité du recrutement et l'efficacité interne du type 8 de l'enseignement spécialisé, c'est-à-dire la réintégration de ces élèves en enseignement ordinaire. Pour ce faire, nous avons analysé le parcours scolaire d'élèves ayant transité vers un enseignement spécialisé destiné à des enfants porteurs de troubles d'apprentissage (type 8), n'existant qu'au niveau primaire en Belgique. Puis, nous avons suivi le parcours de ces élèves en enseignement ordinaire pendant trois ans. A l'entrée, nos résultats montrent qu'environ 10-15% des orientations présentent différentes entorses aux prescrits. Par ailleurs, à la sortie de ce type d'enseignement, près de la moitié des élèves poursuivra en enseignement secondaire spécialisé pour enfants avec handicap mental (type 1) ou troubles ou comportement (type 3). On remarque également des différences d'orientation selon le niveau socioéconomique des parents, la nationalité et la fréquentation d'une structure d'hébergement.*

MOTS-CLÉS : *intégration, enseignement spécialisé, troubles d'apprentissage, difficultés d'apprentissage, enquête longitudinale.*

1. Introduction

Depuis maintenant près de 40 années, la Belgique s'est dotée d'un système d'enseignement spécialisé, séparé de l'enseignement ordinaire et divisé en huit types d'enseignement. Bien qu'un nombre toujours plus important d'élèves rejoignent ce système d'enseignement, principalement dans les types 1 (destiné aux élèves présentant une déficience intellectuelle légère) et 8 (destiné aux enfants présentant des troubles instrumentaux), nous ne possédons que peu de données sur les performances de notre enseignement spécialisé, sur sa capacité à atteindre ses propres objectifs, son efficacité.

Cet article présente les résultats d'une recherche menée en 2006-07 portant sur la validité et l'efficacité interne du type 8 de l'enseignement spécialisé [TREMBLAY 07]. Pour ce faire, nous nous sommes intéressés au parcours d'une cohorte d'élèves (n=503) ayant quitté l'enseignement spécialisé primaire de type 8 à la fin de l'année scolaire 2002-2003. Ce type d'enseignement présente la particularité de n'être organisé qu'au niveau primaire ; les élèves étant destinés, à terme, de facto et de jure, à réintégrer le cadre de l'enseignement ordinaire.

Pour effectuer cette évaluation, différentes caractéristiques des élèves furent récoltées dans les dossiers d'élèves et lors d'un contact téléphonique avec leurs écoles secondaires ou leurs parents. Les résultats ainsi obtenus permettent de réaliser une enquête statistique sur l'orientation de ces élèves à l'entrée et à la sortie du type 8, à partir d'un échantillon de type géographique en ayant pris soin d'y retrouver des écoles des différents réseaux scolaires.

2. Contexte de la recherche

La Belgique a mis en place, en 1970, un système d'enseignement spécialisé, séparé de l'enseignement ordinaire. Cet enseignement spécialisé est organisé aux niveaux maternel, primaire et secondaire et peut concerner tout enfant ou adolescent âgé de 2 à 21 ans. Il est composé de huit types d'enseignement. Une école peut organiser des enseignements de plusieurs niveaux scolaires et de plusieurs types différents, dans une même classe ou non. Le type 8 de l'enseignement spécialisé, quant à lui, n'est organisé qu'au niveau primaire pour des enfants atteints de troubles d'apprentissage. Le décret relatif à l'enseignement spécialisé définit le type 8 comme le type « d'enseignement spécial répondant aux besoins éducatifs des enfants atteints de troubles instrumentaux est destiné aux élèves pour lesquels l'examen pluridisciplinaire (…), conclut que, tout en étant d'intelligence, d'audition et de vision normales, ils présentent des troubles qui se traduisent par des difficultés dans le développement du langage ou de la parole et/ou dans l'apprentissage de la lecture, de l'écriture ou du calcul et dont la gravité est telle qu'une intervention particulière dans le cadre de l'enseignement ordinaire ne peut suffire» [CF 04]. Cette définition assimile dans les faits les termes de troubles instrumentaux à ceux de troubles d'apprentissage.

La définition et l'organisation scolaire impliquent que l'enfant doit préalablement passer par l'enseignement ordinaire avant d'être orienté en type 8. Il s'agit d'un « wait-to-fail model » (modèle d'attente de l'échec) [LYON, FLETCHER, SHAYWITZ & AL. 99]. La référence à l'intervention particulière en milieu scolaire ordinaire suppose des moyens et un cadre d'intervention qui n'existent pas véritablement. L'âge moyen d'entrée en enseignement spécialisé est d'ailleurs de 9.40 ans (écart-type 1,64 ans), le groupe le plus important étant ceux arrivant vers 10-11 ans (21,07%). Cela est comparable à ce qui avait été observé trois ans plus tôt à Bruxelles [TREMBLAY 03]. De plus, 81,14% des élèves entrent avec un retard « officiel » d'un moins une année scolaire (redoublement en fin de cycle ou maintien en maternelle). L'orientation en enseignement spécialisé de type 8 fait suite à une évaluation d'un CPMS (ou assimilé) conduisant à la rédaction d'un protocole justificatif et à l'accord des parents.

Le type 8 de l'enseignement spécialisé a pour finalité la réintégration des élèves en enseignement ordinaire. Cette finalité est marquée tant par l'organisation spécifique du type 8 (n'existe qu'en primaire) et par différents textes : « (…) la perspective d'une réintégration dans l'enseignement ordinaire » [CF 86]. La décision de réintégration fait suite à une décision d'un conseil de classe assisté par le CPMS de guidance de l'école spécialisée. Cependant, il est à noter qu'un retour en enseignement ordinaire, hors projet d'intégration partielle ou permanente, s'accompagne d'un arrêt total de l'intervention scolaire spécialisée. En fin d'enseignement primaire, l'élève doit atteindre un niveau scolaire estimé à une 4e année primaire pour espérer intégrer une classe d'accueil (1B). Cette classe est organisée pour les élèves qui ne possèdent pas leur CEB (certificat d'études de base). Elle constitue, dans les faits, à la fois une année de rattrapage de l'enseignement primaire et la première année de la filière professionnelle secondaire. Au terme de cette année (1B), il est possible pour l'étudiant de s'inscrire dans une 1A en cas d'obtention du Certificat d'études de base (CEB). Sinon, l'enfant ne peut aller qu'en 2P (2ème professionnelle). L'élève qui, à sa sortie de l'enseignement de type 8, se voit attribuer un Certificat d'études de base, peut quant à lui s'inscrire directement en 1ère secondaire (1A).

L'enseignement de type 8 connaît une hausse de population quasi constante depuis une vingtaine d'années. Par exemple, de 1996-97 à 2004-2005, la population est passée de 5 138 élèves en type 8 pour l'ensemble de la Communauté française de Belgique à 6 422 élèves, soit une augmentation en 8 ans de 25%. Le type 8 représente désormais 42% de l'enseignement spécialisé primaire [CF 05].

3. Revue de la littérature

Les particularités de l'enseignement spécialisé de type 8, sa contextualisation ainsi que la difficulté à s'entendre tant sur une définition des troubles d'apprentissage que sur des outils diagnostiques fiables rendent très difficile des comparaisons avec des systèmes scolaires étrangers. Par ailleurs, il existe peu de recherches en Communauté française sur l'enseignement spécialisé en général et de type 8 en particulier. Cependant, dans le cas de la Belgique néerlandophone, plusieurs chercheurs se sont intéressés à cette problématique.

[DE FEVER & COPPENS 95] ont réalisé une étude sur la qualité du fonctionnement global du type 8. Constatant également une hausse de cette population, les chercheurs ont examiné les dossiers des élèves en tenant compte de l'aide apportée, des types de problèmes, du retard scolaire, etc. Ils se sont aussi intéressés à l'orientation (Centres PMS), à la structure de l'enseignement spécial de type 8 (encadrement, programmes, etc.) et des écoles spécialisées (travail collectif, UP, projet, etc.). Leur analyse montre un manque de clarté des critères d'orientation. Les critères principaux d'orientation demeurent le parcours scolaire antérieur de l'enfant. Quant à la sortie, le protocole justificatif d'orientation vers l'enseignement spécialisé de type 8 est trop parcellaire et incomplet. La cause principale de l'orientation vers l'enseignement spécialisé est l'exclusion de l'enseignement ordinaire ; ce dernier ne peut plus prendre en charge ces enfants. [RUELENS, DEHANSCHUTTER & AL. 01] qui se sont également intéressé de près à l'entrée dans l'enseignement spécial de type 8 observent que c'est souvent l'école qui a exclu qui est déterminante dans l'avis de placement. Il y a un grand manque de clarté dans les critères pour le diagnostic. Il reste une certaine partie des enfants qui ont un diagnostic douteux (entre 15 et 20 %). L'âge moyen de l'orientation est de 10 ans. [DE FEVER & COPPENS 95] remarquent que dans 20% de cas, les enfants possèdent des déficiences d'autres types comme la cécité ou la surdité, complète ou partielle, ou un problème de santé important. De plus, 40% des enfants seraient « peu doués » intellectuellement. Près de la moitié de ces enfants ont des problèmes d'attention, de concentration et de rythme de travail. Il y a également beaucoup de troubles du comportement ou du développement socioémotionnel. Les trois-quarts ont au moins un an de retard ; plus tard ils sont orientés, plus de retard ils ont accumulé. Les chercheurs du nord du pays observent qu'il n'y a pas vraiment d'outil valable pour orienter un enfant en type 8. La scolarité antérieure est le critère déterminant (retard scolaire, etc.), mais il n'y a pas d'accord sur le seuil de retard. Dans seulement 14% des cas, des troubles d'apprentissage sont clairement identifiés. Pour conclure en ce qui concerne le diagnostic, les chercheurs soulèvent le paradoxe suivant : il y a plus d'accord pour un enfant qui ne doit pas y être placé que pour celui qui doit l'être.

En ce qui concerne le passage vers le secondaire, [DE FEVER & COPPENS 95] observent que 82% des enfants sont réintégrés vers l'enseignement ordinaire (62% en 1B et 20% en 1A). Il y a 18% des enfants qui sont orientés vers l'enseignement spécial de forme 3 (15%) ou 2 (3%) principalement en types 1 ou 3 . De ces 18%, 83,5% vont en forme 3 et le reste en forme 2. L'âge moyen de ce passage est 13 ans. La possibilité d'être réintégré dépend, selon les chercheurs, de la motivation, de l'attitude face au travail et du soutien familial. Il n'y a que 15% des enfants qui sont réintégrés pendant leur scolarité primaire et uniquement chez ceux qui sont entrés précocement dans ce type. Les chercheurs estiment que ces élèves font ensuite un parcours en enseignement professionnel mais ne donnent pas de chiffre. Enfin, on remarque que 60% des écoles mélangent des enfants en type 1 ou 8 dans les classes.

Enfin, une recherche-action de [PETIT & SPIELMAN 99] visant la réintégration d'enfants issus de l'enseignement spécial de type 8 a été réalisée en Communauté française de Belgique. [PETIT & SPIELMAN 99] ont expérimenté la possibilité et la manière de venir en aide à des enfants qui présentent des troubles instrumentaux, lors de leur réorientation vers l'enseignement secondaire ordinaire (général, technique ou professionnel) après leur scolarité dans un établissement d'enseignement primaire de type 8. Le but était de palier au manque de soutien que subissent ces enfants lors d'une inclusion en enseignement ordinaire. Les chercheurs n'ont sélectionné que des enfants orientés vers l'enseignement ordinaire à la fin de leurs études primaires. Ces élèves ont été suivis et aidés au cours de leur réintégration. Ces résultats montrent une progression nette de la réussite des élèves. Ces derniers s'orientent plus vers les voies les plus valorisées de l'enseignement secondaire technique et général. Le suivi des élèves de 1993 et 1994 s'est poursuivi mais non sur l'ensemble de la cohorte, le nombre de cas est alors extrêmement limité et ne permet pas d'analyse. En ce qui concerne l'obtention du CEB, on remarque là encore une nette progression à partir du moment où les enfants ont été aidés et le « rodage » du projet. Dans la cohorte d'enfants sortants en 1993, seuls six (31,5%) ont obtenu leur CEB tandis

que ce nombre passe à 78,5% pour la cohorte suivante. Le chiffre reste ensuite stable (67% et 70,5%) les deux années suivantes.

4. Hypothèses

Le type 8 de l'enseignement spécialisé s'adresse à une population définie (celles d'enfants présentant des troubles d'apprentissage) qui doit, au maximum au terme de l'enseignement primaire, réintégrer l'enseignement ordinaire. L'atteinte de la finalité réintégrative est ainsi intimement liée à la validité du recrutement. Le manque de validité interne peut influencer l'efficacité interne. Il importe de prendre en considération ces deux éléments. En somme, la question centrale de cette enquête est : atteint-on les objectifs fixés pour la population prescrite ? Dans ce cadre, nous avons émis les hypothèses suivantes :

- La population fréquentant l'enseignement primaire spécialisé de type 8 constitue une catégorie hétérogène d'élèves, n'ayant pas uniquement et exclusivement des troubles d'apprentissage, en regard au prescrit ;
- La finalité de l'enseignement primaire spécialisé de type 8, qui prévoit la réintégration en enseignement ordinaire de ces élèves, n'est pas réalisée.

Ces deux hypothèses tentent d'évaluer l'atteinte de deux objectifs internes à ce type d'enseignement : s'adresser à des enfants atteints de troubles d'apprentissage (validité interne) et leur permettre de réintégrer l'enseignement ordinaire (efficacité interne). Les critères de validité et d'efficacité sont énoncés dans les prescriptions légales (décrets, circulaires, etc.) et la structure même de ce type d'enseignement. La vérification de cette première hypothèse demande de comparer et analyser les caractéristiques des élèves en regard au prescrit en matière d'orientation des élèves. En ce qui concerne la seconde, il nous est nécessaire de connaître l'orientation à court et moyen terme de ces élèves au sortir de l'enseignement spécialisé de type 8 pour une analyse tant quantitative que qualitative de ces parcours.

5. Méthodologie

Pour tenter de répondre à nos hypothèses, nous avons mis en place une méthodologie de suivi d'une cohorte d'élèves sortant de l'enseignement spécialisé de type 8. Il s'agissait de prendre en considération tous les élèves quittant les écoles de type 8 pendant ou à la fin de l'année scolaire 2002-2003 et de connaître les raisons ayant conduit à leur orientation à l'entrée ainsi que leur parcours jusqu'à trois années suivant la fin de leurs études primaires de type 8.

Concernant la vérification de la validité interne, nous avons ainsi cinq sources principales d'informations pour caractériser les élèves et leur parcours scolaire : le protocole justificatif du centre PMS orienteur, les documents du PMS de guidance de l'école spécialisée, les documents administratifs scolaires, le contact téléphonique avec les écoles et/ou avec les parents. La consultation des dossiers présente des limites évidentes. Il est en effet difficile de connaître parfaitement les élèves sur ces bases et d'évaluer son réel niveau de compétence. Une autre démarche aurait été de contrôler par nous-mêmes la validité du recrutement avec une évaluation individuelle de chaque élève. Cependant, outre les problèmes persistants quant au diagnostic de ces élèves, cette méthode n'aurait pas permis, à moins de moyens importants de constituer un large échantillon. L'objectif de cette recherche est plutôt de comparer de manière formelle les données du dossier au prescrit légal en la matière. Cela limite en partie notre investigation sur des aspects plus formels mais permet par ailleurs une meilleure entente tant sur le champ d'investigation que sur la portée de notre analyse. Cela nous permettra de vérifier si les dispositions légales et/ou prescrites pour le diagnostic de ces élèves et les exclusions éventuelles sont bien respectées (circulaire ministérielle de 1992 sur l'orientation des élèves en enseignement spécialisé).

Trois précautions principales nous semblaient essentielles à prendre en considération dans la mise en place de notre méthodologie et dans l'analyse des résultats. Une première précaution préalable concerne la difficulté de s'assurer, comme nous venons de le voir, de la validité interne de ce type d'enseignement ; c'est-à-dire si les élèves fréquentant ce type d'enseignement ont réellement tous des troubles d'apprentissage. En effet, il est probable, au vu de nos résultats précédents et de notre première hypothèse, que ce type d'enseignement ne s'adresse pas exclusivement à une population d'enfants atteints de troubles d'apprentissage. Cependant, ils ont comme caractéristiques communes d'avoir des difficultés scolaires telles qu'un maintien en enseignement ordinaire ne parait plus possible. Notre recherche s'intéresse donc aux élèves ayant fréquenté l'enseignement spécialisé de type 8 et non à ceux ayant strictement des troubles d'apprentissage (qu'ils fréquentent ou non l'enseignement spécialisé). Nous sélectionnons donc tous les enfants ayant transité par ce type d'enseignement, peu importe les raisons pour lesquelles ils s'y trouvent. Par contre, ces raisons seront prises en compte dans notre analyse. Une deuxième précaution concerne la validité des informations recueillies dans les dossiers des élèves.

Nous avons pris le parti de ne prendre en considération que les documents et informations correspondant à un prescrit légal, nécessaire à l'orientation, (ex. protocole justificatif, QI, parcours, etc.) ou ayant une valeur factuelle (ex. date de naissance, nom, nationalité, etc.). Cela nous offrira la possibilité de vérifier si ces hypothèses s'appliquent de la même façon pour tous les élèves, selon différentes caractéristiques, qui peuvent ou non avoir une influence sur leur orientation. Une confirmation générale peut cacher des comportements différents dans certains sous-échantillons, comme cela a été démontré lors de nos travaux précédents [TREMBLAY, 03]. Enfin, d'autres informations, bien qu'intéressantes en-soi, ne sont pas prises en compte car, par exemple, elles ne se retrouvent pas en suffisamment grand nombre dans les dossiers ou qu'elles sont sujettes à interprétation.

Souhaitant prendre connaissance du parcours des élèves trois ans après la fin de leur scolarité primaire en enseignement de type 8, nous avons ainsi contacté les écoles secondaires ou leurs parents durant l'année 2006. Nous avons ainsi pu connaître le parcours scolaire des élèves (niveau, filière, redoublement, changement d'école, etc.) pendant les trois années qui ont suivi leur orientation en enseignement secondaire.

Les écoles spécialisées de type 8 dans lesquelles nous avons pris en compte l'ensemble des sortants ont été choisies selon des critères géographiques (cinq provinces) et selon les cinq réseaux auxquels elles appartiennent en prenant soin de sélectionner plus de 50% des écoles dans chaque province. Par exemple, s'il y avait plusieurs réseaux (réseau subventionné libre confessionnel, réseau subventionné provincial et communal ou réseau organisé par l'Etat) représentés dans la province, nous souhaitions au moins une école de chacun de ces réseaux scolaires. Nous avons également varié les sites. Cela signifie, qu'à l'intérieur d'une même zone géographique (une commune par exemple), quand deux écoles de réseaux différents étaient présentes, nous n'en sélectionnons qu'une. Les écoles que nous avons sélectionnées (n=38) représentent 58,46% des écoles wallonnes organisant le type 8 cette année-là (2002-2003) et 2 531 élèves des 3 957 inscrits (63,96% des élèves).

6. Résultats

Nous avons pu dénombrer 503 élèves ayant quitté le type 8 vers l'enseignement secondaire dans les 38 écoles de notre échantillon. Les garçons représentent 63% des effectifs et les filles 37%. Ils y passent en moyenne 4 ans (3.93 ans) et sortent vers 13 ans (13,17 ans). Les données sur les élèves orientés vers l'enseignement ordinaire primaire (n=42), soit 1,66% nous permettent déjà de conclure que la finalité de réintégration est surtout comprise par les acteurs du système scolaire comme étant liée au passage vers l'enseignement secondaire. Malheureusement, un manque d'informations à propos du parcours ultérieur des élèves réintégrés en enseignement ordinaire primaire doit être déploré. En effet, beaucoup de ces réintégrations sont le fait de parents allant à l'encontre de l'avis des écoles et des CPMS.

6.1. Caractéristiques de l'échantillon

Le milieu social (n=475) des élèves de l'échantillon est caractérisé par la présence importante d'enfants issus de milieux plus défavorisés. En effet, 88% des élèves proviennent des milieux socioéconomiques «ouvriers» (44%) et « sans-emploi » (44%). Ces chiffres semblent montrer une défavorisation plus forte des écoles organisant le type 8 en Wallonie qu'à Bruxelles où environ 75% des élèves étaient issus de ces milieux [TREMBLAY 03]. Les enfants issus de milieux plus favorisés ne représentent que 10,32% pour les « employés » et 1,60% pour les « cadres ». Parallèlement, on observe que 89 élèves de l'échantillon ont vécu au moins à un moment de leur scolarité en type 8 dans un internat (home, centre de nuit, etc.). Ces derniers élèves représentent 17,69% de l'ensemble de l'échantillon.

La répartition de la population selon l'origine a été approchée à l'aide de deux indicateurs : la nationalité de l'enfant et la langue maternelle. En ce qui concerne la nationalité des élèves et de leurs parents, 88,42% des enfants sont de nationalité belge. Chez les élèves de nationalité étrangère (11,58%), il n'y a pas véritablement d'autres groupes importants représentés si ce n'est les enfants d'origine française (3,39%) qui représentent près de 30% (29,31%) de l'ensemble des élèves de nationalité étrangère. En retirant les élèves frontaliers (français et luxembourgeois), la proportion d'étrangers passe à moins de 8%. Les enfants provenant de pays hors-Union Européenne représentent un peu plus de 5% des élèves scolarisés en type 8 cette année-là. En Région wallonne, l'enseignement spécialisé primaire, tous types confondus, scolarisait, en 2002-2003, 11,18% élèves de nationalité étrangère. Le type 8, en rapport avec l'enseignement spécialisé, connaît donc une surreprésentation faible de populations d'origine étrangère (11,58% contre 11,18%). Par rapport à l'enseignement ordinaire primaire en Wallonie, on observe une surreprésentation d'élèves de nationalité étrangère en type 8 plus forte de 4,53% (11,58% contre 7,05%).

En ce qui concerne la langue maternelle, la proportion de francophones est de 91,45%. Ici encore, il n'y a pas réellement de sous-groupes importants. Le plus important (7) est constitué par les enfants arabophones

(marocains), puis viennent les turcophones (5) après les italophones (6). Pour 39 cas de ceux qui ont une autre langue que le français comme langue maternelle, le français constitue cependant l'autre langue parlée à la maison.

6.2. Orientation à l'entrée

Une exclusion ferme quant à l'orientation vers l'enseignement spécialisé concerne le rapport à l'intelligence de l'élève. En effet, selon les différents textes prescriptifs, l'enseignement de type 8 comprend des élèves « d'intelligence normale». Une évaluation du quotient intellectuel est ainsi nécessaire avant une orientation en enseignement spécialisé de type 8. Cependant, conscients des limites que présente l'utilisation de tests intellectuels, différents, réalisés dans des conditions variables et il y a un certain temps, nous limiterons notre interprétation aux respects du prescrit en la matière et une analyse des données disponibles à l'époque par les centres orienteurs. Nous avons pu prendre connaissance de 440 évaluations intellectuelles sur 503, normées avec une moyenne de 100 (tableau 1).

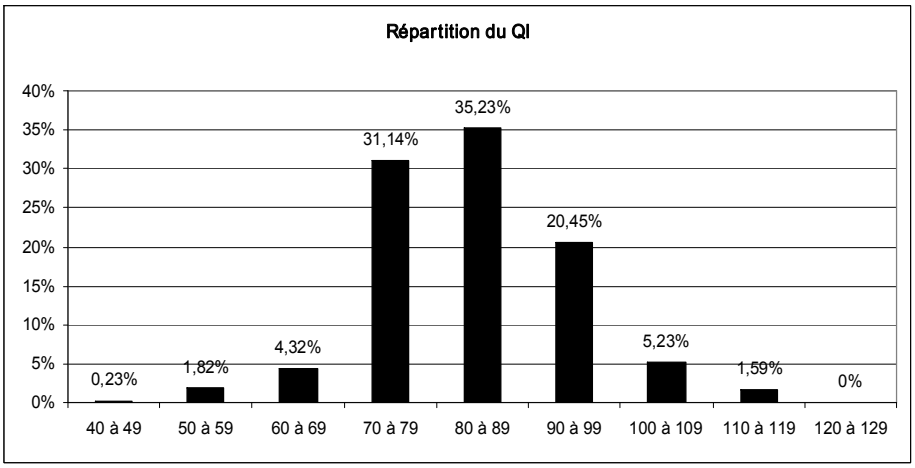


Tableau 1. *Répartition du QI. à l'entrée*

Nous pouvons observer que ce rapport aux capacités intellectuelles « normales » ne semble pas présent dans la réalité. On remarque tout d'abord que 6,37% des enfants de l'échantillon ont un classement en débilité légère ou moyenne (<70). Avec cet outil de mesure de l'intelligence utilisé par les CPMS, on observe que les 93,18% des enfants ont un QI intellectuel sous 100, la note 100 est considérée dans l'ensemble des tests comme étant la normale. Près de 40% des élèves (37,28%) ont un QI inférieur à 80, qui est considéré comme le seuil d'une intelligence sous la moyenne inférieure.

La faible présence d'enfants avec des QI au-dessus de la normale (+100) pose question. Il faut supposer, outre les considérations méthodologiques sur les testings, que des élèves qui ont des troubles ou des difficultés d'apprentissage, malgré des capacités intellectuelles normales, poursuivent une scolarité en enseignement ordinaire. Cette hypothèse est appuyée par les données épidémiologiques internationales qui montrent une prévalence d'au moins 5% d'enfants avec des troubles d'apprentissage. Le type 8 en Wallonie scolarisant 1,56% des élèves, il est plus que probable qu'une large part de ces élèves poursuivent leur scolarité en enseignement ordinaire.

En ce qui concerne les raisons qui ont conduit à l'orientation en enseignement spécialisé, ces dernières sont reprises dans les conclusions du protocole. Nous avons pu connaître les conclusions des protocoles dans 464 cas sur 503. Nous avons procédé à une analyse de contenu de ces conclusions. Pour chaque élève, plusieurs raisons, de différents ordres, peuvent être évoquées. Les différentes raisons présentes dans les conclusions des protocoles ont été triées et classées en 8 catégories. Ces catégories représentent différents aspects de la problématique des élèves avec troubles instrumentaux et d'apprentissage tandis que d'autres peuvent correspondre à des problématiques annexes. Nous analyserons les raisons évoquées en rapport avec la circulaire de 1992 et des exclusions qu'elle prévoit (retard mental, troubles du comportement, immaturité et milieu social).

La première catégorie de raisons évoquées dans les protocoles regroupe des difficultés et/ou des problèmes dans le contexte scolaire. Ce groupe de raisons représente 41,18% de celles citées, tout enfant confondu. On y traite du rapport à l'enseignement ordinaire et des difficultés dans différentes matières (français, calcul, etc.) mais également des indications moins précises sur des difficultés, des problèmes survenus en classes ordinaires, etc.. Les raisons liées à des troubles, déficiences instrumentales et/ou d'apprentissage représentent quant à elle

22,34%. Les troubles d'apprentissage, en tant que tels, ne sont cités que dans 4,98% des cas, souvent en association avec d'autres troubles. Ces deux types de raisons (liés à la scolarité antérieure et/ou des déficiences liées aux apprentissages) sont les deux qui correspondent le mieux à la définition donnée de la population devant fréquenter un enseignement de type 8. La première correspondant plus aux conséquences et la seconde aux causes de ces difficultés. On peut cependant s'étonner que le diagnostic ne soit pas plus clair sur la nature des troubles d'apprentissage et que ceux-ci ne soient diagnostiqués que dans une minorité de cas, malgré l'entrée tardive des élèves. La troisième catégorie évoque des problèmes psychologiques qui ont une incidence sur les apprentissages scolaires. Cette catégorie (13,53%) prend en compte tant les aspects liés à l'échec scolaire (décrochage, motivation, image de soi, etc.) que des problématiques liées à l'affectif, la personnalité. Ici, les problèmes psychologiques peuvent être cause de difficultés scolaires (troubles affectifs, inhibition, etc.) tout en étant la conséquence des difficultés rencontrées (motivation, image de soi).

Les cinq dernières catégories de raisons évoquées dans la conclusion des protocoles semblent s'éloigner du prescrit en matière d'orientation, en touchant de bien plus faibles proportions d'élèves. Tout d'abord, les raisons se rapportant aux milieux social et familial où vit le jeune (7,8%) traitent surtout de problèmes familiaux (vagues), de manque de soutien aux études par la famille, de sous-stimulations culturelles, etc.. Le type 8 apparaît dans un certain nombre de cas à même de faire face aux déficiences de la famille sur le plan scolaire. Une autre catégorie est en rapport avec une situation handicapante (1%). D'autres raisons évoquent un refus d'une orientation dans un autre type (4,74%). Il s'agit surtout de parents ou des agents CPMS qui souhaitent une orientation différente que celles qu'indiquent les résultats obtenus. Il s'agit essentiellement d'orientation vers le type 1 et 3, qui paraissent plus stigmatisants pour les professionnels et les parents [TREMBLAY 04]. Dans certains cas, on indique que le type 8 est le désir des parents, qu'ils l'ont choisi préalablement à l'orientation. On fait également valoir l'encadrement spécifique de cet enseignement dans cette catégorie de raisons évoquées dans les conclusions des protocoles justificatifs, de manière explicite ou implicite. On ne justifie pas l'orientation d'un élève par rapport à des difficultés ou des besoins mais par rapport à un encadrement. Il importe de noter que dans 17 autres cas, l'orientation en type 8 permettait, facilitait, s'accompagnait d'un placement du jeune en internat ou semi-internat. Pour terminer, chez 7 élèves, il est spécifié que cette orientation est temporaire et doit être revue rapidement en vue d'une réorientation. Cependant, aucun de ces 7 élèves n'a connu de réintégration rapide. Les raisons évoquant des problèmes de comportements (3.10%) où toutefois, la comorbidité avec les difficultés d'apprentissage est importante, constitue une autre catégorie. La lecture du dossier nous renseigne mal sur la gravité de tels troubles. Cependant pour un nombre important de cas (17), ces troubles de comportement semblaient la problématique principale de l'enfant (ex. : troubles du comportement/caractériel/T3). Enfin, les raisons en rapport avec la maîtrise de la langue (1,2%) constituent notre dernière catégorie de raisons ne correspondant pas aux prescrits en matière d'orientation de ces élèves. Nous avons pu retrouver 14 élèves primo-arrivants dans notre échantillon.

6.3. Orientation à la sortie

Comme nous l'avons vu, il y avait 503 élèves orientés vers l'enseignement secondaire. Nous avons pu retracer le parcours complet de 486 élèves trois ans après avoir quitté l'enseignement spécialisé de type 8 vers l'enseignement secondaire, soit 96,62% des élèves de l'échantillon.

À la sortie (tableau 2), on observe qu'une faible majorité (52,67%) des élèves réintègre l'enseignement ordinaire, la plupart dans une classe d'accueil (1B). Seulement 5,14% des élèves issus de l'enseignement spécial de type 8 s'orientent vers une 1ère secondaire (1A), première année du tronc commun général. Près de la moitié des élèves (47,11%) issus du type 8 iront dans des types et formes d'enseignement spécialisé destinés à d'autres catégories d'élèves1. En effet, la grande majorité (41,14%) des élèves orientés vers l'enseignement spécialisé secondaire participent au type 1 (destiné aux adolescents avec une déficience intellectuelle légère) et, dans une moindre mesure (5,97%), au type 3 (destiné aux adolescents avec des troubles de comportement). Ces résultats sont surprenants dans le sens où presque un jeune sur deux fréquentera un enseignement spécialisé secondaire qui ne lui est pas destiné. Les élèves fréquentant ces types poursuivent un enseignement de forme 3, une filière professionnalisante spécialisée. Ces filières offrent peu de perspectives scolaires et professionnelles ; elles peuvent donner droit, au terme d'études réussies, à l'équivalent d'un diplôme de l'enseignement secondaire inférieur.

Notre recherche précédente [TREMBLAY 03] montrait en Région bruxelloise des résultats sensiblement différents où plus de 60% des élèves allaient en 1B et 14,62% en 1A, soit près de 75% d'élèves réintégrés. [DE FEVER & COPPENS 95] en Région flamande avaient obtenu pour la première année 62% d'orientation en 1B et

[1] Les formes de l'enseignement spécialisé accompagnent les types en donnant des finalités et des diplômes différents. La forme 2 prépare au travail en entreprise de travail adapté (ETA), la forme 3 à une profession manuelle et la forme 4 correspond au programme de l'enseignement ordinaire.

20% en 1A, soit 82% d'enfants réintégrés en 1ère année secondaire. Seulement 18% des élèves s'orientaient vers un enseignement spécialisé secondaire. Les écoles de type 8 en Wallonie semblent donc obtenir des taux de réintégration en enseignement ordinaire sensiblement inférieurs à ceux constatés dans les autres régions du pays ayant la même structure scolaire.

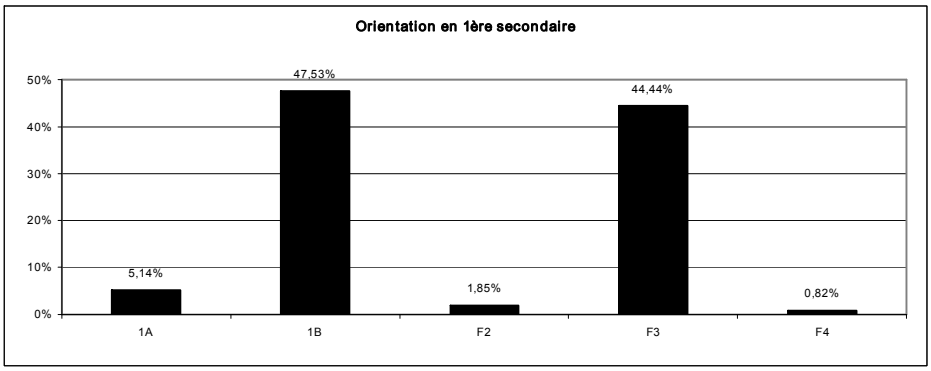
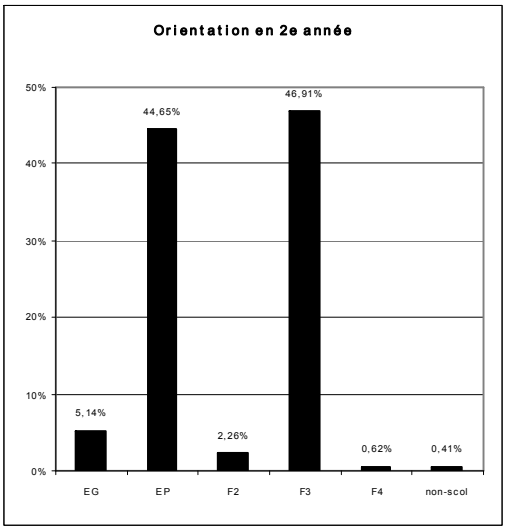
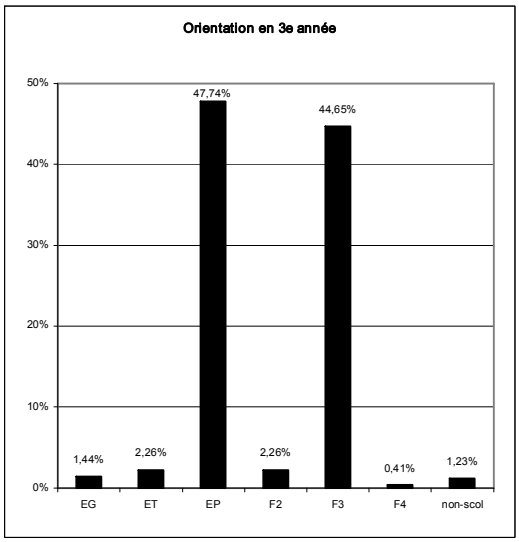


Tableau 2. *Légende : 1A = Première année secondaire générale, 1B = Première année secondaire d'accueil (remédiation), F2 = Enseignement secondaire spécialisé de forme 2 (types 1 ou 3 en très grande majorité), F3 = Enseignement secondaire spécialisé de forme 3 (types 1 ou 3 en très grande majorité), F4 = Enseignement secondaire spécialisé de forme 4.*

À partir de la 2e secondaire (tableau 3a), les élèves en enseignement ordinaire s'orientent massivement vers l'enseignement professionnel tant ordinaire que spécialisé, qui scolarisent tous les deux 91,56% des élèves, ne laissant que 5,14% des élèves dans une filière générale. On remarque que la moitié des élèves sortants est maintenant en enseignement spécialisé secondaire. Cette augmentation de la proportion d'élèves en enseignement secondaire spécialisé s'explique par des élèves qui ont en quelque sorte « raté » leur réintégration en secondaire ordinaire (échecs massifs et/ou problèmes de comportement) et qui ont été réorientés vers un enseignement spécialisé secondaire de forme 3.

Nous avons vu qu'en première année, 47,53% des élèves se sont orientés vers une 1B, soit 231 élèves. De ce nombre, 133 élèves, soit 57,57%, ont obtenu leur CEB au terme de cette année d'accueil. Toutefois, seulement 3,93% de ces élèves (n=9) qui ont obtenu leur CEB au terme d'une 1B profiteront de la passerelle pour rejoindre la filière générale (1A). Les 126 autres élèves avec un CEB à la fin de la 1B s'orientent vers une 2P.





Tableaux 3a et 3b. *Légende : EG = Enseignement secondaire général, EP = Enseignement secondaire professionnel, ET = Enseignement secondaire technique, F2 = Enseignement secondaire spécialisé de forme 2 (types 1 ou 3 en très grande majorité), F3 = Enseignement secondaire spécialisé de forme 3 (types 1 ou 3 en très grande majorité), F4 = Enseignement secondaire spécialisé de forme 4, Non-scol.= Enfants n'étant plus scolarisés.*

Après trois années (tableau 3b), l'enseignement secondaire ordinaire scolarise de nouveau une courte majorité d'élèves, avec 51,44% des élèves. Cela s'explique principalement par des élèves qui sont réintégrés tardivement pour profiter d'un enseignement et de formation par alternance, enseignement alliant travail et étude, disponible à partir de 15 ans (CEFA, IFPME, etc.) qui n'est pas disponible en enseignement spécialisé secondaire. L'enseignement professionnel ordinaire (47,74%) et spécialisé de forme 3 (44,65%) recrutent 92,39% des élèves. La filière générale ne représente plus que 1,44% des élèves (dont seulement 1 élève sur 486 est en 3e année générale après 3 ans). En effet, la quasi-totalité des étudiants en fin de 2e année secondaire issus d'une filière générale se sont orientés vers l'enseignement technique, ouvert dès la 3e secondaire.

Chez les élèves qui se sont orientés en 1ère secondaire vers l'enseignement ordinaire (n=254), 83,86% sont maintenant en enseignement professionnel, contre 2.36% en enseignement général et 4,33% en enseignement technique. Il y a 9% de ces élèves qui sont retournés en enseignement spécialisé.

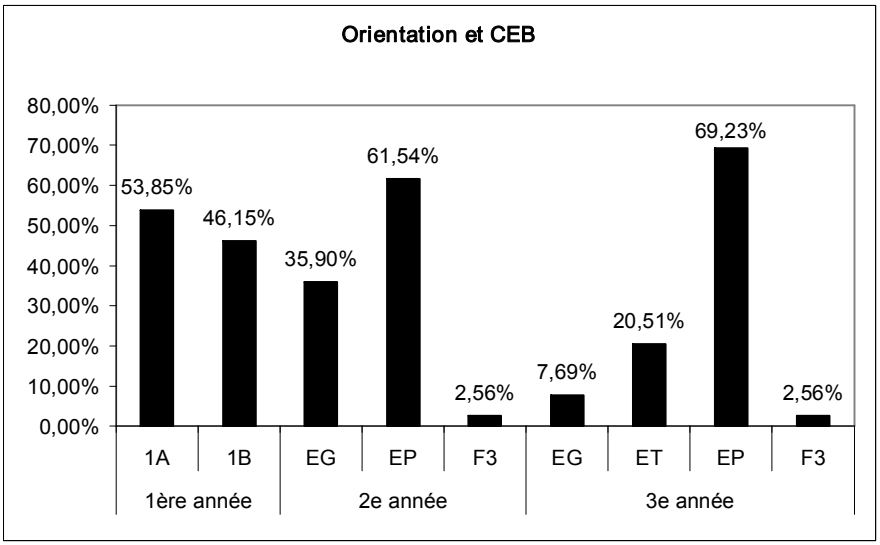


Tableau 4. *Synthèse des profils de sortie*

On dénombre 8,23% des élèves qui avaient obtenu leur CEB au terme de leur parcours en type 8. Après au moins 10 années de scolarité primaire et secondaire, 41,56% des élèves sortants du type 8 auront obtenu un CEB. Si on ne sélectionne que les élèves ayant quitté le type 8 avec un CEB en poche (tableau 4), un peu plus de la moitié (53,85%) s'est orientée vers la 1A, alors qu'il s'agit de l'orientation « naturelle » des possesseurs d'un tel diplôme. Après trois années en enseignement secondaire, 69,23% de ces élèves seront dans une filière professionnelle ordinaire contre 27,58% dans une filière générale ou technique (7,69% contre 19,89%). Quelques élèves ont toutefois été réorientés vers l'enseignement spécialisé secondaire (2%).

Lorsque l'on compare ces parcours à ceux des élèves ayant fréquenté un enseignement primaire ordinaire en Communauté française, on observe que 50% des élèves sont encore dans des filières générales et 25% environ dans les filières techniques et professionnelles [CF 00]. Cela signifie qu'à diplôme au moins égal, ces élèves auront un parcours secondaire très différent des élèves sortants de l'ordinaire, beaucoup plus marqué par le recours à des filières professionnalisantes.

6.4. Orientation selon milieu social et la nationalité

L'orientation des élèves selon leur niveau socioéconomique et la nationalité semble différer de manière sensible, ce qui ne semble pas être le cas par exemple en ce qui concerne l'orientation des filles et des garçons. Nous avons vu que le type 8 est essentiellement fréquenté (88%) par des élèves de milieux plus modestes (ouvriers et sans-emploi). Dès la première année, on observe en effet que dans les deux catégories socioprofessionnelles supérieures (cadres et employés), le taux de réintégration s'élève à 75% et 77,50% tandis que dans les catégories les plus modestes (ouvriers et sans-emplois), la réintégration ne concerne que 52,1% et 45,10% des sortants. Après trois années en enseignement secondaire, la situation a peu évolué. Les enfants issus des milieux plus favorisés représentent encore 62,50% et 71,3% des élèves en enseignement ordinaire. Les élèves de milieux moins favorisés (ouvriers et sans-emploi) sont encore respectivement 53,6% et 41,4% encore en enseignement ordinaire secondaire. De plus, les élèves non-scolarisés se retrouvent dans ces deux dernières catégories.

En ne sélectionnant que les élèves de nationalité étrangère (n=57), on doit reconnaître qu'une partie des « étrangers » présents dans les écoles spécialisées de type 8 n'ont pas des caractéristiques identiques. Pour plusieurs (Français et Luxembourgeois), la proximité linguistique, culturelle, économique et l'espace européen en font une catégorie particulière « d'étrangers non-résidents ». Les autres enfants de nationalité étrangères sont domiciliés en Belgique et sont susceptibles pour la plupart d'obtenir, à terme, la nationalité belge. Nous avons donc une population étrangère qui vient en Belgique pour profiter de services spécialisés (choix particulier des parents) et une autre population qui elle, habitant en Belgique, est dans un processus d'intégration au pays d'accueil.

Dans cette population d'enfants issus de l'immigration ou vivant dans les pays frontaliers, 36,84% seulement des élèves réintégreront l'enseignement ordinaire, aucun en 1A. Près de deux tiers des jeunes (63,16%) iront en enseignement spécialisé de forme 2 ou 3 contre 46,29% dans l'ensemble de l'échantillon. Après trois ans, la situation a peu changé. Les élèves se retrouvent pratiquement dans les mêmes proportions en enseignement professionnel ordinaire et de forme 3 spécialisé.

Enfin, une large partie de notre échantillon (n=89) est caractérisée par le fait d'avoir été hébergé dans une structure autre que la famille pendant une période plus ou moins longue de leur parcours scolaire. Il s'agit essentiellement de famille d'accueil, de home, d'internat, centre d'hébergement, etc.. Cette importante proportion d'élèves (17,69%) peut « s'expliquer » par le fait qu'une orientation en enseignement spécialisé s'accompagne, pour diverses raisons, souvent d'un placement en structure d'hébergement [TREMBLAY 04]. En ce qui concerne la première année après le type 8, on observe que le taux de réintégration variait considérablement entre ceux ayant fréquenté une structure d'accueil ou ceux n'en ayant pas fréquenté. Près des 2/3 des élèves ayant fréquenté un centre d'hébergement seront orientés vers l'enseignement spécialisé, essentiellement vers une forme 3 (64,80% contre 44,40% pour ceux n'ayant pas fréquenté de home). Après trois ans, 71,8% de ces élèves ayant fréquenté une structure d'hébergement sont en enseignement spécialisé secondaire. On remarque que les retours en enseignement spécialisé touchent surtout cette population alors que globalement, la situation inverse est observée chez ceux n'ayant pas fréquenté de telle structure. Il n'y a aucun de ces élèves en enseignement général et un seul en technique.

7. Discussion

Cette recherche a tenté tant d'évaluer la validité que l'efficacité interne du type 8 de l'enseignement spécialisé. Dans le premier cas, il s'agit de vérifier si ce type d'enseignement s'adresse bien à la population prescrite. Pour ce faire, nous avons analysé les dossiers des élèves en regard avec les dispositions légales en matière d'orientation. Dans le deuxième cas, nous avons évalué, à l'aide du parcours scolaire des élèves, l'atteinte de la finalité de réintégration de ces élèves en enseignement ordinaire.

La difficulté de définir ces troubles spécifiques, leur réalité chez tous les enfants de l'échantillon et la précision relative des diagnostics tant réelle que formelle (ex. : les protocoles) rend difficile la vérification de la première hypothèse. En Région wallonne, on remarque qu'une minorité d'élèves seulement reçoivent un diagnostic citant un trouble d'apprentissage (-5%). Toutefois, la présence ou l'absence de cette donnée dans le protocole n'implique pas nécessairement que l'enfant n'a pas un tel trouble. Nous devons donc chercher d'autres indicateurs. En se basant sur les différentes exclusions de la définition et de la circulaire de 1992, on peut observer un certain écart entre la population présente en type 8 et le prescrit.

À la lecture des dossiers et sur la base des évaluations intellectuelles présentes, on remarque que 5,67% des élèves ont un QI sous 70. De plus, de nombreuses indications dans les conclusions font état du QI plus faible ou d'un handicap mental. Il est parfois également clairement indiqué dans certains cas que cette orientation en type 8 d'élèves relevant de l'enseignement spécialisé de type 1 a pour but de rassurer les parents et de leur faire accepter une orientation vers l'enseignement spécialisé. Cela concorde avec les résultats de nos entretiens réalisés en 2004 sur ce sujet [TREMBLAY 04]. L'évaluation intellectuelle des élèves à l'entrée en enseignement spécialisé montre que le type 8 recrute avec une intelligence moyenne de près de 20 points sous 100 et près de 40% des élèves ont un QI sous 80. Cependant, nous n'avons que trop insisté sur le fait que ces tests, différents, faits il y a longtemps, dans des conditions variables, ne peuvent être pris comme un indicateur très fiable. De plus, des élèves ayant un QI sous 60 ont réalisé des parcours brillants tandis que d'autres plus doués, n'ont pas réintégré l'enseignement ordinaire. Toutefois, on peut admettre que de manière générale, la population est caractérisée par des capacités intellectuelles plus faibles que la moyenne.

En ce qui concerne les problématiques d'ordre comportementales et/ou de la personnalité, les protocoles font mention de ce type de situation dans 46 cas. Nous savons toutefois que l'association entre troubles d'apprentissage/difficultés d'apprentissage et des problématiques comportementales est forte. Le fait d'indiquer ce type de problématiques ne signifie pas qu'il s'agisse de la principale. On observe une situation générale de

surreprésentation des enfants issus des milieux les plus fragiles (origine, langue, milieu, etc.). Bien que les conclusions des protocoles ne fassent mention du milieu familial que dans 7,8% des situations, près de 90% des élèves sont respectivement issus de milieux « ouvriers » ou « sans emploi ». De plus, la proportion des élèves hébergés dans des structures d'accueil vient renforcer cette impression. On observe par ailleurs, une surreprésentation d'élèves de nationalité étrangères. Le milieu social et la nationalité des élèves semblent d'ailleurs être les caractéristiques propres à l'élève qui ont la plus grande incidence sur leur parcours ultérieur. Enfin, on remarque la présence d'enfants orientés vers d'autres types, avec d'autres situations handicapantes, une mauvaise maîtrise de la langue française, etc.

Considérant la première hypothèse, on peut affirmer que cette catégorie d'élèves ne regroupe pas des enfants atteints uniquement et exclusivement de troubles d'apprentissage. Bien que nous ne puissions conclure avec certitude à un manque de validité, le manque d'informations fiables, comparables et occurrentes ne nous permet qu'une estimation. Nous estimons, sur la base des données à notre disposition, qu'environ 10% à 15% les élèves ne devraient pas être dans ce type d'enseignement. Ce phénomène est toutefois nettement plus présent à Bruxelles (25% à 33% des élèves) qu'en Wallonie [TREMBLAY 03].

La seconde hypothèse portait sur l'atteinte de la finalité d'intégration des élèves en enseignement ordinaire. Utilisant le parcours scolaire de ces élèves en enseignement secondaire, nous pouvons observer un recours massif à des structures d'enseignement spécialisé. Environ la moitié des élèves sortants de l'enseignement spécialisé de type 8 seront amenés à fréquenter un enseignement secondaire organisé pour des élèves avec un retard mental léger ou des troubles du comportement (types 1 et 3). Ces réorientations s'expliquent par l'impossibilité de proposer une réintégration en enseignement ordinaire secondaire (le niveau scolaire estimé de 4e primaire et la décision du conseil de classe). Cette orientation en enseignement spécialisé secondaire limite de manière drastique leur espérance scolaire et leurs choix scolaires, bien qu'ils puissent avoir accès à une formation professionnalisante. Pour les élèves réintégrés en enseignement secondaire ordinaire (+/-50%), sur les trois années étudiées, on remarque que ceux-ci s'orientent en grand nombre vers des filières professionnelles, moins exigeantes sur le plan des matières « classiques » (langues, mathématiques, etc.). Cette orientation en enseignement professionnel est, de plus, très rapide. Très peu d'élèves iront vers un enseignement général ou technique, même ceux ayant la possibilité de le faire. Par exemple, la quasi-totalité des élèves obtenant leur CEB en fin de 1B poursuivent en 2P. Trois années après la sortie, il reste moins de 4% des étudiants en enseignement général et technique. Au final, très peu d'élèves ayant transité par ce type d'enseignement pourront avoir un diplôme donnant accès à des études supérieures. L'espérance scolaire de ce groupe nous semble donc faible.

Les indicateurs relatifs aux élèves qui semblent les plus discriminants quant à l'orientation semblent être le niveau socioéconomique des parents, la langue maternelle et la fréquentation d'une structure d'hébergement. Les élèves issus de milieux plus favorisés (cadres et employés) ont cependant beaucoup plus de chances (75% contre 50%) d'être réintégrés en enseignement ordinaire que leurs condisciples plus défavorisés («ouvriers» et «sans-emplois»). Un autre phénomène de surreprésentation observé en type 8 est le nombre d'enfants (18%) qui ont été hébergés dans une structure d'accueil. Chez ces élèves, les perspectives de réintégration sont nettement plus faibles que pour des enfants n'ayant pas connu de telles conditions d'hébergement et d'éducation. D'autres phénomènes de surreprésentation sont moins (ou pas) marqués à la sortie. Par exemple, les garçons, beaucoup plus nombreux à l'entrée connaissent un parcours scolaire quasi identique aux filles à la sortie. La finalité semble mieux atteinte dans certains sous-échantillons que dans d'autres sans que nous puissions toutefois parler d'efficacité pour aucun d'entre eux.

Globalement, nous pouvons affirmer, en ce qui concerne la vérification de cette seconde hypothèse, que le nombre important d'étudiants allant vers l'enseignement secondaire spécialisé de types 1 et 3 et en enseignement secondaire professionnel révèlent un échec important dans l'atteinte de la finalité de réintégration tant sur le plan quantitatif que qualitatif. On ne peut pas conclure que cet enseignement fait réussir un maximum d'élèves. Ces résultats sont sensiblement différents que ceux relevés dans les régions bruxelloise et flamande où le taux de réintégration en enseignement ordinaire va de 75 à 82% et le recours aux filières professionnelles est plus nuancé, bien que là aussi on ait conclu à une faible efficacité du système scolaire spécialisé de type 8. Les écoles de type 8 en Région wallonne paraissent donc, sur l'ensemble l'échantillon, ne pas atteindre la finalité de réintégration tant en rapport direct à celle-ci (50% seulement d'intégration) que relative aux résultats comparables en Belgique, avec le même système scolaire et les mêmes finalités.

On devrait donc s'attendre à ce que la Wallonie, qui a, à la lecture des dossiers, un recrutement qui parait plus valide, obtienne de meilleurs résultats à la sortie. Paradoxalement, alors que Bruxelles parait avoir une validité du recrutement plus faible, son efficacité semble meilleure. Bien que scolarisant deux fois plus d'enfants, avec une validité douteuse, la proportion d'élèves réintégrant est de loin supérieure à Bruxelles. On pourrait penser que le type 8 à Bruxelles reçoit des élèves « différents » qu'en Wallonie. Cela est vrai en partie (nationalités, langue parlée à la maison, QI, etc.) mais ces facteurs désavantagent plutôt la Région bruxelloise. Par exemple, on observe clairement qu'à niveau socioéconomique égal, les Bruxellois réintègrent plus

l'enseignement ordinaire et connaissent un parcours scolaire de meilleure qualité. Différents facteurs (mixité dans les classes, pratiques, offre scolaire, etc.) peuvent intervenir dans ces différences observées entre régions.

8. Conclusion

La manière dont est organisée cette intervention pédagogique spécialisée pour des enfants présentant des troubles instrumentaux/d'apprentissage ne semble pas efficace pour permettre à ces élèves d'effectuer un parcours scolaire choisi et d'augmenter leur espérance scolaire. Par exemple, cette organisation induit un accès plus que tardif aux services spécialisés, services qui sont attribués exclusivement au sein d'écoles spécialisées, séparées des écoles ordinaires. Par organisation, nous entendons tout ce qui est mis en place pour ces élèves, en dehors du travail fait par les enseignants. L'organisation concerne donc l'orientation, le groupement, les dispositions légales (maintien, etc.), etc. Les structures et l'aspect actuels de l'enseignement spécialisé (ségrégation) amènent des phénomènes de méfiance tant de la part des parents d'enfants en difficultés que des enseignants de l'enseignement ordinaire primaire. Les résultats de la présente enquête risquent peu de les rassurer. Par ailleurs, il est difficile d'orienter tôt les élèves à cause du manque d'outil et de la centration autour de la notion de retard. L'élève doit avoir des retards suffisamment importants pour justifier l'attribution d'aide spécialisée. Plus l'élève est âgé, plus le retard est facile à mesurer et plus grande est la « validité » du diagnostic. Cependant, plus tard l'élève bénéficiera de services spécialisés, plus difficiles seront probablement l'intervention et l'atteinte de la finalité d'un parcours de qualité. Aucune aide spécialisée ne peut être mise en place avant cette orientation par l'école ordinaire. C'est un modèle d'attente de l'échec et non de prévention. L'idée de n'accorder des services scolaires spécialisés qu'au sein de structures scolaires spécialisées semble ici poser des problèmes importants quant à l'accessibilité précoce aux services, la validité du recrutement et l'atteinte de la finalité de retour à une scolarité ordinaire.

Nous croyons utile de poser autrement le questionnement. Que faut-il faire pour aider plus efficacement ces élèves ? Limitant nos réflexions à l'organisation, une intervention spécialisée qui trouverait sa place plus tôt dans le parcours des élèves en difficultés constitue, à nos yeux, la piste la plus pertinente que nous puissions suivre à l'heure actuelle. Cependant, pouvoir accorder l'aide spécialisée plus précocement implique nécessairement de l'attribuer directement au sein des classes ordinaires, de manière souple et inclusive. En effet, de cette manière nous éviterons des réactions négatives face à l'orientation en structures spécialisées de la part des parents en maintenant l'élève dans son groupe-classe tout en lui venant en aide de manière adaptée, en évitant la stigmatisation (pédagogie différenciée, co-intervention, etc.). L'adaptation des élèves doit pouvoir se donner dans le milieu cible (la classe ordinaire), avant l'échec, ce qui est probablement le premier souhait de l'enfant et de ses parents. Nous pensons qu'en axant le travail tant sur la prévention que la remédiation, nous pourrions tant diminuer le nombre d'élèves nécessitant des services spécialisés que venir en aide de manière plus efficace à ces élèves. Bien entendu, des conditions doivent être réunies pour une prise en charge effective. Il s'agit de revenir à la philosophie qui a guidé la création de l'enseignement spécialisé. L'enseignement spécialisé est, d'abord et avant tout, des services dispensés à des élèves et pas nécessairement un lieu, une école spécialisée. Pour ce faire, il importe de dissocier l'idée de spécialisation (ou adaptation) à celle de ségrégation.

Comme tout système, la modification d'un élément entraînera des changements chez les différents acteurs. Ce passage à une notion non-catégorielle de services éducatifs, fournis aux élèves dits en « difficultés », dans laquelle on favorise les interventions préventives au sein de l'école ordinaire d'origine, implique également de revoir le repérage de ces élèves, des critères d'admission, les seuils en fonction des différents niveaux d'intervention possible. On s'appuie pour cela sur notre conviction, étayée par les résultats obtenus, qu'une orientation et une identification purement administrative des élèves avec des troubles d'apprentissage ne permet pas d'offrir des services adaptés, précoces et efficaces à l'élève et que les catégories utilisées présentent une perméabilité et un manque de validité et de fiabilité ne justifiant pas le temps consacré à recueillir l'information exigée. Plutôt que de rechercher cette vaine validité du recrutement, il importe de s'intéresser à l'enseignement et à l'intervention (les moyens) auprès de ces élèves en maintenant des objectifs élevés pour eux (l'objectif). La nécessaire évaluation pourrait être davantage orientée vers la recherche des conditions facilitant leur réussite éducative.

9. Bibliographie

[CF 04] Communauté française de Belgique, *Décret organisant l'enseignement spécialisé*, Ministère de la Communauté française, Moniteur belge 03-06-2004.

[CF 00] Communauté française de Belgique, *Tableau de bord de l'enseignement*, Bruxelles, Ministère de la Communauté française, Service général de l'informatique et des statistiques, Bruxelles, 2000.

[CF 05] Communauté française de Belgique, *Annulaire de l'enseignement de plein exercice, Bruxelles*, Ministère de la Communauté française Service général de l'informatique et des statistiques, 2005.

[CF 86] Communauté française de Belgique, *Etre un élève spécial dans l'enseignement ordinaire ou être une élève ordinaire dans l'enseignement spécial*, Document. Bruxelles. Administration de l'enseignement spécial, de l'enseignement par correspondance et de l'enseignement de promotion sociale, Administration de l'organisation des études, 1986, 53 p.

[DE FEVER & COPPENS 95] De Fever, F. & Coppens, M. Het buitengewoon onderwijs van het type 8. Een onderzoek naar de kwaliteit van het functioneren, Rapport de recherche, Bruxelles, Faculteit voor Psychologie en Opvoedkunde - Afdeling Orthopedagogiek - Vrije Universiteit Brussel, 1995.

[LYON, FLETCHER, SHAYWITZ et al. 99] Lyon, R., Fletcher, J., Shaywitz, B., Shaywitz, J., Torgesen, F., Wood, F., Schulte, A., Olson, R. Rethinking Learning Disabilities, Chapitre 12 In C.E. Finn Jr ., A.J. Rotherham, & C.R. Hokanson, JR. (Eds) *Rethinking special education for a new century* (pp 259-287). Washington, DC : Thomas B. Fordham Foundation and progressive Policy Institute, 1999.

[PETIT & SPIELMAN 99] Petit, M. & Spielman V., Expériences d'accompagnement d'élèves issus de l'enseignement spécial de type 8 et orientés vers l'enseignement secondaire ordinaire, rapport de recherche, Ministère de la Communauté française, Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, 1999, 78 p.

[RUELENS, DEHANDSCHUTTER, & al. 01] Ruelens, L., Dehanschutter, R., Ghesquiere, P. & Douterlungue, M. De overgang van het gewoon naar het buitengewoon basisonderwijs : analyse van de verwijzingspraktijk in Centra voor Leerlingenbegeleiding, HIVA, Leuven, 2001, 418 p.

[TREMBLAY 03] Tremblay, Ph., Enquête longitudinale sur le parcours scolaire d'élèves sortants de l'enseignement spécial de type 8, Rapport de recherche, Université Libre de Bruxelles, 2003, 150 p.

[TREMBLAY 04] Tremblay, Ph., L'enseignement spécialisé. Pour quoi ? pour qui ?, Rapport de recherche, CEMO-Conseil d'arrondissement de l'Aide à la jeunesse – Bruxelles, 2004, 108 p.

[TREMBLAY 07] Tremblay, Ph., Enquête longitudinale sur le parcours scolaire d'élèves sortants de l'enseignement spécialisé de type 8 en Wallonie, Rapport de recherche, Université Libre de Bruxelles, 2007, 182 p.

Représentations sociales postmodernes et parcours universitaire

Analyse du champ émotionnel des bacheliers de première année en Psychologie et en Sciences Humaines

Jean-Pierre Pourtois * Thierry Glarner*

** Université Mons – Hainaut – Belgique*
Place du Parc 18
7000 Mons
Jean-Pierre.Pourtois@umh.ac.be
Thierry.glarner@umh.ac.be

RESUME. *Comment les représentations sociétales des étudiants influencent leur parcours universitaire ? Y a-t-il une corrélation entre le fait d'avoir une représentation positive de la société et la réussite ? A travers une recherche exploratoire auprès de 144 étudiants inscrits en première année de bachelier en psychologie et en sciences humaines, à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education à Mons, nous avons procédé à une analyse de contenu du champ sémantique des états émotionnels exprimés par les étudiants, en comparant ceux et celles qui ont ou n'ont pas réussi. Les réflexions qui en découlent nous interpellent en matière d'accompagnement et de pédagogie de la réussite à l'université.*

MOTS-CLÉS : réussite à l'université - échec à l'université - représentation sociétale - champ émotionnel

1. Introduction

La société moderne entendait assujettir l'homme à la Raison et à la domination des sciences. Cependant, cette tentative de prise de pouvoir des certitudes n'a pas permis d'éviter l'éclatement des repères institutionnels ni de préserver les multiples ruptures du lien social. Nous en connaissons les conséquences, à la fois sur l'inefficacité relative des politiques d'insertion et sur l'insuffisance des dispositifs de prévention visant à lutter contre l'exclusion. La postmodernité, imprégnée d'incertitude, amène le sujet à s'interroger sur la reconstruction d'un nouvel univers social qui replacerait l'individu au centre de ses préoccupations. « La référence au sujet en tant qu'acteur et auteur, entre aujourd'hui en jeu » [POURTOIS & DESMET 04, p. 33].

Cette époque nouvelle, faite d'incertitudes, nous conduit à vérifier la pertinence des stratégies d'insertion sociale et professionnelle de ses différents acteurs. La massification des filières d'enseignement ne produit pas obligatoirement les conditions nécessaires à l'obtention d'un emploi. A cet endroit, chacun peut désormais constater que le titre universitaire ne se concrétise plus de manière automatique par une insertion professionnelle qui lui correspond. Cette incertitude liée à la faible reconnaissance du titre n'est évidemment pas sans conséquences sur l'état psychosociologique de l'individu. C'est ce que nous proposons de vérifier dans le présent travail. C'est ainsi que nous nous sommes attaché à investiguer le champ émotionnel des étudiants de première année de bachelier en Psychologie et en Sciences Humaines de l'Université de Mons-Hainaut.

2. Objet de l'étude

A travers une approche exploratoire, nous avons tenté d'associer, à partir de la description de leurs états émotionnels, la construction implicite que les étudiants ont développée pour élaborer leurs représentations sociales de la postmodernité. Nous nous sommes interrogé, ensuite, sur les liens possibles entre l'état émotionnel des représentations sociétales véhiculé par les étudiants, et la réussite ou l'échec dans l'évaluation du cursus universitaire. Dans la réussite ou l'échec, nous avons opté pour une analyse qualitative des items pour tenter de dégager des différences significatives sur l'état émotionnel des étudiants. L'établissement du lien compréhensif, entre les représentations sociétales et le contexte émotionnel dégagé par les étudiants, nous ont conduits à nous interroger sur le rôle pédagogique de l'université, dans ses stratégies de préparation des candidats universitaires à leur future intégration sociale dans notre société.

3. L'échantillon

Nous avions pour ambition de travailler sur un échantillon de 300 étudiants. Dans la mesure où nous avons souhaité garder de cet échantillon uniquement les étudiants qui avaient passé leurs examens partiels de la session de janvier 2006, nous avons examiné les opinions de 144 étudiants. Ils sont âgés de 19 à 23 ans et quelques-uns d'entre eux ont terminé l'école normale (école de formation des instituteurs) avant d'entamer leurs études de psychologie. Aucun n'a exercé ou n'exerce de profession régulière. Il s'agit donc d'un échantillon ayant un parcours scolaire similaire, fréquentant la même année d'étude, composé de 42 hommes et de 102 femmes. 112 d'entre eux ont écrit un mot, les 32 autres au moins 2.

4. Méthodologie

Lors du premier cours de l'année académique 2005, nous avons notamment demandé aux étudiants, installés dans un grand auditoire depuis moins de 10 minutes, de répondre à une série de questions sans importance, avec la consigne suivante : « Dites-le avec les mots qui vous viennent à l'esprit ». L'objectif était de les préparer à répondre, avec la même consigne, à la dernière question : « Que signifie pour vous la société contemporaine ?». Les étudiants n'ont pas été avertis de l'objet ni du sens de cette série de questions. La volonté était de récolter leurs représentations spontanées du monde dans lequel ils vivent, avec le moins de biais possibles. Le temps était très court, de l'ordre de deux minutes, et chacun devait répondre individuellement. Nous avons ensuite ramassé immédiatement les feuilles et avons commencé le cours. Par la suite, nous avons procédé à une analyse de contenu thématique visant à relever les valeurs essentielles exprimées par les étudiants et à en distinguer les sentiments selon leur valence positive, négative ou neutre. L'analyse de contenu est en effet l'outil par excellence pour établir des correspondances entre « les structures sémantiques ou linguistiques et les structures psychologiques ou sociologiques […] des énoncés » [BARDIN 01, p 43]. Les unités de sens ainsi relevées ont été classées par émergence de catégories selon les sentiments perçus, tels que nous les avons identifiés, avec l'aide d'un autre chercheur. Nous n'avons pas pu, bien évidemment, demander à chaque étudiant de confirmer si

les mots ainsi classés étaient conformes à ce qu'ils pensaient, ce qui reste un biais possible dans la définition des catégories. Néanmoins, c'est sur l'ensemble du travail que nous tirerons quelques enseignements.

5. L'approche exploratoire

Le tableau 1 rend compte de l'analyse de contenu dans laquelle nous avons repris toutes les unités de sens.

Items exprimés de type négatif	Nombre d'items	Sentiments perçus
Compliquée (10), complexe (4), confusion (2), bizarre (2), incompréhension (1), contradictoire (1), lointain (1), vaste (1)	21	Incompréhension
Argent (4), société de consommation (3), chômage (2), nouvelles technologies influencent les personnes (2), trop d'intérêts pour le matériel (1), dépolitisée (1), pollution (1), chère (1), montée du pétrole (1), tabagisme (1), commerce (1)	18	Crainte
Décadente/déchéance (6), mensonge (2), déclin (2), travers (1), pervertie (1), à voir (1), à revoir (1), à sauver d'urgence (1), influences énormes sur les personnes (1), c'est un peu n'importe quoi (1) Vis sur l'image (1)	18	Moralisateur
Problèmes (8), difficultés (5), difficile (2), vitesse (1)	16	Malaise
Injustice/inégale (4), hypocrisie (1), manipulation 1), illusions (1), mal foutue (1), fermeture d'esprit (1), non respect (1), étrangers favorisés (1), semblant de démocratie (1), pas de liberté (1) capitalisme (1)	14	Insatisfaction
Désastre (2), catastrophe (2), chaos (1), massacre (1), terrorisme (1), dommages (1), atrocités (1), malheur (1), danger (1), meurtres (1), suicides (1), Guerre (1)	14	Horreur
Triste (2), perdue (1), bouleversée (1), démotivée (1), désabusée (1), désarroi (1), gris (1), lassitude (1), fou (1), folie (1), cinglée (1)	12	Mal de vivre
Individuelle/individualisme (5), égoïsme (4), enfermement (1), manque de solidarité (1)	11	Solitude
Pourrie (3), détestable (2), merdique (1), bordel (1), anticonformisme (1), beurk (1), lois pourries (1)	10	Rejet
Stress (2), angoisse (1), souffrance (1), viol (1), violence (1), alcoolisme (1), dure (1)	8	Souffrance
Sous total d'items négatifs	142	
Sous total d'items exprimés de type neutre (organisation, peuple, histoire, travail, évolution…)	41	Généralités
Items exprimés de type positif		
Monde nouveau (1), progrès (1), évolution du monde (1), attirant (1), passionnante (1), intéressante à explorer (1)	6	Dynamisme
Art (2), diversité (1), échange d'avis (1), divers types de personnes, toutes différentes d'un point de vue psychologique (1)	5	Enrichissement culturel
Nous (2), ensemble (1), j'en fais partie (1), personnes civilisées (1),	5	Appartenance à la société
Rêve (1), espoir (1)	2	Plénitude
Sous total d'items exprimés de type positif	18	
Total général	201	

Tableau 1. *Etudiants (Psycho et BSHS confondus) ayant présenté les partiels / catégorie de réponse*

5.1 *Représentations sociétales*

En premier lieu, nous pouvons d'emblée constater l'importance du nombre de sentiments de type négatifs qui sont exprimés (142). Viennent ensuite des avis que nous avons définis comme neutres (41). Ils n'expriment aucune émotion et font état de généralités diverses. En dernière position nous retrouvons les avis de type positifs (18). Pour la clarté descriptive, nous ne reprendrons, en italique, que les items dont la fréquence est répétitive. Le lecteur pourra compléter sa lecture du tableau 1 avec les items singuliers correspondant.

5.1.1. *Les avis négatifs*

Parmi les avis négatifs, les mots évoquent un champ sémantique lourdement chargé d'anxiété et de concepts négativement connotés.

Les sentiments perçus qui dominent traduisent l'incompréhension (21 items). La société est compliquée, complexe, empreinte de confusion, bizarre...

La crainte (18), est relevée à travers l'argent, les excès d'une société de consommation, le chômage, la méfiance envers les nouvelles technologies qui influencent les personnes.

L'appel à une remise en ordre morale (18), révèle une société décadente où règnent le mensonge et le déclin.

Le malaise (16) provient d'une société qui ne rencontre que des problèmes, des difficultés, qui est difficile.

L'insatisfaction (14) se ressent en mettant en avant une société inégale faite d'injustices,

L'horreur (14) est évoquée à travers des mots forts. La société est un désastre, une catastrophe…

Le mal de vivre (12) traduit l'état d'une société triste…

La solitude (11) est la conséquence d'une société individuelle ou marquée par l'individualisme, l'égoïsme.

Certains rejettent (10) la société ; ils la considèrent pourrie, détestable…

Enfin, quelques-uns expriment leur souffrance (8) face à une société qui engendre le stress.

5.1.2. *Les avis neutres*

Ce sont des généralités comme travail, gens d'aujourd'hui, modernité, organisation, appareil de l'état, etc., qui sont exprimées. Une explication sur le choix de ces concepts nous éclairerait davantage sur l'état d'âme des étudiants.

5.1.3. *Les avis positifs*

Quant aux avis positifs, peu nombreux, ils révèlent un sentiment fait de dynamisme (6) (monde nouveau fait de progrès), d'enrichissement culturel (5) (art, diversité, échange d'avis) d'appartenance à la société (5) (nous, ensemble, j'en fais partie) et de plénitude (2) (rêve et espoir).

La variété d'items est donc riche et importante ; elle fait émerger une vision individualiste multi pôle. Les individus ne s'attachent pas à une seule dimension, au contraire leurs sentiments traduisent une approche kaléidoscopique des représentations sociétales qu'ils véhiculent. Les étudiants sont jeunes, sortent de l'enseignement secondaire, et ont une appréhension manifestement importante de notre société. Les mots reflètent donc un contenu émotionnel. Une minorité considère la société comme une opportunité pour y jouer un rôle d'acteur.

Nous avons voulu ensuite étudier les résultats de nos étudiants de première année aux examens partiels de janvier, pour une moyenne de 7 épreuves présentées.

5.2. *Résultats aux examens et perceptions sociétales*

La question qui a retenu notre attention a été la suivante : pouvons-nous établir un lien entre les résultats aux examens et les représentations sociétales qui les animent ? Autrement dit, y a-t-il un lien entre la réussite ou l'échec avec leur affectivité exprimée ? Et peut-on faire une différence selon le sexe ?

Le tableau 2 ci-dessous reprend l'ensemble des catégories de sentiments perçus du tableau 1, quel que soit le nombre d'avis exprimés, répartis entre les filles et les garçons qui ont réussi, et entre ceux et celles qui n'ont pas réussi.

	Réussis (64)			Non réussis (80)			
Réponses	**Filles (50)**	**Garçons (14)**	**Total par Catégorie**	**Filles (52)**	**Garçons (28)**	**Total par catégorie**	**Total des sentiments**
Sentiments négatifs							
Sous-total	47	11	58	49	35	84	142
Sentiments neutres							
Sous-total	12	4	16	16	9	25	41
Sentiments positifs							
Sous-total	11	1	12	4	2	6	18
Total Global	**70**	**16**	**86**	**69**	**46**	**115**	**201**

Tableau 2. *Etudiants (Psycho et BSHS confondus) ayant présenté les partiels / catégorie de réponse*

5.2.1. *Analyse*

Nous avons donc 64 étudiants qui ont réussi sur 144 (44,44%), pour 86 avis exprimés sur 201 (42,8%). Concernant les filles, si les avis négatifs et neutres sont relativement équilibrés, nous observons une différence sensible concernant les avis positifs. Contrairement aux échantillons des filles, dont le nombre est pratiquement identique, nous effectuerons une comparaison statistique (voir infra) pour évaluer les différences éventuelles concernant les garçons qui ont réussi et ceux qui n'ont pas réussi.

A ce stade de l'analyse du tableau 2, la réussite, tant pour les hommes que pour les femmes, ne serait pas liée à une perception positive de la société. En effet, la proportion du nombre d'avis négatifs exprimés par rapport au nombre d'avis neutres et positifs est d'une importance équivalente entre ceux qui ont réussi et ceux qui n'ont pas réussi. De même entre les garçons et les filles.

Nous nous trouvons donc face à des étudiants qui, malgré les perceptions négatives qu'ils ont de la société, réussissent leurs premières épreuves à l'université.

Nous avons voulu explorer davantage nos données, en utilisant l'outil statistique puis en optant, par la suite, pour une posture qualitative. Nous verrons qu'au-delà des chiffres, des nuances importantes interviendront dans l'analyse.

5.2.2. *L'approche statistique*

Afin de comparer les filles et les garçons de notre échantillon, nous avons extrapolé le nombre d'avis émis pour 100 filles et 100 garçons. C'est l'objet de notre tableau 3.

	Réussis			**Non réussis**		
	Filles (100)	Garçons (100)	Total/catégorie	Filles (100)	Garçons (100)	Total/catégorie
Sentiments négatifs	94	79	173	94	125	219
Sentiments neutres	24	29	53	31	32	63
Sentiments positifs	22	7	29	8	7	15
Total	140	114	254	133	164	297
	Réussis et non réussis					
	Filles (100)	Garçons (100)	Total/catégorie			
Sentiments négatifs	95	105	200			
Sentiments neutres	28	30	57			
Sentiments positifs	15	7	22			
Total	138	141	279			

Tableau 3. *Résultat du nombre d'avis exprimés ramenés à 100*

Pour l'application du X^2, nous avons pris en compte les catégories d'avis négatifs, neutres et positifs pour faire émerger des différences significatives entre les classes suivantes :

- réussis ou non réussis (filles et garçons confondus) ;
- filles ayant réussi et filles n'ayant pas réussi ;
- garçons ayant réussi et garçons n'ayant pas réussi ;
- garçons et filles (réussis et non réussis confondus)

En comparant ceux qui ont réussi et ceux qui n'ont pas réussi (filles et garçons confondus), le X^2 est très significatif (proche de 0,02). La lecture des données nous informe du poids relativement plus important de la catégorie des sentiments positifs dans ce test. Entre les filles qui ont ou n'ont pas réussi, le test est significatif (0,05). Le test n'est pas significatif en ce qui concerne les garçons qui ont ou n'ont pas réussi.

Les opinions exprimées sont donc significativement différentes entre ceux qui ont réussi et ceux qui n'ont pas réussi et cette différence s'observe chez les filles, principalement sur le plan des avis positifs exprimés.

5.3. *L'approche qualitative*

Pour affiner notre analyse, nous avons relevé les différences les plus sensibles qui émergent au sein de chaque catégorie de sentiments exprimés par nos étudiants. Nous considérons la différence comme étant sensible lorsque la comparaison révèle un écart de plus de 50%. Dans le tableau 4, comme dans le tableau 5, nous avons surligné les écarts les plus importants.

	Etudiants ayant présenté les partiels / catégorie de réponse (Etudiants de Psycho et BSHS confondus) ramenée à 100							
		Nombre de réussis (64) ramené à 100			Nombre de non réussis (80) ramené à 100			
Sentiments	**Réponses**	**Filles (50)**	**Garçons (14)**	**Total/Catégorie**	**Filles (52)**	**Garçons (28)**	**Total/Catégorie**	**Total sentiments**
	Sentiments négatifs							
Incompréhension	A	16	7	23	17	11	28	51
Malaise	B	8	14	22	12	14	26	48
Crainte	C	16	21	**37**	8	11	18	56
Insatisfaction	D	6	0	6	13	14	**28**	34
Horreur	E	8	7	15	10	14	**24**	39
Souffrance	F	6	0	6	4	11	**15**	21
Moralisateur	G	8	21	29	6	29	34	64
Mal de vivre	H	10	0	10	13	0	13	23
Solitude	I	12	0	12	8	4	11	23
Rejet	J	4	7	11	4	18	**22**	33
	Total	94	79	173	94	125	219	392
	Sentiments neutres							
Neutre	N	24	29	53	31	30	61	113
	Sentiments positifs							
Plénitude	O	2	0	2	2	0	2	4
Enthousiasme	P	8	7	**15**	4	4	7	23
Attachement	Q	8	0	**8**	0	4	4	12
Dynamisme	R	4	0	**4**	2	0	2	6
	Total	22	7	29	8	7	15	44
	Total Global	**140**	**114**	**254**	**133**	**162**	**295**	**549**

0 comparaison entre les filles qui ont réussi et les filles qui n'ont pas réussi

0 comparaison entre les garçons qui ont réussi et les garçons qui n'ont pas réussi

0 comparaison entre ceux qui ont réussi et qui n'ont pas réussi (filles et garçons confondus)

0 comparaison entre les filles et les garçons (ceux qui ont réussi et ceux qui n'ont pas réussi confondus)

Tableau 4. *Comparaison du nombre d'avis exprimés par catégorie de réponses entre filles et garçons qui ont réussi et filles et garçons qui n'ont pas réussi.*

En comparant, dans le tableau 5, ceux qui ont réussi et ceux qui n'ont pas réussi (filles et garçons confondus), le X^2 est très significatif (proche de 0,02). La lecture des données nous informe du poids relativement plus important de la catégorie des sentiments positifs dans ce test. Entre les filles qui ont ou n'ont pas réussi, le test est significatif (0,05). Le test n'est pas significatif en ce qui concerne les garçons qui ont ou n'ont pas réussi.

Les opinions exprimées sont donc significativement différentes entre ceux qui ont réussi et ceux qui n'ont pas réussi et cette différence s'observe chez les filles, principalement sur le plan des avis positifs exprimés.

Etudiants de Psycho et BSHS confondus		
	Réussis et non réussis	
Sentiments	**Filles (100)**	**Garçons (100)**
Incompréhension	17	9
Malaise	10	14
Crainte	12	14
Insatisfaction	10	9
Horreur	9	11
Souffrance	5	7
Moralisateur	7	25
Mal de vivre	12	0
Solitude	10	2
Rejet	4	14
Total	94	105
Neutre	27	30
Plénitude	2	0
Enthousiasme	6	5
Attachement	4	2
Dynamisme	3	0
Total	15	7
Total global	**136**	**141**

Tableau 5. *Comparaison du nombre d'avis exprimés par catégorie de réponses entre filles et garçons, qu'ils aient ou non réussi*

5.3.1. *Les étudiants qui ont réussi et qui n'ont pas réussi*

Ceux qui ont réussi ont exprimé des sentiments de crainte trois fois plus importants que ceux qui ont échoué. Ces derniers, par contre, sont bien plus nombreux à exprimer un sentiment d'insatisfaction, d'horreur, de souffrance et de rejet de la société.

Une nuance cependant, les étudiants qui ont réussi apparaissent plus positifs que ceux qui n'ont pas réussi (enthousiasme, attachement, dynamisme).

5.3.3. *Les filles qui ont ou n'ont pas réussi*

Les filles qui ont réussi expriment davantage de crainte, de souffrance et de solitude, alors que celles qui n'ont pas réussi émettent un avis d'insatisfaction.

5.3.4. *Les garçons qui ont ou n'ont pas réussi*

Les garçons qui n'ont pas réussi expriment de manière importante plus de sentiments d'incompréhension, d'insatisfaction, d'horreur, de souffrance de solitude et de rejet, et ceux qui ont réussi manifestent une crainte plus importante. Pour quelques-uns qui ont réussi, l'enthousiasme est deux fois plus important.

6. Le profil de notre échantillon

Si l'on tient compte du X^2 appliqué à notre tableau 3, nous avons relevé qu'il y a une différence significative dans les représentations sociétales entre les étudiants qui ont réussi et ceux qui n'ont pas réussi leurs partiels. Les sentiments des filles expliquent pour une bonne part cette différence, car elles se montrent plus optimistes que les garçons.

Les filles qui ont réussi expriment davantage des sentiments d'intériorité affective (crainte et solitude) et les garçons qui n'ont pas réussi expriment davantage des sentiments d'extériorité affective (rejet, insatisfaction et horreur). On retrouve ici un stéréotype classique, à savoir que les garçons sont plus extravertis que les filles vis-à-vis du monde extérieur, les filles exprimant davantage leur intériorité affective.

7. Conclusion

Nous nous sommes demandé s'il existait un lien entre l'état émotionnel des représentations sociétales véhiculé par les étudiants, et les résultats à leurs examens partiels. Bien qu'il y ait une tendance à l'optimisme plus marquée chez les filles qui ont réussi que chez les garçons, le champ sémantique analysé est donc fortement empreint d'angoisse. Celle-ci apparaît pourtant le plus souvent implicite, diffuse, évoquant un univers social chargé d'anxiété, dans lequel les sources de peurs sont le plus souvent mal identifiées. En effet, les sentiments

perçus tels que l'incompréhension, la crainte, le jugement moralisateur, le malaise, l'insatisfaction, etc., ne nous renseignent pas sur la trajectoire de vie des étudiants ni sur les événements qui les ont marqués.

Une autre hypothèse pourrait être investiguée pour mieux comprendre ce constat. Les étudiants commençant leur premier cours, étaient-ils déjà dans un état émotionnel tel, qu'ils appréhendaient ce nouveau parcours de vie, ce qui aurait eu une influence négative sur leurs réponses ? Le fait d'avoir répondu à une série questions sans intérêt, auparavant, avait pour objet de diminuer significativement ce biais.

Une autre hypothèse encore, serait que les étudiants baignent dans un climat d'incertitude, préparé davantage à la menace du futur qu'au désir de devenir. A ce propos, une récente enquête en France [RAPPORT DE LA MUTUELLE DES ETUDIANTS 06] révèle que sur cinquante mille étudiants interrogés, 85% apprécient leurs études, mais près des deux tiers jugent que la société actuelle ne permet pas aux jeunes de réussir. Les étudiants vivent leur parcours universitaire dans un bain d'incertitudes. Notre approche exploratoire nous indique que les bacheliers de Psychologie et des Sciences humaines de l'Université de Mons n'échapperaient pas à ce phénomène. Leurs sentiments exprimés illustrent bien une tendance forte à être inquiet, voire à transformer cette inquiétude en angoisse. En outre, le nombre d'étudiants imprégnés de ces représentations sociétales si négatives est important. Les chiffres de l'enquête de la LMDE sont significatifs à cet égard, car elle comprend les étudiants de tous les secteurs d'enseignement. La méfiance en l'avenir est donc générale.

Une étude axée sur la recherche d'indicateurs à l'origine de la construction de telles représentations sociétales nous éclairerait certainement. Elle permettrait également de mieux cerner les motivations qui guident les choix d'études des bacheliers. En effet, la mise en évidence du champ émotionnel négatif vécu par les étudiants révèle une situation paradoxale. La plupart de ces étudiants envisagent de devenir des intervenants sociaux, des praticiens de la relation d'aide ou des professionnels capables de prendre en charge les situations de souffrance d'individus en mal de repères sociaux. Dès lors, comment étudier et donc se projeter dans le futur, alors même que cet avenir est incertain ? Ils sont confrontés à la gestion de leur propre état de stress, à la prise en charge de leurs propres incertitudes et au questionnement de leurs propres doutes sur leur avenir.

Dans un tel paradigme, il nous semble important de tenir compte du contexte anxiogène dans lequel ils sont amenés à réaliser leur parcours d'étudiant, afin de mettre en place des dispositifs de soutien et de contenance susceptibles de les aider à devenir des professionnels mieux capables de prendre en charge les angoisses… des autres…

A cet égard, l'Université de Mons dispose d'un service d'aide et d'accompagnement des étudiants, de l'existence d'un tutorat dans lequel des étudiants d'années supérieures encadrent les bacheliers de première année, d'organes de représentation au sein des instances académiques. Il serait intéressant que tous se concertent davantage pour développer de meilleures pistes d'encadrement.

Le passage de la société traditionnelle dite « solide » vers une société dite « liquide », telle que décrite par [BAUMAN 04]2, laisse présager une augmentation du niveau d'angoisse des futurs étudiants. En effet, la précarisation des liens provient de « l'exaltation de l'autonomie ou de la responsabilité individuelle mettant chacun en demeure de résoudre des problèmes qui n'ont d'autres solutions que collectives » [BAUMAN 05, p.34]. Dans le même temps, l'incertitude provoque la recherche de sécurité, et le besoin de structures vient à l'encontre de l'esprit de liberté totale tant recherché. Dès lors, une autre question importante mériterait une autre analyse, à savoir : comment assurer le développement de son identité, [BAJOIT 03] dirait, son identité engagée, comment apprendre à assumer sa liberté à être, dans une société qui inspire avant tout un sentiment d'insécurité, fond de commerce de la politique ambiante ? Comment mettre en place un environnement sécurisant, rassurant, pour que les étudiants puissent se préparer à prendre en main, à assumer avec confiance la gestion de la société de demain ?

Nous sommes donc interpellés par la nécessité d'ouvrir le débat pour améliorer la pédagogie universitaire envers les étudiants, si l'on ne veut pas que les futurs psychologues ou pédagogues de demain deviennent des acteurs préoccupés davantage par la recherche de sécurité, plutôt que par la dynamique du changement social.

2 C'est-à-dire qui laisse les hommes sans véritables liens sociaux. « L'Homo oeconomicus et l'Homo consumens sont des hommes et des femmes sans liens sociaux. Les résidents idéaux de l'économie de marché, de ceux qui rendent heureux les spécialistes du PNB » (op. cit., P89).

8. Bibliographie

[BAJOIT 03] Bajoit, G., *Le changement social, Approche sociologique des sociétés occidentales contemporaines*, Collection cursus, Armand Colin, Paris, 2003.

[BARDIN 01] Bardin, L., *L'analyse de contenu*, PUF, Coll. Le Psychologue, Paris, 2001.

[BAUMAN 04] Bauman, Z., *L'Amour Liquide, de la fragilité des liens entre les hommes*, Le Rouergue/Chambon, Rodez, 2004.

[BAUMAN 05] Bauman, Z., *Vivre dans la modernité liquide*, Sciences Humaines, n° 165, Novembre 2005, Auxerre, 2005.

[POURTOIS & DESMET 04] Pourtois, J.-P, Desmet, H., *L'Education Postmoderne*, 3ème édition 2ème tirage, Puf, Paris, 2004.

[RAPPORT DE LA MUTUELLE DES ETUDIANTS 06], consulté en décembre 2006 à http://www.lmde.com/lmde/Default.asp

L'acquisition du néerlandais dans une filière immersive (1998-2005)

Marie-Jeanne De Man-De Vriendt*, Séra De Vriendt**

**prof. hon. UMH, ULB, VUB*

*** prof. hon. VUB, ULB*

Av. des Trembles 32, B-1640 Rhode-Saint-Genèse

seradevriendt@pandora.be

RÉSUMÉ. En se référant à une étude de cas d'enseignement de type immersif (Français L1 – Néerlandais L2), cet article, d'une part, fait le bilan des performances en néerlandais (L2) des élèves à la fin de l'école primaire, et, d'autre part, décrit le développement de leurs capacités langagières et suggère les objectifs d'un programme de néerlandais (L2) dans ce type d'enseignement.

MOTS-CLÉS : néerlandais, immersion, primaire.

1. Introduction

Les écoles de type immersif se multiplient en Communauté Française de Belgique. Dans quelques-unes d'entre elles, les premières cohortes ont terminé l'école fondamentale ou sont en passe de la terminer. Deux questions importantes peuvent être posées à ce moment :

1. Que savent, ou plus exactement que peuvent faire les enfants, débutants complets au départ, en néerlandais après sept ans d'immersion ? (une question que se posent surtout les parents)

2. Quel niveau doivent-ils atteindre après sept ans d'immersion ? (une question que se posent surtout les enseignants)

Ces questions envisagent une même réalité, mais dans une perspective différente. Les uns, les parents, mais aussi les responsables administratifs et politiques, s'intéressent aux résultats déjà engrangés ; les autres, les enseignants en langue cible, les équipes éducatives s'inquiètent des objectifs à viser, des capacités à développer et surtout du programme à suivre.

En tant que membres du comité scientifique d'accompagnement d'une école de type immersif, nous essayons d'y donner, avec toute la prudence requise, des éléments de réponse.

2. Première question : les résultats obtenus.

Dans une étude de cas nous décrivons brièvement ci-dessous l'évaluation des performances, en néerlandais, des enfants de la première cohorte 'immersive' de l' école communale de Frasnes-lez-Anvaing, une localité située au nord de Leuze, dans la province de Hainaut, à proximité de la frontière linguistique français/néerlandais.

La distribution horaire (en application du décret de 1998) y était la suivante: 18h./semaine en néerlandais au cours des trois premières années (de la 3e maternelle à la 2e primaire), ensuite 12h./semaine en 3e et en 4e années, 7h./semaine au cours des deux dernières années.

2.1. *Evaluation des performances des élèves*

Les performances des élèves (manifestations observables de ce qu'ils sont capables de faire) ont été évaluées annuellement, d'abord, c'est-à-dire jusqu'à la fin du premier cycle, par les institutrices elles-mêmes (évaluation qualitative interne), ensuite par deux observateurs extérieurs, locuteurs natifs, les auteurs de cet article, pour les années ultérieures (évaluation quantitative externe critériée).

Les données ont été présentées d'une manière détaillée dans plusieurs publications, en même temps que les évaluations portant sur la langue maternelle, le français, et les diverses matières [BRAUN, DE MAN-DE VRIENDT, DE VRIENDT, 2001, 2002, 2003 et 2006].

2.1.1. *Performances en néerlandais au terme du premier cycle (fin de 2e primaire)*

[Voir BRAUN,DE MAN-DE VRIENDT, DE VRIENDT, 2002].

Les enfants sont partis d'un niveau de capacité zéro en néerlandais, que ce soit à la réception ou à la production.

En classe, ils essaient de comprendre la situation qu'ils vivent avec leur institutrice et dans laquelle résonne une langue nouvelle pour eux. Ils y réagissent avec toutes leurs ressources verbales et non verbales.

Les réactions à la réception se combinent avec des essais de production : production convergente d'abord, divergente ensuite.

Toutes les réactions des enfants, verbales et non verbales, ont été prises en compte et encouragées ; des réactions, même minimes, peuvent être révélatrices d' « erreurs » prévisibles dans la mise en place d'un comportement langagier complexe et d'une interlangue, à savoir le néerlandais tel qu'il est construit par l'enfant

à partir des éléments intégrés, consciemment ou non, au contact du néerlandais produit par les enseignants et par ses pairs.

2.1.2. *Performances en néerlandais aux deuxième et troisième cycles (de la 3e à la 6e primaire)*

[Voir BRAUN, DE MAN-DE VRIENDT, DE VRIENDT, 2003 et 2006].

En 3e année, les épreuves de compréhension (orale et écrite) ont été réalisées à partir de supports audio-visuels (bande vidéo) avec questionnaire à choix multiple et choix vrai/faux. Au terme des années suivantes, la compréhension à l'audition et à la lecture a été évaluée grâce à des questions ouvertes sur un texte narratif inconnu extrait d'un ouvrage destiné à des enfants néerlandophones de ± 8 ans (en 4e année) et de ± 10 ans (en 5e et 6e).

La qualité de la production orale a été estimée selon quatre critères : attitude de l'enfant dans l'interaction, prononciation, structure et correction morphosyntaxique du discours, vocabulaire ; la qualité de la production écrite a également été évaluée, selon les critères suivants : contenu (texte entièrement ou partiellement compréhensible, ou non), structure et correction morphosyntaxique, vocabulaire, orthographe.

Au terme de la 6e année primaire, **tous** les enfants se sont révélés capables

-de recevoir et de comprendre des informations dans une situation d'audition et de lecture;

-de formuler des informations oralement et par écrit.

Ils éprouvent un certain plaisir à communiquer et à vivre dans une langue nouvelle et ont confiance en leurs possibilités dans ce domaine.

Les conclusions de l'évaluation quantitative externe correspondent à l'autoévaluation, telle qu'elle a été faite par les élèves peu avant de quitter l'école (mai 2005).

La grille d'autoévaluation que nous avons proposée aux enfants est une adaptation, tenant compte de leur âge, de celle du Portfolio, le carnet de bord du déroulement des acquisitions /apprentissages langagiers d'un apprenant dans l'Union Européenne.

La presque totalité des élèves (entre 15 et 18 des 18 élèves concernés) affirme être capable:

- de comprendre (à l'audition) des mots, des phrases simples, des consignes, le discours de leur enseignant, ce qui est important dans une histoire courte, illustrée, dans une brève discussion et dans un programme télévisé pour enfants ;

- de comprendre (à la lecture) des mots, des phrases simples, des consignes, le sens général de textes courts et simples, une lettre ;

- de participer à une conversation ; de se présenter ; de parler de l'endroit où ils habitent, de leurs loisirs ; de poser des questions sur les mêmes sujets ; de demander un renseignement ; de converser avec un néerlandophone ; de donner leur avis dans une discussion ;

- de s'exprimer oralement : donner un renseignement sur leur famille, leur maison, leurs amis ;

- de s'exprimer par écrit : écrire une carte postale, rédiger une note simple, une lettre personnelle, une lettre à un ami (par exemple, à l'occasion d'un anniversaire)

Plus de la moitié de la classe (de 10 à 14 élèves) situe ses compétences à un niveau plus élevé. Aux affirmations précédentes, ces élèves en ajoutent d'autres ; ils se disent capables :

- de discerner, dans une situation, les faits présents, passés et futurs ;

- de discerner ce qui est important dans un enregistrement ;

- de comprendre la presque totalité d'une émission télévisée destinée à des enfants ;

- de trouver un renseignement dans un prospectus ;

- de donner des renseignements en rue ;

- de participer activement à une conversation sur un sujet qui leur est familier ;
- de raconter un rêve ;
- de raconter un livre, un film ;
- de faire un exposé sur un sujet qui les intéresse.

Les réponses et la manière dont les enfants ont évalué leurs diverses compétences nous ont paru témoigner de beaucoup de sérieux et d'une remarquable lucidité.

Leurs affirmations sont assurément subjectives et peuvent, selon les individus, constituer une surestimation ou une sous-estimation des compétences réellement présentes. Néanmoins, nous avons pu constater que l'évaluation externe des performances observables et l'autoévaluation par les élèves se rejoignent dans une très large mesure.

Les enfants quittent la filière immersive en ayant acquis un ensemble de stratégies et de procédures d'apprentissage favorisant le développement d'un comportement langagier efficace dans une langue étrangère. Ils ont déjà structuré une interlangue néerlandaise qui fonctionne comme outil de communication à la réception et à la production.

3. Deuxième question : quel niveau les élèves peuvent/doivent-ils atteindre ? (objectifs visés, capacités à développer, programme suggéré en néerlandais, L2)

3.1. *Les objectifs visés.*

Comme le précise R.Briquet, un des initiateurs de l'enseignement de type immersif à l'école primaire Léonie de Waha, à Liège, cette approche nouvelle d'une langue moderne s'est assigné des objectifs généraux à la fois « ambitieux et réalistes ». À la fin de la 6e primaire, les élèves devraient « maîtriser toutes les matières, notamment le français et les mathématiques, à un niveau au moins égal à celui atteint par les élèves ayant suivi un cursus ordinaire ». Ils doivent être capables d'obtenir, après une évaluation externe, le CEB (certificat d'études de base). De surcroît, grâce à l'immersion dans une langue moderne inconnue, des enfants francophones développent une certaine pratique de cette langue et acquièrent des éléments culturels (histoire, géographie, vie sociale) propres à celle-ci [BRIQUET, 2006, 49-50]. Ces exigences répondent à la demande, à la fois, des parents et des promoteurs du projet d'immersion.

On oublie cependant trop souvent de souligner les objectifs démocratiques de l'entreprise. Elle vise en effet à mettre à la disposition de **tous** les enfants de **toutes** les couches sociales un dispositif plus efficace d'apprentissage d'une deuxième langue. Celui-ci était réservé jadis aux familles nanties et devient maintenant accessible par l'enseignement public [BRIQUET, 2006, 52].

3.2. *Les capacités à développer*

L'observation et l'évaluation annuelle des performances des élèves permettent de supposer l'existence, chez les apprenants, de certaines capacités et de certains traits de personnalité facilitant l'accès à une langue nouvelle et son intégration tantôt intuitive, tantôt consciente.

La présence des capacités et caractéristiques individuelles ci-dessous peut être posée aux différents niveaux de la scolarité.

3.2.1. *Au terme de la 2e primaire (5-8) :*

L'élève :

- fait preuve de sensibilité à la mélodie et aux rythmes d'une langue ;

- est capable de percevoir les schémas intonatifs, rythmiques en contexte, de percevoir les traits distinctifs de phonèmes, de rechercher le sens dans le discours entendu ;

- est capable de reproduire intonation, rythme, accentuation et phonèmes en contexte, de percevoir et de reproduire des fragments de discours, d'établir des liens entre des fragments de discours et une situation de communication (comprendre leur fonction), d'exprimer du sens dans le discours personnel, d'évaluer et de corriger sa production orale, de reproduire, mémoriser et interpréter de façon expressive chansons et poèmes ;

- est capable d'identifier globalement une situation de communication, de vouloir et d'aimer jouer un rôle dans une interaction, d'utiliser toutes ses ressources verbales et non verbales dans l'interaction, de faire preuve d'initiative et de créativité dans l'interaction, de s'exprimer par la macro- et la micro- motricité (positions du corps, mouvements, mimogestualité, contacts oculaires), d'éviter et de contourner les difficultés (stratégies d'évitement) ;

- est capable d'interagir avec un texte écrit, d'observer et de découvrir les régularités et les conventions de la langue, de s'interroger sur le sens du texte écrit et de le découvrir ; il a le désir de s'exprimer par écrit avec l'aide d'un tiers (adulte).

3.2.2. *En outre, au terme de la 4e année primaire :*

L'élève :

- est capable de comprendre le sens d'un récit avec un support audio-visuel, d'établir un rapport vrai/faux entre un texte entendu et un support audio-visuel, de repérer des informations factuelles dans un discours entendu ;

- a un comportement adéquat d'auditeur et de locuteur dans une interview sur un sujet connu ainsi que dans une interaction libre sur un sujet familier ;

- est capable d'établir un rapport vrai/faux entre un texte lu et un support audio-visuel, de repérer des informations ponctuelles dans un texte écrit inconnu ;

- est capable d'écrire une description simple et intelligible d'un support audio-visuel d'abord dépouillé, ensuite plus riche, de produire par écrit un dialogue intelligible entre deux ou plusieurs personnages à partir d'une planche de bande dessinée.

3.3.3. Enfin, au terme de la 6e année primaire :

L'élève

- est capable de comprendre et traiter l'information d'un discours entendu (au niveau d'un enfant néerlandophone de 10 ans), d'avoir un comportement adéquat d'auditeur et de locuteur dans une interaction avec un adulte néerlandophone (attitude positive, comportement aisé, bonne prononciation) ;

- est capable de traiter l'information contenue dans un texte écrit (au niveau d'un enfant néerlandophone de 10 ans) et d'y repérer des éléments d'information pertinents ;

- est capable d'écrire un texte intelligible sur un sujet personnel et de produire par écrit un dialogue intelligible entre deux ou plusieurs personnages à partir d'une planche de bande dessinée.

Toutes les capacités décrites ci-dessus doivent être présentes chez la grande majorité des élèves évalués. Comme dans tout groupe d'enfants, dans toute classe, elles le sont à des degrés différents; elles font partie du développement général de chaque enfant et forment avec d'autres caractéristiques individuelles des ensembles particuliers à chaque apprenant. En particulier en ce qui concerne les activités de production et la participation à des interactions, l'élève ouvert, vif, inventif, acteur, tire davantage profit de ses acquis que l'enfant taciturne, timide voire peureux, craignant les fautes et les accidents de parcours.

3.3. *Une interprétation de ces capacités en fonction des socles de compétence II et III*

À la fin de la 6e primaire, tous les élèves doivent atteindre un minimum de savoir-faire en L2, décrits dans les socles de compétence II (apprentissage centré sur la langue orale ; écoute et lecture développées au contact d'un contenu simple et familier ; production orale convergente, proche de modèles donnés ; production écrite non évaluée).

Compétence spécifique en L2	Compétences attendues	Niveau à atteindre
Écoute	Compréhension de mots familiers, d'expressions courantes Repérage et compréhension de mots clés	Identification de structures syntaxiques, de sons, de fonctions langagières, d'intonations
Expression orale	Production de messages proches des modèles donnés	Production d'expressions et de phrases simples
Lecture	Compréhension de textes très simples ne comprenant que des mots connus Repérage et compréhension de mots clés	Identification de structures syntaxiques (phrase simple)

Tableau 1. *Extraits des Socles de Compétences*

Les domaines abordés lors des leçons en L2 sont les caractéristiques personnelles des élèves, leur vie quotidienne (classe, école, maison), leurs relations sociales, la nourriture et les boissons (*Socles*, 1999, pp. 50-55).

Lorsqu'on se réfère à leurs performances aux évaluations externes, on peut constater que *tous* les élèves de la première cohorte de type immersif de Frasnes-lez-Anvaing dépassent largement le minimum requis :

-production orale en interaction divergente, personnelle et variée ;

-compréhension aisée à l'audition et à la lecture d'informations générales en situation et dans des textes narratifs ;

-production écrite autonome et individuelle en développement ;

-domaines traités s'étendant, en outre, à des matières disciplinaires (mathématique, éveil, etc.).

Cet ensemble de savoir-faire se place déjà dans la ligne des *socles de compétence III*, minimum exigé de tous à la fin de l'enseignement obligatoire, donc après deux années d'enseignement secondaire. Ces derniers socles concernent évidemment des apprenants plus âgés (12-14), qui interprètent des informations dans des discours oraux et écrits diversifiés, adaptés à leurs intérêts et à leurs préoccupations.

On peut dès lors supposer que la plupart des élèves ayant fréquenté avec succès une filière immersive à l'école primaire peuvent

-suivre avec plaisir et intérêt un cours de néerlandais (deuxième langue) dans l'enseignement secondaire ;

-continuer à améliorer leur expression orale et écrite en néerlandais (deuxième langue) si leurs milieux d'études et de contacts sociaux les stimulent dans ce sens.

De plus, les élèves qui optent pour un établissement où l'on pratique l'EMILE (l'enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère; en anglais CLIL - Content and Language Integrated Learning -) sont invités, dès le début, à utiliser le néerlandais comme outil d'apprentissage, c'est-à-dire d'une part de compréhension et de réflexion sur un contenu cognitif, d'autre part d'expression orale et écrite d'un raisonnement personnel sur une matière. L'appropriation de connaissances véhiculées en L2 est alors le résultat

d'un travail critique de l'élève sur une matière et d'un effort de mémorisation, de systématisation et de formulation adéquate.

3.4. *Suggestions pour un programme de néerlandais (N2) dans un enseignement de type immersif*

R.Briquet (2006, 53-54, 114) distingue, outre les objectifs pédagogiques à la fin de la 6e primaire, des objectifs intermédiaires à atteindre en L2 :

- (*à la fin de la 3e maternelle*) acquisition suffisante d'éléments de la L2 (e.a. vocabulaire, structures de base) pour commencer l'apprentissage de la lecture dès le début de la 1e primaire.

- (*à la fin de la 2e primaire*) acquisition de la lecture en L2 et en L1. La progression probablement plus lente en L2 permet d'installer posément les mécanismes d'une lecture intelligente ; la lecture en français, L1, se fait en transposant de façon structurée des capacités de lecture déjà acquises en néerlandais, L2.

- (*à la fin de la 4e primaire*) acquisition des notions de base de la mathématique en L2 (par des manipulations concrètes et des stimulations poly-sensorielles) alliée à une bonne compréhension à la lecture (structures morphosyntaxiques et terminologie de la mathématique).

Les objectifs intermédiaires jalonnent de façon observable le développement d'un comportement d'auditeur/locuteur (*objectif intermédiaire n°1*), d'un comportement de lecteur et ultérieurement de scripteur (*objectif intermédiaire n°2*) et enfin d'un comportement d'apprentissage d'une matière en L2 (*objectif intermédiaire n°3*).

Ces objectifs doivent être poursuivis tout au long de la scolarité et se combiner l'un avec l'autre. Les différents comportements de réception et de production du néerlandais, L2, s'installent grâce aux entraînements suivants.

Objectif intermédiaire n°1 (en néerlandais parlé) :

-entraînement de la macro- et micromotricité (mouvement, geste, mimique, regard, dessin, graphie) ;

-entraînement de la perception auditive et de la compréhension dans l'interaction. Dans celle-ci sont utilisées les formes et les structures les plus fréquentes de la langue orale, ainsi que tout le système phonologique (non seulement les quelque 40 phonèmes de la langue, mais aussi les variations dans l'intonation, le rythme, l'accent tonique) apparaissant dans des segments de discours : expression de l'affirmation, de la négation, de l'interrogation, de l'exclamation, de la volonté, du doute, de la cause, etc. [voir DE VRIENDT-DE MAN 1971] ;

-entraînement à la perception auditive, à la compréhension et à la prise de parole, d'abord guidée (comptines, chansons, etc.), puis personnelle dans l'interaction [voir DE MAN-DE VRIENDT 1999].

On y ajoute ensuite :

Objectif intermédiaire n°2, en néerlandais écrit :

-entraînement à la perception visuelle et à l'observation de textes produits simples, produits d'abord par et avec les élèves (dialogues mis par écrit, récits simples, discours rapportés) ;

-entraînement à la sensibilisation et à la réflexion sur la morphosyntaxe et l'orthographe ;

-entraînement par la copie à la graphie correcte [BRIQUET, 2006, 117] ;

-entraînement à la systématisation des observations sur la morphosyntaxe et l'orthographe ;

-entraînement à la réflexion et la compréhension du sens des textes lus : recherche et exploitation de l'information contenue dans des supports visuels (image, graphique, dessin, etc.), dans la mise en page, la typographie.

Il n'y a pas lieu, à ce stade, de systématiser l'apprentissage de notions grammaticales. Par contre, l'attention, nécessaire, accordée à une bonne perception et une bonne production s'applique tout spécialement aux terminaisons des mots, par exemple celles du pluriel des noms et les différentes formes des verbes.

Ceci doit constituer une préparation indispensable à la phase ultérieure de systématisation. Alors qu'en français, de nombreuses terminaisons ne s'entendent pas et ne se prononcent, mais s'écrivent (*maison/maisons, rouge/rouges* ; *je joue, tu joues, il joue, on joue, ils jouent*), l'élève doit s'habituer, en néerlandais, à distinguer *huis/huizen*, *speel, speelt* et *spelen*).

Objectif intermédiaire n° 3 :

Enfin, on y ajoute les entraînements en néerlandais, langue de spécialisation (par exemple de la mathématique) :

-entraînement à la compréhension des notions mathématiques par leur appréhension concrète (par exemple, en utilisant les réglettes Cuisenaire ; voir DE RIDDER-DEGROEF 1998) : manipulation, perception visuelle, observation ;

-entraînement à l'expression orale et écrite des observations faites, du raisonnement et des procédures utilisées (vocabulaire et stylistique spécifiques).

Les interactions en néerlandais ainsi que les textes utilisés, quels qu'ils soient, contiennent des occurrences de nombreuses formes et structures syntaxiques. Certaines d'entre elles devraient, à ce stade (donc à la fin de la 4e année), avoir été entraînées d'une manière systématique – non pas par des règles, mais au moyen d'exercices ciblés – et donc être acquises, installées chez tous les élèves ; ceci n'exclut évidemment pas une erreur ultérieure occasionnelle. Nous avons tenté d'en dresser la liste ci-dessous :

Formes du nom : la distinction singulier/pluriel

Il n'est ni possible, ni nécessaire de prévoir des phases pour l'acquisition du genre et du pluriel des noms. Il faut, dès l'abord et sans théorie inutile, que les enfants associent toujours un nom à l'article défini *de* ou *het* ; il en va de même des formes du pluriel.

Articles et adjectifs : voir ci-dessus (article défini correct)

article indéfini (*een hond/honden*)

les démonstratifs *die* et *dat*

les adjectifs possessifs (y compris l'emploi de *zijn* et *haar*)

l'emploi de la forme 'courte' de l'adjectif lorsqu'il est attribut (*de tafel is hoog, het huis is hoog, die huizen zijn hoog*) ;

Pronoms personnels : sujet (*ik, je, hij*, etc)

complément (*me, je, hem*, etc.)

Mots interrogatifs : wie, wat, waar, wanneer, hoe (*hoe laat, hoe oud*) , *waarom*

Formes du verbe: présent de l'indicatif : *ga/gaat/gaan; werk/werkt/werken*; formes (irrégulières) de *zijn, hebben, komen*.

l'infinitif (à utiliser avec *willen, moeten, kunnen, mogen*)

Négation: *niet* et *geen*

Adverbes: divers adverbes très fréquents: de lieu (*hier, daar*), de temps (*dan, nu, vandaag, morgen*), de manière (*zo, goed, slecht*), autres (*al, nog, veel, heel, graag),* etc.

Er: *er is, er zijn …*

L'ordre des mots dans des phrases des types suivants:

(dans les formules ci-dessous, S = sujet, V = verbe conjugué, C = complément ou attribut, X = tout constituant initial autre que le sujet, Q = mot interrogatif)

SVC	*de hond is moe, hij speelt in de tuin*
XVSC	*daar ligt de kat, dat weet ik niet*
VSC	*is dat waar? heb je honger?*
Q (sujet) VC	*wie zegt dat?*
QVSC	*waar zijn ze?*

Et les mêmes types de phrases avec un infinitif à la fin, par exemple: *ze mag in de tuin spelen* (SVCI), *wie wil naar huis gaan ?* (QVCI).

Remarquons que dès le début (la 3e maternelle), les élèves peuvent avoir été confrontés à d'autres formes ou d'autres structures, les avoir entendues, les avoir utilisées en production guidée (dans une comptine, une chanson, etc.). Certaines d'entre elles feront l'objet d'un apprentissage systématique en 5e et en 6e.

Objectif final.

En 5e et en 6e, les divers comportements mentionnés ci-dessus doivent être exercés. Pour cela, il faut prévoir :

-un entraînement (systématique) aux comportements adéquats d'auditeur/lecteur et de lecteur/scripteur dans des situations de vie, relevant de divers domaines (géographie, histoire, arts, sciences). Les élèves peuvent, dans l'enseignement secondaire, se retrouver dans une classe où l'on pratique une forme d'EMILE (Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Étrangère), où on leur enseignera donc des matières en deuxième langue; il est important qu'ils y aient été bien préparés ;

-un entraînement systématique aux transferts de procédures d'apprentissage d'une langue à l'autre (du néerlandais au français et vice-versa) ;

-un entraînement systématique à la réflexion sur la morphosyntaxe du néerlandais vécue en situation.

En fin d'Objectif 3, nous avons proposé une liste de formes et de structures grammaticales qui devraient avoir été entraînées et installées en fin de 4e primaire. En fin de parcours (primaire), on peut y ajouter:

Adjectif qualificatif: l'emploi des formes courtes et longues de l'adjectif épithète (d'une manière générale) : court au neutre singulier (*een klein huis*), long dans les autres cas (*een kleine man, lange tafels,* etc.)

les degrés de comparaison

Pronoms personnels et adjectifs possessifs : l'emploi de *je* (*jou, jouw*) et de *u* (*uw*), donc du tutoiement et du vouvoiement

Formes du verbe : imparfait régulier (*leerde, werkte*) et de verbes irréguliers fréquents (*was/waren, had/hadden,ging, kwam, kon, wou, moest*, …)

participe passé régulier (*geleerd, gewerkt*) et de verbes irréguliers fréquents (*geweest, gehad, gedaan, gegaan, gekomen*, etc.)

le passé composé

ER avec un numéral: *ze hebben er al drie*.

Ordre des mots: voir les diverses constructions ci-dessus (objectif 3) en y ajoutant les participes passés et les particules séparables en fin de phrase : *ze hebben in de tuin* gespeeld*_; ik sta om 8 uur* op.

Propositions subordonnées

introduites par *dat* : *ik zie* dat *het regent*

of: *ze vraagt* of *we klaar zijn*

un mot interrogatif: *ze vraagt* waar *de ballen liggen*

un pronom relatif *die* ou *dat*: *de tafel* die *daar staat, het huis* dat *ze willen kopen*.

4. Conclusion

Nous nous sommes efforcés, dans cet article, de décrire l'évolution du comportement linguistique et, en ce qui concerne la grammaire, l'évolution des productions orales et écrites d'élèves d'une école située dans la province de Hainaut, en Communauté française de Belgique. Comme il s'agit d'une école tout à fait ordinaire, dont les enfants n'ont fait l'objet d'aucune forme de sélection particulière, nous pensons que nos observations peuvent fournir des informations intéressantes, tant aux parents (ce que l'on peut attendre de ce type d'enseignement, en ce qui concerne l'acquisition d'une deuxième langue) qu'aux enseignants (un balisage, à défaut d'un programme officiel, de l'évolution des acquis).

Les suggestions formulées ci-dessus reposent sur les principes suivants :

1. toute activité d'apprentissage du néerlandais, langue 2, dans une filière immersive se déroule selon un trajet qui va de l'oral vers l'écrit, dans des situations de communication globales, dans lesquelles l'élève agit comme auditeur/locuteur et comme lecteur/scripteur (la démarche proposée s'inspire directement des principes de la problématique structuro-globale mieux connue sous le nom de SGAV) ;

2. la grammaire est d'abord vécue, expérimentée, mise en pratique et est fixée ultérieurement ; il n'a pas été question, ci-dessus, de vocabulaire: l'utilisation de la deuxième langue dans de nombreuses situations différentes et dans de nombreux domaines différents rend impossible toute description du vocabulaire acquis ; on peut espérer que l'on aura évité les listes de mots inutiles (les outils du jardinier, les épices utilisées en cuisine, etc.)

3. les procédures d'apprentissage mises au point dans une langue s'appliquent, en tout ou en partie, dans l'autre langue (préparatoire au transfert ultérieur vers toute autre langue).

5. Bibliographie

[BRAUN, DE MAN-DE VRIENDT, DE VRIENDT 2001] , Braun, A., De Man-De Vriendt, M.J., De Vriendt, S, « L'apprentissage d'une langue nouvelle par immersion : description et évaluation d'élèves de 3e maternelle», *Education Formation*, n° 261, Liège, 2001, pp.3-14.

[BRAUN, DE MAN-DE VRIENDT, DE VRIENDT 2002] , Braun, A., De Man-De Vriendt, M.J., De Vriendt, S, « L'enseignement de type immersif, tel qu'il se pratique à l'école communale de Frasnes-lez-Anvaing (fin du premier cycle : 1998-2001) », in *Education Formation,* Liège, août 2002, pp.48-60.

[BRAUN, DE MAN-DE VRIENDT, DE VRIENDT 2004] , Braun, A., De Man-De Vriendt, M.J., De Vriendt, S, «Cinq années d'enseignement de type immersif F1/N2 : performances des élèves de la première cohorte en 3e et 4e primaires (Frasnes-lez-Anvaing, juin 2003)» , *Education Formation*, Liège, septembre 2004, pp.15-25.

[BRAUN, DE MAN-DE VRIENDT, DE VRIENDT 2006] , Braun, A., De Man-De Vriendt, M.J., De Vriendt, S, « Sept ans après … La première cohorte de l'enseignement de type immersif quitte l'écolde de Frasnes-lez-Anvaing », *Education Formation*, Liège, mars 2006, pp.4-16.

[BRIQUET 2006], Briquet R., *L'immersion linguistique*, Labor, 2006.

[DE MAN-DE VRIENDT 1999], De Man-De Vriendt M.J., « Une langue nouvelle dès l'école maternelle; le développement d'une écoute dynamique », *Education Formation*, Liège, mars 1999, pp.6-23 et juin 1999, pp.3-10.

[DE RIDDER, DEGROEF 1998], De Ridder M., De Groef J., *Les réglettes en couleurs*, Degrid, Bruxelles, 1998 (6-7ans, 1e et 2e primaires, 3e et 4e années).

[DE VRIENDT-DE MAN 1971], De Vriendt-De Man, M.-J. *Frequentie van woorden en structuren in spontaan gesproken Nederlands*, Didier, Bruxelles, 1971.

Structurer l'apprentissage collaboratif au moyen d'environnements informatiques

Pierre Dillenbourg*, Paivi Häkkinen, Raija Hämäläinen**, Lars Kobbe***, Armin Weinberger****, Frank Fischer**** & Andreas Harrer*****

** Ecole Polytechnique Fédérale de Lausanne, CRAFT*
CE 1 530 (Bât CE) - Station 1- CH - 1015 Lausanne - Suisse
pierre.dillenbourg@epfl.ch

*** Université de Jyväskylä*
PL 35, 40014 Jyväskylän - Finlande
paivi.hakkinen@ktl.jyu.fi
raija.hamalainen@ktl.jyu.fi

**** Knowledge Media Research Centre,*
Konrad-Adenauer-Str. 40, 72072 Tübingen - Allemagne
l.kobbe@iwm-kmrc.de

***** Université de Munich,*
Leopoldstr. 13, 80802 München - Allemagne
armin.weinberger@psy.lmu.de
frank.fischer@psy.lmu.de

****** Université de Duisburg-Essen, Institut für Informatik und interaktive Systeme [IIIS]*
Lotharstr. 63/65, 47057 Duisburg – Allemagne
harrer@collide.info

RÉSUMÉ. *L'apprentissage collaboratif n'est pas toujours efficace. Les effets d'apprentissage dépendent de l'émergence de certaines interactions riches telles que l'explication, la résolution de conflits et la régulation mutuelle. Or ces interactions ne se produisent pas spontanément au sein de toutes les équipes. Les "scripts" sont des méthodes qui structurent la collaboration en termes de rôles, de phases, de produits, etc. Ils sont conçus pour favoriser l'émergence des interactions verbales visées. Le rôle de l'ordinateur dans ce contexte consiste à gérer le flux des données entre les différentes phases du script. Cette contribution présente trois exemples de scripts mis en œuvre dans des environnements informatiques.*

MOTS-CLÉS : *apprentissage collaboratif, technologies de formation, interactions verbales, script.*

1. Introduction

Notre société de la connaissance requiert chaque jour davantage de compétences en matière de collaboration, qu'il s'agisse d'un groupe formel de travail ou de réseaux sociaux moins formels. La recherche contemporaine en sciences de l'éducation explore différentes méthodes pour favoriser l'apprentissage en groupes. Un peu moins des deux tiers des études empiriques ont montré qu'apprendre en groupe est plus efficace qu'apprendre seul [SLAVIN, 83; JOHNSON & JOHNSON, 99]. Deux tiers, c'est bien, mais cela signifie que les effets ne sont pas garantis. L'apprentissage collaboratif est un processus complexe qu'il n'est pas aisé de mettre en œuvre. Il est rare que les étudiants s'engagent spontanément dans des interactions productives telles que poser des questions, expliquer, justifier ses opinions, articuler son raisonnement ou bien élaborer les connaissances des autres.

Etant donné que la collaboration ne produit pas systématiquement les effets d'apprentissage escomptés, nous avons besoin d'outils et de modèles qui nous aident à structurer et à gérer les situations d'apprentissage collaboratif. Alors que la plupart des outils de collaboration on-line n'ont pas été spécifiquement conçus à des fins pédagogiques, les chercheurs élaborent aujourd'hui des environnements conçus pour favoriser une collaboration efficace. Certes, la communication médiatisée par ordinateur n'offre pas la même "richesse de medium" que la communication en face-à-face. Toutefois, le but de ces environnements n'est pas d'imiter le face-à-face mais au contraire d'exploiter certaines spécificités de l'ordinateur qui permettent de structurer la collaboration. Par exemple, un forum on-line ne permet pas de percevoir les intonations de son interlocuteur mais permet de forcer chaque étudiante à préciser à quel élément elle répond lorsqu'elle rédige sa contribution. Aussi, les outils informatiques d'apprentissage collaboratifs ne sont pas seulement conçus pour la collaboration à distance mais aussi pour structurer la collaboration entre des étudiants assis autour d'une même table.

2. En quoi les technologies favorisent-elles l'apprentissage collaboratif ?

L'efficacité de l'apprentissage collaboratif dépend de la qualité des interactions entre apprenants. Structurer la collaboration vise à faire émerger des interactions productives, c'est-à-dire des interactions qui génèrent des connaissances, au moyen de ce qu'on appelle des "scripts" collaboratifs. Ce sont des méthodes pédagogiques qui visent à structurer les processus d'apprentissage en groupe: le script prescrit comment on constitue un groupe, comment les groupes interagissent et de quelle manière ils doivent résoudre le problème [DILLENBOURG, 02; WEINBERGER, 03].Les scripts favorisent le type d'interactions qui n'apparaissent pas systématiquement dans la collaboration spontanée, telles que la résolution de conflits, la régulation mutuelle ou la construction d'explications.

3. Quels sont les exemples de scripts collaboratifs ?

Les scripts peuvent être classés selon le type de schéma pédagogique sous-jacent, c'est-à-dire la manière dont ces scripts vont produire certaines formes d'interactions. Une famille de scripts connue est le jigsaw ou le puzzle [ARONSON, BLANEY, STEPHAN, SIKES & SNAPP, 78]. Différentes variantes du jigsaw existent, mais l'idée de base consiste à créer une dépendance entre les connaissances des étudiants, en leur donnant accès seulement à un sous-ensemble de l'information nécessaire pour résoudre le problème. De cette manière, ils ne peuvent réaliser la tâche sans combiner les connaissances reçues par chacun. Chaque membre de l'équipe doit expliquer ou justifier ses connaissances aux autres. Celui qui reçoit le sous-ensemble X de connaissances au départ devient en quelque sorte un expert en X et doit ensuite expliquer X aux autres membres de l'équipe afin de réussir à résoudre le problème.

La 'grille de concepts' est un exemple de script 'puzzle' [DILLENBOURG & JERMANN, 06]. Son but est de favoriser l'acquisition de théories composées d'un certain nombre de concepts et de leurs relations. Le script commence en formant des groupes de quatre qui se partagent quatre rôles entre eux, chaque rôle correspondant à une des approches théoriques que l'enseignant veut aborder dans son cours. Pour apprendre son rôle, chaque étudiant doit lire trois articles qui décrivent la théorie qu'il aura en charge. Après cela, chaque groupe reçoit une liste de concepts à définir. Ces concepts couvrent les notions essentielles que l'enseignant souhaite aborder dans son cours. Les membres du groupe se partagent le travail de définition des différents concepts. Chacun d'entre eux écrit la définition des concepts qui lui ont été alloués. Ensuite les étudiants se mettent ensemble pour construire une grille de concepts [voir figure 1] et pour définir les relations entre ces concepts. En général, ils doivent essayer plusieurs manières d'agencer les concepts sur la grille avant d'être capables de définir toutes les relations. Cette phase est la partie essentielle du script, parce que la seule manière pour construire cette grille est que les étudiants s'expliquent les concepts mutuellement: si Paivi a défini le concept C1 et Armin le concept C2, la rédaction du lien C1-C2 nécessite que Paivi explique C1 à Armin et réciproquement qu'Armin explique C2 à

Paivi. Ces explications doivent être suffisamment élaborées pour qu'ils puissent ensemble écrire ce bref texte qui décrit la différence entre C1 et C2. C'est précisément le but du script que de favoriser l'émergence de ces explications.

Dans la dernière phase, l'enseignant analyse toutes les grilles et puis les discute dans une séance de débriefing. Pendant celle-ci, il met en évidence les incohérences entre les grilles produites par les différents groupes, les cas où des concepts voisins n'ont pas été reconnus comme étant proches l'un de l'autre ou inversement lorsque des concepts ont été considérés comme proches alors qu'ils sont en réalité fort différents l'un de l'autre.

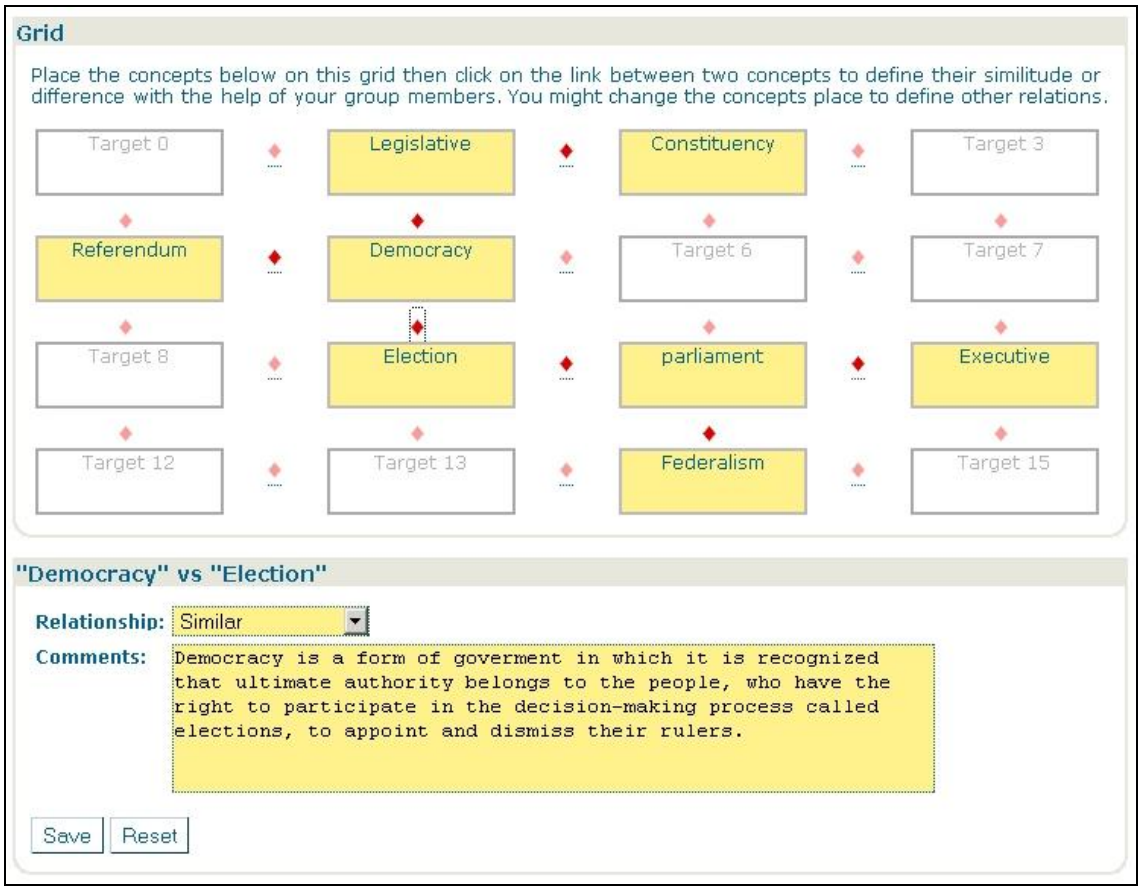


Figure 1. *Exemple de grille de concepts dans le domaine des sciences politiques. Chaque case de la grille contient la définition du concept et chaque point rouge la définition du lien entre deux concepts voisins.*

Un autre type de scripts utilise des situations de conflits pour produire des connaissances. Ce script favorise l'argumentation au sein du groupe soit en formant des paires d'étudiants qui ont des opinions opposées, soit en leur demandant de jouer des rôles conflictuels. Pour que le conflit conduise à l'apprentissage, il est nécessaire que les étudiants le gèrent comme un conflit de connaissances et pas comme un conflit de personnes. Un exemple de script dans lequel l'apprentissage prend place par la résolution de conflit est 'ArgueGraph' [DILLENBOURG & JERMANN 06]. Ce script commence par un simple questionnaire à choix multiples élaboré par l'enseignant. Chaque étudiant répond à ce questionnaire on-line. Les questions n'ont pas de réponse correcte ou fausse, mais les réponses reflètent les opinions qu'ont les étudiants sur le thème du cours. Dans la phase 2, le système produit un graphe dans lequel les étudiants sont positionnés en fonction de leurs réponses [voir figure 2]. Les étudiants regardent ce graphe et en discutent informellement. Le système ou l'enseignant forment alors des paires d'étudiants en choisissant ceux qui sont les plus éloignés les uns des autres sur le graphe, c'est-à-dire, ceux qui ont les opinions les plus contrastées. Dans la phase 3, les paires ainsi formées doivent répondre au même questionnaire que dans la première phase mais en se mettant d'accord sur une réponse unique. Pour chaque question, le système récolte les réponses et les arguments donnés par chaque individu et puis par

chaque paire. Dans la phase 4, l'enseignant demande aux étudiants de commenter leurs réponses et leurs arguments. Les arguments fournis par les étudiants comprennent grosso-modo l'ensemble des concepts que l'enseignant aborderait dans son cours au préalable, mais ils viennent pêle-mêle. Le rôle de l'enseignant est alors d'organiser ces concepts en théories, de les mettre en relation, de fournir des définitions précises, de reformuler les choses, bref, d'introduire une certaine structure dans les connaissances produites par les étudiants au cours de l'argumentation. Enfin, dans la phase 5, chaque étudiant écrit une synthèse des arguments produits pour une des questions abordées. Cette synthèse doit être structurée selon le cadre théorique introduit par l'enseignant pendant la séance de débriefing. En tout, les étudiants doivent constamment se justifier, produire des arguments, comparer leurs arguments, élaborer des nouveaux arguments, ainsi qu'à faire des résumés de leurs arguments.

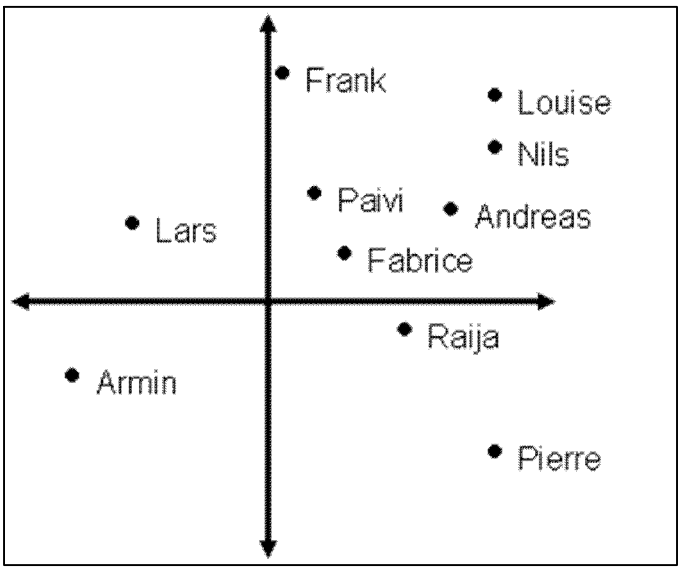


Figure 2. *La position des étudiants sur le graphe est calculée sur la base de leurs opinions exprimées dans le questionnaire. L'enseignant forme des paires avec des étudiants qui sont les plus éloignés les uns des autres sur ce graphe, c'est-à-dire qui ont des opinions très opposées, tels que par exemple Armin et Louise.*

Beaucoup de scripts reposent sur l'attribution de rôles différenciés aux membres de l'équipe. Dans le script développé par WEINBERGER, ERTL, FISCHER & MANDL [05], les étudiants forment un groupe et discutent trois cas différents. Pour chaque cas, un des étudiants se voit attribuer le rôle d'analyste et les deux autres, le rôle de critique [voir table 1]. Au début, chaque étudiant analyse les cas pour lequel il joue le rôle d'analyste. Ensuite, chaque étudiant passe aux deux autres cas pour lesquels il ou elle joue le rôle de critique. Finalement, les étudiants produisent un résumé pour le cas dont ils étaient en charge en faisant une synthèse des critiques et puis en rédigeant une analyse finale. Chacun de ces groupes interagit on-line via un forum de discussion, chaque forum avait trois fils de conversation, un pour chacun des cas considérés. Le premier message posté comprend la description du cas, ensuite, l'analyse, les critiques et la synthèse.

	Cas 1	Cas 2	Cas 3
Etudiant 1	1. Analyste	2. Critique	3. Critique
Etudiant 2	3. Critique	1. Analyste	2. Critique
Etudiant 3	2. Critique	3. Critique	1. Analyste

Tableau 1. *Distribution de rôles dans le script social; le nombre devant chaque rôle indique la séquence dans laquelle ces rôles sont mis en œuvre par chaque étudiant.*

5. Conclusions

Un défi important pour les chercheurs et les praticiens est de développer des pratiques pédagogiques qui encouragent des interactions de haut niveau entre les apprenants. Un apprentissage de haut niveau implique que les apprenants s'engagent dans des activités de raisonnement, d'élaboration, de questionnement, d'explication, d'argumentation et de critique. Les scripts de collaboration constituent une manière prometteuse de mettre en œuvre ces activités, de fournir une structure et un certain support dans des environnements d'apprentissage ouverts.

Néanmoins, le fait de "scripter" la collaboration peut également poser certains problèmes. Des scripts trop rigides peuvent perturber la richesse des interactions naturelles en contraignant trop la collaboration. Ils peuvent également entraîner une perte de motivation en rendant la tâche trop artificielle. En outre, l'exécution d'un script complexe risque d'augmenter la charge cognitive de l'étudiant au détriment de l'attention qu'il pourra accorder au matériel d'apprentissage proprement dit. En d'autres termes, les scripts correspondent à une forme d'ingénierie éducative, certes intéressante parce qu'elle permet d'augmenter l'efficacité de l'apprentissage collaboratif, mais présente aussi un risque de mettre en péril la richesse naturelle des situations de collaboration. Equilibrer les bénéfices et les risques d'une structuration forte de la collaboration nécessite un design pédagogique subtil.

Outre le fait de structurer les activités et les interactions, les scripts permettent d'orchestrer à l'intérieur de la classe à la fois des activités individuelles, des activités de groupe et des activités impliquant la classe entière. Le script 'ArgueGraph' illustre l'intégration des activités individuelles, collaboratives et collectives. L'environnement informatique permet de gérer automatiquement les flux de données entre ces différentes activités. Au centre de cette séquence d'activités, l'enseignant joue un rôle central semblable à celui d'un chef d'orchestre. Il contrôle le timing des différentes phases, il régule les interactions au sein d'une phase et surtout il dirige les activités collectives, en particulier les activités de "debriefing". En outre, l'enseignant adapte le script lorsque certains problèmes apparaissent en classe [par exemple dans "ConceptGrid", un étudiant qui quitte un groupe, un texte qui s'avère trop difficile, ….]. Lorsqu'ils sont utilisés dans l'enseignement à distance, les scripts offrent l'avantage de définir une structure temporelle précise. Or, dans les situations d'enseignement à distance, l'absence de repères temporels s'est avérée constituer une difficulté importante.

Peu de recherches ont encore été réalisées sur la manière dont les enseignants peuvent choisir, concevoir ou adopter certains scripts, ni pour savoir comment ces scripts peuvent être pilotés par l'enseignant dans la classe. L'approche investiguée dans notre projet de recherche COSSICLE est de développer des outils de conception de scripts pour les enseignants. Selon ses besoins, l'enseignant peut soit utiliser le script (ArgueGraph, ConceptGrid,…) avec les contenus disponibles, soit modifier le contenu de script. Il pourra en outre modifier un certain nombre de paramètres, par exemple la durée des différentes phases, les critères de composition des équipes ou la nature de la grille utilisée. Un certain nombre de scripts collaboratifs souffrent d'être liés à un environnement logiciel particulier ou un contexte de formation particulier. Des résultats sur l'expérimentation des scripts en classe sont disponibles dans la base de données de publications (OpenArchive) du réseau d'excellence européen Kaleidoscope (http://telearn.noe-kaleidoscope.org/).

6. Bibliographie

[ARONSON, BLANEY, STEPHAN, SIKES & SNAPP, 78] Aronson, E., Blaney, N., Sikes, J., Stephan, G., & Snapp, M. (1978). *The Jigsaw Classroom*. Beverly Hills, CA: Sage Publication.

[DILLENBOURG 02] Dillenbourg, P. (2002). Over-scripting CSCL: The risks of blending collaborative learning with instructional design. Dans P. A. Kirschner (ed.): *Three worlds of CSCL. Can we support CSCL?* (p. 61-91). Heerlen, NL: Open Universiteit Nederland.

[DILLENBOURG & JERMANN 06] Dillenbourg, P., & Jermann, P. (2006). *Designing integrative scripts*. Dans F. Fischer, H. Mandl, J. Haake, & I. Kollar (eds): Scripting computer-supported collaborative learning: Cognitive, computational and educational perspectives. New York: Springer.

[JOHNSON & JOHNSON 99] Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: cooperative, competitive, and individualistic learning* (5th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

[SLAVIN 83] Slavin, R.E: (1983) *Cooperative learning*. New York: Longman.

[WEINBERGER 03] Weinberger, A. (2003). Scripts for computer-supported collaborative learning. Effects of social and epistemic cooperation scripts on collaborative knowledge construction. Dissertation: Ludwig-Maximilians-Universität München. URL: http://edoc.ub.uni-muenchen.de/archive/00001120/01/Weinberger_Armin.pdf

[WEINBERGER, ERTL, FISCHER & MANDL 05] Weinberger, A., Ertl, B., Fischer, F., & Mandl, H. (2005). « Epistemic and social scripts in computer-supported collaborative learning." *Instructional Science*, 33(1), 1-30.

Les implications de la notion de compétence sur l'évaluation

Les implications de la notion de compétence sur l'évaluation en Communauté française de Belgique.

Vincent Carette*

** Université Libre de Bruxelles*
50 Av FD Roosevelt
1050 Bruxelles
vcarette@ulb.ac.be

RÉSUMÉ : *La promotion de l'évaluation est une nouvelle réalité en Communauté française de Belgique qui se caractérise par de nombreuses initiatives : épreuves d'évaluation externes, épreuves communes à la fin de l'enseignement fondamental… L'idée sous-jacente à cette volonté d'initier les acteurs de la Communauté française de Belgique à ce que l'on pourrait appeler la culture de l'évaluation repose sans aucun doute sur une volonté d'essayer de diagnostiquer et de réguler un système éducatif construisant trop de disparité. Toutefois, si l'on désire que cette initiation porte ses fruits, il est nécessaire de s'interroger sur le type d'évaluation que l'on diffuse dans les écoles. Quels types d'évaluation est-t-il souhaitable de promouvoir et quels impacts ces évaluations sont-elles susceptibles de produire, sachant que la Communauté française de Belgique définit maintenant « l'attendu » en termes de compétences ? Telles sont les deux questions qui sont au centre des enjeux de la promotion de la culture de l'évaluation et auxquelles nous essayons d'apporter des éléments de réponses dans cet article.*

MOTS-CLÉS : *évaluation des apprentissages, compétences, système éducatif.*

1. Introduction

La promotion de l'évaluation par les politiques éducatives en Communauté française de Belgique est une réalité qui se traduit par une multiplication d'initiatives concrètes. Recherche d'indicateurs de qualité, évaluation externe des acquis des élèves, création d'une épreuve externe en fin de l'enseignement fondamental, construction d'épreuves d'évaluation susceptibles d'aider les enseignants dans l'interprétation des nouveaux référentiels construits en termes de compétences sont les exemples qui indiquent l'importance donnée par les responsables éducatifs à l'évaluation.

L'idée sous-jacente à cette volonté d'initier les acteurs de la Communauté française de Belgique à ce que l'on pourrait appeler la culture de l'évaluation repose sans aucun doute sur une volonté d'essayer de diagnostiquer et de réguler le système éducatif. La disparité des exigences entre les écoles en termes d'attentes vis-à-vis des élèves, la concurrence sans merci que se livrent les établissements [CRAHAY 96] entre eux entraînent un retard et un décrochage scolaire très important qui va totalement à l'encontre des finalités définies par la Communauté française de Belgique.

S'intéresser à l'évaluation, promouvoir son utilisation sont une manière de définir et de contrôler le plus clairement possible ce que l'on attend du système, ce que l'on attend des élèves. Entrer dans une culture de l'évaluation, c'est vouloir proposer des outils susceptibles de mesurer le plus précisément les performances par rapport à ces attentes. De fait, promouvoir l'évaluation, c'est postuler qu'une définition précise de « l'attendu » et l'élaboration d'outils susceptibles de le mesurer ont un impact réel sur les performances d'un système.

A partir du postulat que l'évaluation peut être une porte d'entrée à la régulation du système en exerçant une influence sur l'interprétation de « l'attendu » par les acteurs du monde de l'école, nous posons la question, dans cet article, du type d'évaluation à promouvoir en Communauté française dans le respect de ses finalités. Nos recherches nous ont conduits à émettre l'hypothèse que la fonction et la forme des évaluations exerceraient une influence importante sur les interprétations de « l'attendu » par les enseignants. Quels types d'évaluation est-t-il souhaitable de promouvoir et quels impacts ces évaluations sont-elles susceptibles de produire, sachant que la Communauté française de Belgique définit maintenant « l'attendu » en termes de compétences, sont deux questions qui sont, d'après nous, au centre des enjeux de la promotion de la culture de l'évaluation.

2. La notion de compétence comme nouvelle définition de « l'attendu »

Le décret de « l'école de la réussite » de 1995 et le décret « Missions » de 1997 sont les documents officiels soulignant la volonté de la Communauté française de Belgique de faire évoluer, de transformer son enseignement. Répondre aux besoins d'une société en évolution constante et lutter contre les inégalités, les discriminations, le retard scolaire sont les objectifs centraux de ces réformes.

Au centre de celles-ci se trouve la notion de compétence qui s'impose comme le nouveau concept autour duquel se construit ce que l'on attend des élèves. Dès 1997, des commissions sont créées et redéfinissent en termes de compétences ce que les élèves doivent maîtriser à certains moments de leur cursus (8 ans, 12 ans, 14 ans et fin de l'enseignement secondaire). De fait, depuis 1999, année de la publication des nouveaux référentiels (socles de compétences et compétences terminales), « l'attendu » des élèves se définit sous la forme de compétences et demande la mise en place de stratégies d'évaluation correspondantes.

Par suite, il est impossible actuellement en Communauté française de Belgique de parler des enjeux de l'évaluation et de ses impacts sans les lier à la notion de compétence qui s'est imposée comme l'unique référence de ce que l'on attend des élèves. Ainsi, l'enjeu de la promotion de l'évaluation est d'une certaine manière assujetti aux enjeux de la notion de compétence. Entre d'autres termes, nous défendons l'idée qu'une analyse des enjeux de la notion de compétence interfère directement sur les enjeux de la promotion de l'évaluation en Communauté française.

3. Le double paradoxe de la notion de compétence.

Les auteurs [REY et al. 01 ; ROEGIERS 02 ; PERRENOUD 97] s'accordent pour dire que la notion de compétence trouve son origine dans le discours propre au monde de l'entreprise et du travail et qu'elle est passée au monde scolaire par l'intermédiaire de la formation professionnelle. Dans une conjoncture économique caractérisée par des évolutions technologiques de plus en plus rapides et un fonctionnement industriel à flux tendu, commandé par la demande plus que par l'offre, la notion de compétence s'est imposée dans le monde de

l'entreprise et du travail en opposition à la notion de qualification. Pour répondre aux besoins du monde économique, à côté de la qualification attestant d'une formation standardisée, les entreprises se sont mises à valoriser les qualités singulières que peut posséder un individu, du fait de son histoire personnelle ou professionnelle, et qui lui permettent de répondre à des situations de travail inédites. Dans l'entreprise, c'est cet ensemble de capacités singulières qu'on appelle « compétence ». Comme le précise [LE BOTERF 97], la compétence est le fait de « savoir gérer une situation professionnelle complexe ».

[REY et al. 03] font émerger plusieurs caractéristiques de cette conception de la notion de la compétence dans le monde de l'entreprise.

Ils mettent en évidence qu'un point essentiel de la notion de la compétence est l'adaptabilité de l'individu : « est considéré comme compétent, celui, qui dans un domaine donné, peut s'affronter efficacement à une situation inattendue ».

Un second point est que la compétence est toujours singulière et appartient en propre à un individu. « Elle s'exprime par l'adéquation, non pas d'une opération à une situation, mais plutôt d'une personne à une situation ».

Pour ces auteurs, une troisième caractéristique est qu'il est difficile de savoir de quoi est faite la compétence d'un individu. Elle est inférée à partir de ce qu'il fait, à partir de l'activité réussie [MINET, PARLIER & DE WITTE 94]. On ne voit jamais une compétence, on observe ses effets.

Enfin, une dernière caractéristique essentielle est que lorsque l'on parle de compétence, on ne met pas l'accent tellement sur la possession de savoirs, de savoir-faire, etc., que sur la capacité de les mobiliser et de les combiner pour répondre à une situation toujours nouvelle [LE BOTERF 94].

Dans le monde de l'école, ces différentes caractéristiques sont également présentes. Ainsi si l'on analyse les différentes définitions de la notion de compétences proposées dans la littérature pédagogique, l'ensemble des auteurs et des textes [PERRENOUD 97 ; REY 96 ; BECKERS 03 ; ROEGIERS 02] s'accordent pour dire qu'une compétence est la capacité, l'aptitude qu'a un élève à mettre en œuvre, à mobiliser un ensemble organisé de savoirs, des ressources lors de l'accomplissement d'une tâche.

Un élève compétent, au regard de cette définition, est un élève capable de mobiliser, c'est-à-dire de choisir et de combiner un ensemble de savoirs, de savoir-faire, de procédures lors de l'accomplissement d'une tâche. En d'autres termes, comme dans le monde de l'entreprise, l'accent est mis sur la mobilisation des savoirs et savoir-faire, sur la nécessité d'apprendre à l'élève à s'adapter à des situations nouvelles. Comme dans le monde de l'entreprise, la compétence n'est pas une réalité directement visible. On déduit qu'un élève est compétent s'il est capable de résoudre une tâche qui lui demande de mobiliser des procédures, des ressources acquises auparavant. Ces ressources seront liées, on l'espère, à des apprentissages effectifs réalisés dans le cadre scolaire. Toutefois, on peut émettre l'hypothèse que ce savoir-mobiliser risque d'être également lié à l'expérience de l'élève acquise dans et hors de l'école.

Ce qui différencie l'école du monde de l'entreprise, c'est que l'école est un lieu d'apprentissage de la vie sociale plutôt que son exercice effectif. Ainsi, à l'école, on s'occupe moins de constater qu'un individu est, pour des raisons inconnues, compétent, que de savoir comment et en quoi on peut le rendre compétent. De manière caricaturée, l'objectif de l'entreprise est d'accueillir des individus compétents. Celui de l'école est d'apprendre à un élève à devenir compétent, c'est-à-dire à être capable de mobiliser ses ressources face à des tâches nouvelles.

A l'instar de l'approche par objectifs, l'approche par compétence n'est pas une pédagogie. L'approche par compétence définit ce qui est attendu des élèves à certains moments de leur cursus scolaire, mais en aucun cas ne définit réellement la manière pour les rendre compétents. En d'autres termes, les pouvoirs politiques en introduisant la notion de compétence se sont prononcés sur ce que les élèves devaient être capables de faire à certains moments de leur cursus scolaire sans réellement se préoccuper de la manière d'y arriver.

Certes, des théories pédagogiques et didactiques sont régulièrement avancées pour répondre à ce défi mais aucune d'entre elles n'a actuellement dépassé le statut de proposition. C'est le cas des propositions constructivistes. L'école, comme semble l'indiquer la littérature sur le transfert [BASQUE 04 ; BRACKE 98 ; FAYOL 97], se trouve aujourd'hui, fortement démunie vis-à-vis de ce que l'on peut appeler le savoir-mobiliser. Si ce qui la différencie de l'entreprise est l'apprentissage de ce savoir-mobiliser, il est interpellant de constater

qu'elle n'a guère de réponses scientifiquement établies à cette question. C'est pour nous le premier paradoxe de la notion de compétence.

Ce premier paradoxe donne des arguments aux détracteurs de l'approche par compétences à l'école. Notion instable, sans base scientifique, à connotation néo-libérale, elle ne serait qu'un synonyme de la notion d'intelligence et conduirait à déstabiliser les enseignants, à les éloigner « des vrais apprentissages ».

Toutefois, avant de reléguer la notion de compétence au musée des notions pédagogiques démodées, il nous apparaît important de s'interroger sur les raisons pour lesquelles cette notion s'est rapidement imposée dans le vocabulaire pédagogique. Une des raisons régulièrement invoquée est que la notion de compétence présente de réels intérêts pédagogiques. [REY et al. 03] en définissent plusieurs :

- Le premier intérêt de la notion de compétence est que sa définition par rapport à une tâche évite la décomposition et la perte de sens. La tâche, dans le langage courant, est une action humaine qui a une utilité, une finalité. De fait, ce qu'une compétence est capable de produire, c'est une action visant un but et donc intentionnelle. En ce sens, la notion de compétence se démarque de celle de comportement qui dans la psychologie béhavioriste est une action qui n'est pas nécessairement accomplie en vue d'un but. Par suite, l'intérêt de la notion de compétence est d'éviter une décomposition de la « matière » en segments telle qu'elle n'aurait plus de sens pour les élèves, car plus orientée vers un but ;

- Dans le même ordre d'idée, la notion de compétence redonne de la finalité et du sens au savoir. Comme le précisent Rey & al, « puisqu'une tâche est une action finalisée, ce qu'introduit l'approche par compétence, c'est une finalisation des activités scolaires. Cela signifie que l'on va s'efforcer de faire pratiquer par les élèves des activités qui ont un usage et, plus précisément encore, un usage perceptible par eux ». Toutefois, des activités qui ont un usage pour les élèves ne se résument pas à l'idée d'utilité extra-scolaire. Il peut s'agir d'une utilité interne au savoir ;

- Un troisième intérêt est que la définition comme disposition à accomplir une tâche conduit à la mise en activité des apprenants. La compétence, en tant qu'elle débouche sur la réalisation d'une tâche est une disposition à un « faire » et non pas à des connaissances, des représentations, des états physiques ou mentaux. Cette idée d'action conduit les apprenants à se mobiliser pour la réalisation du but proposé. Cet intérêt rejoint une des caractéristiques essentielles défendues dans le courant constructiviste ;

- Un quatrième intérêt défini par ces auteurs est que l'approche par compétence redonne à l'apprentissage sa dimension de transformation en profondeur du sujet. La notion de compétence met l'accent sur la capacité de l'individu à faire fonctionner ce savoir. De fait, la notion de compétence évoque non seulement l'opérationnalisation du savoir, mais une opérationnalisation acquise par le sujet, et donc une qualité que possède ce sujet. En ce sens, pour [REY et al. 03], faire apprendre des compétences, c'est provoquer une modification du sujet ou, du moins, de son organisation cognitive.

On perçoit à travers ces arguments défendant les intérêts d'une approche par compétence que cette notion, malgré son instabilité, soulève une question essentielle : quel type d'individu l'école doit-elle former ? La notion de compétence se prononce clairement en avançant que l'école doit former des individus autonomes capables de résoudre des tâches inédites qui leur demandent de choisir et de combiner des savoirs et savoir-faire effectivement appris.

Si la plupart des enseignants, pédagogues, responsables politiques, parents peuvent s'entendre sur cette intention éducative ambitieuse qui correspond aux besoins d'une société en pleine mutation, la polémique et les discordances se situent d'après nous plutôt au niveau des politiques à mettre en œuvre. « Le tout à la compétence » effraie des acteurs éducatifs qui dénoncent, comme nous l'avons déjà exprimé, ce qu'ils appellent une dérive néo-libérale basée sur un concept flou, non scientifique… Ils se méfient de cette notion de compétence qui éloignerait les enseignants des « vrais » apprentissages de base et considèrent ces changements comme une marque de « gourous » pédagogiques emmenant l'école dans ce que certains appellent le « pédagogisme ».

Leurs arguments reposent sur le constat que de nombreux savoirs de base ont disparu des référentiels au profit de compétences hétéroclites sans cohérence et sur l'hypothèse que l'évaluation du « savoir-mobiliser » telle qu'elle est imposée aujourd'hui conduira à une augmentation de la sélectivité de l'école.

Ici, apparaît sans aucun doute, le deuxième paradoxe de la notion de compétence. En effet, il est interpellant de constater que les réformes du curriculum dans l'enseignement francophone de Belgique reposent sur une volonté affirmée de diminuer le retard scolaire qui est le plus important de l'Union Européenne. Sans se pencher ici sur les causes de ce retard, il peut apparaître comme paradoxal de vouloir lutter contre l'échec scolaire en augmentant le niveau d'exigence.

Comme nous l'avons énoncé, la notion de compétence présente des intérêts pédagogiques liés d'après nous à ses intentions philosophico éducatives. Toutefois, la mise en œuvre d'un enseignement basé sur une approche par compétences dépendra de la capacité des acteurs à gérer ces deux paradoxes : le paradoxe d'augmenter le niveau d'exigence attendu des élèves dans une école qui lutte contre l'échec scolaire et le paradoxe d'exiger l'évaluation d'acquis des élèves sans avoir de réelles certitudes sur la manière de conduire un apprentissage performant qui conduit à la maîtrise de ces acquisitions.

4. L'enjeu de la promotion de l'évaluation : la gestion des paradoxes.

Si la promotion de l'évaluation peut être considérée comme un moyen de définir correctement auprès des enseignants ce que l'on attend des élèves, il s'avère nécessaire que cette promotion tienne compte des paradoxes induits par la notion de compétence. Gérer ces paradoxes est une priorité dans une approche par compétences et une manière de les gérer est sans doute de promouvoir des outils d'évaluations.

Deux raisons nous poussent à estimer que des outils d'évaluation pourraient jouer un rôle dans la gestion des paradoxes.

La première raison est que la notion de compétence est introduite par des référentiels qui définissent le niveau des études. En définissant en termes de compétences ce que l'on attend des élèves, les responsables politiques de la Communauté française de Belgique ont choisi le cadre de l'évaluation comme porte d'entrée à la mise en place de cette notion. Concrètement, dans cette optique, la réflexion sur les compétences ne peut pas faire l'impasse d'une interprétation de ce que l'on attend des élèves. Ceci est sans aucun doute lié au fait que la liberté pédagogique propre à chaque réseau ne permettait pas une entrée, par exemple, par les apprentissages.

Par suite, un outil d'évaluation qui traduit concrètement sous la forme d'une épreuve les attentes énoncées dans les référentiels peut se révéler utile. En effet, en se penchant sur des épreuves d'évaluation, les enseignants sont à même d'analyser l'interprétation de « l'attendu » réalisé par les concepteurs des épreuves. De fait, diffuser des épreuves d'évaluation, c'est diffuser une interprétation de « l'attendu » qui peut aider les enseignants dans leur propre interprétation.

La seconde raison est liée à l'incertitude de la notion de compétence. La recherche actuelle, comme nous l'avons déjà énoncé, apporte peu de réponses à la question du « savoir-mobiliser ». Il est nécessaire de construire des outils susceptibles d'objectiver les apprentissages des élèves. Il est donc intéressant de construire des outils d'évaluation qui permettront aux enseignants de se prononcer sur la capacité de leurs élèves à mobiliser leurs acquis. Ce sont les observations recueillies grâce à ces outils qui conduiront les enseignants à se prononcer sur la pertinence des propositions pédagogiques mises en place dans leur classe. L'enseignant, dans cette perspective, devient l'acteur principal de la construction d'un savoir sur le « savoir-mobiliser ». Ceci pourrait se révéler l'enjeu essentiel de l'introduction de la notion de compétence dans le monde de l'école.

Par suite, nous estimons qu'il est nécessaire de promouvoir des outils d'évaluation qui présentent des caractéristiques spécifiques et qui se démarquent en partie des outils habituellement proposés.

5. Quel type d'évaluation proposer dans une approche par compétences ?

La compétence pour le décret « Missions » est définie comme l'aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être lors de l'accomplissement de tâches.

Si l'on désire évaluer des compétences au sens fort du terme, c'est-à-dire au sens donné par le décret « Missions » tout en gérant les paradoxes liés à cette notion, il est nécessaire de proposer aux élèves des épreuves d'évaluation qui respectent certaines conditions.

La lecture de la littérature [ROEGIERS 03 04 ; DE KETELE 00 ; BECKERS 02 ; SCALLON 04 ; REY et al. 03] montre que trois conditions doivent être respectées si l'on désire construire des épreuves d'évaluation qui évaluent effectivement des compétences.

5.1. *Première condition*

Si l'on désire évaluer des compétences, il est nécessaire de présenter aux élèves des tâches inédites, c'est à dire des tâches qu'ils n'auraient jamais rencontrées lors de leurs apprentissages.

Par tâche, on entend une activité contextualisée qui présente une finalité et qui a du sens pour les élèves. Toutefois, il est essentiel de ne pas enfermer la notion de tâche dans un aspect uniquement pragmatique ou utilitariste. Une tâche peut présenter une finalité et un sens à l'intérieur même d'une discipline sans pour autant s'inscrire, comme le préconisent certains auteurs, dans la vie courante. Que le contexte soit disciplinaire ou inscrit dans la vie de tous les jours, que les tâches soient authentiques, artificielles ou scolaires, l'important est de présenter une activité inscrite dans un contexte qui ne soit pas un prétexte à la vérification de procédures, mais fasse partie intégrante de la résolution. En d'autres termes, une tâche inédite portera réellement ce nom si elle demande à l'élève le « cadrage » de la situation. Par cadrage, [REY 99] entend la capacité d'un individu à déterminer au sein d'une situation les traits pertinents qui le conduira aux choix et à la combinaison des procédures nécessaires à la résolution de la tâche.

Il est important que la tâche présente un caractère inédit. Sans celui-ci, ce que l'on demanderait aux élèves serait de l'ordre de l'application. .

Ce caractère inédit entraîne une rupture du contrat didactique qui est nécessaire lorsque l'on désire évaluer des compétences. Le contrat didactique est un concept présenté par [BROUSSEAU 86] qui défend l'idée que les élèves ne peuvent être évalués que sur ce que l'enseignant a effectivement enseigné.

5.2 *Deuxième condition*

Si l'on désire évaluer des compétences, il est nécessaire de proposer aux élèves des tâches complexes.

La notion de tâche complexe donne lieu ordinairement à un contre-sens. Ainsi par tâche complexe, les auteurs parlent des tâches qui demandent aux élèves pour les résoudre le choix et la combinaison de plusieurs procédures de base. Autrement dit, les élèves doivent inventer une démarche (un ordre des opérations ou une manière de les organiser). Cette démarche ne lui est pas indiquée dans les consignes. Le terme complexe, de fait, n'est pas synonyme de difficile. La mise en oeuvre d'une procédure peut s'avérer difficile sans être complexe. La résolution d'une tâche peut être complexe sans être difficile. Le caractère complexe est lié aux choix et à la combinaison de plusieurs procédures lors de la réalisation d'une tâche.

5.3 *Troisième condition*

Une troisième condition si l'on désire évaluer des compétences est qu'il faut présenter aux élèves des tâches complexes et inédites qui font appel à un ensemble de procédures effectivement apprises.

Sans cette précaution, on ne se situerait plus devant une résolution de problèmes mais plutôt devant une situation-problème utilisée lors d'activités d'apprentissage. La situation- problème, en effet, est un dispositif didactique qui permet la construction d'une notion ou d'une proposition nouvelle. Il est basé sur la remise en cause par l'élève des conceptions spontanées qui peuvent s'opposer au savoir et. Pour ce faire, on propose aux élèves des situations-problèmes dont on sait pertinemment qu'ils ne sont pas en état de les résoudre avec leurs conceptions actuelles.

5.4 *Pour une quatrième condition*

Si on trouve dans la littérature un consensus nuancé sur les trois premières conditions, il apparaît que leur stricte application ne permet pas de répondre aux paradoxes engendrés par la notion de compétence définis ci-

dessus. En effet, proposer uniquement des tâches complexes et inédites qui font appel à la mobilisation de procédures normalement apprises risque de mettre de nombreux élèves en difficulté et n'offre pas, d'après nous, un outil intéressant aux enseignants qui désirent se prononcer sur la capacité de mobilisation de leurs élèves.

De fait, une quatrième condition nous apparaît nécessaire si l'on veut évaluer des compétences en ne se limitant pas à une évaluation qui risquerait d'ériger en norme la « complexité inédite » [CRAHAY 06] et d'accentuer les différences entre les élèves. Il est nécessaire de proposer des épreuves diagnostiques, c'est-à-dire proposer des épreuves qui ne se limitent pas, d'une part, à l'évaluation de tâches complexes et inédites et qui offrent d'autre part, aux enseignants un outil d'analyse du savoir mobiliser de leurs élèves.

6. Un modèle d'évaluation des compétences en trois phases : une proposition.

L'analyse des référentiels de la Communauté française de Belgique montre clairement que l'ensemble des compétences qui y sont proposées ne présentent pas le même niveau d'exigence et que l'on peut dégager plusieurs degrés de compétences en fonction d'une part du caractère simple ou complexe de la tâche et d'autre part de la plus ou moins grande nouveauté de la tâche pour l'individu.

Concrètement, nous retrouvons explicitement dans les référentiels de la Communauté française de Belgique, trois degrés différents que l'on peut définir en ces termes :

Degré 1 : Savoir exécuter une opération (ou une suite prédéterminée d'opérations) en réponse à un signal (qui peut être, en classe, une question, une consigne, ou une situation connue et identifiable sans difficulté ni ambiguïté). Ce sont les « procédures » ou les « compétences élémentaires ».

Degré 2 : Posséder toute une gamme de ces compétences élémentaires et savoir, dans une situation inédite, choisir celle qui convient ; là une interprétation de la situation (ou comme nous le dirons plus bas un "cadrage" de la situation) est nécessaire ; on parle ici de "compétence élémentaire avec cadrage" ou de "compétence de deuxième degré".

Degré 3 : Savoir choisir et combiner correctement plusieurs compétences élémentaires pour traiter une situation nouvelle et complexe. On parle de "compétence complexe" ou de "compétence de troisième degré".

Si le degré 3 correspond le mieux à la définition des compétences telle qu'énoncée dans le décret « Missions », il reste que les autres degrés de compétences peuvent également faire l'objet d'une évaluation. Certes, les degrés 1 et 2 n'évaluent pas les compétences au sens fort du terme mais peuvent dans une évaluation qui déclinent l'ensemble des degrés de compétence se révéler fort utiles pour diagnostiquer les acquis des élèves.

Dans le modèle d'évaluation de compétences que des membres du service des Sciences de l'éducation de l'ULB [REY et al. 03] proposent, les trois degrés de compétences sont évalués dans le but de permettre aux enseignants de réaliser un diagnostic de la capacité des élèves à résoudre des tâches complexes.

6.1 *Le modèle se décline en trois phases* :

- **Phase 1** : On demande aux élèves d'accomplir une tâche complexe, exigeant le choix et la combinaison d'un nombre significatif de procédures qu'ils sont censés posséder à la fin d'un cycle.

- **Phase 2** : On propose à nouveau aux élèves la même tâche. Mais cette fois, la tâche complexe est découpée en tâches élémentaires dont les consignes sont explicites et qui sont présentées dans l'ordre où elles doivent être accomplies pour parvenir à la réalisation de la tâche complexe globale. Mais il appartient à l'élève, pour chacune de ces tâches élémentaires, de déterminer la procédure à mettre en œuvre parmi celles qu'il est censé posséder.

- **Phase 3** : On propose aux élèves une série de tâches simples décontextualisées, dont les consignes sont celles qui sont utilisées ordinairement dans l'apprentissage des procédures élémentaires qu'on propose à l'école : par exemple, à l'école primaire, effectuer une soustraction ; écrire des mots ; accorder un verbe avec un sujet, etc. Ces tâches correspondent aux procédures élémentaires qui ont dû être mobilisées pour accomplir la tâche complexe de la phase 1.

Comme il est facile de le voir, ces trois phases renvoient aux trois degrés de complexité des compétences.

La phase 1 évalue la compétence au sens plein, c'est-à-dire l'aptitude à saisir dans une situation nouvelle et complexe les traits pertinents qui indiquent qu'il y a lieu de choisir et de combiner d'une manière originale des procédures connues. Il s'agit donc d'une "compétence complexe", au sens que nous avons donné à cette expression. En d'autres termes, il s'agit d'une résolution de problème.

La phase 2 évalue l'aptitude à choisir la procédure qui correspond à une tâche simple mais inédite ; il s'agit là de ce que nous avons appelé "compétence élémentaire avec cadrage de la situation".

Enfin, la phase 3 permet d'évaluer des procédures de base ou compétences élémentaires et leur degré d'automatisation chez les élèves.

Ce dispositif d'évaluation présente plusieurs intérêts.

Outre l'idée qu'il permet d'éviter d'ériger la « complexité inédite en norme » [CRAHAY 06] en proposant d'évaluer d'autres degrés de compétence, ce dispositif peut aider les enseignants :

- à « interpréter » les référentiels de compétences ;

- à diagnostiquer des difficultés de leurs élèves à résoudre des tâches complexes en répondant aux trois questions suivantes :

    - L'élève est-il capable de choisir et de combiner des procédures lors de la résolution de tâches complexes ?

    - L'élève est-il capable de choisir une bonne procédure lors de la résolution d'une tâche qui ne fait pas appel à la combinaison de plusieurs procédures ?

    - L'élève maîtrise-il les procédures nécessaires à la résolution de la tâche complexe ?

- à situer ses propres pratiques d'évaluation par rapport aux exigences de la notion de compétence.

Toutefois, il est impératif qu'une réelle cohérence entre les trois phases soit respectée afin de montrer que les compétences complexes sont celles vers lesquelles il faut tendre sans négliger pour autant l'importance des procédures automatisées dont la maîtrise est nécessaire. En procédant de la sorte, on montre aux enseignants qu'il est impératif dans une approche par compétence d'amener tous les élèves vers la résolution de tâches complexes tout en acceptant que certains d'entre - eux éprouvent des difficultés.

Un intérêt de ce modèle d'évaluation est d'offrir un outil diagnostique qui permet aux enseignants de s'interroger sur le « savoir-mobiliser ». Notre méconnaissance des processus qui conduisent les élèves à pouvoir mobiliser leurs acquis dans des nouvelles circonstances fait qu'il est important d'associer tous les enseignants dans la recherche des facteurs qui interviennent dans cette activité complexe. Offrir un outil d'évaluation qui permet d'observer le « savoir-mobiliser » permet de sortir du discours prescriptif que de nombreux enseignants refusent pour ses aspects trop souvent dogmatiques. Les confronter et les responsabiliser à la question du « savoir-mobiliser », c'est arrêter de leur faire croire que l'on connaît la manière de rendre les élèves compétents et les associer à l'étude des hypothèses susceptibles de les y amener. Associer les enseignants à ce processus, c'est les considérer comme des professionnels en les encourageant à problématiser leur pratique.

Le modèle d'évaluation créé par des membres du service des Sciences de l'Education de l'ULB permet grâce à la présence des trois phases d'aider les enseignants dans l'observation du savoir-mobiliser.

Evaluer les compétences tout en gérant les paradoxes liés à cette notion est pour nous un des enjeux central de la promotion de l'évaluation en Communauté française de Belgique. Proposer des épreuves d'évaluation de compétences diagnostiques qui permettent aux enseignants de mesurer différents degrés de compétences et d'observer le savoir-mobiliser est la piste que nous privilégions.

Cette position ne repose pas uniquement sur des considérations théoriques. Elle est le fruit d'un travail conséquent de recherches dans les classes. De fait, depuis janvier 2000, nous avons administré des épreuves construites suivant le modèle en trois phases auprès de plus de 3000 élèves d'écoles fondamentales et nous avons entrepris, notamment à travers des formations, une réflexion sur l'évaluation avec des enseignants.

De ces recherches et de ces formations, plusieurs constats peuvent être énoncés :

- la majorité des élèves sont en difficulté lorsque l'on leur propose des tâches complexes ;
- de nombreux élèves maîtrisent souvent les procédures impliquées dans les tâches complexes mais sont incapables de les utiliser ;
- les élèves qui réussissent les tâches complexes sont ceux qui maîtrisent le mieux les procédures nécessaires à leur résolution ;
- la majorité des épreuves d'évaluation (qu'elle soit externe ou locale) n'évaluent pas des compétences complexes (de degré 1), mais évaluent surtout des procédures ou dans une moindre mesure des compétences de degré 2, c'est-à-dire des compétences qui demandent un cadrage limité à l'utilisation d'une procédure ;
- les enseignants comprennent au travers du modèle en trois phases les enjeux de la notion de compétence ;
- les enseignants sont sensibles à l'aspect diagnostique de la démarche. La déclinaison en trois degrés des compétences les aide dans l'analyse de leur pratique de classe ;
- les enseignants, après formation, sont capables de construire des épreuves en trois phases. Toutefois, ils soulignent le temps considérable que ce travail représente ;
- les enseignants dénoncent le manque de cohérence qu'ils observent entre les différentes épreuves externes qu'ils ont l'occasion de consulter ou d'administrer. Ils demandent une meilleure cohérence dans l'interprétation de la notion de compétence entre les différents concepteurs d'épreuves.
- les enseignants s'interrogent sur la définition du niveau des études, lequel semble fluctuer selon les concepteurs des épreuves. Cette subjectivité et cette non-cohérence les déstabilisent.

7. Enjeux et impacts de la promotion de l'évaluation.

Un des enjeux central de la promotion de l'évaluation est la recherche de cohérence entre les dispositifs proposés et les exigences induites par la notion de compétence qui s'est imposée au travers des référentiels comme le concept qui définit ce que l'on attend des élèves.

La notion de compétence en interrogeant le concept du « savoir-mobiliser » pose sans aucun doute une bonne question. Sa fragilité est de ne pas pouvoir apporter de vraies réponses.

Cette fragilité pourrait toutefois devenir une force si les acteurs du monde éducatif acceptent de s'engager dans cette incertitude qui a le mérite de souligner le caractère mystérieux de l'apprentissage.

Toutefois pour s'engager dans cette incertitude, il est nécessaire de se doter d'outils qui permettent d'objectiver les apprentissages des élèves et de manière plus précise des outils qui puissent renseigner l'enseignant sur les capacités de ses élèves à pouvoir mobiliser.

Dans une approche par compétences, le rôle des outils d'évaluation prend une importance considérable. En effet, s'il est difficile actuellement de se prononcer clairement sur les mécanismes et les conditions qui amènent les élèves à pouvoir mobiliser, il est urgent de pouvoir proposer à l'enseignant des outils qui lui permettent d'évaluer la pertinence de ses actions pédagogiques.

Dans ce contexte, des nouvelles pratiques d'évaluation doivent être mises en place. Le terme d' « assessment » [SCALLON 04] qui étymologiquement veut dire « s'asseoir avec » et qui semble s'imposer dans le monde de l'éducation Nord Américain trouve tout son sens dans une approche par compétences. « S'asseoir avec », c'est accepter que l'élève n'y arrive pas et c'est dans ce cas essayer de mieux comprendre les raisons de son insuccès.

Actuellement, l'approche par compétence ne peut faire l'économie d'une réelle approche diagnostique et d'une mobilisation de l'ensemble des acteurs en vue de la compréhension du « savoir-mobiliser ». Car une telle économie pourrait conduire à deux situations qui ne seraient pas conformes aux objectifs de la Communauté française de Belgique.

La première situation serait d'évaluer les compétences des élèves dans le sens fort du terme, c'est-à-dire proposer uniquement des tâches complexes qui font appel aux choix et à la combinaison de procédures lors de la réalisation de tâches complexes et inédites. Si en faisant de la sorte, on se situe bien dans les objectifs de la Communauté française de Belgique (décret Missions), on risque toutefois de mettre en échec de nombreux élèves et d'aller à l'encontre de la volonté de diminuer le retard scolaire.

La deuxième situation est de continuer à évaluer les élèves sur des procédures ou des compétences de faibles niveaux. Dans ce cas, si l'intention de réduire les écarts est prise en compte, il apparaît que l'objectif de mobilisation des acquis perd toute son ambition. De plus, on risque de proposer aux enseignants une interprétation très limitée de la notion de compétence.

Le compromis entre ces deux situations est de s'engager dans une réelle démarche diagnostique construite dans le souci d'amener tous les élèves à être compétent. L'implication de chaque acteur dans la construction d'un savoir sur le « savoir-mobiliser » est pour nous l'enjeu de la promotion de l'évaluation d'aujourd'hui.

8. Conclusion

Promouvoir l'évaluation dans un système éducatif, c'est espérer avoir un impact réel sur ses acteurs au travers de dispositifs qui les conduisent à interpréter « l'attendu ». Cette interprétation devrait, du moins on l'espère, les aider à mettre en place des stratégies éducatives performantes en adéquation avec les besoins du système.

Au travers de cet article, nous avons voulu montrer qu'en Communauté française de Belgique, la promotion de l'évaluation était étroitement liée à la notion de compétence. De fait, vouloir promouvoir l'évaluation dans les pays qui ont introduit la notion de compétence, c'est vouloir promouvoir l'évaluation des compétences.

Cette évaluation des compétences doit tenir compte de la présence de deux paradoxes induits par cette notion. : le paradoxe d'augmenter le niveau d'exigence attendu des élèves dans une école qui lutte contre l'échec scolaire et le paradoxe d'exiger l'évaluation d'acquis des élèves sans avoir de réelles certitudes sur la manière de conduire un apprentissage performant qui conduit à la maîtrise de ces acquisitions. C'est pour tenter d'apporter une réponse concrète aux questions posées par ces deux paradoxes que nous avons créé un modèle en trois phases. Il se veut être une proposition sans prétendre être la solution.

La gestion de ces deux paradoxes qui apparaît comme un des enjeux essentiels de la promotion de l'évaluation des compétences nécessite une poursuite de la réflexion en profondeur sur les outils susceptibles d'aider les enseignants à les gérer.

Sans cette réflexion, le risque est grand de proposer une multitude d'outils différents qui présentent des interprétations, parfois diamétralement opposées, de ce que l'on attend des élèves. Cette non-cohérence pourrait conduire à un rejet par les enseignants d'une politique de promotion de l'évaluation et/ou à un échec massif de la mise en place d'une approche par compétences qui est un élément central des réformes entreprises en Communauté française de Belgique.

9. Bibliographie

[BASQUE 04] Basque, J., « Le transfert d'apprentissage : qu'en disent les contextualistes ? » *In* Presseau A. et Frenay M. (Eds.). *Le transfert des apprentissages et leur acquisition.* Québec : Les presses de l'Université de Laval. p. 49 – 76.

[BECKERS 02] Beckers, J., *Développer et évaluer des compétences à l'école : vers plus d'efficacité et d'équité,* Labor, Bruxelles, 2002.

[BRACKE 04] Bracke, D., « Vers un modèle théorique du transfert : les contraintes à respecter », *Revue des Sciences de l'Education*, XXIV. 2004.

[BROUSSEAU 86] Brousseau, G., « Fondement et méthodes de la didactique des mathématiques » *Recherches en didactique des mathématiques*, 7 republié in Brun, J. (Ed.) *Didactique des mathématiques*, Delachaux et Niestlé, Lausanne, 1996.

[CRAHAY 06] Crahay, M., « Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de compétence ». *Revue française de pédagogie*, 154, 2006.

[CRAHAY 96] Crahay ,M. , *Peut-on lutter contre l'échec scolaire*. De Boeck, Bruxelles, 1996.

[DE KETELE 00] De Ketele, J.M., « En guise de synthèse : Convergences autour des compétences. » In Bosman, C., Gérard, F.M., Roeigiers, X. (Eds). *Quel avenir pour les compétences?* De Boeck, Bruxelles, 2000.

[FAYOL 97] Fayol, M., *L'enfant et le nombre. Du comptage à la résolution de problèmes*, Delachaux & Niesté, Neuchâtel, 1997.

[LE BOTERF 97] Leboterf, G., *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Les éditions d'organisation, Paris, 97.

[LE BOTERF 97] Leboterf, G., *Compétence et navigation professionnelle*. Les éditions d'organisation, Paris, 97

[MINET, PARLIER & DE WITTE 94] Minet, F., Parlier, M., de Witte, S., *La compétence, mythe, construction ou réalité ?* L'Harmattan, Paris, 1994.

[REY 03] Rey, B., « La notion de compétence dans les référentiels scolaires », *Actes du congrès de l'AECSE*, Lille, 2003.

[REY et al. 01] Rey, B., Carette V., Defrance, A. et Kahn, S., Création d'épreuves étalonnées en relation avec les nouveaux socles de compétences pour l'enseignement fondamental, Rapport de recherche en éducation n°67/00, septembre 2001, Communauté française de Belgique.

[REY et al. 03] Rey, B., Carette, V., Defrance, A. et Kahn S., *Les compétences à l'école : apprentissage et évaluation*, De Boeck, Bruxelles, 2003.

[ROEGIERS 01] Roegiers, X., *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, De Boeck Université., Bruxelles,2001.

[ROEGIERS 03] Roegiers, X., *Des situations pour intégrer des acquis*. De Boeck Université, Bruxelles, 2003.

[ROEGIERS 04] Roegiers, X., *L'école et l'évaluation. Des situations pour évaluer les compétences des élèves*, De Boeck, Bruxelles 2004.

[PERRENOUD 98] Perrenoud, Ph., *L'évaluation des élèves*, De Boeck, Bruxelles 1998.

[PERRENOUD 97] Perrenoud Ph., *Construire des compétences dès l'école*, ESF, Paris, 1997.

[SCALLON 04] Scallon, G., *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, De Boeck, Bruxelles 2004.