Institutional Repository - Research Portal
Dépôt Institutionnel - Portail de la Recherche
researchportal.unamur.be
University of Namur

RESEARCH OUTPUTS / RÉSULTATS DE RECHERCHE

Pour une pédagogie de la réussite au premier degré de l'enseignement secondaire

Boucenna, Sephora; Dejean, Karine; O'Flynn, Marie-Paule; Donnay, Jean

Publication date:
2003

Document Version
le PDF de l'éditeur

Link to publication

Citation for pulished version (HARVARD):
Boucenna, S, Dejean, K, O'Flynn, M-P & Donnay, J 2003, *Pour une pédagogie de la réussite au premier degré de l'enseignement secondaire*. FUNDP - DET.

General rights
Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

Take down policy
If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Download date: 04. May. 2026

Département Education et Technologie

Facultés Universitaire Notre Dame
de la Paix
Namur

Service de Pédagogie expérimentale

Faculté de Psychologie et
des Sciences de l'Education
Université de Liège

POUR UNE PEDAGOGIE DE LA REUSSITE AU PREMIER DEGRE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Etude interuniversitaire commanditée par le Ministère de l'Enseignement secondaire de la Communauté française de Belgique

Novembre 2003

Sephora BOUCENNA
Karine DEJEAN
Marie-Paule O'FLYNN

Sous la direction
de *Jean DONNAY*

TABLE DES MATIÈRES

Table des matières 1

Introduction générale 5

PREMIERE PARTIE : Diagnostiquer pour différencier - Des outils de diagnostic conçus à partir de l'identification de difficultés observées chez des élèves du premier degré de l'enseignement secondaire 7

1. Introduction 8
1.1. Présentation des outils 8
1.2. Des outils au service de la différenciation 9
1.3. Méthodologie d'élaboration des outils 9
1.4. Des outils pour « qui » ? 10
1.5. Comment utiliser ces outils ? 11
1.5.1. Les grilles de diagnostic des difficultés des élèves destinées aux enseignants 11
1.5.2. Les grilles autoévaluatives de diagnostic destinées aux élèves 11

2. Deux outils réflexifs 12
2.1. Hypothèses sur des difficultés rencontrés par des élèves du premier degré 12
2.2. Deux grilles réflexives 12
2.2.1. Grille pour préciser des objectifs cognitifs et des procédures visés à travers une tâche 13
2.2.2. Grille pour préciser les facteurs influençant la réalisation d'une tâche 14
2.3. Quelques précisions de vocabulaire concernant l'utilisation de ces grilles 15
2.3.1. Qu'est-ce qu'une tâche ? 15
2.3.2. Quatre grandes classes d'objectifs 15
2.3.2.1. Comprendre 15
2.3.2.2. Raisonner 15
2.3.2.3. Apprendre 15
2.3.2.4. Communiquer 16
2.3.2.5. Schéma récapitulatif 16
2.3.2.6. Les stratégies cognitives 17

3. L'Attention 18
3.1. Définition 18
3.2. L'attention sélective 19
3.3. L'attention maintenue 19
3.4. L'attention divisée et l'attention partagée 19
3.5. Attention, mémorisation et compréhension 20
3.6. Hypothèses 20
3.7. Grille de diagnostic pour l'attention destinée à l'enseignant 22
3.8. Grille d'autoévaluation sur l'attention destinée à l'élève 23

4. Comprendre un texte 24
4.1. Trois niveaux sont distingués dans la construction de l'interprétation 25
4.1.1. Premier niveau (lexico-prédicatif) 25
4.1.2. Deuxième niveau (niveau local de la cohérence interphrasique) 25
4.1.3. Troisième niveau (global de cohérence textuelle) 25
4.2. Liens entre concepts 26
4.3. Processus à l'œuvre dans la compréhension de texte au niveau local 26
4.3.1. Les inférences de liaison 27
4.3.2. Les inférences interprétatives 27
4.4. Processus à l'œuvre dans la compréhension de texte au niveau global 27
4.4.1. Rassembler et synthétiser l'information 27
4.4.2. Un réseau de causalité 28
4.5. Hypothèses 29
4.6. Grille de diagnostic pour l'opération de compréhension d'un texte d'énoncé destinée à l'enseignant 30
4.7. Exemple de grille de diagnostic pour des confusions de relations entre concepts destinée à l'enseignant 31

4.8. Grille d'autoévaluation sur la compréhension d'un énoncé destinée à l'élève 32

5. Comprendre des textes de consignes d'action 33
5.1. Ce qui distingue un texte de consignes d'un texte de récit 33
5.1.1. Différences de finalités 33
5.1.2. Différence liée à l'existence de critères externes pour vérifier la compréhension 33
5.1.3. Différence dans le niveau de finesse de la représentation 33
5.2. Ce qui distingue les textes de consignes proprement dits des énoncés de problèmes 34
5.3. Ce que la recherche a épinglé comme raisons aux difficultés de compréhension de texte de consignes 34
5.3.1. Défaut de familiarité avec le domaine 34
5.3.2. Difficulté de planification 34
5.3.3. Difficulté de spécifier l'information en vue de l'appliquer au cas particulier 35
5.3.4. Difficultés pour transformer l'information afin de la mettre sous une forme directement utilisable 35
5.4. Hypothèses 36
5.5. Grille de diagnostic pour l'opération de compréhension d'un texte de consignes destinée à l'enseignant 38
5.6. Grille d'autoévaluation sur la compréhension d'un texte de consignes d'actions destinée à l'élève 39

6. Mémoriser 40
6.1. Mémoire et durée de stockage des informations 40
6.1.1. La mémoire sensorielle 40
1.1.2. La mémoire à court terme ou mémoire de travail 41
1.1.2.1. Quelques secondes pour retenir les mots ou les idées 41
6.1.2. Le codage verbal 41
6.1.3. Une performance qui augmente proportionnellement à la quantité de ce que je connais déjà 41
6.2. La mémoire à long terme 42
6.2.1. Mémoriser c'est comprendre le sens 42
6.2.2. Organiser les informations en catégories 42
6.2.3. Organiser son information en toile d'araignée 43
6.2.4. Espacer les rappels pour augmenter la rétention des informations 43
6.2.5. Se souvenir des informations 43
6.2.6. Mémoriser avec ou sans intention 44
6.2.7. Interférences entre tâches différentes 44
6.2.8. Principe de hiérarchie conceptuelle et d'économie cognitive 44

6.3. Hypothèses 44

6.4. Grille de diagnostic pour l'opération de mémorisation destinée à l'enseignant 47

Grille de diagnostic pour l'opération de mémorisation destinée à l'enseignant (suite) 48

6.5. Notes pour utiliser l'outil ci-dessus 48

6.6. Grille d'autoévaluation pour l'opération de mémorisation destinée à l'élève 49

7. Résoudre un problème 50
7.1. Qu'est-ce qu'un problème ? 50
7.2. Différents types de problèmes 51
7.3. Eléments qui introduisent la difficulté 51
7.4. Processus de recherche de solutions 53
7.4.1. Réduire à un problème plus simple 53
7.4.2. Elaborer des sous-buts 53
7.4.3. Identifier des actions à éviter 53
7.4.4. Utiliser des heuristiques 53
7.5. Hypothèses explicatives 55

7.6. Grille de diagnostic pour l'opération de Résolution de problème destinée à l'enseignant 56

7.7. Grille d'autoévaluation pour l'opération de résolution de problème destinée à l'élève 57

8. La Lecture 58
8.1. Différents niveaux de traitement 58
8.2. La lecture selon le modèle de compréhension de J. Giasson 59
8.2.1. Le lecteur 59
8.2.2. Le texte 60
8.2.3. Le contexte 61
8.3. Hypothèses 61

8.4. Grille de diagnostic pour la lecture destinée à l'enseignant 63

8.5. Grille d'autoévaluation pour la lecture destinée à l'élève 64

9. Bibliographie 65

DEUXIEME PARTIE: Journal de l'accompagnement 66

1. Accompagner la mise en place d'un dispositif INNOVANT 67
1. Formalisation des actes professionnels issus du carnet de bord de l'accompagnateur de l'accompagnateur 67
1.1. Des gestes 67
1.2. Des postures 73

2. Des actions et des effets repères 74

TROISIEME PARTIE: Une démarche et des outils de réflexivité organisationnelle pour les chefs d'établissements 80

1. Les présupposés de notre approche 81

2. Démarche et méthode : mise en réseau des chefs d'établissements et construction d'instruments de réflexivité organisationnelle 83
2.1. Construction d'outils de réflexivité organisationnelle 84
2.2. Accompagnement du réseau de Chefs d'établissement 86
2.2.1 Objectifs du réseau 86
2.2.2.Démarche d'accompagnement du réseau 87
2.2.3 Analyse des conditions mises en place dans le réseau des chefs d'établissement scolaires 88

3. Description de l'outil « analyse des logiques d'action au sein des établissements scolaire » et de ses fondements conceptuels 91
3.1 Description du modèle théorique au fondement de l'instrument 91
3.2. Traduction du modèle des cités pour le champ scolaire 92
3.3. Opérationnalisation du modèle en un instrument de réflexivité organisationnelle pour les établissements scolaires 93
3.3.1. La logique communautaire 94
3.3.2. La logique de l'efficacité 97
3.3.3. La logique de l'intérêt général 100
3.3.4. La logique démocratique 102
3.3.5. La logique inspirée (de la créativité) 105
3.3.6. La logique de marché 107
3.3.7. La logique des projets 109
3.4. Apports et limites de cette grille d'analyse des organisations : notre conclusion par rapport à l'outil 112
3.5. Les processus de construction de l'accord dans les établissements scolaires 113
3.6. Questions pour aider à l'analyse des logiques d'actions au sein de l'école 115
3.7. Evaluation des outils d'analyse des logiques d'action par les chefs d'établissement 116
3.8. Analyse des processus de construction des accords dans l'école 118

4. Un exemple de cas analysé à partir de l'instrument 'logiques d'action dans les établissements scolaires : la construction d'un dispositif innovant pour aider les élèves en difficulté au premier degré 120
4.1. Le dispositif actuel 120
4.2. Un dispositif innovant d'aide aux enfants en difficulté au premier degré 122
4.3. Analyse des différentes logiques en œuvre dans le dispositif d'aide aux enfants en difficulté : 125
4.4. Analyse de la construction d'un accord autour du nouveau dispositif d'aide : l'établissement d'un compromis 126
4.5. Conclusions 127

ANNEXES pour la troisième partie 128

Analyse organisationnelle du fonctionnement de l'école 130
Consignes de travail journée du 22 octobre 130
Activité 130
En sous groupe de 3 directeurs 130
Consignes de travail journée du 5 Novembre 133
Activité 133
En sous groupes 133
Mise en commun 133
3 Pistes d'action 134

Références bibliographiques 135

Annexes pour le journal de bord de l'accompagnatrice 136

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Ce deuxième volet de la recherche intitulée « Pour une pédagogie de la réussite » répond à la commande de prolongation des dynamiques initiées lors de la première phase (année civile 2002), à savoir, l'accompagnement des enseignants pour une mise à l'épreuve d'outils et la conception de nouveaux outils liés à la différenciation d'une part, la mise en réseau de chefs d'établissements pour la mise à l'épreuve et la conception d'outils d'analyse organisationnelle d'autre part.

La phase précédente avait abouti à la production de documents :

- identifiant des difficultés recensées par des enseignants chez les élèves du premier degré de l'enseignement secondaire ;
- identifiant des dispositifs mis en place par des enseignants pour faire face à ces difficultés ;
- proposant des dispositifs supplémentaires inspirés de description de pratiques d'enseignants n'appartenant pas à l'échantillon de la recherche et d'extraits d'ouvrages traitant d'expériences pédagogiques ;
- formulant des hypothèses quant aux facteurs explicatifs des difficultés rencontrées par les élèves ;
- explorant la dimension organisationnelle en proposant, à travers des études de cas, de développer une approche systémique.

Cette deuxième phase de la recherche poursuit, prolonge et développe ces différentes approches. Le présent document s'articule en trois parties :

- Une première partie qui propose des **outils de diagnostic** des difficultés des élèves du premier degré. Ces outils sont destinés aux enseignants. Ils ont été conçus à partir du relevé des difficultés réalisé l'année précédente auprès des enseignants du premier degré de l'enseignement secondaire. Y sont proposés deux outils réflexifs destinés aux enseignants qui souhaitent interroger leur pratique et six outils de diagnostic centrés sur les questions d'attention, de compréhension d'un texte d'énoncé, de compréhension d'un texte de consignes d'action, de mémorisation, de résolution de problème et de lecture. Chaque question est proposée sous la forme d'un double outil : le premier destiné à l'enseignant, le second conçu comme un outil d'autoévaluation destiné à l'élève. Ces outils s'articulent autour **d'hypothèses** émises à partir de l'exploration de la recherche en sciences psychologiques. Une présentation de ces outils et de leur fonctionnalité sera proposée dans l'introduction à cette première partie.

- Une deuxième partie qui, sous le titre de **journal de l'accompagnement,** propose une formalisation des gestes et de la posture de l'accompagnateur dans une démarche d'accompagnement de la mise en place d'un dispositif innovant. Cet accompagnement s'est articulé autour de l'élaboration d'un dispositif d'offre de remédiations dans un établissement, et cela, en conformité avec la réforme du premier degré. Les outils de diagnostic se sont construits dans le cadre de cet accompagnement où il a été possible, d'une part, d'identifier des besoins, d'autre part, de formaliser des pratiques intuitives.
- Une troisième partie de la recherche, présente une démarche d'accompagnement d'un réseau de directeurs dans une perspective de gestion de l'innovation dans leur établissement scolaire en lien avec la réforme. La démarche collaborative avec les chefs d'établissement a conduit à la finalisation d'un outil de réflexivité organisationnelle intitulé « analyse des logiques d'action ». Nous décrivons successivement la méthodologie de construction de l'outil, la démarche d'accompagnement du réseau de chefs d'établissement pour déboucher sur une version finalisée de l'outil validée par les directeurs. Nous terminons cette partie par un exemple d'utilisation de l'outil d'analyse réflexive dans un établissement scolaire impliquant la direction et les équipes d'enseignants : le cas de la mise en place dispositif innovant pour aider les enfants en difficulté au premier degré.

DIAGNOSTIQUER POUR DIFFERENCIER

Des outils de diagnostic conçus à partir de l'identification de difficultés observées chez des élèves du premier degré de l'enseignement secondaire

1. INTRODUCTION

1.1. Présentation des outils

Les **outils de diagnostic** des difficultés des élèves du premier degré proposés dans cette partie sont conçus pour être utilisés comme un outil diffusables par le Web. Ces outils sont destinés aux enseignants. Ils ont été conçus à partir du relevé des difficultés réalisé l'année précédente auprès des enseignants du premier degré de l'enseignement secondaire.
Trois types d'outils sont proposés :

1. Deux **outils réflexifs** destinés aux enseignants qui se présentent sous la forme suivante :
   - Hypothèses explicatives quand à l'origine de certaines difficultés d'élèves,
   - Deux outils,
   - Fondements théoriques sur lesquels se sont construits les hypothèses puis les outils.

2. Six **outils de diagnostic** des difficultés d'élèves centrés sur les questions :
   a. d'attention,
   b. de compréhension d'un texte d'énoncé,
   c. de compréhension d'un texte de consignes d'action,
   d. de mémorisation,
   e. de résolution de problème,
   f. de lecture.

   Chaque outil prend la forme suivante :
   - Un rappel des difficultés telles que repérées par les enseignants interrogés dans la première partie de la recherche,
   - Une **synthèse de ce que la recherche en sciences psychologiques** propose,
   - Des **hypothèses explicatives** quant aux difficultés rencontrées par les élèves du premier degré,
   - Une **grille de diagnostic**, destinée à l'usage de l'enseignant.

3. Six **outils d'autoévaluation** destinés aux élèves leur permettant de diagnostiquer leurs difficultés et leur offrant par la même occasion un canevas possible de démarche à poursuivre.

1.2. Des outils au service de la différenciation

Ces outils servent doublement la différenciation :

- Ils proposent d'une part, une structure « possible » pour réaliser un diagnostic qui peut permettre d'affiner un diagnostic, étape préliminaire à toute démarche de différenciation. En effet, pour différencier des parcours d'apprentissage, il faut pouvoir repérer en quoi il est pertinent de le faire. Ce sur quoi va se fonder la différenciation n'est autre que l'objet autour duquel elle s'articule, à savoir, la démarche qui pose problème parce qu'elle n'est pas efficiente.
- Ils proposent, d'autre part, à travers les grilles d'autoévaluation, des canevas méthodologiques qui déploient une chronologie d'actions « possibles » à réaliser pour s'extraire de la difficulté.

1.3. Méthodologie d'élaboration des outils

Nous repérons trois temps dans la construction des outils :

a. Dans un premier temps, l'équipe de recherche et d'accompagnement a rencontré les enseignants pour **identifier les besoins** en termes d'outils. Le diagnostic est apparu comme un des éléments qui pose le plus de difficultés.
b. Le deuxième temps a permis aux chercheurs de **formaliser et systématiser** ce que des enseignants mettaient en place intuitivement.
c. La troisième et dernière étape, réalisée en parallèle avec la deuxième, a consisté à compléter cette première formalisation par une **confrontation avec la littérature scientifique** en sciences psychologiques.

1.4. Des outils pour « qui » ?

Ces outils sont conçus comme des **moyens possibles** proposés aux enseignants du premier degré qui s'interrogent sur la manière de venir en aide aux élèves qui présentent des signes traduisant des **difficultés scolaires**.

Du temps en perspective…

Ils ont été pensés pour des enseignants qui « ont du temps » à consacrer à l'analyse des difficultés des élèves. Ces outils prennent leur sens dans le cadre d'ateliers pensés en termes de différenciation ; par exemple, des ateliers de remédiation ou encore des cours de méthode de travail en première ou en deuxième complémentaire.

Quand nous précisions qu'il faut du temps, nous le pensons doublement :

- Premièrement, ces outils demandent du temps pour être compris et appropriés. En effet, dans la mesure où ils ne sont pas pensés comme des outils normalisants, ils constituent un point de départ à la réflexion des enseignants qui le souhaitent pour ensuite subir toutes les transformations perçues comme nécessaires. Ces outils peuvent et doivent être adaptés au contexte particulier de chaque enseignant et de chaque classe.
- Deuxièmement, il faut du temps avec les élèves pour établir les diagnostics.

Pas de normalisation en vue…

Ces outils ne peuvent en aucun cas être utilisés comme des outils de normalisation. Des enfants qui ne répondraient pas aux critères définis dans les grilles de diagnostic ne sont pas pour autant des élèves qui ne maîtrisent pas certaines compétences. Les **grilles de diagnostic ne peuvent pas être utilisées pour l'évaluation sommative ou certificative**.

Ces outils de diagnostic permettent de quitter le registre « moralisant » pour concevoir les activités proposées à la suite de ces diagnostics comme étant inscrites dans une démarche de partenariat entre l'enseignant et ses élèves. C'est ensemble qu'ils recherchent les endroits où il sera possible d'identifier l'origine ou l'explication de la difficulté et pour cela, un climat de confiance est plus favorable, voire indispensable !

1.5. Comment utiliser ces outils ?

1.5.1. Les grilles de diagnostic des difficultés des élèves destinées aux enseignants

Même si cela semble relativement rébarbatif, pour utiliser les grilles de diagnostic nous recommandons la lecture des éléments explicatifs identifiés à partir d'une revue de la recherche en psychologie et que les pédagogues peuvent exploiter à des fins de facilitation des apprentissages. En effet, les hypothèses explicatives quand aux facteurs déterminant certaines difficultés sont déduites à la fois des témoignages d'enseignants mais aussi de cette revue de la littérature scientifique. Faire l'impasse sur cette lecture induirait des confusions possibles.

1.5.2. Les grilles autoévaluatives de diagnostic destinées aux élèves

Deux manières d'utiliser ces grilles :

a) Les grilles autoévaluatives peuvent être proposées aux élèves en l'état.

b) Elles peuvent aussi être construites avec les élèves. Nous proposons dans ce cas de figure de s'inspirer de l'activité proposée dans le document 3 du rapport de novembre 2002 et intitulée « Autre dispositif possible pour systématiser des procédures ». Cette activité est extraite du travail réalisé par Anne-Marie DOLY[1] et peut constituer une source d'inspiration pour l'élaboration d'une fiche diagnostic et méthodologique à la fois.

[1] DOLY A.-M. (1997) dans GRANGEAT, La métacognition, une aide au travail des élèves, ESF, Paris.

2. DEUX OUTILS RÉFLEXIFS

2.1. Hypothèses sur des difficultés rencontrés par des élèves du premier degré

Nous formulons l'hypothèse que certaines difficultés rencontrées par des élèves du premier degré peuvent connaître leur origine dans le peu de temps dont ces derniers disposent pour « s'acclimater » à un nouvel environnement doté de nouvelles règles de conduites et de nouveaux comportements attendus.

L'élève qui se retrouve, sans transition, dans un contexte où les matières sont multiples et où elles sont encadrées par des enseignants différents, exigeant chacun des comportements et des modalités de travail différents, sans pour autant qu'ils soient verbalisés, est dérouté, voire perdu.

Certains élèves n'ont pas décodé par exemple que leur enseignant dans telle matière attend d'eux qu'ils s'informent par leurs propres moyens sur des sujets qui seront abordés en classe de manière succincte, d'autres n'ont pas décodé que la situation proposée n'était pas destinée au contrôle mais à l'apprentissage s'interdisant alors la formulation de questions d'explicitation nécessaires pour leur progression.

D'autres encore, n'identifient pas des temps impartis à chaque activité ou à chaque opération.

Enfin, certains élèves éprouvent des difficultés parce que des facteurs contextuels et émotifs interfèrent avec leurs actions et leur font « perdre le fil ».

Ainsi, la communication peut se révéler constituer un élément central dans l'histoire scolaire d'un élève et peut, selon sa qualité, faciliter ou compliquer l'accès aux nouvelles habitudes et aux nouvelles attentes.

2.2. Deux grilles réflexives

Les deux outils qui suivent sont pensés comme des grilles réflexives pour l'enseignant. Elles peuvent lui permettre de faire le point sur un ensemble de paramètres qui interviennent dans les conditions de succès d'une tâche et pour lesquels les rythmes scolaires, les programmes ou encore d'autres facteurs peuvent occulter l'intérêt pour l'enseignant de les expliciter à ses élèves ou tout simplement d'en prendre conscience.

2.2.1. Grille pour préciser des objectifs cognitifs et des procédures visés à travers une tâche

Il s'agit ici avant de proposer à l'élève une tâche, de préciser (même simplement oralement le contexte particulier dans lequel va se dérouler la tâche, de définir les objectifs cognitifs visés à travers cette tâche et enfin de préciser les procédures que doit mettre en œuvre l'élève pour réussir la tâche.

Le tableau qui suit peut servir de guide.

<table>
<tr><th>Décrire la tâche succinctement</th><th>Décrire son contexte</th><th colspan="2">Définir les objectifs cognitifs à travers cette activité</th><th>Préciser les procédures attendues</th></tr>
<tr><td rowspan="4"></td><td rowspan="4"></td><td>Comprendre</td><td></td><td rowspan="4"></td></tr>
<tr><td>Raisonner
• Constituer un savoir
• Décider d'actions</td><td></td></tr>
<tr><td>Apprendre</td><td></td></tr>
<tr><td>Communiquer</td><td></td></tr>
</table>

Quelques éléments de précision qui peuvent servir à l'utilisation du tableau ci-dessus :

Le **contexte** permet d'identifier par exemple si la tâche s'inscrit dans :

- ✓ Une situation d'apprentissage ?

Si la tâche s'inscrit dans une situation d'apprentissage à quel moment du processus intervient-elle ? Qu'est-ce qui a précédé cette tâche ? Qu'est-ce qui va la suivre ou la poursuivre ?

S'il s'agit d'une situation de contrôle :

- ✓ Qu'est qui est contrôlé ?
- ✓ Les compétences contrôlées le sont-elles pour la première fois ? Pour la « nième » fois ?
- ✓ Quelle tâche va précéder le contrôle ?

Plusieurs **procédures** sont développées tout au long des outils de diagnostic présentés dans ce document, car chaque tâche mobilise un ensemble complexe de procédures.

2.2.2. Grille pour préciser les facteurs influençant la réalisation d'une tâche

Quelles sont les connaissances préalables de l'élève sur le sujet ?	• Le sujet a-t-il déjà été abordé en classe ? Sous quelle forme ? Dans le cadre de quelle tâche ? • L'élève a-t-il donné des indices quand au degré de maîtrise du sujet (pas de connaissances - peu de connaissances - des connaissances - beaucoup de connaissances) ? • …
Quelle est la représentation qu'a l'élève de la situation ?	• Perçoit-il la situation comme une situation de contrôle ? • Perçoit-il la situation comme une situation d'apprentissage ? • Est-il informé de ce qui est attendu de lui ? • A-t-il compris ce qui est attendu de lui ? • Est-il informé du temps dont il dispose ? • …
Quels sont les modes de raisonnement déjà développés en classe ? **Quels sont les modes de raisonnement déjà mis en œuvre en classe ?** **Quels sont les modes de raisonnement attendus ?**	
Quelles sont les contraintes de stockage et de récupération de l'information ?	• De combien de temps dispose l'élève pour appréhender l'information ? • De combien de temps dispose l'élève pour chercher de l'information ? • La tâche est-elle centrée sur la rapidité ? • …
Quelles sont les contraintes attentionnelles ?	• Y a-t-il du bruit dans la classe ? • L'élève vient-il de vivre une situation émotive forte ? • L'élève est-il touché par le sujet ? • A quel moment de la journée est proposée l'activité ? • Quelle est l'activité qui la précède ? • Quelle est l'activité qui la suit ? • …

2.3. Quelques précisions de vocabulaire concernant l'utilisation de ces grilles

2.3.1. Qu'est-ce qu'une tâche ?

On considère que trois composantes se croisent pour constituer une tâche :

a) une situation,
b) un objectif,
c) des procédures.

2.3.2. Quatre grandes classes d'objectifs

Nous distinguons quatre classes d'objectifs cognitifs : comprendre, raisonner, apprendre et communiquer. Chaque classe d'objectifs faisant appel à des procédures multiples.

2.3.2.1. Comprendre

Par comprendre nous entendons **construire des interprétations**. C'est donc chercher, pour une tâche donnée dans un contexte défini, une interprétation d'ensemble qui prenne en compte les différents éléments de la situation et du contexte.

2.3.2.2. Raisonner

Par raisonner nous entendons **produire des inférences**, à savoir, « tirer de nouvelles informations à partir des informations connues sur la tâche et sur la situation en utilisant des connaissances ou des règles générales de déduction »[2].

Dans l'opération d'inférence, nous identifions deux types de finalités.

a) La première vise à **constituer un savoir** en repérant ce qu'il est fondé d'affirmer sur une situation donnée : établir un diagnostic ou sur une classe de situations : concevoir une loi (finalité épistémique). L'exigence prioritaire n'est autre que la validité.
b) La seconde vise des **décisions d'action** par la découverte d'une solution pour une situation spécifique (finalité pragmatique). L'exigence prioritaire n'est autre alors que l'efficacité.

2.3.2.3. Apprendre

Par apprendre nous entendons deux actions très différentes dans le cadre de l'apprentissage de connaissances déclaratives.

La première consiste à augmenter « les connaissances conservées en mémoire et utilisables pour d'autres tâches »[3] par ajout de nouvelles informations.

---

[2] GHIGLIONE R., RICHARD J.-F. (1994, 1999 - sous la direction), Cours de psychologie : champs et théories, Tome 3, Dunod, Paris, p. 8.

La deuxième consiste à transformer nos structures mentales par modification des connaissances existantes.

2.3.2.4. Communiquer

Par communiquer nous entendons informer l'autre (l'enseignant dans le cas présent) de sa propre maîtrise de connaissances et de compétences.

2.3.2.5. Schéma récapitulatif

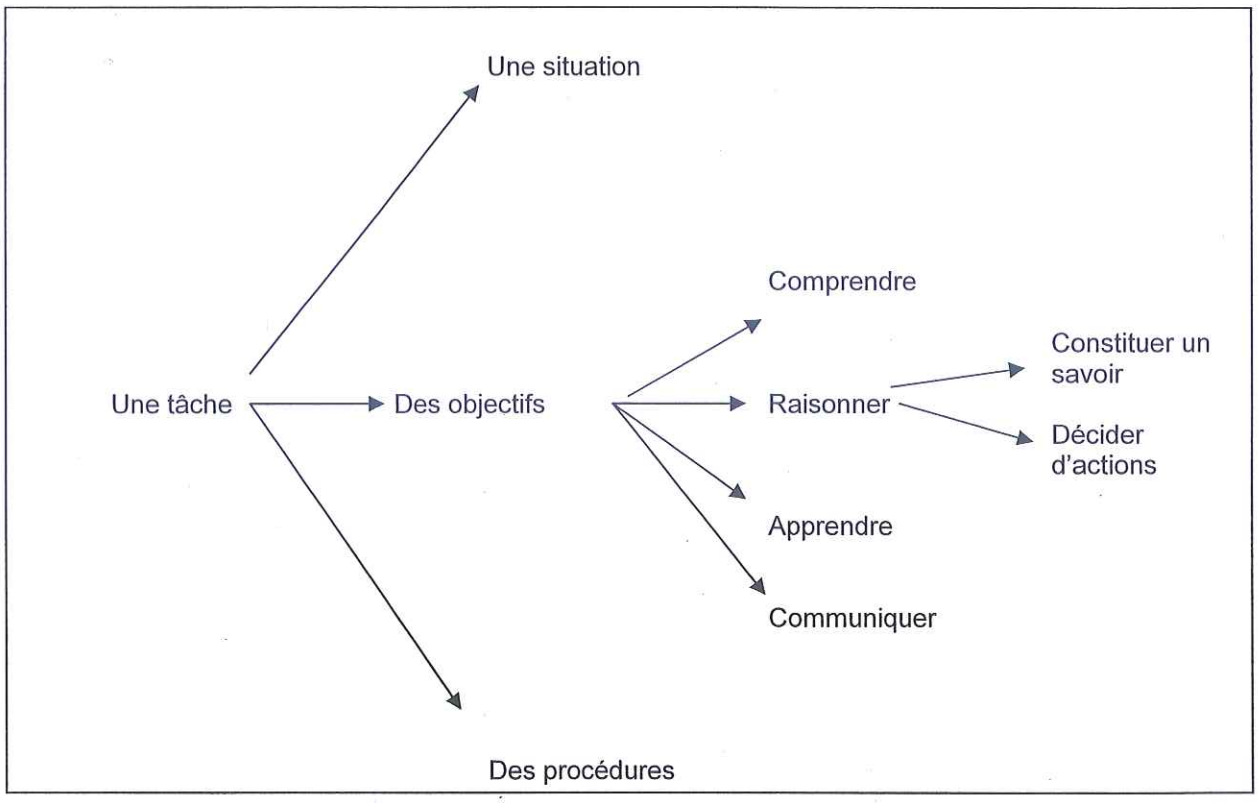


Schéma n°1 : Déclinaison d'une tâche en situation, objectifs et procédures

[3] Idem.

2.3.2.6. Les stratégies cognitives

Pour comprendre, il faut faire des inférences, pour répondre à une question ou résoudre un problème il faut d'abord comprendre la situation ou encore pour mémoriser il faut d'abord comprendre et pour cela faire les inférences nécessaires pour relier entre eux les différents éléments.

Les stratégies cognitives d'une personne vont donc dépendre de plusieurs facteurs :

- Des connaissances préalables du sujet ;
- De la représentation qu'il a de la situation ;
- Des modes de raisonnement qu'il est capable de mettre en œuvre ;
- Des contraintes de stockage et de récupération de l'information ;
- Des contraintes attentionnelles ;
- De la durée d'exécution des opérations élémentaires.

Nous postulons donc clairement qu'un élève qui se retrouve face à une tâche peut éprouver des difficultés parce qu'il lui manque des informations (manques de prérequis), parce qu'il ne comprend pas ou mal les données ou les consignes de la situation ou encore parce qu'il a des difficultés à réaliser des inférences. Une tâche d'apprentissage donnée ne relève pas d'un seul objectif et donc travailler avec un élève sur une tâche contribue à développer plusieurs objectifs cognitifs. Par exemple, s'il est amené à approfondir la tâche de mémoriser un texte, il sera en même temps amené à construire des interprétations.

3. L'ATTENTION

Voici quelques extraits de ce que des enseignants du premier degré relèvent quant aux difficultés de leurs élèves :

« *Il y a un manque de concentration pour se fixer sur ce que leur demande de faire mais aussi un manque d'attention pour lire une consigne ou une question jusqu'au bout. On voit le premier mot de la phrase, il évoque quelque chose, on fonce ! On donne une réponse qui ne correspond pas à ce qui est demandé, mais on ne va pas au bout de la question.* »

« *Ils lisent le premier mot, le deuxième et puis se disent : voilà, j'ai compris ! Et ils foncent.* »

Ces extraits traduisent l'inquiétude d'enseignants quant aux difficultés de leurs élèves à être attentifs. Pour tenter d'en explorer les causes nous proposons une brève synthèse d'éléments fournis par la recherche à ce sujet.

Il y a des comportements qui traduisent le manque d'attention chez les élèves. Les indicateurs d'une faible attention ou d'un manque d'attention et les raisons qui en sont à l'origine peuvent facilement se confondre. Tourner sa tête ou son corps constamment, manipuler du matériel, se déplacer sans raisons nécessaires, donner des réponses inadéquates ne sont pas des comportements qui empêchent l'élève de se concentrer, ils ne sont que les indices qu'il n'y pas ou peu de concentration. Le travail d'aide pour ces élèves ne va pas consister à changer ces comportements, mais à proposer des stratégies qui augmenteront leur capacité d'attention.

Le terme « attention » désigne généralement à la fois concentration, vigilance et intérêt. Pourtant un élève qui ne porte pas d'intérêt pour une tâche n'est pas motivé par cette tâche, mais il n'a pas pour autant des problèmes d'attention.

3.1. Définition

Nous retenons la définition suivante : « L'attention est le contrôle, l'orientation et la sélection par un individu d'une ou de plusieurs formes d'activités durant une période de temps qui ne peut être maintenue longtemps. »[4]

Les activités sur lesquelles la personne exerce son attention sont multiples et se situent à des moments et des niveaux très différents.

[4] LIEURY et coll. (1996), Manuel de psychologie de l'éducation et de la formation, Dunod, Paris.

3.2. L'attention sélective

Elle correspond à l'action de sélection par l'individu et d'activation d'une information considérée comme pertinente. Elle ignore ou inhibe les informations qui ne sont pas considérées comme telles.

Elle permet à la personne, dans un environnement chargé en bruits par exemple ou encore chargé d'images, de s'intéresser à un seul type de sons ou à un seul objet et d'écarter les autres. Elle permet aussi à un élève d'éviter de prendre en compte les paroles qui fusent autour de lui pour focaliser sa perception sur un texte, un problème mathématique, ou autres.

3.3. L'attention maintenue

Toute personne, ne peut demeurer indéfiniment attentive sans que cela n'entraîne une diminution dans la performance d'attention. Plus une tâche relève de la perception uniquement plus l'attention diminuera.

L'attention maintenue sera favorisée par les variations de l'environnement. En effet, plus les supports proposés aux élèves seront variés, plus les tâches proposées le seront aussi, plus cette attention sera présente.

3.4. L'attention divisée et l'attention partagée

« **L'attention divisée** intervient lorsque la situation nécessite que plusieurs épreuves soient effectuées en même temps, lorsqu'une réponse demande de mettre en jeu plusieurs idées, plusieurs traitements. » Ce serait par exemple l'attention dans une activité de résolution de problème où l'élève doit en même temps répondre à un camarade qui lui pose une question ou encore dans une situation de résolution de problème où l'enseignant apporte des compléments d'information en cours de résolution.

L'attention partagée intervient quand il faut réguler le temps consacré à chaque opération, à chaque action, au sein d'une même tâche. Ce type d'attention permet d'ajuster, en fonction de l'importance de chaque opération, le temps qui doit lui être consacré. C'est par exemple la situation où l'élève doit à la fois porter son attention sur l'énoncé, comprendre son contenu, retenir la consigne, chercher dans sa mémoire les connaissances qu'il possède sur le sujet, à la fois d'un point de vue sémantique et à la fois d'un point de vue procédural, mettre en œuvre les opérations, vérifier ces opérations, etc.

3.5. Attention, mémorisation et compréhension

L'attention relève d'une sélection d'éléments parmi plusieurs perceptions, d'une focalisation sur certaines de ces perceptions et l'ignorance ou l'inhibition de certaines perceptions. La personne choisit de traiter certaines informations au détriment d'autres.

Il y est bien question d'un choix et donc d'un renoncement. Car ces perceptions sont traitées. L'élève ne se contente pas de focaliser ses perceptions, il choisit les éléments qu'il va retenir et par là même qu'il va trier, organiser, hiérarchiser. Etre attentif, c'est aussi mémoriser (même si c'est pour peu de temps), c'est aussi comprendre.

3.6. Hypothèses

Le terme d'attention désigne généralement à la fois concentration, vigilance et intérêt. Pourtant un élève qui ne porte pas d'intérêt pour une tâche n'est pas motivé par cette tâche, il n'a pas pour autant des problèmes d'attention. La question sera alors « comment motiver cet élève ? » et non « comment l'aider à être attentif ? »

Certaines tâches proposées aux élèves ne tiennent pas compte de leur capacité d'attention, Ecouter son professeur pendant une heure relève du défi. Si l'élève ne se donne pas de petites récréations cognitives il y a de fortes chances qu'il soit très fatigué à l'issue de l'heure de cours. De plus, un élève n'a pas une seule heure de cours, mais six heures en moyenne. Pour chacune, le même type d'attention est exigé. Pour que l'élève choisisse de centrer ses perceptions sur l'objet que l'enseignant lui propose, c'est-à-dire, pour qu'il renonce à d'autres perceptions, il faut « que le jeu en vaille la chandelle » ! L'activité qui requière son attention aura d'autant plus de chances de recueillir son attention qu'elle sera variée et pas monotone. Les tâches complexes ont plus de chances d'obtenir ce renoncement aux autres perceptions.

Certains élèves éprouvent des difficultés à renoncer à cette tentation (combien compréhensible) d'être attentif à tout ce qui s'expose à eux aussi bien d'un point vue visuel qu'auditif. Ne serait-ce pas dans ce désir de vouloir tout appréhender, de ne rien rater des expériences « palpitantes de la vie », de ne pas renoncer à certaines stimulations, que la difficulté réside ?

D'autres élèves ne dorment pas le temps suffisant pour un bon développement en fonction de leur âge. Ils connaissent alors ces absences qui se traduisent par une difficulté à canaliser et à orienter leur attention. Qui parmi nous n'a-t-il interrompu sa phrase en cours pour se laisser bercer par des pensées qui n'étaient pas « invitées » à l'origine ?

La dimension affective ne doit pas être exclue de nos considérations car elle prend une place que nous négligeons facilement dans la mesure où nous pensons travailler sur du cognitif. Si l'activité proposée à l'élève suit un cours ou une section de cours où il vient de

fournir un gros effort cognitif et émotif comme c'est le cas dans une interrogation ou un examen, elle a potentiellement peu de chances de se retrouver au hit parade des priorités d'attention. De la même manière si l'activité proposée précède un cours où l'élève doit présenter un exposé, elle sera potentiellement moins attractive en termes d'attention.

Enfin, certaines tâches requièrent la mise en œuvre de plusieurs activités mentales en parallèle. Ne maîtrisant pas certaines procédures, l'élève peut se retrouver dans une situation de surcharge qui peut provoquer le découragement et le renoncement, d'où la perte d'attention.

D'autres hypothèses sont possibles. Celles présentées dans ce document ne sont en aucun cas exhaustives.

3.7. Grille de diagnostic pour l'attention destinée à l'enseignant

Lieu de la difficulté	oui	non
Se passionne-t-il pour le sujet ?		
Est-il fatigué ?		
Quelle est la tâche ou le cours qui a précédé l'activité en cours ?		
Quelle est la tâche ou le cours qui va suivre l'activité en cours ?		
Est-il distrait par des sons ?		
Est-il distrait par des choses visuelles ?		
Y a-t-il beaucoup de bruit dans la classe ?		
Se préoccupe-t-il des paroles et des réflexions des camarades ?		
Doit-il faire plusieurs actions à la fois ? (écouter des consignes orales et prendre note par exemple)		
Pendant combien de temps doit-il focaliser son attention sur la tâche ?		
Prend-il trop de temps sur une opération lors d'une tâche ?		
Se redit-il les mots dans sa tête ?		
Organise-t-il l'information au fur et à mesure qu'elle lui parvient ?		
...		

3.8. Grille d'autoévaluation sur L'ATTENTION destinée à l'élève

Lieu de la difficulté	oui	non
Est-ce que le sujet m'intéresse ? Est-ce qu'il me passionne ?		
Suis-je fatigué ? Si c'est le cas, ai-je dormi au moins neuf heures ?		
Quel est le cours qui était avant celui-ci ? Qu'est-ce que je devais y faire ?		
Quel est le cours qui suit ? Qu'est-ce que je devrais y faire ?		
Y a-il des bruits qui m'empêchent d'écouter le professeur ? Y a-t-il beaucoup de bruit dans la classe ?		
Y a-t-il des choses qui se passent dans la classe ou en dehors que j'ai envie de regarder ?		
Est-ce que j'écoute mes camarades même si j'ai envie d'écouter le professeur ?		
Est-ce que je cherche à retenir ce que je lis ou ce que j'entends ?		
Est-ce que je que je comprends ce que je lis ou ce que j'entends ?		
...		

4. COMPRENDRE UN TEXTE

Voici quelques extraits de ce que des enseignants du premier degré relèvent quant aux difficultés de leurs élèves :

« Pour eux (les élèves), ce qui compte, c'est de savoir ce qu'il faut étudier par cœur et le reste n'est pas important. Ils ne cherchent pas à comprendre ce qu'ils ont à étudier. »

« Ils lisent le premier mot, le deuxième et puis se disent : voilà, j'ai compris ! Et ils foncent, ils n'analysent pas le texte en entier. »

Ces extraits traduisent l'inquiétude d'enseignants quant aux difficultés de leurs élèves à comprendre un texte. Pour tenter d'en explorer les causes nous proposons une brève synthèse d'éléments fournis par la recherche à ce sujet.

La compréhension d'un texte dépend de la capacité de la mémoire de travail, c'est-à-dire quelle dépend :

- de la quantité d'informations que possède un élève sur le sujet,
- de sa maîtrise du vocabulaire,
- de sa maîtrise de la grammaire et de la syntaxe,
- etc.

Par ailleurs et à un autre niveau, l'élève tente de se construire une idée (une interprétation) à partir de ses attitudes de lecture, de ses croyances, de ses connaissances du monde mais aussi de son état affectif et de sa motivation. « Comprendre un énoncé est un processus actif dont le but est d'en construire une représentation mentale traduisant notre perception mentale de cet énoncé. Le sujet s'appuie sur ses connaissances afin de tirer des inférences qui sont la pierre angulaire de la compréhension »[5]

Nous remarquons donc que la compréhension ne se construit pas à un seul mais à plusieurs niveaux et qu'elle va prendre la forme d'une « traduction » ou encore d'une interprétation. Quels en sont les différents niveaux ?

[5] LIEURY et coll. (1996), Manuel de psychologie de l'éducation et de la formation, Dunod, Paris.

4.1. Trois niveaux sont distingués dans la construction de l'interprétation[6]

4.1.1. Premier niveau (lexico-prédicatif)

Le premier niveau fait intervenir l'activation de deux types d'éléments :

a. le lexique, c'est-à-dire la compréhension des mots de vocabulaire ;
b. des connaissances d'ordre schématique comme les schémas prédicatifs (ce qui dans un énoncé est affirmé à propos d'un autre terme).

4.1.2. Deuxième niveau (niveau local de la cohérence interphrasique)

Le deuxième niveau renvoie à la recherche de liaisons entre deux phrases adjacentes. Ce lien peut être établi de deux manières.

- La première est assurée par la répétition d'un argument sous la forme d'un pronom ou d'un mot équivalent.
  Exemple : La jeune fille était belle. Les passants la regardaient surpris.
- La seconde est assurée par le sens des phrases dans leur ensemble et pas uniquement à partir d'un seul mot. Les relations causes/conséquences en sont un exemple.
  Exemple : La maison a été incendiée. Il n'en reste plus rien.

4.1.3. Troisième niveau (global de cohérence textuelle)

Un texte ne se comprend pas uniquement à partir de mots ou de phrases reliées entre elles, il se comprend parce que l'élève appréhende le sens global du texte par la sélection et la structuration des propositions nécessaires à la progression cohérente du thème.
Pour aboutir à une représentation cohérente du début du texte à sa conclusion l'élève doit sélectionner des informations parmi toutes celles qu'il reçoit pour ensuite en extraire celles qui sont importantes puis rassembler les propositions réparties sur plusieurs phrases en une proposition générique et enfin, les hiérarchiser.

---

[6] GHIGLIONE R., RICHARD J.-F. (1994, 1999 - sous la direction), Cours de psychologie : champs et théories, Tome 3, Dunod, Paris, p. 10.

4.2. Liens entre concepts

On identifie actuellement deux types de liens possibles entre les concepts, à savoir d'une part, la « relation d'inclusion » et d'autre part, la « relation parties-tout ».

1. **La « relation d'inclusion »** consiste à classer l'information de manière hiérarchique. Le berger allemand appartient à la famille des chiens ; le chien est un mammifère ; les mammifères appartiennent à la catégorie des vertébrés et ces derniers sont des animaux qui sont des êtres vivants. Cette relation permet de définir les **réseaux sémantiques**.

2. **La « relation parties-tout »** analyse les composantes des objets et leur organisation. Voici quelques exemples de relations parties-tout :

- La **relation pièce/système** : les parties présentent une organisation définie en vue de remplir une certaine fonction. Par exemple une bicyclette est composée d'un guidon, d'un cadre, d'une fourche, de deux roues, d'une chaîne, d'un pignon, de deux pédales, etc.
- La **relation élément/collection** : Il n'y a pas de relations entre les éléments si ce n'est la contiguïté, le fait qu'ils se retrouvent réunis à un même lieu.
- La **relation part/totalité** : la partie est homogène à l'ensemble, c'est une part du tout, comme une part de tarte appartient à la tarte.
- La **relation matériau/objet** : cette relation indique les matériaux dont sont composés les objets comme par exemple la bicyclette est composée d'acier et de caoutchouc.
- La **relation lieu/zone** : cette relation définit la situation des objets qui sont des lieux les uns par rapport aux autres par exemple. Décrire la Belgique revient dans cette relation à décrire les différentes régions les unes par rapport aux autres.

4.3. Processus à l'œuvre dans la compréhension de texte au niveau local

La structure du discours, les représentations (connaissances) de l'élève et les buts poursuivis par l'élève influent sur le processus de compréhension. L'élève est amené à réaliser un ensemble d'inférences qui relèvent de deux types : les inférences de liaison et les inférences interprétatives. Ces dernières interviennent au niveau local (entre phrases).

4.3.1. Les inférences de liaison

Souvent les textes contiennent une série d'éléments implicites de par leur construction elliptique. L'élève est alors amené à construire l'élément manquant pour articuler les informations.

4.3.2. Les inférences interprétatives

Sont proposés ici trois natures d'inférences interprétatives :

- La première peut être réalisée à partir des représentations des relations spatiales entre objets.
- La deuxième est réalisée à partir des représentations sur les instruments à l'origine des actions (l'instrument du très bon gâteau que j'ai mangé hier soir n'est autre que le pâtissier).
- La dernière nature d'inférences interprétatives concerne les causes ou les conséquences d'un évènement. Il se trouve que dans ce cas de figure si le texte contient des informations incompatibles ou perçues comme telles par l'élève, il sera amené à produire une inférence qui va pouvoir établir une cohérence entre les informations.

4.4. Processus à l'œuvre dans la compréhension de texte au niveau global

Nous avons précédemment précisé qu'au niveau global l'élève sélectionne les informations en fonction de ses inférences sur ce qui lui semble important. Pour ce faire, il utilise l'ensemble des informations qu'il possède sur la situation. Ainsi, il rejettera les informations qu'il jugera comme inopportunes ou sans intérêt pour la compréhension du texte.

Il est intéressant de relever qu'en fonction de la richesse du réseau sémantique de l'élève, ce dernier pourra percevoir d'autant mieux les informations pertinentes.

4.4.1. Rassembler et synthétiser l'information

Nous relevons qu'au niveau global, l'élève est amené à rassembler et à synthétiser les informations recueillies à partir des différentes phrases en « macro-structures »[7]. La construction de macro-structures différentes d'un même texte par des personnes différentes va dépendre des croyances, des attitudes et des connaissances du monde par chacun.

---

[7] GHIGLIONE R., RICHARD J.-F. (1994, 1999 - sous la direction), Cours de psychologie : champs et théories, Tome 3, Dunod, Paris, p. 21.

4.4.2. Un réseau de causalité

BLACK et POWER (1980) et TRABASSO et SPERRY (1985) conçoivent la compréhension de texte comme un processus de résolution de problèmes au cours duquel la personne découvre une séquence de liens de causalités qui relie le contenu du texte de son début à sa fin.

Une des origines de la conceptualisation (ou de la synthèse) des informations est reliée à la perception d'importance pour chaque idée. L'importance semble être repérée en fonction de la fréquence de liens de causalité établis autour d'une idée.

4.5. Hypothèses

L'origine d'une difficulté de compréhension d'un texte peut être multiple. En effet, peuvent intervenir beaucoup de facteurs ; certains sont liés au registre lexical, d'autres au registre syntaxique, d'autres encore au registre méthodologique, d'autres enfin au registre affectif.

Un élève peut très bien ne pas comprendre un ensemble de mots qu'il rencontre pour la première fois ou qu'il rencontre pour la première fois dans un contexte particulier.
Il peut ne pas comprendre le texte parce qu'il ne maîtrise pas certaines formulations ou qu'il ne maîtrise pas certaines règles de grammaire comme par exemple certaines formes du pluriel qui pourraient l'induire en erreur.
Il peut par ailleurs, ne pas maîtriser certains liens qui unissent les phrases parce qu'il ne comprend pas l'équivalence entre deux expressions ou entre deux mots ou parce qu'il n'identifie pas les pronoms.

Une autre hypothèse est que l'élève peut ne pas comprendre le texte parce qu'il n'arrive pas à établir des liens entre les phrases.
Certains éléments contenus dans le texte et implicites ne sont pas toujours identifiés par l'élève parce qu'il ne possède pas assez de connaissances sur le sujet.
Toutes ces hypothèses peuvent se vérifier dans la situation où l'élève n'est pas familier avec le domaine présenté dans le texte d'énoncé.

L'incompréhension peut résulter d'une difficulté méthodologique. En effet, l'élève ne sait pas qu'il doit d'abord identifier les propositions les plus importantes pour ensuite les synthétiser pour les retenir et les hiérarchiser.

La difficulté de compréhension peut aussi résulter d'une structure de texte qui n'entretient pas ou peu de relations de causalités entre les différents éléments présentés.

Enfin, certains sujets, et nous ne sommes pas toujours attentifs à ces indices, entrent en conflit avec les informations proposées dans le texte. Les croyances de l'élève sont remises en question. Son système de valeur est mis en porte à faux.
Le texte peut lui rappeler des souvenirs douloureux avec lesquels il n'arrive pas à s'expliquer et l'émotion peut l'envahir jusqu'à lui faire perdre le but de la tâche.
D'autres hypothèses sont possibles. Celles présentées dans ce document ne sont en aucun cas exhaustives.

4.6. Grille de diagnostic pour l'opération de COMPREHENSION D'UN TEXTE D'ENONCE destinée à l'enseignant

Lieu de la difficulté	oui	non
Qu'est-ce que l'élève connaît déjà sur le sujet qui va être (ou qui a été) abordé ?[8]		
Sa connaissance est-elle suffisante ? Sa connaissance est-elle importante ? Ses connaissances sur le sujet sont-elles suffisantes pour qu'il identifie les éléments implicites ?		
Maîtrise-t-il la langue ? • Vocabulaire ? • Syntaxe ? • Grammaire ?		
Maîtrise-t-il les liens entre les différents mots dans une phrase ?		
Repère-t-il les pronoms ? Repère-t-il les synonymes ? Repère-t-il les mots équivalents ?		
Identifie-t-il les relations de cause/conséquence entre les phrases ?		
Synthétise-t-il les propositions les plus importantes ?		
Hiérarchise-t-il les propositions en fonction de leur importance ?		
Retient-il les informations les plus importantes ? Retient-il des informations qui relèvent du détail ?		
L'information entre-t-elle en conflit avec les représentations et croyances de l'élève ?		
La structure de l'information orale ou écrite entretient-elle plusieurs relations de causalités ?		
…		

[8] La réponse à cette question ne se décline pas en « oui » ou « non », c'est une question ouverte.

4.7. Exemple de grille de diagnostic pour des confusions de relations entre concepts destinée à l'enseignant

Nature des relations qui devraient être établies	Relations effectivement établies	Relations non établies	Relations confondues
Relation d'inclusion • Qu'est-ce qui appartient à ? • Qu'est-ce qui est un cas particulier de ? **Relations partie/tout** **A. Relation pièce/système** • **Relations spatiales :** Qu'est-ce qui est au-dessus ? en-dessous ? Sur ? à coté de, à l'intérieur de ? ... • **Relations temporelles :** Est-ce après ? Avant ? En même temps ? Un certain temps avant ?... **B. Relation élément/collection** Qu'est-ce qui est rassemblé ? **C. Relation part/totalité** • C'est une partie de ? • C'est une part de ? **D. Relation matériau/objet** • De quelle matière est fabriqué l'objet ? • Quelle est la nature du mot ? ...			

4.8. Grille d'autoévaluation sur LA COMPREHENSION D'UN ENONCE destinée à l'élève

Lieu de la difficulté	oui	non
Qu'est-ce que je connais déjà sur le sujet ?[9]		
Est-ce que je peux repérer les informations qui ne sont pas dites ou qui ne sont pas écrites et qui sont suggérées par le texte ?		
Est-ce que je comprends tout le vocabulaire ? Est-ce que je comprends l'organisation grammaticale des phrases ? Est-ce que je comprends le style (la manière dont est rédigé le texte)?		
Est-ce que je comprends les liens qui existent entre les différents mots ?		
Est-ce que je repère les relations de cause conséquence entre les phrases ?		
Est-ce que je résume les phrases que je trouve les plus importantes ?		
Est-ce que j'établis une hiérarchie entre les différentes idées que je repère ?		
Est-ce que je mémorise au fur et à mesure de la lecture les informations que je considère comme étant les plus importantes ?		
Est-ce que les idées du texte ou de ce que me dit le professeur ne correspondent pas à ce que je pense ?		
…		

[9] La réponse à cette question ne se décline pas en « oui » ou « non », c'est une question ouverte.

5. COMPRENDRE DES TEXTES DE CONSIGNES D'ACTION

Voici quelques extraits de ce que des enseignants du premier degré relèvent quant aux difficultés de leurs élèves :

« *Ils ne comprennent pas le sens et le pourquoi de ce qu'ils font.* »

« *Le problème principal, c'est vraiment la compréhension et la lecture des consignes.* »

« *Ils ne savent pas lire une consigne, ils ne savent pas respecter une consigne.* »

Ces extraits traduisent l'inquiétude d'enseignants quant aux difficultés de leurs élèves à comprendre une consigne d'action. Pour tenter d'en explorer les causes nous proposons une brève synthèse d'éléments fournis par la recherche à ce sujet.

5.1. Ce qui distingue un texte de consignes d'un texte de récit

5.1.1. Différences de finalités

Quand un élève s'atèle à comprendre un récit ou encore un texte didactique, il le fait en vue de le **retenir**. Quand ce même élève s'atèle à comprendre un texte de consignes d'action, il le fait pour **agir**.

5.1.2. Différence liée à l'existence de critères externes pour vérifier la compréhension

Dans le texte de consignes d'action, la compréhension est testée par la capacité de l'élève de mener à bien l'action ; il dispose alors de critères externes d'évaluation de sa propre compréhension. Dans le texte de récit, il n'y a pas de critères externes[10], seule la confrontation de l'élève avec les incohérences survenues suite aux interprétations des différentes informations peut lui donner quelques indices quand aux erreurs de compréhension. La correction est donc plus difficile.

5.1.3. Différence dans le niveau de finesse de la représentation

« Dans un récit, il faut le plus souvent aller du particulier au général. Les actions sont décrites dans le détail et il faut comprendre en vue de quoi elles sont faites : il faut identifier la chaîne causale qui les relie. Il n'est pas nécessaire de retenir le détail pour retenir et comprendre la suite, il suffit de les résumer : c'est ce qu'on appelle construire des macro-propositions. Dans les textes de consignes d'action, il faut au contraire aller du général au particulier. En effet, les actions sont décrites sous une forme générale et il faut ajouter

[10] GHIGLIONE R., RICHARD J.-F. (1994, 1999 - sous la direction), Cours de psychologie : champs et théories, Tome 3, Dunod, Paris, p. 24.

beaucoup d'informations pour qu'elles soient exécutables : comprendre un tel texte consiste à préciser les modalités de réalisation de ces actions.»[11]

Comprendre un texte de consignes revient à imaginer les détails de l'action.

5.2. Ce qui distingue les textes de consignes proprement dits des énoncés de problèmes

Les textes de consignes correspondent aux recettes de cuisine, aux consignes de travail ou encore aux consignes de sécurité.

Les énoncés de problèmes sont des textes qui ressemblent aux précédents avec cette différence qu'ils **n'indiquent pas les modes de réalisation des tâches.**

5.3. Ce que la recherche a épinglé comme raisons aux difficultés de compréhension de texte de consignes

5.3.1. Défaut de familiarité avec le domaine

Les personnes éprouvent des difficultés de compréhension lorsque le domaine de la tâche ne peut être rattaché à leur expérience.

Les termes et les expressions de la consigne sont alors perçus comme peu explicites et ambigus. Dès lors les consignes comportent une quantité insoupçonnée d'implicites pour lesquels il faut une connaissance certaine pour écarter les ambiguïtés et sélectionner l'interprétation correcte en fonction du contexte. Ce dernier, donne en effet les éléments pour identifier ce qui est autorisé, ce qui ne l'est pas, ce qui est vivement recommandé ou ce qui ne l'est pas.

5.3.2. Difficulté de planification

Le défaut de familiarité avec un domaine entraîne une autre difficulté : celle de la planification. Si une personne n'a pas ou peu vécu les gestes qui vont composer l'action, y compris les gestes mentaux, elle ne planifiera pas ses actions, elle les appréhendera au fur et à mesure qu'elles se présenteront à elle, ce qui prendra beaucoup plus de temps. Signalons cependant que les recherches menées par DIXON (1988)[12] tendent à montrer que si la réalisation des opérations proposées dans la consigne peut prendre plus de temps, la lecture, quand à elle, n'en prend pas plus pour les novices que pour les experts.

---

[11] Idem, p.25.

[12] Cité dans GHIGLIONE R., RICHARD J.-F. (1994, 1999 - sous la direction), Cours de psychologie : champs et théories, Tome 3, Dunod, Paris, p.

5.3.3. Difficulté de spécifier l'information en vue de l'appliquer au cas particulier

Les instructions données prennent le plus souvent une forme générale même dans le cas de consignes liées à une tâche particulière. Les informations reçues doivent être particularisées pour être appliquées à la situation spécifique. Plus le domaine d'action sera étranger, plus il sera difficile de se représenter les situations particulières visées à travers les termes généraux.

5.3.4. Difficultés pour transformer l'information afin de la mettre sous une forme directement utilisable

Nous pouvons identifier deux logiques d'organisation de l'information dans les textes de consignes d'action. La première, relève de la « logique de fonctionnement du dispositif » : comment ça marche ? La seconde, relève d'une « logique d'utilisation » : comment faire pour ?

Si le passage d'une logique à l'autre est en principe toujours possible, il n'en est pas moins très difficile du point de vue cognitif si la personne n'a pas déjà de connaissances de dispositifs analogues permettant de faire par analogie des hypothèses sur le mode de fonctionnement du nouveau dispositif.

5.3.5. Difficulté d'interpréter des termes qui expriment des quantités ou des relations

Les travaux de POLITZER (1986)[13] montrent que l'interprétation logique et l'interprétation pragmatique peuvent se trouver en contradiction quand il s'agit de la signification à attribuer à certains termes qui expriment des quantités ou des relations. « Par exemple, en mathématiques ou en logique, l'expression « quelques » ou « il y a des ... qui... » doit être interprété comme « il y a au moins un... » mais peut désigner « tous ». Dans un contexte conversationnel « quelques » est interprété comme « plus d'un mais pas tous », en vertu du principe d'informativité maximum. L'interlocuteur est supposé donner toute l'information en sa possession, de sorte que s'il dit « quelques uns, cela ne doit pas être interprété comme « tous », car, s'il s'agissait vraiment de tous les individus, l'interlocuteur n'aurait pas dit « quelques-uns » mais aurait dit tous. Dans ce cas l'interprétation restrictive l'emporte sur l'interprétation inclusive. »[14] Le choix qui doit être réalisé entre une interprétation inclusive ou une interprétation restrictive ne dépend pas des connaissances linguistiques d'une personne mais de sa connaissance du domaine dans lequel est proposé le texte de consignes d'action.

---

[13] Idem, p. 32.
[14] Idem.

Les connecteurs logiques comme « et », « ou », « si » ... « alors » sont aussi à l'origine de plusieurs confusions.

5.4. Hypothèses

Le passage du primaire au secondaire offre non seulement à l'élève de 12 ans l'occasion de changer de bâtiments mais surtout d'être confronté à une multitude d'intervenants (des enseignants plus spécifiquement) qui loin de partager une même langue utilisent chacun un langage particulier.

Le professeur de mathématiques vise à développer une langue mathématique qui utilise certains mots de la langue française tout en leur attribuant un sens fondamentalement emprunt à la logique mathématique.

Quand le professeur de sciences utilise ces mêmes mots poursuivant quant à lui une logique propre aux sciences physiques ou aux sciences chimiques, la difficulté pour l'élève se corse. Car, loin de maîtriser ces langues, il les découvre relativement toutes en même temps. Se pose alors la question du temps : de quel lapse de temps dispose-t-il pour se familiariser ? Ce temps qui lui est alloué est-il suffisant pour lui permettre une familiarisation avec les différents nouveaux concepts, avec les différentes logiques et les langages qui les sous-tendent ?

Par ailleurs, la nuance qui distingue les textes de consignes proprement dits des énoncés de problèmes réside justement dans ce que ces derniers « **n'indiquent pas les modes de réalisation des tâches** ». En effet, non seulement l'enfant doit se familiariser avec des termes qui appartiennent à des logiques différentes mais il doit aussi, très souvent, « deviner » de nouvelles procédures et de nouvelles manières d'organiser l'information. L'enseignant, comme Obelix, « beigne » dans sa discipline depuis « la naissance », il n'est donc plus à même à repérer tous ces implicites dans la mesure où ils sont devenus pour lui des automatismes dont il n'a plus conscience. Un élève qui répond à des consignes sans observer les implicites propres à la discipline en question a de grandes chances d'entendre son enseignant lui dire « mais enfin, je ne comprends pas pourquoi tu n'as pas fait ça, ça tombe sous le sens que tu dois le faire».

N'appréhendant pas suffisamment le domaine nouveau auquel il est soumis, l'élève peut éprouver des difficultés à identifier toutes les opérations nécessaires à la réalisation d'une tâche. Comme il ne sait pas « à quoi s'attendre », il découvre ce qu'il a à faire au fur et à mesure, ce qui peut lui créer quelques surprises, n'ayant pas planifié les opérations implicites. Il prend alors beaucoup plus de temps que celui qui est imparti à la tâche et il se

retrouve dans une situation d'échec non pour des raisons d'incapacité mais pour des questions de planification, difficiles à anticiper dans la mesure où le champ d'application est nouveau.

L'absence de familiarité avec un domaine entraîne une quantité de difficultés pour l'élève dans sa démarche de compréhension des textes de consignes d'action. Trois autres difficultés sont à souligner toujours en lien avec ce caractère proche, à savoir :

- ✓ La difficulté à imaginer des situations concrètes et particulières de réalisation d'une tâche. D'une règle générale grammaticale, l'élève devrait pouvoir imaginer des situations particulières d'application dans lesquelles la règle énoncée prend forme.
- ✓ La difficulté à transformer l'information reçue en information utilisable si l'élève ne possède pas de connaissances de dispositifs analogues permettant de faire par analogie, des hypothèses sur le mode de fonctionnement du nouveau dispositif. Si un élève apprend une nouvelle règle en mathématiques et qu'il n'a pas déjà vécu un dispositif où il utilisait une nouvelle règle en mathématiques qui lui donne une idée sur comment procéder pour utiliser une nouvelle règle, il risque d'éprouver de grosses difficultés.
- ✓ Enfin, la difficulté, éprouvée par certains élèves, d'interpréter des termes qui précisent des quantités ou des relations.

5.5. Grille de diagnostic pour l'opération de COMPREHENSION D'UN TEXTE DE CONSIGNES destinée à l'enseignant

Lieu de la difficulté	oui	non
Est-ce que l'élève possède de l'expérience dans le domaine ?		
Est-ce que l'élève comprend tous les termes de la consigne ?		
Y a-t-il des éléments implicites qu'il n'arrive pas à identifier ?		
Repère-t-il parmi les consignes ce qui est autorisé comme démarche ?		
Est-ce que l'élève planifie son action ?		
Est-ce que l'élève connaît le fonctionnement des règles ? (comment ça marche ?)		
Est-ce que l'élève traduit ces règles de fonctionnement en règles d'utilisation liées au contexte particulier ? (passage de comment ça marche à comment faire pour ?)		
L'élève peut-il se représenter des situations particulières liées aux termes généraux de la consigne ?		
Est-ce que l'élève confond des termes qui désignent des quantités ?		
Est-ce que l'élève confond des termes qui désignent des relations ?		
...		

5.6. Grille d'autoévaluation sur LA COMPREHENSION D'UN TEXTE DE CONSIGNES D'ACTIONS destinée à l'élève

Lieu de la difficulté	oui	non
Est-ce que je comprends tous les mots de la consigne ?		
Est-ce que je repère qu'il y a des idées qui ne sont pas écrites mais qui doivent être supposées ?		
Est-ce que je sais ce que la consigne m'autorise à faire ?		
Est-ce que je sais ce que la consigne m'interdit de faire et qui n'est pas écrit ?		
Est-ce que je peux me dire toutes les étapes qu'il faut faire pour répondre à la consigne, même si elles ne sont pas décrites dans la consigne ?		
Est-ce que je peux me dire dans quel ordre je vais faire chaque étape ? qu'est-ce qui est avant ? qu'est-ce qui est après ?		
Est-ce que je confonds des termes ?		
...		

6. MÉMORISER

Voici quelques extraits de ce que des enseignants du premier degré relèvent quant aux difficultés de leurs élèves :

« Pour mes élèves un cours de sciences, c'est toujours très intéressant, c'est très gai, on participe, il y a des expériences, mais tout ce qui est fixation…Or quand on étudie les lois de l'ébullition et de la fusion, c'est quelque chose de très strict. On n'a pas le droit de changer un mot par n'importe quel autre, et mes élèves ont du mal à le comprendre. Pour eux c'est de « l'à peu prêt »… »

« En 2ème, on avait le cas d'un élève qui n'utilisait que sa mémoire à court terme. Il réussissait très bien les contrôles, mais après 15 jours, il avait tout oublié. Il y en a beaucoup qui procèdent de cette façon. »

Ces extraits traduisent l'inquiétude d'enseignants quant aux difficultés de leurs élèves à mémoriser. Pour tenter d'en explorer les causes nous proposons une brève synthèse d'éléments fournis par la recherche à ce sujet.

Contrairement à ce que certains pédagogues ont développé et qui est relayé par l'idée commune, la mémoire ne se construit pas selon deux modes d'évocation : visuelle ou auditive. Plusieurs travaux cités dans les lignes qui suivent font apparaître que ces mémoires sensorielles sont limitées et surtout ont une durée de vie très courte.

6.1. Mémoire et durée de stockage des informations

Les différentes recherches sur le sujet, dont celles de BROADBENT[15], tendent à montrer combien l'opération de mémorisation peut être complexe. On distingue alors différentes mémoires qui sont classées en fonction de la durée du stockage de l'information : mémoire sensorielle, mémoire à court terme et mémoire à long terme.

6.1.1. La mémoire sensorielle

Dans un premier temps, la **perception visuelle** ou **auditive** permet de retenir les informations pendant quelques millièmes de secondes avant de les identifier.
Pour que ces informations perçues puissent être retenues plus que quelques millièmes de secondes il est important d'être attentif pour celui qui se met en projet de mémoriser.

[15] BROADBENT D.A. (1958), Perception and communication, Pergamon, London.

Les jeunes enfants ne possèdent pas une mémoire sensorielle qui se conserverait plus longtemps en mémoire. Ainsi les phrases telles que « moi, je vois la page du livre dans ma tête » ou « j'entends mentalement ma leçon » ne veulent pas dire que la personne a photographié ou enregistré le document par perception et qu'elle est capable de se le rappeler sans autres traitements.

1.1.2. La mémoire à court terme ou mémoire de travail[16]

1.1.2.1. Quelques secondes pour retenir les mots ou les idées

Dans un second temps, les informations stockées (les mots retenus quelques millièmes de secondes dans la mémoire sensorielle !) font l'objet d'un **codage verbal** (code lexical) qui permet de les envoyer dans la mémoire à court terme et d'augmenter par là leur temps de stockage.

Le codage doit intervenir dans les millièmes de secondes qui suivent. Dans le cas contraire, les informations ne peuvent plus être codées et sont donc perdues. C'est le cas dans les situations de prise d'information où les conditions sont difficiles (trop d'information perçues à la suite les unes des autres et pas assez de temps entre chacune d'elles pour les coder).

Plus une personne laisse de temps entre la perception d'une information et son codage, plus elle perd de l'information. Comme la capacité de stockage n'est pas très élevée, les informations retenues sont les dernières reçues dans une sorte de jeu de pousse-pousse.

Par ailleurs, plus la reconnaissance des informations prendra du temps, plus petite sera la quantité des informations mémorisées[17].

6.1.2. Le codage verbal

Le codage verbal correspond à un **codage acoustique**, en effet, ce sont **les sons qui sont retenus**, même dans le cas d'un texte écrit lu silencieusement. Les activités de verbalisation (subvocalisation : entendre auditivement dans sa tête) sont, dans le cas de la mémoire de travail, des **activités conscientes** et **non automatisées**.

6.1.3. Une performance qui augmente proportionnellement à la quantité de ce que je connais déjà

Cependant, plus une personne disposera déjà, en mémoire à long terme, d'informations pour structurer les nouvelles informations, plus rapide sera l'encodage et plus il y aura un taux important de rétention[18]. Donc, plus une personne possèdera des compétences verbales

---

[16] BADDELEY A. (1993), La mémoire humaine: théories et pratiques, Presses Universitaites de Grenoble.
[17] Idem. BADDELEY D.A., THOMSON N., BUCKANAN M. (1974), Word length and the structure of short term memory. *Journal of verbal Learning and Verbal Behavior*, 14.
[18] GOLDIN S.E. (1979) Recognition memory for chess positions: some preliminary reseach. *American Journal of psychology*, 92,1, 19-31.

plus elle retiendra d'informations à la fois[19]. Si l'activité précisée ici concerne la mémorisation de connaissances déclaratives elle n'en appelle pas moins à des procédures.

Plus une personne sera familière avec les informations auxquelles elle est confrontée, plus rapide sera le codage verbal et sémantique. Par exemple si nous proposons à un joueur d'échec de mémoriser une étape d'une partie, ce dernier mettra moins de temps que d'autres personnes à la mémoriser parce qu'il pourra se référer à des parties d'échec antérieures.
Ainsi si un élève a déjà été confronté à ce type de textes, d'énoncés ou de consignes, il en retiendra d'autant plus rapidement le contenu.

Pour aller chercher les informations stockées dans ce type de mémoire, la personne doit repasser le fil linéaire des informations reçues pour trouver le mot ou l'élément qu'elle recherche.
Le temps de **récupération** de l'information sera plus ou moins **long** en fonction d'une part, de la position dans l'ordre temporel linéaire dans laquelle elle se situe et en fonction d'autre part, de la longueur du texte.

6.2. La mémoire à long terme

6.2.1. Mémoriser c'est comprendre le sens

Le codage de l'information dans la mémoire à long terme n'est autre qu'un **codage sémantique** : en effet, c'est **le sens des mots qui est retenu** et plus uniquement le son. Pour ce faire, les informations doivent être indexées (étiquetées) pour être stockées dans le « bon répertoire » ou dans le « bon casier ». Cette mémoire est une mémoire conceptuelle, qui stocke la signification des mots et non les formes lexicales des mots.

6.2.2. Organiser les informations en catégories

Pour MANDLER (1967) la mémorisation se réalise par l'association des informations reçues aux informations déjà présentes en mémoire et qui sont organisées dans un réseau hiérarchique. A chaque fois qu'il y a plus de 5 informations différentes à retenir, la personne qui souhaite les mémoriser les organise en catégories. S'il y a plus de 5 catégories, ces dernières sont alors elles-mêmes classées dans des catégories plus générales.

---

[19] Hunt E., Lunneborg C. et Lewis J. (1975), What does it mean to be high verbal. Cognitive Psychologie, 7, 1894-227.

Les moyens mnémotechniques, par exemple, développent des associations qui peuvent être phonétiques, rythmiques (un, deux, trois nous irons au bois,...), de sens ou d'images mentales.

6.2.3. Organiser son information en toile d'araignée

Une autre stratégie peut consister à élaborer des chemins différents pour retrouver une même information. Il sera alors question de penser à associer son information à des catégories différentes. Ainsi, si le chemin pour retrouver une information vient à être oublié, il est possible de la retrouver en prenant un autre chemin.

6.2.4. Espacer les rappels pour augmenter la rétention des informations

Lorsque l'information stockée dans la mémoire à court terme fait l'objet **de plusieurs rappels espacés dans le temps** elle se transforme en information stockée dans la mémoire à long terme.

Si le temps qui sépare chaque rappel (des informations à mémoriser) est trop court, la personne peut répéter l'information autant de fois qu'elle le souhaite sans améliorer sa performance.

Plus les informations à mémoriser se ressemblent, plus faible sera la qualité de rappel des informations. Plus l'espace entre chaque rappel est élevé dans le cas des informations très proches ou de même nature, plus efficiente sera la rétention.

La **profondeur de traitement**[20], à savoir une lecture qui vise la compréhension du texte et ne se contente pas d'un traitement phonétique comme retrouver une lettre ou d'un traitement grammatical comme chercher les fautes d'orthographe, augmente la qualité du rappel du texte. Ainsi la personne qui se contente de lire un texte plusieurs fois sans organiser ce qu'elle lit, sans catégoriser, sans établir de liens avec ce qu'elle connaît déjà ou encore sans reconstruire le sens de ce qu'elle lit, perd en efficacité contrairement à la lecture qui vise la compréhension.

6.2.5. Se souvenir des informations

Le **temps de recherche** des informations stockées est de plus en **plus court**. Ce délai dépend essentiellement du nombre de rappels des informations mémorisées. Plus les informations auront été rappelées, plus rapide sera leur accès. Cet accès est plus direct parce que la personne n'a plus besoin de passer en revue et de manière linéaire toutes les

---

[20] CRAIK F., LOCKART (1974) cités dans GHIGLIONE R., RICHARD J.-F. (1999) Cours de Psychologie, Tome 1. Origines et bases, Dunod, Paris, Première édition en 1992.

informations retenues, elle peut les retrouver plus directement. C'est le cas des activités hautement automatisées.

6.2.6. Mémoriser avec ou sans intention

L'intentionnalité de mémorisation ne change en rien la performance. Une personne qui sait qu'elle sera amenée à redire des mots qu'elle est en train de lire dans un texte qu'elle analyse dans son sens ne sera pas plus performante qu'une personne qui est amenée à lire ce texte avec un même projet d'analyse sans intention d'en mémoriser des fragments. Pour mémoriser un texte, il est plus efficient de bien le comprendre que de se mettre en projet de le mémoriser.

6.2.7. Interférences entre tâches différentes

Si une personne engagée dans une tâche de mémorisation d'une leçon s'engage parallèlement dans une tâche de mémorisation d'une autre leçon, elle a de grandes chances « d'écraser », comme sur un ordinateur où la dernière version d'un texte fait disparaître les versions précédentes, les informations de la première leçon en cours de mémorisation.

6.2.8. Principe de hiérarchie conceptuelle et d'économie cognitive

« Les concepts de la mémoire sémantique sont classés de façon hiérarchique, les catégories sont emboîtées dans des catégories plus générales, comme dans une arborescence »[21].
Seules les **propriétés spécifiques** de l'objet, de la personne ou de l'événement sont classés avec les concepts. L'exemple donné par COLLINS et QUILLIAN[22] relatif au canari montre que les personnes associent la couleur jaune au canari alors que « a des ailes » ou « a un bec » sont rapprochés du concept oiseau.

6.3. HYPOTHÈSES

Les origines explicatives des difficultés de mémorisation chez des élèves du premier degré peuvent être multiples.

- Elles peuvent en effet, puiser leurs sources dans des difficultés liées à **d'autres opérations** telles que **l'attention** ou la **compréhension**. Certains élèves ne savent tout simplement pas comment procéder pour orienter leur attention et ne sélectionner que la perception des informations qu'ils souhaitent conserver en mémoire. Ils

[21] LIEURY et coll. (1996), Manuel de psychologie de l'éducation et de la formation, Dunod, Paris.
[22] COLLINS et QUILLIAN (1969), Retrieval Times From Semantic Memory, Journal of verbal Learning and Verbal Behavior, 8, 240-247.

penseront par exemple, que de s'atteler à mémoriser un texte tout en écoutant une chanson qu'ils apprécient particulièrement n'est pas contradictoire avec leur projet de mémoriser. Au contraire, certains jeunes vont jusqu'à considérer cette musique comme un facilitateur, négligeant par là l'effort cognitif important exigé et qui ne peut s'éterniser sans engendrer une grosse fatigue mentale. S'il y a surcharge cognitive, l'attention privilégiera l'activité mentale qui prend le moins d'énergie et sera donc centrée sur l'audition de cette chanson tant appréciée. Etre attentif à des perceptions, c'est déjà traiter de l'information. D'autres élèves, n'établissent pas le lien entre la compréhension des informations à retenir et leur mémorisation. Ils vont s'évertuer à se créer des stratégies phonétiques ou rythmiques pour des textes très longs qui exigent une organisation de l'information et un traitement sémantique. Un cours d'histoire ne s'apprend pas « par cœur », il se comprend et ce qui sera retenu relèvera de ce qui est compris. Enfin, certains élèves éprouvent des difficultés à retenir certaines informations parce qu'ils n'arrivent pas à les comprendre ; ces dernières sont trop inconnues et l'élève n'arrive pas à établir des ponts entre ces nouvelles informations et ce qu'il connaît déjà.

- Ces difficultés peuvent relever de questions **méthodologiques** liées à l'opération de mémorisation elle-même. En effet, l'élève peut s'engager dans la mémorisation d'une formule de mathématique de la même manière qu'il s'engage dans la mémorisation d'un texte de géographie ou encore de la même manière qu'il s'applique à mémoriser une chanson. Pour mémoriser une règle de mathématique, il faut non seulement pouvoir l'énoncer mais il faut aussi être capable de l'appliquer. Pour ce faire, il est donc important d'en connaître les contextes pertinents d'application. L'élève va s'essayer à l'application de la règle plusieurs fois, dans des situations problèmes différentes, jusqu'à ce qu'il puisse vérifier la maîtrise de l'utilisation de la règle.
  Par ailleurs, un élève qui repousse la mémorisation de son cours aux dernières échéances avant l'examen se complique réellement la tâche. En effet, la quantité d'information qu'il se propose de traiter est trop volumineuse pour ce que son « cerveau » est capable de supporter. De plus, non seulement la quantité est trop importante mais l'échéance est souvent trop courte. L'élève ne se donne pas l'occasion « d'oublier plusieurs fois » pour répéter l'activation des informations.
  Enfin, si un élève s'engage dans une double tâche de mémorisation, il risque de confondre les deux contenus appris. Plus ces contenus sont proches de par leur sens plus il risque de tout mélanger. Dans ce cas de figure, l'élève aura pris le temps nécessaire à la mémorisation, mais il aura mélangé les deux tâches et le résultat de l'action de mémorisation ne sera pas satisfaisant.

- Certaines difficultés peuvent être imputées aux **conditions** dans lesquelles se trouve l'élève pour mémoriser. Un enseignant qui propose beaucoup d'informations à la fois, sans laisser de temps au traitement peut participer à la complication de la tâche. L'élève tente d'appréhender l'information mais comme le débit devient trop rapide, les premières informations sont « écrasées » par les dernières. L'élève ne dispose pas alors du temps nécessaire pour traiter les informations reçues et les organiser en catégories.

  Remarquons aussi, qu'un élève qui possède peu d'informations sur le sujet va appréhender plus lentement l'information, voire, pas du tout. Car plus un élève disposera d'informations sur le sujet, de structures d'accueil, plus il sera à même à construire des ponts entre ce qui est nouveau et ce qu'il découvre.

D'autres hypothèses sont possibles. Celles présentées dans ce document ne sont en aucun cas exhaustives.

6.4. GRILLE DE DIAGNOSTIC POUR L'OPÉRATION DE MÉMORISATION DESTINÉE À L'ENSEIGNANT

Lieu de la difficulté	oui	non
L'élève sait-il comment faut-il faire pour être attentif ? [23]		
L'élève sait-il l'utilité d'une première lecture de familiarisation avec l'ensemble de l'information à mémoriser ?		
Est-ce que l'élève « entend » les mots lus dans sa tête ? **(1)**		
Se « redit-il les mots entendus » lors de sa lecture silencieuse ou à voix haute ?		
S'engage-t-il dans d'autres activités mentales en même temps ?		
Son attention est-elle retenue par d'autres tâches ?		
L'élève maîtrise-t-il la langue ?		
L'élève a-t-il déjà eu l'occasion de se familiariser avec ce type d'informations ?		
Qu'a-t-il compris de l'information à mémoriser ?[24]		
Organise-t-il son information phonétiquement ou rythmiquement ? **(2)**		
Organise-t-il son information selon des critères sémantiques (des critères fondés sur le sens) ? **(3)**		
Les critères de classement sont-ils pertinents ?		
L'élève organise-t-il ses informations en catégories (en familles) ?		
La hiérarchisation des critères s'inscrit-elle dans un principe d'arborescence ? A combien d'informations différentes l'élève associe-t-il les informations à mémoriser ?		

[23] Si ce n'est pas le cas se référer à la fiche diagnostic sur **l'attention.**
[24] Si ce n'est pas le cas se référer à la fiche diagnostic sur la **compréhension.**

GRILLE DE DIAGNOSTIC POUR L'OPÉRATION DE MÉMORISATION DESTINÉE À L'ENSEIGNANT (SUITE)

Lieu de la difficulté	oui	non
L'élève peut-il reformuler avec ses propres mots le contenu du texte à étudier ? **(4)**		
Le fait-il plusieurs fois ?		
Le nombre de répétitions auquel il s'oblige est-il suffisant ?		
L'élève espace-t-il suffisamment chaque reformulation ?		
L'élève s'exerce-t-il à l'utilisation de procédures dans des contextes différents ? **(5)**		
...		

6.6. NOTES POUR UTILISER L'OUTIL CI-DESSUS

(1) : Ceci se présente pour les situations de mémorisation d'un texte, d'une formule, d'une règle, d'une poésie.

(2) : Cela est pertinent dans les situations de mémorisation de textes tels que des poésies.

(3) : Cela est pertinent dans toutes les situations de mémorisation, aussi bien pour les textes de poésie à « apprendre par cœur » que pour tous les autres textes ou formules mathématiques ou scientifiques.

(4) : Cette opération est toute autant pertinente pour la mémorisation de textes tels que des poésies que des contenus de cours d'histoire. La remarque que nous pouvons faire cependant est qu'elle doit être combinée avec une organisation phonétique et rythmique de l'information pour que l'élève n'oublie pas les termes de la poésie au profit de ses propres termes.

(5) : Contrairement aux savoirs déclaratifs, les procédures comme par exemple l'utilisation de formules de mathématiques, la résolution de problèmes, l'utilisation de règles grammaticales, nécessitent non seulement la possibilité d'une reformulation déclarative mais aussi une répétition d'utilisation des procédures. Cette utilisation est de peu d'effets si l'élève ne s'astreint pas à l'utiliser dans des contextes d'application variés.

6.5. GRILLE D'AUTOÉVALUATION POUR L'OPÉRATION DE MÉMORISATION DESTINÉE À L'ÉLÈVE

Lieu de la difficulté	oui	non
Est-ce que j'arrive à être attentif quand je le veux ?		
Ai-je lu une première fois l'ensemble de l'information que j'ai à retenir ?		
Est-ce que je peux entendre dans ma tête les mots pendant que je les lis ?		
Est-ce que je me redis immédiatement les mots « entendus » lors de ma lecture ?		
Est-ce que je réfléchis à autre chose pendant que je me redis les mots ?		
Est-ce que je fais autre chose pendant que je me redis les mots ?		
Est-ce que j'ai compris le contenu du texte ?		
Quand c'est une poésie ou un texte à apprendre par cœur, est-ce que je trouve des associations de sons ou de rythmes pour m'aider à retenir ?		
Pendant que je cherche à comprendre, est-ce que je range les différentes idées du texte en « famille d'idées » ?		
Combien j'ai de familles d'idées ?		
Est-ce que chaque famille d'idées je peux la ranger dans une famille un peu plus grande ?		
Est-ce que j'associe chaque idée que je viens de découvrir à plusieurs familles d'idées ?		
Est-ce que je peux redire le texte avec mes propres mots ?		
Est-ce que je le fais plusieurs fois ?		
Est-ce que je laisse du temps entre chaque fois où je me redis le texte avec mes mots ?		
Est-ce que je m'exerce à utiliser les règles (de grammaire, de maths, ...) dans des exercices que je n'ai pas encore fait ?		
Est-ce que j'utilise les règles plusieurs fois (de grammaire, de maths, ...) dans des exercices que je n'ai pas encore fait ?		
...		

7. RÉSOUDRE UN PROBLÈME

Voici quelques extraits de ce que des enseignants du premier degré relèvent quant aux difficultés de leurs élèves :

« Il y a aussi un problème raisonnement. Si on donne un problème sous forme de phrases, ils ne savent pas le résoudre. Par contre si on indique toute la démarche, ils y arrivent. »

« Dans un bilan, j'avais demandé de remplir un texte à trous et de justifier l'accord du participe passé. Et bien je me suis rendu compte que le mot « justifier » n'était pas compris par dix élèves de la classe. »

Ces extraits traduisent l'inquiétude d'enseignants quant aux difficultés de leurs élèves à résoudre un problème. Pour tenter d'en explorer les causes nous proposons une brève synthèse d'éléments fournis par la recherche à ce sujet.

7.1. Qu'est-ce qu'un problème ?

« Un problème est une tâche à réaliser dans des conditions définies et pour laquelle on ne connaît pas de mode de réalisation dans ces conditions. »[25] La personne est informée du but à atteindre, elle connaît aussi le contexte dans lequel ce but doit être atteint, mais elle ne connaît pas les procédures à mettre en œuvre pour atteindre le but dans ce contexte particulier. « La résolution de problème est une **situation d'élaboration de procédures** : elle se distingue des situations d'exécution où la personne dispose d'une ou de plusieurs procédures pour réaliser le but. »[26]

Toutes les situations où la personne ne dispose pas de procédures pour atteindre son but ne sont pas pour autant des situations problèmes. Pour que ce soit le cas il faut remplir deux conditions :

a) La personne amenée à résoudre le problème doit être capable de préciser le but qui est à atteindre.
b) Cette même personne doit disposer de procédures qui permettent d'atteindre ce même but dans d'autres conditions.

---

[25] GHIGLIONE R., RICHARD J.-F. (1994, 1999 - sous la direction), Cours de psychologie : champs et théories, Tome 3, Dunod, Paris, P. 68.
[26] Idem.

7.2. Différents types de problèmes

Du point de vue de la nature de la **tâche**, trois types de problèmes sont distingués :

a) **Les problèmes de découverte de règles ou de relations** : Ces problèmes consistent à identifier une règle qui soit compatible avec l'ensemble des informations dont une personne dispose. C'est le cas par exemple pour la conception d'une règle de classification où la personne dispose d'une série d'exemples qu'elle va classer en exemples positifs (exemples qui satisfont à la règle en élaboration) et en exemples négatifs puis, en fonction de ce classement, elle termine l'élaboration de la règle en veillant à ce qu'elle soit compatible avec tous les exemples positifs et incompatible avec tous les exemples négatifs.

b) **Les problèmes de transformation d'état** : Ces problèmes consistent à modifier une situation initiale pour aboutir à une « situation-but » en utilisant uniquement les actions proposées dans la consigne. Apprendre à utiliser un appareil ou encore concevoir un circuit électrique relève de ce type de problèmes.

c) **Les problèmes d'arrangement** : Ces problèmes consistent à construire, à partir d'un ensemble d'éléments donnés, un arrangement de ces éléments qui satisfasse à certains critères. Pour exemple, les anagrammes, les problèmes de construction, etc.

Certains **problèmes sont mixtes** : le jeu d'échecs en est un exemple puisqu'il est à la fois un problème d'arrangement (il faut arriver à un arrangement des pièces sur l'échiquier tel que le roi adverse soit « échec et mat ») et à la fois un problème de transformation d'état (à chaque coup l'état du jeu se transforme).

7.3. Eléments qui introduisent la difficulté

Un problème est ressenti par celui qui est amené à le résoudre comme difficile pour les raisons suivantes :

a) Le **caractère complexe de la mise en œuvre de stratégies appropriées** à la résolution. Certaines procédures sont très exigeantes d'un point de vue mental et donc très fatigantes parce qu'il faut déduire des « sous-buts », qu'après les avoir défini il faut en définir ne nouveaux tout en conservant en mémoire les premiers déjà

traités. Tout ceci peut aboutir à des oublis ou à des pertes de contrôle parce que la personne ne sait plus où elle en est.

b) Il semblerait cependant que ce ne soit pas là la difficulté principale. Cette dernière résiderait dans le fait que la personne concernée par le problème aurait des **difficultés à se le représenter** ou qu'elle **se le représente de manière inappropriée**.

- C'est le cas quand le **problème est mal défini** : un problème mal défini correspond à un problème où l'information qui est donnée sur la situation initiale n'est pas précise, ou encore où il manque des informations sur le but à poursuivre ou sur les consignes à respecter. Un problème bien défini se comprend facilement même s'il ne se résout pas aisément.

  La difficulté augmente quand un problème se présente sous la forme de contraintes sans précisions quant au but final. C'est tout aussi difficile de réaliser une démonstration quand on sait ce qu'il faut démontrer mais qu'on ne connaît pas les théorèmes pour réaliser les déductions intermédiaires.

  Pour certains problèmes, c'est à la fois la situation initiale, le but et les consignes qui sont peu précisés. Ces problèmes sont les plus difficiles.
- C'est aussi le cas quand il y a une **interprétation inadéquate de l'énoncé ou de la consigne** : l'habitude de certains énoncés amènent les personnes à prendre en compte certains implicites. Ils sont alors amenés à respecter certaines contraintes qui ne sont pas pertinentes pour le cas en cours et rendent la résolution impossible.
- C'est encore le cas quand les **stratégies développées sont impropres** : certains problèmes amènent ceux qui sont destinés à les résoudre à concevoir très rapidement une stratégie qui semble appartenir aux données du problème et qui se révèle inadéquate.

7.4. Processus de recherche de solutions

7.4.1. Réduire à un problème plus simple

Il est question de ramener, de manière délibérée, le problème auquel on est confronté à un problème plus simple plus facile à résoudre tout en vérifiant que la simplification n'en change ni la nature ni les données.

7.4.2. Elaborer des sous-buts

Il existe deux manières d'élaborer des sous-buts :

a) Appliquer des règles générales comme par exemple : « Si l'on doit atteindre un objectif qui est composé de parties, se donner comme sous-buts de réaliser ce but en chacune de ses parties. »
b) Produire des inférences spécifiques à la situation.

7.4.3. Identifier des actions à éviter

Un des aspects les plus importants pour la maîtrise de la résolution de problèmes n'est autre que la possibilité de repérer les opérations qui sont à éviter. Certaines règles générales peuvent aider à éviter ces actions comme par exemple la règle suivante : « Si on veut faire une action et que le prérequis de cette action est satisfait, ne pas faire quelque chose qui le détruise. »
Certains de ces buts négatifs sont construits à partir de l'expérience du problème à résoudre.

7.4.4. Utiliser des heuristiques

« Les heuristiques sont des règles générales d'action applicables en principe à toutes les situations de problèmes. »[27] En fait, elles ne sont pas toujours générales et peuvent être impropres et rendre un problème insoluble. Il faut savoir les utiliser, tout en sachant les abandonner quand dans un problème particulier elles n'aident pas à avancer dans la résolution. Pour être compétent en résolution de problèmes il faut donc posséder des heuristiques mais savoir y renoncer rapidement quand elles sont impropres.

---

[27] GHIGLIONE R., RICHARD J.-F. (1994, 1999 - sous la direction), Cours de psychologie : champs et théories, Tome 3, Dunod, Paris, P.96.

Voici deux exemples d'heuristiques :

a) Heuristique des fins et des moyens

Elle consiste à :

- Partir du but pour identifier l'écart entre la situation de départ et le but ;
- Ordonner les différences ;
- Chercher pour chaque différence un opérateur susceptible de la faire disparaître ;
- Vérifier les conditions d'application de cet opérateur ;
- Modifier la situation dans le cas où elles ne sont pas satisfaites ;
- Appliquer cet opérateur.[28]

Cette heuristique peut s'appliquer à l'intérieur d'elle-même, d'où une possibilité de succession d'emboîtements. Elle est considérée comme difficile à appliquer, mais elle est en même temps considérée comme extrêmement puissante quand la personne possède de bonnes connaissances sur le sujet en question.

b) Heuristique d'essais et de test

Cette heuristique correspond à la méthode des essais et erreurs. Elle consiste à essayer une des actions permises et d'en évaluer l'effet. Son efficacité repose sur les critères d'évaluation et dépend du fait de ne pas reproduire des essais déjà tentés.

- Il faut disposer d'un critère d'évaluation au moins qui permet d'évaluer si le but a été atteint ou non ;
- Si le but a été atteint on arrête ou bien on passe au but suivant ;
- Si le but n'est pas atteint on tente une autre action ;
- On exécute à chaque coup l'action qui rapproche le plus du but ou qui en éloigne le moins.

L'efficacité de cette heuristique dépend des moyens dont dispose la personne amenée à résoudre le problème pour ne pas refaire des actions déjà tentées. Pour cela elle peut :

- Utiliser une méthode d'exploration systématique, de manière à ne rien oublier et à ne pas refaire deux fois la même chose ;
- Conserver le souvenir des actions essayées.

---

[28] Pour plus d'information sur les heuristiques l'ouvrage de Richard J.-F. et all. (1990-1998), Les activités mentales. Comprendre, raisonner, trouver des solutions, A. Colin, Paris.

7.5. Hypothèses explicatives

Lorsque certains problèmes sont compliqués et qu'ils exigent certaines procédures lourdes, certains élèves peuvent, dans le feu de l'action, oublier certaines étapes ou encore confondre certaines étapes entre elles.

Mais comme nous l'avons vu précédemment, ce n'est pas la raison essentielle des difficultés rencontrées par les élèves.
Le cas des problèmes mal définis est plus central dans la mesure où ce type de situations augmente pour l'élève la difficulté à identifier la stratégie à déployer. En effet, la quantité d'information implicite qui doit être « devinée » augmente et cela exige un niveau élevé de maîtrise de ce type de situations. Les élèves ne comprennent pas les données même du problème et sont alors en peine d'en mesurer les enjeux.

Certaines difficultés dépendent de la qualité de compréhension des données de l'énoncée ou de celle des consignes. Ces données sont bien présentes, elles ne sont pas implicites mais l'élève n'est pas en mesure de les interpréter correctement et par voie de conséquence, il n'est pas en mesure de résoudre le problème.

Des difficultés méthodologiques peuvent aussi expliquer certaines difficultés de résolution. Nous en retenons quatre :

- Certains élèves ne savent pas qu'ils peuvent réduire le problème à une forme plus simple, de manière à pouvoir appréhender l'information et identifier où réside le problème à résoudre.
- Certains encore ne savent pas diviser la tâche en sous-buts à atteindre parce qu'ils ne connaissent pas certaines règles générales ou encore parce qu'ils ne produisent pas les inférences spécifiques à la situation. L'action de planification est une composante qu'on ne peut ignorer.
- D'autres élèves ne savent pas repérer les actions à éviter et tombent dans les pièges du problème, alors que ce n'est pas l'objectif de l'exercice.
- Enfin, beaucoup d'élèves ne possèdent pas d'heuristiques et se retrouvent démunis face à la tâche de résolution de problème.

D'autres hypothèses sont possibles. Celles présentées dans ce document ne sont en aucun cas exhaustives.

7.6. GRILLE DE DIAGNOSTIC POUR L'OPÉRATION DE RÉSOLUTION DE PROBLÈME DESTINÉE À L'ENSEIGNANT

Lieu de la difficulté	oui	non
Le problème exige une procédure de résolution lourde ?		
Le problème contient des données implicites ?		
Le but du problème est implicite ?		
Certaines consignes sont implicites ?		
Est-ce que l'élève comprend les consignes ?		
Est-ce que l'élève interprète les consignes de manière adéquate ?		
Les stratégies de résolution développées par l'élève sont-elles pertinentes ?		
Est-ce que l'élève sait réduire le problème à une forme plus simple ?		
Est-ce que l'élève sait produire des sous-buts à partir de règles générales ?		
Est-ce que l'élève sait produire des sous-buts à partir des inférences spécifiques à la situation ?		
Est-ce que l'élève sait identifier les actions à éviter ?		
Est-ce que l'élève sait planifier les différentes actions qui vont composer sa stratégie de résolution ?		
Est-ce que l'élève possède des heuristiques ?		
...		

7.7. GRILLE D'AUTOÉVALUATION POUR L'OPÉRATION DE RÉSOLUTION DE PROBLÈME DESTINÉE À L'ÉLÈVE

Lieu de la difficulté	oui	non
Est-ce qu'il y a des données dans le problème qui ne sont pas écrites et que je dois deviner ?		
Est-ce que je dois deviner le but du problème ?		
Est-ce que je dois deviner certaines consignes du problème ?		
Est-ce que je comprends les consignes ?		
Est-ce que j'interprète les consignes de manière adéquate ?		
Est-ce que je développe la bonne stratégie ?		
Est-ce que je sais réduire le problème à une forme plus simple ?		
Est-ce que je sais produire des sous-buts à partir de règles générales ?		
Est-ce que je sais produire des sous-buts à partir de ce que je conclus de la situation problématique ?		
Est-ce que je sais identifier les actions à ne pas faire ?		
Est-ce que je sais diviser en étapes tout ce que je dois faire pour résoudre le problème ?		
Est-ce que je connais des stratégies générales pour résoudre les problèmes ?		
...		

8. LA LECTURE

Voici quelques extraits de ce que des enseignants du premier degré relèvent quant aux difficultés de leurs élèves :

« *Trop d'élèves sont encore à la lecture syllabique.* »

« *En première, il y a un problème de langue. On a de plus en plus d'élèves qui ne savent pas lire.* »

« *Les problèmes de lecture et de compréhension sont récurrents. Il n'y a rien à faire ! Ce sont des problèmes de bases.* »

Ces extraits traduisent l'inquiétude d'enseignants quant aux difficultés de leurs élèves à savoir lire alors que ces derniers viennent d'intégrer l'enseignement secondaire. Pour tenter d'en explorer les causes nous proposons une brève synthèse d'éléments fournis par la recherche à ce sujet.

8.1. Différents niveaux de traitement

On peut distinguer dans lecture plusieurs niveaux de traitement :

a) des traitements de nature phonétique, comme détecter la présence de rimes,
b) des traitements de nature grammaticale, comme vérifier la correction syntaxique ou corriger les fautes d'orthographe,
c) des traitements de nature sémantique comme, vérifier l'exactitude d'un énoncé.

Ces traitements interviennent tous dans la lecture d'un texte qui a pour but la compréhension du texte car ils s'impliquent l'un l'autre : la vérification de la correction grammaticale suppose le traitement graphique et la compréhension du sens suppose l'identification des relations grammaticales.

Mais on peut limiter le niveau du traitement en spécialisant la lecture et en lui assignant un objectif déterminé tel que l'un des objectifs ci-dessus. Pour identifier la présence d'une lettre il suffit d'identifier les aspects graphiques du texte. Pour vérifier la correction grammaticale, il suffit d'identifier les aspects graphiques et grammaticaux. Pour comprendre le texte il faut traiter les trois aspects.[29]

---

[29] CRAIK F., LOCKART (1974) cités dans GHIGLIONE R., RICHARD J.-F. (1999) Cours de Psychologie, Tome 1. Origines et bases, Dunod, Paris, (p.460), Première édition en 1992.

8.2. La lecture selon le modèle de compréhension de J. GIASSON[30]

Ce modèle intègre les variables de lecteur, de texte et de contexte. Il peut aider à mieux comprendre les difficultés rencontrées par les élèves et donner ainsi la possibilité de mieux les guider en traitant le problème avec plus de précision.

8.2.1. Le lecteur

Cette partie « lecteur » du modèle de compréhension comprend les structures du sujet, c'est-à-dire ses connaissances, ses attitudes (ce qu'il est) et les processus qui font référence à ce qu'il fait pendant qu'il lit.

a) **Les structures du lecteur** sont de deux ordres : cognitives et affectives.

- ***Les structures cognitives***

  Elles se réfèrent aux connaissances que possède le lecteur sur la langue et sur le monde. Ces dernières sont indispensables pour permettre au lecteur de faire des ponts entre ce qu'il lit et ce qu'il sait déjà. Elles s'enrichissent à chaque instant. « Pour que les élèves deviennent des lecteurs compétents, il faut que le programme scolaire soit riche en concepts de toutes sortes : histoire, géographie, science, art, littérature [...]. Toute connaissance acquise par un enfant l'aidera éventuellement à comprendre un texte [...]»[31].

- ***Les structures affectives***

  Elles comprennent l'attitude générale face à la lecture (attirance, dégoût) et les intérêts spécifiques (sport, automobiles) développés par le lecteur. Elles interviennent à chaque fois que l'individu est amené à lire un texte.

b) **Les processus**

Les processus de lecture font référence à la mise en œuvre des habiletés nécessaires pour aborder un texte. GIASSON distingue cinq catégories :

- Les *microprocessus* servent à comprendre l'information contenue dans une phrase.
- Les processus d'*intégration* ont pour fonction d'effectuer des liens entre les propositions ou les phrases.

---

[30] GIASSON, J., *La compréhension en lecture*. Bruxelles : De Boeck Université, 1990.
[31] WILSON et ANDERSON in GIASSON, J., op. cit., p. 13.

- Les *macroprocessus* sont orientés vers la compréhension globale du texte, vers les liens qui permettent de faire du texte un tout cohérent.
- Les processus d'*élaboration* permettent aux lecteurs de faire des hypothèses, d'effectuer des inférences et donc de dépasser le texte.
- Les processus *métacognitifs* permettent d'identifier une perte de compréhension et donc de la réparer. Ils permettent un travail de réajustement.

8.2.2. Le texte

Cette variable comporte trois parties : *l'intention de l'auteur* qui va déterminer les deux autres éléments, à savoir la *structure* (organisation des idées) et le *contenu* (quels concepts, quelles connaissances, quel vocabulaire l'auteur a-t-il décidé de transmettre ?).

Différents types de textes[32]

Selon sa nature, chaque texte va orienter les stratégies de lecture mises en place par le lecteur :

a) Le texte narratif

Ce type de texte permet au lecteur d'inférer, de sélectionner, d'anticiper, d'abord par des combinaisons de stratégies sémantiques et syntaxiques et, au besoin, par des stratégies de reconnaissance et d'identification.

b) Le texte informatif

Ce type de texte permet au lecteur d'anticiper, d'inférer, de repérer, de sélectionner, de juger et de regrouper, en utilisant des combinaisons de stratégies sémantiques et perceptuelles et ensuite, syntaxiques.

c) Le texte injonctif

Ce type de texte, par sa structure et son contenu, oblige le lecteur à procéder à une lecture de type linéaire et mot à mot. Dans un mode d'emploi ou dans une recette de cuisine, le lecteur doit procéder étape par étape et utiliser des stratégies d'identification et de reconnaissance en combinaison avec des stratégies sémantiques et syntaxiques.

---

[32] MARTINEZ, J-P., AMGAR, S. & BESSETTE, L., *Evaluation et intervention orthopédagogique du savoir-lire*, Québec, Les éditions Logiques, 2000.

8.2.3. Le contexte

Le contexte constitue la troisième source d'influence. En fait, il existe trois contextes : le contexte *psychologique* (intention de lecture, intérêt pour le texte, ...), le contexte *social* représenté par l'enseignant et les pairs et le contexte *physique*, c'est-à-dire l'espace, le bruit, le temps,...).

8.3. Hypothèses

Des difficultés liées à la maîtrise du code écrit

- Cela peut paraître absurde pourtant, loin d'être de mauvaise volonté, certains élèves qui terminent leur scolarité dans l'enseignement primaire (ou qui ne l'ont pas terminé) éprouvent de réelles difficultés à déchiffrer les textes auxquels ils sont confrontés. Ces élèves ne maîtrisent tout simplement pas leur alphabet et les associations entre les consonnes et les voyelles ou encore les associations de voyelles.
- Un élève peut éprouver des difficultés à lire parce qu'il ne maîtrise pas sa grammaire. Il sera en peine d'identifier une forme verbale d'une forme substantive. Il confondra par exemple, « (il) travaille » de « (le) travail ».
- Des incompréhensions relatives à la ponctuation interviennent aussi comme un facteur qui complique la tâche et introduit des obstacles à une lecture fluide.

Des difficultés liées à la compréhension

Certains élèves n'associent pas l'acte de comprendre avec l'acte de lecture. Ils s'engagent ainsi dans la tâche de lecture alors qu'ils n'en comprennent pas certains mots ou encore parce qu'ils n'identifient pas les liens entre certaines phrases ou encore parce qu'ils n'appréhendent pas le sens et le thème du texte.

D'autres élèves ne possèdent pas assez d'informations sur le sujet lu. Le traitement sera alors d'autant plus lent ! Plus un élève connaît le sujet traité, plus rapide sera sa lecture.

Difficultés liées aux stratégies de lecture

Tous les textes ne sont pas identiques. Leur nature diffère et par conséquent, les stratégies à mettre en œuvre pour les lire diffèrent aussi. Un élève peut se retrouver « mauvais lecteur » parce qu'il n'aura pas appliqué la stratégie de lecture adaptée au texte en question. Par exemple, un élève qui lit une consigne comme il lirait un texte narratif risquerait de perdre beaucoup d'information parce qu'il ne s'astreindrait pas à une lecture linéaire.

Difficultés liées aux conditions de lecture

Enfin, certaines difficultés relèvent du contexte lui-même. En effet, l'élève doit lire dans une classe où le chahut est de rigueur ou encore pendant que ses camarades discutent d'évènements qui l'intéressent. Dans le premier cas de figure, il sera fatigué, dans le second cas, il sera inattentif.

Une autre situation génératrice de difficultés n'est autre que la lecture à haute voix. En effet, si l'élève identifie que l'enseignant tente de vérifier ses compétences de lecture ou encore si l'élève se retrouve à lire devant toute la classe un texte porteur d'émotion, il peut paniquer et avoir envie de s'enfuir (symboliquement parlant).

8.4. GRILLE DE DIAGNOSTIC POUR LA LECTURE DESTINÉE À L'ENSEIGNANT

Lieu de la difficulté	oui	non
Est-ce que l'élève connaît toutes les lettres de l'alphabet ? Est-ce que l'élève connaît les associations de lettres entre elles ? (diphtongue, ...)[33]		
Est-ce que l'élève connaît la nature des mots ?		
Est-ce que l'élève connaît la fonction des groupes de mots ?		
Est-ce que l'élève connaît les composantes de la ponctuation et leurs fonctions ?		
Est-ce que l'élève s'essaye à la compréhension de ce qui est lu au fur et à mesure de sa lecture ?		
Est-ce que l'élève comprend tous les mots lus ?		
Est-ce que l'élève comprend les phrases qu'il lit ?		
Est-ce qu'il comprend l'association des phrases entre elles ?		
Est-ce que l'élève perçoit la cohérence globale du texte ?		
Est-ce que l'élève peut identifier la nature du texte (texte narratif, informatif, injonctif,...) ?		
Est-ce que l'élève possède déjà des connaissances sur le sujet ?		
Est-ce que l'élève est amené à faire plusieurs choses à la fois ?		
...		

[33] Ces deux questions peuvent sembler absurdes, il se trouve cependant que plusieurs élèves quittent l'enseignement primaire ne connaissant toujours pas les lettres de l'alphabet.

8.5. GRILLE D'AUTOÉVALUATION POUR LA LECTURE DESTINÉE À L'ÉLÈVE

Lieu de la difficulté	oui	non
Est-ce que je connais toutes les lettres de l'alphabet ? Est-ce que je connais les associations de lettres entre elles ?		
Est-ce que je sais à quoi sert chaque signe de ponctuation et leurs fonctions ?		
Est-ce que j'essaye de comprendre ce que je lis au fur et à mesure ?		
Est-ce que je comprends tous les mots lus ?		
Est-ce que je comprends toutes les phrases ?		
Est-ce que je repère le lien qui existe entre les phrases ?		
Est-ce que je repère la cohérence globale du texte ?		
Est-ce que je possède déjà des connaissances sur le sujet ?		
Est-ce que je fais autre chose pendant que je lis ?		
...		

9. BIBLIOGRAPHIE

BADDELEY A. (1993), La mémoire humaine: théories et pratiques, Presses Universitaites de Grenoble.

BADDELEY D.A., THOMSON N., BUCKANAN M. (1974), Word length and the structure of short term memory. *Journal of verbal Learning and Verbal Behavior*, 14.

BROADBENT D.A. (1958), Perception and communication, Pergamon, London.

COLLINS et QUILLIAN (1969), Retrieval Times From Semantic Memory, Journal of verbal Learning and Verbal Behavior, 8, 240-247

CRAIK F., LOCKART (1974) cités dans GHIGLIONE R., RICHARD J.-F. (1999) Cours de Psychologie, Tome 1. Origines et bases, Dunod, Paris, Première édition en 1992

DOLY A.-M. (1997) dans GRANGEAT, La métacognition, une aide au travail des élèves, ESF, Paris.

HUNT E., LUNNEBORG C. et LEWIS J. (1975), What does it mean to be high verbal. Cognitive Psychologie, 7, 1894-227.

GHIGLIONE R., RICHARD J.-F. (1994, 1999 - sous la direction), Cours de psychologie : champs et théories, Tome 3, Dunod, Paris.

GIASSON, J., La compréhension en lecture. Bruxelles : De Boeck Université, 1990.

GOLDIN S.E. (1979) Recognition memory for chess positions: some preliminary reseach. *American Journal of psychology*, 92,1, 19-31.

LIEURY et coll. (1996), Manuel de psychologie de l'éducation et de la formation, Dunod, Paris.

MARTINEZ, J-P., AMGAR, S. & BESSETTE, L., *Evaluation et intervention orthopédagogique du savoir-lire*, Québec, Les éditions Logiques, 2000.

JOURNAL DE L'ACCOMPAGNEMENT

ACCOMPAGNER LA MISE EN PLACE D'UN DISPOSITIF INNOVANT

Dans le domaine de l'enseignement, plus particulièrement lorsqu'il s'agit d'accompagner le développement d'une innovation, si le rôle du chef d'établissement, en tant que responsable et pilote, est important, les rôles d'accompagnement sont de plus en plus considérés comme un appui bénéfique, voire indispensable aux équipes innovantes. L'expérience vécue à Braine l'Alleud nous permet de jeter un regard réflexif sur les rôles et postures que peut prendre un accompagnateur dans la mission qui lui a été confiée.

1. FORMALISATION DES ACTES PROFESSIONNELS ISSUS DU CARNET DE BORD DE L'ACCOMPAGNATEUR

1.1. DES GESTES[34]...

1.1.1. Aider à la construction du projet

Quel projet ?

Il s'agissait d'accompagner l'appropriation par toute une équipe d'un dispositif de remédiations proposé au terme d'une réflexion menée par un groupe mandaté par la direction durant l'année 2002-2003.

La structure générale étant élaborée, il s'agissait de mettre les enseignants au travail de construction des séquences d'apprentissage à proposer dans le cadre du dispositif.

- *Sécuriser l'équipe*

La perspective d'être accompagné dans la construction du dispositif innovant, d'entendre dire que l'on a droit à l'erreur et que l'on sera aidé pour décrire les difficultés rencontrées lors de l'expérimentation afin de réguler et de modifier des décisions prises lors de la phase de construction a permis à plusieurs enseignants d'oser s'engager.

La présence d'un responsable institutionnel lors des prises de décision en groupe facilite la sécurisation.

---

[34] Accompagner des équipes pédagogiques(In)novatio n°3 : Accompagner des équipes, un écrit collectif autour des pratiques d'accompagnement des équipes à Paris. http://innovalo.scola.ac-paris.fr/

- *Ecouter les discours de l'équipe sur un état des lieux et le projet*

L'écoute de chacun dans les débats qui ont suivi le rappel au grand groupe des objectifs du dispositif et de l'objet des réunions de préparation a permis de mettre en évidence les divergences de représentation entre les enseignants dans le respect de chacun.
Quelle conception de l'apprentissage sous-tend-il les actes décrits ? Comment chacun se définit-il ? Quel regard porte-t-il sur l'évolution de l'école ? De son école ? Quelle place laisse-t-il à l'élève ?
Cette volonté de comprendre qui amène les questions de clarification posées permet de faire connaissance avec chacun et d'identifier les leviers qui pourront être actionnés au cours de l'action. Ces discours sont également une aide importante si on veut travailler l'origine des résistances.
L'écoute a pour objectif de répondre à la question : qui sont mes partenaires ?

- *Permettre à l'équipe de se rencontrer*

L'organisation des rencontres matérialise l'espace de travail de l'équipe. Parce qu'il y a présence de l'accompagnateur à des dates et des moments prévus à cet effet dans un lieu identifié, les enseignants reconnaissent l'existence du groupe de travail.

- *Placer l'équipe en projet*

Par une animation, l'accompagnateur a facilité la mise en projet des enseignants.
Il les a invités à faire le point sur leurs représentations, leurs compétences, leurs doutes, leurs peurs et les bénéfices attendus (ce préalable devait permettre à chacun de se mettre en mouvement dans un cadre identifié), dans des limites explicitées et dans le respect de chacun.
L'identification des étapes de la réalisation, le choix des moyens utilisés et la définition précise des tâches à accomplir ont favorisé l'entrée dans la mise en mouvement.

1.1.2. Aider à la construction de l'équipe et à sa dynamique

- ***Favoriser la solidarité, le non jugement, l'estime réciproque, le respect***

Tout au long des échanges, les questions d'explicitation, les demandes d'informations sur des pratiques formulées par l'animateur et la mise en valeur des complémentarités ont permis d'identifier des différences pour en faire des ressources pour le projet. Les espaces de liberté laissés dans la construction du dispositif ont permis à chacun d'exister dans une perspective d'échange et de coopération. Des activités différentes dans une perspective d'aide diversifiée au sein d'un dispositif coordonné, telle pourrait - à ce stade de l'action - être la définition de l'offre de remédiation.

- ***Favoriser la construction d'une culture commune***

A chaque rencontre les questions de clarification, la reformulation, la volonté de faire émerger les liens entre les projets éducatif et pédagogique, d'établissement et les pratiques sont des occasions de recherche de cohérence et d'élaboration d'un langage commun.

- ***Favoriser la communication dans l'équipe***

La régularité des rencontres, l'animation de ces rencontres qui favorise la circulation de la parole, l'écoute active, la valorisation des initiatives, les échanges de documents ébauchent des habitudes de communication favorables à la pérennité de l'innovation.

- ***Favoriser la cohésion de l'équipe***

Les premières séances ont été consacrées à l'adaptation des différents partenaires au dispositif en construction.
L'utilisation d'un support écrit, document simple qui permettait d'identifier l'étape de mise en place concernée et de replacer les problèmes à l'endroit où ils pouvaient être résolus ont été des moyens favorables à la cohésion de l'équipe.
Identifier l'origine des résistances avec le responsable pédagogique et redéfinir avec lui ce qui est attendu de chacun a permis de maintenir ou de restaurer des relations harmonieuses entre les membres de l'équipe.

La volonté de l'accompagnateur de travailler avec les différences dans un souci de complémentarité et non d'uniformisation est un facteur identifié comme favorable à la construction du groupe.

- ***Favoriser le partenariat entre la direction et l'équipe pédagogique***

La réorganisation de l'équipe de direction et l'arrivée d'un nouveau responsable pédagogique pour le premier degré ont été des données à intégrer dans la mise en place du dispositif. Ce souci nous a amené à jouer un rôle de gardien de la réflexion menée antérieurement, de passeur du relais, ce qui a permis de créer une relation de confiance dans une équipe élargie à la direction, direction qui dans ce cas n'imposait rien mais entrait dans la création du dispositif au même titre que les enseignants.

- ***Favoriser l'élaboration d'outils***

Cet aspect du travail d'accompagnement comporte différentes facettes. Il peut s'agir de mettre des outils directement utilisables à la disposition de l'équipe. A la demande de moyens, on peut répondre en ayant au préalable fait préciser le besoin.
Dans ce cas, il est utile de proposer une évaluation de l'outil ainsi testé pour en proposer éventuellement une amélioration. Il peut encore s'agir de proposer un canevas général de création d'un outil répondant à des besoins particuliers. Enfin, on peut également envisager de construire avec l'équipe un nouvel outil s'inspirant ou non de pratiques expérimentées par des membres de l'équipe.

- ***Favoriser les échanges entre membres et environnement***

Les contacts réguliers avec les membres de la direction et l'élaboration d'un plan de suivi du projet sont des éléments qui relient l'équipe chargée de la remédiation et les autres enseignants du degré.
De même le travail entrepris pour harmoniser les documents d'évaluation utilisés dans l'école et les documents de désignation aux ateliers de remédiation constituera une étape supplémentaire dans la circulation de l'information au profit de l'apprentissage.

1.1.3. *Aider à l'analyse des pratiques*

- ***Aider à expliciter, à déplier, à reformuler***

Les questions posées lors des séances de travail et des rencontres individuelles d'évaluation des ateliers ont été des moments d'explicitation des pratiques, de prise de conscience « à haute voix » des objectifs poursuivis et du choix des stratégies employées pour atteindre ces objectifs.

- ***Utiliser une méthode de résolution de problèmes en groupe***

Chaque séquence de travail faisant l'objet d'un PV, l'accompagnement a permis de laisser les traces des étapes de la recherche en groupe, de solutions aux problèmes rencontrés dans la mise en place du dispositif.
Nommer, déplier le problème, rechercher des solutions possibles en tenant compte des contraintes et des ressources, assurer un suivi des décisions.
Cette expérience vécue tend à faire évoluer les discours qui dénoncent des pratiques peu performantes, des réunions de travail peu organisées et souvent perçues comme une perte de temps peu suivie d'effet.

- ***Penser et mettre en place une régulation du dispositif***

Les premières rencontres et les difficultés exprimées par les uns et les autres nous ont amenés (les enseignants, le responsable pédagogique et l'accompagnateur) à nous positionner dans une attitude d'apprenants. En effet, il s'agissait pour chacun d'être conscient d'avoir droit à l'erreur, d'utiliser les difficultés rencontrées comme source de progrès dans la connaissance de l'apprentissage, de définir les critères d'évaluation des ateliers, de développer de nouvelles compétences.
Amener chacun à faire régulièrement le point, prévoir les moments d'évaluation du dispositif et les anticiper en s'y préparant dans le souci de faire des propositions d'amélioration permet d'entamer une réflexion sur les pratiques d'évaluation, réflexion au bénéfice des apprenants.

- *Centrer l'observation sur les apprentissages des élèves*

La constitution des équipes de remédiation a permis de faire se rencontrer des enseignants de filières différentes .Il y a notamment une enseignante en français, chevronnée et expérimentée dans les sections professionnelles de l'école, qui s'est associée à un professeur de latin ayant toujours enseigné aux élèves de l'option latin, de la deuxième à la sixième, pour travailler sur les difficultés en français. Ce partenariat centré sur l'élève en apprentissage a enrichi les observations faites sur les difficultés d'apprentissage des élèves du premier degré.

1.1.4. Aider à l'écriture

- *d'un journal de bord de l'expérience*

Pour préparer les échanges, évaluer le dispositif, proposer des aménagements, nous avons proposé aux enseignants de garder des traces écrites de leur expérimentation. Pour certains enseignants, il s'agissait d'une innovation et cet exercice mériterait sans doute d'être encouragé.

- *de séquences d'apprentissages et/ou de remédiation(s)*

La construction des séquences d'apprentissage a été précédée d'une invitation à produire un écrit.
Les questions étaient posées de telle sorte qu'elles amenaient l'enseignant à explorer différents aspects :
Il s'agissait d'amener les enseignants à réfléchir aux informations et aux indicateurs pris en compte dans l'évaluation d'une compétence, de faire le point sur le niveau d'exigence.
L'invitation à remettre un document écrit au terme de la réunion de construction pratique de l'atelier a également été l'occasion d'encourager la production d'un écrit sur l'action envisagée, écrit qui sera exploité tout au long de la mise au point du dispositif.
Dans cette étape, il s'agit d'accompagner la formalisation sans influencer le fond. Les enseignants restent libres de leurs choix pédagogiques, l'accompagnateur pose les questions qui aident à la formalisation.

1.2. DES POSTURES ...

- *L'accompagnateur est un expert en théorisation plutôt que théorique :*

Dans le discours des enseignants, lorsqu'il apparaît qu'un recours à des connaissances théoriques s'avère nécessaire, questionner le groupe pour amener chacun à progresser dans sa réflexion permet de dépasser la tentation de faire passer un contenu.

- *L'accompagnateur met ses ressources personnelles et son expérience au service de l'équipe :*

Tant dans le travail avec les enseignants que dans les moments d'analyse du vécu avec la cellule Cap ou le responsable pédagogique l'apport de l'expérience de terrain comme un autre possible non prescriptif a été favorable aux échanges et aux recherches de solution.

- *L'accompagnateur n'est pas le propriétaire du projet :*

L'accompagnateur formalise les décisions prises, il ne prend pas part à la décision, il en est le gardien. Il ne prend pas la responsabilité du projet et en laisse la pleine propriété à l'équipe.

- *L'accompagnateur tient le rôle du tiers analysant :*

Questionner et non conseiller, permettre la circulation de la parole, questionner pour déplier et expliciter la parole pour favoriser la communication sans confisquer le débat. Refléter le travail fait par l'équipe à l'équipe pour qu'elle en garde la maîtrise.
Ecouter les acteurs pour percevoir, saisir les indices qui disent les ressentis, les émotions, questionner pour porter un regard sur les faits, pour les reformuler.

- *L'accompagnateur se place en compagnon de route :*

Etre avec une équipe, participer à l'élaboration de l'innovation sans être dans l'équipe est un défi permanent car il s'agit de résister à la tentation de se fondre dans l'équipe, d'être dedans, de prendre part aux décisions, d'intervenir et de quitter la place de l'observation ou de prendre tout à fait distance et d'observer « de haut » le cheminement de l'équipe.

- *L'accompagnateur joue le rôle de l'ami critique :*

Guider les regards vers les différents aspects de l'action, faire émerger les pistes de solution, creuser les questions, amener chacun à objectiver le vécu et à prendre du recul pour parfaire l'action, encourager.

2. DES ACTIONS ET DES EFFETS REPERES

Une présence régulière pour une construction dans la durée.

Le choix de mener la recherche de manière intense avec une équipe permettait d'intégrer le travail plus profondément dans une réalité située.
Des rencontres nombreuses avec les différents partenaires et la multiplication des échanges dans un cadre reconnu par tous comme laboratoire de l'innovation, la reformulation des échanges par le chercheur en termes d'hypothèses de travail, la recherche de solutions concrètes répondant aux besoins identifiés et nommés ensemble, la prise en compte de chacun des acteurs dans sa singularité pour une construction centrée et souvent « recentrée »sur le bien commun, l'importance de l'implication de l'équipe de direction(la présence et le rôle joué par le responsable pédagogique dans l'élaboration du dispositif), devraient être facteurs favorisant sinon garantissant la pérennité de la dynamique induite par la recherche action.

Une recherche de convergence d'actions pour une prise en charge concertée de l'élève.

La confrontation des hypothèses proposées par l'équipe du DET au terme de la première étape de la recherche aux besoins pris en compte par les séances de remédiation et aux moyens utilisés par les animateurs des ateliers devait nous permettre d'affiner ces hypothèses dans un souci de production d'outils de remédiation créés avec les enseignants.
Si un consensus était apparu pour dénoncer les difficultés observées, cette apparente convergence de vue, confrontée aux principes du dispositif imaginé, a très vite laissé apparaître des différences importantes d'interprétations qui jusque là avaient coexisté.
En effet, le dispositif antérieur permettait aux uns et aux autres d'être gardiens de l'évaluation des acquis et laissait la liberté de proposer des remédiations en fonction d'une analyse personnelle des besoins.

Si un consensus était apparu pour dénoncer les difficultés observées, cette apparente convergence de vue, confrontée aux principes du dispositif imaginé, a très vite laissé apparaître des différences importantes d'interprétations qui jusque là avaient coexisté.

En effet, le dispositif antérieur permettait aux uns et aux autres d'être gardiens de l'évaluation des acquis et laissait la liberté de proposer des remédiations en fonction d'une analyse personnelle des besoins.

Les enseignants complétaient pourtant un même document (le bulletin), utilisaient un même langage en conseil de classe ou de guidance sans qu'il ne soit question d'analyse en commun de difficultés dans un souci de coopération. Ces enseignants, identifiés et reconnus en fonction de leur discipline, de leur réputation (mélange d'expérience et de résultats) et du type d'élèves auxquels ils enseignent, pouvaient maintenir leurs exigences implicites.

La coexistence des options et des filières utilisées comme principal moyen de gestion des différences et l'organisation des rattrapages et des remédiations laissées, à la convenance des enseignants renforçait les différences de pratiques. C'est le constat d'un dysfonctionnement qui est à l'origine de la réflexion qui a abouti à la proposition faisant l'objet de cette analyse. Il est en effet apparu que les rattrapages en français, mathématiques et langues, rattrapages généralement assurés par le titulaire du cours pour les élèves de sa classe remportaient un certain « succès » de foule alors que la remédiation proposée sur base des compétences choisies par l'équipe à la création du bulletin se révélait inutile car peu d'élèves y étaient inscrits. De plus des élèves ne trouvaient pas de place dans un rattrapage pourtant organisé mais « réservé » par l'animateur, en priorité, aux élèves de sa classe.

La mise en place du dispositif amène donc à une réflexion d'ensemble tant sur la notion de cycle et du respect du rythme des apprentissages (les ateliers sont organisés pour des groupes mixtes d'élèves de première et de deuxième) que sur le sens donné à la maîtrise d'une compétence. De plus ces échanges provoquent la nécessaire explicitation du contrat didactique par tous.

L'apport de l'innovation testée cette année est donc dans un premier temps le produit d'une confrontation : il est nécessaire de redéfinir ensemble les réalités que recouvrent les termes du bulletin et des feuilles d'objectifs.

Ce travail est pris en charge par le responsable pédagogique.

Une centration sur les difficultés d'apprentissage pour une modification de pratiques

Les évaluations individuelles faites avec les animateurs d'ateliers après 3 séances de travail nous ont fourni les observations suivantes :

- ***A propos de l'autonomie (ou de son manque)***

Beaucoup d'élèves mis au travail de manière individuelle à l'aide d'un fichier comportant un volet théorique n'y ont pas recours et sollicitent l'aide de l'enseignant à la moindre hésitation.

- ***A propos des acquisitions de bases***

Les acquis sont présents mais ils le sont sous des formes peu transférables car :

- un exemple a été abusivement généralisé
- la connaissance est fortement contextualisée
- le concept est partiellement en mémoire
- le retour au sens est difficile car l'utilisation repose sur des « trucs »
- l'acquis entaché d'erreur est fortement ancré.

Ces constats posent la question de la possibilité de corriger l'erreur dans le respect de la situation d'apprentissage qui l'a induite.

- ***A propos des diagnostics.***

Les enseignants confrontés à des élèves issus de classes différentes, identifiés en difficulté sur bases de résultats obtenus lors d'épreuves différentes et dont les critères de correction sont généralement inconnus de l'animateur de l'atelier se posent les questions suivantes :

- Comment différencier suffisamment pour répondre aux besoins de chacun dans le groupe ?
- Comment savoir pourquoi les élèves sont désignés pour la remédiation ?
- Comment savoir ce que je dois proposer ?
- Comment choisir le type d'activités (individuelle ou de groupe) ?
- Comment savoir si ce que je propose est utile ?

Cette série de questions nous apparaît comme la possibilité d'entrer dans un processus qui pourrait déboucher sur une réflexion menée avec l'ensemble de l'équipe pédagogique du premier degré.

Le responsable pédagogique se propose d'aborder une réflexion portant sur les problématiques plusieurs fois évoquées, à savoir :

- l'implication de chacun dans le dispositif de remédiation,
- l'explicitation et l'harmonisation des exigences dans le sens de la réforme et des obligations décrétales
- la gestion de l'hétérogénéité
- la distinction entre projet d'enseigner et projet d'apprendre
- le rôle et la place de l'élève dans ses apprentissages.

Ces interrogations partagées amènent également la possibilité d'identifier des besoins en terme de formation des enseignants. En effet, après être passée par une phase où s'exprimait surtout une demande en termes d'outils concrets correspondant à des problématiques générales, la demande a évolué et plusieurs enseignants souhaiteraient une formation continuée qui apporterait des compétences nouvelles tant à propos des apprentissages que de l'évaluation des acquis de ces apprentissages.

Une prise en compte de l'origine des résistances pour une création collective.

Si le groupe à tâches initialement chargé de la réflexion sur les offres de remédiation était une équipe volontaire et désireuse de changement, le groupe de professeurs désignés de manière semi-directive pour implanter le dispositif ne formait pas dès le départ une équipe unie dans une volonté d'innover.
Dès lors la résistance au changement s'est manifestée de manière d'autant plus intense qu'un groupe des opposants formait une majorité significative.
La résolution de ce problème a été favorisée par la prise en compte de la théorie de K Lewin[35] qui estime que toute action exercée sur un groupe afin de modifier ses propres normes entraîne l'apparition de forces qui neutraliseront les effets de cette pression. Dans ce cas, l'équilibre est maintenu au prix d'un accroissement de la tension interne du groupe. Il est plus économique et plus efficace de chercher à réduire l'intensité des forces qui s'opposent à la modification des normes du groupe, plutôt que d'exercer contre ces forces une pression croissante qui sera peut-être coûteuse ou psychologiquement indésirable (en raison des frustrations qu'imposent à l'individu les tensions conflictuelles auxquelles il est ainsi exposé).
Prendre de tels risques serait contraire à la volonté d'assurer la pérennité de l'innovation.
Chercher à réduire les forces qui s'opposent au changement passe par l'identification de l'origine des résistances.

Pour cette étape de l'accompagnement, la classification de l'origine possible des résistances proposée par F. Muller nous a permis de porter notre attention sur les trois catégories de résistances :

Résistances en rapport avec la collectivité.

Certaines résistances sont en rapport avec la collectivité à l'intérieur de la quelle on souhaite instaurer des changements : le caractère plus ou moins imposé de ces changements par l'autorité responsable implique que celle-ci ne tient aucun compte de l'expérience préalable acquise par les intéressés, dénie à ceux-ci toute possibilité de remarque ou de suggestion, a fortiori évite de les consulter préalablement à toute application et tend à les considérer comme quantité négligeable.

Ignorer cet aspect des résistances présentait un risque pour la reconnaissance du travail des enseignants chargés de la coordination.

Comment dès lors en tenir compte ?

En accord avec la direction, la possibilité de modifier les attributions de l'enseignant qui en ferait la demande a été faite. Cette proposition réitérée n'a pas été retenue.

Nous avons soutenu l'équipe identifiée comme « autorité responsable » en retraçant l'historique du mandat confié et en rappelant le soutien de la direction, soutien qui s'était concrétisé par l'implication de celle-ci dans la présentation du dispositif à l'ensemble des professeurs du premier degré avant la collecte des desiderata pour 2003-2004. Cette présentation des objectifs poursuivis par l'innovation soulignait la cohérence de l'aide pédagogique au sein de l'établissement en lien avec la culture d'école.

La cellule de coordination est ouverte à toute personne soucieuse de parfaire le dispositif ébauché. Enfin l'élaboration des contenus des ateliers à laquelle trois séances de travail ont été consacrées a permis à chacun de choisir son domaine d'intervention et de partager l'expérience acquise dans la pratique antérieure.

Résistances en rapport avec l'individu

L'inertie inhérente à la nature de chaque homme l'incite à hésiter devant la nécessité d'un effort de transformation, qu'il s'agisse de ses propres connaissances, de ses vieilles habitudes, ou même de ses méthodes : « cela allait bien jusqu'ici ; il n'y a pas de raison de changer ». Cette résistance à l'innovation a été la cause de bien des échecs et de bien des retards sur la voie de l'amélioration des techniques.

---

[35] cité par F. Muller http://francois.muller.free.fr/diversifier/resistan.htm

Un temps d'animation a été consacré à une réflexion sur les bénéfices attendus et identifiables. Cette réflexion a été proposée de manière individuelle et le fruit a pu être partagé en groupe en dehors de la présence de l'animatrice et de la direction.
C'est une synthèse écrite, produite par les groupes qui sera utilisée dans une perspective d'évaluation du dispositif. Les enseignants ont été invités à préparer l'évaluation de l'expérience par une prise régulière d'informations, rédaction d'une sorte de journal de bord.
La première rencontre d'évaluation avec l'accompagnatrice (après 2 semaines) s'est tenue de manière individuelle et un premier point a été fait : il avait notamment pour objet de mettre en évidence l'intérêt de mener cette évaluation régulière et d'en garder un maximum de traces.

Résistances dépendant de l'interaction dans le groupe.

La pression du groupe s'exerce vers l'uniformisation des performances individuelles. Il existe de plus chez chacun une tendance endogène à éviter de se désolidariser de la norme admise par le groupe. Si bien que Lewin est fondé à poser en principe qu'il est plus facile de modifier les normes d'un groupe restreint que de modifier isolément les normes acceptées par chacun des participants. Un groupe demeure solidaire, et c'est solidairement qu'il pourra réexaminer et modifier ses normes de fonctionnement ou de performance.
Au cours des nombreuses rencontres de mise en chantier du dispositif, nous avons tenté de distinguer les groupes, d'identifier le groupe de référence et d'en percevoir la norme. Lors de l'animation qui débouchait sur la constitution des équipes responsables des ateliers, nous avons tenu compte de nos observations pour identifier avec chacun les espaces d'autonomie. Cet espace de liberté apparaît favorable à un engagement personnel.

UNE DEMARCHE ET DES OUTILS DE REFLEXIVITE ORGANISATIONNELLE POUR LES CHEFS D'ETABLISSEMENTS

1. LES PRÉSUPPOSÉS DE NOTRE APPROCHE

La présente recherche-action a pour but de construire un savoir utilisable et appropriable par les directeurs pour piloter leur établissement scolaire en situation de changement à l'intérieur d'un contexte de réforme. Cette réforme introduit des contraintes organisationnelles (organisation en cycle, classe de 1er S, conseils de guidance, ...), propose des « conseils » méthodologiques, des outils pédagogiques mais laisse cependant d'importantes marges de libertés aux acteurs éducatifs qui les décodent. L'innovation prend des formes différentes selon les contextes dans lesquels elle s'inscrit, la réforme se construit de l'intérieur. Les initiatives liées à son développement se différencient selon les situations dans lesquelles elles naissent. Les théories de traduction (Callon, 1999) appliquées à l'école par Cros (2003)[36] nous aident à comprendre certains mécanismes de l'innovation. Selon cette théorie, l'innovation est un processus qui correspond à une série de recomposition (traduction) qui amènent les acteurs à redéfinir le changement imposé en fonction de leurs valeurs, de leurs enjeux.

Les acteurs vont négocier, argumenter avec les acteurs impliqués, les mobiliser autour de la reconnaissance d'un principe de bien commun (Callon, M., 1999)[37]. Les individus sont impliqués dans des réseaux de relations (formels ou informels) qui vont servir de toile de fond au processus d'innovation. Celui-ci va se cristalliser dans ce que Callon appelle des 'laboratoires' qui correspondent à des lieux ou des moments au cours desquelles les personnes débattent pour construire des solutions partagées, développer des actions qui correspondent à des points d'intérêt commun. Des 'porte-parole' du laboratoire le représentent à l'extérieur et s'expriment en son nom. Ceci suppose la construction d'un langage commun partagé et adapté aux acteurs extérieurs. Ces 'porte-parole' vont tenter d'impliquer les autres acteurs de façon à diffuser l'innovation qui se recomposera en fonction des intérêts et des enjeux des nouveaux partenaires.

Dans cette perspective, l'innovation est d'abord un processus avant d'être un résultat.

Le directeur gère ce processus en mettant en place les conditions organisationnelles qui permettent aux enseignants de développer des pratiques cohérentes avec la réforme.

---

[36] Cros, F. (2003). Emergence et installation de l'innovation scolaire : un nouveau modèle explicatif. À paraître

[37] Callon, M. (1999). « Pour une sociologie de la traduction en innovation». *Recherche et formation*, n°31, 113-126.

Pour piloter son école dans ce cadre, il est amené à devoir prendre des décisions dans des situations complexes, qui évoluent sans cesse.

Sa capacité à analyser les situations qu'il rencontre pour pouvoir agir en tenant compte des spécificités suppose qu'il ait développé des compétences et les attitudes professionnelles suivantes :

- repérer ses propres marges de liberté et de contraintes ;
- analyser les situations pédagogiques et organisationnelles ;
- communiquer avec les autres acteurs éducatifs dans un langage partagé ;
- développer une vision systémique des contextes dans lesquels s'inscrivent ses conduites de pilotage ;
- s'adapter au changement en misant sur sa capacité d'apprendre à partir des autres ;
- redéfinir son identité professionnelle dans des contextes en changement ;
- ...

Le développement de ces compétences s'inscrit dans un processus de développement professionnel[38] qui peut être favorisé par des échanges entre pairs. Ceux-ci donnent l'occasion aux directions d'expliciter les spécificités de leur établissement en comparaison avec ceux de leurs collègues, le rôle qu'il y joue et de confronter leurs pratiques à celles des autres. La mise en **réseau des chefs d'établissement** s'inscrit dans cette perspective.
Le réseau est une structure favorable à l'innovation à plusieurs niveaux :

- il permet aux directeurs de se rencontrer dans un climat socio-affectif propice développement professionnel : le facteur affectif est prépondérant dans la gestion du changement, se rencontrer dans le cadre d'un réseau est l'occasion pour les directions de partager avec d'autres leurs inquiétudes, leurs doutes, leurs difficultés, de se rendre compte qu'ils ne sont pas seuls mais que d'autres partagent ces mêmes interrogations et ont peut-être envisagé des pistes auxquelles ils n'auraient pas pensé.
- l'interaction dans les réseaux permet également une plus grande richesse d'information ;

---

[38] Donnay, J., Charlier E. (2001). *Identité et développement professionnels.* Abou M., Giletti, M.J.. Enseignants d'Europe et d'Amérique. Questions d'identité et de formation., Paris, INRP.

- les échanges en réseaux sont l'occasion pour les participants de se décentrer par rapport à leur propre point de vue, d'argumenter, de contre-argumenter et de construire une nouvelle vision ;
- ces échanges sont également l'occasion de reconnaître l'existence d'autres façons de faire, de prendre du recul par rapport à sa propre façon de fonctionner en tant que directeur et dans son école et d'envisager d'autres.

Introduire le point de vue d'un tiers est un élément favorable à cette décentration. Le rôle de tiers peut être joué par les autres directeurs du réseau, par l'accompagnateur du réseau ou encore par des outils d'analyse des expériences échangées.
Des **outils de réflexivité organisationnelle** permettent en effet, une mise à distance des situations dans lesquelles les directeurs sont plongés et aident la prise de recul par rapport à leur propre fonctionnement.

2. DÉMARCHE ET MÉTHODE : MISE EN RÉSEAU DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENTS ET CONSTRUCTION D'INSTRUMENTS DE RÉFLEXIVITÉ ORGANISATIONNELLE

L'objectif de départ de la présente recherche était de repérer des initiatives de dispositifs organisationnels en lien avec les injonctions décrétales et visait la mise à disposition de ces dispositifs innovants pour les praticiens.
Or, comme indiqué dans nos présupposés, un dispositif innovant est ancré dans un contexte (système organisationnel, culturel, relationnel, structurel) et les acteurs lui donnent du sens. Ces dispositifs constituent autant de traductions de l'innovation décrétée, adaptées aux enjeux et aux intérêts des acteurs collectifs concernés. Ils ne pourront donc être transférés à d'autres contextes éducatifs que moyennant une décontextualisation et recontextualisation par les acteurs qui souhaitent se l'approprier.
Afin de faciliter ce processus de traduction (transfert) nous avons orienté la recherche-action vers :

- ✓ la **construction d'outils de réflexivité organisationnelle** dans une démarche collaborative avec des chefs d'établissement
- ✓ le développement d'une démarche d'accompagnement de **réseaux** rassemblant des acteurs de terrain visant à faciliter l'appropriation des outils construits

2.1. Construction d'outils de réflexivité organisationnelle

La construction des instruments de réflexivité organisationnelle vise à outiller les chefs d'établissement pour le pilotage de leur école dans une double perspective de développement professionnel et de développement organisationnel de l'école.
Un instrument qui permet le décodage des logiques d'action dans les écoles a été construit dans cette perspective.

Méthodologie de construction de l'outil d'analyse des logiques d'action

- Construction d'une première ébauche de l'outil : recueil d'information dans les écoles et analyse de cas

Dans la première phase de la recherche, nous avons réalisé cinq études de cas (pour une description détaillée de ces études de cas, se référer au rapport de recherche[39]). Nous avons sélectionné cinq figures d'établissements scolaires contrastés dans les logiques institutionnelles et pédagogiques qui les traversent. Nous avons opté pour une démarche qualitative avec un souci de rencontrer la plus large variété de possibles et, par là, augmenter la probabilité pour les praticiens de se retrouver dans les outils construits et les illustrations qui s'y rapportent.

Nous inspirant des dimensions de la culture et du fonctionnement de l'établissement scolaire identifiées par Monica Gather Thurler (2000) en les adaptant à notre objectif, nous avons identifié cinq champs dans lesquels nous avons récolté de l'information : un champ relatif aux dimensions contextuelles de l'école (son environnement, sa population, son histoire, ...), un champ relatif aux dimensions pédagogiques (types de difficultés des élèves, dispositifs et initiatives pédagogiques mises en place dans l'école et dans la classe pour y remédier,...), un champ relatif aux aspects organisationnels (parcours différenciés proposés aux élèves, modes d'organisation des aides et des remédiations, types de structures d'accompagnement proposées aux élèves en difficulté,...), un champ relatif aux aspects culturels (valeurs, normes, systèmes de références des acteurs,...) un champ relatif aux aspects structurels (relations entre les acteurs, fonctionnement des groupes d'acteurs, mode de coordination des activités, types de rapport de pouvoir, type de leadership dans l'école, mode de prise de décision dans l'école, ...).

---

39 Pour une pédagogie de la réussite au premier degré de l'enseignement secondaire, document 3, approche systémique du niveau organisationnel.

Le modèle culturel des cités de Boltanski et Thévenot (1987,1991) a permis de dégager de ces analyses de cas un ensemble de critères et d'indicateurs permettant de rendre compte des logiques de fonctionnement de ces cinq établissements. Nous avons redéfini les modèles en les illustrant à partir des cas. Les critères ont été organisés sous la forme d'un instrument d'analyse organisationnelle (voir point 3.3 Opérationnalisation de l'outil) en vue d'outiller les directions dans une démarche de réflexivité organisationnelle à propos du fonctionnement de leur établissement.

Nous avons choisi un modèle qui n'était pas issu du monde scolaire parce qu'il nous permettait d'appréhender la diversité des pratiques et la multiplicité des cultures socio-pédagogiques dans les établissements scolaires. En effet, dans un contexte de changement (nouveaux décrets, changement environnementaux, etc.), les écoles sont amenées à développer des modes d'organisation de plus en plus complexes, multi-formes, fondés sur des principes organisateurs différents qui correspondent à autant de manières de gérer l'établissement scolaire. Les études de cas nous ont permis de dégager des axes de lecture, de repérer les principes organisateurs qui relient les actions et les initiatives mises en place au sein des écoles dans ce cadre de la réforme.

- Evaluation de la pertinence de la grille pour décoder le fonctionnement d'autres établissements scolaires

Dans la deuxième phase, nous avons évalué dans quelle mesure l'outil était transférable pour décoder les logiques d'action d'établissements scolaires différents de ceux qui étaient à l'origine de sa construction. Nous voulions également tester la pertinence d'un instrument de réflexivité organisationnelle défini en termes de logiques d'action par rapport à la gestion d'un établissement scolaire au quotidien. Dans ce but, l'outil a été présenté à 48 directeurs d'école secondaire rassemblés dans un séminaire annuel[40].

Nous avons présenté le modèle en l'illustrant par les cas analysés. Nous avons organisé une série d'activités en sous-groupes[41] pour amener les directeurs à s'approprier cet outil de réflexivité organisationnelle et à expérimenter son utilisation dans le cadre de l'analyse de leur propre contexte scolaire.

Les directions ont travaillé par triades : un directeur rapportait le cas de son établissement et les deux autres lui posaient des questions pour l'amener à expliciter le fonctionnement de celui-ci. Comparant avec leur propre établissement, chacun fut amené à apporter un regard

[40] Ce séminaire est organisé par l'association professionnelle des directeurs d'école de l'enseignement catholique du diocèse du Hainaut (ADI Hainaut).

41 Les consignes de ces activités figurent en annexe 1

extérieur, à poser des questions. Ils ont ainsi pu aider à l'explicitation et au partage de pratique.

L'outil a ainsi pu être aménagé en plusieurs phases :

- ✓ Prise de connaissance du modèle-outil par les directions : rassemblement des conduites et des actes professionnels des chefs d'établissement autour de concepts du modèle qui permettent de lire et de décrire la réalité du fonctionnement organisationnel d'une école.
- ✓ Application de l'outil par rapport aux différents contextes scolaires en présence : il est demandé aux praticiens d'utiliser les concepts pour lire et décrire leur réalité.
- ✓ Formulation de questions : élaboration par les chefs d'établissement d'une liste de questions à se poser pour expliciter le fonctionnement d'une école et mettre en place des stratégies pour supporter les projets innovants en les ancrant dans les logiques d'action de l'école.
- ✓ Traduction de certains concepts de l'outil dans un langage plus proche du langage scolaire, de manière à ce qu'il soit plus facilement utilisable par d'autres acteurs du monde scolaire de manière autonome.

2.2. Accompagnement du réseau de Chefs d'établissement

2.2.1 Objectifs du réseau

Nous avons mis en place et accompagné un réseau de chefs d'établissement qui visait à :

- ✓ amener les directions à mieux comprendre leur contexte organisationnel, à le formaliser, à dégager des points de repères, à comparer leurs modes de gestion à ceux de leurs collègues et à pouvoir mieux anticiper les conséquences de leurs choix ;
- ✓ les amener à s'approprier la grille de décodage des logiques d'action pour les aider à prendre du recul par rapport à leur propre logique d'action en tant que directeur et par rapport aux logiques d'action des différents groupes dans leur école ;
- ✓ amener les directeurs à échanger des pratiques et à construire de nouvelles pistes d'action et de gestion dans le cadre de la réforme ;
- ✓ aider les directeurs à réfléchir aux conditions organisationnelles à mettre en place pour encourager l'émergence de projets innovants dans leurs établissements scolaires dans le cadre de la réforme ;
- ✓ initier à long terme des échanges entre les directions qui dépassent le cadre du projet actuel de la recherche.

2.2.2.Démarche d'accompagnement du réseau

Au total, dix chefs d'établissement participent au réseau. En vue d'initier au sein des écoles une dynamique de développement organisationnel, le réseau est ouvert à d'autres acteurs (professeurs, coordinateurs de degré, responsables de niveaux, ...)

Une première rencontre individuelle avec le chef d'établissement est organisée pour nous permettre d'appréhender le contexte organisationnel de chacun. Cette rencontre vise également à mobiliser les acteurs pour les impliquer dans le réseau en les sensibilisant aux enjeux du projet.

Deux demi-journées de travail en présentiel ont été organisées (les lettres d'invitation des chefs d'établissement figurent en annexe).

Lors de la première rencontre en réseau, l'outil d'analyse des logiques de fonctionnement des établissements scolaires a été présenté aux directeurs (voir tableaux 3.3 Opérationnalisation de l'outil), des activités de travail en sous-groupes (voir les consignes en annexe) ont été mises en place afin de permettre aux directeurs de s'approprier l'outil et de le confronter aux différents contextes des établissements scolaires en présence.

Chaque directeur est amené à décrire un incident critique qui a impliqué différents acteurs dans son école. Parmi tous les incidents critiques décrits, deux sont choisis par les directeurs pour faire l'objet d'une analyse en sous-groupes. Deux sous-groupes sont constitués autour des deux incidents critiques choisis.

Dans chacun des sous groupes, un travail d'analyse à partir de l'outil de réflexivité organisationnelle est organisé en plusieurs phases :

1. repérage des groupes et des personnes impliquées dans l'incident critique ;
2. identification des tensions, des oppositions, des alliances entre ceux-ci ;
3. construction d'une carte des dynamiques des groupes en représentant les alliances, les tensions, les oppositions entre les groupes ;
4. identification des arguments des différents groupes et mise en relation avec les différentes logiques d'action.

Une mise en commun des travaux en sous-groupes est ensuite réalisée, elle porte sur les apports de ce type d'analyse organisationnelle et les difficultés de mise en œuvre.

Les échanges entre les chefs d'établissement qui ont suivi les activités d'appropriation de l'outil ont permis d'élaborer une liste d'indicateurs permettant d'identifier les différentes logiques au sein des établissements scolaires.

La seconde journée d'échange en réseau visait à travailler autour des pistes d'action pour piloter une école dans le cadre de la réforme à partir d'une analyse organisationnelle. La première phase de la rencontre a été consacrée à la présentation de la deuxième partie de l'outil d'analyse des logiques organisationnelles intitulé « voies de construction des 'accords' dans les écoles (voir point 3.5 processus de construction d'un accord dans les établissements scolaires). Cet outil permet de construire des pistes d'action pour sortir d'un conflit entre des acteurs ou groupes d'acteurs qui raisonnent dans des logiques d'action sont en tension.

Un travail d'appropriation de l'outil par les chefs d'établissement est réalisé. Les directeurs travaillent tout d'abord en sous-groupes à partir des incidents critiques décrits lors de la première journée de travail. Ils sont amenés à identifier les attitudes manifestées par les différents protagonistes et les indicateurs de celles-ci. Toujours en sous-groupes, il leur est demandé de situer les différents acteurs (ou groupes d'acteurs) en présence dans le schéma (voir point 3.5 processus de construction d'un accord dans les établissements), d'identifier les stratégies mises en œuvre pour sortir de cette situation et d'analyser le type d'accord construit.
Ensuite, la mise en commun des échanges entre les deux sous-groupes a permis d'amener les directeurs à envisager d'autres actions possibles s'ils souhaitent initier une dynamique de changement dans les écoles ou une dynamique de stabilisation.

La rencontre s'est terminée par des échanges entre les directions à propos des avantages et des difficultés qu'ils perçoivent dans l'utilisation de ces outils comme aide au pilotage des établissements scolaires. Des propositions d'aménagement de l'outil ont été formulées par les directeurs et ont permis d'aboutir à la version de l'outil.

2.2.3 Analyse des conditions mises en place dans le réseau des chefs d'établissement scolaires

Un certain nombre de conditions ont été mises en place pour favoriser l'appropriation des outils construits et initier une dynamique de développement professionnel des acteurs impliqués et de développement organisationnel des écoles participantes.

Nous avons analysé ces conditions à la lumière du modèle de la traduction.

Le réseau est une structure favorable aux innovations. Les réseaux sont composés d'hommes et de femmes avec leurs valeurs, leurs engagements, leurs alliances. L'émergence et la généralisation de certaines découvertes ne tiennent pas tant à la valeur intrinsèque de ces découvertes qu'à l'existence, la solidité, la crédibilité des réseaux qui les soutiennent et s'en font les porte-parole (Callon, 1989). La théorie de la traduction de Callon met en évidence comme son nom l'indique, la notion de 'traduction' qui exprime la recherche d'une question commune grâce à des compromis entre des groupes hétérogènes. Les conditions d'émergence des innovations sont réunies lorsque les logiques hétérogènes sont traduites en autant de langages qu'il y a de logiques différentes, lorsqu'elles sont rassemblées en une question commune et mise en réseau. En l'absence de traduction, les groupes hétérogènes peuvent entrer en conflits et neutraliser l'innovation.

Huit éléments fondamentaux caractérisent le modèle de la traduction. Nous les passons en revue afin d'examiner ensuite les conditions mises en place dans le réseau des directeurs.

Les acteurs : sont les personnes porteuses de leurs propres enjeux et valeurs. Elles jouent un rôle actif dans le développement de l'innovation à travers les arguments et les négociations qu'elles entreprennent.

L'enrôlement : processus par lequel les acteurs agissent pour convaincre, intéresser les autres acteurs à s'associer au projet d'innovation.

Les objets : correspondent aux éléments de la transaction. Ces objets ne sont pas neutres dans cette théorie. Ils sont d'ailleurs appelés les 'actants non humains' pour signifier qu'ils sont investis de valeurs et de pouvoir. Le carnet de bord, des appels téléphoniques, des documents d'évaluation en sont des exemples.

Les réseaux socio-techiques : correspondent aux alliances de relations dans lesquels les acteurs sont impliqués et qui dépassent largement le lieu de travail.

Le laboratoire :
Lieu et moment d'élaboration du travail sur la problématisation de l'action ou de l'innovation autour de concepts, de théorisation, de régulation.

Les investissements de forme : tout dispositif permettant à l'action de se développer (réunions, aménagement du temps, groupe à tâche, les moyens matériels alloués, les heures rétribuées, les salles, le temps mis à disposition).

La controverse : le débat permettant aux acteurs de construire des solutions (des compromis) à partir de points de vue opposés.

Le bien commun : est la question générale dans laquelle chaque acteur peut se retrouver.
Les porte-parole : ce sont les acteurs à qui les autres acteurs ont délégué le droit de parler en leur nom et reconnaissent une légitimité de cette parole.

Le réseau des chefs d'établissement peut être considéré comme un **réseau-laboratoire** qui correspond à un espace lieu et temps (les rencontres au département) dans lequel les acteurs ont l'occasion de débattre, d'échanger leur points de vue. Le réseau s'est construit à l'initiative des chercheurs autour de la reconnaissance d'un **bien commun** à tous les participants, le développement d'aide aux enfants en difficulté. Ce réseau correspond à une infime partie d'un tissu de relations beaucoup plus large dans lesquels sont insérés les acteurs (à l'intérieur mais aussi à l'extérieur de leur établissement scolaire - **réseau socio-technique**) et à partir duquel les innovations vont être traduites et réappropriées.
Les acteurs ont été **enrôlés** à travers plusieurs rencontres et échanges avec les chercheurs (**porte-parole du projet**) et se sont impliqués dans un **enjeu commun** : la construction d'un outil utile à tous pour la gestion de l'établissement scolaire. La centration sur cet enjeu a rendu possible une certaine liberté de parole car les chefs d'établissement ne sont pas dans la perspective de se positionner les uns par rapport aux autres pour défendre les projets de leur école ou leur image mais dans la perspective d'une construction commune à partir de leurs pratiques. Dans ce contexte, il ne s'agit pas de définir quelles sont les meilleures pratiques mais de faire émerger la variété des pratiques possibles pour enrichir l'outil en construction.
Des conditions de développement professionnel ont été crées dans la mesure où l'on est parti de l'analyse des situations par les acteurs. Les acteurs sont reconnus comme des professionnels, ils font le diagnostic de leurs problématiques, ils définissent les choix qu'ils posent, sont responsables des solutions qu'ils mettent en place.
Toujours dans la perspective de développement professionnel, une démarche de réflexion sur leur identité professionnelle en tant que chef d'établissement et sur leur rôle est initiée à travers l'appropriation des outils et au contact des pairs et des autres acteurs de l'école.

3. DESCRIPTION DE L'OUTIL « ANALYSE DES LOGIQUES D'ACTION AU SEIN DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRE » ET DE SES FONDEMENTS CONCEPTUELS

Pour construire l'outil d'analyse des logiques d'action nous nous sommes appuyées sur le modèle dit des économies de la grandeur. Le socle théorique de ce modèle sont les ouvrages, *Les économies de la grandeur* (Boltanski et Thévenot, 1987) et 'De la justification' (Boltanski et Thévenot, 1991).

Dans la partie qui suit, nous commençons par décrire les concepts et les notions clés proposées par les auteurs. Puis nous proposerons une opérationnalisation de ces notions dans le champ scolaire pour ensuite aboutir au développement de l'instrument de réflexivité organisationnelle qui a permis aux chefs d'établissements impliqués dans le réseau de prendre du recul par rapport à leur pratique et au fonctionnement de leur école. Nous terminerons par une analyse par les directeurs eux-mêmes des apports et des limites de cet instrument.

3.1 Description du modèle théorique au fondement de l'instrument

Boltanski et Thévenot ont réalisé une analyse d'un ensemble d'œuvres écrites constituant notre patrimoine culturel pour mettre en évidence des formes cohérentes d'organisation sociales. Ils décrivent ainsi **6 cités**[42] : **la cité marchande** à partir des textes d'Adam Smith, **la cité inspirée** à partir de l'œuvre de Saint Augustin, **la cité domestique** à partir de celle de Bossuet, **la cité de l'opinion** à partir de l'œuvre d'Hobbes, **la cité civique** à partir de celle de Rousseau et **la cité industrielle** à partir des écrits de Saint-Simon.

Les auteurs font l'hypothèse qu'à chaque cité correspond un monde et que chacun de ces mondes sera peuplé de références différentes selon ce qui est quantifiable dans chacune des cités (Dupriez, 2002). **L'état de grandeur** est la caractérisation de ce qui est « grand » ou « petit » aux yeux de ceux qui sont dans ce monde, il correspond à ce que l'on pourrait appeler le système de valeurs en vigueur dans ce monde. Chaque système a sa cohérence propre, c'est pourquoi nous parlerons de **logique** plutôt que de monde.

Chacune de ces cités repose sur **un principe de bien commun**, un ensemble de **personnes** et **de système de relations** entre ces personnes, un ensemble **d'objets** et de **dispositifs** spécifiques à chacun des mondes qui sont autant de dimensions permettant de caractériser ces derniers et à partir desquels on peut risquer une lecture comparée entre les différents mondes. Ces dimensions correspondent en quelque sorte à des fils transversaux commun aux différents mondes mais qui prennent des colorations différentes selon les mondes, c'est pourquoi on peut parler de systèmes d'équivalence entre les mondes. Les **épreuves** correspondent à des situations critiques où se confrontent des arguments relevant ou non d'un monde pur.
C'est autour du **principe de bien commun** que s'organise l'accord entre les personnes évoluant dans un même monde.

Lorsqu'un conflit surgit dans un monde, les acteurs évaluent les conduites, les attitudes, les comportements, les objets en référence à un répertoire de valeurs homogènes (relevant d'un même monde) ou non. Le recours au principe supérieur commun est nécessaire pour construire un accord.

3.2. Traduction du modèle des cités pour le champ scolaire

Nous avons réalisé une traduction du modèle des cités pour le monde de l'école en nous inspirant des travaux de Derouet[43] . A partir des études de cas dans les écoles (voir premier document de la recherche), nous avons construit un modèle d'analyse organisationnelle pour l'école. Nous avons dégagé des dimensions, identifiés des critères qui ont été validés par les acteurs de terrain et illustrés par des exemples ou des citations de directeurs rapportées par ceux-ci lors des échanges en réseaux. Les **dimensions** correspondent aux axes de comparaison des différents mondes entre eux, et les **critères** aux différentes formes prises par ces dimensions à l'intérieur de chacun des mondes.

Nous utiliserons dans la suite beaucoup plus fréquemment, le terme **'logique'** pour renvoyer aux 'cités' ou 'mondes' des théories de Boltanski parce ce terme est plus couramment employé par les acteurs du système scolaire pour décrire les relations entre les groupes dans l'école, les termes 'mondes' ou 'cités' ont une tonalité beaucoup plus théorique.

---

[42] Luc Boltanski et Laurent Thévenot (1991). De la justification : les économies de la grandeur. Editions Gallimard. Paris.
[43] Jean-Louis Derouet et Yves Dutrecq (1997). L'établissement scolaire, autonomie locale et service public. ESF Editeur. Paris.

Six logiques se retrouvent dans l'école : la **logique communautaire**, la **logique de l'efficacité**, la **logique de l'intérêt général**, la **logique démocratique**, la **logique inspirée**, la **logique de marché**.

Chaque logique, tel que décrit dans ce qui suit, n'a d'existence que théorique, toute situation donne nécessairement lieu à des rencontres entre les logiques. Ainsi la plupart des établissements scolaires relèvent de logiques composites.

Une septième logique est décrite par les auteurs et est intitulée 'la cité des projets'. Elle a été construite sur base d'une analyse des textes de littérature du management des années 90 pour identifier quelles sont les formes de réussite actuelles et les nouvelles règles de conduite de l'action en entreprise (Boltanski et Chiapello[44], 1999). Cette logique semble également être très présente dans les écoles et correspond aux tendances actuelles de l'évolution des systèmes scolaires notamment sous l'influence des réformes (Décret mission).

3.3. Opérationnalisation du modèle en un instrument de réflexivité organisationnelle pour les établissements scolaires

Dans une perspective de réflexivité organisationnelle, nous faisons l'hypothèse que l'identification des différentes logiques est une étape nécessaire pour résoudre des tensions dans l'école qui peuvent être liées à la confrontation de plusieurs logiques. Cette analyse est rendue possible par le recours aux dimensions et aux critères servant à la construction des logiques. Chacune celle-ci mobilise des principes, des objets, des dispositifs, des systèmes de relations qui sont autant de **dimensions** qui permettent de caractériser, d'identifier les natures des logiques qui sont en présence.

Les tableaux suivants décrivent les différentes logiques en les déclinant à partir des dimensions issues du modèle des cités : ***principe de bien commun, système de relation, dispositifs***. En nous inspirant des dimensions de la culture et du fonctionnement des établissements scolaires repérés par Gather Thurler[45] (2000), nous avons ajouté d'autres dimensions qui nous semblaient pertinentes pour comprendre le fonctionnement d'une école : ***le rôle du chef d'établissement, le rôle de l'enseignant, les modes de gestion et***

44 Luc Boltanski et Eve Chiapello (1999). Le nouvel esprit du capitalisme. Editions Gallimard. Paris.

45 Derouet J-L, Dutrecq Y. (1997). L'établissement scolaire, autonomie locale et service public. ESF Editeur. Paris

de prise de décision, les stratégies pédagogiques et organisationnelles et les conceptions de l'enseignement.

Nous avons défini une série de **critères** qui correspondent aux formes prises par les dimensions à l'intérieur des différentes logiques et qui permettent d'identifier la nature de la logique lors de l'analyse d'une situation.

Des **indicateurs** ont été repérés par les directeurs impliqués dans le réseau des chefs d'établissement. Ils correspondent à des arguments exprimés par les acteurs dans les différentes logique. Ces indicateurs peuvent servir d'appui au repérage des logiques en situation.

3.3.1. La logique communautaire

La logique communautaire correspond au modèle **paternaliste** dans l'entreprise, la référence est celle de la structure familiale. L'autorité est celle du père qui est dans une relation hiérarchique avec ses 'subordonnés'. Il a des devoirs à l'égard de ceux-ci qui en retour lui doivent le respect.

Dans l'école, au centre de ce monde, on trouve la figure du chef d'établissement comme leader charismatique. Le chef d'établissement est celui qui rassure, protège les membres de son école, les réconforte.

Le *principe de bien commun* est le bien être de l'enfant dans les différentes facettes de sa **personne** (cognitives, affectives, sociales), ce qui signifie que dans ce monde l'élève est avant tout un enfant dans sa globalité avec son histoire, ses différences culturelles, son origine sociale, ses affects. Et donc *la conception de l'enseignement*, c'est **éduquer**.

La *gestion* de l'école se fait sans une planification bien définie à long terme, on règle plutôt les problèmes au fur et à mesure qu'ils se présentent, on réagit aux situations en ayant recours au **'bon sens'**. Quand la direction veut consulter ses membres, avoir leur avis, elle ne met pas en place une procédure rigoureuse et formalisée de recueil d'information comme pourrait le faire un chef d'établissement dans la logique de l'efficacité mais le fait de manière beaucoup plus informelle en consultant ceux 'qui savent tout dans l'école', 'on prend le pouls de l'école'.

Les règlements sont construits par ceux qui détiennent l'autorité.

Les arguments utilisés pour justifier la *prise de décision* sont 'c'est comme ça qu'on a l'habitude de résoudre les problèmes ici', 'on fonctionne comme ça depuis toujours, c'est une tradition dans l'école'.

Les systèmes de relations sont basés sur les affinités, elles sont conviviales, chaleureuses. On accorde beaucoup d'importance au climat. L'école est un lieu de vie. On a parfois comme dans toutes les communautés 'des coups de gueule'.

Le rôle du professeur vis-à-vis des élèves est dans la continuité de celui du chef d'établissement vis-à-vis de son équipe éducative, il agit comme modèle, il donne l'exemple. Il fournit des conseils, encourage, soutient, encadre les projets, avec le regard bienveillant du père. L'enseignant part du vécu de l'élève et met en place des activités qui visent à développer le savoir être tout autant que les savoirs et les savoirs faire. Quand l'enseignant détecte qu'un enfant a des difficultés dans sa classe, il le prend à part, à la fin du cours ou pendant la récréation pour lui réexpliquer la matière.

Les dispositifs qui procèdent de la logique communautaire visent à favoriser l'intégration des personnes dans l'école (parrainage des élèves, mentorat, coaching des professeurs novices), ils permettent aussi de développer des relations conviviales (soupers des professeurs) et de créer un climat favorable (semaine d'accueil des élèves à leur entrée dans le 1er degré, activités qui permettent aux enfants d'apprendre à se connaître,...).

LOGIQUE COMMUNAUTAIRE (DOMESTIQUE)		
DIMENSIONS	**CRITERES**	**INDICATEURS**
Principe de bien commun	▸ Le bien être de l'enfant comme personne ▸ La communauté éducative comme un lieu de vie	⇨ Valeurs exprimées dans le Projet d'établissement : *l'accueil des élèves, le respect des élèves dans leurs différences,* ⇨ *'Moi en tant que titulaire j'estime qu'il est important de prendre du temps pour écouter les problèmes personnels de l'enfant'* ⇨ *'L'essentiel est que l'on s'entende bien'*
Rôle du chef d'établissement	▸ Le référent ▸ La ressource ▸ Celui qui donne des conseils	⇨ *'Je montre que je m'intéresse aux problèmes de tous, qd un prof vient me trouver avec un projet, je prends le temps de l'écouter, je le rassure'*
Modes de gestion et de prise de décision	▸ Gestion en bon père de famille ▸ Autorité paternelle ▸ La continuité dans la tradition	⇨ *'Je rencontre les enseignants individuellement, je discute de leurs problèmes'* ⇨ *'Chez nous depuis tjs le PO ne veut pas être embêté, il veut pas de conflit, on fonctionne dans le flou et cela arrange tout le monde'*
Systèmes de relation	▸ Affectives ▸ Personnalisées ▸ Informelles	⇨ *'On est habitué de travailler ensemble, on se connaît bien,* ⇨ *'On est trois profs de français, on est habitué à travailler ensemble et ca fonctionne bien'*
Conception de l'enseignant	▸ Le référent – le modèle ▸ La ressource ▸ Celui qui donne des conseils	⇨ *'J'écoute les problèmes de l'élève même si cela ne concerne pas directement l'école'*
Conception de l'enseignement	▸ Les 'savoirs être' aussi importants que les 'savoirs faire' ▸ Enfant avec son histoire et sa diversité culturelle	⇨ *'Dans cette première B, ils sont extrêmement encadrés, ils se sentent bien, on écoute leur problème'* ⇨ ...
Stratégies organisationnelles et dispositifs pédagogiques	▸ Partir du vécu de l'élève ▸ Mise en place d'activité pour créer un climat dans l'école ▸ Le parrainage ▸ Le tutorat ▸ La semaine d'accueil	⇨ *'Trop d'élèves dans une classe cela diminue le confort, nuit à la convivialité de la classe'*

3.3.2. La logique de l'efficacité

La figure de référence dans cette logique est la qualité totale qui passe par la définition des procédures de travail les plus efficaces et l'établissement de critères et d'indicateurs pour leur évaluation.
Le *principe de bien commun* dans cette logique est **l'organisation rationnelle** rendue possible par la structuration des comportements à travers la définition des procédures efficaces en référence à des normes de qualité.

Dans cette logique, la gestion de l'école repose sur une planification assez stricte, une vision projective de ce qu'on souhaite que l'école soit à moyen terme et la mise en place des moyens pour y arriver. L'imaginaire de cette logique est celle de la prévisibilité, de la maîtrise et du contrôle total. L'organisation de l'école est fondée sur une répartition stricte des rôles et des fonctions de chacun de manière à aboutir à une structure rationnelle qui garantit la meilleure performance. Alors que dans la logique démocratique ce sont les acteurs eux-mêmes qui définissent leur rôle, dans la logique de l'efficacité on a recourt à des experts pour cette définition.

Dans la logique de l'efficacité le chef d'établissement exerce un pilotage instrumenté de l'école en ayant recours à de multiples outils de gestion comme des tableaux de bords, des échéanciers, une formalisation des modes de fonctionnement, des comptes rendus des réunions, etc.

Les relations entre les acteurs (entre les élèves, entre les professeurs et les élèves, entre professeurs, avec les parents,...) sont instrumentées. On peut citer par exemple, la définition de vade-mecum à destination des nouveaux professeurs, les vade-mecum des fonctionnements de la classe, des contrats disciplinaires avec les élèves, des feuilles de route du développement des compétences des élèves, des documents de communication à destination des parents (dans lesquels sont définies les attentes à l'égard des élèves, les projets développés dans la classe, etc.).

Contrairement à la logique communautaire, dans la logique de l'efficacité, quand la direction veut avoir l'avis de son équipe une procédure rationnelle, systématique de recueil de l'information est mise en place. Un plan d'action est défini et on évalue sa mise en place.

Dans ce monde, si un litige intervient entre les personnes, un test technique, une analyse rationnelle et scientifique viendra résoudre le désaccord et permettra de sceller une nouvelle entente.

Au niveau du rôle de l'enseignant, il est pour sa classe, comme le directeur pour son école, un pilote instrumenté. Il développe des outils de gestion des apprentissages, des grilles d'évaluation. Il amène à faire expliciter les démarches d'apprentissage, formalise, développe une observation, un diagnostic fin de celles-ci. La performance est mesurée à l'aide d'instruments procédant d'une approche rationnelle.

Les ateliers de méthode de travail (méthodologie de mémorisation, méta-cognition, etc.) sont un exemple typique de dispositifs typiques de cette logique.

LOGIQUE D'EFFICACITE DIMENSIONS	CRITERES	INDICATEURS
Principe de bien commun	▸ Normes scolaires – la qualité ▸ Structurer les comportements ▸ Le 'one best way' de l'organisation ▸ Rationaliser les méthodes, définir des procédures	⇨ *'L'école est gérée sur base de critères pour lesquels on a mis en place une série d'indicateurs comme le taux d'absence des élèves.'*
Rôle du chef d'établissement	▸ Pilote instrumenté ▸ Planificateur ▸ Contrôleur	⇨ *'En tant que directrice j'ai un cap à maintenir, j'ai une vision à terme de là où je veux mener mon école'* ⇨ *'Mon école s'auto-contrôle, on a défini des indicateurs, l'absence des élèves, l'absentéisme des professeurs.'*
Modes de gestion et de prise de décision	▸ Délégation sur bases des expertises et des compétences de chacun ▸ Gestion par les résultats ▸ Mesure, évaluation, régulation ▸ L'anticipation, la prévision ▸ Maîtrise des processus ▸ Développement de moyens formels de prise d'information ▸ Développement d'instruments de gestion : tableau de bord, échéanciers, planning	⇨ *'On utilise des moyens formels de prise d'information.'* ⇨ *'On mesure pour prendre des décisions : des enquêtes auprès des parents, des élèves, des professeurs.'* ⇨ *'On développe des instruments de gestion : tableau de bords, échéanciers, planning.'*
Systèmes de relations	▸ Structurées par des outils ▸ Explicitation et formalisation des différents rôles et responsabilités au sein de l'équipe de direction ▸ Définition du rôle du titulaire et du délégué de classe ▸ Répertoire des compétences	⇨ *'On définit le rôle du titulaire, du rôle du délégué de classe'*
Conception de l'enseignant	▸ Pilote instrumenté ▸ Planificateur ▸ Contrôleur	⇨ *'On évalue en référence à des grilles : grilles des compétences, ...'*
Conception de l'enseignement	▸ Explicitation, formalisation des démarches ▸ Observation fine des apprentissages avec des critères, des indicateurs ▸ La métacognition comme maîtrise des processus d'apprentissage	⇨ *'On fait passer un test aux élèves, c'est la phase de diagnostic et puis après on les envoie en remédiation'*
Stratégies organisationnelles et dispositifs pédagogiques	▸ Formalisation des stratégies d'apprentissage ▸ Explicitation des méthodes, des procédures ▸ Contractualisation	⇨ *'Dans mon école, on a développé des Tableaux de bords – indicateurs'* ⇨ *'Les profs ont construit un vade-mecum de l'accueil des élèves dans leur classe'* ⇨ *'Pour toutes les réunions, il y a toujours des comptes-rendus'* ⇨ *'Des questionnaires d'évaluation sont ulilisés'* ⇨ *'Pour aider les élèves en difficulté, on a mis en place des Ateliers de méthode de travail'*

3.3.3. La logique de l'intérêt général

La logique de l'intérêt général correspond au modèle de la Révolution française (Jules Ferry, 1879). Le principe du bien commun est celui de l'égalité des chances et l'émancipation sociale à travers l'instruction. L'image de référence est celle du maître qui détient le 'Savoir' et le dispense du haut de son estrade. Tous les enfants sont traités de manière égalitaire en faisant abstraction de leur origine sociale. L'uniforme (ou dans le passé, le tablier) a pour fonction d'effacer les différences économiques et socio-culturelles.

Dans ce monde, le chef d'établissement est le garant de la loi, des règlements qui ont été édictés et qui s'appliquent à tous indistinctement. Pour prendre des décisions ou en cas de litiges, on se réfère aux règles, aux règlements.

Les relations se veulent neutres, désincarnées, dépersonnalisées.

En termes de conception de l'enseignement, c'est le maître qui détient le savoir et qui le transmet aux élèves. Les savoirs abstraits sont valorisés, on se centre sur la transmission de la matière, sur le savoir disciplinaire plus que sur le processus d'apprentissage. Des stratégies pédagogiques qui permettent l'assimilation d'un savoir abstrait sont privilégiées, par exemple, des théories sur l'enseignement ex-cathedra (principes organisateur de la matière Ausubel). Des stratégies pédagogiques typiques de ce type de logique sont les rattrapages matières développés pour aider les enfants en difficulté. Les critères utilisés pour choisir les enfants qui y ont droit sont le mérite et la volonté des enfants de s'en sortir par leur travail et leur persévérance.

LOGIQUE DE L'INTERET GENERAL DIMENSIONS	CRITERES	INDICATEURS
Principe de bien commun	▸ Egalité des chances (Révolution Française, Jules Ferry) ▸ La réussite pour tous ▸ Permettre à chaque enfant méritant de dépasser sa condition sociale par l'accès au savoir	⇨ *'Donner à tous les moyens de réussir'*
Rôle du chef d'établissement	▸ Autorité neutre ▸ Recours à la loi ▸ Garant du règlement	
Modes de gestion et de prise de décision	▸ Gestion autoritaire mais désincarnée, 'neutre' ▸ Les règlements s'appliquent pour tous indistinctement	⇨ *'Pour prendre des décisions, je m'en réfère aux règlements, c'est la même traitement pour tous, pas de favoritisme'*
Systèmes de relations	▸ Relations neutres, dépersonnalisées ▸ Tous égaux	⇨ *'Je traite les élèves tous de la même façon'*
Conception de l'enseignant	▸ Le maître du haut de son estrade ▸ Le maître qui détient le savoir et le transmet ▸ La maîtrise de la matière (discipline)	⇨ *'L'enseignant est le spécialiste de sa discipline'* ⇨
Conception de l'enseignement	▸ Savoir abstrait ▸ La discipline ▸ Le mérite	⇨ *'Tous les enfants ont le droit d'avoir accès à des moyens qui leur permettront de réussir'*
Stratégies organisationnelles et dispositifs pédagogiques	▸ Stratégies pédagogiques de structuration du savoir (principe organisateur de la matière Ausubel) ▸ Accès à Internet (accès aux savoirs abstraits) ▸ Les rattrapages de matières	⇨ *'Pour aider les enfants en difficulté, on fait plus de la même chose.'* ⇨ *'On remédie par répétition, révision de la matière concernée'*

3.3.4. La logique démocratique

Le principe de bien commun au centre de cette logique est **l'intérêt collectif** qui prime sur l'intérêt individuel.

Dans cette logique, le chef d'établissement est un coordinateur, un animateur. Il est le porte-parole représentant du projet collectif de l'école. Son rôle est de faciliter l'émergence des projets collectifs, de les coordonner, d'en être le porte-parole tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'école.

Une structure est définie où chacun a l'occasion d'exprimer son point de vue. Des lieux et des moments d'échange sont prévus. L'école est gérée de manière participative, différents conseils de participation sont mis en place pour favoriser l'implication, l'empowerment et la responsabilisation des différents acteurs. La structure de circulation de l'information est ascendante. Les décisions sont prises après consultation des différents acteurs. Le point de vue collectif est pris en compte dans les décisions.

Comme dans la logique communautaire, il y a une définition assez claire des rôles de chacun dans l'école. Cependant dans la logique démocratique, cette définition ne se fonde pas sur un statut qui pré-existe aux personnes (définition traditionnelle du rôle du père, des attentes légitimes à son égard et des devoirs de l'enfant en retour) mais elle est construite collectivement par les acteurs. Ainsi, par exemple, les élèves définissent ensemble le rôle des délégués de classe. Un groupe de professeurs travaille autour de la définition du rôle du titulaire, les attentes et les limites de cette fonction. L'équipe de direction consacre du temps à une définition collective du rôle de chacun de ses membres au sein de l'équipe. Et dans une logique de l'efficacité, l'école peut être amenée à formaliser cette répartition des rôles et communiquer les responsabilités de chacun à l'ensemble de l'école. Ainsi chacun sait à qui il est préférable de s'adresser en fonction de la nature du problème rencontré.

Les règlements de l'école sont construits de manière collective au niveau de l'école et au niveau de la classe.

Dans cette logique, l'enseignant est, pour sa classe, comme le directeur (ou l'équipe de direction), pour l'école, le garant des projets collectifs. Il met en place des stratégies pour faire émerger les projets collectifs. Il travaille en étroite collaboration avec ses collègues,

développe des projets interdisciplinaires. L'enseignant est dans cette logique un accompagnateur du travail en groupe.

LOGIQUE DEMOCRATIQUE (DE LA CITE) DIMENSIONS	CRITERES	INDICATEURS
Principe de bien commun	▸ L'intérêt collectif	⇨ *'Dans mon école, pour prendre une décision, je fais toujours passer l'intérêt collectif avant les intérêts personnels'*
Rôle du chef d'établissement	▸ Garant du projet collectif ▸ Coordinateur ▸ Porte-parole représentatif du collectif école ▸ Facilitateur, animateur en collectif	⇨ *'Les décisions sont prises par l'équipe de direction mais après consultation du groupe de pilotage'*
Modes de gestion et de prise de décision	▸ Leadership participatif ▸ Gestion participative ▸ Mode de décision émergent (bottom-up) ▸ Concertation ▸ Implication ▸ Travail en équipe	⇨ *'On a réunion d'équipe de direction tous les lundis matin'* ⇨ *'On envoie des questionnaires pour avoir l'avis des parents, on réunit les professeurs pour avoir leur avis, on consulte les élèves'* ⇨ *'Je bloque dans l'horaire 2h de coordination pour le groupe de responsables et le vendredi après midi est une plage sans cours réservée pour des réunions de coordination à géométrie variable en fonction des thèmes'*
Systèmes de relations	▸ Responsabilisation – implication- participation-engagement	⇨ *'Les questions émergentes sont traitées par le groupe de responsables de niveau, pour les problèmes spécifiques on met en place des groupes à tâche, si une question semble trop importante, on consulte l'ensemble du corps professoral'* ⇨ *'On travaille par groupe à tâches'*
Conception de l'enseignant	▸ Garant des projets de la classe ▸ Porte-parole représentatif du collectif école ▸ Facilitateur, animateur en collectif	⇨ *'Les enseignants travaillent par équipes, ils se concertent'* ⇨ *'Ils travaillent par projets collectifs entre les classes, ils développent des projets interdisciplinaires'*
Conception de l'enseignement	▸ Projets de classe ▸ Responsabilisation des enfants ▸ Les règlements sont co-construits	⇨ *'Les enseignants travaillent avec les élèves par groupes de besoins'* ⇨ *'Le rôle du prof est de coacher les groupes'*
Stratégies organisationnelles et dispositifs pédagogiques	▸ Implication, responsabilisation, empowerment	*'Dans l'école on a développé des conseils de tous (conseil de classes, conseil pédagogique, commission projets, …)*

3.3.5. La logique inspirée (de la créativité)

Le principe de bien commun dans cette logique est le développement du potentiel créatif, spontané et authentique de chacun.
Dans cette logique, le rôle du chef d'établissement est d'accompagner individuellement le développement du potentiel créatif de chacun, de permettre à chacun de se développer personnellement dans l'école.

Les modes de gestion dans cette logique sont très peu structurés, on favorise l'émergence. Les relations sont non hiérarchiques, ouvertes. Chacun a le droit de s'exprimer, de défendre son point de vue même s'il est divergent, on ne porte pas de jugement sur ce qui est dit. L'esprit critique est valorisé, la pensée divergente aussi.

L'enseignant est l'accompagnateur du développement des enfants, il met en place les conditions qui lui permette d'exprimer son potentiel créateur, de développer sa personnalité. Il travaille à partir de projets émergents.

Un dispositif typique de cette logique est le Projet d'Accompagnement Individuel (PAI).

LOGIQUE INSPIREE (CREATIVITE)		
DIMENSIONS	**CRITERES**	**INDICATEURS**
Principe de bien commun	▸ Développer le potentiel de créativité de chacun, l'authenticité, la spontanéité	⇨ *'Notre projet éducatif est de développer les potentialités de chacun'*
Rôle du chef d'établissement	▸ Accompagnateur du potentiel des personnes (enfants, enseignants) ▸ Animateur en individuel ▸ Développement personnel	⇨ *'Créer dans mon école les conditions qui permettent à chacun de se développer professionnellement'*
Modes de gestion et de prise de décision	▸ Laisser faire - émergent	⇨ *'Je veux garder mon esprit critique, je ne veux pas être prisonnière d'un cap que je n'aurais pas décidé'*
Systèmes de relations	▸ Ouvertes, non hiérarchiques, sans jugement	⇨ *'On ne juge pas, l'erreur n'est pas un indicateur des capacités des élèves mais révélateur de son processus d'apprentissage et nous permet de nous adapter'*
Conception de l'enseignant	▸ Accompagnateur du potentiel des personnes (enfants) ▸ Animateur en individuel	⇨ *'Nous sommes une école, traditionnelle, d'enseignement général dans la fusion avec l'école qui a du technique, les parents veulent conserver des classes homogènes car ils pensent que c'est le seul moyen pour permettre à chaque enfant d'aller au plus loin de ses potentialités'*
Conception de l'enseignement	▸ On valorise l'esprit critique, la dissidence	⇨ *'On a mis en place des ateliers de remédiations qui permettent à l'enfant d'évoluer à son propre rythme'*
Stratégies organisationnelles et dispositifs pédagogiques	▸ Travail par projets émergents ▸ Suivi du projet personnel de l'enfant ▸ Projets de développement personnel (le PAI)	⇨ *'Dans les classes, les professeurs partent des projets des élèves, de leurs intérêts'*

3.3.6. La logique de marché

Même si cette logique est codée négativement dans le milieu scolaire et ne correspond pas à l'image que l'école souhaite se donner d'elle-même, par certains aspects l'école se situe, tout comme les entreprises, dans une logique de marché.

Le principe de bien commun dans cette logique est de s'adapter à la demande du marché, c'est à dire des parents, des élèves (comme clients), de l'environnement (les entreprises, les communautés locales,...).

Les écoles sont sur un marché, elles sont en concurrence, et doivent se différencier pour recruter des élèves. Des exemples de stratégie de différenciation dans une logique de marché sont l'ouverture d'une section, d'une option pour répondre à une demande de l'entreprise qui manque de personnes qualifiées dans le domaine.

Dans une logique de marché, le rôle du chef d'établissement est de détecter les opportunités pour l'école et de se positionner. La gestion se fonde sur la mise en concurrence individuelle des membres de l'école. Dans cette logique, on joue sur la compétition entre élèves, entre professeurs comme source d'émulation.

L'ouverture d'un restaurant scolaire de qualité, la mise en avant de laboratoires de langue, d'équipements multimédia, d'options sport-études comme arguments publicitaires pour recruter des élèves procèdent de cette logique.

LOGIQUE DE MARCHE		
DIMENSIONS	*CRITERES*	*INDICATEURS*
Principe de bien commun	▸ S'adapter à la demande	⇨ *'Je détecte les opportunités pour mon école, je lui fixe un cap qui est déterminé par les valeurs du projet d'établissement.'*
Rôle du chef d'établissement	▸ Visionnaire qui détecte les opportunités pour l'école, les enseignants, les enfants ▸ Vigile par rapport à l'extérieur	⇨ La directrice : *'Je leur dis : là les gars, à 420 élèves, on a un seuil de survie en-dessous de ca, on ferme boutique. Donc on doit y aller. Mais je suis mal avec ce type de discours'*
Modes de gestion et de prise de décision	▸ Gestion pour répondre au marché ▸ Emulation par la mise en concurrence individuelle	⇨ *'Je sais qu'en proposant une classe d'immersion je vais séduire une catégorie de parents qui anticipent l'avenir économique de leur enfant.'*
Systèmes de relations	▸ Concurrence-compétition entre les profs et entre les élèves	⇨ Les arguments de parents : *'On veut garder une classe homogène, on reprend nos enfants si ce n'est pas le cas.'*
Conception de l'enseignant	▸ Visionnaire qui détecte les opportunités pour l'école, les enseignants, les enfants ▸ Vigile par rapport à l'extérieur	⇨ *'On a des combinaisons d'options très étendues, 25 élèves et 13 combinaisons, c'est parfois au détriment de l'intérêt collectif, les horaires sont très difficiles.'*
Conception de l'enseignement	▸ Vigile par rapport à l'extérieur	⇨ *'Dans mon école, il y a des profs libéraux pur jus, pour eux la compétition prépare à la vie.'*
Stratégies organisationnelles et dispositifs pédagogiques	▸ Les fêtes d'école pour alimenter les caisses scolaires ▸ Les activités parascolaires	⇨ *'les stratégies pour assurer le recrutement des élèves, ouverture de cours à option, les langues comme argument publicitaire, les équipements multi-média sont dans une logique de marché.'*

3.3.7. La logique des projets

La logique des projets est définie comme structure réticulaire, elle correspond à une organisation souple, flexible, reconfigurable, capable de répondre aux changements et aux évolutions rapides.

Le principe de bien commun, dans ce monde, est la capacité à tisser des liens, à entrer en relation pour construire une intelligence distribuée qui permet de traiter des situations complexes et incertaines et s'adapter aux changements.

Dans cette logique, on travaille par projets en rassemblant un ensemble de compétences. Les projets sont définis dans le temps, quand un projet touche à son terme, les personnes redeviennent disponibles pour s'investir dans un nouveau. Les projets rassemblent des personnes aux compétences variées qui apprennent à travers les échanges et enrichissent leur potentiel d'expériences qui ensuite redevient disponible pour être investi dans de nouveaux projets. Dans cette logique, les projets sont des occasions de développement professionnel et de compétences des personnes impliquées.

Le chef d'établissement est un chef de projets, un coordinateur qui rassemble les personnes 'compétentes' autour des projets, tisse des liens utiles au développement de nouveaux projets. Dans cette logique, il n'est pas attaché à un projet particulier, les projets ne sont pas une fin en soi mais l'occasion de développement de compétences. Les projets se succèdent au rythme des besoins et situations problèmes rencontrés. Le chef d'établissement tisse des liens potentiels pour le développement de futurs projets, il crée des alliances. Il joue le rôle de passeur qui redistribue aux autres les fruits de ses contacts. Il accompagne le développement professionnel des personnes.
Le pouvoir du chef d'établissement repose sur sa capacité à réunir des personnes différentes, faire des liens entre des zones d'expertise, exploiter les potentiels de chacun. Les règles de fonctionnement sont définies localement, elles changent en fonction de l'évolution des projets. Dans cette logique, les plans rigides peuvent être perçus comme des entraves, une organisation plus souple qui permet de s'ajuster, s'adapter au fur et à mesure, est préférée. La prise de risque fait partie intégrante de ce mode de gestion.

Les prises de décisions s'opèrent dans des zones d'expertise autonome (dans les projets). Il y a décentralisation, les projets fonctionnent de manière assez autonome. Les règles sont définies au fur et à mesure en fonction de l'évolution des projets.

Dans la logique des projets, les relations sont informelles, symétriques, les liens qui se tissent sont temporels mais réactivables en fonction des nouveaux projets qui émergent. Au fil des projets, une compréhension réciproque se construit, des schèmes d'actions collectif se créent qui permettent de traiter de l'information de manière commune. Les partenaires développent des habitudes de travail qui rendent leur collaboration plus efficace, une confiance se crée, un réel travail de coopération s'opère, des compétences collectives se développent.

L'enseignant est un coach qui accompagne le développement des compétences des élèves. Il est à l'écoute des potentialités de chacun, initie des projets, crée des occasions qui permettent aux élèves d'être actifs, autonomes, de résoudre collectivement des situations problèmes et ainsi de construire une intelligence distribuée.

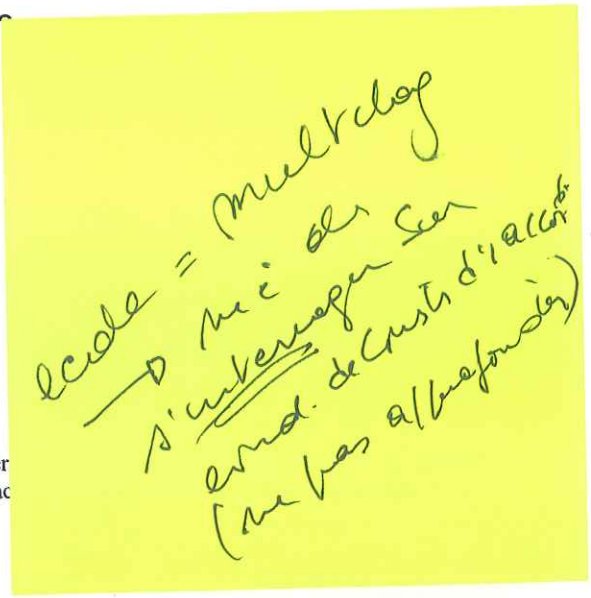
CITE DES PROJETS		
DIMENSIONS	*CRITERES*	*INDICATEURS*
Principes de bien commun	▸ Tisser des liens ▸ S'adapter à la complexité, aux changements ▸ Intelligence collective, 'distribuée'	⇨ *'Dans notre école nous travaillons par projets, amener l'enfant à développer ses compétences en collaboration avec d'autres dans la résolution de situations problèmes'*
Rôle du chef d'établissement	▸ Médiateur ▸ Chef de projet ▸ Coach ▸ Développeur du potentiel des personnes	⇨ *'J'ai une fonction d'équilibrage entre les différents projets'*
Modes de gestion et de prise de décision	▸ Autonomie ▸ Miser sur les différences, exploiter les potentiels de chacun ▸ Règles définies au fur et à mesure en fonction de l'évolution des projets	⇨ *'Je développe mes compétences en fonction de l'équipe avec laquelle je travaille'*
Systèmes de relations	▸ Relations informelles ▸ Relations symétriques ▸ Alliances temporelles mais réactivables ▸ Confiance, échange	⇨ *'Je supporte des projets qui impliquent toutes les disciplines'*
Conception de l'enseignant	▸ Le coach ▸ Le passeur	⇨ *'L'enseignant crée des occasions qui permettent aux élèves d'être actifs, de résoudre des problèmes collectivement'*
Conception de l'enseignement	▸ Mettre les élèves en projet pour développer les compétences	⇨ *'Les enseignants travaillent par projets interdisciplinaire'*
Stratégies organisationnelles et dispositifs pédagogiques	▸ Les projets ▸ Montage de partenariats	⇨ *'L'école s'ouvre à l'extérieur, il est important d'avoir des contacts, comme les relations avec le département des Facs de Namur, c'est pour cela que j'ai accepté de participer à ce projet'*

3.4. Apports et limites de cette grille d'analyse des organisations : notre conclusion par rapport à l'outil

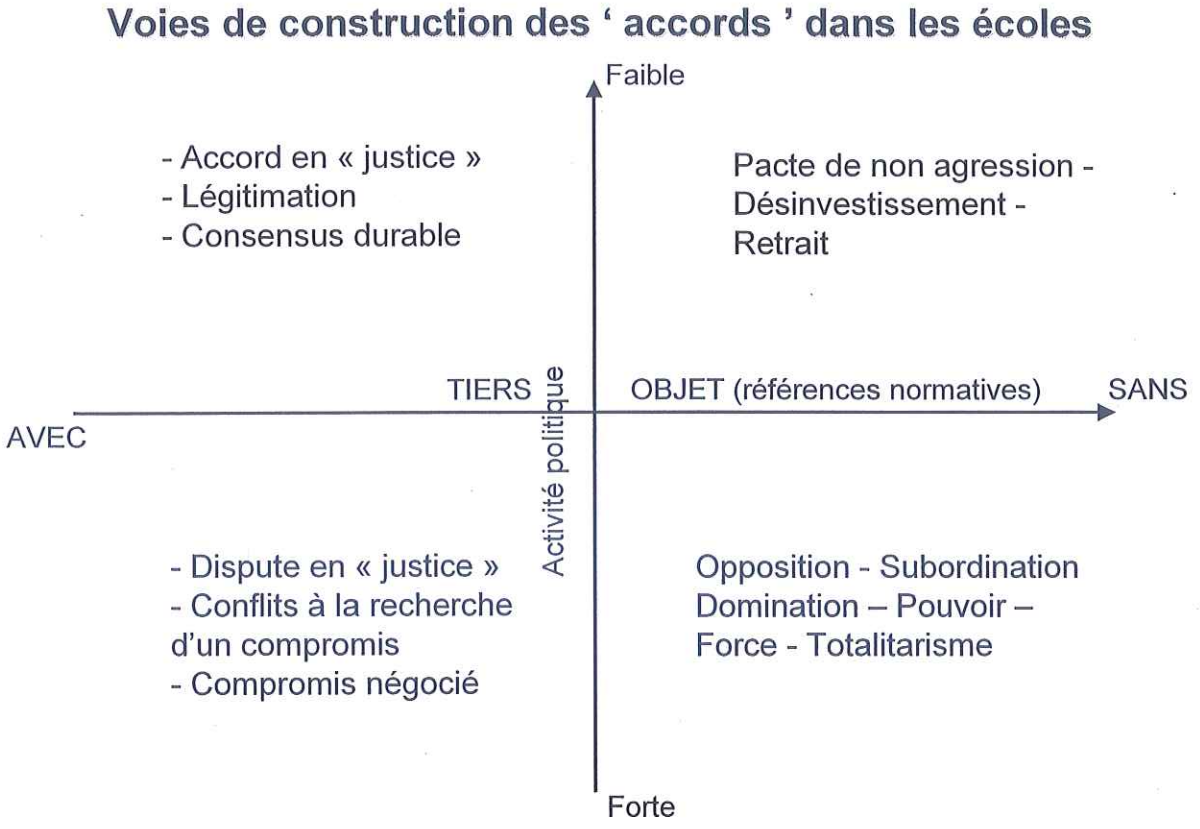
L'établissement scolaire est un lieu où toutes ces logiques peuvent être présentes. Dans certaines écoles, certaines logiques sont dominantes, elles peuvent co-exister mais aussi entrer en tension dans des situations particulières. Des conflits entre groupes raisonnant dans des logiques différentes peuvent émerger. Les conflits peuvent être réglés à l'intérieur d'une logique dominante même si dans d'autres situations les individus se retrouvent dans des logiques différentes. Bien que l'idée ne soit pas nouvelle, il nous semble que remettre en lumière l'hétérogénéité des logiques en présence dans les établissements scolaires est intéressante dans un moment où les mythologies consensuelles battent leur plein.

Dans cette perspective l'école est donc vue comme un lieu où s'expriment différentes logiques. Des justifications multiples sont avancées par les acteurs et chaque fois des formes d'accords qui supposent la construction de compromis sont nécessaires. On voit donc ici que seul le développement de techniques de communication ne peut suffire pour résoudre les conflits, que la recherche de solution en cas de litige ne passe pas seulement par l'amélioration de l'expression et de la communication entre les personnes. En d'autres termes, la question ne peut se ramener à des problèmes de technique de communication, à des outils ou des canaux de communication mais interpelle davantage des questions plus fondamentales qui relèvent de l'attitude des personnes en interaction : dans quelles mesures les protagonistes sont conscients de la logique qui sous-tend le positionnement qu'ils défendent, dans quelle mesure parviennent-ils à expliciter le lieu d'où ils parlent, dans quelle mesure sont-ils prêts à reconnaître l'existence d'autres logiques que la leur et ont-ils une volonté d'explicitation afin de construire un compromis qui permettrait de celer un accord .

Interrogeons-nous à présent sur le « mélange des logiques » et sur les conditions de coordination entre celles-ci. Lorsqu'un conflit survient, comment réajuster la situation ? Quels sont les fondements de l'accord ?



3.5. Les processus de construction de l'accord dans les établissements scolaires



Quatre figures de construction de l'accord peuvent être distinguées. Elles se situent au croisement de deux dimensions : l'activité politique (rapports conflictuels, débats, oppositions dans les écoles) et la présence ou non d'un objet tiers.

1. **L'opposition** : l'expression des points de vue passe par une activité politique forte et des rapports conflictuels durables. Dans ce système de relation, les gens s'opposent en tant que personne, il n'y a pas de tiers objet extérieur aux acteurs, pas de référence commune. Un groupe ou une personne exerce une suprématie sur les autres. Les processus de pouvoir s'expriment par des mécanismes de pression sous la menace. Le cas de figure extrême de ce système de relation est le totalitarisme. Il peut y avoir construction d'un contre-pouvoir et une contestation franche.

2. **Pacte de non-agression** : correspond à une situation où le désaccord est larvé, les désaccords restent sous silence, le débat est évité. Malgré les désaccords, chacun peut continuer à faire ce qu'il souhaite dans son coin. Les gens évitent de dénoncer ce qui posent problème, c'est une attitude de désengagement qui caractérise ce type de système de relations. On parle de pacte de non-agression dans la mesure où le système s'enlise dans un rapport d'échange *'je ne dis pas ce qui pose problème'* et *'tu fais pareil avec moi'*. Dans cette figure des logiques différentes se juxtaposent sans conflit. Cela peut perdurer, les coordinations s'opèrent dans des relations médiatisées par des objets non conflictuels. Chacun opère dans sa sphère. Tant que les uns ne questionnent pas les logiques des autres, les deux mondes vont pouvoir cohabiter sans heurts dans un équilibre qui demeure néanmoins provisoire. On ne cherche pas à recourir à un principe commun mais on accepte de part et d'autre un fonctionnement informel qui « satisfait » les parties.

   Deux désavantages de ces arrangements :

   - ils ne sont pas généralisables (pour qu'ils soient généralisables il faudrait qu'ils soient justifiables au nom d'un principe commun aux deux parties, le tiers objet sur lequel on s'accorde)
   - ils sont provisoires, sujets à des changements liés aux personnes en jeu et aux caractéristiques contingentes de la situation. Si un problème resurgit, chaque partie va brandir le principe qui est le sien et le conflit gagnera de l'ampleur.

3. **Le consensus** se caractérise par un partage d'orientation par rapport à des références normatives commune. C'est aussi un mode de relation entre les personnes qui privilégie l'harmonie et tend à rejeter les expressions conflictuelles. Le consensus peut être focalisé autour de la personnalité charismatique du chef d'établissement qui a su mobiliser autour de sa vision un groupe de personnes. Le consensus peut s'appuyer aussi sur des références normatives plus large comme par exemple une conception historique de l'enseignement technique, un projet d'établissement, des procédures à mettre en place (la qualité totale dans l'école). Quand un problème surgit on se réfère à l'objet tiers pour le clore. Dans cette figure, les systèmes de relations sont relativement stables, il y a peu de changement.

4. **Le compromis** : frayer un compromis est une expression utilisée pour signifier que cette forme de coordination se construit dans la friction et pas seulement dans le renoncement comme dans le pacte de non-agression. Les différents groupes ou les personnes s'engagent dans la confrontation des points de vue. Il y a clarification, explicitation des logiques en concurrence. Les protagonistes se rallient et définissent un accord qui se

scelle par la construction d'un tiers objet ou la construction d'un système de référence commun. Les acteurs s'engagent dans des problèmes de coopération locale, dans une dynamique d'invention des nouvelles règles du jeu. La force de ce système de relation se situe dans le travail d'interaction et d'ajustement inter-individuel (Gather Thurler, 2000). Les acteurs s'impliquent fortement dans le processus de prise de décision. La construction de ce type d'accord est facilitée par l'exercice d'une démocratie participative. Le compromis est la forme d'accord la plus favorable à la construction d'une dynamique de changement : il vise un bien commun qui dépasse les personnes en présence, c'est à dire une construction qui dépasse leur logique d'origine. Il y a confrontation des mondes, explicitation des valeurs sous-jacentes aux actes posés et construction d'un compromis qui surmonte l'opposition originelle, par exemple par la construction d'un tiers objet entre deux mondes. Sont élaborées ce que les auteurs appellent des qualités 'équivoques' c'est à dire acceptables dans plusieurs mondes (ex : la notion de responsabilité s'applique dans plusieurs logiques en prenant des formes différentes mais compatibles). Une personne qui peut être considérée comme légitime dans les deux mondes peut permettre aussi de dépasser les divergences (ex : un directeur reconnu pour ses origines et pour ses compétences). Dans tous ces cas, un accord perçu comme légitime est construit et les acteurs sont impliqués dans sa construction.

3.6. Questions pour aider à l'analyse des logiques d'actions au sein de l'école

Le travail en réseau avec les chefs d'établissement a permis de déboucher sur une série de questions à se poser en tant que chef d'établissement pour analyser le fonctionnement organisationnel de son école.

Par rapport à une situation de conflit - un incident critique, ces grilles permettent de poser un certain nombre de questions :

- Qui sont les acteurs ou les groupes d'acteurs ?
- Quels objets clés comptent pour eux ?
- Quelles sont les systèmes de valeurs en présence ?
- Y a-t-il des principes supérieurs en œuvre? Lesquels ? Comment s'articulent-ils. Y a-t-il des situations typiques dans lesquels ils se manifestent ?
- Quels compromis existent ? Sur quels dispositifs sont-ils fondés ?
- Quels processus de construction de l'accord sont en œuvre?
- Quels ressources ?
- Comment faire émerger un arrangement légitime ?
- Comment rendre les accords durables à travers une innovation sur des dispositifs possibles ?

3.7. Evaluation des outils d'analyse des logiques d'action par les chefs d'établissement

Nous avons recueilli les réflexions des directeurs par rapport à l'outil.

Ils s'accordent pour dire que **ces grilles** sont **des outils de prise de recul** et qu'une prise de recul par rapport à son propre fonctionnement et au fonctionnement des groupes au sein de l'école est utile pour aider à la gestion de l'école :

*'Je **comprends mieux certaines résistances** dans mon école.'*

'En tant que direction, avoir des moments et des outils de prise de recul, on ne le fait pas assez souvent, je trouve cela intéressant.'

'Identifier les groupes dans les écoles et voir selon quelle logique ils fonctionnent.'

'C'est un outil qui aide à la gestion mais ne définit pas les actions à mener, c'est au directeur de le faire, il est apte à prendre les décisions, c'est lui qui connaît le mieux son contexte.'

Les directeurs mettent en évidence que **les logiques ne sont pas** selon eux, **toutes au même niveau** :

'Certaines logiques renvoient à des valeurs fondatrices autour desquelles il doit y avoir consensus au sein de l'école et puis d'autres logiques correspondent à des moyens, des stratégies pour arriver à mon but. Par exemple, la démocratie, la participation de tous est la valeur centrale qui fonde l'identité de l'école, par rapport à laquelle chacun s'identifie dans l'école. Par contre, la logique d'efficacité est un moyen au service de cette logique.'

Cette analyse en termes de logique renvoie à une série de questions concernant le fonctionnement de leur école :

*'Il est intéressant d'essayer de voir **comment un modèle prend une ascendance sur un autre.'***

'Peut-on permettre des exceptions par rapport à la logique principale ou faut-il une logique d'intérêt collectif suffisamment forte pour permettre l'expression de logiques différentes ?'

'Peut-on changer de logique, qu'est ce qui permet de changer de logique ?' 'Comment et qu'est ce qui va cautionner le changement ?

Ils se situent et situent **le système scolaire par rapport aux différentes logiques** :

*'Moi, personnellement je suis très proche de **la logique par projets**, quand j'étais enseignante je fonctionnais vraiment dans la logique de projets, **c'est très proche de mes valeurs personnelles**, je m'identifie très fort.'*

'Le PO fonctionne dans une logique d'action, la direction dans une autre, les parents encore dans une autre. ***Il y a des logiques plus compatibles avec certains acteurs****. Par exemple la logique inspirée est une logique de parents.'*

'Toutes les logiques ne sont pas bonnes à l'intérieur de l'établissement scolaire.'

'Il y a des biens communs qui sont plus recevables que d'autres*, par exemple l'argument du bien-être de l'enfant est recevable, celui du bien-être du prof moins.'*

'La logique du marché n'est pas la logique par rapport à laquelle l'école définit son identité interne*. Dans l'école on se définit à partir de ce que l'on est et donc on définit ce que l'on peut offrir à partir de ce que l'on est (exemple, les spécificités des écoles chrétiennes) et pas de la demande.'*

'Le mode de subvention des écoles nous oblige à être dans une logique de marché*. La logique de marché est un moyen.'*

'La logique des projets est proche de ce qui est préconiser dans la réforme*. C'est très tendance en quelque sorte, c'est le modèle qui est valorisé actuellement dans les écoles, dans les discours en tous les cas, même si dans la pratique le plus souvent on est encore fort dans le modèle communautaire.'*

'C'est proche de l'approche d'Albert Jacquard : les individus se développent à travers l'ensemble de liens qu'ils tissent, c'est l'image du tissage de fils de couleurs. Le groupe prend sens dans le développement de la personne, la personne se développe en lien avec les autres. C'est une vision assez interactionniste.'

'Dans la cité par projets, le tiers objet est différent selon les groupes de projet. *Cette cité permet la coexistence de logiques différentes, ça me semble intéressant aussi à ce niveau.'*

'En termes de philosophie de travail dans l'école, on travaille beaucoup en fonction de projets.'

'Il y a des moments dans l'évolution de l'école et dans la réforme qui font que des logiques se justifient plus que d'autres*, certaines logiques sont plus compatibles que d'autres.'*

La logique inspirée peut exister dans des niches à l'intérieur d'autres logiques de fonctionnement.'

Ils constatent qu'il peut y avoir des différences entre les logiques prônées dans les discours et les logiques dans la pratique :

'Les pratiques sont révélatrices de principes de bien commun alors que dans les discours les principes recevables sont différents*. Par exemple, dans la pratique, on sélectionne les élèves, alors que dans les discours on prône l'égalité des chances, le développement de chacun.'*

Ils s'expriment quant à l'articulation des logiques entre elles :

'La logique de marché est imposée par le mode de subvention mais elle est aussi au service de la logique l'intérêt collectif (attribution supplémentaire de NTPP, diminution du nombre d'élèves par classe rendue possible par l'ouverture d'une classe supplémentaire)

Ils citent des exemples où les logiques peuvent être en opposition :

'Dans une logique de marché, on propose des options différentes, ce n'est pas sans conséquences sur la conception de l'horaire et peut aller alors à l'encontre de l'intérêt collectif'.

3.8. Analyse des processus de construction des accords dans l'école

Les directeurs relèvent la pertinence de la grille de construction des accords dans la gestion des conflits et l'importance de construire un tiers objet :

*'Avec ce type d'outil, je peux **mieux m'armer pour convaincre**, je peux argumenter, justifier, trouver des leviers, mieux comprendre le point de vue de l'autre. On peut se mettre autour d'une table et construire dans une logique, **l'expliciter pour pouvoir amener les autres à adhérer à ma ligne d'action.'***

*'**La grille est un tiers objet** auquel je peux faire référence **quand je veux justifier une décision**, construire une référence commune, une logique de référence qui pilote et puis utiliser les autres logiques et les outils associés pour la soutenir (exemple, la logique démocratique comme référence de pilotage de mon école et la logique d'efficacité comme moyen)'.*

*'Cette grille permet d'avoir une **lecture plus outillée de l'école moins affective.'***

*'Les logiques nous permettent de **clarifier ce que l'on fait, de rendre visible.'***

*'Quand on est dans l'opposition, chacun tient à des choses différentes. La rencontre s'effectue quand on arrive à rendre visible, à décoder ces différences quand on parvient à les mettre à plat pour ensuite **construire un tiers commun qui peut être un arrangement entre plusieurs logiques**.'*

'L'activité politique dans l'école, c'est la confrontation d'idées. D'accord pour permettre l'expression des oppositions, mais comment faire quand le tiers objet n'existe plus, il n'y a plus d'accord possible, moi je pense qu'il faut qu'on arrive à un accord de principe autour d'un bien commun après ça on peut diverger sur les moyens d'action à mettre en œuvre, on relativise la façon d'y arriver. A partir du moment où l'on a une référence commune, on peut laisser des zones de liberté plus grande à chacun.

'Il y a un danger d'avoir un principe de bien commun trop dilué, plus personne ne s'y retrouve.'

*'**Des tiers objets différents peuvent co-exister au sein de l'école et fonctionner ensemble pour répondre à la complexité des situations qu'on y rencontre**. Par exemple, dans notre école, le comité de discipline et la cellule d'accompagnement pédagogique se fondent sur des références normatives différentes par rapport aux jeunes, l'une se fonde sur le développement de la personne de l'élève dans la logique de l'intuition,en essayant de faire émerger le potentiel des élèves alors que l'autre est dans la logique de l'efficacité, on définit des procédures pour cadrer les comportements des enfants en référence aux normes scolaires.'*

'Dans l'école, il y a une proportion importante de pacte de non-agression.'

*'Ce qui est intéressant à travers cet outil c'est qu'on **peut travailler le tiers objet différemment selon les logiques**'*

'Selon les logiques, il y a des voies de construction de l'accord privilégiées. Dans la logique des projets, il y a engagement fort des personnes, une vitalité, une activité politique forte. Par contre, dans

la logique communautaire, le leader charismatique impose son point de vue (qui est perçu comme légitime) il y a une activité politique faible et on est plutôt dans les deux cadrans du haut.
Quand on raisonne à partir d'un tiers objet, on sort de l'interpersonnel et donc les personnes ne sont pas remises en question.'

'Il y a la notion de phase et de ligne du temps, quand on a abouti à un accord, c'est une forme d'arrêt sur image, les acteurs se sont positionnés. Il y a une dimension historique dans l'école, les manières habituelles de construire des accords, et une évolution dans le temps.'

4. UN EXEMPLE DE CAS ANALYSÉ À PARTIR DE L'INSTRUMENT 'LOGIQUES D'ACTION DANS LES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES' : LA CONSTRUCTION D'UN DISPOSITIF INNOVANT POUR AIDER LES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ AU PREMIER DEGRÉ '

La direction et un groupe de professeurs ont développé un projet de réorganisation des aides aux enfants en difficulté au premier degré.

4.1. Le dispositif actuel

Jusqu'à présent les aides aux enfants en difficulté étaient principalement conçues comme des rattrapages matière donnés par les enseignants des branches de base. Certains enseignants avaient dans leur horaire, une heure supplémentaire qu'ils pouvaient organiser à leur meilleure convenance. En général, ils profitaient de cette heure pour revoir avec leurs propres élèves la matière qui posait problème. Parallèlement, des ateliers de méthode de travail ('gérer son temps', 'mémoriser', 'compréhension de consignes') étaient animés par d'autres enseignants ayant également dans leur horaire une charge de remédiation. Ces remédiations étaient très peu fréquentées car les enseignants, préférant les rattrapages matière, n'y envoient pas leurs élèves.

Un conflit larvé entre les deux groupes d'enseignants, ceux qui ont en charge les rattrapages matière et ceux qui animent les ateliers méthode, exprime une divergence en matière de conception de l'enseignement et de mode de fonctionnement (système de relation et mode de prise de décision).

Les professeurs qui ont en charge le rattrapage matière ont une conception de l'enseignement proche de la logique de l'intérêt général et développent des modes de fonctionnement (modes de prise de décision, type de relations avec les élèves) proches de la logique communautaire.

Dans leur conception, le savoir valorisé est le savoir abstrait. La discipline est au centre de l'enseignement. L'enseignant est un spécialiste de sa discipline, son rôle est de transmettre les savoirs disciplinaires. Cette conception du savoir est cumulative, le savoir est acquis par couches successives, on va du simple au complexe, il faut que des savoirs de base soient acquis pour que d'autres savoirs puissent prendre place, il est nécessaire de revoir la matière avant de poursuivre le programme. Dans cette perspective, pour aider les enfants en difficulté *'on fait plus de la même chose'*. Les difficultés repérées sont de l'ordre de savoirs

bien identifiés. Dans cette perspective, on remédie par répétition et révision de la partie de matière concernée, on va du simple au complexe dans une logique cumulative des connaissances.

Ces enseignants développent des modes de fonctionnement (mode de gestion des difficultés, type de relations avec les enfants, le type de décision, manières de travailler) sont assez proches de la **logique communautaire**. Les problèmes sont traités au fur et à mesure qu'ils se présentent, individuellement, ponctuellement sans une vision planifiée et formalisée. Le mode de gestion est celui du bon père de famille, l'enseignant sait ce qui est nécessaire à l'enfant, ce qui lui permettra de surmonter ses difficultés. Il connaît bien ses élèves. Il n'y a pas d'action coordonnée, centralisée mais une action locale ciblée. Le traitement des difficultés est ponctuel, basé sur le bon sens et l'expérience de l'enseignant. Les aides sont dispensées par les enseignants des branches de base (français, mathématique, langue moderne). Le système d'attribution des aides aux enfants en difficulté se fait de manière informelle, au cas par cas, dans une relation interpersonnelle entre l'enseignant et ses élèves.

La direction et le groupe d'enseignants chargés des ateliers 'méthodes' dénoncent ces conceptions et ces modes de fonctionnement à partir des arguments provenant de deux logiques :

la **logique de l'efficacité (de la rationalité)**

- le système actuel est flou ;
- les objectifs des remédiations ne sont pas clairs, pas harmonisés, ils varient en fonction des situations ;
- il y a un manque de transparence sur ce qui est fait dans ces remédiations ;
- il n'y a pas de planification des remédiations dans le temps mais seulement un traitement ponctuel des difficultés ;
- il n'y a pas de continuité, pas d'harmonisation dans ce qui est mis en place entre les différents degrés ;
- le dispositif manque de structure :
    - on ne sait pas quel élève a été au rattrapage (on n'a pas les présences),
    - il n'y a pas de suivi,
    - il n'y a pas de liens entre les différentes aides offertes,
    - il n'y a pas de procédure de sélection formalisée pour l'orientation des élèves vers une aide adéquate: on ne sait pas sur quoi on se base pour orienter les élèves vers l'aide ;

- les rattrapages sont essentiellement des rattrapages matières, ils sont conçus comme une heure de cours supplémentaire ;
- les échecs sont considérés comme des indicateurs des capacités des élèves, on ne s'interroge pas sur la nature des difficultés rencontrées par les élèves, ni sur les moyens à mettre en place pour les aider ;
- il y a incohérence entre ce qui est offert dans les remédiations (rattrapage) et les difficultés identifiés dans le bulletin sous la forme de compétences. Le bulletin est conçu dans une perspective de développement des compétences transversales or ici les rattrapages proposés n'apprennent pas à l'élève à apprendre.

la **logique de l'intérêt général**

- le système actuel manque d'équité : tous les enfants n'ont pas accès aux remédiations, notamment certains enfants qui n'ont pas cours avec les professeurs qui ont dans leur charge les rattrapages n'y ont pas droit puisque les places sont réservées en priorité aux élèves des professeurs qui dispensent le cours de rattrapage.

La direction a voulu repenser l'ensemble du dispositif d'aide aux enfants en difficulté. Pour ce faire, elle a mis en place une cellule d'accompagnement pédagogique qui a pour mission de construire un dispositif d'aide aux enfants qui permet de dépasser ces difficultés. Cette cellule est composée des cinq professeurs qui étaient responsables des remédiations méthodes dans l'ancien système et du directeur, responsable du premier degré.

4.2. Un dispositif innovant d'aide aux enfants en difficulté au premier degré

Le nouveau dispositif d'aide aux enfants en difficulté au premier degré a été conçu avec la volonté des acteurs qui en sont les initiateurs d'aller vers un dispositif qui **s'inscrit dans une logique de rationalité (efficacité)**.

L'objectif déclaré du nouveau dispositif :

- créer une cohérence et une continuité dans l'aide apportée aux élèves en difficulté tout au long de leur parcours scolaire (continuité avec les 2ème et 3ème degrés).

Les arguments déployés par les détenteurs de ce projet pour justifier sa mise en œuvre et tenter de dépasser les contre arguments des acteurs qui s'y opposent font référence à des principes supérieurs communs, qui sont compatibles avec la logique de l'efficacité et celle de l'intérêt général :

- permettre à chaque enfant d'être aidé avec les mêmes chances, donner à tous les moyens nécessaires pour réussir, accès pour tous aux remédiations dans une contrainte de volume d'heures disponibles ;
- être une aide destinée aux enfants en difficulté pour leur donner les moyens de réussir tout en n'étant 'jamais une sanction ni un cours supplémentaire'.

Pour créer et accompagner ce nouveau dispositif, la direction a mis en place une **cellule de coordination** des aides aux enfants en difficulté le CAP (Comité d'Accompagnement Pédagogique). Quatre heures de coordination sont attribuées au fonctionnement de cette cellule afin d'assurer la coordination de l'ensemble des aides aux enfants en difficulté. Le directeur responsable des élèves du premier degré et cinq professeurs constituent le CAP. Les professeurs impliqués dans cette cellule se sont tous portés volontaires.

Le rôle de la cellule d'accompagnement pédagogique est le suivant:

- elle **assure un suivi individuel** des élèves lorsqu'ils ont des difficultés : un ou plusieurs entretiens individuels sont menés pour orienter les élèves vers une aide adéquate, soit dans les ateliers, soit vers une aide extérieure. Les entretiens sont conduits de manière à initier chez l'enfant une meilleure connaissance de soi pour lui permettre de développer ses potentialités.
- elle rassemble l'ensemble des demandes en provenance des différents acteurs (enseignants, élèves, parents) et oriente les élèves soit dans la structure interne (les ateliers, le PMS) soit vers l'extérieur ;
- elle **inscrit les élèves aux remédiations sur base d'un test** pour évaluer les compétences ;
- elle **assure le relais** des informations entre les différentes instances et acteurs dans l'école : conseil de classe, titulaire et l'équipe éducative (différents documents de communication sont prévus à cet effet : formulaires d'évaluation, fiches qui renvoient l'information aux parents, documents harmonisés qui permettent de préciser les demandes des professeurs,...) ;
- elle joue un rôle d'arbitrage dans le cas ou un trop grand nombre de demandes sont adressées concernant la même difficulté ;

- elle définit la forme des aides proposées : **9 ateliers** qui se tiennent deux heures par semaines pendant 2 heures de cours consécutifs. Ces remédiations s'adressent à tous les élèves du premier degré. Selon le type d'atelier, des élèves de première et de deuxième sont mélangés (dans les ateliers comme 'se concentrer', 's'organiser', 'lire'). Dans d'autres, les élèves sont regroupés par niveau (techniques de langues, techniques de mathématiques). Le mode de fonctionnement à l'intérieur de chaque atelier est construit par l'enseignant qui en est responsable, certains travaillent en binôme (atelier de deux heures animées par deux professeurs), d'autres par trois, certains seul.
- elle **organise le cadre général des remédiations** et en fixe les **principes** :
    - permettre aux enfants de **développer les compétences à leur rythme** ;
    - assurer aux élèves un suivi **dans la durée** : normalement l'élève est inscrit pour la session entière (dérogation si l'élève a comblé rapidement ses lacunes ou que l'atelier ne correspond pas aux problèmes qu'il rencontre) ;
    - favoriser le développement **des compétences** essentielles pour tous les cours (9 compétences ont été identifiées sur base d'une concertation de tous les professeurs du 1er degré) ;
    - les **remédiations sont programmées à l'avance** sur toute l'année scolaire : les différentes compétences travaillées dans les ateliers ont été planifiées en anticipant l'évolution des élèves et leurs besoins spécifiques sur le cycle : l'année est organisée en 4 sessions, certains ateliers reviennent à chaque session, d'autres sont dédoublés et d'autres encore ne sont organisés que dans une session ;
    - tous les professeurs qu'ils donnent des cours généraux ou des cours spéciaux peuvent assumer l'animation des ateliers ;

- elle organise un **système de communication** au sein de l'école concernant les difficultés des élèves: un professeur par classe est désigné comme personne de référence pour les remédiations ; il assume la charge de secrétaire au conseil de classe en ce qui concerne les difficultés des élèves. Sa mission est double. D'une part, collationner pour chaque élève de la classe les informations relatives aux besoins en remédiations sur base d'un formulaire préétabli, e formulaire est ensuite remis au CAP. D'autre part, communiquer au conseil de classe, les rapports d'évaluation des ateliers de remédiations qui ont été transmis au CAP par les professeurs des ateliers ;
- elle assure la **coordination** de l'ensemble des ateliers de remédiations;
- elle met en place une **structure de régulation du fonctionnement des ateliers** : des moments sont prévus quatre fois sur l'année pour faire le bilan de leur fonctionnement en fonction de l'évaluation faite par les enseignants qui animent les ateliers ;

- elle réfléchit sur une possibilité de **contractualisation** de l'engagement de l'élève dans l'atelier de remédiation et du travail qu'il y fournit (sous la forme de portfolio) ;

4.3. Analyse des différentes logiques en œuvre dans le dispositif d'aide aux enfants en difficulté :

Le principe qui fonde la légitimité du dispositif est inscrit dans la **logique de l'intérêt général** : assurer l'égalité des chances en permettant à chaque enfant d'avoir accès à des moyens (les aides) qui lui permettront de réussir.

Un certain nombre de caractéristiques du dispositif s'inscrivent dans **une logique de rationalité (l'efficacité)**:

- la mise en place d'une structure de coordination de l'ensemble du dispositif d'aide aux enfants en difficulté au premier degré :
    - la définition explicite et la formalisation de son rôle,
    - un mode de fonctionnement explicité et formalisé dans des documents,
- une vision planifiée, anticipée de l'aide aux enfants en difficulté :
    - une programmation à l'avance des remédiations sur toute l'année scolaire,
    - une vision harmonisée pour les trois degrés,
- une volonté de créer une transparence, de clarifier les objectifs, de définir les critères, des standards de performances attendus des élèves,
- une interrogation sur la nature des difficultés des élèves et l'élaboration d'instruments qui permettent d'affiner le diagnostic des difficultés et de mettre en œuvre des moyens plus adaptés pour y remédier,
- la mise en place d'une procédure formelle de prise de décision pour l'orientation des élèves vers les aides et de suivi de ceux-ci,

- le développement d'un ensemble d'outils : des formulaires d'évaluations communs, des formulaires de communication, des documents harmonisés de communication entre acteurs, des documents de contractualisation des échanges, l'utilisation du portfolio, ...

- une certaine standardisation dans la manière de fonctionner à l'intérieur des ateliers : définition des fiches de travail individuel communes aux différents ateliers, ...

- la mise en place d'un dispositif d'évaluation et de régulation du fonctionnement du système d'aide : des procédures de prises d'informations sont développées (recueil d'information concernant l'évaluation du système d'aides et de son efficacité par les enseignants impliqués et par élèves concernés, des moments de régulation du dispositif,...),

- l'harmonisation de l'ensemble du système d'évaluation dans l'école : dans le conseil de classe, dans le bulletin, dans le dispositif d'aide, ...

Au fondement du dispositif, on retrouve également des éléments de **la logique inspirée :**

- la mise en place d'un suivi individuel des enfants afin de leur permettre d'avoir une meilleure connaissance d'eux-mêmes et de développer au mieux leurs potentialités,
- la volonté de permettre à chaque enfant d'évoluer à son propre rythme,
- la mise en œuvre dans les ateliers d'une pédagogie différenciée,
- la construction de séquences d'apprentissage individualisé.

4.4. Analyse de la construction d'un accord autour du nouveau dispositif d'aide : l'établissement d'un compromis

La stratégie développée par la direction pour construire un accord entre les différents groupes en opposition a été de mettre en place les conditions qui ont permis aux différents protagonistes d'exprimer leurs points de vue, d'expliciter leurs conceptions et à partir de là, d'essayer de construire un compromis fondé sur un principe commun qui dépasse les logiques en tension.

La construction de l'accord a été facilitée par l'exercice d'une démarche participative et la définition d'un bien commun compatible avec les différentes logiques en tension : donner à chaque enfant les moyens de réussir en progressant à son propre rythme.

Le directeur a utilisé une injonction décrétale, l'obligation de construire pour chaque enfant en difficulté un Projet d'Accompagnement Individuel (PAI), pour mettre en place une dynamique d'échanges et de coopération au sein de son école. Dans un premier temps, il a rassemblé les enseignants par discipline et les a fait travailler à la construction d'un document harmonisé qui accompagnera l'élève tout au long du degré. Ont ainsi été construits des listes des compétences à développer par l'élève tout au long du parcours scolaire, des critères et des indicateurs d'évaluation de celles-ci ainsi qu'une définition des critères sur base desquels les élèves seraient orientés vers les différentes aides (suivi individuel, remédiations, 1er S).
Ensuite, il a réuni les enseignants en groupe classe et les a mis au travail autour de la construction des méthodologies permettant de développer ces compétences.

Ces échanges ont été l'occasion d'exprimer leurs points de vue, d'expliciter leurs conceptions de l'enseignement.

4.5. Conclusions

L'école ne fonctionne pas dans un modèle pur mais à la rencontre de plusieurs logiques qui coexistent et dont certaines sont en tension. Certaines logiques s'expriment dans les discours officiels de l'établissement scolaire (discours des directions, Projets d'établissement) et correspondent en quelque sorte aux valeurs prônées dans l'école alors que d'autres s'incarnent dans les actes professionnels et il n'y a pas toujours concordance entre les deux systèmes de valeurs. En outre, dans l'école se confrontent des acteurs ou groupes d'acteurs mus par des logiques différentes. Le chef d'établissement doit gérer ces tensions. Dans le cas analysé, cette gestion se fait à travers la création et le fonctionnement accompagné d'un dispositif innovant par une équipe d'enseignants qui a été animé tout au long d'une année scolaire par un accompagnent extérieur à l'établissement (le carnet de bord de l'accompagnement, en annexe).

ANNEXES POUR LA TROISIÈME PARTIE

FUNDP
Département Education et Technologie

Rue de Bruxelles, 61
B-5000 Namur
Tél. +32 (0)81 72.50.67
Fax +32 (0)81 72.50.64
E-mail : karine.dejean@fundp.ac.be
Site web : www.det.fundp.ac.be

Réf : Programme Gestion de la formation

Namur, le 14 octobre 2003

Concerne : outil d'aide à la gestion des établissements scolaires

Madame, Monsieur,

Je vous remercie d'avoir accepté de participer à la construction d'un outil d'aide à la gestion des établissements scolaires. Les rencontres se dérouleront le **22 Octobre** et **le 5 Novembre** 2003 au département Education et Technologie des Facultés de **Namur, 14 place Saint Aubain**.

La première rencontre du 22 Octobre débutera à 10 heures et se terminera à 13 heures (une collation pour le midi sera offerte).

L 'organisation de la matinée sera la suivante :

1. Présentation aux directeurs de la grille d'analyse organisationnelle ;
2. Appropriation de la grille et confrontation de celle-ci aux différents contextes des établissements scolaires ;
3. Elaboration d'une liste des indicateurs permettant d'identifier les différentes logiques au sein des établissements scolaires.

L'organisation de la journée du 5 Novembre vous sera transmise dans un courrier ultérieur.

Dans l'attente d'avoir le plaisir de vous rencontrer, je vous prie d'agréer, Madame, Monsieur, l'expression de mes sentiments les meilleurs.

Karine Dejean

ANALYSE ORGANISATIONNELLE DU FONCTIONNEMENT DE L'ÉCOLE

CONSIGNES DE TRAVAIL JOURNEE DU 22 OCTOBRE

Pour chacune des activités suivantes, chaque groupe désigne

- ✓ un secrétaire qui prend note des questions pertinentes pour repérer les différentes dimensions du contexte organisationnel de l'établissement décrit
- ✓ un gestionnaire du temps qui précise au groupe le temps disponible et le temps qu'il reste pour finaliser l'activité et le temps à réserver pour la synthèse
- ✓ un rapporteur qui est chargé de synthétiser et présenter le travail du groupe lors de la mise en commun

ACTIVITE

En sous groupe de 3 directeurs

1. Première partie de l'analyse organisationnelle

1) Choisir **un incident critique** lié à un problème pédagogique ou disciplinaire qui a impliqué différents acteurs au sein de l'école (élèves, professeurs, éducateurs, parents, directeurs, ...)

2) Chacun décrit l'incident choisi

3) En sous-groupe, choisir **l'établissement scolaire** sur lequel portera l'analyse

4) Repérer **les groupes et les personnes** qui sont concernés (exemple : le groupe des élèves de 5ème, les professeurs du premier degré, les profs de maths, le CE, le syndicat, le PO...)

5) Identifier **les alliances**, **les tensions**, les oppositions entre ceux-ci

6) Construire **une carte de la dynamique des groupes** en représentant les alliances, les tensions, les oppositions entre ces groupes

7) Identification des difficultés, questions, problèmes rencontrés pour la construction de la carte

Mise en commun des difficultés, questions et des problèmes rencontrés pour la construction de la carte

2. Deuxième partie de l'analyse organisationnelle

1. Quels sont les arguments des différents groupes à quelles logiques correspondent-elles ?

2. Quelles sont les indicateurs, à quelles dimensions font-ils référence et de quelles logiques relèvent-ils ?

Mise en commun : Que dégager vous de l'analyse réalisée ?

FUNDP
Département Education et Technologie

Rue de Bruxelles, 61
B-5000 Namur
Tél. +32 (0)81 72.50.67
Fax +32 (0)81 72.50.64
E-mail : karine.dejean@fundp.ac.be
Site web : www.det.fundp.ac.be

Réf : Programme Gestion de la formation

Namur, le 3 Novembre 2003

Concerne : outil d'aide à la gestion des établissements scolaires

Madame, Monsieur,

Je vous remercie d'avoir participé à la première demi journée de construction d'un outil d'aide à la gestion des établissements scolaires. Comme prévu la seconde rencontre se déroulera **le 5 Novembre** 2003 au département Education et Technologie des Facultés de **Namur, 14 place Saint Aubain**. Elle débutera à 10 heures et se terminera à 13 heures (une collation pour le midi sera offerte).

L 'organisation de la matinée sera la suivante :

4. Fin du travail ébauché lors de la précédente réunion: analyse d'un incident critique, identification des groupes, des logiques de fonctionnement de ceux-ci et des tensions ;
5. Présentation aux directeurs de la septième logique, 'la cité des projets' ;
6. Exposé concernant les processus de construction des 'accords' dans les écoles;
7. Travail en sous-groupes : appropriation des outils

Dans l'attente d'avoir le plaisir de vous revoir, je vous prie d'agréer, Madame, Monsieur, l'expression de mes sentiments les meilleurs.

Karine Dejean

CONSIGNES DE TRAVAIL JOURNEE DU 5 NOVEMBRE

Analyse du fonctionnement organisationnel de l'école

Pour chacune des activités suivantes, chaque groupe désigne

- ✓ un secrétaire qui prend note des questions pertinentes pour repérer les différentes dimensions du contexte organisationnel de l'établissement décrit
- ✓ un gestionnaire du temps qui précise au groupe le temps disponible et le temps qu'il reste pour finaliser l'activité
- ✓ un rapporteur qui est chargé de synthétiser et présenter le travail du groupe lors de la mise en commun

Activité

1. Application de la grille 'Voies de construction des 'accords' dans les écoles' aux deux incidents critiques épinglés

En sous groupes

- Quelles attitudes manifestaient les différents acteurs ?
- Quels sont les indicateurs de celles-ci ?
- Où se situaient les acteurs en présence dans le schéma ?
- Quelles stratégies a-t-on mis en œuvre pour sortir de cette situation ?
- Y a-t-il un accord ? Quel type d'accord ?

Mise en commun

- Est-ce que d'autres solutions, d'autres actions apparaissent comme possibles suite à l'analyse ?
- Qu'est ce qu'on peut mettre en place si on souhaite initier une dynamique de changement dans les écoles ou une dynamique de 'paix', de stabilisation ?
- Quelles leçons tirez vous de cette analyse, qu'est ce qu'elle vous apporte ?

2. Quels sont les avantages et les difficultés que vous voyez à l'utilisation de ces deux outils comme aide au pilotage des établissements scolaires ?
3. Comment rendre ces deux outils utiles pour le pilotage d'une école ?

3 Pistes d'action

Quels sont les actions possibles pour résoudre le conflit ?
A quelles logiques font-elles référence ?
Sont-elles en concordance ou en discordance par rapport au fonctionnement des différents groupes?
Quelles leçons tirez vous de cette analyse, qu'est ce qu'elle vous apporte ?

Repérer les leviers, les difficultés pour piloter une école notamment à partir d'une analyse organisationnelle

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Boltanski et Thévenot.(1987), Les économies de la grandeur, *Cahiers du Centre d'études et d'emploi, 31*, Paris, PUF.

Boltanski, L. , Chiapello E. (1999) : *Le nouvel esprit du capitalisme.* Editions Gallimard. Paris.

Boltanski, Laurent Thévenot (1991). De la justification : les économies de la grandeur. Editions Gallimard. Paris.

Callon, M. (1999). « Pour une sociologie de la traduction en innovation». *Recherche et formation*, n°31, 113-126.

Derouet J-L, Dutrecq Y. (1997). L'établissement scolaire, autonomie locale et service public. ESF Editeur. Paris.

Cros, F. (2003). Emergence et installation de l'innovation scolaire : un nouveau modèle explicatif. À paraître.

Derouet J-L, Dutrecq Y. (1997). L'établissement scolaire, autonomie locale et service public. ESF Editeur. Paris.

Donnay, J., Charlier E. (2001). *Identité et développement professionnels.* Abou M., Giletti, M.J.. Enseignants d'Europe et d'Amérique. Questions d'identité et de formation., Paris, INRP.

Donnay, J., Charlier, E., Dejean, K. (2002). Spécificité d'une recherche au service des pratiques éducatives. *Revue Française de Pédagogie*, n°138, janvier-février-mars, 2002,95-102.

Gather Thruler , M. (2000). *Innover au cœur de l'établissement* scolaire. Paris, ESF.
Nonaka I. & Takeuchi H. (1997) *La connaissance créatrice. La dynamique de l'organisation apprenante*, Bruxelles/ Paris : De Boeck.

ANNEXES DU JOURNAL DE L'ACCOMPAGNATEUR

Ces annexes comprennent l'**agenda des rencontres** accompagné des comptes rendus de ces rencontres et des divers documents produits au cours de celles-ci

ACCOMPAGNER LA MISE EN PLACE D'UN DISPOSITIF INNOVANT

AGENDA DE L'ACCOMPAGNEMENT

Dates	Horaire	Personnes concernées	Activités proposées par l'accompagnateur
01.09.03	9 à 13h00	• Les enseignants chargés de la remédiation • La cellule de coordination • Le responsable pédagogique • L'accompagnateur	Présenter et proposer la construction du dispositif sur base des 10 principes définis en mai 2003
16.09.03	8 à 11h00	• Les enseignants chargés de la remédiation • La cellule de coordination • Le responsable pédagogique • L'accompagnateur	Exploiter les productions des groupes du 8 septembre
16.09.03	11 à 13h00	• L'équipe de direction et l'accompagnateur	Faire le point sur les difficultés rencontrées et les solutions réalistes à envisager
22.09.03	8 à 18h30	• La cellule de coordination • L'accompagnateur • Le responsable pédagogique	Préparer la journée pédagogique du 23 septembre
23.09.03	9 à 15h00	• Les enseignants chargés de la remédiation • La cellule de coordination • Le responsable pédagogique • L'équipe du DET	Constituer les équipes et planifier les activités
14.10. 03	8 à 10h00	• La cellule de coordination • L'accompagnateur	Evaluer le dispositif et prévoir les régulations
14.10.03	Tout au long de la journée	• Les enseignants chargés de la remédiation • L'accompagnateur	Evaluer le fonctionnement des ateliers de manière individuelle.
16.10.03	Tout au long de la journée	• Les enseignants chargés de la remédiation • L'accompagnateur	Evaluer le fonctionnement des ateliers de manière individuelle
21.10. 03	8 à 11h00	• La cellule de coordination • Le responsable pédagogique • L'accompagnateur	Redéfinir le cahier de charge de la coordination
03.11. 03	8 à 10h00	• Le responsable pédagogique • L'accompagnateur	Faire le point sur le projet et définir les perspectives

Compte-rendu de la rencontre du 01-09-03

Objet de la réunion :

- Constituer l'équipe qui sera chargée des remédiations et répartir les responsabilités des ateliers.
- Définir et planifier le contenu des séances de travail de septembre.

Personnes présentes :

- Le membre de la direction, nouveau dans l'école, qui sera chargé dorénavant des demandes pédagogiques et de la gestion du suivi de ces demandes.
- Quatorze enseignants parmi lesquels se trouvent les quatre enseignants chargés de la coordination du dispositif. Ces enseignants sont les membres du groupe mandaté en 2002-2003 pour réfléchir au dispositif.
- L'accompagnateur.

Déroulement

Les principes généraux (1) définis durant l'année scolaire 2002-2003 sont rappelés et l'inventaire des besoins constatés en juin est commenté. Des problèmes apparaissent et sont liés à l'offre d'ateliers proposés en lien avec les compétences évaluées et les besoins identifiés par des professeurs du groupe. La question de la définition des ateliers par l'équipe de coordination provoque le débat.

Il y a actuellement 39 élèves de deuxième inscrits aux ateliers. Les élèves de première seront testés le mercredi 10 septembre et les tests devraient permettre leur désignation éventuelle aux ateliers du premier trimestre pour une action préventive.

Les ateliers seront au nombre de 10 car 2 heures supplémentaires ont été affectées et une modification est proposée :

- atelier 1 : S'organiser, se concentrer, mémoriser (peu d'élèves semblent avoir des difficultés)
- ateliers 2, 3, 4 : Techniques de langues (forte demande car grosses lacunes constatées en juin)
- ateliers 6, 7, 8 : Techniques mathématiques (forte demande car grosses lacunes constatées en juin)
- ateliers 9, 10 : Lire et écrire

Les professeurs présents sont tous les professeurs ayant une ou deux heures de remédiation (anciennement rattrapage) dans leurs attributions. Cette désignation des intervenants repose le problème de l'adhésion aux principes[1] qui sous-tendent le dispositif.

Ces dix principes présentés en mai 2003, avant la collecte des desiderata des enseignants pour 2003-2004, ne font pas l'unanimité.

Ces attributions ont été distribuées en début de journée et certaines de celles-ci ne correspondent pas aux attentes des uns et des autres. Une clarification est demandée et des possibilités de changement sont envisagées. Cependant, après lecture des contenus des ateliers définis en 2002-2003 et présentation de quelques outils utilisables pour l'animation des ateliers, les enseignants se montrent disposés, pour la plupart, à tenter l'expérience. Certains émettent des craintes quant à leurs compétences et d'autres quant au manque d'outils efficaces.

Il sera impératif de tenir compte de cet état de fait dans la suite de l'accompagnement. De plus, un manque de professeurs de mathématiques apparaît clairement et peu de professeurs présents se sentent capables de prendre en charge des remédiations en mathématiques.

---

[1] Annexe 1

Perspectives

Une rencontre de travail des enseignants formant l'équipe au complet aura lieu le 9 septembre de 8h25 à 10h05 et aura pour objectif la définition des contenus des ateliers.
Le responsable pédagogique se charge de l'animation de cette séance de travail.[2]

Les questions suivantes seront posées :

- *Quels sont les comportements observables chez un élève qui maîtrise la compétence et les sous-compétences évaluées ?*
- *Quels sont les indices qui vous permettent généralement d'estimer la compétence non acquise ?*

[2] annexe 2 : Productions des groupes lors de la séance du 09.09.03
Annexes journal de l'accompagnateur
Pour une pédagogie de la réussite au premier degré de l'enseignement secondaire – année 2003
Département Education et Technologie – Facultés Universitaires Notre Dame de la Paix

Compte-rendu de la rencontre avec les enseignants du 16-09-03

Ordre du jour

- Faire le point sur l'évolution des désignations des animateurs chargés des ateliers.
- Vérifier l'adéquation entre les besoins et les ateliers prévus en fonction des résultats aux tests de première.
- Faire l'inventaire des outils disponibles.
- Ebaucher les chantiers à finaliser le 23 septembre et concernant :

1. ***Le formulaire « pré fabriqué » qui facilitera la transmission de l'information.***
2. ***Le formulaire*** *fourni par le CAP servant à l'évaluation de la participation de l'élève. Ce formulaire devrait contenir des informations sur les progrès réalisés, les lacunes éventuelles, le comportement de l'élève et un avis pour une participation future à un autre atelier*
3. ***Le document*** *pour un feed-back à l'élève.*

Personnes présentes

- Le responsable pédagogique
- Les membres de la cellule de coordination
- Dix enseignants
- L'accompagnateur

Déroulement

Un membre de la cellule précise que les tests de pré-requis sont en cours de dépouillement par le CAP. Des problèmes apparaissent et provoquent des tensions au sein de l'équipe. En effet, des professeurs de langues et de français ne se retrouvent pas dans le dispositif innovant proposé et posent les questions suivantes :

- Allons-nous relever le défi ou souhaitons-nous en revenir à une organisation hybride constituée d'ateliers de remédiation centrée sur des compétences et d'heures de rattrapage matière classique ?
- Est-il possible de faire cohabiter les deux formules sachant que 20 classes sont concernées, que toutes les difficultés doivent pouvoir être prises en compte et que l'enveloppe NTPP est une enveloppe contenant 20 heures ?

Des remarques concernant la définition et le choix des ateliers soulignent une différence entre les besoins pressentis par le groupe à tâches et les demandes identifiées aux conseils de classe de juin.
Le responsable des attributions est interpellé et liberté est donnée aux professeurs désireux de sortir du groupe, d'en faire part dans les plus brefs délais. Des professeurs émettent des doutes quant à leurs compétences dans des domaines qui sortent de leur spécialité mais beaucoup sont prêts à se mettre en apprentissage et à relever le défi à la condition d'être épaulé par le DET.
Des demandes d'outils sont reformulées.
Enfin il apparaît nécessaire de former des binômes car certains enseignants ne disposent que d'une seule heure de remédiation et les ateliers doivent fonctionner de 8h à 10h.

Perspectives

La journée du 23 septembre sera consacrée à des activités qui devraient permettre de :

- *créer le groupe*

- *répondre aux questions qui se posent à propos :*
  - *de la manière d'impliquer l'élève*
  - *du lien à faire entre l'atelier et la classe*
  - *de l'évaluation de l'atelier et du dispositif*

- *construire, en équipe, les séquences à proposer en ateliers.*

Compte-rendu de la rencontre avec la direction du 16-09-03

La rencontre avec les enseignants est suivie d'une rencontre avec la directrice, le responsable du CAP du deuxième degré et le responsable de l'initiative pédagogique au premier degré.
Pour l'équipe de direction, notre présence est souhaitée et l'enjeu est clair : il s'agit de modifier des pratiques dans la perspective d'une formation par compétences.
Des demandes de formation sont également formulées mais le contenu devrait être défini en fonction des besoins rencontrés au cours de l'expérimentation.

Compte-rendu de la journée de travail avec la cellule CAP le 22 09.03

Le point est fait sur le dépouillement des tests.
Il s'agissait de proposer des épreuves inspirées des épreuves du CEB pour faire le point sur les acquis en mathématiques et en français.
Les épreuves étaient corrigées par les titulaires des cours de chaque classe. Une cote globale sur 60 en français et sur 80 en mathématiques est retranscrite sur le document de synthèse qui est remis au CAP.
Deux autres épreuves : la lecture à haute voix appréciée par le professeur de français (évaluée A ou N.A.) et la mémorisation testée par le titulaire font partie de ces tests d'évaluation pronostique.
Les corrections laissées à la discrétion des enseignants ont parfois posé des problèmes entre les membres du CAP soupçonnés de s'immiscer dans ce qui est le domaine de l'enseignant : l'évaluation.
Pour certains élèves, des désignations pour une éventuelle remédiation posent le problème du diagnostic.
Le CAP se pose la question de sa légitimité : peuvent-ils mettre en cause une désignation ? Peuvent-ils affiner des diagnostics pour modifier une désignation ?
La mise en place d'un dispositif unique semble mise en péril par des enseignants satisfaits par l'organisation antérieure (rattrapages à la demande des enseignants gérés par l'enseignant désigné pour le rattrapage) ne se retrouvant pas dans ce qui est proposé pour cette année.
Il apparaît également que les besoins et les moyens ne correspondent pas et qu'il sera, dans un premier temps, nécessaire que des enseignants s'engagent dans des activités différentes de leur spécialité.
Compte tenu de ces différents éléments, le canevas suivant est proposé au responsable pédagogique :

Les défis

- « re »définir le bien commun
- permettre à chacun d'identifier son bénéfice[3]
- lister les ressources et les associer
- outiller
- rassurer.

L'horaire

- 9h00 à 10h45 : rappel des principes et du cadre du travail. Inventaire des ressources, relevé des difficultés réelles ou ressenties.
- Temps 1 : réflexion individuelle.
- Temps 2 : production en sous-groupes.
- 10h45-12h30 : constitution des équipes et construction des séquences .
- 12h30-13h30 : repas.
- 13h30-14h30 : construction des séquences. Du matériel sera proposé : il s'agit soit d'outils directement utilisables ou qui peuvent l'être après adaptation mais aussi de références théoriques permettant de construire un matériel personnalisé.
- 14h30 15h30 : présentation et mise au point des séquences.

[3] annexe 3 : document d'animation

Journée pédagogique du 23 septembre

Dans un premier temps

Les objectifs

- amener les professeurs présents à se sentir concernés dans la mise en place du dispositif dans lequel ils seront chargés d'animer les séquences de remédiation
- redéfinir, avec tous, le bien commun.

Déroulement

Les participants sont amenés à réfléchir de manière individuelle avant de constituer des groupes et de produire une synthèse des échanges. Des documents sont à la disposition des sous groupes : définitions des ateliers par le groupe à tâches, synthèses produites par la plupart des intervenants le 9 septembre, références d'outils disponibles pour l'animation des ateliers.

Synthèse des productions de groupe[4]

Rem : les sous groupes constitués de manière libre pouvaient se prononcer sur la création de 4 ateliers, seul l'atelier « méthodes de travail » a été abordé par plus d'un groupe. Pour les autres, seuls les professeurs des disciplines concernées se sont exprimés.

Deuxième temps

La constitution des équipes de prise en charge et la répartition des ateliers à animer. Ce deuxième temps de la journée permet à chacun de choisir son domaine d'intervention dans les limites des contraintes : obligation **d'offrir aux élèves de deuxième les moyens de remédier aux difficultés soulignées lors de l'évaluation de juin 2003**, volonté **d'intervenir préventivement chez les élèves de première** identifiés « à risques » et volonté exprimée **de tester le dispositif** afin de procéder à une évaluation et une régulation pour améliorer l'offre au deuxième trimestre.

Troisième temps

Un apport d'outils fournis par le DET ainsi que la mise à disposition de ressources individuelles constituent la banque de départ pour un travail en équipe. Les contenus des différents ateliers sont réfléchis et chaque équipe est amenée à fournir un canevas de contenu d'atelier.[5] Le travail sera poursuivi le mardi 30 septembre car les remédiations ne commenceront, pour des raisons d'organisation interne, que le 7 octobre.

[4] annexe 4 Productions des groupes lors le 230903

[5] annexe 5 Canevas proposés

Compte rendu de la rencontre du 14 octobre avec le CAP

Cette rencontre informelle a pour objectif de faire le point sur le démarrage des remédiations. Nous en sommes à la deuxième semaine de fonctionnement et il paraissait intéressant de faire très vite un point pour mettre en évidence les questions apparues et les difficultés rencontrées.
Les membres de la cellule éprouvent quelques difficultés à porter le dispositif et les tensions sont perceptibles.
Nous listons les problèmes rencontrés :

- un duo se sent dépassé par la tâche qu'il s'est fixée et réclame un soutien urgent
- des demandes de remédiations ne trouvent pas de réponses dans le dispositif. Il s'agit de nouveaux élèves inscrits en deuxième.
- un dédoublement d'option prive des élèves de possibilité de remédiation
- le professeur de math n'est désigné que pour une heure et ses élèves se retrouvent en récréation pour la deuxième heure.
- de nouveaux moyens non utilisables sont promis (attribution conditionnée à de nouveaux engagements)
- les besoins actuels et les moyens disponibles ne correspondent pas
- les nouveaux moyens devront servir à des besoins non encore définis
- la cellule se voit proposer des heures supplémentaires de coordination que les enseignants ne souhaitent pas (pas d'utilité visible, refus de renoncer à une classe)
- la cellule éprouve des difficultés pour communiquer ses interrogations et ses doutes avec la direction
- le groupe à tâches déplore des modifications importantes par rapport aux « contraintes » acceptées en juin 2003
- les besoins réels ou exagérés des élèves ne sont pas rencontrés et des pressions sont exercées (demandes répétées d'enseignants externes au dispositif, intervention de parents)

Ces constats m'amènent à prévoir une rencontre avec la direction ainsi que des rendez-vous individuels avec chaque animateur d'atelier (en fonction de leurs disponibilités) pour faire le point sur le fonctionnement des différents ateliers.

Compte rendu des évaluations des ateliers (14 et 16.10.03)

Atelier « Techniques mathématiques »

Groupe 1
Travail en individualisation avec un groupe d'élèves de première à l'aide d'un fichier.
15 élèves de 1ère pour une durée de 2 heures.
Satisfaction, les élèves sont actifs et utilisent correctement les fichiers d'autocorrection.
L'atelier est organisé sur la base des résultats des tests de septembre et le professeur a commenté les résultats avec chaque professeur de math de première (correcteur de l'épreuve et titulaire de l'élève).
L'enseignante s'interroge sur la manière d'évaluer les progrès accomplis.

Groupe 2
Travail avec un groupe de deuxième
9 élèves de 2ème.
Difficulté liée aux attributions du professeur (1 h).
Proposition : le professeur se propose pour prester 2 heures en échange de la suppression de son heure de garde.

Groupe 3
16 élèves de première.
Le professeur n'a pas été disponible mais il semble que les tensions dans « l'équipe » proviennent de l'introduction d'un nouvel intervenant. En effet, ce nouveau professeur a été désigné en octobre pour compléter l'équipe et prester une heure en complément de l'heure assurée par le professeur qui s'était porté volontaire pour assumer seul cet atelier. Des difficultés de coordination de la prise en charge du groupe d'élèves ont provoqué des tensions entre les 2 enseignantes et une solution de changement devrait être prévue.

Atelier « Lire »

Dans un premier temps le groupe de 20 élèves de première a été scindé pour éviter la lassitude due au trop grand nombre d'intervenants.
L'enseignant se déclare satisfait car il y trouve un lieu de liberté et une activité qui correspond à des compétences conscientes.
Il travaille seul.
Il a organisé l'atelier de telle sorte qu'après un travail individuel, la récupération se fait en groupe et cette mise en commun permet ensuite d'expliciter et de clarifier la tâche.
L'investissement des élèves est visible et le travail se prolonge à la maison.

Atelier « Techniques des langues »

Groupe 1
Enseignants non rencontrés.

Groupe 2
Ces enseignantes extrêmement soucieuses de bien faire ont consacré de nombreuses heures pour préparer des activités pour lesquelles elles s'estimaient non compétentes.
Un enseignant supplémentaire désigné pour 2 heures de français est venu à leur rescousse et ce sont des enseignantes rassurées qui sont venues exposer leur point de vue « à chaud » sur les avantages du système, sur les difficultés rencontrées et les solutions proposées.

Avantages

L'animation de l'atelier à l'aide de fichiers individualisés et le travail en équipe permet aux enseignants d'observer les élèves au travail et de faire un certain nombre de constats :

- Ainsi, si l'élève est bien capable de poser la bonne question pour trouver le COD, il ne la pose pas au départ du « bon mot » et n'obtient donc pas la réponse correcte. Il ne s'agit pas de redire comment il faut faire mais bien de regarder faire et de découvrir la source de l'erreur.
- Les enseignantes relèvent également que les élèves sont d'abord centrés sur la réponse et ne comprennent pas l'utilité de revenir sur la démarche, ils « joueraient » plutôt aux devinettes pour fournir une réponse correcte. L'une d'elle estime que cette attitude pourrait être encouragée par l'habitude de valoriser essentiellement les « bonnes »réponses.
- Parce que la taille du groupe le permettait et qu'elle souhaitait augmenter ses chances d'être efficace, ce professeur a interrogé chaque élève sur ses faiblesses en grammaire et elle souligne que les élèves sont conscients des difficultés qu'ils peuvent nommer.
- L'observation souligne le manque d'autonomie des élèves au travail et les enseignantes font le rapprochement avec le peu d'importance accordée aux démarches conscientes.
- Enfin, ces enseignantes professeurs de langues modernes constatent les différences de terminologie et mettent en évidence une cause possible de difficulté pour l'élève.

Difficultés

La difficulté de gérer un atelier où 11 élèves travaillent à leur rythme mais sans grande autonomie (les élèves n'utilisent pas les fiches de théorie lorsqu'il éprouvent une difficulté).
La lourdeur de la préparation de l'atelier.
L'absence d'objectifs précis.
L'attitude de « consommateur » de remédiation qu'affiche la plupart des élèves.

Solutions proposées
Les enseignantes se proposent de créer des activités centrées sur la compréhension de la tâche, l'explicitation des démarches et l'apprentissage à l'autonomie en utilisant les contenus disciplinaires qu'elles maîtrisent.
Les enseignantes souhaitent individualiser la prise d'informations en confrontant les difficultés nommées par les élèves et les constats de leurs enseignants.
Les enseignantes préconisent l'élaboration d'un contrat individualisé qui serait le guide des progrès de l'élève tout au long de l'activité. Conscient des matières qu'il vient y travailler, il pourrait ainsi faire le point sur ses nouveaux acquis.

Groupe 3
Le duo se partage le temps de l'atelier d'un même groupe d'élèves de première car leurs horaires respectifs ne les laissent libres que durant 1 heure.
A la première heure l'une se charge de renforcement des acquis à propos des classes de mots et des fonctions et durant la deuxième heure, l'autre se charge de consolider les acquis en conjugaison.
Cette dernière se dit interpellée par les lenteurs et les besoins d'explicitation des élèves entrant en secondaire. Ce professeur de latin enseigne de la deuxième à la sixième et doit adapter ses rythmes et ses exigences en cours de journée. L'expérience de ce nouveau dispositif la met en contact « autrement »avec de jeunes élèves. En effet, dans l'organisation des années précédentes, elle était chargée de rattrapage en latin pour des élèves de deuxième.
Sa collègue par ailleurs professeur de français en première accueil, l'amène à se pencher sur les difficultés de maîtrise du français et de percevoir les liens avec des constats faits dans sa discipline.
L'atelier de conjugaison l'a également amenée à constater que pour certains élèves, l'utilisation de « trucs » mis en mémoire masque l'absence de compréhension de matières de base (elle s'interroge

enfin sur la planification de l'activité : faut-il y consacrer toute la durée d'un atelier ou ne serait-il pas préférable de placer des révisions des acquis dans la durée et de prévoir des rappels ?).

Atelier « méthodes de travail »

Groupe 1

Un duo formé d'un professeur de langues et d'un professeur d'étude du milieu anime ensemble un groupe de 14 élèves de première. Une seule heure leur est attribuée à chacune et pour plus d'efficacité, elles proposent de prester deux heures en équipe et cela durant un semestre.

Le travail en duo est souhaité d'une part, pour offrir des possibilités différentes aux élèves et d'autre part, pour affiner les observations par la mise en commun des constats et hypothèses.

L'une d'elle fait part de son désir d'être outillée pour exploiter l'information en terme de proposition d'aide efficace. Le travail se fait sur tâches limitées et l'échange entre les élèves est favorisé.

Rencontre du 21 octobre avec les membres du CAP et le responsable pédagogique

Objectifs
1. écrire le cahier de charges du CAP
2. envisager l'élargissement du CAP
3. (re)désigner les membres
4. conforter l'expérimentation
5. soutenir les membres soumis aux tensions provoquées par les résistances.

Les données
Des heures supplémentaires sont disponibles.
Des demandes ponctuelles arrivent.

Les questions
Quelle sera **l'utilisation des heures supplémentaires disponibles à partir du 1 octobre** ?
Peut-on les garder en réserve sans prendre le risque de les perdre ?
Peut-on en disposer librement ?
Faut-il de nouveaux moyens pour faire fonctionner les ateliers ?
Faut-il plus de moyens pour faire fonctionner le CAP ?
Les membres présents sont-ils toujours prêts à assumer la coordination du dispositif ?
Les membres présents sont ils tentés par un supplément d'heures à consacrer à la coordination ?
D'autres personnes pourraient-elles être impliquées ?
Quelles sont **les demandes en attente de traitement** ?
Qui les formule?

Comment fonctionnera **le suivi du conseil de guidance** prévu le 23 octobre ?
Peu de décisions sont prises mais il est convenu que :

- Les heures actuellement disponibles seront utilisées en fonction des besoins tant en terme d'offre de remédiation qu'en terme de besoin du CAP avec cependant une mise en réserve temporaire.
- La coordination doit lister les tâches à accomplir pour en évaluer les moyens nécessaires.
- **L'évaluation de l'expérimentation** suppose la création d'outils :
  1. un outil permettant l'évaluation et la régulation du dispositif.
  2. un outil permettant l'évaluation de chaque atelier
  3. un outil permettant le suivi des progrès de l'élève.

- La cellule de coordination se chargerait d'affiner **le diagnostic pour des cas difficiles.** Ce travail nécessite, selon les enseignants, des compétences particulières et il faut sans doute envisager de l'aide externe.
- Pour la situation spécifique des élèves inscrits en deuxième contre l'avis des conseils de classe et à la suite du refus d'inscription en 2P, la cellule pourrait diriger les élèves vers d'autres formes d'interventions (études dirigées ou intervenants extérieurs).
- La cellule souhaite réfléchir à une cohérence dans la récolte de l'information à utiliser pour organiser les ateliers du deuxième trimestre (harmonisation de documents tels que bulletin, PAI, rapport de guidance).
- La cellule pourrait centraliser l'information sur les constats faits en atelier (difficulté observée en lien avec la formulation de la demande).
- La diffusion des grilles de diagnostic à tester par tous sera gérée par le CAP.
- Les demandes ponctuelles émanant d'un professeur ou d'un élève seront traitées en entretien individuel. La suite à donner sera sous la responsabilité du CAP.
- Un membre du CAP sera présent aux divers conseils de classe ou de guidance pour uniformiser la prise de l'information.

Réunion de travail avec le responsable pédagogique le 3 novembre2003

Objectifs

- faire le point sur le suivi des propositions retenues le 21 octobre
- recenser les besoins apparus en conseil de guidance du 23 octobre
- planifier la régulation du dispositif.

Déroulement

Relecture du PV du 21 octobre et précisions :

- Les heures actuellement disponibles seront utilisées en fonction des besoins tant en terme d'offre de remédiation qu'en terme de besoin du CAP avec cependant une mise en réserve temporaire.

La date ultime de mise en réserve est fixée au 19 décembre 2003 et il est regrettable que des moyens disponibles soient négligés.

- La coordination doit lister les tâches à accomplir pour en évaluer les moyens nécessaires.

Il n'y a actuellement pas de membres de la cellule de coordination qui souhaite voir une augmentation de ses heures afin d'effectuer de nouvelles tâches.

- La cellule de coordination se chargerait d'affiner **le diagnostic pour des cas difficiles**. Ce travail nécessite, selon les enseignants, des compétences particulières et il faut sans doute envisager de l'aide (PMS ?).

Le responsable du suivi des élèves en difficultés au 2° Degré s'est dit prêt à intervenir

- La cellule souhaite réfléchir à une cohérence dans la récolte de l'information à utiliser pour organiser les ateliers du deuxième trimestre (harmonisation de documents tels que bulletin, PAI, rapport de guidance).

Une comparaison des documents (bulletin , PAI complété pour 1 élève de 1S, notes prises en conseil de guidance) nous amène à nous interroger sur la prise d'informations et le sens donné par les différents acteurs à l'évaluation des compétences.

Quels sont les éléments pris en compte réellement par chacun pour évaluer les compétences acquises ?

- Les demandes ponctuelles émanant d'un professeur ou d'un élève seront traitées en entretien individuel. La suite à donner sera sous la responsabilité du CAP.

Une enseignante souhaite inscrire elle-même des élèves à un « rattrapage urgent » et conventionnel (*lettre au ton sévère adressée à la direction*). Cette information souligne l'urgence d'un recadrage du dispositif et d'une clarification des rôles de chacun.

- Un membre du CAP sera présent aux divers conseils de classe ou de guidance pour uniformiser la prise de l'information.

Le responsable pédagogique a assisté à quatre conseils de guidance et il relève que dans 3 des 4 classes concernées, 9 élèves présenteraient de grosses difficultés nécessitant une intervention rapide (*Peu d'informations quant aux difficultés)*. Cette situation interpelle et repose la question de l'évaluation et des pratiques de classe.

Tenant compte de ces données, le responsable pédagogique se charge, sur base de la relecture des documents produits par la cellule du premier degré et présentés à l'ensemble des professeurs en juin, d'élaborer le plan d'action suivant :

Relecture avec l'ensemble des enseignants des principes généraux présentés en juin 2003 :

1er Principe : Confirmer le rôle du CAP

La cellule composée de professeurs du premier degré est chargée de centraliser et de coordonner l'organisation des remédiations. L'inscription des élèves aux ateliers est une compétence du CAP.

2ème Principe : les remédiations sont basées sur les compétences

Ce principe qui n'avait pas fait l'objet de contestation et qui avait servi de base aux propositions d'ateliers est aujourd'hui sujet à controverse et il semble bien qu'une réflexion formatrice autour du thème des compétences, de leur acquisition et de la vérification du niveau de maîtrise doit être menée. Le responsable pédagogique se propose d'entamer cette réflexion par groupe de branches.

3ème Principe : tenir compte du NTPP

Il y a un pot d'heures supplémentaires qui devraient être utilisées avant la fin décembre.
Leur attribution dépend de trois éléments :

- *les besoins identifiés de la cellule de coordination*
- *les besoins de création de nouveaux ateliers ou de dédoublement de certains de ceux qui sont organisé.*
- *la possibilité d'engager de nouveaux enseignants dans le dispositif (qui sera recruté ? quelle sera la conséquence sur les attributions en général ?qui peut encore accepter des heures ?)*

4ème Principe : une même plage horaire pour tous les élèves du degré

Un dédoublement d'une option de latin met à mal une décision prise en concertation avec le responsable des horaires. Le responsable pédagogique se charge de rappeler le principe et de faire corriger cette incohérence (si c'est possible !).

5ème Principe : une plus grande souplesse pour plus d'efficacité et de rentabilité

Ce principe permet d'expérimenter, de réguler et de tenir compte des difficultés qui ne manqueront pas de se présenter en cours d'expérimentation. Le rappel de ce principe servira d'encouragement à l'expression des expérimentateurs.

6ème Principe : une année programmée

Chaque atelier sera évalué et de cette évaluation viendra la nécessité éventuelle de revoir ce principe.

7ème Principe : un suivi dans la durée

Le CAP répartit les élèves dans les différents ateliers mais la décision de retirer un élève serait confiée au responsable pédagogique qui pourrait faire une étude plus approfondie du cas de l'élève.

8ème Principe : les tests de pré-requis

L'expérience vécue est lue par le responsable comme un élément à prendre en compte dans une réflexion pédagogique plus générale qu'il souhaite entamer avec tous les enseignants du degré et qui porterait sur l'accueil des élèves au secondaire ainsi qu'à la place qui est faite au savoir déjà là.

9ème Principe : les professeurs de remédiation

La question de la désignation a fait l'objet de débats et de prises de position de la direction qui se propose d'envisager une autre manière de procéder mais qui souligne qu'il y a des priorités administratives difficiles à contourner.
La manière dont certains enseignants acceptent ou refusent ce principe ramène à la manière dont chacun se définit en tant qu'enseignant.

10ème Principe : le classeur de remédiation

L'évaluation faite avec les animateurs des ateliers a permis de faire des propositions concrètes sur les traces et l'implication des élèves en atelier. Plusieurs enseignants construisent une sorte de contrat avec les élèves, contrat qui devrait permettre de rendre l'élève acteur mais qui devrait également assurer le lien entre la classe et l'atelier.

Annexe 1 : Principes généraux

Ces principes ont été énoncés par le groupe mandaté par la direction et nous reprenons ici le document tel qu'il a été présenté par un membre de ce groupe en mai 2003 à l'ensemble des enseignants du premier degré.

1er principe : une cellule de coordination

L'organisation des remédiations pour tout le premier degré est centralisée et coordonnée par une cellule composée de professeurs du 1er degré : le CAP
Ce sont toujours les professeurs qui formulent les demandes pour les remédiations, mais celles-ci sont transmises au CAP qui assure l'inscription des élèves et l'organisation des ateliers.

2ème principe : des remédiations basées sur des compétences

Le plus souvent, les problèmes que l'on rencontre chez nos élèves de 1ère et de 2ème R ne sont pas liés à un cours précis mais à des savoirs ou à des savoir-faire de base dont les lacunes ont des répercussions dans beaucoup de cours.
Dès lors, le choix a été fait de ne pas centrer les remédiations sur des cours précis mais sur des compétences essentielles pour tous les cours. Ces compétences ont été définies sur base d'une concertation qui a eu lieu au deuxième trimestre auprès des professeurs du 1er degré et des problèmes le plus souvent rencontrés chez nos élèves.

3ème principe : tenir compte du NTPP : neuf ateliers chaque semaine

Nous pouvons tabler sur un pot d'heures de 22 heures / semaine pour organiser toutes les remédiations au 1er degré, compte tenu des heures déjà réservées pour l'organisation de la 1ère S.
Ces 22 heures seront réparties comme suit :

→ 18 heures réservées aux ateliers de remédiation.
Les ateliers se tiendront chaque semaine pendant deux heures de cours en suivant. Nous pourrons donc organiser simultanément neuf ateliers différents par semaine.

→ 4 heures (au minimum) seront attribuées au CAP afin d'assurer l'organisation de l'ensemble. Les missions du CAP seront définies plus loin.

4ème principe : une même plage horaire pour tous les élèves du degré

Les remédiations auront lieu, une fois par semaine, pour tous les élèves du 1er degré le mardi matin de 8h25 à 10h05 (en 1ère et 2ème heure de la journée). Les séances dureront donc chaque fois deux heures.
Le choix du mardi a été fait pour permettre à tous les élèves de participer aux remédiations sans empiéter sur l'organisation horaire des options de base en 2ème Rénové. Désormais, il n'y aura plus les concurrences malheureuses qui pouvaient exister à l'horaire entre les ateliers et certains cours d'option.

5ème principe : une plus grande souplesse

Le fait de ramener toutes les remédiations du 1er degré sur la même plage horaire permettra une plus grande souplesse pour plus d'efficacité et de « rentabilité » :
suivant le type d'ateliers proposés, on pourra
tantôt mélanger des élèves de 1ère et de 2ème (dans des ateliers comme « se concentrer », « s'organiser », « lire », …)

tantôt les prendre séparément par niveau (dans des ateliers comme « techniques de la langue » ou « techniques mathématiques) ; dans ce dernier cas, les ateliers seront doublés pour que simultanément, on puisse inscrire dans l'un des élèves de 1ère et dans l'autre des élèves de 2ème.

on peut imaginer que certains élèves participent à un atelier pendant deux heures en arrivant à 8h25 et d'autres pendant une heure en arrivant à 9h15 ; certains pourraient aussi participer à deux ateliers d'une heure si l'organisation interne de ceux-ci le permet.

au niveau des professeurs de remédiation, une certaine souplesse est également possible : on peut travailler en solo (un atelier de deux heures animé par le même professeur) ou en binôme (un atelier de deux heures animé par deux professeurs travaillant en collaboration et qui se suivent).

6ème principe : une année programmée

Les ateliers de remédiation sont programmés à l'avance sur toute la durée de l'année scolaire. Les différentes compétences travaillées dans ces ateliers durant cette année ont été planifiées en tenant compte de l'évolution des élèves et de leurs besoins spécifiques en 1ère et en 2ème.

L'année a été divisée en quatre parties, quatre sessions ; chacune des sessions regroupe de six à huit séances de deux heures (six à huit mardis). Durant chaque session, neuf ateliers de remédiation sont organisés simultanément.

Certains ateliers reviennent à chaque session tout au long de l'année scolaire, d'autres ne sont organisés que dans une ou deux sessions. Certains ateliers sont doublés pour permettre d'y inscrire séparément des élèves de 1ère et de 2ème ; d'autres sont uniques et sont destinés à accueillir indifféremment n'importe quel élève du 1er degré.

7ème principe : un suivi dans la durée

Le CAP inscrit normalement les élèves à un atelier pour une session entière (6 à 8 séances), pour permettre au professeur de remédiation de travailler de façon progressive et en profondeur avec eux et de mieux les connaître.

Toutefois, il pourra arriver qu'à la demande du professeur de remédiation, le CAP mette un terme avant l'échéance à la participation de l'élève à l'atelier dans lequel il avait été inscrit :

soit pour des raisons de comportement ou de manque d'investissement,

soit parce que l'élève a pu combler rapidement ses lacunes et n'a plus besoin de poursuivre l'atelier,

soit parce que l'atelier ne convient pas aux problèmes de l'élève et que d'autres remédiations doivent être proposées (un autre atelier ou des aides extérieures).

8ème principe : les tests des pré-requis

Afin de permettre au CAP d'inscrire le plus rapidement possible les élèves de 1ère R qui en auraient besoin dans les ateliers adéquats, des tests de pré-requis seront organisés au mois de septembre pour évaluer les compétences des élèves et diagnostiquer leurs éventuelles lacunes ou faiblesses.

Ces tests doivent encore être pensés et construits ; on se basera pour les confectionner sur les examens cantonaux ou diocésains tels que proposés habituellement aux élèves en fin de 6ème primaire.

9ème principe : les professeurs de remédiation

Nous avons demandé que les ateliers de remédiation ne soient plus attribués pour « boucher des horaires » mais sur base volontaire, autant que possible, afin de pouvoir travailler avec des professeurs qui sont partie prenante du projet. Ces professeurs seront donc choisis de façon prioritaire. Ils se verront confier, dans la mesure du possible, des ateliers qui correspondent à leurs intérêts ou à leurs compétences.

Si les candidats manquent, la direction désignera des professeurs, mais après les avoir concertés.

D'autre part, les ateliers de remédiation ne doivent pas être réservés uniquement aux professeurs de cours généraux (mathématiques, français, langue, EDM, sciences) ; tous les professeurs, qu'ils

donnent des cours généraux ou des cours spéciaux, peuvent assumer l'animation d'un atelier ; la diversité de ceux-ci permet en effet à chacun d'y trouver son compte.
Pour aider les professeurs de remédiation, une équipe universitaire des Facultés de Namur a accepté de nous aider jusqu'en novembre, afin de peaufiner le contenu des ateliers, et les aider dans la recherche d'outils concrets.

10ème principe : le classeur de remédiation

Chaque élève devra se procurer un « classeur de remédiation » qui servira (ou ne servira pas) pour les différentes activités réalisées dans les ateliers. Il devra l'avoir avec lui, chaque fois qu'il participe à un atelier.

Annexe 2 : Productions des groupes lors de la séance du 9-09 03

Groupe ECRIRE-LIRE

ECRIRE

Attentes
- former correctement les lettres (calligraphie) (critère de lisibilité)
- indiquer les accents, cédilles,…
- respecter la ponctuation
- recopier sans fautes
- soigner l'écriture
- soigner la mise en page
- recopier aussi à partir du tableau
- ne pas oublier les chiffres.

Moyens pour y parvenir
- entraîner à la copie mais va-t-on les faire copier pendant 1 heure/semaine ? N'est-ce pas mieux 10 min./ jour par exemple ?
- organiser l'espace autour de l'élève (bureau)
- vérifier la tenue face au bureau
- vérifier si pas de problème de vue :
- à voir le matériel adéquat (stylo…), cahier à double ligne.
- proposer des exercices qui devraient servir doublement (par ex. mettre un cours en ordre, le journal de classe …) – (quels outils ?).

Besoins
- de documents, d'une méthode progressive,
- de moyens pour cibler les problèmes et difficultés avec précision
- d'une méthode adaptée aux élèves que nous devrons aider
- d'informations si problème, par exemple, de dyslexie (ou autre), … (cela ne relèvera peut-être pas de nous).

LIRE

Attentes
- concentration sur le(s) mot(s) entier(s)
- rendre la lecture compréhensible pour l'auditeur
- rendre la lecture compréhensible pour le lecteur lui-même (mais pas analyse de texte)
- pouvoir anticiper
- lire en tenant compte de la ponctuation
- mettre de l'intonation, de la vie
- lire avec une certaine fluidité
- poser sa voix
- lire pour le plaisir de lire !

Moyens
- travailler la « vue » (empan visuel ?)
- travailler la posture (comment se tenir)
- travailler les difficultés de manière progressive (mots, phrases courtes, phrases plus longues, textes…)

- travailler les différents types de phrases (exclamatives, interrogatives)
- travailler les différents types de textes (dialogues, récits …)
- travailler sur leurs cours
- sur le livre à lire en français
- sur quelque chose qui les intéresse et qu'ils sont invités à apporter.

Besoins
- séquences construites par des personnes ressources et spécialisées dans le domaine.

Questions
- Quid des primo-arrivants (s'il y en a ?)
- Quid des différences de niveaux ?

Atelier S'ORGANISER, SE CONCENTRER, MEMORISER

I. Nos attentes sur ce que les élèves doivent avoir acquis à l'issue de 8 séances :

- qu'ils aient trouvé un mode de fonctionnement personnel efficace
- qu'ils aient perçu les liens entre les 3 compétences
- qu'ils puissent transférer ces apprentissages dans n'importe quelle situation

II. Les outils

- Fiches de travail sélectionnées et adaptées de « l'apprentissage des méthodes à la motivation » FPE
- « Comment mieux apprendre »
- Autres à chercher

III. Stratégies de travail

- observation du comportement de l'élève en début de séance
- constats par les élèves
- conseils exprimés par les élèves
- expression libre
- sur le sens de l'école => conclusions en termes d'objectifs
- sur les raisons qui ont amené chacun au CAP => conclusions en terme de groupes de besoins
- décodage individuel de son propre fonctionnement pratique (ORGANISATION) au départ de fiches de questionnement recherche-applications.

Atelier de « TECHNIQUE DE LANGUES »

Remarque : puisqu'il s'agit de techniques de langues, nous avons décidé de fonctionner suivant notre formation avec, bien sûr, référence au français. Les deux professeurs de français travailleraient le français tandis que les professeurs de langues germaniques travailleraient à partir du néerlandais ou de l'anglais suivant la Langue I choix des élèves inscrits. L'objectif serait de boucler la révision de matière de 1ère en en consolidant l'acquisition. Nous avions pensé débuter notre préparation en nous basant sur les rattrapages obligatoires ou conseillés au mois de juin. Après nous être informées auprès du CAP, nous n'avons pas trouvé d'indication précise pour orienter notre travail. Le petit nombre d'élèves concernés nous a étonnées. Etant donné les éléments tangibles dont nous disposons, nous nous proposons donc de fonctionner d'après les besoins des élèves sus-mentionnés et ceux des élèves dépistés durant septembre essentiellement avec des élèves de 2ème année pour ce qui concerne les

Langues modernes. D'après nos affinités, l'une (2h) travaillerait la compréhension à la lecture et à l'audition avec les 2° et l'autre avec les 1. En ce qui concerne le français, il faut attendre les résultats des pré-requis.
Question : comment organiser nos 8h en fonction d'un objectif si on n'est pas sûr d'avoir les mêmes élèves pendant 8h. puisque les techniques (et c'est leur raison d'être) sont différentes pour les langues anciennes, modernes ou maternelles ?

Annexe 3 : <u>Document d'animation pour le temps 1a journée pédagogique</u>

<u>COMPETENCES REQUISES POUR ANIMER L'ATELIER</u> (préciser l'atelier concerné) :

- atelier LIRE ECRIRE
- atelier techniques (langues / mathématiques)
- atelier se concentrer, s'organiser, mémoriser

(que faut-il maîtriser ? quelles sont mes compétences -)

COMPETENCES DISCIPLINAIRES

COMPETENCES TRANSVERSALES

<u>ROLE DE L'ELEVE</u>
Quelle est la place de l'élève dans le déroulement de l'atelier ? quel rôle voulez vous lui faire jouer ? Comment ?

<u>DIFFICULTES RESSENTIES -OBSTACLES IDENTIFIES</u>

CONTRAINTES LEVABLES

NON LEVABLES

<u>BENEFICES ATTENDUS</u>

POUR L'ELEVE

POUR LES ENSEIGNANTS - à titre individuel

- en général

Avant de mettre en commun nos idées, nos réflexions, nos attentes…prendre quelques minutes et préparer cet échange de manière individuelle.

Après ce temps de mise en projet personnel, constitution de 4 groupes (spontanés et non définitifs)afin de compléter, en tournante, les affiches disposées dans les différents locaux. Chaque groupe dispose exactement de 15 minutes. La mise en commun débouchera sur la constitution des groupes d'animation des ateliers.

Annexe 4 : <u>Les productions des groupes lors de la journée pédagogique du 23.09.2003</u>

Atelier « méthodes de travail » regroupant les ateliers « s'organiser », « se concentrer » et « mémoriser ».

COMPETENCES REQUISES POUR ANIMER L'ATELIER : **inventaire des ressources**
Compétences disciplinaires :
- connaissance du niveau attendu dans ma branche en première et en deuxième en terme de mémorisation
- pas de compétences particulières requises ,c'est un atelier de compétences transversales.

Compétences transversales :
- savoir organiser un journal de classe
- savoir où placer la barre entre autonomie de l'élève et contrôle pour le faire évoluer.
- savoir faire un planning
- savoir anticiper le matériel en fonction de l'horaire
- aider l'élève à découvrir son mode de fonctionnement le plus rentable.

DIFFICULTES RESSENTIES – **OBSTACLES** IDENTIFIES
- par rapport à la langue maternelle, maîtrise personnelle mais pas la maîtrise des techniques pour l'enseigner
- pas en possession des outils pour aborder n'importe quelle compétence ou discipline
- pas assez de temps pour créer les outils nécessaires
- difficultés pour poser le bon diagnostic
- difficulté de voir les progrès rapidement et de les évaluer, de mesurer l'efficacité de notre travail.

CONTRAINTES LEVABLES
- manque de formation à la gestion mentale et à la métacognition
- avoir la collaboration des parents.

CONTRAINTES NON LEVABLES
- pour certaines compétences impossible de mélanger des premières et des deuxièmes (contesté)

ROLE DE L'ELEVE
Essayer les techniques proposées et choisir celles qui lui conviennent.

BENEFICES ATTENDUS POUR L'ELEVE
- qu'il se sente plus à l'aise et donc plus concerné
- qu'il trouve son mode de fonctionnement
- que l'élève perçoive les liens entre les trois compétences proposées dans cet atelier
- que l'élève puisse transférer « ses trucs efficaces » dans toutes les situations.

BENEFICES ATTENDUS POUR LES ENSEIGNANTS A TITRE INDIVIDUEL
- avoir devant soi des élèves preneurs.

BENEFICES ATTENDUS POUR LES ENSEIGNANTS EN GENERAL
- satisfaction de voir que l'élève s'investit et progresse.

Atelier « Techniques de Langues »

COMPETENCES REQUISES POUR ANIMER L'ATELIER : inventaire des ressources

Compétences disciplinaires :
- en langue maternelle prioritairement
- en langues modernes prioritairement
- chacun a les compétences de sa discipline linguistique
- toutes les formations en langues sont représentées dans le groupe

Compétences transversales :
- établir un lien de confiance réciproque entre le professeur et l'élève
- aider à comprendre des consignes, une question

DIFFICULTES RESSENTIES – OBSTACLES IDENTIFIES

CONTRAINTES LEVABLES
- nombre d'élèves prévus
- faire correspondre les difficultés des élèves avec les compétences de chaque enseignant

CONTRAINTES NON LEVABLES
- déséquilibre dans les attributions
- nombre d'heures accordées
- certaines contraintes familiales

ROLE DE L'ELEVE
- prendre conscience de ses difficultés
- de ses responsabilités (important)
- s'engager dans le processus de remédiation
- être partie prenante
- refaire les exercices chez soi

BENEFICES ATTENDUS POUR L'ELEVE
- se voir progresser
- oser communiquer, parler, prendre la parole (en langue moderne)
- oser lire avec expression (en français)
- être motivé pour se mettre au travail par lui-même

BENEFICES ATTENDUS POUR LES ENSEIGNANTS A TITRE INDIVIDUEL

BENEFICES ATTENDUS POUR LES ENSEIGNANTS EN GENERAL
- voir l'évolution d'un élève.

Atelier « Techniques mathématiques »

Remarque : les problèmes de latéralisation et de gestion de l'espace sont renvoyés à l'école fondamentale dans le cadre de la psychomotricité.

COMPETENCES REQUISES POUR ANIMER L'ATELIER : inventaire des ressources

Compétences disciplinaires:
Moyens disponibles :
- travail par fiches pour individualiser
- fiches de synthèse
- fiches d'exercices nouveaux avec correctifs

Compétences transversales :
- compréhension de la langue maternelle
- établir un lien de confiance prof/élève
- trouver, cultiver « des carottes »

DIFFICULTES RESSENTIES –OBSTACLES IDENTIFIES
- trop de rôles à jouer :prof médecin
éducateur
assistant social
psycho –pédagogue
- que faire des élèves malades ou absents pour une longue durée ?

CONTRAINTES LEVABLES
- deux profs de math pour toutes les premières les deuxièmes les troisièmes pour qu'un prof reprenne les bases de primaire et qu'un autre s'occupe des élèves de deuxième
- encadrement (suivi) par les parents
- nécessité de spécialistes de la discipline le plus possible

CONTRAINTES NON LEVABLES
- nombre d'heures disponibles

ROLE DE L'ELEVE
- prendre conscience de ses responsabilités
- prendre conscience de ses difficultés
- s'engager dans un processus de remédiation
- refaire régulièrement des exercices
- cerner sa difficulté(par exemple ne pas dire « je ne comprends rien » mais pouvoir préciser quel est ce rien)
- utiliser les fiches de synthèse pour refaire des exercices
- chercher … et aimer le faire

BENEFICES ATTENDUS POUR L'ELEVE
- progresser dans sa scolarité
- déterminer ce qu'il comprend, ce qu'il ne comprend pas précisément
- acquérir plus d'autonomie pour utiliser ses outils, son cours pour parvenir à la solution

BENEFICES ATTENDUS POUR LES ENSEIGNANTS A TITRE INDIVIDUEL
BENEFICES ATTENDUS POUR LES ENSEIGNANTS EN GENERAL
- voir progresser l'élève

Atelier « Lire »

COMPETENCES REQUISES POUR ANIMER L'ATELIER :inventaire des ressources

Compétences disciplinaires :
- connaissance de la langue maternelle
- compétences dans le domaine littéraire(pour animer surtout l'atelier lire)

Compétences transversales :
- pouvoir se débrouiller dans la lecture de consignes ou d'énoncés et textes tant littéraires que scientifiques
- avoir une diction claire, un débit agréable

DIFFICULTES RESSENTIES –OBSTACLES IDENTIFIES

CONTRAINTES LEVABLES
- nombre d'élèves

CONTRAINTES NON LEVABLES

ROLE DE L'ELEVE

BENEFICES ATTENDUS POUR L'ELEVE
- lecture silencieuse : comprendre le sens
- lecture à haute voix : débit, rythme, prononciation correcte
- que l'élève ose lire.

BENEFICES ATTENDUS POUR LES ENSEIGNANTS A TITRE INDIVIDUEL

Annexe 5 : « Canevas proposés par les équipes pour l'animation pour l'animation des ateliers ».

ATELIER METHODE

Groupe 1
L'atelier sera animé par deux enseignantes qui en avait exprimé le souhait dès le premier septembre et avaient proposé d'emblée un canevas d'animation.

Les outils
- Fiches de travail sélectionnées et adaptées de « l'apprentissage des méthodes à la motivation » FPE
- « Comment mieux apprendre »
- Autres à chercher

Stratégies de travail
Observation du comportement de l'élève en début de séance
constats par les élèves
conseils exprimés par les élèves
Expression libre
- sur le sens de l'école => conclusions en termes d'objectifs
- sur les raisons qui ont amené chacun au CAP => conclusions en terme de groupes de besoins
Décodage individuel de son propre fonctionnement pratique (ORGANISATION) au départ de fiches de questionnement recherche-applications.

Les enseignantes souhaitent réfléchir à une sorte de carnet de liaison entre l'atelier de remédiation et la maison pour une meilleure utilisation des compétences nouvellement acquises lors du travail à domicile.

ATELIER « LIRE »

Après un test de lecture fait dans l'intention d'observer et de repérer les difficultés individuelles, l'enseignant volontaire pour animer seul cet atelier construira une grille d'évaluation avec les élèves.

ATELIER « TECHNIQUES DES LANGUES »

3 groupes se sont constitués

Groupe 1
Le professeur de français assurera l'animation de 8x 2h de français pour un groupe d'élèves de deuxième identifiés en difficultés en français et en langues.
Un professeur de langues de première se chargera de la révision de la matière de première durant les 4premières semaines et une autre enseignante de langues de deuxième, poursuivra en injectant la matière de deuxième.
Lors de la première rencontre un tour de table (de max une demi heure) permettra aux élèves d'exprimer ce qu'ils ressentent comme difficultés.

Groupe 2
Deux professeurs de langues travailleront en individualisation avec fichier et encadreront un groupe d'élèves de deuxième.
L'objectif étant de mettre en évidence les connaissances indispensables en langue maternelle afin de pouvoir suivre un cours de langue moderne.
Le premier atelier ciblera les classes de mots et les fonctions suivant les besoins des élèves.
Les enseignantes déplorent leur méconnaissance des besoins des élèves qui leur seront confiés.

Groupe 3
Un professeur de français et un professeur de latin forment un duo qui se partagera le temps de l'atelier d'un même groupe d'élèves de première car leurs horaires respectifs ne les laissent libres que durant 1h.
A la première heure le professeur de français se chargera de renforcement des acquis à propos des classes de mots et des fonctions et durant la deuxième heure le professeur de latin se chargera de consolider les acquis en conjugaison.
Après révision des verbes ETRE et AVOIR les modes et les temps seront rappelés.
Une concertation avec l'ensemble des professeurs de langues devrait permettre de définir un plan de mise au point des accords qui posent problèmes (adjectif, verbe, participe passé)

Atelier « Techniques mathématiques »

Un professeur de sciences confronté à des manques d'acquis en mathématiques et un professeur de mathématiques mettent leurs ressources à la disposition d'un professeur de langues qui est intéressé par le défi.
Il s'agit de :

- fichiers pour individualiser la révision de la notion.
- fichiers de synthèse
- fichiers d'exercices nouveaux avec correctifs

Le manque de professeurs de mathématiques et les besoins constatés imposent la création de trois groupes.

Groupe 1
Travail en individualisation avec un groupe d'élèves de première à l'aide d'un fichier.

Groupe 2
Travail avec un groupe de deuxième.

Groupe 3
Remédiation pour un groupe de premières repérés à risques en français et math.