



FÉDÉRATION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE CATHOLIQUE

Enseignement Secondaire Ordinaire et Spécial

Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique - a.s.b.l.

rue Guimard 1, 1040 Bruxelles - Tél. (02)507.07.59 - Fax. (02)507.07.46 - SGB: 240-0382412-42

SERVICE PÉDAGOGIQUE

avril 99

JMD/BR

**APPRENDRE AUTREMENT pour
CONSTRUIRE des COMPÉTENCES
au 3ème degré**

regards sur l'observatoire 3ème degré

L'équipe interdiocésaine qui a contribué à la réalisation de ce travail était composée de :

Thérèse SOJIC-LUCAS : pour le diocèse de Liège

Béatrice BROU : pour le diocèse de Malines-Bruxelles

Alain KOEUNE : pour le diocèse de Namur-Luxembourg

Jean-Pierre DALOZE : pour le diocèse de Tournai

Jean-Marie DEMOUSTIER : pour la coordination FESeC

Nous remercions les directions, les professeurs et les élèves qui ont accepté de participer activement à l'enquête, aux interviews et à l'échange de documents. Nous tenons à remercier aussi les accompagnateurs de l'observatoire Danielle LETIER, A. DANTINNE, Yvon BURNET, François TEFNIN, Christian LANNOYE, Farid GAMMAR, Pierre JACQUET, qui ont quitté l'équipe en cours d'expérience.

SOMMAIRE

I. INTRODUCTION	4
II. OBSERVATIONS	8
A. Quelques éléments de l'évaluation	8
B. Récits d'expériences et actions menées	10
1. La participation des élèves	10
2. Le projet personnel	25
3. Apprendre autrement	30
4. Evaluer autrement	46
5. Implanter et gérer l'observatoire 3e degré	59
III. ANALYSE	66
A. Les stratégies d'implantation	66
1. Idée d'un continuum	66
2. Les différents types de scénarios	66
3. Influence des autres acteurs	68
B. Les implications sur les métiers	70
1. Le métier de directeur	70
2. Le métier d'enseignant	71
3. Le métier d'élève	73
IV. PERSPECTIVES	74
A. Bilan des effets de l'observatoire	74
B. Réflexions sur les conditions favorables à l'implantation d'une innovation ..	75
C. Du projet d'établissement au projet personnel en passant par le projet professionnel de l'enseignant	76
V. CONCLUSION	77

I. INTRODUCTION

1. De quoi s'agit-il ?

En voulant lancer l'observatoire du 3e degré, les responsables de la FESeC en accord avec les inspecteurs principaux de l'époque, percevaient un certain nombre de bénéfices sur le plan pédagogique et sur le plan plus symbolique. En effet, vouloir que les élèves puissent mieux maîtriser les compétences développées dans les programmes en les rendant davantage acteurs dans les apprentissages tout en organisant structurellement le travail sur les deux années tant dans des filières de transition que de qualification ce n'était pas un mince bénéfice escompté pour les écoles qui s'engageraient dans l'observatoire. De plus, construire un dispositif pédagogique sur le cycle et non année après année, c'était donné crédit à ce qui se mettait progressivement en place au sein du 1er degré.

2. Le contexte général

Les perturbations qui ont ébranlé l'enseignement à plusieurs reprises au début des années 90 n'étaient pas uniquement l'expression forte de revendications; elles traduisaient aussi un malaise profond du système éducatif. En effet, le rôle de l'enseignement par rapport à la société était perçu en déphasage. C'est à cette période que les premiers questionnements sur le mode de fonctionnement et sur les résultats scolaires sont apparus au coeur des débats.

De ce contexte est née l'opération "Réussir" menée par la FESeC et les diocèses durant l'année 92. Augmenter quantitativement et qualitativement la réussite des élèves était l'objectif prioritaire de cette opération.

C'est aussi en 92-93 que l'observatoire du 1er degré a vu le jour. Des expériences pédagogiques avec des écoles volontaires du 1er degré ont permis de cerner les difficultés, de construire des outils pour y remédier, de modifier les modes d'apprentissage sur le cycle. A peine cet observatoire a-t-il pu dégager les premières conclusions que d'une manière décrétole s'est imposée une réforme du 1er degré en 94.

Ces réflexions, ces analyses ont suscité un intérêt réel pour un travail par cycle, voire une obligation. En effet, il faut constater qu'il provoque un autre accompagnement du jeune, un autre découpage du temps, un autre aménagement des rythmes scolaires, une autre pratique de l'évaluation,... et qu'il génère moins d'échecs. Nous appuyant sur ces constats nous avons défini progressivement le cadre d'une expérience pédagogique au 3e degré en lui décrivant des finalités, des objectifs et des balises.

3. Les finalités et les objectifs

Cette recherche s'est aussi inscrite dans la ligne des finalités qu'il convient d'assigner à l'enseignement et qu'évoque le Conseil de l'Education et de la Formation en 94, à savoir

- Promouvoir le développement de la personne de chacun des élèves.
- Conduire les jeunes à prendre une part active dans la vie sociale et économique en les amenant à construire leur savoir.
- Amener les jeunes à être des citoyens responsables dans une société libre.

Soulignons que, mis à part la formulation et l'ajout de l'item sur les chances égales d'émancipation sociale de tous les élèves, ces trois finalités sont incluses dans l'article 6 du décret "Missions" du 24 juillet 1997.

Quatre objectifs généraux ont été attachés à cette recherche permettant :

- * Travailler à la réussite d'un parcours scolaire sur deux ans pour le maximum de jeunes.
- * Mieux appréhender les profils de sorties correspondant aux orientations d'études secondaires.
- * Mettre l'élève dans une dynamique d'apprentissage où il devient un acteur dans la mise en place de compétences porteuses de sens.
- * Déployer des stratégies permettant l'émergence du projet personnel et son accompagnement.

4. La phase préparatoire et la sélection des écoles

- * Afin de disposer d'expériences pédagogiques réparties dans différentes filières et menées dans des lieux répartis sur l'ensemble du réseau catholique, nous avons retenu vingt établissements volontaires dans la phase préparatoire.
- * Durant l'année de préparation pour les uns ou durant les deux années pour d'autres, nous avons pu observer combien les travaux menés dans les écoles qui se sont engagées dans cette première phase, furent riches d'enseignements divers dont les plus pertinents sont développés dans les observations décrites dans ce rapport. Plusieurs institutions très intéressées par l'observatoire mais interpellées par l'état des lieux réalisé à l'occasion de cette phase préparatoire ont préféré postposer leur engagement voire y renoncer, préférant poursuivre partiellement les contraintes liées à ces quatre objectifs.
- * Suite à l'état des lieux construit durant cette phase et à la mise en place d'un processus "démocratique" voulu par les directions avant de s'engager dans l'observatoire, nous devons constater qu'un déséquilibre s'est installé parmi la dizaine d'établissements officiellement engagés dans l'observatoire : l'enseignement de qualification y est très majoritairement impliqué. Est-ce lié à une commande sociale perçue autrement dans les deux formes d'enseignements ? Est-ce, au contraire, lié à une plus grande difficulté à innover au niveau pédagogique au sein des communautés éducatives des établissements de transition ? Est-ce le contexte social de 94 qui a réalisé l'amalgame entre les visées pédagogiques et les visées économiques ? Le rapport nous fera sans doute apparaître des pistes pour construire nos propres réponses au sein de chaque établissement.

- * Dans les dix écoles qui ne se sont pas engagées, des expériences pédagogiques ont néanmoins été réalisées en s'appuyant sur l'un ou l'autre objectif décrit ci-dessus. De telles expériences sont aussi reprises dans ce rapport.
- * Dans la dizaine d'écoles engagées, le premier objectif visant la certification sur le degré a rencontré quelques difficultés concrètes pour être atteint par tous les élèves. Ces écoles ont exprimé leur engagement dans l'observatoire du 3ème degré dans la rédaction d'un projet pédagogique, véritable cahier des travaux pédagogiques novateurs qu'ils comptaient mettre en place au cours des trois années. Ce cahier des charges devenait ainsi le référent à partir duquel l'équipe éducative locale accompagnée par les conseillers diocésains pouvait développer des stratégies pédagogiques dont un large écho est fait dans ce rapport.

5. Comment les informations ont-elles été récoltées ? Comment les avons-nous structurées ?

Les informations rassemblées dans ce rapport sont issues de deux sources :

- a) Les accompagnateurs diocésains ont compulsé les dossiers d'accompagnement des écoles concernées et en ont extrait toutes les informations importantes.
- b) Ils ont également procédé à des interviews d'équipes de professeurs impliqués dans l'observatoire. Ces interviews se sont articulés autour de trois questions :
 - * Après trois années d'observatoire, quels sont, selon vous, les changements les plus importants qui se manifestent ?
 - * Quelles en sont les implications sur le métier et sur les relations entre les différents partenaires (professeurs, direction, élèves, parents,...)
 - * Quelles ont été les difficultés, les ressources que vous avez rencontrées ?

Dans ces interviews, les professeurs ont été invités à laisser parler leur subjectivité. Ils ont donc exprimé leurs sentiments, leurs perceptions, voire parfois leurs émotions. Leur point de vue est très riche d'informations; il permet de faire une analyse fine des effets positifs ou négatifs des stratégies de changement adoptées et un bilan des répercussions de l'observatoire sur le métier d'enseignant et sur les relations avec la direction, les élèves et les parents.

L'interview a été l'occasion de faire un "arrêt sur image". Les professeurs interrogés ont pu ainsi prendre conscience du chemin parcouru sur les trois années.

C'est ce bilan que nous vous communiquons ici sous une double forme :

- 1) Un compte-rendu des différentes expériences pédagogiques menées dans les écoles (voir chapitre OBSERVATIONS).
- 2) Une analyse de différentes stratégies de changements ainsi que des effets de l'observatoire sur le métier et les relations de chacun des partenaires (voir chapitre ANALYSE).

6. A quoi peut bien servir un tel rapport ? A qui peut-il être utile ?

- * Si les lieux de l'observatoire du 3e degré ont été moins nombreux que nous l'espérions, la qualité des travaux pédagogiques et les stratégies mises en place dans les différentes écoles volontaires mérite d'être soulignée.
- * Si nous publions les observations, les commentaires, les contextes des différentes expériences, les implications sur les acteurs, les bénéfices rencontrés, c'est tout d'abord par reconnaissance à l'égard de ceux et celles qui se sont investis dans ce travail d'innovation et qui y ont trouvé une grande satisfaction.
- * C'est aussi pour permettre à d'autres de découvrir qu'il est possible d'installer des compétences à l'école et de tenir compte du projet personnel du jeune autrement que dans une organisation assez rigide, segmentée et parfois génératrice de peu de sens.
- * C'est aussi permettre aux directions, aux professeurs de se regrouper en réseaux pédagogiques en ayant recours à des contacts structurés accompagnés par les conseillers pédagogiques ou en faisant appel aux nouvelles technologies.
- * Tout réinventer serait folie, mais intégrer dans son contexte local, dans sa discipline, dans sa structure d'organisation les entrées pédagogiques les plus adéquates et en cohérence avec le projet d'établissement, c'est le souhait que nous formulons à tous les lecteurs de ce rapport.

II. OBSERVATIONS

Pour observer ce qui s'est vécu dans la dizaine d'institutions scolaires engagées dans l'observatoire du 3ème degré, nous avons conçu quelques indicateurs à partir des grands objectifs définis pour cette expérience. Les fiches reprenant ces indicateurs ont été complétées, surtout pour les parties qualitatives développant des innovations pédagogiques, tandis que les parties quantitatives reprenant les décisions des conseils des différentes classes concernées ont parfois été nettement moins explicites.

Si nous ajoutons que des désengagements progressifs, parfois partiels, de l'expérience et des entrées en deuxième année de l'expérience sont venus complexifier la comptabilisation, vous comprendrez que les effets quantifiés sont malaisés à traduire dans des tableaux précis.

Du point de vue quantitatif, la plupart des écoles ayant reçu directement des éléments d'analyse qui leur sont propres, nous nous limiterons ici à décrire quelques constats globaux et leurs incidences sur le parcours des deux dernières années.

Dans la partie A des observations, nous reprendrons ces constats concernant la réussite du parcours sur deux ans pour le maximum de jeunes engagés dans l'observatoire. La partie B développera des récits d'expériences ou d'actions menées répondant plus spécifiquement aux autres objectifs de l'observatoire dans le but de se les réapproprier en vue d'une transférabilité.

A. Quelques éléments de l'évaluation

Travailler à la réussite d'un parcours scolaire sur deux ans pour le maximum de jeunes de l'observatoire était un des objectifs annoncés de l'expérience.

Répondre à cet objectif ne signifie pas uniquement prendre la posture du comptable de réussites à travers une cohorte de jeunes. Certes, ce comptable a été opéré à divers endroits et ces derniers ont eu les retours avec une analyse. Mais, malgré les précautions prises pour récolter ces informations, nous devons constater qu'obtenir une formulation précise et fine des conclusions d'un conseil de classe délibératif reste une difficulté pour bon nombre d'institutions.

L'idée d'un pilotage sur deux années bâti sur de telles décisions a fait du chemin mais n'est pas encore partie intégrante de la culture scolaire. Bref, il faut donc être prudent pour annoncer que la réussite a augmenté de beaucoup quantitativement. Des écarts importants subsistent encore entre des établissements similaires engagés dans l'expérience.

De plus, ne disposant pas avec une fiabilité suffisante d'informations antérieures à l'entrée dans l'observatoire, sauf à quelques rares endroits, il est mal aisé d'établir des comparaisons internes étalées dans le temps.

Quelques constats liés à la quantité sont néanmoins visibles :

1. Les établissements qui avaient peu d'échecs n'ont pas eu grandes peines à planifier un travail pédagogique sur les deux années. Les conseils de classe de 5e, y compris celui de juin, ont été tournés vers les apprentissages, leurs planifications et dans des cas exceptionnels vers une meilleure orientation de l'élève.

2. Pour les établissements dont le taux d'échecs était antérieurement élevé, mais qui se sont engagés dans l'observatoire, le conseil de classe de 5e, a eu quelques difficultés à rompre avec ses anciennes habitudes.
On y a retrouvé un taux assez élevé d'attestations C visant, semble-t-il, à permettre à l'élève de mieux s'orienter.
Soulignons que plusieurs établissements ne se sont pas engagés dans l'observatoire pour deux raisons fondamentales et dans certains cas complémentaires.
 - * Le taux d'échecs en 5e étant élevé pour de multiples raisons liées à l'histoire de la section, il était impensable d'entrer dans un dispositif bâti sur deux années. Une analyse plus fine de ces raisons mériteraient d'être entreprise.
 - * La mauvaise orientation des élèves en 5e en était la seconde cause. Que va-t-on faire pour y remédier ? Souvent, les deux causes du non-engagement étaient liées.
3. Un phénomène, assez difficile à cerner, est la manière dont le conseil de classe de 4e s'est comporté une fois l'entrée dans l'observatoire décidée. On peut parfois croire qu'une "certaine sélection" s'est opérée pour permettre un parcours plus aisé en deux ans. C'est une hypothèse assez difficile à asseoir faute d'informations suffisantes.
4. Certaines équipes ont voulu développer une stratégie plus fine concernant l'orientation en 4e. En déployant une réflexion-action avec les élèves de 4e à propos de leur projet personnel, ces équipes, aidées de personnes-ressources, ont perçu des fruits significatifs.

Pour ce qui est de la qualité de la réussite, divers indices font percevoir des effets réels à de très nombreux endroits. Cela est visible tant chez les élèves (dynamique plus participative, conscience d'être un acteur de sa formation en développant des compétences mieux identifiées,...) que chez les professeurs (un plus grand professionnalisme et une approche différente de l'école).

Pour tenter d'augmenter la réussite, nous soulignerons quatre éléments caractéristiques perçus dans les commentaires et évaluations :

1. Des mesures pertinentes d'individualisation ont été mises en place comme le tutorat, les entretiens pédagogiques avec les élèves...
2. Le travail sur la relation et la socialisation a pris une plus grande place.
3. Un certain nombre d'innovations visant à l'intégration et l'activation de compétences développées à travers les disciplines ont vu le jour comme le travail de fin d'études (TFE), l'approche différente du CQ6...
4. Certains autres activités se sont davantage développées en périphérie des apprentissages évinçant parfois ainsi l'intégration de ces activités dans le processus différencié des apprentissages. C'est souvent le cas de l'orientation et de la maturation du projet personnel.

Plusieurs soulignent aussi combien le travail par compétences identifiées peut mobiliser les équipes professorales mais ne nient pas les difficultés liées au changement des mentalités à opérer chez tous les acteurs : parents, élèves, professeurs lorsqu'il s'agit de communiquer à propos de l'évaluation des compétences. Les idées d'auto-évaluation et de portefeuille de compétences ont encore à être mûries.

Malgré les difficultés identifiées qui réclament encore notre attention lors de l'installation des compétences terminales, les bénéfices ne sont pas si minces. Les récits d'expériences, vous permettront de mieux entrer encore dans les dispositifs mis en place au cours de cette expérience de l'observatoire 3e degré.

B. Récits d'expériences et actions menées

1. La participation des élèves

- Organisation des agoras
Sacré-Coeur - Koekelberg.
- Le conseil d'élèves
Saint-Jean Berchmans-Sainte-Marie - Liège
- Module d'accueil en 5e professionnel
Saint-Raphaël - Remouchamps
- Conseil de classe "spéciaux"
Saint-Raphaël - Remouchamps
- Formation des élèves à la participation
Sainte-Anne - Gosselies

ORGANISATION DES AGORAS

Sacré-Coeur de Koekelberg

Béatrice Brou - SPBW - Services Pédagogiques Bruxelles-Brabant Wallon

1. OBJECTIFS

1.1. Objectifs propres à l'observatoire

Mettre l'élève dans une dynamique d'apprentissage où il devient acteur dans la mise en place de compétences porteuses de sens.

1.2. Objectifs spécifiques à l'expérience

- Utiliser l'école comme un lieu de vie, d'échanges, et d'apprentissage de la vie sociale
- Construire et gérer des projets collectifs relatifs à la vie de l'école.

2. LE PROJET : QUOI

Les enseignants ont schématisé l'observatoire par une boussole divisée en quatre quadrants (voir document). Ces quatre axes prioritaires ont été formulés sous forme de clés: clé de l'apprentissage - clé de la personnalité - clé des projets collectifs - clé des contacts.

Le profil de sortie a été travaillé en liaison avec les 4 quadrants et permettait aux élèves, par la voie de défis à relever, de viser l'un ou l'autre profil de sortie, les professeurs étant les accompagnateurs, les entraîneurs ...

L'Agora était la réalisation concrète des quadrants III et IV, c'est-à-dire clé des projets collectifs et clé des contacts.

C'était une assemblée réunissant professeurs et élèves et qui avait pour objectifs de

- gérer des projets relatifs à la vie de l'école, via l'organisation, la participation et la gestion de l' Agora
- maîtriser la langue française dans la formulation écrite et orale.

3. LES ACTEURS CONCERNES

- Les élèves du troisième degré de l'enseignement général de transition
- Les professeurs

4. QUAND : FRÉQUENCE et DURÉE

L'Agora se tenait le jeudi de 13h50 à 14h40, alternant les réunions du bureau, de la commission mixte, de l'assemblée plénière, de rencontres individuelles.

5. RESSOURCES

- soutien et encouragement de la direction
- organisation du temps, de l'horaire
- formation des élèves à l'animation et à la négociation

- accompagnement des conseillers pédagogiques

6. COMMENT : MÉTHODES, OUTILS CONSTRUITS

6.1.Méthodes

Le planning était établi comme suit:

semaine 1 : réunion du *bureau* comprenant

- un président (alternativement professeur ou élève)
- un vice-président (alternativement élève ou professeur)
- un secrétariat (1 élève et 1 professeur)

le bureau était désigné pour un mois par l'Agora; il préparait les Agoras, les animait. Les autres élèves et professeurs sont libres.

semaine 2 : travail en *commissions mixtes* (professeurs-élèves) sur base des sujets proposés par le bureau.

semaine 3 : *assemblée plénière* de l'Agora sur base des travaux des commissions

semaine 4 : *rencontres individuelles* entre chaque tuteur et les élèves dont il assume le tutorat.

6.2.Outil construit (voir annexe ...)

La boussole de l'observatoire était divisée en quatre quadrants:

- les quadrants I et II étaient axés sur l'aspect individuel
- les quadrants III et IV étaient axés sur l'aspect collectif
- l'axe horizontal I et III privilégiait l'apprentissage scolaire individuel et collectif
- l'axe horizontal II et IV étaient orientés vers le développement de la personnalité et l'apprentissage de la vie en société.

7. DIFFICULTÉS RENCONTRÉES

- Comment motiver les élèves à vivre une expérience d'une école « autre » si tous les professeurs n'y croient pas! Les élèves ont très vite perçu le manque de cohérence de l'équipe éducative. Ils ont dit, à plusieurs reprises, être, eux, obligés de participer à l'observatoire tandis que tous leurs enseignants ne l'étaient pas.
- Les Agoras plénières furent souvent un échec durant la 1ère année de fonctionnement de l'observatoire car elles servaient trop souvent de lieu de revendications. Notre erreur avait été de supprimer le titulariat et de le remplacer par le système de titulariat individuel. Dès lors, le groupe classe ne trouvait plus d'interlocuteur professeur pour exprimer ses problèmes quotidiens. La seconde année, un titulaire fut désigné et les Agoras plénières furent beaucoup plus positives.

8. BÉNÉFICES OBTENUS

- Les professeurs qui ont participé activement à l'expérience ont appris à réfléchir ensemble malgré les difficultés rencontrées et ont bien souvent remis leurs pratiques pédagogiques en question. Ils ont appris à travailler autrement avec les élèves.
- Le bureau a travaillé de manière constructive et une connivence s'installait entre élèves et professeurs, particulièrement lorsque c'était une élève qui assumait la présidence. De

même le secrétariat, réalisé en tandem par un professeur et un élève permettait au jeune d'apprendre à faire des rapports corrects et fiables, dans un esprit de collaboration.

- Les rencontres individuelles entre chaque tuteur et les élèves dont il assumait le tutorat ont permis
 - un contact plus proche et plus impliquant
 - une collaboration avec les parents

- Les élèves ont appris l'autonomie et la responsabilisation .
Ils ont eu - plus de motivation vis-à-vis du travail
 - une année plus intéressante s'ils ont pu s'adapter au système
 - un meilleur encadrement et aide des professeurs (pour certains cours)

9. TRANSFERT

- L'observatoire fut le point de départ d'activités qui existent encore actuellement dans l'école: les Génies de l'Institut - la création d'un journal « Coeurinfo », l'organisation d'activités lors des portes ouvertes...
- Il faut avoir un corps professoral emballé et motivé par un projet pour que celui-ci puisse se réaliser. Trop peu de professeurs étaient porteurs du projet au départ: 40% contre 60% de sceptiques!

10. ETABLISSEMENT

Institut des Ursulines - Site du Sacré-Coeur à Koekelberg
rue Jules Debecker, 71
1081 Koekelberg - Bruxelles

11. PERSONNES-RESSOURCES

Madame Francine Javaux (enseignante)
Madame Marie Decuyper (enseignante)

<p>I Observatoire du 3e degré J.S.C.</p> <p>CLE de l'APPRENTISSAGE</p> <p>Slogan : "Je prends le volant... je ne me laisse pas conduire"</p> <p>Défi : Mes cours, outils d'apprentissage et de formation en vue d'atteindre une autonomie</p> <p>Moyens-Gestion du temps de l'apprentissage</p> <ul style="list-style-type: none"> - pouvoir faire face à une échéance - évaluer le temps nécessaire à l'étude <p>Techniques d'apprentissage :</p> <ul style="list-style-type: none"> - savoir prendre note au vol - savoir gérer ses notes de cours - savoir présenter oralement une matière - rechercher une méthode de travail - savoir effectuer une recherche dans des documents, en bibliothèque <p>Matière : support d'apprentissage</p> <ul style="list-style-type: none"> - atteindre les objectifs fixés dans chaque discipline - aller au-delà via les défis - maîtrise de la langue française dans la formulation orale et écrite <p>Evaluation de l'apprentissage</p> <ul style="list-style-type: none"> - savoir s'autoévaluer, voir où se situent les lacunes et rechercher les remèdes 	<p style="text-align: right;">III</p> <p style="text-align: center;">Profils de sortie 6 G Koekelberg</p> <p>CLE des PROJETS COLLECTIFS</p> <p>Slogan : "Nous faisons le plein de projets"</p> <p>Défi : Ensemble, construire un projet dans une ou plusieurs branches</p> <p>Moyens :</p> <ul style="list-style-type: none"> - travailler en équipe - concevoir, choisir, délimiter un projet collectif dans une branche - établir un plan de travail - répartir les tâches - présenter le projet - évaluer le projet - maîtrise de la langue française dans la formulation écrite et orale
<p>II CLE de la PERSONNALITE</p> <p>Slogan : "Je cherche les sens de mon apprentissage"</p> <p>Défi : Moi et moi, moi et les autres</p> <p>Moyens - Moi et les autres</p> <ul style="list-style-type: none"> - poser des gestes personnels : aller vers et non attendre que l'on me donne - avoir conscience de l'impact du geste posé : savoir se gérer - respecter l'autre : attention, écoute - oser rencontrer d'autres milieux <p>Moi et moi</p> <ul style="list-style-type: none"> - se mobiliser, avoir suffisamment de courage, de volonté pour aller au bout d'un projet - réfléchir à son projet personnel - croire en soi - gérer le stress 	<p style="text-align: right;">IV</p> <p>CLE des CONTACTS</p> <p>Slogan : "Tournez... moteur"</p> <p>Défi : L'école : un lieu de vie, d'échanges, d'apprentissages de la vie sociale</p> <p>Moyens :</p> <ul style="list-style-type: none"> - gérer des projets relatifs à la vie de l'école via la participation, l'organisation et la gestion des AGORAS - maîtriser la langue française dans la formulation orale et écrite

Le CONSEIL d'ÉLÈVES*Saint-Jean-Berchmans - Sainte-Marie - Liège*

Thérèse Sojic

Objectifs de l'observatoire poursuivis:

- Elève acteur dans l'apprentissage de compétences porteuses de sens.

Objectifs spécifiques à l'activité:

- Eduquer à la citoyenneté,
- procurer aux élèves un espace de parole où exprimer leurs attentes et faire des suggestions d'activités ou d'aménagements de locaux,...
- désamorcer des conflits.

Acteurs concernés:

- Tous les élèves du troisième degré, les titulaires quelques professeurs, la direction.

Public-cible:

- Tous les élèves du troisième degré.

Description de l'activité:

Quand?: deux ou trois fois par an, pendant une période de cours comprenant une introduction, 20-30' de débat et une conclusion.

Comment?***Phase de préparation:***

- L'ordre du jour est établi au préalable par le titulaire et les élèves. Les pistes envisagées sont: gestion du temps de travail, remédiations, motivation, amélioration de la vie à l'école.
- Un jour avant le conseil, le titulaire distribue l'ordre du jour à tous les élèves pour qu'ils aient l'occasion d'y réfléchir.
- Un délégué de classe a été élu pour l'année. Pour chaque conseil, il faudra choisir un secrétaire et un ou deux observateurs.
- Lors du conseil, le titulaire peut être accompagné par un autre enseignant qu'il contactera.

Déroulement du conseil.

- Le délégué de classe est l'animateur du conseil, ni le titulaire, ni le professeur accompagnant ne pourront intervenir (à tout le moins, ils limitent leurs interventions).
- Le délégué veille au bon déroulement du conseil: il distribue la parole, maintient l'ordre dans la discussion, éviter les digressions, faire participer les plus timides, tempère les conflits, fait anticiper les conséquences des décisions susceptibles d'être prises, veille à ce que les décisions soient notées et gère le temps du débat.

Clôture du conseil

- Le secrétaire lit son rapport et demande approbation. Les observateurs font part de leurs remarques et chacun apporte sa contribution à l'analyse du débat.
Une synthèse en découle qui doit être rédigée en terme de propositions concrètes.

-
le secrétaire rédige le rapport. Celui-ci est publié, à destination de tous les élèves (valves

ad hoc en classe), des professeurs (farde salle des profs) et de la direction.

Suivi

- Un conseil des délégués se réunit ensuite en vue de dégager une synthèse des propositions à présenter à la direction.

Bénéfices obtenus:

Les élèves manifestent leurs satisfaction d'avoir un espace d'expression. Le dialogue professeurs/élèves s'en trouve amélioré.

Difficultés rencontrées:

Certains conseils d'élèves "dégènèrent" en revendications ou en attaques personnelles.

Les secrétaires rechignent à travailler après le conseil et remettent un rapport "brouillon", reprenant les notes qu'ils ont prises au vol.

Le rôle de délégué est exigeant et il faudrait assurer une formation chaque année pour les délégués de classe.

Etablissement:

Institut Saint-Jean-Berchmans -	Sainte-Marie,
59 rue des Wallons	35, rue de Harlez
4000 Liège	4000 Liège
Tél: 04/ 252.46.89.	04/252.58.63
Fax: 04/ 252.23.13	04/254.13.94

Personnes-ressources:

Denise Raskin, professeur,
René Ernst: sous-directeur,
André Tadino, directeur.

MODULE D'ACCUEIL EN CINQUIÈME PROFESSIONNELLE

Saint-Raphaël - Remouchamps

Thérèse Sojic

Objectifs de l'observatoire:

- Augmenter en quantité et en qualité la réussite des élèves;
- rendre l'élève acteur dans l'apprentissage de compétences porteuses de sens,
- permettre au jeune de se construire un projet personnel.

Objectifs spécifiques à l'activité:

- Donner le cadre de fonctionnement du troisième degré professionnel;
- expliciter les exigences de la section de l'élève;
- faire connaissance entre élèves et professeurs d'un groupe-classe;
- faciliter l'intégration de l'élève dans le troisième degré professionnel.

Acteurs concernés: tous les professeurs du troisième degré professionnel.**Public-cible:** tous les élèves de cinquième qualification professionnelle.**Démarches mises en oeuvre: (durée, actions, outils,...)****Durée:** une matinée, en début d'année scolaire.**Déroulement:**

- Le directeur fait un exposé à l'ensemble des élèves de cinquième qualification professionnelle; il décrit le cadre de travail au troisième degré professionnel (travail sur le cycle, préoccupation pour le projet personnel, rendre l'élève acteur, favoriser la réussite, préparation de la qualification).
- Les élèves sont répartis par sections avec leur titulaires et professeurs attirés.
 - * présentation des objectifs spécifiques de la section et explicitation des exigences de la formation;
 - * temps de questions/réponses;
 - * animation sur le thème "faisons connaissance": jeux de rôle, ...
- Moment convivial: verre d'accueil et conversation à bâtons rompus.

Possibilités de transferts et d'exploitations supplémentaires:

Au-delà de la simple prise de connaissance, ce moment d'accueil pourrait contribuer à constituer l'identité de chacun des groupes-classes, et ce tant en terme de formation (exigences), qu'en terme de modalité de fonctionnement (règles de vie). De cette manière, l'élève pourrait se situer dans une groupe clairement identifié et se donner un projet d'apprentissage réaliste. Pour cela, il serait utile:

- * d'aborder les questions suivantes: "*Où en suis-je par rapport aux exigences de la section? Quels sont mes points forts, mes points faibles, que dois-je acquérir comme compétences pour faire face aux exigences qui se présentent (en terme de stage, de cours)*" -le cahier de formation professionnelle permettrait à l'élève de se représenter ces exigences et lui fournirait des pistes de travail pour les rencontrer (voir doc. vade mecum de l'épreuve de qualification);

- * de construire ensemble les règles de vie du groupe-classe: que les professeurs puissent clarifier leurs attentes en terme d'attitude de vie en groupe, que les élèves puissent exprimer les leurs et qu'une sorte de charte de vie en groupe soit constituée (voir doc. conseils de classe spéciaux) de façon à prévenir les problèmes éventuels de discipline.

Ce module d'accueil pourrait être organisé à chaque niveau charnière de la formation (au début de chaque degré).

Etablissement: Institut Saint-Raphaël,
avenue de la Porallée 40
4920 Remouchamps.
tél 04/384.41.72.

Personnes-ressources: Jacques MOTCH, directeur
Edmond ROBERTY, coordonnateur.

CONSEILS DE CLASSE "SPÉCIAUX"*Saint-Raphaël - Remouchamps*

Thérèse Sojic

Objectifs de l'observatoire:

- augmenter en quantité et en qualité la réussite des élèves,
- rendre les élèves acteurs et responsables.

Objectifs spécifiques à l'activité:

- Améliorer la relation entre les élèves et les professeurs;
- identifier les causes de tensions entre les partenaires;
- préciser les normes tant en terme de comportement qu'en terme d'exigence de travail;
- faciliter le dialogue et la négociation afin de prévenir d'autres conflits.

Acteurs concernés: tous les professeurs de la section mécanique/garage.**Public-cible:** les élèves de la section mécanique/garage.**Description de l'activité:****Quand?** dans le courant du troisième degré, à la demande, en fonction de résultats négatifs, liés soit au manque de travail, soit à des problèmes disciplinaires.**Comment?**

- réunion des élèves et de tous les professeurs,
- exposé des griefs réciproques et reformulation de ceux-ci en propositions d'action;
- échange et négociation,
- adoption de solutions convenant à chacune des parties;
- synthèse écrite et engagement personnel de tous (contrat).

Bénéfices:

Le climat de la classe s'améliore rapidement, ce qui a pour effet de diminuer le taux d'échec (de 30 à 10%)

Difficultés rencontrées:

Dans ce type de démarche, le fonctionnement des adultes est autant remis en cause que celui des élèves, il faut que les professeurs soient prêts à accepter cette remise en question, ce qui implique un grand équilibre personnel et beaucoup de confiance en soi.

Il y a parfois des divergences entre les normes des différents professeurs: certains comportements inacceptables pour les uns sont tolérés par les autres. Il est important de se définir un minimum de repères communs: trouver un équilibre entre les différences individuelles qui doivent trouver leur place et la cohérence à assurer aux yeux des élèves. Il est aussi très important de trouver un équilibre entre la nécessité d'avoir des règles constantes et la possibilité de laisser évoluer les règles (en fonction de l'évolution des élèves et du climat de la classe), il faut donc être à la fois souple et constant.

Possibilités de transferts et d'exploitations supplémentaires:

Cette démarche pourrait être réalisée de manière préventive, en établissant une charte de vie en début d'année avant que les conflits n'apparaissent. Il s'agirait de rendre explicites les règles de comportement dans la classe ainsi que l'ensemble des exigences en terme de travail: qu'est-ce qui est permis? qu'est-ce qui est toléré selon les cas, qu'est-ce qui est interdit? Cette démarche serait utile en début d'année lors d'un module d'accueil.

Lorsque le conflit surgit, les risques de dérapage sont élevés; il est donc important de bien codifier la procédure de négociation et de se donner des outils facilitant l'expression et la résolution des conflits.

Une réflexion sur les normes et les règles est importante pour chaque niveau et forme d'enseignement. Cette démarche pourrait donc être étendue dans d'autres classes.

Etablissement: Institut Saint-Raphaël,
avenue de la Porallée 40
4920 Remouchamps.
tél 04/384.41.72.

Personnes-ressources: Jacques MOTCH, directeur
Edmond ROBERTY, coordonnateur.

FORMATION des ÉLÈVES à la PARTICIPATION*Saint-Anne - Gosselies*

Jean-Pierre Daloze

Objet

Mise en place et accompagnement d'une dynamique de participation des élèves.

Objectifs

1. Mieux vivre l'école (tant au niveau des jeunes qu'au niveau des adultes).
 - Instaurer du dialogue, de la participation.
 - Gérer plus sereinement et plus efficacement les problèmes disciplinaires et quotidiens.
2. Former les jeunes à la citoyenneté responsable

Evaluation prévue du dispositif mis en place

Les deux enseignantes initiatrices et accompagnatrices de ce projet ont demandé un délai de 5 ans avant de procéder à une évaluation définitive des structures mises en place et des pratiques mises en oeuvre.

Ce délai n'exclut bien sûr pas de nombreuses séances de régulation et d'évaluation intermédiaire. Ce compte-rendu en constitue d'ailleurs la preuve.

Acteurs concernés

- ◆ Cette mise en place d'un conseil d'élèves et son accompagnement sont assurés par deux enseignantes. L'une des deux partage son temps entre une activité d'enseignement et un travail de surveillante-éducatrice.
- ◆ Le public concerné par ce projet est constitué de tous les élèves de l'Institut inscrits dans les classes de 4e, 5e, 6e et 7e de l'enseignement technique et professionnel.
- ◆ Les titulaires des classes concernées acceptent de jouer un rôle d'accompagnateurs du projet dans leurs classes respectives : ils assurent l'information de sensibilisation du début d'année, ils supervisent les procédures d'élection, ils relancent les délégués, ils accordent du temps de leurs cours pour les communications du délégué à la classe...

Description du dispositif

N.B. : Le dispositif décrit est loin d'être figé. Comme nous déjà évoqué plus haut, l'année scolaire 98-99 constitue la troisième année d'une expérience que les deux coordinatrices veulent étaler sur 5 ans.

1. Le "Conseil d'élèves" : description de cette nouvelle structure.

- ◆ composition : un délégué par classe de la 4e à la 7e.
- ◆ mode de désignation des délégués : élections dans chaque classe
- ◆ fréquence des réunions : 2 réunions par mois
- ◆ moments des réunions :
 - il y eut beaucoup de tâtonnements : durant les cours, durant le temps de midi;
 - cette année, une nouvelle formule est à l'essai : les professeurs et les élèves profitent du fait que la Direction organise les horaires d'une manière telle que, le jeudi, le temps des cours est clôturé à 14 h 20 pour tout le monde; l'espace temporel ainsi libéré permet l'organisation des "après-midis pédagogiques" du jeudi.

2. Représentation des élèves : procédure et fonctionnement

- ◆ Un des principaux problèmes rencontrés durant les deux premières années de l'expérience concerne la représentativité des délégués.
Les coordinatrices du projet ont eu l'occasion de constater que les élèves avaient tendance à voter pour un ami ou un "fort en gueule" sans trop se soucier d'autres critères.
En raison de ce type de choix, se posaient très vite, dans la suite, des problèmes de motivation chez toute une série de délégués qui ne se souciaient plus guère de leurs missions essentielles :
 - assurer un aller et retour entre le conseil des élèves et leur classe;
 - passer à la réalisation des idées lancées lors des premières réunions.
- ◆ C'est pourquoi, en ce début d'année scolaire 98-99, les 2 coordonnatrices ont réuni les titulaires avant d'entamer les procédures de désignation des délégués.
Cette réunion a débouché sur la mise en oeuvre d'une série de stratégies.

a. Soigner l'information avant les élections

Une information à la fois accessible et authentique : les candidats doivent savoir à quoi ils s'engagent.

- Des interviews d'anciens délégués ont été enregistrées sur vidéocassettes. Ces élèves y témoignent des contraintes et satisfactions inhérentes à ce genre de mission.
- En outre, le module de sensibilisation à la participation a été "relifté" et allégé. L'ancienne mouture se révélait trop longue, trop complexe... Elle correspondait plutôt à un projet d'"adultes".

b. Laisser à chaque classe la liberté de se choisir ou non un délégué.

c. Annonce de la première mission des délégués : réaliser une enquête auprès des élèves de leur classe ("afin de prendre la température").

L'objectif de ces stratégies est de faire en sorte que les délégués soient de véritables porte-parole engagés tout-à-fait librement et en connaissance de cause.

3. Objets des réunions du conseil d'élèves

A titre d'exemples, voici la liste des sujets ou projets traités durant les réunions du conseil durant les réunions du premier trimestre de l'année scolaire 98-99 :

- résultats des enquêtes dans les classes,
- fonctionnement du conseil,
- aménagement d'un local,
- mise en place d'une radio locale,
- organisation de voyages culturels.

Ressources

1. Face aux jugements disqualifiants et sévères généralement portés sur les jeunes en difficulté, des deux initiatrices du projet ont ressenti la nécessité de se construire, chacune à l'intérieur d'elle-même, une croyance de base inverse, positivante et dynamisante.
En d'autres termes, au moment de l'éclosion du projet, plusieurs collègues ont tenu des propos qui tournaient autour du raisonnement suivant : "Comment peut-on donner du pouvoir à des jeunes alors qu'ils ne sont pas capables d'être responsables ?". Les 2 coordonnatrices, quant à elles, ont prôné l'hypothèse opposée : "Donnons-leur de l'"espace" pour mieux vivre et ils seront davantage responsables".
2. Une confiance de base du Directeur dès l'éclosion du projet (malgré les risques, les controverses).
Une culture de la confiance.
3. Ressources organisationnelles : chacune des deux enseignantes a reçu deux heures de coordination dans son horaire hebdomadaire.
4. Complémentarité entre les deux coordinatrices : l'une est enseignante à temps plein, l'autre combine les fonctions d'enseignante et de surveillante-éducatrice.
Deux regards complémentaires.
Par exemple, la surveillante-éducatrice joue un rôle important au point de vue logistique (locaux, communication aux élèves et aux enseignants).
5. Les rencontres inter-écoles organisées par la JEC.
Avant de lancer le projet, les 2 coordonnatrices ont participé à une rencontre normalement prévue pour les délégués d'écoles. Elles y ont entre autres appris que, lorsque l'expérience de participation tenait dans la durée, la qualité augmentait. Elles en sont revenues avec la conviction qu'il fallait développer cette expérience sur 5 ans avant de dégager des conclusions sérieuses.
6. La formation continuée des enseignants.
Par exemple, un programme de formation à la participation organisé par l'Institut Central des Cadres : 15 journées réparties sur 2 ans et regroupées en trois modules.
7. Outils divers mis au point ou adaptés par les coordonnatrices :
 - module de sensibilisation de choix d'un projet;
 - grilles de questions pour l'évaluation d'une année de participation et de représentation (enquête destinée aux délégués).
8. Les deux coordonnatrices souhaitent que des heures soient attribuées à un troisième professeur qui accompagnerait les élèves élus au Conseil de participation.
Ce collègue aurait pour mission de renforcer le lien entre le Conseil d'élèves et le Conseil de participation.

Difficultés

1. A sa naissance, le projet n'a pas été bien perçu par toute une série de collègues qui y voyaient une "bombe" potentielle (voir plus haut).
"Que les élèves remplissent d'abord leurs devoirs ! Ils auront des droits après !".
2. Difficultés concernant l'horaire des réunions.
Beaucoup de tâtonnements avant de trouver un compromis : les après-midi pédagogiques du jeudi.
3. La coordonnatrice interviewée reconnaît que les difficultés des deux premières années sont dues entre autres au fait qu'elles ont voulu trop bien faire trop vite sans se préoccuper de la perception des jeunes.
"Nous voulions la démocratie. Nous sommes venues avec nos discours d'adultes".
4. Un fossé subsiste entre le Conseil d'élèves et le Conseil de participation.

Bénéfices

1. Depuis cette année scolaire (98-99), une véritable culture de participation s'est installée parmi les élèves.
Cette année, ce sont eux qui ont demandé la mise en place du Conseil d'élèves.
2. Au fil des ans, les délégués sont de plus en plus fiables.
Les professeurs reconnaissent même que certains élèves sont devenus davantage responsables dans leur vie quotidienne depuis qu'ils exercent la fonction de délégué.
3. Une approche positive du projet se propage chez les professeurs.
Ceux-ci se mobilisent plus facilement sur le sujet.

Transferts

1. Certains outils évoqués peuvent être obtenus auprès des personnes-ressources.
2. Dans cette même école, les 2 coordonnatrices souhaitent qu'une dynamique similaire s'enclenche au 1er degré.

Conclusions

- De l'intérêt à étaler un projet dans le temps avant de procéder à une évaluation finale.
- De l'intérêt aussi à procéder à des évaluations intermédiaires notamment par le biais de démarches de verbalisation, de formalisation des pratiques.
- De l'intérêt enfin à sortir momentanément du point de vue du professeur afin de vérifier la réception du point de vue des jeunes.

Etablissement

Institut Sainte-Anne - Gosselies

Personne-ressource

Véronique Castelin

2. Le projet personnel

- Emergence du projet personnel

Les Arts et Métiers - Virton

- Cellule avenir

Saint-Jean-Berchmans - Sainte-Marie - Liège

EMERGENCE DU PROJET PERSONNEL

Les Arts et Métiers - Virton

A. Koeune

Objectifs de l'observatoire:

- Mettre l'élève dans une dynamique d'apprentissage où il devient acteur dans la mise en place de compétences porteuses de sens.
- Permettre à l'élève de se construire un projet personnel.

Objectifs spécifiques à l'expérience:

- Réconcilier le jeune avec ce que peut lui apporter l'école par le biais d'une réponse pertinente à sa problématique propre.
- Diminuer les difficultés observées au troisième degré : absentéisme, démotivation, relation pédagogique rendue difficile, perturbation et stress des enseignants.
- Centrer la relation pédagogique sur le projet personnel de l'élève.

Le projet réalisé : quoi

Les dernières semaines de la quatrième année et les premières semaines de la cinquième année du degré seront mises à profit pour aider l'élève à préciser, à formuler son projet et à le concrétiser dans un contrat passé entre lui-même et l'institution.

Pendant son troisième degré, et sous la guidance d'un enseignant-tuteur, l'élève mettra tout en oeuvre pour remplir son contrat.

Acteurs concernés:

L'élève : Il devient acteur de sa formation. La formation construite qu'il va recevoir nourrira son projet personnel, si celui-ci est clairement défini; elle l'aidera à le construire dans le cas contraire.

Le tuteur de l'élève : Le tuteur de l'élève est un enseignant de cet élève. Idéalement, il est choisi par l'élève lui-même. Le tuteur est celui qui aide l'élève à préciser son projet personnel et qui prépare avec lui son contrat. Le tuteur présente ce contrat au conseil de classe qui l'accepte tel quel ou qui l'amende.

Le tuteur guide l'élève dans son parcours, l'encourage, le remet sur la voie, le replace devant ses engagements et ses responsabilités. Il est son avocat au conseil de classe. Le tuteur a également la responsabilité du contact avec les parents de l'élève.

Le conseil de classe : Le conseil de classe a les responsabilités suivantes :

- faire en sorte que chaque élève ait rapidement un tuteur;
- garantir la cohérence des contrats individuels;
- s'assurer que les contrats individuels sont exécutés correctement;
- donner et argumenter la décision finale.

Quand : fréquence et durée :

A partir de la fin de la quatrième année et tout au long des deux années du troisième degré.

Comment : méthodes, outils utilisés ou construits

- Je réfléchis à mon projet :
Questionnaire rempli par l'élève en début de cinquième afin de se connaître mieux. Sur base de ce document, l'élève s'entretient avec deux professeurs. Ceci permet de donner naissance au contrat.
- Le contrat individuel :
Le contrat individuel est un contrat conclu entre un élève et le conseil de classe. Ce contrat est le lien entre le projet personnel de l'élève et le caractère certificatif de ses études.
Il précise les niveaux que l'élève s'engage à atteindre dans les différentes matières ou groupes de matières au terme du degré pour pouvoir être diplômé. L'élève est ainsi réellement acteur de la construction de sa formation.
Ce contrat est négocié avec le conseil de classe. Il peut être modifié après négociation.
Il a pour but de responsabiliser l'élève vis-à-vis de sa formation et de son projet.

Difficultés rencontrées :

- Dans les cours généraux, comment mettre en relation le projet personnel et les matières? Dans ces cours, on retourne facilement aux objectifs "matières".
- Il faudrait suivre le projet pendant deux ans. Or, il arrive souvent que l'on oublie. D'où un manque de suivi du projet.
- Lorsque l'élève n'a pas choisi sa filière, que le choix de l'orientation n'est pas un choix personnel mais un choix dicté par la famille, il est difficile de faire émerger un projet réel.

Bénéfices obtenus :

- L'agent PMS reçoit spontanément plus d'élèves en début de cinquième qui se questionnent sur leur orientation.
- Les stages peuvent être plus facilement adaptés au projet de l'élève.
- L'élève est plus considéré comme un "individu", une personnalité propre, et n'est plus réduit à un apprenant.
- L'élève a une autre vision de l'école et des professeurs.
- Les élèves qui acceptent de jouer le jeu et qui réfléchissent à leur projet ont fait du dépassement.

Etablissement :

Institut des Arts et Métiers
112, Pierrard - 6760 Virton

Personnes-ressources :

Monsieur José Soblet, Directeur
Monsieur Philippe Leyens, sous-directeur

"CELLULE AVENIR"*Saint-Jean-Berchmans - Sainte-Marie - Liège*

Thérèse Sojic

Objectifs de l'observatoire:

- Permettre à l'élève de se construire un projet personnel.
- élève acteur dans l'apprentissage de compétences porteuses de sens.

Objectifs spécifiques:

- proposer à l'élève des moments de réflexion consacrés à son avenir et au choix de ses études et de sa profession; lui donner des outils pour le formuler.
- exploiter judicieusement les 10 jours, à répartir sur le troisième degré, pouvant être consacrés à la réflexion sur le projet personnel

Acteurs concernés:

Une dizaine de professeurs du troisième degré, l'agent PMS, deux animatrices pédagogiques.

Public-cible:

Les élèves de 5me et 6me technique de transition et technique de qualification.

Démarches mises en oeuvre:**Pour les élèves de cinquième**

Début septembre: : organisation d'une journée "connaissance de soi". Un carnet de bord est remis aux étudiants. Ce carnet contient

- * différents fascicules leur permettant d'amorcer une réflexion sur la connaissance de soi,
- * des outils sur la gestion du temps et les méthodes de travail.

Toutes les activités se déroulent par classe et sont supervisées par un titulaire et un professeur de la "cellule avenir".

Le carnet de bord est personnel. Dans celui-ci l'élève répertoriera toutes les activités (scolaires et extrascolaires) consacrées à son orientation (rencontres et témoignages d'anciens, visites d'entreprises, ...) . Il y stockera la documentation. A l'aide de cet outil, l'élève pourra faire le point sur son avenir (seul ou avec une personne-ressource).

Pour les élèves de sixième

début septembre:

- Rappel des activités réalisées en 5me et mise au point,
- projection d'un film amenant un débat sur la gestion du temps,
- outils relatifs à la gestion du temps et aux méthodes de travail,
- réflexion à partir d'un document relatif aux professions, sélection de 5 professions en vue de rencontrer des professionnels.

Entre Toussaint et Noël:

- rencontre avec des professionnels. Après avoir répertorié les sélections des étudiants, les professeurs font appel à des professionnels de leur entourage, du quartier, de la ville,...et les invitent à venir répondre aux interrogations des élèves. Les professionnels et les élèves ont reçu au préalable une liste de questions afin que tous puissent préparer au mieux cette rencontre.

Entre Noël et carnaval

- information par un membre du PMS sur les filières d'enseignement
- information par des membres du Forem,
- forum-tables rondes avec des anciens (toujours étudiants ou non)

Tout au long des deux années, il y a stockage et diffusion d'informations et de documents (journées portes ouvertes, programmes de cours).

En sixième: visite au salon du SIEP. Les stages ont été allongés (4 semaines au lieu de 3) et les élèves utilisent le vade mecum pour leurs stages et leur épreuve de qualification.

Difficultés rencontrées:

La bonne volonté des professeurs ne suffit pas. Ils ne disposent que d'heures "libres", cela provoque un manque de concertation. Les professeurs ressentent un manque d'informations et de formation dans ce domaine.

Bénéfices et transferts possibles

L'expérience est trop récente (deuxième année) pour les identifier.

Etablissement:

Institut Saint-Jean-Berchmans-Sainte-Marie,	
59 rue des Wallons	35, rue de Harlez
4000 Liège	4000 Liège
Tél: 04/ 252.46.89.	04/252.58.63
Fax: 04/ 252.23.13.	04/254.13.94

Personnes-ressource:

René Ernst: sous-directeur,
André Tadino, directeur,
Michel Annie, Degueudre Nathalie, Gilot Françoise, professeurs.

3. Apprendre autrement

- Articulation ou l'apprentissage autour de cinq compétences
Saint-Jean-Berchmans - Sainte-Marie - Liège

- Travail par modules
Saint-Raphaël - Remouchamps

- Le travail modulaire
Les Arts et métiers - Virton

- "Journée débrouillardise"
Saint-Raphaël - Remouchamps

- Rythmes différenciés en langues modernes
Sainte-Anne - Gosselies

- Travail de fin d'études
Saint-Joseph - Ciney

**ARTICULATION ou l'APPRENTISSAGE
de CINQ COMPÉTENCES***Saint-Jean Berchmans - Sainte-Marie - Liège*

Thérèse Sojic

Objectifs de l'observatoire:

Elève acteur dans l'apprentissage de compétences porteuses de sens.

Acteurs concernés:

Tous les professeurs du troisième degré.

Public-cible:

Tous les élèves du troisième degré.

Description de la démarche:

La première année de l'observatoire, un groupe de travail a étudié différents documents (de Ketele, Romainville, socle de compétences). A partir de ces documents, ils ont établi une liste de "compétences transversales". Cette liste a été hiérarchisée:

1. GESTION DU TRAVAIL

- * ponctualité,
- * respect des consignes,
- * avoir son matériel, livre, cahier
- * rendre un travail à l'échéance,
- * tenir un planning, via le journal de classe, via un calendrier en vue d'être autonome

2. REPÉRER LES IDÉES IMPORTANTES

- * être capable de distinguer l'essentiel de l'accessoire,
- * faire un plan, un résumé,
- * prendre des notes structurées,
- * être capable de distinguer la structure d'un texte, d'un énoncé

3. REFORMULER ET TRANSCRIRE DANS UN AUTRE LANGAGE

- * traduire un texte en tableau, schéma, graphique et vice-versa
- * lire une carte géographique, historique
- * appliquer, construire une grille de lecture,
- * traduire d'une langue dans une autre.

4. MÉMORISATION

5. DÉPASSEMENT

- * exploitation, application de la théorie,
- * critiquer, comparer,
- * expression écrite et orale
- * originalité, créativité.

Les objectifs de cours étaient annoncés en référence à cette liste de compétences, et les évaluations étaient également mise en lien avec les compétences. Le conseil de classe devait permettre de faire le point sur le degré de maîtrise des compétences de l'élèves dans les différentes disciplines. L'avis du conseil de classe était retranscrit dans le bulletin.

Bénéfices:

Le travail par compétence entre progressivement dans les moeurs; la majorité des professeurs semble satisfaite et désire continuer dans cette voie. En effet, cela permet de mieux comprendre les difficultés d'apprentissage et de proposer des pistes de remédiation plus adaptées.

Les professeurs ont pu assez facilement répondre à la contrainte du décret leur imposant la définition des objectifs de cours et des modalités d'évaluation car le travail de l'observatoire les a amenés à clarifier à la fois leurs exigences et leurs critères d'évaluation.

Difficultés:

Les conseils de classe sont devenus très lourds en raison du nombre d'élèves par classe et du nombre de professeurs impliqués dans le conseil de classe.

Il s'est avéré difficile d'obtenir un consensus sur l'appréciation du degré de maîtrise d'une compétence par l'élève car les compétences sont perçues de manière différente selon les disciplines et même selon les personnes.

Etablissement:

Institut Saint-Jean-Berchmans-Sainte-Marie,	
59 rue des Wallons	35, rue de Harlez
4000 Liège	4000 Liège
Tél: 04/ 252.46.89.	04/252.58.63
Fax: 04/ 252.23.13.	04/254.13.94

Personnes-ressources:

René Ernst: sous-directeur,
André Tadino, directeur,
Richard Carré, Patrick Sana, Monique Grosjean, Malou Papy, professeurs.

TRAVAIL PAR MODULES

Saint-Raphaël - Remouchamps

Thérèse Sojic

Objectifs de l'observatoire:

- mieux cerner les objectifs poursuivis au troisième degré et les profils de sortie visés.
- mettre l'élève dans une dynamique d'apprentissage où il devient acteur dans la mise en place de compétences porteuses de sens.

Objectifs spécifiques à l'activité:

- permettre aux élèves de faire des **parcours différenciés** en fonction de leurs compétences et de leurs intérêts,
- favoriser l'autonomie de l'élève,
- assurer une plus grande intégration entre les cours techniques et les cours de pratique professionnelle.

Acteurs concernés: les professeurs de cours techniques et pratique professionnelle des sections mécanique/garage et menuiserie.

Public-cible: les élèves des sections mécanique/garage et menuiserie.

Démarches à mettre en oeuvre:

Il s'agit d'organiser la matière en différentes "zones" autonomes que l'élève pourra aborder dans l'ordre qui lui convient (exemple: les différentes parties de menuiserie dans un bâtiment).

Deux professeurs travaillent en parallèle: cours pratique et cours théorique. L'élève passe de l'un à l'autre: il aborde la théorie seul à l'aide de documents, selon les nécessités qui se présentent au cours pratique. Un professeur de cours théorique aide les élèves dans leur recherche d'information.

Difficultés:

Actuellement, il n'a pas encore été possible de faire face aux difficultés suivantes:

- problèmes d'organisation: comment combiner les horaires et assurer à la fois la présence simultanée de plusieurs professeurs et la disponibilité des locaux?
- les élèves se sentent abandonnés quand ils doivent réaliser le travail de recherche de manière autonome: ils ne conçoivent pas que le professeur soit une personne ressource à leur disposition, ils attendent que le professeur "fasse cours".
- travailler par module implique une grande implication des élèves dans leur travail et une grande disponibilité des professeurs: les rôles de chacun sont profondément modifiés;
- Il est difficile de trouver des personnes ressources capables d'accompagner les équipes de professeurs pour ce type de démarche.

Bénéfices

Etant donné que ce travail par modules vient de débiter, les bénéfices ne sont pas encore mesurables.

Personne-ressource

Institut Saint-Raphaël
avenue de la Porallée 40
4920 Remouchamps
tél.: 04/384.41.72

LE TRAVAIL MODULAIRE

Les Arts et Métiers - Virton

A. Koeune

Objectifs propres à l'observatoire :

- Mettre l'élève dans une dynamique d'apprentissage où il devient acteur dans la mise en place de compétences porteuses de sens.

Objectifs spécifiques à l'expérience :

- Permettre à l'élève de travailler à son rythme.
- Moduler l'importance des différentes matières en fonction du projet personnel de l'élève.
- Placer l'élève face à ses responsabilités et lui permettre de s'auto-évaluer. Le rendre ainsi partie prenante du processus d'évaluation qui le concerne.
- Planifier la certification des élèves en fonction de leur rythme.

Le projet : Quoi ?

Création par les professeurs et utilisation en classe de modules d'auto-apprentissages permettant de gérer la diversité des projets, des rythmes et des niveaux en cohérence avec les exigences liées à la certification.

Les acteurs concernés :

- Les élèves du troisième degré de qualification dans les secteurs "commerce" et "mécanique". Ces élèves choisiront eux-mêmes le niveau de performance (au-delà du niveau seuil déterminé par le professeur) et le choix du moment certificatif.
- Le professeur ne dispense plus un enseignement frontal qu'occasionnellement, généralement à la demande d'un groupe d'élèves.
Il établira une relation pédagogique plus sur la guidance et l'aide à l'apprentissage que la simple transmission de savoir.
Il établira le niveau de performance minimale.
Il n'établira plus seul le moment du test certificatif.

Quand : fréquence et durée :

Tout au long des deux années du troisième degré.

Comment : méthodes, outils utilisés ou construits :

• Les modules :

Un module d'auto-apprentissage idéalisé devrait comporter de façon explicite les éléments suivants :

- une mise en projet de l'élève à propos de l'apprentissage à opérer. En d'autres mots, il s'agit de préciser pour l'élève, le sens de ce qu'on veut lui faire apprendre. Ceci peut revêtir différentes formes : document écrit, portefeuille de lectures, cassette, vidéo.

- Une mise en relation de l'apprentissage visé avec les finalités plus générales de la formation de l'élève au-travers d'une présentation claire des objectifs spécifiques du module et du niveau de compétence visé.
- Un positionnement de l'apprentissage visé par rapport au réseau des compétences transversales.
- Un apport notionnel.
- Des outils d'appropriation du notionnel et des outils d'auto-évaluation.
- Des outils de remédiation.
- Des suggestions relatives à d'éventuelles pistes de dépassement ou d'ouverture.

- **Le cahier des charges de la formation :**

Le cahier des charges de la formation est un document présentant les objectifs généraux de la formation. Il indique quels en sont les points d'entrée et les perspectives offertes à son issue. Il présente également, matière par matière ou groupe de matières, les objectifs spécifiques et transversaux.

Il indique enfin, quels sont les niveaux à atteindre pour rencontrer les exigences liées à la certification.

- **Le carnet de bord de l'élève :**

Le carnet de bord de l'élève est un document qui regroupe les objectifs à atteindre dans les différentes matières, les niveaux de compétence visés à la situation de l'élève par rapport à ces niveaux. Il accompagne l'élève comme un journal de classe. C'est une sorte d'état d'avancement dans sa formation.

- **Le contrat individuel :**

Le contrat individuel est un contrat conclu entre un élève et le conseil de classe. Ce contrat est le lien entre le projet personnel de l'élève et le caractère certificatif de ses études.

Il précise les niveaux que l'élève s'engage à atteindre dans les différentes matières ou groupes de matières au terme du degré pour pouvoir être diplômé. L'élève est ainsi réellement acteur de la construction de sa formation.

Ce contrat est négocié avec le conseil de classe. Il peut être modifié après négociation. Il a pour but de responsabiliser l'élève vis-à-vis de sa formation et de son projet.

Difficultés rencontrées :

- **Dans la création des modules**

Il est souvent difficile d'adapter le module au projet de l'élève. De plus, dans les cours qui ne touchent pas au projet, le module n'est pas pertinent.

- **Dans l'utilisation des modules**

- Abandonner l'enseignement frontal est contraire aux méthodes de travail de la plupart des professeurs, d'où de nombreuses réticences par rapport à l'enseignement modulaire. Il est nécessaire de permettre à chaque professeur de progresser à son rythme dans ce type d'enseignement sans l'imposer à priori de manière globale.

- Abandonner totalement l'enseignement frontal conduit à des pertes de temps et d'efficacité dans l'apprentissage. Il semble plus heureux de varier les méthodes d'apprentissage en fonction de la matière, de l'avancement des élèves,...

- Travailler uniquement par module risque de démotiver l'élève par la monotonie de la méthode et de ne pas utiliser l'effet de groupe-classe.
- L'élève n'est pas habitué à l'enseignement modulaire. Il faut donner clairement une information à ce sujet dès le début de la cinquième année. De plus, le travail par modules nécessite une formation préalable à la lecture des documents.
- Il n'apparaît pas évident à priori que l'enseignement modulaire conduit à de meilleurs résultats en termes de réussite. Cependant, les tâtonnements naturels du début de l'expérience et le peu de recul ne permettent pas de conclure de façon significative.

Bénéfices obtenus :

- Les modules permettent de gérer plus efficacement les classes hétérogènes.
- Les professeurs perçoivent une augmentation de l'autonomie des élèves face au travail surtout au cours de la sixième année. Dans l'ensemble, les élèves se sentent devenir également de plus en plus indépendants dans leur travail.
- Les élèves disent se situer mieux grâce à la détermination claire des objectifs et une manière différente d'évaluer les résultats.

Etablissement :

Institut des Arts et Métiers
112 rue Pierrard
6760 Virton

Personnes-ressources :

Monsieur José Soblet, Directeur
Monsieur Philippe Leyens, sous-directeur

"JOURNÉE DÉBROUILLARDISE"*Saint-Raphaël - Remouchamps*

Thérèse Sojic

Objectifs de l'observatoire:

- élève acteur dans l'apprentissage de compétences porteuses de sens.
- permettre à l'élève de se construire un projet personnel.

Objectifs spécifiques à l'activité:

- développer l'autonomie des élèves en les mettant devant un défi à relever;
- permettre aux élèves de se valoriser, d'être fiers d'eux-mêmes, de se dépasser;
- expérimenter concrètement des démarches qu'ils seront amenés à reproduire plus tard;
- développer des compétences de recherche et de persévérance;
- recouper des sources d'informations de manière à vérifier l'exactitude des réponses reçues;
- mettre en relation des informations relevant d'un même thème;
- s'affirmer dans des situations nouvelles face à des inconnus;

Acteurs concernés:

- quelques professeurs de 6^{me} qualification professionnelle (C.G.- C.T.P.P.)
- des personnes et organismes-ressources de la région.

Public-cible: les élèves de 6^{me} qualification professionnelle.**Description de l'activité: le défi à relever!****Durée:** 2 jours.**Jour 1:**

- chaque élève reçoit une question à résoudre (chaque question est différente); cette question concerne une situation-problème propre à la vie extra-scolaire (domaine économique, juridique, social,...);
- les élèves disposent de 24h pour trouver la réponse à leur question auprès d'organismes officiels et privés (CPAS, avocats, administration communale, police, planning familial, banques, ...), en ayant soin de recouper deux fois leurs sources d'informations afin de les confronter;
- les élèves formulent par écrit les réponses obtenues;
- les professeurs assurent une permanence à l'école; ils sont à la disposition des élèves au cas où un problème surgit.

Jour 2:

- présentation et défense orale devant un jury composé de professeurs et de personnes extérieures des résultats de la recherche et des moyens pour arriver à la solution;
- auto-évaluation de l'élève;
- évaluation formative des professeurs.

Outils:

Les professeurs se sont constitué une banque de questions-problèmes qui est réactualisée chaque année. Les professeurs travaillent sans distinction de branches.

Bénéfices

La caractéristique essentielle de cette activité est de proposer des situations-problèmes de la vie de tous les jours. Les élèves peuvent donc transférer aisément ce qu'ils y ont appris en dehors de l'école; ces questions-problèmes les mobilisent et suscitent leur intérêt.

Les professeurs sont amenés à jeter un autre regard sur leur cours et à faire davantage de liens avec des situations de vie. La nature des questions-problèmes favorise l'interdisciplinarité. Lors de l'élaboration de l'activité, les professeurs se retrouvent eux-mêmes en situation de recherche. Cette activité amène les enseignants qui y prennent part à modifier leur manière d'interroger au sein même de leur cours.

Remarque importante:

Pour que l'élève tire un profit maximal de l'activité, il est important de lui donner un feedback rapide.

Difficultés rencontrées

Les équipes de professeurs ne restent pas stables d'une année à l'autre; il faut donc chaque année mettre de nouveaux collègues au courant. Toutefois, cet inconvénient a un effet positif: les professeurs qui ont mené cette activité, puis qui changent d'attribution, pourront facilement transposer l'activité dans une autre filière d'enseignement.

Les professeurs participant à cette activité ne sont pas toujours les mêmes que ceux qui sont impliqués dans l'épreuve de qualification.

Il est difficile d'intégrer l'évaluation réalisée lors de cette activité dans une évaluation globale.

Possibilités de transferts et d'exploitations supplémentaires:

- Cette activité pourrait être transférée dans les autres filières d'enseignement (technique de qualification en technique de transition). Dans ces filières, elle pourrait avoir lieu en cinquième et être le prélude à une activité de recherche de plus longue haleine qui aurait lieu en sixième (activité de style TFE).
- Cette activité permet de mobiliser de nombreuses compétences qui ne sont pas sollicitées dans les cours classiques; elle permet donc à l'élève de mieux se connaître; il est important que l'auto-évaluation par l'élève et l'évaluation formative du jury soient conservées en mémoire et que ces informations soient mises en lien.

Etablissement: Institut Saint-Raphaël,
avenue de la Porallée, 40
4920 Remouchamps.
tél 04/384.41.72.

Personnes-ressources: Jacques MOTCH, directeur
Edmond ROBERTY, coordonnateur.

RYTHMES DIFFÉRENCIÉS en LANGUES MODERNES

Sainte-Anne - Gosselies

Jean-Pierre Daloze

Objectifs

- Augmenter le nombre de réussites de 5e en 6e toute en gardant la même qualité.
- Diversifier l'offre des cours de langues afin de s'adapter à un public hétérogène.
- Favoriser un parcours sur 2 ans où chaque élève se sente respecté dans son rythme et dans ses besoins.

Contexte

L'Institut Sainte-Anne de Gosselies organise essentiellement de l'enseignement technique et professionnel.

L'expérience décrite concerne plus particulièrement l'option "langues - bureautique" de technique de qualification. Sur l'ensemble du 3e degré, cette option regroupe 27 élèves.

Description du dispositif

1. Un des mécanismes de base du dispositif consiste à prévoir, pour les cours d'anglais et de néerlandais, la simultanéité entre la 5e et la 6e pour deux heures de cours sur les 4 heures hebdomadaires.
De cette manière, durant ces deux heures parallèles, le groupe global des élèves de 5e et 6e peut être subdivisé selon des critères autres que celui de l'appartenance à une même étape du cursus de l'enseignement secondaire.
2. Un de ces autres critères de répartition est relativement vague mais permet davantage de souplesse. Il s'agit de l'opposition suivante : capacité déjà prouvée et à exploiter / manques à résorber.
Ce critère de répartition repose sur une logique qu'on peut résumer en quelques mots.
 - a. Un certain nombre d'élèves sont invités à faire partie d'un groupe dit "d'avancement" où ils seront plus systématiquement placés dans des situations de conversations intensives, d'auditions plus pointues.
 - b. Un autre groupe est invité à s'engager dans des activités dites de "révisions de base" (grammaire...).
Dans ce cadre, la priorité est de "parer au plus pressé".
Ces groupes ne correspondent pas à des groupes de niveau figés et justifiés par un souci de sélection. Les activités de ces groupes sont à envisager en termes d'offres de services adaptées aux besoins d'un élève à un moment donné (besoins créés entre autres par son histoire personnelle).
C'est ainsi que les élèves du groupe "révisions de base" ne sont pas forcément les moins forts. Mais dans une langue donnée, leur passé scolaire est tel qu'il y a des lacunes dans la maîtrise de base de la langue. Les élèves sont d'ailleurs heureux de pouvoir formuler des questions qu'ils n'oseraient pas poser dans le groupe hétérogène.

3. Il est à noter qu'à côté de ces activités d'avancement ou de révisions de base, les élèves retrouvent leur classe de 5e ou de 6e durant les 2 autres heures de cours. Ces 2 autres heures construites sur une progression plus systématique constituent le patrimoine commun de la classe qui évolue sur deux ans.
4. Pour en revenir aux 2 heures simultanées à la 5e et à la 6e, il est également intéressant de signaler qu'une telle organisation permet à certains élèves de passer d'un groupe à l'autre dans le courant de l'année.
5. Procédure de répartition des élèves en début d'année.
 - Un principe de base : par leur inscription même dans l'option "langues - bureautique" au 3e degré, les élèves sont censés faire le choix positif d'une spécialité.
 - Dans cet esprit, des tests sont organisés durant la journée "langues" de la semaine de rentrée. Ces tests ne débouchent pas sur des décisions contraignantes mais plutôt sur des conseils. En fait, ils jouent un rôle de miroir pour chaque élève; ils lui donnent du feed-back à deux niveaux.
 - a. Tout d'abord, ces exercices permettent de vérifier la bonne orientation de l'élève. Il s'agit moins de vérifier la performance que la motivation de fond ou encore la tournure d'esprit linguistique et communicationnelle. En fin de compte, la question est de savoir si l'élève a une vue claire de ce qu'on va lui demander durant deux ans.
 - b. A un autre niveau, il s'agit aussi de refléter les potentialités de chacun et de déceler au plus tôt les lacunes à combler. En effet, un élève bon dans une langue peut être débutant dans l'autre.

Les professeurs de langues insistent sur le fait que ces épreuves sont à envisager plutôt comme un service qui a pour but de donner toutes ses chances à chacun (même s'il est débutant dans une langue).

- Il est à noter également que ces tests sont organisés dans une école où il y a une alternative au point de vue de la qualification commerciale (l'option gestion informatique).
- Ces épreuves sont organisées dans le cadre plus vaste d'une première journée de contact entièrement consacrée aux langues. Cette journée est organisée sur le modèle suivant :
 - matin : tests écrits
tests oraux (présentations)
 - repas pris en commun
 - après-midi : activités linguistiques ludiques
- Outils disponibles auprès de la personne-ressource :
 - tests standardisés (grammaire, compréhension de textes),
 - banques de données (théories, activités, exercices pratiques).

Ressources

1. Soutien de la Direction qui accepte et garantit l'organisation particulière de l'horaire des classes (2 heures simultanées en 5e et 6e).

2. Souplesse de l'équipe qui organise les horaires en début d'année.
3. Deux qualités essentielles chez les enseignants :
 - volonté de collaboration,
 - capacité d'adaptation.

Difficultés

1. Il faut un certain temps avant que les élèves ne voient clair dans l'organisation.
2. Il n'est pas aisé, pour les professeurs, d'accepter d'avoir l'impression de perdre le contrôle de ce qui se fait.

Bénéfices

1. Le cours est mieux adapté au niveau de compétence de chacun.
("Dans un système classique, beaucoup d'élèves du groupe "révisions de base" risqueraient de se sentir lâchés").
2. C'est sans remords que le professeur peut consacrer du temps à pallier les lacunes de certains. Il n'est pas rongé par la crainte d'ennuyer les plus forts.
3. Globalement, les enseignants impliqués dans ce dispositif ont l'impression de vivre une approche plus professionnelle de leur travail.

Transferts

1. Ce type d'organisation pourrait être appliqué à d'autres branches.
2. Un des promoteurs de l'expérience souhaiterait aller plus loin et organiser les 4 heures de langue en parallèle entre la 5e et la 6e.

Etablissement

Institut Sainte-Anne - Gosselies

Personne-ressource

Dominique SEL, rue du Baty 49 - 1428 LILLOIS - tél.: 02/384.07.95

TRAVAIL de FIN D'ETUDES*Saint-Joseph - Ciney*

A. Koeune

Objectifs

- Mettre l'élève dans une dynamique d'apprentissage où il devient acteur dans la mise en place de compétences porteuses de sens.
- Permettre à l'élève de se construire un projet personnel.

Objectifs spécifiques à l'expérience

- Développer son sens de l'autonomie en amenant l'élève à faire des recherches en dehors de l'école.
- Amener l'élève à planifier un travail d'une certaine longueur sur plusieurs mois.
- Développer la capacité de synthèse de l'élève.
- Amener l'élève à rédiger un travail de façon rigoureuse et scientifique, d'après les exigences formulées dans l'enseignement supérieur.
- Apprendre à l'élève à délimiter un sujet, à développer une hypothèse de travail, à interpréter les données.
- Former l'esprit critique de l'élève.
- Elargir les connaissances et les horizons de l'élève.
- Réduire le nombre de petits travaux de synthèse donnés en 6e dans de nombreuses branches.
- Mettre en commun des éléments déjà existants et ignorés parfois des collègues.
- Par extension : mise en réseau de plusieurs écoles organisant un TFE.

Le projet réalisé : QUOI

Réalisation d'un TFE articulé autour du choix de l'élève.

Préalablement, deux réunions de professeurs ont permis d'établir un portefeuille commun de consignes et de se mettre sur des modalités identiques (choix du sujet, évaluation, délai/échéances,...).

Les acteurs concernés

24 enseignants (sur 35) se sont mis d'accord sur les objectifs et les modalités.

Quand : fréquence et durée

- Choix du sujet : 10 octobre
- Rencontres avec l'élève lors de moments prévus dans l'horaire : fin octobre, fin novembre, début février et début mars
- Date de remise du travail : 1 jour avant les vacances de Pâques
- Période de remédiation avec guidance de l'enseignant promoteur : 3 semaines
- Date de la remise définitive : fin mai.

Comment : méthodes, outils utilisés ou construits

Le choix du thème est laissé à l'élève. Cependant, une "fiche outil" permet au professeur promoteur et à l'étudiant de s'interroger sur la pertinence et la faisabilité du sujet.

Des fiches techniques guident l'élève dans sa démarche :

- Comment utiliser un livre
- Comment rédiger des références
- Comment dresser une bibliographie
- Comment rédiger une introduction
- Comment rédiger une conclusion
- Comment effectuer une comparaison
- Comment effectuer une synthèse

Une feuille d'évaluation générale est adoptée par tous les promoteurs, est insérée dans le bulletin et signée par les parents.

Cette fiche distingue la ponctualité (remise du travail dans les temps), le niveau formel, le niveau de la recherche, l'expression écrite et une évaluation de l'introduction et de la conclusion. Une part importante est laissée à l'auto-évaluation.

Difficultés rencontrées

- Gérer les éventuels plagiat.
- La difficulté pour certains élèves de se tenir à des échéances.
- Le nombre de travaux différents d'un professeur à l'autre.
- La difficulté d'adopter la même politique dans une même branche.
- Un grand investissement en temps de la part du promoteur.

Bénéfices obtenus

- Excellent pour la préparation de l'élève aux études supérieures (recherche en bibliothèque, respect et apprentissage de consignes ou conseils méthodologiques).
- Effort de présentation du TFE.
- Les élèves ont souvent choisi des sujets qui les intéressaient réellement. L'absence de choix peut d'ailleurs être un indicateur intéressant de la présence (ou de l'absence) d'un projet personnel de l'élève.

- Le rôle de l'enseignant change : guide plutôt que transmetteur de savoir.
- A la fin de cette première année d'expérimentation du TFE, des représentants de trois écoles (Institut Sainte-Begge à Andenne, l'Institut Saint-Jean-Baptiste à Tamines et l'Institut Saint-Joseph à Ciney) se sont rencontrés afin d'échanger leurs expériences. Cette "mise en réseau" devrait se poursuivre dans les années à venir.

Etablissement

Institut Saint-Joseph
rue Saint-Hubert 14-16
5590 Ciney

Personnes-ressources

Monsieur J.L. Volvert, directeur
Madame A. Oger, coordonnatrice 6èmes

4. Evaluer autrement

- Vade-mecum d'un cahier de qualification
- Epreuve intégrée en cinquième professionnelle
- Contrôles groupés
- Portefeuille de compétences

VADE-MECUM d'un CAHIER de QUALIFICATION
--

Thérèse Sojic

Objectifs de l'observatoire:

- Etablir des profils de sortie
- Elève acteur dans l'apprentissage de compétences porteuses de sens

Objectifs spécifiques à cette expérience:

- permettre à l'élève de se représenter de manière claire les exigences de l'épreuve de qualification (comment les choses vont se passer, sur quels critères il sera évalué), et l'amener à se préparer à cette épreuve dès le début de la sixième;
- donner aux membres du jury extérieur une idée plus précise du regard à porter sur l'élève (recadrer l'épreuve de qualification);
- constituer une référence commune à toutes les personnes concernées par la qualification (élèves, professeurs, parents, jury extérieur, maîtres de stage).

Acteurs concernés:

- essentiellement les professeurs directement concernés par l'épreuve de qualification, mais aussi toute personne impliquée dans la formation de l'élève (professeurs de cours généraux, maîtres de stages, parents, jury extérieur)

Public-cible: les élèves de 6^{me} et 7^{me} qualification technique et professionnelle.**Démarches mises en oeuvre: (durée, actions, outils,...)****Outil:** le document comporte les parties suivantes:

- le cadre légal de l'épreuve de qualification,
- les conditions d'organisation (modalités, supports, rôles des différentes personnes),
- les contenus et les compétences à maîtriser,
- un échéancier,
- des grilles d'évaluation critériées.

Durée:

une année scolaire: le document est remis aux élèves en début de sixième et sert de "balise" durant toute l'année scolaire.

Actions:

idéalement, le document devrait faire l'objet d'une présentation en début d'année et être utilisé à chaque étape charnière (début et fin de stage, lors de la rédaction et de la correction du rapport de stage, lors de la préparation aux différentes épreuves constituant la qualification).

Sections:

Qualification technique: distribution, comptabilité et gestion informatique (1), sciences sociales appliquées (*3)

Qualification professionnelle: travaux de bureau, aide familiale et sanitaire, menuiserie, mécanique garage (2).

Possibilités de transferts et d'exploitations supplémentaires:

Il est possible de constituer un document plus complet reprenant toutes les exigences de la formation professionnelle au cours du troisième degré. Ce document intitulé "cahier de formation professionnelle" permettrait aux élèves

- de se représenter les différentes exigences liées à la formation professionnelle,
- de faire le lien entre les différents aspects de cette formation (cours généraux, cours techniques, cours pratiques, stages).

Il comporterait les parties suivantes:

- la description des objectifs des cours de l'option,
- la description des modalités et des exigences de stages,
- des outils pour réaliser les différents travaux afférent à la formation professionnelle (rapport de stage, journalier, grille d'observations, ...)
- des grilles d'auto-évaluation en cours de formation,
- la description des modalités et des exigences de l'épreuve de qualification.

Le document accompagnerait l'élève et serait complété tout au long de la formation.

Cet outil, analogue au vade mecum, mais plus complet, constituerait un référent clair pour

- informer et orienter des élèves de quatrième,
- faciliter la collaboration entre les différents acteurs de la formation (professeurs de cours généraux, de cours techniques, moniteurs et maîtres de stages, membres du jury de l'épreuve de qualification).

Ce document deviendra alors un véritable auxiliaire à l'émergence du projet personnel de l'élève. (Cette démarche a été mise en place pour la section technique de qualification sciences sociales appliquées dans une école ne faisant pas partie de l'observatoire *):

Etablissements:

1. Institut Saint-Jean-Berchmans-Sainte-Marie, rue de Harlez, 35 4000 Liège. tél 04/252.58.63.	personnes-ressource: A. TADINO, directeur R.ERNST, sous- directeur.
2. Institut Saint-Raphaël avenue de la Porallée, 40 4.920 Remouchamps; Tél 04/ 384 41.72. 4920 Remouchamps	personnes-ressources: J. MOTCH, directeur, E. ROBERTY, coordonnateur.
3. * Institut de l'Instruction Chrétienne, Chaussée Romaine, 2 4540 Flône tél: 085/ 31.13.34.	personne-ressource: C. PINEUR, directrice.

EPREUVE INTÉGRÉE EN CINQUIÈME PROFESSIONNELLE

Thérèse Sojic

Objectifs de l'observatoire :

- mettre l'élève dans une dynamique d'apprentissage où il devient acteur dans la mise en oeuvre de compétences porteuses de sens.

Objectifs spécifiques à l'activité:

- préparer les élèves à l'épreuve de qualification de fin de sixième et de septième;
- entraîner et tester les compétences relatives à
 - * l'activité de recherche,
 - * la rédaction d'un texte personnel long (environ 10 pages),
 - * la présentation orale;
- privilégier les articulations entre cours généraux et cours pratiques.

Acteurs concernés: les professeurs de cours techniques et pratiques et les professeurs de français de cinquième menuiserie et mécanique/garage.

Public-cible: les élèves de cinquième menuiserie et mécanique/garage; en projet pour les élèves de la section aide familiale et sanitaire (AFS).

Démarches mises en oeuvre: (durée, actions, outils,...)

Début octobre (quand les horaires sont stables et les classes fixées):

- proposition d'un éventail de sujets concernant des points de matière de l'option que l'élève abordera par lui-même et qui permettent de faire des liens avec d'autres cours (exemples: le système ABS, la réalisation d'une charpente particulière,..)
- choix individuel de l'élève;

entre Toussaint et Noël:

- premières investigations,
- visite d'un centre de documentation multimédia (1/2 journée) et apprentissage à l'exploitation d'un tel service (recherche de livres, Internet, cybermédia,...);

entre Noël et Carnaval:

- rédaction d'un travail provisoire,
- organisation d'une demi-journée de rencontre avec les différents professeurs afin de confronter le travail à leur regard (sorte de forum où les professeurs sont à la disposition des élèves);

entre Carnaval et Pâques:

- rédaction du travail définitif;

fin avril:

- exercice de présentation devant les autres élèves et travail sur l'expression orale;

fin d'année:

- présentation devant un jury de professeurs de cours généraux et de cours techniques.

Bénéfices:

Cette épreuve intégrée mobilise la motivation de l'élève: en effet, elle constitue une sorte de défi: il doit expliquer un aspect technique de l'option de telle manière qu'un néophyte (rôle joué par le professeur de cours généraux dans le jury) comprenne son explication.

Cette épreuve permet à des professeurs de cours généraux de découvrir le contenu des cours de l'option des élèves. Ils peuvent alors plus facilement y faire référence dans leurs propres cours.

Le regard que les professeurs portent sur les élève change, il y a une plus grande implication réciproque dans la relation.

Difficultés:

La visite du centre multimedia met en évidence les lacunes des élèves dans la pratique de la lecture panoramique: ils se découragent très vite si l'ordinateur leur propose une trop grande liste de sites à visiter, ils ont besoin d'être soutenus dans leurs efforts de recherche. Il faut donc un encadrement de professeurs important à ce moment-là, en effet, quand l'élève trouve une piste de recherche prometteuse, il "mord" à sa recherche et avance dans son travail.

La situation rurale de l'école fait en sorte que les visites dans ce centre multimédia impliquent de longs déplacements.

Possibilités de transferts et d'exploitations supplémentaires:

Cette démarche pourrait être étendue aux autres sections de qualification professionnelle. Il serait important aussi que l'élève puisse garder la trace des différentes évaluations qui sont réalisées afin de les mettre en relation avec les informations issues d'autres activités (telles la journée débrouillardise en sixième). Cela lui permettrait d'avoir une meilleure connaissance de son profil d'étudiant et pourrait le guider dans la construction de son projet personnel.

Etablissement: Institut Saint-Raphaël,
avenue de la Porallée 40
4920 Remouchamps.
tél 04/384.41.72.

Personnes-ressources: Jacques MOTCH, directeur
Edmond ROBERTY, coordonnateur.

CONTRÔLES GROUPES

Jean-Pierre Daloze

Objectifs de l'observatoire

1. Etablir des profils de sortie.
2. Elève acteur dans l'apprentissage de compétences porteuses de sens.

Objectifs spécifiques à l'expérience

1. Provoquer, chez l'élève, une prise en charge de son projet d'apprendre par une confrontation avec des épreuves exigeantes, lisibles, non certificatives qui jouent un rôle de miroir.
2. Habituer les élèves à de gros volumes de matière.
3. Former les élèves aux épreuves orales.

Contexte, spécificités du public

Banlieue (post) industrielle de Charleroi.

Public défavorisé dans l'enseignement de transition.

Public qui a une culture fortement axée sur l'utilitaire (leurs valeurs ne sont pas celles de la bourgeoisie).

L'école est vécue comme une entreprise de promotion sociale dans la famille.

("Tu dois d'autant plus travailler que tu es paumé !").

Quoi, comment ?

1. Deux sessions très limitées dans le temps.
 - a. Une première de 6 jours avant le congé de Carnaval.
Epreuves orales (en 5e, dans les matières principales; en 6e, dans toutes les matières).
Deux jours de conseils de classe.
 - b. Une deuxième session de 10 jours en juin.
Epreuves orales et écrites.
Délibérations.

Les délais très stricts sont volontairement maintenus pour limiter la place réservée à ce type d'évaluation.

2. Cadre global de l'évaluation continue.

- Pas de sessions d'examens en dehors des 2 Périodes de contrôles groupés.
- Dans chaque discipline, l'élève est régulièrement évalué (3 à 5 fois) sur une étape de la matière.

- Conseils de classe et délibérations :
 - un à la fin de chaque trimestre (pour informer l'élève sur sa situation scolaire),
 - un à la suite de la période de contrôles groupés du Carnaval.
- En délibérations, ce n'est pas la moyenne qui sert de référence. La volonté est de comparer le degré d'acquisition des compétences avec le profil de sortie préalablement déterminé en équipe de professeurs.

3. Deux principes de base de ces contrôles groupés.

- Les contrôles du Carnaval ne sont pas sanctionnés par des points. Ils font avant tout l'objet de commentaires informatifs transmis à l'élève.
Constat : si, dès le début de la 5e, un élève rentre dans cette dynamique, il devient pilote de sa situation et de son évolution.
- L'évaluation des différents contrôles groupés du Carnaval repose sur des critères transversaux (communs à tous les professeurs) correspondant à des capacités transversales de base.
 - (1) La tenue des notes de cours.
 - (2) La présentation.
 - (3) La mémorisation stricte et élargie.
 - (4) La compréhension et l'utilisation des outils.
 - (5) L'extrapolation et l'esprit de synthèse.

Les élèves sont donc davantage évalués en fonction d'un profil de sortie que sur base de tel ou tel point de matière. Il s'agit avant tout de refléter aux élèves les objectifs atteints ou à atteindre.

4. Les étudiants connaissent ces critères depuis le début de la 5e.

Chaque période de contrôles groupés débouche sur un avis circonstancié rédigé pour tel élève par le professeur qui a pris en charge son parrainage.

Qui ?

- Les élèves du 3e degré de transition.
Ils sont invités à gérer leur évolution sur la base des rapports de délibérations et à travers les entretiens avec leurs tuteurs respectifs.
- En dehors de la dynamique propre aux cours, chaque professeur du 3e degré joue un double rôle :
 - évaluateur-informateur,
 - parrain, tuteur.

Quand ?

Deux périodes par an (6 et 10 jours).

Ressources ?

L'organisation de contrôles groupés constitue le résultat d'un travail d'équipe. Leur mouture actuelle est le fruit de négociations qui ont duré 10 ans. Négociations qui ont été déclenchées et gérées par la Direction.

Le but initial était de trouver une formule remplaçant l'examen de maturité.

Difficultés

Elèves essoufflés en fin de 6e.

Pour certains, c'est lassant d'être soumis à de l'évaluation continue.

Beaucoup de jeunes passent à côté du plaisir d'apprendre, à côté du plaisir d'enrichissement personnel.

Bénéfices

- L'entraînement systématique de certaines capacités de base (memoriser, comprendre,...) leur donne une expérience profitable dans un enseignement supérieur qui n'apparaît pas aussi exigeant que prévu aux yeux de certains jeunes.
- L'"évaluation-miroir" et le parrainage responsabilisent l'élève. Il se prend davantage en charge.

Etablissement

Institut Sainte-Marie
Fontaine-l'Evêque

Personnes-ressources

Y. Cnudde (Directeur)
E. Boland (coordonnateur)

PORTEFEUILLE de COMPÉTENCES

Jean-Pierre Daloze

Objet

Elaboration et exploitation d'un outil global (portefeuille de compétences) permettant de combiner évaluation formative et évaluation certificative dans chaque branche et sur l'ensemble du 3e degré.

Objectifs

A. Objectifs de l'Observatoire 3e degré

1. Travailler à la réussite d'un parcours scolaire sur deux ans pour le maximum de jeunes.
2. Mieux appréhender les profils de sortie correspondant aux orientations d'études secondaires.
3. Mettre l'élève dans une dynamique d'apprentissage où il devient acteur dans la mise en place de compétences porteuses de sens.

B. Objectifs spécifiques à l'expérience

1. Maintenir chez l'élève le souci permanent d'évolution en sortant de la logique de la moyenne arithmétique (la logique des 50 %).
2. Assurer un enregistrement permanent des progrès réalisés par les élèves en articulant évaluation formative et évaluation certificative.
3. Adapter le système d'évaluation aux spécificités d'un fonctionnement par degré.
(Présumé : le maintien d'un système traditionnel d'évaluation ralentit la nécessaire adaptation des méthodes pédagogiques aux besoins des élèves).

Public concerné

Le Lycée mixte François de Sales de Gilly organise de l'enseignement qualifiant (enseignement professionnel et technique de qualification) et de l'enseignement de transition (filière générale).

Le dispositif décrit ci-dessous est mis en oeuvre depuis septembre 95 dans deux sections de l'enseignement professionnel ("habilement" et "travaux de bureau" et une section de l'enseignement technique de qualification ("secteur tertiaire").

Description du dispositif

A. Elaboration de l'outil de base (portefeuille de compétences)

- Dans chaque discipline, les professeurs, en équipe, ont procédé à une relecture du programme afin d'identifier, de cerner les compétences que les jeunes doivent maîtriser à la fin du degré.

- Ce travail de repérage a débouché, pour chaque branche, sur la construction d'une liste de compétences susceptibles d'intervenir dans la réalisation de différentes productions propres à la dite branche.
- Chacune de ces listes a été organisée selon une logique spécifique à la discipline concernée.
- Enfin, il est à noter que chacune de ces grilles est considérée comme adaptable selon l'évolution des métiers, selon les feed-back des partenaires du monde de l'entreprise.

B. Utilisation de l'outil

- Pour chaque production exigée, les élèves, avec leur professeur, identifient les compétences qui seront mobilisées dans le déroulement de la procédure.
- Chacune des compétences ainsi identifiée devient un critère d'évaluation sur lequel est appliquée une logique d'appréciation binaire :
 - compétence maîtrisée (signe utilisé : +),
 - compétence à maîtriser (signe utilisé : -).

C. Spécificités du type d'évaluation mise en oeuvre

- Lorsqu'elle est prouvée à travers une tâche, la maîtrise d'une compétence est automatiquement certifiée.
- Dans cette même logique, la mise en évidence d'une non-maîtrise est automatiquement orientée vers l'objectif de transformation de cette non-maîtrise en maîtrise. Pour ce faire, des stratégies de remédiation et de récupération sont enclenchées : élaboration d'un contrat, détermination d'objectifs précis...
- Lorsque la maîtrise d'une compétence est prouvée, même après quelques essais infructueux, c'est elle seule qui est enregistrée dans le cursus global des performances d'un élève sur l'ensemble du 3e degré. Dans cette perspective, les enseignants ont commencé à reconnaître la maîtrise de compétences prouvée en d'autres lieux que l'école (et plus particulièrement dans les lieux de stage).
- Un des fondements de ce système consiste dans le fait que les élèves disposent des 2 années du degré pour prouver la maîtrise de 80 % des compétences.

Acteurs concernés

Dans le cadre de ce dispositif, toutes les catégories d'acteurs sont sollicitées et voient leur rôle traditionnel évoluer.

- Les élèves sont invités à prendre une part active dans la construction des séquences de formation et dans l'établissement des contrats de remédiation.
- Dans ce système, plutôt inhabituel pour eux, les parents sont davantage demandeurs d'informations.
- Les enseignants sont amenés à modifier la manière d'envisager leur métier : ils deviennent plus systématiquement observateurs, organisateurs, animateurs, médiateurs, négociateurs,...

- Il s'avère aussi indispensable que la direction exerce la quadruple fonction d'initiative, d'injection d'idées, d'accompagnement et de soutien.
- En outre, après plusieurs années d'expériences, il apparaît opportun d'impliquer beaucoup plus les surveillants-éducateurs. C'est d'abord chez eux que les parents vont poser les questions. C'est à eux que s'adressent les élèves quand les professeurs ne sont pas là.
- Enfin, des chefs d'entreprise ont été invités à exprimer leurs réactions devant ces grilles de compétences qu'ils utilisent de plus en plus souvent lors de l'évaluation des élèves en stage. Ils ont, par exemple, souligné le souhait d'intégrer une mesure du degré d'excellence.

Facteur temporel

- Le dispositif décrit est continu :
 - il repose sur le principe de l'évaluation continue;
 - dans cette logique, il n'y a pas de périodes d'examens;
 - des épreuves sont organisées à des moments divers selon la progression du cours dans les différentes branches.
- Grâce au temps récupéré sur les sessions habituelles d'examens, ce dispositif permet de consacrer des périodes importantes à la remédiation.
- Ce dispositif est évolutif : depuis le lancement de cette nouvelle organisation, le portefeuille de compétences a déjà fait l'objet de multiples réajustements ou réactualisations.

Ressources

1. Connaissances des méthodologies de l'objectif et du projet.
En fait, les productions demandées aux élèves sont placées dans un contexte de projet et englobent un grand nombre de compétences.
2. Les stratégies de management mises en place par la Direction.
3. Le soutien et l'encadrement de l'Institution (Diocèse et Fédération).

Difficultés

1. Exaspération des professeurs qui mettent au point des programmes de récupération pour certains élèves qui profitent clairement des failles du système ("J'ai 2 ans devant moi et j'ai le temps avant de m'y mettre !").
2. Certains professeurs ne sont pas convaincus des bénéfices de ce dispositif. Or, il y a véritablement incompatibilité entre l'utilisation du portefeuille de compétences et une pédagogie traditionnelle.
3. Dans un tel contexte où les professeurs sont impliqués dans un travail d'équipe, les inévitables dynamiques de rivalité ou d'inimitié peuvent se révéler très entravantes.

4. Le sous-directeur qui a piloté ce projet estime qu'il faudrait une coordination plus intensive du travail pédagogique lié à ce portefeuille de compétences.
Mais l'actuelle organisation de la charge des enseignants ne permet pas la programmation systématique d'une réunion hebdomadaire. Or ces séances régulières de travail en équipe permettraient d'éviter les disparités voire même les incohérences entre professeurs dans l'application de cette évaluation des compétences.
5. Dans le même souci de gestion efficace d'un dispositif de cette envergure, ce sous-directeur estime qu'à l'avenir, il s'agirait de mettre en place des relais permanents entre le pilotage de l'école et l'équipe de professeurs.
6. D'un point de vue plus strictement pédagogique, certaines faiblesses du dispositif ont été mises en évidence.
 - le degré d'excellence apparaît insuffisamment pris en compte : l'expression "compétence maîtrisée" est perçue comme une appréciation trop vague;
 - plusieurs listes placent toutes les compétences sur le même pied alors que la pratique montre bien que certaines sont plus importantes que d'autres.

Bénéfices

1. Instauration d'un esprit d'équipe.
 - L'élaboration de ces grilles de compétences a nécessité des collaborations entre professeurs d'une même discipline, d'une même section : renforcement de l'esprit d'option de branche...
 - Des disciplines et des filières différentes ont échangé des outils d'évaluation.
2. Dans le cadre de ce chantier "portefeuille de compétences", les professeurs ont entamé un véritable travail de clarification dans la communication des exigences aux élèves (exigences reformulées en fonction des programmes mais aussi des stages en entreprises).
3. Dans cette logique des compétences à développer et à évaluer, une option particulière ("habillement") a opéré une véritable révolution : un enseignement axé non plus exclusivement sur du drill mais aussi et surtout sur des productions qui donnent du sens.
4. Dans ce contexte général, les professeurs se sentent relativement sereins devant les nouvelles injonctions décrétales.
5. En outre (et ce n'est pas le moindre bénéfice), pour les élèves qui acceptent de jouer le jeu, la formation se révèle à la fois plus exigeante et plus efficace.
6. Enfin, il est à noter que les chefs d'entreprises ont manifesté un intérêt très marqué pour ces grilles de compétences utilisables dans le contexte des stages.

Transferts

1. Cette logique de listes de compétences à développer et à maîtriser au terme d'un degré est transposable dans l'ensemble des branches et des filières de l'enseignement.
2. Un prolongement logique de ce dispositif axé sur les compétences est l'organisation du 3e degré en unités modulaires capitalisables.

Chaque branche serait décomposée en modules certifiants.

Et dans ce système, le fait de ne pas réussir dans une branche ne bloquerait pas un élève par rapport à l'ensemble de son parcours.

On pourrait même imaginer qu'à la fin de son cursus secondaire, l'élève se verrait attribuer une sorte de note de bilan qui identifierait les compétences réellement prouvées. Dans la suite, selon les besoins suscités par les études ou les métiers choisis, des compléments de formation permettraient de développer les compétences manquantes.

Ces mêmes compléments s'inscriraient dans une dynamique de formation continue qui associerait jeunes et adultes dans des groupes davantage diversifiés et donc davantage stabilisés.

Etablissement

Lycée mixte François de Sales
rue des Vallées 18
6060 Gilly
tél.: 071/41.38.58

Personnes-ressources

Jacques Lefèvre (Directeur)
Michel Willem (sous-directeur actuellement chargé de mission à la FESeC).

5. Implanter et gérer l'observatoire 3e degré

- Pilotage et évaluation de l'observatoire 3e degré

Saint-Jean-Berchmans - Sainte-Marie - Liège

- L'analyse de la situation

Les Arts et Métiers - Virton

- Analyse de la situation

Saint-Louis - Waremme

PILOTAGE et EVALUATION de l'OBSERVATOIRE 3e degré*Saint-Jean-Berchmans - Sainte-Marie - Liège*

Thérèse Sojic

Description du dispositif global:

Constitution au sein de l'établissement d'une cellule de pilotage d'une douzaine de personnes

Composition de la cellule: des professeurs issus de chacune des sections, les membres de la direction et l'accompagnateur diocésain.

Rôle de la cellule de pilotage:

- Identifier les différents objets de travail (à savoir: travail par compétences, évaluation formative, conseil des élèves, réflexion sur l'épreuve de qualification, cellule "avenir" Cf fiches -récits n°).
- Assurer la cohérence des actions menées,
- Servir de relais d'informations entre les professeurs, les élèves et les parents, et les partenaires extérieurs.
- Proposer des réajustements des actions chaque fois que c'est nécessaire (évaluation en cours de projet) et proposer des interventions particulières (journées pédagogiques à thèmes, réunions de travail, activités particulières pour les élèves,...),
- Après une évaluation de l'évolution des pratiques au terme de l'observatoire, faire des propositions de suites à y donner.

Description du dispositif d'évaluation finale:

L'évaluation de l'évolution des pratiques a été réalisée au travers de trois prises d'informations:

1. En février 98: état des lieux relatif aux pratiques pédagogique pour l'ensemble de l'école. le questionnaire abordait les domaines suivants: le développement des compétences, le travail en équipe, la différenciation, la prise en compte du projet personnel, la standardisation de l'évaluation et enfin l'évaluation formative. Les questionnaires ont été dépouillés et analysés par les enseignants qui ont fait des constats et proposé des pistes d'actions. Il a été possible de comparer les données relatives au troisième degré à celles des deux autres degrés.
2. En mai, des enseignants volontaires ont construit un questionnaire à l'intention des professeurs impliqués dans l'observatoire afin de mesurer l'impact des différents objets de travail qui ont mobilisés l'équipe éducative pendant l'observatoire. Un autre questionnaire à été proposé aux élèves. Ces professeurs volontaires ont réalisé eux-même l'analyse des résultats.

3. L'accompagnateur diocésain a réalisé un entretien semi-directif auprès de quatre enseignants, Cet entretien portait des aspects plus subjectifs: quels sont les sentiments face aux changements amorcés? quelles sont les implications de ces changements sur le métier, sur les relations avec les différents partenaires (collègues, parents, élèves, directions,...)?L'analyse de cet entretien très riche en information a été communiquée à la cellule de pilotage puis à l'ensemble des professeurs impliqués.

Fin juin 98, la cellule de pilotage a confronté ces différentes informations et les a répercutées à l'ensemble des professeurs concernés. Différentes pistes de travail ont été proposées. L'observatoire a été clôturé en tant que "grand projet" pour donner naissance à plusieurs petits projets dans lesquels les professeurs ont été invités à s'investir selon leurs intérêts, leurs compétences et leur disponibilité.

Bénéfices:

L'ensemble des professeurs ont été impliqués dans le processus d'évaluation, ce qui leur a permis de se rapprocher un projet dont ils avaient parfois le sentiment qu'il leur a été imposé.

L' équipe de pilotage a permis de réajuster les actions tout au long du travail . Elle a permis également que le projet puisse être réalisé dans deux implantations distinctes.

Difficultés rencontrées.

L'investissement demandé est important et concerne souvent les mêmes personnes.

Etablissement:

Institut Saint-Jean-Berchmans-Sainte-Marie,	
59 rue des Wallons	35, rue de Harlez
4000 Liège	4000 Liège
Tél: 04/ 252.46.89.	04/252.58.63
Fax: 04/ 252.23.13.	04/254.13.94

Personnes-ressource:

René Ernst: sous-directeur,
André Tadino, directeur.

L'ANALYSE de la SITUATION

Arts et Métiers - Virton

A. Koeune

Objectifs :

Découvrir les causes de la démotivation des élèves et trouver des pistes de solutions concrètes face à ce phénomène.

Contexte :

L'institut des Arts et Métiers Pierrard-Virton est une école qui organise exclusivement, hors son premier degré, de l'enseignement technique et professionnel. L'institut accueille, par ce fait, une large proportion d'élèves en difficulté, en échec scolaire, en rupture de projet, voire en rupture tout court.

Le projet réalisé : Quoi - Comment ?

- **Phase préliminaire**

Constitution d'un groupe de travail formé de volontaires dont la caractéristique comme était la conviction qu'il fallait changer quelque chose au troisième degré de façon à améliorer son fonctionnement.

- **Phase divergente n° 2**

Mise à plat des différents problèmes rencontrés au sens de situations négatives réellement existantes dans l'école.

- **Phase convergente n° 1**

Détermination du problème central. Mise au point des arbres de relation causes-effets et objectifs-buts.

- **Phase divergente n° 2**

Production de pistes à explorer pour résoudre le problème central

- **Phase convergente n° 2**

Détermination des projets opérationnels à mettre en oeuvre.
Etablissement des tableaux de ressources-contraintes.
Planification des phases de mise en oeuvre et d'évaluation.

Les acteurs concernés, quand ?

Une douzaine de professeurs, réunis en quatre groupes. A partir de novembre 1994, ils assistent à une dizaine de réunions.

Difficultés rencontrées

- Nombre important de réunions.
- Groupe de volontaires motivés. Les conclusions sont-elles représentatives de l'ensemble des professeurs ?

Bénéfices obtenus

- Les différents groupes aboutissent aux mêmes conclusions
- Un problème générique est mis en évidence : le manque de projet personnel de l'élève. Des actions concrètes peuvent alors être envisagées.

Etablissement :
Institut des Arts et Métiers
112 Pierarrd
6760 Virton

Personnes-ressources :
Monsieur José Soblet, Directeur
Monsieur Philippe Leyens, sous-directeur

ANALYSE de la SITUATION

Saint-Louis- Waremme

Thérèse Sojic

Objectifs:

1. Identifier les causes
 - d'un malaise diffus exprimé par les élèves,
 - de certains dysfonctionnements (taux d'échec assez élevé, délibérations s'arrêtant à des constats).
2. Se donner des pistes de solutions concrètes face à ces phénomènes.

Il s'agissait de faire un état des lieux de la situation et de se donner des objectifs de changement réalistes en privilégiant l'objectif de l'observatoire "**Identifier des profils de sortie**".

Contexte:

L'école de Waremme a une double vocation: le Collège propose un enseignement général, l'Institut propose les filières techniques de transition, technique de qualification et qualification professionnelle. Les deux écoles se trouvent sur le même site: les élèves partagent les locaux et les cours de récréation; les enseignants partagent la même salle de professeurs; mais il y a deux directions distinctes.

Seules les sections techniques de qualification sont entrées dans l'observatoire (une partie de l'Institut). La direction de l'Institut a changé en cours de route, et l'école n'a pas renouvelé son engagement dans l'observatoire.

Le projet réalisé: Quoi - Comment

Quatre pistes ont été exploitées:

1. Analyse des attentes des élèves.

Une enquête a été réalisée auprès de tous les élèves concernés concernant leur vécu à l'école: ce qu'ils attendent des différents cours, leur point de vue sur l'organisation des journées, sur les relations avec les professeurs, ...

Cette enquête a mis en évidence un décalage entre les attentes des élèves et ce que l'école leur propose.

2. Identification des parcours des anciens.

Une enquête a été également réalisée auprès d'anciens élèves, relative à leur études supérieures, leur réussite ou échec et leur profession actuelle.

3. Identification des compétences à maîtriser dans les différents cours.

Les professeurs de cours généraux ont défini, par discipline, les compétences qu'ils allaient évaluer (ces compétences ne sont pas en lien avec l'option car à cette époque, certains cours généraux étaient donnés à des classes "mixtes").

Les professeurs de l'option ont défini les compétences professionnelles essentielles. Ces compétences ont été communiquées aux élèves. Le bulletin a été modifié de manière à traduire l'évolution de l'élève et les professeurs y transcrivent des commentaires relatifs à l'acquisition des compétences poursuivies dans chaque cours.

4. Confirmation ou infirmation de l'orientation.

Les premières semaines de cours sont consacrées à des révisions pour mettre les élèves à niveau et cerner leurs difficultés et leurs motivations. Suite à un conseil de classe, les élèves reçoivent un avis relatif à leur orientation et les professeurs leur donnent des conseils sur ce qu'il y a lieu de faire: se réorienter, combler des lacunes ou réajuster certaines attitudes, certains comportements.

Acteurs concernés:

Tous les professeurs des sections techniques de qualification, les élèves et les parents.

Public-cible:

Les élèves des quatre sections techniques de qualification de l'école.

Difficultés rencontrées:

Lourdeur des résultats à analyser, nombreuses réunions.
Groupe de professeurs volontaires motivés qui ont été régulièrement interpellés quant à leur représentativité.

Bénéfices obtenus:

Introduction de la notion de compétences tant dans l'apprentissage que dans l'évaluation.
Amorce d'un langage commun en délibération, discussions plus claires, diagnostics plus précis.
Clarification des exigences communiquées aux élèves.

Transferts:

Phénomène de tache d'huile: les professeurs enseignant dans d'autres filières ont transposé progressivement leurs nouvelles habitudes de travail.
L'école s'est approprié des outils émanant d'autres écoles et les a adaptés aux caractéristiques de sa population scolaire (vade mecum de l'épreuve de qualification pour la section gestion, issus de l'Institut Sainte-Marie à Liège).

Etablissement:
Institut Saint-Louis,
Avenue Prince-Régent, 30
4300 WAREMME
tél: 019/32.24.84
fax: 019/33.08.83.

Personnes-ressources:

Madame Creuven, professeur
Madame Verbaert, professeur
Madame Rosoux, directrice.

III. ANALYSE

A. Les stratégies d'implantation

1. Idée d'un continuum entre deux positions extrêmes au début de l'observatoire.

Dans les récits que les écoles nous font de leur entrée dans l'observatoire, on distingue **deux situations extrêmes**:

- * Dans certains endroits, l'observatoire a été considéré comme une **opportunité**: Les enseignants étaient déjà en recherche, la situation était vécue comme insatisfaisante, le changement de public d'élèves poussait les professeurs à tenter ici et là différentes innovations.

"L'observatoire est venu confirmer nos intuitions,.."

"La certification par degré était déjà dans l'air..."

" On sentait les limites de l'enseignement traditionnel. Dans la situation où on était, l'observatoire a été une opportunité pour nous."

" Il y avait du changement dans l'air, l'observatoire a mis a jour des choses qui étaient latentes..."

"Nos impressions vagues sont devenues des certitudes..."

"Au moment où nous avons décidé de rentrer dans l'observatoire, le troisième degré ne se portait pas très bien; les divers symptômes d'un fonctionnement difficile commençaient à apparaître: absentéisme, décrochage, abandon avant obtention du diplôme du côté des élèves, découragement, mal-être du côté de certains professeurs".

- * Ailleurs, par contre, les objectifs de l'observatoire ont été vécus comme une **accusation**, une remise en question:

"On veut nous apprendre à donner cours..."

"certains ont cru qu'on leur disait qu'ils ne faisaient rien de bon, qu'il fallait redonner du sens à notre enseignement comme si ce qu'on faisait avant n'avait pas de sens..."

La plupart des écoles pressenties pour entrer dans l'observatoire se situent entre ces deux extrêmes: quelques professeurs sont désireux de changements, mais doivent faire face à l'opposition ou à l'inertie de certains collègues. Dans ces écoles le dispositif de décision a été décisif: certaines écoles qui ont mis en place un système "démocratique" de vote ont été amenées à renoncer à leur engagement devant une courte majorité d'opposants. D'autres écoles où la proportion d'opposants était peut-être plus importante mais où la direction a fait le pari de "la contagion" se sont retrouvées dans le peloton des dix écoles engagées.

Dans ces écoles, les stratégies de changements adoptées ont été déterminantes dans l'évolution du projet.

2. Les différents types de scénarios.

Nous vous avons relaté différentes expériences et actions menées dans les écoles. Ces récits ont été regroupés autour de cinq thèmes. On pourrait les regrouper selon un autre critère: **qui est à l'initiative du projet**: la direction?, les professeurs? les deux? Selon les cas, on voit s'esquisser trois types de scénarios.

Quelques considérations préliminaires s'imposent avant la description de chacun d'entre eux.

- Premièrement, aucun de ces scénarios ne peut être considéré comme "gagnant" dans l'absolu. Suivant les situations rencontrées, tel scénario qui peut avoir conduit à l'émergence d'un projet réussi dans une école peut avoir entraîné un échec ailleurs. Le type de scénario utilisé doit être directement lié à la culture de l'école, à son degré de résistance aux changements, à son passé structurel et pédagogique.
- Deuxièmement, dans un même projet, il est souvent utile, après avoir opté pour une de ces stratégies, de varier les scénarios dans chacun des sous-projets. Cela permet de rencontrer les sensibilités de chacun des acteurs et de favoriser leur implantation dans le projet.

Premier scénario observé

Dans ce premier scénario, l'impulsion de départ est fournie par quelques professeurs qui vivent dans leur quotidien des situations jugées difficiles ou qui perçoivent des dysfonctionnements au sein de l'établissement (qu'ils soient organisationnels, pédagogiques, institutionnels,...). Ces personnes ont souvent déjà intuitivement des idées de solutions.

Dès l'émergence de cette réflexion, la direction leur accorde leur soutien et éventuellement un appui organisationnel (possibilité de se réunir, de suivre diverses formations,...).

Ils s'outillent ainsi d'un point de vue méthodologique et forment un groupe d'impulsion qui développe une stratégie ayant pour but d'informer et de susciter l'adhésion progressive d'une majorité des enseignants.

Deuxième scénario observé

L'impulsion de départ vient ici de la Direction qui formule un projet global, au nom d'une finalité acceptée par tous ou inscrite dans le projet de l'école (par exemple : lutter contre l'échec scolaire, lutter contre la démotivation de l'élève).

Cette finalité paraît trop vaste ou trop vague aux yeux des enseignants. Ceux-ci, malgré qu'ils adhèrent à cette finalité, ne trouvent dans le projet aucune solution aux difficultés du quotidien.

Le projet de base est alors démultiplié en un certain nombre de micro-projets. Cette condition de démultiplication apparaît comme une condition de relance de la dynamique d'implantation de pratiques innovantes.

Troisième scénario

Dans cette troisième stratégie, la Direction est à l'origine d'un projet bien délimité. Elle gère elle-même la mise en oeuvre du projet. Elle propose le projet aux enseignants qui y adhèrent. La Direction assure elle-même la gestion et le pilotage quotidien de l'expérience.

Ce projet de départ donne naissance à d'autres projets aux contours délimités. Des groupes d'enseignants prennent en charge le pilotage de chacun de ces nouveaux projets. La Direction reste garante de la cohésion des différents projets.

Quelle que soit l'origine du projet, ce sont toujours les professeurs et les élèves qui en sont les acteurs principaux. Toutefois, l'influence d'autres acteurs est loin d'être négligeable.

3. Influence des autres acteurs.

3.1. Rôle de la direction:

En s'adressant aux directions, Michel Develay⁽¹⁾ affirme que le "**chef d'établissement est le portier de l'innovation**"; cela montre que son influence sur l'implantation d'une innovation est décisive.

3.1.1. Le type de "management" de la direction sera déterminant.

Les décisions qu'elle prend, la manière dont elle gère l'école, le type de relations établies (recours ou non à la délégation, reconnaissance ou non des actions menées) vont être soit des facilitateurs, soit des freins à l'innovation.

Pour progresser, les professeurs attendent de la direction qu'elle laisse les initiatives se déployer, qu'elle s'assure de l'adhésion du plus grand nombre. Ils préfèrent mener plusieurs petits projets qui sont fédérés les uns aux autres, dans lesquels les profs et les élèves se reconnaissent plutôt qu'un projet-mammouth qui est vécu comme une contrainte.

3.1.2. Le directeur peut exploiter différents leviers.

- **Les attributions:** possibilité ou non de suivre les élèves pendant deux ans; constitution d'équipes plus ou moins stables, élargissement des attributions: avoir plus d'heures avec les mêmes élèves....
- **la constitution des horaires:** regrouper les heures de cours (deux heures de suite) ménager des fourches communes aux professeurs, éclatement de l'horaire à certains moments (module d'accueil, journées débrouillardises...)
- **modification des périodes sur l'année:** répartir autrement les périodes réservées aux cours, aux stages, aux sessions d'examens.
- **Mise en place de relais** tant pour la diffusion de l'information que pour le pilotage de différentes actions.
- **modification du bulletin**

3.1.3. Remarque

Les changements de structures ne sont pas suffisants: il est possible de continuer à fonctionner comme avant dans un cadre différent. Le changement de structure doit permettre de "changer de cap"; Encore faut-il que professeurs et élèves puissent comprendre le bien fondé et le parti à tirer des modifications apportées sans quoi, chacun se retrouve "déboussolé".

3.2. Rôle de l'accompagnateur pédagogique

Les professeurs interrogés ont exprimé la nécessité d'être guidé dans leur travail par un intervenant extérieur. Selon les endroits, l'accompagnateur a joué différents rôles:

- * l'accompagnateur joue le rôle de **facilitateur de la communication**: souvent il a été un

⁽¹⁾ Conférence tenue à Louvain-la-Neuve le 28 janvier 1999 dans le cadre de la formation des directeurs.

médiateur entre la direction et les professeurs ou entre professeurs d'opinions différentes.

- * L'accompagnateur a joué le rôle **d'interface** entre les écoles: ses interventions dans différents établissements a permis la **mise en réseau** d'enseignants d'horizons divers; et la **diffusion** d'outils et de pratiques innovantes (dans le diocèse de Tournai, les écoles engagées dans l'observatoire ont rencontré à deux reprises des enseignants d' autres écoles).
- * L'accompagnateur joue le rôle de **"reflet"**: dans les interviews de clôture les professeurs ont pu faire une réelle auto-évaluation de leur travail. La présence d'un interlocuteur neutre et bienveillant a facilité cette position réflexive.
- * L'accompagnateur doit pouvoir proposer des **objets de travail porteurs de sens** pour les enseignants. Dans l'enseignement de qualification, un objet de travail a été particulièrement porteur; il s'agit de la réflexion sur l'**épreuve de qualification**. Cette réflexion a rassemblé des professeurs autour d'une tâche concrète. L'épreuve de qualification concerne plusieurs partenaires: élèves, professeurs d'option et partenaires extérieurs (lieux de stages, jury extérieur); les professeurs de cours généraux peuvent également y trouver leur place. Le travail réalisé (guide pratique, vade mecum, cahier de formation professionnelle) sert de "tiers objet" dans l'accompagnement de l'élève; il constitue une référence commune entre différents interlocuteurs, ainsi qu'une "carte d'identité" de la section. Il est devenu objet d'échange avec d'autres écoles. Dans l'enseignement général, le TFE a joué un rôle analogue. Le document **"Le T.F.E. point d'orgue pour le secondaire, un tremplin pour le supérieur"**⁽²⁾ diffusé par l'animation pédagogique du diocèse de Liège a servi de déclencheur et de référence à plusieurs écoles. Il a été le point de départ d'une évolution des pratiques pédagogiques: En effet, le TFE provoque un changement radical du rôle de l'enseignant: davantage guide que dispensateur de savoir, il est aux côtés de l'élève et l'accompagne tout au long du travail; il peut parfois être amené à sortir du cadre de sa discipline. Enfin, il va devoir partager l'évaluation avec d'autres lecteurs.
- * L'accompagnateur peut faciliter la **formalisation des pratiques innovantes** en les rendant ainsi transférables (cf les compte-rendus ci-dessus et les outils tels que le fascicule TFE ou les guides pratiques de l'épreuve de qualification). Ce travail de formalisation, ce passage à l'écriture reste difficile pour les enseignants qui sont "collés" à leur quotidien. La formalisation permet de prendre du recul. Les professeurs peuvent prendre conscience du chemin parcouru et ainsi mieux orienter leurs actions suivantes.
- * L'accompagnateur est aussi amené à rendre les professeurs et la direction attentifs à la **cohérence et à l'intégration des différentes actions menées** dans le cadre de l'observatoire et à les mettre en lien avec ce qui se fait (ou ne se fait pas) dans les autres degrés ou les autres filières de l'école. Le projet d'établissement a été l'occasion - pour les écoles qui en ont eu le souci - de faire une intégration des différents chantiers pédagogiques en cours.

3.3. Autres partenaires.

- * Plusieurs professeurs se sont plaints d'un manque de pilotage du projet par la **fédération**: espacement puis disparition des rencontres interdiocésaines, impasse sur le deuxième degré, avortement du processus avant son aboutissement.

⁽²⁾ Document réalisé par des enseignants de différentes écoles dans le cadre d'une formation FPE et publié en 1996 par l'animation pédagogique du diocèse de Liège.

- * La communication et la coordination au sein des **équipes diocésaines** sont très importantes. Dans plusieurs diocèses, les accompagnateurs de l'observatoire se sont succédés. Les écoles ont du se familiariser avec une nouvelle personne ou cheminer seules pendant un temps. Les professeurs expriment leur sentiment d'avoir été des pionniers avançant avec peu de balises. Pour certaines actions, les équipes diocésaines doivent pouvoir assurer la complémentarité des approches transversales et disciplinaires.
- * L'inadéquation de certains **programmes** a également été dénoncée; à l'inverse, certains enseignants disent avoir pu prendre appui sur le programme (en particulier en sciences).
- * Certains projets ont provoqué une ouverture de l'école vers des **partenaires extérieurs**: les journées débrouillardise de Saint-Raphaël Remouchamps ne peuvent être réalisées qu'avec la collaboration des institutions locales; la clarification des exigences de stage ou de l'épreuve de qualification implique l'adaptation et la complicité des professionnels concernés.
- * L'observatoire a mis à jour toute une série de besoins de **formation**:
 - au projet personnel de l'élève,
 - au travail d'équipe,
 - à la motivation,
 - à la participation,
 -

B. Les implications sur les métiers.

1. Le métier de directeur

Nous faisons une nouvelle fois référence à Michel DEVELAY⁽³⁾ pour décrire le changement de métier de la direction: il le résume dans la formule suivante: "*vous étiez des directeurs, vous allez devenir des chefs d'établissement. Le directeur est celui qui dirige, qui fait en sorte que tout est en ordre; le chef d'établissement est celui qui est à la tête, qui est capable d'éclairer*".

Pour Michel Develay, ce changement de métier implique 4 nouvelles fonctions:

- 1) **faire vivre ensemble** des gens qui auparavant coexistaient sans avoir de contacts: exemples: des profs d'opinions différentes, des élèves de niveaux de motivation différents. Les compétences relationnelles du directeur sont donc importantes. En effet, la préparation puis la réalisation de l'observatoire a provoqué des rencontres entre professeurs différents (par exemple des professeurs de cours pratiques et des professeurs de cours généraux); il a été nécessaire de s'adresser autrement aux élèves: leur clarifier les nouvelles règles du jeu, leur proposer un autre mode de fonctionnement. Les parents également ont du être informés. L'observatoire a nécessité une plus grande communication entre les différents partenaires et c'est le plus souvent le directeur qui a été le chef d'orchestre de ce réseau de communication.
- 2) **Faciliter les enseignements**: Les professeurs ont exprimé des besoins nouveaux, en terme de locaux, d'horaires, d'attributions. Il a fallu prendre des décisions facilitant la réalisation des projets. Mais comment trier les différentes demandes? comment

⁽³⁾ ibidem

reconnaître les pratiques qui vont dans le sens attendu par l'observatoire? Cette fonction est difficile à assumer; les professeurs ont tendance à nier la légitimité du chef d'établissement dans ce domaine puisque lui n'enseigne plus.

- 3) **Gérer démocratiquement:** Plusieurs écoles ont privilégié la participation des élèves: organisation d'AGORAS, conseils d'élèves. Ce type de pratique ne peut se déployer que dans des écoles où la participation est vécue à tous les niveaux. Quel sens peut avoir l'organisation de conseils d'élèves dans une école où les enseignants ne sont consultés dans aucune circonstance? Est-il possible de donner aux élèves une autonomie dont les professeurs eux-mêmes ne disposent pas? La citoyenneté ne peut s'apprendre que dans des écoles gérées démocratiquement.
- 4) **Ouverture vers l'extérieur:** les rencontres inter-écoles, les confrontations avec le monde économique et social (cf journées débrouillardises") sont des moyens privilégiés d'induire un changement .

Les directions ont souvent été en tension-conflit entre la nécessité de permettre une certaine improvisation inhérente aux innovations en cours et le besoin de programmer, d'organiser les choses. Cette tension se retrouve également dans les relations entre professeurs où les initiatives des uns bousculent le besoin de sécurité des autres.

En bref, les directions des écoles de l'observatoire ont relevé un défi qui s'adresse aujourd'hui à l'ensemble des directions, à savoir:

- s'interroger sur les enjeux,
- vivre davantage les paradoxes,
- gérer l'incertitude,
- décider dans l'urgence,
- remettre en question leur "management" ,
- reconstruire un nouveau consensus pédagogique.

2. Le métier d'enseignant.

2.1. Un mélange de craintes et de satisfactions.

Les enseignants interrogés perçoivent incontestablement une évolution de leur métier. Cette perception s'accompagne parfois de craintes, le plus souvent de satisfactions.

Craintes:

Certains professeurs considèrent que la non-certification au terme de la cinquième pourrait provoquer une baisse de niveau des élèves. Ces professeurs craignent de ne plus pouvoir préparer convenablement les élèves aux études supérieures. Ils perçoivent le discours des professeurs du supérieur comme dévalorisant à leur égard. Ce sentiment de ne plus pouvoir remplir sa mission -préparer sérieusement aux études supérieures- est ressenti douloureusement par certains.

Satisfactions:

Nombreux sont ceux qui expriment leurs satisfactions sans détours:

- *"L'observatoire a permis de sortir des sentiers battus, quand on bouge, on sort, on a le sentiment qu'on travaille quand-même..."*

- *"J'ai plus de plaisir à donner cours parce que les élèves sont plus impliqués, ils doivent faire des démarches supplémentaires, il faut les conduire vers les réponses. Maintenant je ne dois plus répéter la matière à longueur de journée pour la faire entrer. Maintenant, je répète -la bibliothèque est là, il doit y avoir un livre pour toi dedans-. Après trois fois, ils savent; il faut toujours les pousser pour y aller mais ils se rendent compte que ce n'est pas au diable qu'on les envoie, c'est à l'information..."*

Des professeurs vont jusqu'à identifier des bénéfices personnels:

- *"J'ai appris à parler en public, à rencontrer des gens différents; je me sens plus à l'aise avec les élèves, je passe mieux!..."*
- *"On se sent plus épanoui, moins obligé de faire les choses..."*

2.2. De nouvelles compétences professionnelles.

Les professeurs ont été amenés à acquérir de nouvelles compétences et à adopter de nouvelles attitudes professionnelles.

Accepter le désordre et l'incomplétude, l'approximation des savoirs comme caractéristiques inhérentes à l'apprentissage.

Pour cela il est nécessaire de

- * se détacher de la lettre du programme pour planifier souplesment,
- * se convaincre qu'en travaillant par situations-problèmes, on ne passe à côté d'aucun objectif essentiel même si on les aborde dans le désordre,
- * faire le deuil de la maîtrise de l'organisation des connaissances dans l'esprit de l'élève,
- * maîtriser ses angoisses par rapport à l'incertitude,
- * ...

Etre capable de se mettre à la place de l'élève et réguler continuellement le processus d'apprentissage.

Cela implique

- * de savoir communiquer efficacement avec les élèves pour les aider à exprimer leur manière d'apprendre,
- * d'identifier les compétences mobilisées dans un apprentissage,
- * faire des liens entre les activités fonctionnelles et les activités de structuration, doser savamment les unes et les autres,
- * faire régulièrement le point par rapport aux objectifs d'année ou de cycle et de réguler en fonction des acquis et des manques,
- * ...

Etre capable de négocier et conduire des projets avec ses élèves et de travailler par situations-problèmes.

Il faut donc

- * se creuser la tête pour créer des situations problèmes stimulantes et variées (cf journées débrouillardises),
- * adapter les supports disponibles, les détourner de leur fonction première pour les rendre pertinents au projet poursuivi,
- * se méfier des effets pervers des projets et notamment de faire faire ceux qui savent déjà faire,
- * ...

Accepter de ne plus occuper le "devant de la scène" pour jouer davantage le rôle

de "metteur en scène" .

Cela exige des compétences relationnelles **et** disciplinaires de haut niveau:

- * savoir gérer les phénomènes de groupe,
- * savoir travailler en équipe,
- * avoir une expérience et une pratique personnelles de l'usage des savoirs,
- * maîtriser sa discipline, c'est-à-dire identifier les questions fondatrices qui la distinguent des autres disciplines.

3. Le métier d'élève.

Le changement de métier d'enseignant provoque inévitablement un changement dans le métier d'élève. Les professeurs insistent d'ailleurs sur l'importance de formuler clairement les nouvelles règles du jeu. La non-certification implique une plus grande **prise en charge de l'élève par lui-même**. Il s'agit d'un **nouveau contrat didactique**. Si celui-ci reste implicite, les élèves retiennent les avantages de la non-certification et oublient la nécessité de se prendre en charge.

Ils sont mis davantage au centre des démarches d'apprentissage; cela exige d'eux une **grande implication**. Certains élèves résistent en accusant le professeur "*d'être fainéant, de ne plus donner cours mais de se contenter de les faire travailler...!*".

Philippe PERRENOUD⁽⁴⁾ a remarquablement décrit les incidences de ces nouvelles pratiques sur le métier d'élève:

- * implication,
- * transparence,
- * coopération,
- * ténacité,
- * responsabilité.

C'est bien de cela qu'il s'agit dans des pratiques telles que les journées débrouillardises, les agoras, etc...

Pour que l'élève puisse remplir toutes ces exigences, il est important, plus que jamais, qu'il soit **bien orienté**: si l'élève se trouve dans une option sans l'avoir voulu, simplement parce qu'on l'a mis là suite à des échecs, il lui est impossible de s'impliquer dans ses apprentissages.

La thématique du **projet personnel** devient incontournable- et ce- bien avant le troisième degré.

Un professeur fait ainsi le résumé des changements vécus dans son école:

" Nos exigences sont plus claires, on se rend compte de l'importance de l'orientation de l'élève, de son projet personnel, de sa motivation. On se rend compte de la nécessité d'un vrai travail d'équipe. Il y a une plus grande implication dans son métier. Quand on n'obtient pas cette implication, que ce soit de la part de l'élève ou de la part d'un professeur, les problèmes sautent aux yeux, alors qu'ils passaient inaperçus auparavant...".

⁽⁴⁾ Philippe PERRENOUD "*Construire des compétences dès l'école*" ESF éditeur 1997.

IV. PERSPECTIVES

A. Bilan des effets de l'observatoire:

Il est difficile de mesurer avec précision l'impact de l'observatoire tant sur la réussite des élèves que sur les pratiques pédagogiques car il y a une multiplicité de facteurs en cause:

- Les élèves du troisième degré de l'observatoire sont les premiers "produits" de la réforme du premier degré, les effets de cette réforme s'ajoutant aux changements survenus dans l'enseignement fondamental. Les élèves du troisième degré professionnel sont donc plus jeunes qu'auparavant. De plus, ils arrivent plus tard dans les écoles proposant des filières de qualification (les premiers degrés des écoles à vocation technique et professionnelle se sont fortement réduits depuis la réforme de 94).
- Les grèves de 94-95 ont laissé des blessures profondes chez certains enseignants; ce contexte n'était pas idéal pour leur proposer des changements de pratiques.
- Il y a une évolution dans le public d'élèves (liée aux changements extérieurs à l'école); les professeurs doivent s'adapter à ce nouveau public.
- Enfin, il y a les objectifs de l'observatoire.

A la question " *dans les changements que vous avez mis en place, lesquels sont intéressants et à conserver, lesquels sont inadéquats?*", un professeur réaliste donne la réponse suivante: "***tout est à garder, mais il ne faut pas attendre des miracles(...) Il ne faut pas s'attendre à avoir une classe modèle, motivée, idéale.***

Selon monsieur SOBLET⁽⁵⁾ directeur des Arts et Métiers Pierrard-Virton, plusieurs écueils sont à éviter:

- imaginer que l'enthousiasme et la détermination d'un groupe moteur suffit à entraîner l'adhésion de l'ensemble et à résoudre tous les problèmes;
- penser que la formalisation d'un projet personnel avec l'élève est la garantie que celui-ci soit en mesure de mobiliser les énergies qui vont lui permettre de surmonter toutes les difficultés;
- sous-estimer la difficulté pour des élèves qui ont toujours été pris en charge dans le cadre d'un enseignement traditionnel de travailler de manière autonome; il faut amener les élèves à être autonomes et leur donner les moyens de le devenir;
- supposer qu'il est possible de construire un quelconque apprentissage sur des compétences présumées acquises.

Cette dernière considération nous invite à envisager la transition entre le deuxième et le troisième degré; et de manière plus large l'ensemble des trois degrés. Le deuxième degré est pris en tenaille entre les socles de compétences et les compétences terminales. Ce degré charnière ne manquera pas d'être interpellé quant à sa spécificité. En de nombreux endroits, c'est là que se situe le taux d'échecs le plus élevé. Quelques écoles professionnelles -pionnières une fois de plus- se sont engagées dans la réflexion par le biais du deuxième degré à rythme différencié (2DRD).

⁽⁵⁾ Cf communication de José SOBLET "Essai pour un autre troisième degré" journée UCL-FEADI Louvain-la-Neuve le 15 octobre 1997.

Le travail par compétences, le souci pour le projet personnel de l'élève ne donneront réellement satisfaction que lorsqu'ils seront effectifs dans l'ensemble des trois degrés.

B. Réflexions sur les conditions favorables à l'implantation d'une innovation⁽⁶⁾

La recherche réalisée au FUNDP par J.Brull-Guillaume et A.David-Gilbert s'appuie sur deux paradigmes auxquels nous adhérons:

Selon DUCROS et FINKELSTEIN (cités par les auteurs),

"L'expérience montre que l'implantation d'une innovation scolaire se heurte à une série d'obstacles qui ne dépendent pas exclusivement de la nature de l'innovation, mais aussi du contexte dans lequel se situent les acteurs..."

Des professeurs interrogés confirment cette idée en nous affirmant: "*Il n'y a pas de réelle remise en cause des finalités de l'observatoire, mais bien de son aspect institutionnel et des méthodologies mises en oeuvre*".

Jean DONNAY (toujours selon les auteurs) dit que "les représentations des enseignants sont plus importantes que les objectifs novateurs".

J. Brull-Guillaume et A.David-Gilbert complètent: "Quels que soient les avantages et l'intérêt de l'innovation, l'attitude de l'enseignant envers elle aurait un impact déterminant sur son degré d'adoption ou son rejet".

A partir de ces présupposés, en confrontant les observations de la recherche des FUNDP et nos propres observations, nous pouvons identifier les conditions suivantes comme étant favorables à l'implantation d'une innovation:

1. Il faut que les enseignants aient une **perception positive de l'innovation proposée**: pour cela, il faut qu'elle réponde à un besoin et non qu'elle soit perçue comme une remise en cause. Il faut donc être particulièrement attentif à la manière de présenter le changement. Celui-ci doit s'inscrire dans une certaine continuité: partir de ce qui se fait déjà et faire un pas de plus.
2. Il est judicieux de constituer **une cellule de pilotage** composée de professeurs **motivés** mais également de **modérés**, sur base de **volontariat**. Il est important que le statut et le rôle de cette cellule soit clair tant pour les membres que pour l'ensemble des professeurs.
3. La constitution de **réseaux de compétences entre professeurs d'écoles différentes** favorise le changement. Il est important de prévoir des rencontres régulières et organisées autour d'objectifs suffisamment clairs. (C'est de cette manière qu'a débuté

⁽⁶⁾ pour rédiger cette partie, nous nous inspirons d'une recherche menée aux FUNDP par J. BRULL-GUILLAUME et A. DAVID-GILBERT: informations pédagogiques-nr 16b <http://www.restode.cfwb.be/cf/pedag/info16b.htm>. En effet, nos observations à ce sujet se rejoignent et nous partageons les référents théoriques des auteurs.

la réflexion sur l'épreuve de qualification).

4. Il est indiqué de proposer des occasions d'**analyse et de confrontation de pratiques**. En effet, l'enseignant qui adopte une démarche réflexive est capable de s'adapter au changement: cette démarche l'amène à repérer les éléments de sa pratique qui correspondent déjà à l'innovation proposée et à situer les éléments nouveaux pour les y intégrer.

C. Du projet d'établissement au projet personnel en passant par le projet professionnel de l'enseignant.

Certaines écoles sont toujours en premières lignes au moment des réformes. Cela provoque une multiplicité de projets novateurs qui, si on n'y prend pas garde, risque d'épuiser les enseignants et pourrait provoquer un clivage entre les "avant-gardistes" et les "frileux du changement". **Le projet d'établissement** prend alors toute son importance. Il permet d'articuler les différents projets, il définit des priorités et prévoit des échéances. Il permet ainsi une certaine planification du changement. Il s'agit de trouver un juste équilibre entre changement émergent et changement planifié!

Les objectifs de l'observatoire tels qu'ils ont été annoncés en 1995 se retrouvent intégralement dans le décret-mission de juillet 1997. Ce décret propose des moyens concrets pour rencontrer ces objectifs:

- En ce qui concerne **le projet personnel de l'élève**, les écoles pourront, si elles le prévoient explicitement dans le projet d'établissement, disposer de 10 jours à répartir sur le degré qui pourront être consacrés à des activités liées au projet personnel et à l'orientation.
- Pour les **compétences**, les travaux des groupes inter-réseaux se terminent, la révision des programmes va suivre immédiatement. De plus, le décret prévoit la création d'outils pédagogiques et d'épreuves d'évaluation conçus en terme de compétences.

Toutes les recommandations vont dans le même sens: il s'agit de mettre l'élève au centre, de le rendre acteur de sa formation et de lui permettre de se construire un projet personnel. N'oublions pas que le premier agent de changement dans l'école est l'enseignant. Entre le projet d'établissement et le projet personnel de l'élève, il est fondamental de laisser une place au **projet professionnel de l'enseignant**. En effet, le problème de la motivation se pose dans les mêmes termes pour le professeur que pour l'élève ⁽⁷⁾. La motivation dépend de trois facteurs subjectifs:

1. la perception de la **valeur de l'activité** proposée: le changement a-t-il du sens, de la valeur aux yeux de l'enseignant?
2. la perception de sa **compétence**: le changement est-il réaliste, est-ce que l'enseignant se sent capable de le mettre en oeuvre?
3. La perception de la **contrôlabilité**: l'enseignant a-t-il le sentiment qu'il a une prise sur les événements, a-t-il une marge de liberté?

Si un des trois facteurs est nul, la motivation s'effondre. C'est vrai pour l'élève dans les activités scolaires, cela se vérifie également pour les enseignants quand on leur propose un changement.

⁽⁷⁾ cf Rolland VIAU: "La motivation en contexte scolaire" édition de Boeck Bruxelles 1996.

V. CONCLUSION

A posteriori, l'appellation "observatoire" pour une expérience où la créativité était sollicitée pouvait donner l'impression d'un lieu protégé pour les écoles non engagées. L'ouverture qui en a été faite au cours des trois années a sans doute démystifié cette impression. Si ce n'était pas le cas, nous osons espérer que ce dossier a contribué à cette ouverture contagieuse.

Cette expérience encadrée, s'appuyant sur les trois recommandations du Conseil de l'Education et de la Formation écrites à propos des missions de l'Ecole au cours de l'année scolaire 93-94 à l'adresse des responsables scolaires, s'est dotée de quatre objectifs plus opérationnels rappelés dans l'introduction de ce dossier. En guise de conclusion à celui-ci et en référence à ces quatre objectifs, nous nous proposons de souligner les éléments marquants qui permettent d'apprécier le saut qualitatif obtenu en certains lieux de ce parcours du 3e degré.

Laisser croire que tout fût aisé et acquis définitivement et que les difficultés rencontrées sont toutes surmontées serait excessif, néanmoins il ne faudrait pas occulter les bénéfices de l'expérience y compris ceux qui n'étaient pas directement recherchés mais qui ont été engrangés.

- **"Le fait de travailler à la réussite d'un parcours scolaire sur deux ans pour un maximum d'élèves"** reste un moteur ou un frein à la mise en place d'un dispositif de certification sur le degré selon le regard porté sur la scolarité obligatoire et sur la conception du CESS.

Certes, le problème de l'orientation scolaire reste étroitement lié à la lecture faite du public qui arrive en 5e année. Néanmoins, les institutions scolaires entrées dans l'expérience, ont mis en place des dispositifs innovants qui ont fonctionné pour un maximum de jeunes.

Vous en avez des témoignages dans les récits d'expériences. Certes, les dispositifs sont perfectibles dans leur organisation en leur donnant une souplesse supplémentaire qui, aujourd'hui est reconnue dans le décret "Missions" à travers l'écriture du projet d'établissement.

Nous pourrions donc nous réjouir de cette possibilité donnée à l'avenir d'organiser les apprentissages sur le degré, en décroissant les cours programmés 50 minutes après 50 minutes. De cette manière, le parcours du troisième degré s'inscrit dans un processus plus global de formation.

Comme nous le montre l'expérience, ces éléments d'organisation associés au dispositif pédagogique global, augmente certainement la qualité et la quantité de la réussite.

- **"Mieux appréhender les profils de sortie correspondant aux orientations d'études secondaires"** était un second objectif retenu pour l'entrée dans l'expérience. Si cet objectif, dans un premier temps, n'a pas fait l'objet de nombreux travaux au sein des corps professoraux, la parution du décret "Missions" en juillet 97 a suscité un regain d'intérêt pour la définition des compétences terminales en de nombreux endroits. Dans les lieux où la direction a appuyé un tel travail, nous constatons que le corps professoral en a retiré des bénéfices visibles. Soulignons en particulier la meilleure lisibilité des conseils de classes par le fait d'une cohérence traduite dans un langage davantage partagé par tous les participants aux conseils. Cette approche a conduit en plusieurs lieux à affiner le système d'évaluation par l'expression du degré de maîtrise des

compétences visées dans les différentes disciplines.

Certes, le problème reste délicat au niveau du lien à établir entre les activités d'apprentissage visant l'installation des compétences et le degré de maîtrise de celles-ci lors de l'évaluation. L'implantation des compétences, question devenue d'actualité, nécessitera encore des réflexions et des stratégies pour permettre une évolution sensible lors de l'évaluation.

De plus, les débats sur l'adéquation entre l'orientation choisie par l'étudiant et les compétences liées au système optionnel choisi débouchant sur le CESS restent très vivants. Il laisse apparaître que le rôle de l'enseignant du 3e degré, n'est plus limité à la gestion d'un cours mais qu'il s'étend à la gestion en commun d'un contexte d'apprentissage dans lequel l'émergence et la maturation d'un projet personnel garde pleinement son sens. Ceci met en évidence de nouvelles facettes du métier d'enseignant qui nécessitent une formation complémentaire.

- **"Mettre l'élève dans une dynamique d'apprentissage où il devient un acteur dans la mise en place de compétences porteuses de sens".**

Cet objectif central du dispositif a certainement été celui pour lequel les expériences innovantes ont été les plus enrichissantes. Au niveau d'une conclusion, nous ne reviendrons plus sur chacune de celles-ci. Néanmoins, une activité d'intégration comme le travail de fin d'études ou le travail de qualification a trouvé un regain d'intérêt dans l'expérience au point qu'elle a déjà fait écho dans des lieux non engagés dans l'observatoire.

Lue comme une activité intégratrice d'un ensemble de compétences installées, exercées au sein des disciplines, cette activité de production et d'écriture longue développée dans un dispositif où les étudiants jouent un rôle de plus en plus actif engendre des bénéfices non négligeables pour ces derniers et même pour les enseignants. Cette activité, au centre de laquelle se retrouve l'étudiant mis progressivement en autonomie avec la réflexion sur son "devenir" génère des questionnements sur le nouveau métier de l'étudiant. En effet, passer d'une culture de "consommateur" de l'école à une culture "d'acteur constructeur" de son savoir, c'est une petite révolution qui mérite une relecture du rôle de l'école, de son fonctionnement, sans négliger le poids du regard extérieur porté sur elle par toutes les personnes qui s'arrogent le droit de porter des jugements sur elle.

Ceci met en évidence une facette nouvelle du métier d'élève qui mérite une préparation plus spécifique. Entrer, par exemple, dans un travail de fin d'études et un travail de qualification qui sont des manières anticipatives de répondre au sens à rendre à l'école, cela nécessite une formation particulière tant pour les enseignants que pour les élèves.

- **"Déployer des stratégies permettant l'émergence du projet personnel et son accompagnement".** Cet objectif ne peut plus être isolé des apprentissages. Cela s'est perçu dans la plupart des expériences menées dans le cadre de l'observatoire. Son intégration dans des dispositifs pédagogiques impliquant d'autres acteurs internes et externes à l'établissement scolaire est souvent devenue un des moteurs de la motivation permettant aux étudiants de retrouver sens aux apprentissages parfois les plus complexes. Soulignons que cette prise en compte, ouvrant l'école sur l'extérieur, a permis, tant chez les étudiants que chez les enseignants, de dépasser certaines représentations un peu figées et caricaturales des autres "mondes".

Même si l'observatoire du 3e degré n'a pas rencontré le succès numérique attendu, en particulier dans l'enseignement de transition, il n'en n'est pas moins vrai que les dispositifs

pédagogiques et organisationnels, mis en place tant dans la dizaine d'écoles engagées dans le processus expérimental complet que dans d'autres lieux qui ont choisi certains objectifs du processus, ont permis aux équipes locales de créer un nouveau dynamisme dans leur 3e degré.

Pour conclure, le fait d'identifier avec précision l'état d'un fonctionnement pour reconstruire un processus structuré autour des trois piliers : **le projet d'établissement, le projet personnel de l'élève et celui de l'enseignant et la construction d'une école des compétences** est une garantie de retirer un réel bénéfice pour tous pour autant que les innovations s'inscrivent dans un continuum construit progressivement avec méthode.

Une expérience est toujours dynamisante, mais elle doit pouvoir perdre son caractère expérimental pour implanter les dispositifs innovants sous-jacents dans la durée après une évaluation et des adaptations. Nous espérons que ce dossier y a contribué.
