



Enquête relative aux programmes du premier degré commun et des Humanités générales et technologiques



Rapport de synthèse sur les effets des programmes

19 septembre 06

***E.Daubie
JM.Demoustier***

Nous tenons à remercier toutes celles et ceux qui, par leur participation, ont permis la réalisation de ce travail.

Les membres du groupe de travail (PAP 1.3.2.) :

*Maurice COLLINGE
François CONSTANT
Eric DAUBIE
Jean-Marie DEMOUSTIER
Alain KOEUNE
Caroline LETOR
Patricia POTIGNY
Paul TIMMERMANS*

Les animateurs et secrétaires des tables de discussion

*Philippe ANSELIN
Marc BELLEFLAMME
Francis COLLINET
Françoise DE MEY
Bernard GERARD
Josiane MONSEUR
Jacques STOUPY
Philippe VAN MALDER*

Les directions et les enseignants des écoles participantes

Pour le testing:

*Institut Don Bosco à Liège
Centre scolaire Saint-Joseph-Saint-Hubert à Eghezée*

Pour les tables de discussion:

*Institut Notre-Dame à Namur
Institut de la Providence à Champion
Collège de Godinne-Burnot à Godinne
Institut du Sacré-Cœur à Vielsam
DIC Collège à Liège
Institut Sainte-Marie à Huy
Institut Sainte-Marie à Seraing
Institut Saint-Michel à Verviers
Collège Notre-Dame de Bon Secours à Binche
Institut Saint-Joseph à La Louvière
Institut Saint-Ferdinand à Jemappes
Collège Saint-Pierre à Jette
Institut d'Enseignement Secondaire des Sacrés Cœurs à Waterloo
Institut Sainte-Marie Saint-Antoine à Saint-Gilles*

Table des matières

Introduction	p. 3
Première partie : le point de vue des professeurs et des directions	p. 6
1. La perception globale des programmes	p. 7
2. Les effets produits sur les enseignants et leurs pratiques	p.17
3. Les effets produits sur l'élève	p.22
4. Les effets à l'échelle de l'établissement	p.28
Deuxième partie : le point de vue des conseillers pédagogiques	p.35
1. Français	p.36
2. Mathématique	p.39
3. Sciences	p.42
4. Langues modernes	p.46
5. Etude du milieu	p.49
6. Histoire	p.50
7. Géographie	p.51
8. Religion	p.52
9. Education physique	p.54
Premières conclusions sur les effets	p.56
Annexes	p.58
1. Canevas d'interview	p.59
2. Note aux directions	p.60
3. Note aux professeurs participants	p.62
4. Note d'accompagnement de l'interview	p.64
5. Échantillon	p.67

Introduction

Le contexte général

Dans sa première partie, le présent rapport fait la synthèse des tables de discussions organisées au sein d'un certain nombre d'écoles, dans le cadre du Plan d'Actions Prioritaires 2005-2006 de la FESeC et plus particulièrement de son axe consacré à l'évaluation de l'implantation des nouveaux programmes. Dans sa seconde partie, il reprend les informations récoltées auprès des conseillers pédagogiques. En effets, ces derniers ont aussi eu l'occasion de s'appuyer sur la même méthodologie pour s'exprimer sur les effets des programmes.

Un groupe de travail, composé d'un Maurice Collinge Conseiller Pédagogique Principal et de Patricia Potigny, Pol Timmermans, Alain Koeune et François Constant, tous directeurs et « piloté » par Eric Daubie , accompagnateur des directions, avait reçu pour mission de « *Créer un outil-cadre pour mesurer les effets des nouveaux programmes sur l'équipe de direction, sur l'équipe des professeurs, sur le dispositif pédagogique et sur les élèves* » (action 1.3.2.)

Ce groupe a pu compter par ailleurs sur la collaboration active de Caroline Letor (FUCAM) et de Jean-Marie Demoustier (FESeC). Nous profitons de ce rapport pour remercier une fois encore toutes ces personnes pour leur investissement dans cette action.

Ce groupe de travail a veillé en permanence à articuler sa démarche avec celle du groupe technique mandaté par la FESeC pour évaluer *la lisibilité et l'applicabilité des programmes*. Ce rapport vient donc en complément de celui présenté au bureau de la FESeC par Jean-Marie Demoustier, en juin 06 concernant *l'enquête relative à la lisibilité et l'applicabilité des programmes aux programmes du premier degré commun et des Humanités générales et technologiques*.

En effet, concernant des publics semblables à ceux rencontrés dans l'enquête sur la lisibilité et l'applicabilité des programmes, pour compléter ces informations, il a été jugé judicieux par le Bureau de la FESeC que, les tables de discussion sur les effets des programmes soient organisées dès la fin de l'année scolaire 2005-2006 dans des établissements organisant le *premier degré commun et les Humanités générales et technologiques*. C'était donc une anticipation d'une partie des actions du PAP sur les effets des programmes prévues pour 2006-2007.

La démarche

Un « schéma d'interview » a été rédigé, puis testé dans deux établissements, avant de servir de base aux tables de discussion dont vous trouvez ici la synthèse. (Cfr annexe 1)

Après avoir constitué un échantillon d'établissements, les membres du groupe de travail ont pris contact avec les directions en leur demandant de rassembler 6 à 8 enseignants constituant un panel diversifié (Cfr notes aux directions en annexe 2) :

- des régents et des licenciés
- des professeurs des 1^{er}, 2^{ème} et 3^{ème} degré
- des professeurs novices et des plus anciens
- des professeurs de l'enseignement Général et/ou du Technique de transition
- des professeurs de disciplines différentes
- des professeurs aux profils différents : plus traditionnels ou plus volontaristes face à la réforme

Les professeurs invités étaient libres de participer ou pas à la table de discussion organisée dans leur école. Ils recevaient au préalable une note d'information et la liste des questions autour desquelles étaient organisés les échanges (Cfr note annexe 3)

Les directions des établissements concernés ne participaient pas aux échanges. Ils ont été cependant invités à donner leur point de vue, lors d'une rencontre organisée autour des mêmes questions, à Namur, début juin.

Les tables de discussion ont été réalisées en mai et juin 06 avec l'aide de quelques directeurs d'établissements non impliqués dans la démarche, que les membres du groupe de travail ont sollicités pour les accompagner et les assister dans la prise de notes ou l'animation. Nous tenons à les remercier pour leur collaboration efficace.

Les modalités d'organisation de toute l'opération sont reprises plus explicitement en annexe 4 dans la note réalisée à leur intention.

Concernant la prise d'informations chez les conseillers pédagogiques, elle a été réalisée sur base de la même fiche d'interview lors de la rencontre du 5 mai entre les responsables des secteurs et les conseillers pédagogiques. Les responsables des secteurs concernés avaient accepté de prendre le rôle d'animateurs. Qu'ils en soient remerciés.

Composition de l'échantillon

Les établissements ont été sélectionnés sur base de trois critères :

- la taille, selon une répartition correspondant à l'ensemble des écoles du réseau (moins de 400 élèves, entre 400 et 800 élèves, entre 800 et 1200 élèves ou plus de 1200 élèves)
- la participation d'écoles en discrimination positive
- le choix d'établissements qui n'avaient pas répondu à l'enquête organisée par la FESeC

Au total, 16 écoles ont ainsi été sollicitées, 4 par diocèse.

Toutes les directions ont répondu favorablement à l'appel qui leur était fait mais les tables de discussion n'ont finalement pu être organisées que dans 14 écoles. Un établissement était particulièrement préoccupé par de graves problèmes de vandalisme durant la période concernée. Pour l'autre, un accord de principe avait été donné mais cela n'a pas pu être concrétisé.

Les tables de discussion : constats

- ✚ Tous les rapporteurs font état du très bon accueil réservé par les enseignants et les directions. Certains enseignants sont volontairement revenus dans leur école un vendredi après-midi, alors qu'ils n'assurent habituellement pas de cours ce jour-là !
- ✚ Après quelques minutes, on observait une grande liberté de parole, la formulation d'avis très diversifiés et une participation active aux débats.
- ✚ Les enseignants se réjouissent que l'on prenne des informations auprès des premiers utilisateurs des programmes (enseignants) et souhaitent être informés des suites qui seront réservées à cette évaluation des programmes.

Le rapport : son organisation

Chaque table de discussion a fait l'objet d'un rapport, réalisé sur base des items de l'interview. Soucieux de respecter la confidentialité et les réalités de chacune des écoles, nous avons convenu avec les participants que ces rapports par école ne seraient pas diffusés séparément, mais qu'ils seraient intégrés dans un rapport de synthèse.

Ce présent rapport, rédigé sur base du canevas des interviews, est divisé en deux grandes parties en fonction des deux grandes catégories d'acteurs : les professeurs et les directeurs d'une part, les conseillers pédagogiques d'autre part.

- ✚ Pour la première partie du rapport, les deux auteurs de la synthèse se sont partagés les thèmes sans chercher nécessairement une unité de présentation.

Ainsi, pour la « perception globale des programmes » et leurs « effets sur les enseignants et leurs pratiques », le choix a été fait de distinguer les différents types d'écoles. Ceci permet de mettre en évidence d'éventuelles nuances selon leur taille et leur public.

Pour « les effets sur les élèves » et « les effets au niveau de l'établissement », le rapport s'organise davantage autour des principaux thèmes abordés par les enseignants.

Dans les deux cheminements de cette première partie du rapport, chaque auteur met néanmoins en évidence le point de vue des enseignants et celui des directions.

- ✚ Pour la seconde partie du rapport, vu qu'il s'agissait de tables de discussion de conseillers pédagogiques experts d'une même discipline, la présentation reprend pour chaque groupe le rapport des tables en suivant le canevas des interviews.
- ✚ On trouvera ensuite les premières conclusions que le petit groupe de travail a fait émerger de sa lecture des différents rapports qui lui ont été remis.
- ✚ Enfin, les annexes reprennent une série de documents qui ont aidé à rassembler ces informations

Première partie

Le point de vue des professeurs et des directions

1. La perception globale des programmes

2. Les effets produits sur les enseignants et leurs pratiques

3. Les effets produits sur l'élève

4. Les effets à l'échelle de l'établissement

1. La perception globale des programmes

Les programmes, qu'est-ce que cela évoque pour vous ?

Les enseignants se sentent-ils fortement impliqués par les programmes ?

Les programmes : contrainte ou support pour préparer les cours ?

Le point de vue des professeurs au niveau global

Dans les 2 écoles de moins de 400 élèves

Les équipes de professeurs rencontrées peuvent avoir des perceptions très différentes de ce que sont les programmes. Pour les uns, ils sont perçus comme des **outils de structuration** de l'apprentissage mettant des mots sur des pratiques qui existaient déjà, tandis que pour d'autres, ils ne sont que des **références très lointaines** par rapport aux réalités vécues ou à vivre en classe. Pour ces derniers, les programmes sont davantage une contrainte.

Cependant ces propos extrêmes sont à nuancer en fonction des différents programmes. On peut s'en rendre compte lorsqu'on fait une analyse plus fine des propos repris ci-après à l'égard de plusieurs programmes plus spécifiques.

Plusieurs fois, il est confirmé ce qui avait déjà été détecté dans l'enquête concernant la lisibilité et l'applicabilité de certains programmes. En effet, des enseignants expérimentés font état de la **difficulté de lecture** de programmes **par des jeunes enseignants**. Ils expliquent que cette difficulté est accentuée par le fait que ceux-ci ne peuvent se référer aux anciens programmes ou à d'anciennes pratiques. Néanmoins, ils soulignent que **la lisibilité des programmes augmente considérablement lorsqu'ils sont accompagnés d'outils** pour les mettre en œuvre. Mais pour cela, il faut avoir eu connaissance de l'existence des outils et il faut en disposer.

De la comparaison entre les nouveaux programmes et les anciens, plusieurs craignent que certains aspects de la formation base ne soient plus assurés. C'est ainsi que plusieurs estiment ne plus retrouver le travail de fond sur la **mémorisation, le drill et la structuration** plus systématique permettant la maîtrise de notions essentielles.

Le **sens de la réforme** ne semble pas avoir été suffisamment perçue à la lecture des programmes. Des pessimistes disent même qu'il s'agit d'une réforme de plus et qu'à cette réforme succèdera une autre avant d'avoir évalué les effets concrets de la première.

Pour une série de professeurs, les programmes restent **flous sur les connaissances à maîtriser**. Ceci vient confirmer les propos tenus dans l'analyse de certains programmes clairement identifiés dans l'enquête.

Plusieurs estiment que les programmes sont **trop chargés** pour les volumes horaires définis et qu'ils sont écrits **pour des élèves modèles**. De ce fait, ils ne permettent pas suffisamment la prise en compte des différences. Ce qui poussent certains à dire qu'ils sont **inapplicables**.

Plusieurs souhaiteraient une meilleure **articulation** entre les programmes de **l'enseignement fondamental** et ceux du début de l'enseignement secondaire.

Une impression de **redondance** entre plusieurs programmes qui, selon certains professeurs, s'expliquerait par une volonté de travailler en interdisciplinarité.

Un groupe de professeurs estime que les programmes des Humanités générales et technologiques sont plus difficilement applicables, comparativement aux programmes des Humanités professionnelles et techniques.

✚ Dans les 6 écoles dont la population est comprise entre 400 et 800 élèves

Dans ce groupe d'écoles, il a été assez mal aisé d'avoir une expression globale de leur perception des programmes. Très rapidement, chacun s'est exprimé sur les programmes disciplinaires qui le concernaient. C'est pourquoi, on retrouvera beaucoup plus d'informations spécifiques dans les commentaires relatifs à chacun des programmes.

Néanmoins, pour un certain nombre de professeurs les nouveaux programmes ne représentent pas une révolution : de nombreux enseignants les vivent comme **une continuité**, sans rupture. Dans certains cours, les programmes apportent de la **structure** à l'apprentissage. Mais pour beaucoup, les programmes sont ressentis plus comme une **contrainte** que comme un support. Et, il y aurait tant à faire après lecture des programmes que certains n'osent pas s'y lancer. Certains y lisent **des interdits** comme celui d'évaluer la grammaire et le vocabulaire.

Pourquoi, disent certains, a-t-on modifié les programmes ? Ce ne sont pas eux qui posaient problème mais bien les élèves face aux programmes. Plusieurs soulignent les **difficultés** que rencontrent les élèves dès leur **arrivée dans l'enseignement secondaire**. Elles sont souvent dues à des **lacunes antérieures** très importantes qui empêchent la compréhension des consignes. Il faut donc consacrer du temps pour tenter de les combler, ce qui se fait au détriment de la mise en œuvre du programme. **Des outils sont réclamés** pour réaliser ce travail.

L'approche par compétences est perçue comme une pédagogie **démagogique** qui prétend donner la chance au maximum d'élèves. Or, disent certains, cette pédagogie **renforce la dualisation sociale** au travers des apprentissages et des méthodes d'apprentissage.

Plusieurs attirent aussi l'attention sur les écarts qui auraient été accentués entre les résultats des élèves : les élèves faibles ne peuvent suivre dès qu'on exige le niveau de raisonnement prévu.

Pour autant que le concept de compétence soit bien perçu, les **compétences** poursuivies sont reçues comme **pertinentes**. Cependant, **l'inflation des contenus** à installer et le **manque de temps** auraient pour effet de traiter superficiellement les différents sujets. Ce manque de temps est encore accentué par l'approche des apprentissages par situations problèmes.

Certes, la **question de l'évaluation** reste permanente et réclame d'être traitée en profondeur. La perception de l'évaluation à valeur formative et à valeur certificative demande d'être retravaillée. Les outils de communication comme le bulletin ne sont pas toujours conçus pour faciliter la compréhension de l'évaluation. Beaucoup de professeurs restent convaincus que **sans évaluation** permanente à valeur **certificative**, **les élèves ne travailleraient pas** régulièrement aux apprentissages, ce qui contrecarrerait le développement des compétences réclamé par les programmes.

Les nouveaux programmes réclament une **adaptation** constante, de la **recherche** et des **préparations longues** pour mettre l'élève en autonomie. Les **corrections** avec des grilles critériées sont **lourdes**. En considérant le programme comme un **idéal inaccessible**, certains se découragent et d'autres prennent du recul par rapport au programme et à l'approche par compétences.

Néanmoins, un certain nombre de professeurs, sous une certaine **pression de l'inspection**, affirment qu'ils ont apporté quelques modifications positives dans leur implication.

Il faut aussi constater qu'un nombre non négligeable de professeurs **n'ont pas perçu le sens** des programmes et de la réforme et demandent des précisions sur les fondements de celle-ci. Pour quoi avoir adopté cette approche par compétences alors que les contenus n'ont guère changé ? Pourquoi s'est-on écarté du développement de la **compétence de mémorisation** que des professeurs ont réintroduites dans le parcours d'apprentissage ?

✚ Dans les 2 écoles D+ dont la population est comprise entre 400 et 800 élèves

Dans ces deux écoles, les professeurs estiment que les programmes ont eu un effet de **déstabilisation** au départ mais que, moyennant des adaptations au contexte de la D+, ils poussent les professeurs à s'impliquer dans les démarches d'apprentissage. Les adaptations résident principalement à **recentrer les apprentissages** sur les contenus de base. Les programmes sont donc **trop chargés**.

Comme bien d'autres professeurs, ils soulignent combien les situations problèmes prennent **beaucoup de temps** pour les exploiter en classe.

L'implication des professeurs, principalement de Français, se traduit dans la **concertation interne** à l'établissement et par la **participation à des formations**

Si les programmes sont utilisés comme des supports concrets fort intéressants pour démarrer une activité, ils restent **contraignants** au niveau du timing. Développer des compétences prend du temps.

Bon nombre de professeurs sont à la recherche d'informations complémentaires et de ressources pour préparer leurs cours. Ils attendent **des outils et des manuels** en adéquation avec les programmes.

L'arrivée des nouveaux programmes a provoqué un renforcement du **travail en équipe** et une meilleure **coordination** horizontale et verticale.

La **question de l'évaluation** des compétences reste à résoudre d'une manière plus concrète et explicite.

✚ Dans les 3 écoles dont la population est comprise entre 800 et 1200 élèves

Dans ces groupes, on constate que les professeurs ont beaucoup de peine à exprimer des idées globales sur les programmes et à répondre de manière précise aux questions posées. Très souvent, ils mêlent observations et émotions, accessoire et essentiel.

Plusieurs professeurs ont le sentiment que les programmes écrits dans une approche par compétences vont **renforcer le phénomène de dualisation** déjà présent. Cela se traduit dans des propos un peu nuancés comme : «les forts sont encore plus forts et les faibles deviennent plus faibles mais si on respecte certaines étapes, les faibles volontaires peuvent s'en sortir».

Pour beaucoup, les programmes sont perçus comme **un idéal vers lequel tendre** et impliquent une **collaboration interdisciplinaire**. Ce constat est surtout présent dans les propos des professeurs de mathématique et de sciences.

Si l'approche par compétences prônée dans les programmes n'est pas toujours partagée par les professeurs parce que cela implique de gros changements dans les pratiques ou parce qu'ils n'ont **pas perçu les enjeux de la réforme** et la teneur du concept compétence, ils reconnaissent cependant que cette approche peut aider à **préciser les lacunes** des élèves qui sont en échec.

D'une manière générale, les professeurs se sentent **impliqués** par les programmes. Ils soulignent que si les contenus n'ont guère changé, ils ont une **plus grande liberté** pour les mettre en œuvre. Cependant, les programmes réclament un autre type d'évaluation

Pour autant que le concept de compétence soit bien perçu, les **compétences poursuivies** sont généralement reçues comme **pertinentes**. Certains regrettent que la compétence de « **restitution** » ne soit pas explicitement identifiée.

Si on veut travailler selon une approche par compétences, il faut constater que bon nombre de programmes sont **surchargés par rapport au volume horaire** qui est défini pour les mettre en oeuvre. Ce manque de temps est encore accentué par l'approche des apprentissages par situations problèmes.

Plusieurs fois, il est confirmé ce qui avait déjà été détecté dans l'enquête concernant la lisibilité et l'applicabilité de certains programmes. Plus particulièrement, il semble que quelques **jeunes professeurs** ne soient **pas suffisamment préparés** à la lecture des nouveaux programmes.

Si les programmes sont utilisés comme des **supports concrets** fort intéressants pour démarrer une activité, ils restent contraignants au niveau du timing. Car développer des compétences prend du temps.

Dans ces écoles également, l'arrivée des nouveaux programmes a provoqué un **renforcement du travail en équipe** et une **meilleure coordination** horizontale et verticale.

La **question de l'évaluation** des compétences reste à résoudre d'une manière plus concrète et explicite.

✚ Dans l'école dont la population est supérieure à 1200 élèves

Un professeur de **langues modernes**, ancien élève de l'établissement, n'a **guère vu de changement** avec l'arrivée des nouveaux programmes. Les programmes anciens développaient déjà les compétences

Les professeurs d'**Histoire** estiment que **les concepteurs** de programmes **apportent leur vision personnelle** et leurs envies, mais, qu'étant différents, ils ont le droit d'avoir une autre vision.

Le **système d'évaluation** est au cœur des échanges. En effet, les professeurs estiment que les nouveaux programmes par compétences impliquent un **surcroît de travail** énorme pour respecter l'évaluation formative et l'évaluation certificative. Pour eux, ils sont **noyés dans les corrections**. Ils précisent que les évaluations sont difficiles à construire et qu'elles sont fortement **influencées** par l'appropriation des programmes faite **par la direction**.

Face à cette nouvelle approche, les **parents sont démunis et demandeurs**. Leurs questions en témoignent: «qu'est ce qu'ils ont fait en classe, que faut-il faire pour réussir ? » Les professeurs traduisent ces appels comme une perte de confiance en leur travail

Néanmoins, l'approche par compétences est perçue comme un plus pour **diagnostiquer** les difficultés, mais pas plus.

S'appuyant sur le dicton fort répandu : « Si cela ne compte pas, on ne va pas se fouler », l'école a choisi de « faire **du certificatif durant toute l'année** ».

Ils font le constat que les programmes par compétences conduisent les élèves à l'échec et **obligent à les réorienter**, car il y a une mauvaise gradation des activités. Ils soulignent en particulier ce phénomène au niveau de la 5ème année. L'explication s'appuie sur la quantité de **productions** demandées particulièrement en fin d'année et sur le fait que **les élèves plus faibles manquent de repères**.

Le point de vue des professeurs au niveau de certains programmes

✚ Dans les 2 écoles de moins de 400 élèves

FGS :

« On part aujourd'hui des paysages et les élèves doivent déduire les notions à partir de ces paysages, je préférerais une plus grande systématisation. »

✚ Dans les 6 écoles qui ont la population est comprise entre 400 et 800 élèves

Langues modernes :

Les professeurs perçoivent le nouveau programme comme un guide mettant en valeur la communication et précisant clairement les compétences à développer tout en laissant un large choix de sujets à aborder. Pour les élèves les plus faibles, le programme est difficile à assurer. Cependant, ils constatent que les élèves sont en net progrès en communication.

De plus, ils regrettent que les programmes oublient l'outil indispensable : la grammaire et le vocabulaire qui sont mis entre parenthèses. On a surtout l'impression qu'on ne peut pas faire ceci ou cela. Par exemple, on interdit les traductions à l'examen et on doit donc donner des exercices avec des contraintes diverses pour faire utiliser le vocabulaire et la grammaire.

Ils estiment que les livres existants sont bien faits pour mettre en œuvre le programme.

EDM

Les professeurs perçoivent ce programme comme un programme particulier pour lequel ils ont dû changer toutes les préparations, alors que le programme n'avait rien changé. Ce qui les a poussés à développer lourdement la recherche de documentation au détriment selon certains de la précision du vocabulaire. Ils manquent d'outils et soulignent que les outils de la FESEC ne sont pas suffisants.

FGS

Les professeurs manifestent une franche hostilité vis-à-vis du programme de géographie et plus particulièrement à l'encontre de celui du 2ème degré. Le vocabulaire utilisé est fumeux par exemple : « territoires-sociétés ». Les élèves ne sont pas aptes à faire des choses qui y sont demandées comme traiter de façon critique des informations. Ce programme « livré en kit avec 5 entrées » : compétences, grille de savoir-faire, grille des avoirs, répartition des thèmes et territoires-sociétés désorientent les professeurs qui ne savent plus par où commencer.

Ils regrettent l'ancien programme qui développait de la géographie physique et en faisait une étude systématique et structurée (relief, climat, sols,...) et accusent les concepteurs du nouveau programme de l'avoir réalisé sans consultation des professeurs. Il ne reflète donc que leurs propres idées. Les thèmes actuellement proposés derrière les huit compétences sont flous, redondants et mobilisent peu les élèves.

Les professeurs ont beaucoup de mal à s'y retrouver. Ce programme réclame un investissement important notamment pour préparer des questionnaires.

Les professeurs regrettent qu'on ne travaille plus la mémorisation des savoirs de base.

Bref, c'est un programme conçu pour des adultes et beaucoup trop ambitieux pour être développé sur le temps imparti.

Histoire

Les professeurs perçoivent davantage ce programme comme une contrainte que comme un support.

Plusieurs professeurs sont fortement attachés à un enseignement chronologique estimant que cette manière de faire favorise la culture générale des élèves. Ce qui leur fait dire que le programme de 4e est trop vaste, allant du Xe au XVIIIe siècle ou qu'il faudrait 4 périodes pour l'assurer.

Ils estiment aussi que la compétence « faire une synthèse », déjà présente dans le programme de 3^{ème}, ne peut pas être abordée. En effet, les notions fondamentales pour la développer n'ont pas encore été travaillées au cours de Français.

Certains professeurs craignent que les élèves plus faibles ne sachent pas « être des gagnants » permanents dans ce système pédagogique d'apprentissage de l'Histoire. Le « touche à tout » sans transmission des savoirs fondamentaux génère le sentiment que le cours est peu structuré et donc peu favorable à la mémorisation de faits qui permettraient aux plus démunis de réussir.

Si plusieurs soulignent que ce programme réclame une grande coordination entre les professeurs des différents degrés pour créer ensemble des séquences d'apprentissage -ce qui n'est pas toujours possible-, d'autres attirent l'attention sur l'investissement en temps pour l'évaluation des compétences et pour les corrections.

Education artistique

Les professeurs perçoivent ce programme comme un bon guide, bien encadré par des animateurs pédagogiques, qui leur apportent un bon soutien.

Education par la technologie

Un professeur signale sa difficulté personnelle d'entrer dans ce programme malgré des formations suivies assidûment. Sa principale difficulté vient surtout de l'approche par situations problèmes qui lui donne l'impression de toucher à tout sans asseoir des connaissances.

Il réclame plus d'aide de la part de la FESeC et des CP. Il signale à sa direction qu'il ne dispose pas suffisamment de matériel pour assurer correctement son cours.

Informatique

Ayant collaboré à l'élaboration du programme, les professeurs sont satisfaits. Néanmoins, ils attendent sa nouvelle mouture qui leur paraît restreindre leur liberté.

Partant du principe que tout cours devrait comporter une partie magistrale et une partie exercices, certains n'apprécient pas du tout la méthode par situations-problèmes prônée dans l'enseignement général.

Français

Le programme de Français des trois dernières années du secondaire est perçu d'une manière très divergente par les participants. Pour les uns, il est perçu comme un outil qui définit bien les compétences à développer, il contient des contraintes à retraduire lors de travaux de concertation. Pour d'autres, nettement plus critiques, il est utopique et implique une méthodologie qui exige beaucoup plus de temps. Ces derniers regrettent les cours ex-cathedra qu'ils estiment très utiles.

Ils estiment que le travail de groupe que le programme suppose n'est pas réaliste lorsqu'ils se trouvent face à des classes très importantes numériquement.

Même si plusieurs ne disposaient pas du programme et des outils, ils estimaient qu'il y avait trop à lire !

Pour ce qui est du programme des trois premières années, les professeurs trouvent que les changements sont plus faibles et que la transition a pu se faire plus aisément.

La plupart des professeurs ont des difficultés avec l'évaluation des compétences. Voici deux exemples: « comment mieux faire le lien entre les productions demandées et les grilles d'évaluation ? » et « les compétences ne sont pas équivalentes en importance et en difficulté, comment trouver un juste équilibre ? »

Plusieurs souhaitent pouvoir interroger sur des savoirs et leur structuration afin de permettre aux élèves les plus faibles de récupérer quelques points, lors des interrogations ou des examens.

Enfin, plusieurs estiment que la contextualisation permanente est lourde, mais qu'ils s'y soumettent pour être en conformité avec l'inspection.

Sciences:

Pour certains professeurs, il y a peu de grands changements sauf quelques chapitres qui ont été supprimés et d'autres qui ont été ajoutés. Pour d'autres, au contraire, ils trouvent le programme trop lourd et inapplicable.

Concernant l'évaluation, plusieurs établissent un pourcentage pour la mémorisation des savoirs et un autre pour la résolution de problèmes proches de la réalité.

Si la coordination est possible au niveau des trois premières années, elle est très difficile à vivre par la suite ce qui rend en particulier la transition 3-4 fort pénible

Plusieurs regrettent que dans le cours dit faible, on laisse peu de place aux savoirs. La grande hétérogénéité du public ne permet pas d'approfondir certains savoirs estimés fondamentaux pour les élèves qui s'engageront ultérieurement dans des études plus scientifiques.

Le cours de sciences est parfois assuré par des personnes qui ont eu une formation scientifique au cours de leurs études mais qui ne possèdent pas les bases pédagogiques. Dans ce cas, le programme risque de ne pas être perçu comme une référence. Les références sont souvent les collègues.

Latin

Les professeurs sont satisfaits du programme. Structuré autour des 3 compétences : traduire, faire les commentaires, faire une synthèse, le programme se développe progressivement en spirale croissante.

Il n'y a donc pas de révolution. Bien au contraire, ce programme vient donner du sens aux pratiques, avec de meilleures balises. Les méthodes d'évaluation sont bien plus cohérentes.

Mathématique

Selon l'avis de plusieurs professeurs, le programme construit par chapitre est globalement bien fait mais il vise trop la quantité au détriment de la qualité. Ce fait implique que soit ils font des choix de contenus, soit ils voient superficiellement l'ensemble. Le fait de travailler par situations problèmes prenant beaucoup de temps vient renforcer le sentiment qu'il y a trop à faire dans le temps imparti.

Un professeur regrette que les exposants rationnels soient supprimés du programme alors que ce contenu est considéré comme essentiel.

La réflexion sur l'évaluation est à poursuivre.

✚ Dans les 2 écoles D+, dont la population est comprise entre 400 et 800 élèves

Rien de particulier n'est signalé pour les programmes disciplinaires

Dans les 3 écoles dont la population est comprise entre 800 et 1200 élèves

Langues modernes

Les professeurs rencontrés regrettent que le nouveau programme n'aborde pas la compétence « connaissance de la grammaire ». Ils estiment aussi que le programme est trop vague par rapport au contenu à voir chaque année.

Plusieurs déclarent que les notions de français sont insuffisantes pour l'apprentissage des langues modernes. Néanmoins, pour assurer ce cours, des collaborations s'imposent.

Mathématique

Les professeurs du cycle inférieur trouvent le programme intéressant pour les mises en situation et pour proposer des applications. Cependant, plusieurs estiment que des mises en situation sont parfois irréalistes.

Du côté des élèves, le travail à domicile est très réduit. De plus, de gros problèmes de compréhension proviennent d'une mauvaise connaissance du vocabulaire de base.

Pour plusieurs professeurs du cycle supérieur, ils ne comprennent pas l'utilité d'avoir un programme de mathématique spécifique à l'enseignement libre.

Ils trouvent que les contenus sont flous, peu précisés et qu'ils ont du mal à se situer par rapport aux différents niveaux de difficulté. Ce programme développe davantage le sens des apprentissages au détriment de l'appropriation des contenus.

Français

Plusieurs professeurs attirent l'attention sur la grande pauvreté de vocabulaire et trouvent qu'il faudrait une liste de mots à définir pour étoffer la matière de français.

Des professeurs de 4^{ème} année ont inventé une 6^e compétence la "grammaire".

Si la liberté du professeur est grande sur les contenus et en particulier sur les courants littéraires, l'approche proposée par le programme réclame des outils multiples et neufs : Internet, presse, médias, publicité. L'investissement du professeur pour développer la motivation des élèves implique aussi une grande énergie. C'est à ce prix qu'il y a sens et cohérence au bout du travail.

Si les professeurs apprécient les grilles d'évaluation, la pratique réelle de l'évaluation formative demande un travail énorme d'adaptation et une grande capacité d'anticipation car plus rien n'est systématique. Mais l'investissement est payant. En effet, ils soulignent que des progrès sont visibles surtout pour la compétence « oralité ».

Certains professeurs disent qu'avec un minimum de volonté, la coordination verticale est possible.

Sciences

Les professeurs qui assurent le cours au secondaire inférieur estiment que le programme touche à tout superficiellement. Ils regrettent de ne pouvoir rien approfondir. De ce fait, les élèves déduisent qu'ils n'ont plus besoin d'étudier. Il s'installe alors une paresse naturelle face au travail.

Des professeurs qui assurent le cours de 3 périodes au 3^{ème} degré déplorent que le programme ne soit pas écrit en interdisciplinarité.

Pour d'autres, le cours de sciences 6 périodes conduit à une certaine diminution des connaissances.

EDM

Les professeurs déplorent que le programme se limite à la Belgique mais reconnaissent que cela favorise les déplacements avec la classe.

✚ Dans l'école dont la population supérieure à 1200 élèves

Mathématique

Plusieurs professeurs du degré inférieur estiment que le découpage des compétences proposé par le programme génère quelques soucis. En effet, il existe de nombreux exercices qui mobilisent plusieurs compétences. Pour illustrer ces propos : si la compétence « calculer » et la compétence « interpréter le résultat » apparaissent dans un même exercice, il n'est pas rare que le calcul soit faux, mais que l'interprétation du résultat soit correcte et cela n'est pas sans provoquer des difficultés. Pour eux, les compétences servent comme un outil diagnostic.

Pour les professeurs des degrés supérieurs, les programmes constituent une énorme contrainte. L'approche par compétences aggrave la situation. En fait, on travaille pour répondre au compte-rendu, et dès lors, on fait tout et n'importe quoi. Comme les compétences figurent au bulletin, on essaie de les faire apparaître mais sans plus. Certains vont jusqu'à dire que si les compétences n'existaient pas, cela irait mieux. D'autres, réclament de développer la compétence « restitution » et même par cœur.

EDM

Les professeurs réclament des références pour pouvoir juger de la justesse et de l'adéquation de ce qu'ils font. Ils souhaitent des exemples concrets pour mettre en oeuvre le cours qui comporte deux volets. Ils signalent que les documents fournis par Monsieur Patart sont inexploitablement.

Sciences

Plusieurs professeurs trouvent que l'approche par situations est très lourde et sort des préoccupations des élèves. Ils citent un exemple de question pertinente : « *Pourquoi la biche broute-t-elle dans le sous-bois ?* » On se focalise sur la question et on perd de vue la démarche. L'élève ne se pose pas ce genre de question. Axer le cours sur des questions précises limite la portée du cours et ce procédé marche mieux dans les bonnes classes. Ces professeurs estiment que les élèves préfèrent une vision systématique et classique.

Français DI

Un professeur du premier degré souhaiterait connaître la manière dont on travaille dans l'enseignement primaire afin d'assurer une meilleure continuité dans les apprentissages.

Pour les professeurs des degrés supérieurs, les 6 compétences reprises dans les programmes ayant la même importance, il conviendrait de leur accorder la même durée pour les installer. Mais, la réalité du terrain est différente : un professeur dit privilégier la compétence lire et argumenter par rapport aux autres compétences qui sont moins travaillées.

Les professeurs font remarquer que les autres branches travaillent souvent des compétences proches. Ils citent l'Histoire et la Géographie. Cela a pour effet de lasser les élèves.

Ils regrettent que la mémorisation et la systématisation soient exclues des programmes. Or, l'enseignement supérieur réclame une habitude à la restitution. Ils soulignent que si la matière est allégée, l'important travail de production demandé est beaucoup plus complexe. On demande donc moins de savoirs et plus de savoir-faire aux élèves. Face à cette situation un peu confuse pour certains, les élèves demandent ce qu'ils doivent étudier.

Plusieurs s'étonnent de la manière d'évaluer la compétence lecture lorsqu'il est demandé de produire un texte de fiction

Enfin, il existe des discordances entre les CP qui posent parfois problème aux professeurs.

Langues modernes

Les professeurs font remarquer que l'approche par situations-problèmes prônée dans les programmes, lorsqu'elle vient tôt dès le début du secondaire, pose question aux élèves et aux parents. En effet, cette approche laisse croire qu'il n'y a rien à étudier. Il faudrait fournir des précisions sur les savoirs à installer.

L'approche ancienne permettait aux élèves plus faibles de s'en sortir aux interrogations de vocabulaire et de grammaire. Aujourd'hui, les professeurs ont l'impression de ne plus pouvoir le faire. Ce qui peut creuser des écarts plus importants entre les forts et les faibles.

Ils soulignent la difficulté de se coordonner au même niveau alors que le programme le souhaite pour assurer une bonne continuité des apprentissages en évitant d'user les mêmes thématiques.

Le point de vue des directions

Les programmes ont été reçus d'abord comme une contrainte : les compétences nécessitent une autre approche, un nouvel esprit et remettent l'évaluation en question.

Il a fallu notamment **modifier les bulletins** pour prendre en compte l'évaluation formative et faire apparaître les compétences, tout en veillant à la lisibilité (une gageure quand on voit le libellé de certains compétences !)

Ce ne sont pas les programmes en eux-mêmes qui ont suscité le plus de difficultés mais l'approche par compétences en elle-même et **plus particulièrement l'évaluation**. Cela suppose notamment de mettre en place une évaluation formative et on a vu rapidement pointer la nécessité de revoir les bulletins. On regrette un **manque d'information et de formation** à ce niveau.

Les programmes constituent par ailleurs une ressource surtout s'ils sont écrits **avec clarté** (par exemple en informatique). Les programmes permettent alors de **rassurer**.

Ils étaient **attendus** par les enseignants et sont venus trop tard. On avait eu le temps de fantasmer dans les salles de profs.

Les programmes sont un **levier pour le travail des équipes**, ils constituent un **support** surtout s'ils proposent des **pistes didactiques** (ce n'est pas le cas en sciences économiques).

Selon certains, l'approche par compétences a donné plus de **liberté** aux enseignants.

La perception a été **différente selon les disciplines** : en langues modernes, cela a vite été accepté. Ce fut plus difficile notamment en EDM, en mathématique et en sciences (liens difficile à établir entre le 1^{er} degré et les suivants).

Les **jeunes enseignants** ont été généralement **plus réceptifs, plus volontaires** (parfois même de façon excessive) que les plus anciens qui ont vécu les mouvements de grève, dénonçaient une xème réforme et ont l'habitude de travailler de façon isolée.

Dans l'ensemble, les programmes ont **été mieux reçus par les régents** que par les licenciés.

Face à ces nouveaux programmes, le **rôle de la direction** a été d'en **défendre** le principe, de faire évoluer les mentalités, de **convaincre** les enseignants et de les **accompagner** en travaillant notamment sur leur identité professionnelle (entretiens individuels), en partant des incidents critiques. Là où le directeur « porte » la réforme, cela a généralement un effet de soutien, mais cela peut accentuer les résistances.

Même si certains sont restés sur leurs réserves, voire n'ont rien modifié dans leurs pratiques, de nombreux enseignants se sont fortement impliqués dans la mise en œuvre de ces programmes. Ils étaient **mal préparés** surtout là où l'enseignement est plus traditionnel, et ont eu **du mal pendant les deux premières années, surtout aux 2^{ème} et au 3^{ème} degrés**.

La rupture reste grande entre le premier degré et le second. Il est intéressant que des professeurs enseignent sur plusieurs degrés car on observe (parfois) un **effet de contamination**.

2. Les effets produits sur les enseignants et leurs pratiques

En quoi une séquence d'apprentissage proposée aujourd'hui diffère-t-elle d'une séquence proposée en classe il y a une dizaine d'années ?

Quelles sont les ressources nécessaires à l'enseignant pour préparer et dispenser ses cours ?

Quel lien peut-on établir entre ces pratiques nouvelles et les programmes ?

Quelles sont les personnes ressources sur lesquelles vous pouvez compter pour mettre en œuvre votre enseignement ?

Le point de vue des professeurs

✚ Dans les 2 écoles de moins de 400 élèves

Les professeurs ont **inversé leur démarche** d'enseignement par rapport aux anciens programmes. C'est-à-dire qu'avant ils enseignaient la théorie puis ils passaient aux exemples et aux exercices. Aujourd'hui, ils partent des exemples pour aboutir à la théorie.

Ils disent aussi que les nouveaux programmes les contraignent parfois à rédiger des **séquences de cours très longues** voire trop longues sur un seul thème avant de pouvoir asseoir les notions permettant d'approfondir les connaissances. Ce qui peut être perçu par certains comme une limitation de leur liberté pédagogique et pour d'autres comme une simple explicitation de ce qu'ils faisaient déjà.

De nouveau, ils soulignent que **les préparations prennent beaucoup de temps** et que **l'évaluation** d'une séquence d'apprentissage en termes de compétences acquises reste une **question délicate**.

Ils estiment enfin que la mise en œuvre des apprentissages prend plus de temps et réclame un accompagnement quasi individuel des élèves.

Les nouveaux programmes ont suscité ou **renforcé les démarches de collaboration et de coordination pédagogique**, utiles notamment pour ajuster les pratiques en se démarquant peu ou prou des programmes : la solidarité rend plus forts. C'est une première ressource qui, pour certains professeurs plus isolés, reste difficile à pratiquer. Pour contourner cette difficulté, certains se regroupent **en réseau**. Néanmoins, le temps fait parfois défaut.

Les professeurs réclament **des outils** de divers natures : manuels et des syllabus pour les élèves, PC, bibliothèque et accès à des lieux de consultation (sedess ?) pour leur propre documentation.

Si les programmes ont suscité ces changements, plusieurs professeurs ont **un peu de mal à établir un lien direct entre ce qu'ils font et leur programme**. Le principal argument avancé est simplement la lisibilité de leur programme

Les professeurs soulignent l'efficacité des CP qui les aident à la mise en œuvre des nouveaux programmes.

✚ Dans les 6 écoles qui ont la population est comprise entre 400 et 800 élèves

Les professeurs estiment qu'il y a parfois **plus d'interactivité** lors des apprentissages, mais pour qu'il en soit ainsi, **un investissement plus grand** de leur part est nécessaire tant **pour les préparations et les corrections** qu'en énergie lors de **l'animation du cours**. Ce surinvestissement peut parfois provoquer l'essoufflement, d'autant plus qu'il est apprécié d'une manière disproportionnée en regard des retours des élèves. En effet, l'enseignant, est passé d'une fonction de dispensateur de savoirs à celle d'animateur et d'organisateur face à laquelle la participation des élèves est requise. Or, paradoxalement, les **élèves sont peu demandeurs de participation** alors qu'ils avaient tendance à l'être à l'époque où les pratiques pédagogiques ne le leur permettaient pas.

De plus, l'approche par **situations problèmes**, quasi permanente, vient **alourdir le dispositif** et n'est **pas toujours praticable**, surtout au niveau de la 1^{ère} année. Il ne faudrait pas perdre de vue que des **moments de structuration** restent bien **nécessaires**. Quelques professeurs disent que les savoirs ne représentent plus que 25% des apprentissages.

Les professeurs semblent apprécier le **travail de formalisation** plus développé qui est demandé aux élèves aujourd'hui. Mais cela réclame du temps supplémentaire lors des apprentissages et lors des corrections. Il semble aussi, surtout dans les années supérieures, qu'il soit fait appel davantage à la **créativité** des élèves.

Plusieurs soulignent que les pratiques d'évaluation sont en pleine évolution et que de nombreuses questions sont encore à résoudre à ce sujet. D'autres mettent en évidence la difficulté de mettre en place un dispositif pédagogique cohérent concernant l'évaluation suite à **la diversité des modes d'évaluation** utilisés dans les différentes matières.

Si, la plupart des enseignants trouvent que les nouveaux programmes apportent des réponses à la question du **sens des apprentissages**, ils sont plus partagés quant à la capacité des nouveaux programmes de rencontrer et de **prendre en compte les différences des élèves**. De plus, ils s'interrogent sur la manière de **combler des lacunes** qui, de toute évidence, ont d'autres origines que les nouveaux programmes.

Dans le but d'alléger la charge ils souhaiteraient garder les mêmes attributions plusieurs années de suite et développer davantage des collaborations internes et externes tant avec les collègues de la même discipline qu'avec les CP, pour travailler des séquences ensemble et s'informer sur les manuels.

Concernant les ressources, la plupart des professeurs réclament **du temps pour la concertation** entre collègues. Ils demandent aussi de **mieux connaître les outils** qui développent des séquences de cours réalisables c'est-à-dire pas trop longues. Plusieurs soulignent néanmoins que les outils FESeC disponibles actuellement sont généralement **bien conçus**.

Ils réclament **des manuels** conformes aux programmes. Ils souhaitent vivement pouvoir avoir plus aisément accès au **centre de documentation** ainsi qu'aux salles permettant de travailler avec les **technologies nouvelles**.

Les professeurs sont aussi demandeurs d'informations précises, par exemple lors de **rencontres avec des paires** mais aussi lors **des journées pédagogiques** encadrées de manière à pouvoir les adapter à la situation de leur établissement.

Ils en appellent à **des formations** qui soient **adaptées** au renouvellement demandé dans les programmes. Ce constat étant fait, des professeurs préfèrent travailler avec **des collègues d'autres écoles**.

Le lien que la plupart des professeurs établissent entre les pratiques nouvelles et les programmes sont assez flous. La plupart des professeurs, dans les différentes disciplines, reviennent sur les remarques, constats, critiques et regrets déjà formulés dans les rubriques disciplinaires de la partie constats généraux et spécifiques sur les programmes. Quelques professeurs estiment que les programmes réclament **des élèves d'être davantage des acteurs de leur formation** ce qui est une noble **utopie** par rapport au vécu actuel.

Concernant les personnes ressources, certains **attendent beaucoup plus des CP** qu'une simple animation du groupe pour réaliser un travail de construction ensemble. Ils souhaiteraient qu'ils produisent aussi ou qu'ils viennent avec **des productions concrètes** afin de pouvoir s'en inspirer. Plusieurs constatent **les désaccords voire des incohérences** qui peuvent exister entre des CP de même discipline concernant les approches pédagogiques et le « jargon » utilisé. Des professeurs font remarquer que **des CP n'osent pas aborder la question de l'évaluation** des compétences. De plus, certains professeurs soulignent le **peu de présence des CP** depuis la présentation des programmes.

✚ Dans les 2 écoles D+, dont la population est comprise entre 400 et 800 élèves

L'approche proposée par les programmes réclame des séquences d'apprentissage plus proches du vécu. **Cela donne sens** aux apprentissages et implique davantage les élèves dans les **situations-problèmes** proposées tout en évitant qu'ils ne soient seulement des techniciens de la discipline. Néanmoins, toutes les situations-problèmes ne parlent pas de la même façon aux élèves. Mais une telle approche pratiquée régulièrement peut entraîner un survol de certaines parties de la matière alors qu'il serait pertinent de pouvoir **faire du systématique** pour que les acquis soient bien ancrés. Cette approche réclame aux professeurs des **préparations importantes** pour qu'elle soit la plus bénéfique au public ciblé.

Plusieurs regrettent la **disparition de matières** qui leur paraissent **fondamentales**. Cela réclame de ce fait une plus grande **coordination** entre les collègues en particulier pour s'assurer des contenus réellement vus. De plus, ils signalent à nouveau que les programmes ne sont pas suffisamment conçus **en tenant compte du type d'élèves** rencontrés dans un établissement D+

Parmi les **ressources** citées auxquelles ils ont recours régulièrement, on trouve **les collègues, Internet, les outils de la FESeC**. Ils semblent mettre en évidence que **les formations et les accompagnements ne sont pas toujours adéquats**

✚ Dans les 3 écoles dont la population est comprise entre 800 et 1200 élèves

Pour un certain nombre de professeurs, les apprentissages **préparés en équipe**, mis en place aujourd'hui, sont davantage **porteurs de sens** pour les élèves et cela les implique plus dans les apprentissages. Cette meilleure perception du sens couplé avec une utilisation de supports plus variés : documents, vidéo, ... permet de rendre les cours **plus dynamiques**. Mais, la construction de séquences par situations significatives et avec des supports très parlants pour les élèves réclame **un investissement plus important en temps de préparation**. De ce fait, certains professeurs regrettent les cours développés davantage sous la forme d'un exposé.

Les professeurs font état de **ressources** sur lesquelles ils prennent appui régulièrement. Il s'agit **des collègues et des CP**, mais ce serait parfois lacunaire dans certaines disciplines et ils soulignent que **certaines séquences proposées par les CP sont trop idéalisées** et donc peu réalisables. Ils font référence également à **des manuels français et à des formations Cecafof**.

Concernant les liens que font les professeurs entre ces pratiques nouvelles et les programmes, et les effets qu'ils perçoivent, nous avons épinglé les éléments suivants.

Français: le professeur est en surcharge de travail et sous pression constante face à une grande exigence de présence à son métier. Mais l'investissement paie en cohérence, en sens, en satisfactions. Son enseignement est plus interactif, plus dynamique. La relation à l'élève est plus naturelle. L'adaptation au zapping donne du rythme à l'apprentissage et est une force.

Plusieurs font remarquer que l'évaluation pratiquée est mieux explicitée et structurée par rapport aux élèves. Il y a aussi des ouvertures à des domaines autrefois inexploités, ce qui développe des compétences plus fortes.

Langues modernes: les compétences énoncées dans le programme sont très claires. Il y a clairement une volonté de laisser place à une évaluation progressive et structurée. Les 4 compétences sont sur un pied d'égalité. L'évaluation critériée formative est possible et est appliquée ainsi que la remédiation. Mais au moment de la certification, il faudrait rester ferme en ce qui concerne la grammaire.

Plus que par le passé, il est demandé de travailler par degré. Mais au niveau de la documentation scolaire, plusieurs professeurs ont des difficultés à trouver x textes sur un même thème visant le même objectif.

Mathématique: les professeurs de l'inférieur mettent en évidence que l'approche pédagogique permet une meilleure explicitation du travail et fait ressortir les difficultés.

Les professeurs soulignent que les nouveaux programmes favorisent ou forcent la concertation et une coordination par niveau. L'évaluation, porte à la fois sur le processus, la tâche, le résultat. Les professeurs du supérieur trouvent qu'il n'y a pas une rupture brutale mais une évolution vers plus de mises en situation, plus d'applications mais moins de drill. Le plus grand progrès réside dans une nette distinction des compétences en jeu et une analyse explicitée du processus de réussite

Sciences la formation initiale, selon plusieurs avis, n'est pas en adéquation avec le programme à enseigner. Ce qui pose problème pour les nouveaux professeurs.

Une fois encore, il est affirmé que les programmes sont surabondants et pas clairs. Un bon programme ne devrait pas demander de l'assistance.

✚ Dans l'école dont la population supérieure à 1200 élèves

Les professeurs font remarquer que dans les séquences d'apprentissage actuelles, les élèves sont amenés à **rechercher de l'information** par eux-mêmes. Le dispositif pédagogique semble favoriser davantage **les travaux de groupes**. Bref, les cours seraient vécus d'une manière **moins directive**.

Pour les cours de langues, les professeurs souhaiteraient **favoriser la communication**, comme le programme le propose, **mais avec 27 ou 29 élèves** ce n'est pas commode.

La principale ressource qu'ils souhaiteraient pouvoir développer est **l'échange entre enseignants de différentes écoles**. Cela serait préféré aux rencontres **avec les CP**, au cours desquelles il semble que **les pistes de solution avancées ne soient pas assez exploitées**. Ils regrettent aussi que très souvent **les formations ne répondent pas aux demandes** des participants mais reposent essentiellement sur le « **dada** » **des formateurs**. Des exemples en géographie, en algèbre,... viennent illustrer ces propos.

Ils soulignent aussi le travail important consacré aux **recherches personnelles** et aux **échanges avec les nouveaux professeurs** et souhaitent avoir davantage l'occasion de participer à des **tables d'échanges** entre professeurs.

Nombreux sont ceux qui **ignorent l'existence des outils** produits par la FESeC.

Concernant les liens entre les pratiques et les programmes, certains regrettent le **peu de place** accordée aux professeurs **pour structurer** les apprentissages et ainsi éviter que les travaux ne partent dans tous les sens. **Un temps de recadrage** devrait être explicitement exprimé dans les programmes. **Des balises** sont attendues qui précisent un temps moyen pour développer les différents apprentissages.

Le point de vue des directions

On observe davantage de **collaboration** entre les enseignants et la mise en place de **travail en équipes disciplinaires**. Les enseignants font preuve de beaucoup de réflexion afin de dégager des pistes et des solutions face aux problèmes qu'ils rencontrent.

Dans plusieurs écoles, les **épreuves d'examens sont (partiellement) communes** par branches et par niveau. Un directeur cite même une expérience de correction partagée au sein d'une équipe.

Au premier degré, les graines patiemment semées depuis la réforme de 93 ont germé petit à petit. Le travail commun entre degré a également progressé, **spécialement entre les deux premiers degrés**. Souvent, le troisième degré continue à faire cavalier seul.

Dans les séquences d'enseignement, on exploite à certains endroits les **situations problèmes**. C'est **l'évaluation qui pose le plus de difficulté** spécialement aux 2^{ème} et 3^{ème} degrés, mais progressivement les enseignants exploitent des grilles critériées d'évaluation.

Les enseignants sont en **recherche de cohérence** entre les disciplines également, notamment autour du bulletin. Ils travaillent également en **interdisciplinarité** autour de certains projets. (une évaluation commune à plusieurs branches dans une école !)

Une plus grande **transparence** également est notée par certains. Aujourd'hui, il est devenu normal de présenter les copies d'examens aux parents et aux élèves.

La **charge de travail** de l'enseignant a sensiblement augmenté et spécialement le temps consacré aux **corrections**

Au niveau **des ressources** pour leurs enseignants, les directions citent différentes pistes :

- Un travail sur le nouveau rôle de l'enseignement, ses besoins et sur son identité professionnelle
- Des locaux de réunion et de travail pour les enseignants dans l'établissement
- Des moyens humains pour le développement de centres de documentation et des cybermédia
- Un matériel informatique performant et des logiciels pour certains cours
- L'accès à Internet dans les classes
- Un cadre plus clair au niveau de l'évaluation (un modèle de bulletin ?)
- La mise en place d'épreuves externes
- La mise à disposition de manuels en conformité avec les programmes
- Un support informatisé pour les bulletins
- Des temps de concertation formalisés dans l'horaire ou une augmentation du NTPP
- La reconnaissance de personnes relais par discipline
- La poursuite de formations en externe qui favorisent la rencontre de collègues
- Des formations à la gestion de groupe (participation active des élèves)
- Les outils d'évaluation

3. Les effets produits sur l'élève

Le métier d'élève a-t-il évolué ces dernières années ? Qu'observez-vous au niveau des comportements de l'élève face à ses cours ? Qu'attend-on de lui dans les cours ?

Quel type de production lui demande-t-on ? Que pensez-vous de sa formation au terme de ses études secondaires ? Mais encore...

✚ Le profil des élèves

Les enseignants s'accordent pour constater que **les élèves ont profondément changé**. Ce changement est le plus souvent vécu comme une « **dégradation** » (2X) mais cette évolution ne peut pas être mise sur le seul compte des nouveaux programmes. D'autres facteurs, familiaux, culturels (2x) et sociopolitiques sont cités, et notamment la reconnaissance (excessive ?) des droits de l'élève face aux devoirs des seuls enseignants.

Les enseignants dressent **le portrait** suivant de leurs élèves :

- Maîtrise insuffisante des bases, sensées être acquises fin du primaire (4X)
- Difficultés de mémorisation (4X) et notamment pour dégager les savoirs à mémoriser.
- Ils ne voient pas la nécessité de mémoriser.
- De nombreux élèves ne savent plus structurer (3X), articuler les différents éléments, synthétiser
- Plus de difficultés dans la lecture des consignes (2X)
- Sens moindre de l'effort (2X).
- Ils semblent ne jamais avoir appris à travailler (méthode de travail)
- Niveau de lecture en baisse (2X)
- Manque de rigueur (2x)
- Manque de précision (2x)
- Maîtrise de la langue française trop faible (2X)
- Vocabulaire des élèves de plus en plus réduit (2X), Exemple : différences entre cause et conséquence
- Trop de cloisonnement entre les cours
- Moins bonne culture générale
- Manquent de capacité d'abstraction.
- Manque d'autonomie
- Difficulté à utiliser des documents
- Difficulté pour prendre des notes
- Difficulté à s'organiser
- Difficulté à programmer ses apprentissages
- Difficulté à se projeter dans le temps.
- Elèves submergés par des problèmes personnels, d'ordre psychologique ou social
- Besoin d'être écoutés

✚ Le comportement des élèves ?

Le comportement des élèves a également profondément changé.

Certains professeurs considèrent que les élèves, d'une façon générale, sont plus **actifs, acteurs et demandeurs de sens** des apprentissages mis en place. Mais les laisser être acteurs (situation-problème) ne leur convient pas à tous. Selon les uns, les **situations problèmes**, souvent trop artificielles (2x), créent le discrédit. Pour d'autres, elles correspondent bien aux attentes des élèves actuels.

Selon certaines directions, le travail des compétences rend les élèves plus acteurs mais cela rend la gestion de la classe plus difficile pour certains enseignants. Selon d'autres, les élèves ne sont pas vraiment preneurs des compétences.

Certains professeurs mettent aussi en évidence le **type de public**. Il n'est pas nécessaire d'« attirer » les bons élèves par une méthode plus interactive ou de recherche. Pour le public en D+, il faut tout d'abord créer les conditions de travail avant de se lancer dans la mise en œuvre du programme. D'autres constatent qu'ils s'amuse moins, qu'ils **subissent davantage**, notamment car ceux qui n'accrochent pas à la situation-problème restent très passifs et courent à l'échec. Ils observent également un effet de **lassitude** dû au caractère répétitif de la stratégie d'enseignement dans les différentes disciplines.

« Un enfant attend qu'on lui apporte du nouveau ! »

« Les programmes provoquent une lassitude chez les élèves (Histoire) »

C'est d'autant plus vrai que les jeunes appartiennent à la génération du **zapping** (4x). Ils ont des difficultés à rester concentrés sur une même chose. Or, les programmes impliquent de rester longtemps sur la même chose, des séquences longues (2x), alors qu'il conviendrait de favoriser des séquences plus variées et plus courtes.

Selon certaines directions, les élèves sont globalement plus dissipés. D'autres confirment leur lassitude, devant des méthodes souvent très proches d'une discipline à l'autre.

De nombreuses interventions concernent **l'attitude face au travail** et dénoncent un travail et une étude minimalistes, le manque de culture du dépassement (2x), le manque d'effort (3X), notamment dans la durée, le refus de tout entraînement à l'étude, à l'application intellectuelle, au travail conceptuel.

« Les élèves ont une vision utilitariste de l'apprentissage : ils n'étudient que pour un minimum nécessaire ».

« En Langues modernes : code et grammaire sont méconnus. Les élèves répondent dans une logique minimaliste et utilitariste. Ils arrivent toujours à se débrouiller, ils parviennent à louvoyer entre les difficultés ».

« On est déçu de ce que les élèves produisent. Il semble qu'ils n'ont aucune envie de progresser, de s'améliorer ».

« La priorité étant donnée au processus d'apprentissage, les élèves ne comprennent plus qu'ils doivent étudier »

« Certains élèves se comportent en touristes ».

Des directions confirment que les élèves ne travaillent pas régulièrement si les compétences sont certifiées uniquement en fin d'année.

Plus particulièrement, les élèves négligent la **mémorisation**, dont ils ne perçoivent pas la nécessité, et se contentent des compétences de savoir-faire.

A ce propos, le rôle des parents et de la société dans l'éducation au travail est également évoqué.

Plusieurs enseignants parlent de **l'inquiétude des élèves**, voire de leur stress. Certains ne savent pas ce qu'il convient de faire et d'étudier pour réussir :

« Ils ont peur de ne pas bien faire »

« On rencontre de plus en plus d'élèves insécurisés, voire largués ».

« Le contraste est trop grand entre l'éducation hors école qui rassure, et les situations problèmes en école qui génèrent l'angoisse ».

« Les élèves ne comprennent plus quand ils ne comprennent pas »

« Les programmes sont vécus de manière stressante (Histoire) »

« En sciences, les élèves sont insécurisés par la méthode »

« En math : on vise trop haut. Les élèves ne comprennent pas les finalités et sont insécurisés ».

« Dans les cours de sciences humaines, les élèves sont perdus quand il entrent en secondaire car en primaire les apprentissages sont axés sur les savoir-faire »

Des directions confirment que les élèves perçoivent moins bien ce que l'on attend d'eux et vers où ils doivent aller. Ils sont en **quête de certitudes**.

Il faut reconnaître qu'il arrive que l'élève soit placé à l'examen devant une tâche à laquelle il n'a pas été préparé pendant l'année. Ce n'est pas acceptable.

Dans certains cours, **le temps manque**. Il faut aller trop vite. Seuls les meilleurs suivent, **l'écart se creuse** sur le plan du développement culturel et intellectuel. Seule une petite partie des élèves est capable de gérer les liens, d'articuler, de structurer ; les autres ne peuvent progresser que dans un cloisonnement de savoir successifs.

L'approche de l'apprentissage, **trop globalisante** et impliquant l'élève comme acteur, est trop **déstructurante** par rapport à la masse de connaissances de bases nécessaires. Il est donc indispensable de baliser, spécialement en 1-2-3. Cela les rassure quand ils peuvent poser des questions pour avancer, ils sont alors plus attentifs

Les élèves attendent des **cours plus structurés**, du travail plus systématique, sur des techniques de base, du drill. Ce point de vue est également défendu par plusieurs directions.

Le manque de **motivation** est également observé (2X). Les causes peuvent être liées à la société. L'image que renvoient les parents, notamment pour les écoles en discrimination positive, n'est pas motivante.

Les jeunes sont peu impliqués, vivent dans **le très court terme**, ont des difficultés pour se projeter dans l'avenir. Ils se sentent peu responsables de leur devenir et se construisent difficilement un projet personnel.

Pour la plupart, ils ne comprennent pas le sens de **l'évaluation formative** Cela devrait pourtant les aider et éviter la dualisation

Il est par ailleurs difficile de motiver les élèves au travail quand ils savent qu'ils passeront de toute façon de 2P en 3P.

✚ **Qu'attend-on de lui dans les cours ? Quel type de production lui demande-t-on ?**

Il faut distinguer ici les activités d'apprentissage proposées aux élèves, les exigences que l'on a vis-à-vis d'eux notamment en terme d'évaluation et ce qui attendu implicitement par les enseignants.

Au niveau de l'apprentissage, la **mémorisation** a pris une place plus réduite (6X), l'élève est **moins soumis au drill** (3x),

On exige moins de restitution, moins de rigueur. On évalue moins les savoirs de bases (3x), les connaissances, mais on met davantage l'accent sur les savoir faire, sur la **maîtrise de la langue**.

« En langues, on ne leur demande plus de connaître les règles (grammaire) »

« On insiste sur la maîtrise de la langue, mais c'est difficile... »

Les fondements ne sont pas solides, il est difficile de construire dessus et certains suggèrent de redonner une place plus importante à des **exercices systématiques**.

« On leur demande des choses complexes et ils n'ont pas les outils pour les réaliser (langues modernes) »

« On leur donne des situations problèmes à résoudre (2x)... mais on leur a peu donné l'occasion de travailler leurs bases, sous la forme systématique »

« La gêne vient du fait que tout est basé sur les situations-problèmes, on doit faire du touche-à-tout, de l'à-peu-près. Si l'élève a trouvé la solution, on doit se contenter de cela. » (Education par la technologie).

On apprend davantage à l'élève à **synthétiser**, à **se poser des questions**, à **critiquer** mais ces compétences sont peu accessibles pour les élèves en 3ème, et même en 4ème.

«Obligation de traiter de grandes quantités d'informations et de les critiquer, de synthétiser et de traduire d'un langage dans un autre. Ces compétences se retrouvent dans tous les programmes ».

«On passe beaucoup trop de temps à l'exercice de la synthèse. Avant, les élèves prenaient note et faisaient la synthèse. Aujourd'hui, il faut passer du temps à tout leur apprendre et on manque de temps pour cela. »

«La somme des documents à traiter est considérable (Histoire). »

On demande aux élèves de **résoudre des situations problèmes** (2X). On met l'accent sur les **activités de production**, sur des dossiers à propos d'un thème

«La production est difficile pour les élèves de 4eme, mais c'est un bon exercice de leur faire exprimer par écrit une idée, une réponse. »

On attend de l'élève de la **rigueur**, un plus grand sens de l'**analyse**, une plus grande **curiosité**, davantage d'**autonomie**.

«L'élève est obligé de construire son savoir par lui-même »

«L'élève doit se débrouiller pour trouver la solution ».

Les directions constatent également une nette évolution. Si l'on attend moins de restitution de sa part, on demande selon elles à l'élève davantage de **travaux de recherche**. Il ne peut plus se contenter de simples lectures mais il doit lui-même **trouver l'information**, doit être capable d'**interpréter** ce qu'il lit, **de faire des liens** entre les différentes parties d'un cours, **de comparer**.

L'élève doit par ailleurs pouvoir **utiliser les NTIC et exploiter Internet** judicieusement.

Plusieurs interventions concernent **le travail à domicile**. Selon certains, les devoirs ont diminué (2x) voir ne sont plus possibles (1x). On privilégie donc les préparations. Certains considèrent que l'on demandait plus de travail dans les programmes antérieurs. Selon d'autres on leur demande plus d'effort aujourd'hui et le type de travaux demandés (recherche) défavorise les élèves des milieux moins favorisés (Cfr ci-dessous le point de vue sur la dualisation)

«Maintenant, ils se retrouvent noyés de travail en fin de 5e'année année. »

«Les travaux d'élèves sont souvent du copier-coller, les recherches sont rarement des travaux personnels. »

«On fait les dissertations en classe pour éviter le copiage, donc les productions sont de qualité médiocre ».

Plusieurs considèrent que l'on **exige trop tôt des compétences trop « grandes »** par rapport aux processus mentaux, aux schémas de raisonnement.

«On demande aux élèves de réfléchir très tôt, sans que les connaissances soient acquises. La réflexion globale est sollicitée trop tôt. La répétition des notions est indispensable pour appliquer les techniques et exercer les compétences »

«Seule une petite partie des élèves est capable de gérer les liens, d'articuler, de structurer. Les autres ne peuvent progresser que dans un cloisonnement de savoir successifs ».

«Les situations-problèmes viennent beaucoup trop tôt dans l'apprentissage »

« Pour la démarche scientifique et le questionnement (Sciences, EDM) l'élève est peu mûr. Au sortir du primaire, c'est trop compliqué. Les compétences arrivent trop tôt, il faut d'abord constituer le bagage. »

«Les élèves se souviennent des situations-problèmes mais pas des explications »

La pédagogie des compétences **favorise** donc selon eux **les élèves les plus matures** et qui doivent avoir une **bonne culture générale**. Or, les références culturelles manquent chez de nombreux jeunes, plus spécialement chez les enfants issus de l'immigration.

Cet aspect de la **dualisation** revient dans la plupart des écoles, quels que soient le type des publics.

« On est confronté à une pédagogie de plus en plus démagogique qui voudrait donner la chance au maximum d'élèves. Cette pédagogie crée une dualisation sociale au travers des apprentissages et des méthodes d'apprentissage. Sans un soutien hors école, l'élève ne peut pas réussir et la dualisation existante en sort renforcée. »

« On largue de plus en plus d'élèves à cause des programmes, sauf les plus culturalisés. »
« Les plus faibles décrochent le plus vite car ils ne peuvent intégrer la situation-problème. Il y a donc une dualisation grandissante. »

« Axer le cours sur des questions précises limite la portée du cours et ce procédé marche mieux dans les bonnes classes » (Sciences).

« L'esprit du cours me gêne, les enfants sont défavorisés en n'apprenant rien, et manquent de ressources. Bref, c'est un cours qui n'a pas été fait pour tout le monde. (Education par la technologie) »

« L'impression générale, c'est que les nouveaux programmes, avec l'approche par compétences et les situations-problèmes, ont accentué la dualisation de l'enseignement général. »

« Certaines demandes, comme des travaux sur Internet par exemple, sont plus facilement rencontrées pour certains milieux (ressources financières différentes) »

« Nécessité plus accrue d'aide des parents (pour travaux, ...) »

« Il n'y a que les enfants de profs qui réussissent. »

« Quelle place pour l'enseignement technique de transition globalement (les écoles d'enseignement général ne perçoivent pas bien le niveau attendu en TT) et localement au sein d'un établissement (vis-à-vis de la qualification) »

Des directions confirment le point de vue selon lequel davantage d'élèves sont largués et doivent être suivis en dehors de l'école. D'autres indiquent que lorsque les élèves sont habitués, ce phénomène s'estompe.

Que pensez-vous de sa formation au terme de ses études secondaires ?

Une fois encore les avis sont partagés concernant cette question. Pour les uns, les élèves d'aujourd'hui sont moins bien préparés pour aborder les études supérieures. Pour les autres, ils sont mieux préparés vis-à-vis du fonctionnement actuel de l'université

Du côté des **aspects déficitaires** dans la formation, sont notamment cités par les **enseignants**:

▪ **Le manque d'habitude et de méthode de travail.** (3X)

« Les anciens élèves disent qu'ils ne se sentent pas bien préparés et qu'on ne leur apprend plus à travailler dans le secondaire »

- **Le manque de structuration (2X)**

« Les compétences transversales structurantes (lecture, mémoire, analyse, critique, synthèse, expression, autonomie) sont moins développées »

« On abreuve nos élèves de situations-problèmes plutôt que de travailler la structuration alors que dans les grandes écoles à l'étranger (Hautes Ecoles), la pédagogie est restée traditionnelle ».

- **Le manque de culture générale**

« On devrait former des généralistes et on forme surtout des techniciens »

- **Le manque de repères chronologiques**

- **Les savoir-être négligés : ponctualité, savoir-vivre,**

Selon les directions, ils sont sans doute moins bien préparés à étudier des briques mais ce n'est pas toujours l'essentiel aujourd'hui dans l'enseignement supérieur.

Par contre, *certaines enseignantes* relèvent des aspects positifs, suite à la mise en place des nouveaux programmes :

- **Elèves davantage autonomes**

- **Elèves plus débrouillards : peuvent mieux gérer et s'organiser**

- **Ils connaissent moins qu'avant, mais mieux.**

- **Ils maîtrisent davantage les concepts. (sciences)**

Selon les directions, les élèves perçoivent mieux les exigences communes entre les différents cours, ce qui leur permet d'aborder plus positivement les études supérieures.

Par ailleurs, la pédagogie par compétences les prépare peut-être mieux à aborder le monde de l'entreprise.

Ici encore, plusieurs mettent l'accent sur le phénomène de dualisation.

« Les plus brillants sont mieux préparés qu'avant ... »

« Les élèves venus de bons milieux s'en sortiront toujours mais on n'aide plus les autres à préparer l'entrée dans l'enseignement supérieur »

« Les bons auront accès au savoir, les autres en resteront aux savoir-faire ».

« L'écart plus marqué entre les meilleurs et les plus faibles »

Ce point de vue **est confirmé par certaines directions** : avant, la restitution permettait à des élèves de s'en sortir. Ce n'est plus le cas aujourd'hui. Peut-être certains élèves qui auraient échoués auparavant, réussissent-ils aujourd'hui ?

4. Les effets à l'échelle de l'établissement

**En quoi l'organisation des cours a-t-elle été modifiée par la réforme ?
Avez-vous noté une évolution au niveau de l'évaluation des cours ?
Au niveau des bulletins ? Au niveau des conseils de classes ? Mais encore...**

✚ Au niveau de l'organisation des cours

On relève **peu de changement fondamental** au niveau de l'organisation des cours. Quelques éléments sont cités :

- Essai de **groupements** d'heures, parallélisme de cours, ventilation des évaluations. (Dans une école qui conteste fort !).
Les blocs de deux heures permettent de faire du travail plus sérieux, plus productif (dans les cours de 4h). (2X)
- Le problème de **la taille des groupes** reste présent (2X).
« On a moins de demi groupes qu'avant ».
« Difficulté par exemple de donner un cours de langue et d'exercer les compétences dans une classe de 28 élèves ». (2x)
« L'accès aux salles pool reste toujours difficile vu le nombre d'élèves par classe ».
- La **remédiation** immédiate et efficace est un leurre dans le type d'organisation scolaire actuelle

Le programme a permis de **légitimer certaines demandes** des enseignants : déplacement à l'extérieur, local vidéo, accessibilité du CCM, achat de livres.

On note aussi dans une école, le souci de laisser de **la place au para-pédagogique** (activités qui donnent sens, qui développent une dynamique et un investissement)

Le point de vue des directions

Vu l'investissement important que les nouveaux programmes réclament des enseignants, il est important, lors de la **confection des attributions**, de garantir un maximum de stabilité, d'éviter la dispersion des cours, de tenir compte des nombres totaux d'élèves pour les corrections et de répartir les enseignants convaincus dans les équipes.

L'organisation des sessions d'examens a également été adaptée. La **session de Noël**, notamment **a été réduite, voire supprimée** dans certaines écoles. On observe progressivement la réalisation **d'épreuves communes** par niveau dans une même discipline.

✚ Avez-vous noté une évolution au niveau de l'évaluation des cours ?

Il apparaît clairement que **l'évaluation des cours a évolué sensiblement**, en fonction des nouveaux programmes. Cela est mentionné dans toutes les écoles.

« L'évaluation est réalisée en terme de compétences même si elles n'apparaissent pas dans le bulletin »

« Le travail par compétences a certainement une influence, car il implique que l'enseignant donne des règles d'évaluation ».

A ce propos **le rôle et l'influence de la direction** est explicitement cité à plusieurs reprises :

« Le rôle du directeur est déterminant, même si cela dépend également des profs ».

« La direction a limité les examens à 2 heures et trois pages de réponse ».

« Nos évaluations ont été influencées par la lecture des programmes faite par la direction. »

Les enseignants rencontrent **de réelles difficultés** dans l'évaluation des compétences :

- «Les évaluations sont difficiles à construire »
- «Il semble difficile voire impossible de faire le point sur les acquis des élèves ».
- «L'évaluation par compétence est très lourde, très compliquée et pas applicable »
- «L'évaluation par compétences est longue, fastidieuse »

La situation est très **variable selon les degrés et les disciplines**. Sont notamment évoqués :

D1 :

- Des examens communs
- La création d'un carnet d'apprentissage

EDM

- «Il n'y a plus de restitution pure. On fait juste un texte sur le vocabulaire avant les situations-problèmes. On ne peut plus évaluer sur les savoirs en certificatif et on ne le fait pas. La globalité des cotes est transcrite dans les bulletins ».
- «On distingue dans l'évaluation les savoirs et savoir-faire »

Sciences économiques

- « On distingue dans l'évaluation les savoirs et savoir-faire »

Les langues modernes

- Evaluation critériée (2X)
- Abandon de la pratique contraignante du vocabulaire
- Pas de possibilité d'évaluer la compétence orale en fin d'année alors qu'elle est très importante dans le programme.
- «Seule branche évaluée par compétences et c'est dans celle-là qu'il y a le plus d'échecs ! »
- «Si un élève échoue dans une compétence, il a un examen de passage : cette compétence est réévaluée et remise avec les autres ».

Français

- Difficulté d'évaluation de la compétence orale en fin d'année alors qu'elle est essentielle

En histoire,

- «Il suffit de réussir deux compétences sur quatre »
- «J'évalue maintenant autre chose que de la mémoire ».

En latin,

- diversification des types de questions selon les compétences
- «En langues anciennes : les élèves ont le sens des compétences. »

Selon des directions, l'évaluation des compétences pose **problème spécialement au 3^{ème} degré** où la pédagogie des compétences est moins pratiquée mais où l'on doit pourtant certifier sur base de celles-ci en vue du CESS.

Le souci de la **distinction entre évaluation certificative et évaluation formative** apparaît régulièrement dans les échanges mais les enseignants relativisent cependant assez fort sa pertinence vu la réaction des élèves, qui y accordent peu d'importance.

- «La réelle distinction entre formative et certificative n'existe pas. »
- «L'évaluation formative ne marche pas pour les élèves en D+ : pour qu'ils travaillent il faut que le travail compte. »

« Quand c'est formatif, les élèves ne font pas d'effort (3x), ils ne travaillent plus et prennent de mauvaises habitudes »

« Les tests formatifs portent peu leurs fruits »

Selon des directions, l'évaluation formative continue de poser question mais il convient de la distinguer du certificatif.

Le certificatif est davantage reporté sur juin. La session d'examen de Noël a parfois été adaptée. Mais plusieurs écoles ont choisit de « faire du certificatif en cours d'année », en valorisant les points de travail journalier dans la cote certificative.

Selon des directions, il serait souhaitable que les enseignants organisent **les évaluations certificatives au moment où cela convient** dans la progression des apprentissages.

Les critères de réussite dans les disciplines posent également question et notamment la place à réserver à l'évaluation des connaissances et des savoirs.

« Combien de compétences faut-il évaluer et comment ? »

« A partir de quel nombre de compétences acquises peut-on prononcer la réussite des élèves ? ».

« Pour réussir, il faut en principe moins de savoirs et plus de savoir-faire mais on évalue encore sur les connaissances »

« Dans nos évaluations, la part des savoirs est restée grande. »

« Il est nécessaire de passer par l'étape de restitution ».

Les **enseignants** réclament une explicitation de ces critères.

« Les élèves aiment savoir ce qu'ils doivent étudier et demandent souvent des précisions à ce sujet. Ceci constitue une vraie demande chez les petits au sortir du primaire. »

« Les parents demandent ce qu'il faut étudier, ce que les élèves doivent savoir. Ils ont un souci de transparence. »

Les Conseillers Pédagogiques n'osent pas toujours aborder la question de l'évaluation. Certains enseignants souhaiteraient pouvoir **disposer de grilles** d'évaluation de références, qu'ils pourraient adapter.

Le souci d'**équité** pour les publics d'élèves différents apparaît également

« Les élèves doivent être « gagnants » au bout du compte. Et il faut être exigeant par rapport au contenu, on ne doit pas oublier la culture de nos élèves. L'école a aussi un rôle pour les plus démunis ».

« Certains élèves sont nettement dévalorisés. Les interrogations de savoirs permettent de gagner des points. Cette perte de poids des savoirs est préjudiciable aux élèves étrangers qui n'ont pas une excellente maîtrise de la langue de l'apprentissage. »

« Les élèves faibles manquent de repères, ce qui entraîne un risque d'échec. »

Une école évoque également le problème de l'évaluation des travaux interdisciplinaires, qui nécessitent des procédures claires et partagées

- Quelle cotation retenir ?
- A quelle branche les rattacher ? »
- Quelles sont les compétences évaluées ?

🚧 Au niveau des bulletins ?

Même si plusieurs enseignants font remarquer qu'il convient de **changer les pratiques dans les classes avant** de modifier les outils tels que le bulletin ou les dossiers pédagogiques, le **système d'évaluation et les bulletins ont été modifiés** dans la plupart des établissements depuis la mise en place des nouveaux programmes.

Selon les directions, le bulletin constitue un levier pour modifier les pratiques d'enseignement mais aussi pour les harmoniser davantage.

Les *enseignants* semblent avoir compris que dans un **bulletin conforme à la réforme**, les compétences devraient être explicitées et que leur évaluation devrait apparaître préférentiellement sous la forme d'appréciation plutôt que sous forme de points. Ils s'expriment en effet spontanément sur ces deux aspects, sans que cela leur ait été suggéré dans les questions de l'enquête.

Sur l'**explicitation des compétences**, la situation apparaît très diversifiée :

- compétences notifiées dans toutes les branches (2X) mais le prof est libre les compléter (1X)
- Compétences notifiées uniquement en Langue Moderne
- Compétences transversales reprises mais pas les compétences disciplinaires
- Une fiche par élève avec les différentes compétences
- Les compétences transversales et disciplinaires sont évaluées deux fois par an, dans 3 branches pour le 1er bulletin et dans 5 branches au second bulletin.
- Introduction d'une rubrique consacrée aux compétences transversales mais qu'on ne parvient pas à utiliser
- Les compétences n'apparaissent pas dans le bulletin mais interviennent dans l'évaluation des cours

Lors de la table de discussion des directions, on notait que la formulation des compétences apparaissait dans les bulletins de trois écoles sur cinq, et dans un autre document pour les deux autres écoles.

Concernant **la forme de l'évaluation**, les pratiques sont très diverses mais la **côte chiffrée** apparaît comme un point de cristallisation, tant du point de vue des parents que des élèves. Ceux qui ont conservés les points semblent vouloir se justifier :

« Les niveaux de compétence sont lettrés : I, S, B »

« Cote globale en points (2X) et appréciation en lettres »

« Evaluation sur base de acquis/non acquis »

« C'est moins parlant que les points, mais le commentaire associé est intéressant et est également utile aux parents. En fait les 2 aspects sont tout à fait complémentaires et cela permet d'aider l'élève. »

« Les évolutions se heurtent à des représentations culturelles fortes : parents et élèves sont par exemple plus sensibles aux points qu'aux « acquis/non acquis ». Les parents sont très attachés aux cotes chiffrées »;

« Les élèves souhaitent pouvoir être valorisés et pouvoir se situer par des distinctions nettes et graduées dans les résultats »

« Les cotations chiffrées sont toujours demandées, elles intéressent les parents et sont plus lisibles »

« Les élèves calculent eux-mêmes leurs moyennes en chiffres ».

« Pour les matières, on est resté aux points »

« Les élèves ont parfois difficile d'établir le lien entre leurs points et l'évaluation des compétences »

De nombreuses réflexions concernent également la **globalisation des résultats** en fin d'année et la **place de l'évaluation formative**. Là aussi la situation est tout à fait contrastée :

« *Evaluation formative distincte de l'évaluation certificative (2X) »*
« *Importance de valoriser le TJ. (2x) »*
« *Bulletin différent suivant les degrés ».*

« *D2/D3 : on fait des moyennes avec une proportion TJ/examen au choix de chaque enseignant »*
« *On n'additionne plus les points : si les deux dernières cotes sont en réussite, l'élève réussit au total. On situe l'élève sur une courbe de croissance »*
« *Comment globaliser son évaluation ? Il y a vraiment un problème pour sommer les résultats obtenus dans chaque compétence »*
« *Quel est le statut de l'épreuve de fin d'année parmi l'ensemble ? Chacun fait à sa façon en matière d'évaluation. »*
« *Il serait souhaitable de remettre en place un « travail d'excellence » dans un branche et qui pourrait servir à l'orientation. »*

Selon plusieurs directions, les moyennes de points sont remises en cause par la pédagogie des compétences. L'enseignant doit pourvoir se forger une conviction certificative sur base de l'ensemble des évaluations de l'élève mais il éprouve des difficultés à l'exprimer sans se réfugier derrière les points. Plusieurs écoles ont dès lors maintenu le principe des moyennes.

La **lourdeur administrative** est mise en évidence dans plusieurs commentaires même si l'informatisation a été introduite et si certaines écoles semblent avoir trouvé **une organisation satisfaisante** :

« *Le bulletin est informatisé mais il reste beaucoup de paperasses. »*
« *Gros travail administratif ».*
« *La gestion des compétences est de plus en plus difficile en montant dans les années du secondaire ».*
« *Ce n'est pas trop contraignant »*
« *La formulation est longue »*

Selon des directions, l'informatisation paraît indispensable si l'on veut rendre le système praticable. Il faut que les enseignants tirent un bénéfice si l'on veut vaincre les résistances liées à la surcharge de travail.

La difficulté de **lisibilité par les parents** est également évoquée :

«*Le décodage par les parents est difficile ».*
«*Bulletin qui se cherche encore, communication parfois périlleuse vis-à-vis des parents. »*
«*Le bulletin doit rester lisible, compréhensible des parents et des élèves. »*
«*Les parents ne s'intéressent pas à la formation par compétences; ils ont compris que les savoirs sont trop sacrifiés et sont inquiets pour l'enseignement supérieur. »*
«*Le commentaire est le plus important »*

La demande d'un **canevras de bulletin FESEC** avec des consignes identiques pour toutes les écoles est également exprimée. Cette demande a été appuyée par les directions lors de leur rencontre.

Selon des directions, le **rythme des périodes** des bulletins a dû être revu. Il semble notamment difficile dans certaines disciplines et à certains niveaux de donner un poids certificatif aux évaluations réalisées avant janvier.

Au niveau des conseils de classes ?

Le **rôle du conseil de classe** est mis en avant dans de nombreuses discussions et semble avoir été **revalorisé**. La référence aux compétences y varie selon les écoles, les classes et les cours. C'est **au premier degré**, que les effets semblent les plus marqués.

«La philosophie des compétences est comprise »

«On constate que la pédagogie des compétences est mieux passée en 123 qu'en 456 »

«Au D1, on s'exprime en terme de compétences et de savoirs pour élaborer les pistes de remédiation. Dans les autres degrés, l'approche est plus comptable et on parle peu de compétences ».

«On utilise peu les compétences, sauf parfois pour expliquer une cote, ou en langues, où cela s'est toujours fait. »

Dans certaines écoles, l'approche par compétence semble avoir contribué à **enrichir le niveau des échanges** en conseil de classe.

«Un langage commun s'installe entre les enseignants des différentes branches. (2X) »

«Les conseils de classe permettent réellement une évaluation croisée. Ils permettent d'envisager la globalité de l'élève et de souligner les compétences transversales indispensables »

«Les échanges ente les enseignants au conseil de classe permettent de mettre le doigt sur des difficultés et de mettre en place des stratégies de remédiation »

«On explique pourquoi l'élève a échoué, on cible davantage ses difficultés. »

«Meilleure concertation et vision plus positive du devenir de l'élève »

«Les compétences ont aidé à l'explicitation des paliers à atteindre. »

«La 2ème session est adaptée en fonction des besoins de l'élève. »

Un assouplissement des **conditions de passage** est perçu dans plusieurs écoles mais l'effet inverse est signalé dans d'autres. Les recours ont également joué un rôle.

«Les exigences ont baissé, les critères de réussite ont diminué et il faudrait les revoir (effet des recours) (2x). »

«Les normes pour réussir ont changé. Les conditions de passage s'assouplissent tellement qu'il ne faut plus travailler »

«On a l'impression que l'on passe plus facilement »

«Si on tenait compte des compétences en conseil de classe, on aurait plus d'échec ».

«Il n'y a pas plus d'élèves qui réussissent »

«Avec les compétences, les profs sont devenus plus laxistes »

«Au conseil de classe: beaucoup d'hésitation, d'où beaucoup d'indulgence, de peur de se tromper: on n'est pas sûr de ce qu'on évalue. »

Les compétences interviennent également **au niveau de l'orientation**.

«On réoriente beaucoup en fin de 2e, beaucoup plus qu'avant. »

«Les programmes par compétences conduisent les élèves à être en échec et obligent à une réorientation, car il y a une mauvaise gradation des activités ».

«Problème du choix d'orientation en 5e année. L'élève a de plus en plus de difficultés à choisir »;

Le point de vue des directions

Les conseils de classe sont davantage **centrés sur l'élève** et son évaluation est **plus globale** (projection au mur des compétences acquise).

Dans la plupart des écoles présentes, on se réfère aux compétences en plus des points mais ce n'est pas toujours nécessaire. Cela conduit à davantage d'**objectivité**

Les délibérations sont un moment important pour **travailler sur les mentalités**. La **direction y joue un rôle essentiel**. La façon dont la direction interroge l'enseignant sur la situation de l'élève est déterminante : dans votre branche, l'élève a-t-il atteint les compétences ?

✚ Mais encore...

La réforme imposée par le décret Missions et traduite à travers les nouveaux programmes a clairement influencé la **dynamique des écoles**.

Un animateur conclut le rapport de sa table de discussion en indiquant :

« Effet de déstabilisation de l'équipe enseignante, perte des certitudes mais en recherche »

Le facteur **du temps et de la durée** revient également à plusieurs reprises dans les discours :

« Une dynamique est en route mais l'évolution est lente : un travail patient de percolation »

« Il faut du temps pour qu'enseignants et élèves soient conscients des bénéfices d'une réforme. Ainsi, le dossier pédagogique, peu utilisé par l'élève comme outil d'autoévaluation, est vécu comme lourd à gérer par l'enseignant.

« On devrait parvenir progressivement à vaincre les résistances. »

« Il y a trop peu de temps pour la métaréflexion »

A plusieurs reprises enfin, les enseignants font état également d'un **effet de dialogue et de concertation entre enseignants** au sein de leur école suite à la mise en place des nouveaux programmes.

« Développement de la concertation, du travail en équipe »

« Nécessité pour les profs de se parler, de vérifier les articulations. »

« On a besoin de s'entendre sur la place à accorder à l'évaluation des compétences, sur l'équilibre à trouver entre évaluation des seules connaissances et pointillisme de l'évaluation des compétences. »

« Développement des questions de sens, des responsabilités des enseignants face à la situation sociopolitique. Communauté éducative plus soudée dans une recherche de nouveaux équilibres. »

« La réforme a amélioré l'ouverture d'esprit de l'équipe enseignante. Mais l'investissement en énergie est trop grand par rapport à l'efficacité produite »

Deuxième partie

Le point de vue des conseillers pédagogiques

- 1. Français***
- 2. Mathématique***
- 3. Sciences***
- 4. Langues Modernes***
- 5. Etude du milieu***
- 6. Histoire***
- 7. Géographie***
- 8. Religion***
- 9. Education Physique***

1. Les conseillers pédagogiques en Français

✚ Les programmes en général

Un programme est un cadre de référence obligatoire, mais à usage indicatif : espaces de jeux possibles dans les programmes et absence de prise de risque si non-respect. Certaines directions ou certains professeurs affirment haut et clair « ne pas suivre les programmes ». L'attitude de respect semble plus fréquente au 1^{er} degré et à la suite d'accompagnements. La perception est très différente en cas de contrôle, type inspection, dans l'école et crée souvent un effet boule de neige dans les écoles des environs.

S'il y a absence de contestation idéologique sur les contenus des programmes de Français, on peut néanmoins percevoir une exception faite de l'oralité et des médias audiovisuels moins coutumiers aux enseignants. Les discussions portent davantage sur des questions d'applicabilité et de méthodologie.

C'est aussi un arbitre : seul référent commun dans les discussions entre professeurs dans le cadre d'une coordination.

Un outil : surtout perçu comme tel au 1^{er} degré.

Attitude nettement plus distante du 3^e degré et plus globalement des licenciés confirmée par les résultats du sondage : des items 5 à 12 toujours un jugement d'applicabilité diminuant du 1^{er} vers le 3^e degré dans des proportions fort identiques d'un item à l'autre.

Hypothèses explicatives de cette constante :

- Formation initiale : les HE mènent depuis 1994 un réel travail d'appropriation des programmes (parfois avec l'aide de CP ou de membres des GAT programmes) et des outils auxquels les étudiants sont obligés de faire référence dans leurs préparations de stage...
- Temps d'appropriation des réformes : le programme 3D date de 2000 mais ce degré n'avait plus connu de nouveau programme depuis plus de 20 ans. Les deux autres degrés sont engagés dans des programmes rédigés en termes de compétences depuis plus de 10 ans : programmes 1D 1994, 2D 1996.
- L'individualisme des professeurs croît avec les degrés et est maximal au 3^e où il est souvent revendiqué.
- Le romaniste est resté plus « philologue » que « professeur de langue ou de communication », plus adhérent aux savoirs savants qu'aux compétences (excepté pour la compétence argumentative bien dans la tradition du 3^e degré). La cohérence du cours viendrait pour un licencié davantage de l'articulation des contenus et non des compétences ce qui expliquerait la moindre attention à ces dernières. Le public des 2^e et surtout 3^e degré, plus homogène (et « choisi ») amène les licenciés à moins interroger et réajuster leurs pratiques. La question de la transmission y est donc moins questionnée.

✚ Effets sur les enseignants et sur leurs pratiques

Selon vous, la façon de faire cours aux élèves a-t-elle évolué ces dernières années ?

L'idée de donner sens aux apprentissages (mises en situation) et aux productions semble faire leur chemin. Ces dernières ne sont toutefois parfois pas bien organisées selon une progression.

Les jeunes profs (surtout régents) sont souvent formés aux programmes et les connaissent bien. Il est souvent plus facile pour un prof chevronné de s'ajuster aux programmes que pour un jeune licencié. Le modèle d'enseignant promu par les programmes n'est également pas toujours celui expérimenté à l'université ou via les maîtres de stages (régendat et licence).

En quoi une séquence d'apprentissage proposée aujourd'hui diffère-t-elle d'une séquence proposée en classe il y a une dizaine d'années ?

La séquence telle qu'elle est définie dans tous les programmes de français fait son chemin au 1^{er} degré mais reste souvent peu présente aux 2^e et surtout 3^e degrés : la méthodologie de la séquence qui articule – et réconcilie – apprentissage et enseignement, contextualisation et décontextualisation, compétences et savoirs y est encore peu intégrée. Les apprentissages opérés

dans les séquences sont encore souvent mal articulés à la production ou peuvent dégénérer vers un drill massif

Quelles sont les ressources nécessaires à l'enseignant pour préparer et dispenser ses cours ?

Des formations et des accompagnements. Des exemples de séquences et de parcours pour s'approprier le geste méthodologique. Une réflexion sur le sens des apprentissages et des savoirs à structurer (utile à quoi ? progression). Des manuels conformes au travail par compétence pour le 1^{er} degré.

Quel lien peut-on établir entre ces pratiques nouvelles et les programmes ?

« Productions, mise en situation, méthodologie de la séquence »... sont des effets probables des programmes. »

Selon vous de quelles ressources disposent les enseignants pour mettre en œuvre leur enseignement ?

De trop peu de ressources. De manuels belges et français peu conformes aux programmes et au travail par compétences. Des outils FESeC papiers ou en lignes (quand les professeurs les connaissent et se les sont appropriés) mais qui ne couvrent pas l'ensemble des contenus des programmes. De ressources fort dispersées (manuels, ouvrages de référence, Web...) qui demandent un réel travail d'articulation et parfois de transposition.

✚ Effets sur l'élève

Le métier d'élève a-t-il évolué ces dernières années ?

Le niveau d'exigence et de complexité a dû croître (l'élève consciencieux n'a jamais fini aujourd'hui). Le profil d'élève « gagnant » a changé : il ne suffit plus de mémoriser ou d'appliquer pour réussir et l'occasion est donnée d'aller plus loin dans l'exercice de sa compétence.

L'élève est cependant de plus en plus seul pour apprendre. Beaucoup d'enseignants disent n'avoir pas le temps d'accompagner l'apprentissage des compétences en classe. Celles-ci sont donc souvent exercées à domicile dans de nombreux travaux ou dans les examens (effet d'empilement : le programme s'ajoute aux pratiques anciennes sans renoncement). Les parents, les cours particuliers et d'autres moyens (solidarités entre élèves) compensent et entretiennent l'illusion de la faisabilité des compétences sans réel apprentissage en classe. Une situation qui pourrait engendrer de nouveaux clivages sociaux. Il semble pourtant aux CP qu'avec un réel accompagnement en classe la réussite des compétences soit accessible à la majorité.

Qu'observez-vous au niveau des comportements de l'élève face à ses cours ?

Il n'est pas toujours évident pour les élèves d'associer exigence de connaissance de savoirs et compétences communicationnelles (où ils sont souvent bons)

Qu'attend-on de lui dans les cours ?

D'abord des preuves écrites de ce qu'il sait même en lecture (évaluée essentiellement comme de la vérification) tant au niveau des savoirs que de savoir-faire isolés

Ensuite des tâches/productions globales réalisées à la maison (parfois en groupe : organisation peu aisée) ou aux examens et CS sans réelle guidance du professeur ou apprentissage préalable. Absence également fréquente de planification cohérente des productions entre les cours ce qui peut amener des périodes de surcharges évidentes où les élèves ne peuvent réalistement satisfaire dans la qualité à toutes les obligations.

De la participation en classe dans la construction des savoirs.

Quel type de production lui demande-t-on ?

Beaucoup de travaux d'écriture (synthèse, recherche...) souvent trop précoces au 1^{er} degré et parfois manquant d'envergure au 3^e degré.

Que pensez-vous de sa formation au terme de ses études secondaires ?

Bonne, mais la dualisation va peut-être s'accroissant (cf. plus haut).

Effets à l'échelle de l'établissement

En quoi l'organisation des cours a-t-elle été modifiée par la réforme ?

En rien et c'est bien là le problème. Le travail se fait heure par heure (les plages de 2 périodes sont rares), les locaux restent majoritairement inadéquats aux méthodologies proposées, le matériel (livres, centre de documentation, accès informatique, enregistreur...) est souvent insuffisant (aux parents de compenser)...

Pour les enseignants : absence de structure/temps pour le travail en équipe, difficulté d'accès aux formations...

Avez-vous noté une évolution au niveau de l'évaluation des cours ?

Les professeurs sont plus dubitatifs ou anxieux face à l'évaluation. Apparition – et abandon rapide – de grilles d'évaluation hyper complexes. Évaluation formative participant quasi partout à la certification (intégré dans la moyenne). Pas d'enseignement et d'apprentissage sans « que ça compte »

Avez-vous noté une évolution au niveau des conseils de classes ?

Pas de changement on reste dans la logique de la comptabilisation. Seuils de réussite rarement définis en école. Une « perle » significative : « Il a réussi dans la matière et pas dans les compétences »

Avez-vous noté une évolution au niveau des bulletins ?

La périodicité reste inadéquate.

« Placage » d'un métalangage pédagogiquement correct - mais mal approprié - sur des pratiques non modifiées : formatif participant à la certification....

Rubriques disciplinaires : les 4 axes au 1^{er} degré (pas encore des rubriques adéquates au nouveau programme), aux 2^e et 3^e degré apparition des items des compétences mais amendées et souvent avec ajout d'une rubrique du type « maîtrise de la langue », « mémorisation » ou une autre compétence transversale.

2. Les conseillers pédagogiques en Mathématique

✚ Les programmes en général

Les programmes sont lus de manière linéaire, horizontale. L'enseignement qui s'ensuit est cloisonné, chapitre par chapitre. Le programme est une référence pour les profs qui ne suivent pas un manuel mais, même dans ce cas, le programme n'est utilisé que la première année après sa parution. Si le prof a un manuel et surtout lorsqu'il est imposé par la direction, les programmes ne sont pas lus. Lors des visites des CP, les profs n'ont jamais leur programme avec eux. Les livres cumulent les matières des anciens et des nouveaux programmes, créant ou renforçant le problème du timing. Les statistiques sont reléguées. Les livres actuels sont cependant plus variés, proposent des contextes mais font des élèves des « assistés ».

Certains professeurs, plus anciens, ne se détachent pas des programmes précédents. À cet égard les programmes actuels sont trop peu explicites : ils ne procurent pas assez d'ancrages pour contrer de telles dérives. Dans une école qui suit un manuel, les jeunes professeurs emboîtent le pas sans se poser de questions et ne lisent pas les programmes. Pour eux, le livre est le programme, aucun travail n'est fait pour découper certains chapitres, recomposer, associer certaines matières, certaines méthodes. D'où le souhait que les programmes donnent des indications méthodologiques, indiquent les limites à ne pas dépasser. Les documents d'accompagnement ont joué ce rôle avant la sortie des manuels. On voyait alors des cours construits. Ceux-ci ont disparu avec l'apparition des manuels. Les anciens profs s'appuient le plus souvent sur un manuel ou sur un syllabus qu'ils ont fait eux-mêmes et imposent aux autres. Ces syllabus sont parfois originaux et comportent l'une ou l'autre situation d'intégration.

Actuellement certains CP axent leurs interventions de façon à ce que les cours soient reconstruits autour d'unités de sens. Ils aident les enseignants à faire des plans de matières qui articulent les items du programme.

Livre et syllabus sont souvent des instruments pour éviter les problèmes de discipline, les élèves sont passifs ils ne prennent pas de notes (tout est dans le livre) et il n'y a pas de communication dans la classe. Dans ces deux cas, le programme est mis sur le côté, il n'y a pas de recherche de fil conducteur, pas d'enseignement en spirale mais un enseignement qui reste linéaire. Ces enseignants disent que le programme est trop lourd pour pratiquer une méthodologie qui laisse plus d'autonomie et d'initiative aux élèves. Certains CP affirment qu'ils sont trop lourds aussi pour ceux qui font un travail d'articulation des contenus, tissent des fils conducteurs.

On peut résumer ceci en disant que les programmes ont été lus à leur sortie, utilisés par certains pour construire leur cours mais que depuis lors ils sont « oubliés ».

✚ Effets sur les enseignants et sur leurs pratiques

Les enseignants qui utilisent un **manuel** pratiquent un enseignement frontal mais certains qui ont reçu une autre formation initiale ou ont suivi des formations dans ce sens, sont capables de mettre une classe en activité. C'est souvent l'un ou l'autre.

On constate que de plus en plus de cours qui sont introduits dans des contextes qui donnent du sens à ce que l'on va apprendre, il y a moins de formalisme a priori. On voit une variété de plus en plus grande dans la façon d'aborder les matières, dans les stratégies. On utilise aussi de plus en plus de sites pédagogiques sur internet. La fréquentation de tels sites a doublé en un an. Dans certains manuels, les problèmes introductifs, disent certains, ne sont que rarement des situations vraiment ouvertes. L'élève suit pas à pas l'enseignant qui n'a pas mis en scène un réel « manque » appelant la mise en place d'un nouveau concept. La théorie est souvent vue en bloc.

Les demandes adressées aux CP par les directions sont axées plutôt sur la discipline en classe que sur les compétences. Le travail des CP sur les compétences suscite de prime abord des résistances mais là où le travail a pu s'étaler sur plusieurs visites, il porte ses fruits.

Les CP tentent de promouvoir un enseignement qui a du sens. Ils évitent l'expression « enseigner par compétences » qui est peu porteuse voire même gênante. Certains soulignent les confusions entre la mise en situation qui donne du sens lorsque l'on introduit un concept et la résolution de problèmes en situation d'évaluation. Tout l'enseignement ne doit pas être focalisé sur les situations problème. Il en faut quelques-unes, bien choisies pour les « noyaux » du programme.

Les documents d'accompagnement sont peu utilisés au troisième degré général. Ils sont trop éloignés des pratiques qui avaient cours à l'époque où ils sont sortis. Les CP expriment le regret que les documents d'accompagnement ne couvrent pas toutes les années. Ils souhaitent que certains documents (les jaunes) soient réactivés.

Au moment de la sortie des programmes (entre 93 et 99 ou après ?), s'instaure une dynamique qui a stimulé beaucoup d'enseignants. Après l'arrivée des livres, certains ont atténué leurs innovations, d'autres sont revenus à des pratiques plus « rassurantes ». En fait, ils géraient mal la place des activités.

Ressources : Documents français, canadiens, travail mené avec les enseignants sur la lecture. Les outils fédérés sont utilisés de manière variable selon les tranches d'âge. La charge des professeurs a augmenté, comment travailler les cours dans ces conditions ? On pointe aussi, chez certains professeurs (principalement chez ceux qui n'ont pas eu une formation initiale axée sur les mathématiques), un manque de connaissance fine de la matière elle-même et l'absence d'une idée claire de la verticalité sur l'ensemble de la formation. Les outils informatiques restent peu accessibles pour les cours de math. Même quand l'école est bien équipée, les ordinateurs et salles informatiques sont accaparés par d'autres disciplines. Les moyens manquent (maintien, renouvellement).

Quels changements dans la gestion de la classe ?

On trouve plus de contextes, plus de figures dans les cahiers mais ils sont parfois très périphériques, voire même foireux. C'est un changement de façade. À quoi est-ce dû ? Les formations sont déjà en place depuis 20 ans ; le concept de situation problème est devenu trop mou, sa fonction réelle se perd. Dans la présente enquête, il n'y a pas de place pour questionner les programmes ni les compétences. Ils sont censés être bons a priori.

Le travail par situation problème crée une dualisation. Comment l'élève s'y retrouve-t-il quand il passe d'un système à l'autre ? IL y a 30 ans tout était simple, tout était pareil.

Le premier degré a mûri, il y a une proportion plus élevée de classes dans lesquelles on observe une pédagogie ouverte.

Un effet positif : plus de travail d'équipe dans les écoles. C'est souvent le fruit d'une participation de toute une équipe de professeurs à un ensemble de formations. Le travail sur l'évaluation est moins individualisé, il y a une concertation, voire un travail en commun dans nombre d'écoles. Le souci de donner du sens au travail mathématique est plus présent.

✚ Effets sur les élèves

Une part plus grande du travail se fait en classe, l'élève s'implique plus, communique mieux. Mais il est devenu très difficile d'imposer du travail à la maison, lorsqu'il y en a, il est très superficiel. Les exigences pour « l'orientation scientifique » sont claires : on demande une plus grande production personnelle, l'utilisation des acquis et des compétences d'une année à l'autre et on constate que la demande en formations « pointues » diminue.

L'implication personnelle est demandée mais les élèves résistent : passivité, refus de prendre note. Certains arrivent au cours sans cahier, sans matériel, même dans l'enseignement général. On explique cela par le passage à la classe supérieure par le biais d'un changement d'orientation qui

évite un redoublement. Ce passage apparaît aux élèves comme indépendant du niveau, du rendement scolaire. On oblige (!) les élèves à faire des choix (!) négatifs.

Pour expliquer les difficultés actuelles dans l'enseignement des mathématiques, il faut remonter à ce qui a été fait au fondamental : « activisme » sans réelle transmission du savoir, en classe, il faut « faire des choses » ! Le manque d'implication actuel dans un travail qui demande de la réflexion est lié à cela. Il faut aussi sortir de l'illusion que l'élève est capable d'une participation active durant 7 à 8 heures sur une journée. Dans les faits la compétence « copier-coller » se substitue à la réflexion. Cet état de choses creuse le fossé entre élèves de haut niveau et les autres. Les bons y ont gagné, mais il y en a de moins en moins. Les situations problèmes sont plus difficiles à proposer qu'avant. L'école est devenue secondaire.

Les idées qui sous-tendent la réforme des compétences telles « le redoublement ne sert à rien » ne sont pas interrogées. On assiste à des passages de classe avec des échecs en math qui se situent parfois à un niveau inférieur à 15 % des points. Que fait-on quand ce ne sont plus des faits isolés ?

Une évolution positive est constatée dans la recherche du sens : de plus en plus d'enseignants intègrent cette dimension mais certains élèvent accrochent, d'autres s'avèrent dérangés par cette approche, voire déstabilisés. Au terme des études, il y a ceux qui ont marché et les autres qui se sont repliés sur le procédural. L'écart a grandi entre les uns et les autres au cours de ces 10 dernières années. Beaucoup d'élèves terminent le secondaire général sans compétences et se échouent par la suite.

Chez les élèves, les objectifs de formation ne sont plus présents. Beaucoup visent la réussite immédiate : donnez-nous les recettes ! On constate aussi un intérêt plus grand des enseignants pour une réflexion sur le fonctionnement mental (ndlr : ceci est aussi une forme de réponse à la demande de recettes). Il n'y a que les caractères forts qui sortent avec une formation consistante. Les professeurs y voient la conséquence des choix d'option trop tardifs.

Effets à l'échelle des établissements

Les projets nés dans le sillage des compétences ont suscité des initiatives dans les écoles, notamment la troisième année dans le degré, mais les directions ont été plus vite que les enseignants.

La création de nouveaux modes d'évaluation et la mise au point de nouveaux bulletins s'est faite en dehors de la réflexion menée en secteur et plus vite. Il y a des courts-circuits, les bulletins étant imprimés pour plusieurs années, difficile de modifier des choix qui s'avèrent intenable. Les évaluations externes sont exprimées en points alors que des bulletins les évitent. On souligne l'inefficacité et l'hypocrisie de cette suppression et le mal être des professeurs de mathématique dans les délibérations. Dans les conseils de classes qui disent fonctionner sur base de compétences, on s'en tire par une atomisation des objectifs. Finalement les élèves et les professeurs manquent de repères, les décisions varient suivant que l'on pose la question : « l'élève a-t-il réussi ? » ou bien « est-il apte à suivre l'année suivante ? »

La disparition des niveaux 4 et 6 périodes/semaine a des répercussions sur les élèves. Les niveaux sont très variables d'un groupe classe à l'autre et le prof s'adapte à la majorité. Cela ne se fait pas sans dommages pour ceux qui perdent un intérêt déjà présent ou potentiel et chez ceux qui devraient en avoir un dosage plus modéré.

3. Les conseillers pédagogiques en Sciences

✚ Les programmes en général

Avis global des CP pour le premier degré

Pour la grande majorité des professeurs, le programme constitue la marche à suivre. Il paraît judicieux pour la mise en pratique d'une approche par compétences (d'autant que le passage du nombre d'heures de cours par semaine de 2 à 3 en a facilité la mise en œuvre). En majorité, pour les CP, au 1^{er} degré, les professeurs s'adaptent facilement au programme, même si beaucoup contournent l'approche par compétences en privilégiant une approche par objectifs ou par savoir-faire.

Points d'amélioration possibles

- Le programme a ciblé des mots-clés qui sont écrits en gras. Cela présente un écueil : certains professeurs (et des manuels) s'en tiennent à un apprentissage de type transmissif axé sur ces savoirs. Par ailleurs, souvent est oubliée l'articulation indispensable entre ces savoirs.
- Le programme cite une seule « macro-compétence » (Résoudre une situation complexe par une démarche scientifique) : cette compétence, trop globale, est rarement repérée et donc rarement exploitée dans le cadre des cours.
- Le concept de compétence reste peu clair pour beaucoup de professeurs : il est, le plus souvent, confondu avec un savoir-faire. La mise en œuvre d'une approche par compétences dans les classes de sciences est rare, même si elle se rencontre parfois.

Avis global des CP pour les autres degrés

Le programme est largement mal compris. Par exemple :

pour chaque thème, est proposée une diversité de questionnements. Des professeurs « croient » qu'il faut passer par chaque questionnement ;

les professeurs se posent des questions à propos du niveau à atteindre pour les contenus proposés ;

même si une évolution se fait sentir, celle-ci, souvent, s'arrête à entraîner les élèves à des savoir-faire. D'ailleurs, plus on avance dans le secondaire, plus l'approche par compétences s'étiole.

Le problème est beaucoup plus aigu au 3^e degré qu'au 2^e degré :

au 2^e degré, la gestion du programme est plus aisée car il concerne assez généralement un seul professeur pour les 3 disciplines ;

au 3^e degré, il y a très souvent plusieurs professeurs pour donner le cours de sciences à une même classe et il y a peu de concertation entre professeurs aussi bien « horizontalement » pour l'évaluation par exemple que « verticalement » pour connaître ce qui a été vu et ce qui sera vu...

- au 3^e degré, encore, les disciplines scientifiques sont cloisonnées (c'est une conséquence de la formation initiale) : seules, les formations continues pourraient remédier à cela.

Principales difficultés pour l'acceptation des programmes

- **Absence d'adhésion à une approche par compétences**

Beaucoup de professeurs utilisent peu les programmes car ils correspondent à des pratiques dont ils ne veulent pas : « ce programme me mène sur un chemin dont je ne veux pas », « j'ai ma manière de donner cours et je ne vois pas pourquoi je changerais puisque beaucoup de mes élèves reviennent me remercier d'avoir « vu » la matière... ».

Pour les CP, le programme n'est pas en cause. Il y a manque d'adéquation entre les orientations du programme et la conception que certains professeurs ont du cours qu'ils doivent donner.

Si le professeur se conçoit comme un « accompagnateur d'apprentissage », le programme est un point d'appui génial. Si le professeur se conçoit comme un transmetteur de savoirs, son objectif est d'évaluer des savoirs et le programme ne lui apporte aucun soutien.

▪ **Programmes trop chargés**

Au 3^e degré, les programmes sont généralement considérés comme très chargés : les professeurs n'ont généralement pas fait leur deuil du passage des cours disciplinaires « forts » de 3 h par semaine à 2 h par semaine, il n'est donc pas étonnant que les programmes soient considérés comme chargés.

Points d'amélioration possibles

- *Dans les programmes précédents, il y avait une rubrique qui interdisait certains excès. Cette rubrique a été supprimée par les concepteurs de programmes puisque, dans la perspective des compétences, il n'est pas toujours aisé de « cadenciser » les savoirs. Suggestion : ajouter une rubrique du type « A ne pas aborder lors de l'évaluation ».*
- *Il serait intéressant de développer, dans les programmes, le type de production attendu de la part des élèves. Idem pour le type d'évaluation.*
- *En ce qui concerne l'évaluation, il est intéressant de constater que l'évaluation externe s'avère un facteur important en faveur du changement.*

✚ **Effets sur les enseignants et leurs pratiques**

Difficultés générées par l'approche par compétences

▪ **La quantité de travail**

Les professeurs reprochent à cette forme de pédagogie le temps que cela prend (en préparation des séquences et en classe avec les élèves)

Un professeur de sciences qui s'investit dans une approche par compétences augmente très largement sa quantité de travail. Pour préparer une séquence, il ne « suffit » plus (mais cela reste indispensable) de connaître la matière. Il faut, en outre, identifier les questions qui vont intéresser les élèves, rechercher des ressources à leur portée, inventer une stratégie de gestion du déroulement de la séquence, préparer l'évaluation sans compter, si une partie expérimentale fait partie de la séquence, la mise au point de cette expérience et la préparation pour les élèves ... Préparer une séquence inédite (de la conception à l'évaluation) peut prendre jusqu'à 3 jours de travail !!!

▪ **Insécurité du professeur**

L'approche par compétences insécurise le professeur (l'initiative laissée aux élèves amène une gestion différente de la classe) : il cherche alors à se rassurer en utilisant un manuel (même si ce manuel va à l'encontre de cette approche par compétences ...). Ce besoin des professeurs d'être rassurés se traduit également par un retour « ciblage sur les contenus » (le cours peut alors être préparé, organisé de même que l'interrogation).

Cette insécurité se trouve renforcée par le sentiment de ne pas se sentir suffisamment formé à la gestion et à l'organisation d'une séquence de cours ou d'une situation-problème :

- souvent, le professeur se sent déstabilisé par rapport au questionnement des élèves (surtout quand il ne s'agit pas de sa discipline de formation initiale);
- il se sent mal préparé à un rôle d'animateur ou d'entraîneur.

▪ **Problématique de l'évaluation**

Un problème plus important encore se pose au niveau de l'évaluation : souvent, un professeur, au 1^{er} degré, pense qu'il va évaluer sur base de compétences en questionnant les élèves après qu'ils aient lu un texte ...

La problématique de l'évaluation est aggravée par la structure rigide du système scolaire :

- l'organisation et la fréquence élevée des bulletins obligent pratiquement les interrogations de savoirs et de savoir-faire ;
- l'obligation de points impose d'additionner des « machins » qui ne s'additionnent pas ;
- la rigidité de l'organisation des sessions d'examens empêche une approche différente de l'évaluation à valeur certificative.

Propositions pour favoriser l'approche par compétences

▪ Le travail en équipes pédagogiques

Un travail à réaliser serait de favoriser le travail en équipes pédagogiques afin que les professeurs d'un niveau identifient plus aisément ce qui a été fait et appris aux niveaux précédents. Très souvent, les professeurs estiment qu'une matière doit être reprise à zéro. Le fait de devoir tout voir sur une matière donnée augmente évidemment la quantité de matière ce qui favorise la transmission pour le professeur et la restitution pour l'élève. En outre, le constat des CP est que le travail en équipes, dans les écoles, favorise l'approche par compétences.

Si les CP parviennent à faire travailler les professeurs en équipe de professeurs de sciences, alors les programmes prennent de l'intérêt. Le problème principal consiste à persuader les professeurs de l'intérêt de changer de méthode.

Le travail en équipe va devenir une nécessité, de même que la collaboration avec d'autres professeurs d'autres écoles. Et il faudrait également pouvoir tenir compte des apprentissages réalisés dans d'autres cours.

Mais si le travail en équipe fait de plus en plus ressentir sa nécessité, se posent de nouvelles questions : quand ? comment ?

Ce besoin de travail en équipe doit être pris en compte dans l'organisation de l'école. Pour favoriser le travail en équipe pédagogique de professeurs de sciences, il est indispensable que cette équipe soit stable. D'où un appel lancé aux directeurs de favoriser la stabilité des équipes pédagogiques au sein de leur école.

▪ Réflexion sur les objectifs de l'enseignement des sciences

Les programmes devraient induire une réflexion sur l'enseignement des sciences à travers les 6 années du secondaire. Et cela ne se passe que très rarement ... Or, cette réflexion est essentielle pour construire une progressivité dans l'enseignement des sciences.

Cette construction comprend au moins trois axes de réflexion :

- l'axe « vertical » de progression au niveau des savoirs et des savoir-faire scientifiques¹ ;
- l'axe « horizontal » au niveau de la collaboration entre professeurs de disciplines scientifiques différentes pour une même classe ;
- l'axe « transversal » de collaboration avec des professeurs d'autres disciplines (mathématiques, français, voire sciences humaines et autres).

▪ L'évaluation

Modifier la manière de donner cours, et s'orienter davantage vers l'apprentissage (en place de la transmission) pourra se faire par le biais de l'évaluation : ce sont des pratiques innovantes d'évaluation qui pourront modifier les pratiques d'apprentissage.

▪ Le cas du cours de sciences et technologies

Concernant les effets d'un programme sur les pratiques enseignantes, les CP prennent l'exemple du cours de sciences et technologies, programme de la formation commune du Qualifiant. Il semble que, dans le cadre de ce cours, une proportion importante de professeurs adopte plus aisément une approche par compétences.

Les principales raisons en sont les suivantes, pour les CP :

- l'absence d'enjeu au niveau des savoirs,
- il s'agit d'un cours nouveau à construire,
- le programme gomme l'approche disciplinaire (les cours de biologie, chimie et physique ne sont pas identifiés).

¹ Les CP Hainaut ont élaboré un outil qui permet de suivre, semestre après semestre, des trajectoires d'approfondissement des niveaux de maîtrise de compétences. De la 3^e à la 5^e année, soit pendant 6 semestres, la cible est l'apprentissage d'une intégration de plus en plus complexe. Les deux derniers semestres, durant la 6^e année, sont le lieu de l'évaluation de la maîtrise de cette intégration.

▪ Les ressources

Au niveau des ressources, et plus particulièrement des manuels, deux remarques des CP :

- les manuels Plantyn font souvent beaucoup de tort à l'implantation des compétences dans les classes. Il est regrettable que certains anciens CP (ou inspecteurs) de notre réseau s'en portent caution ;
- il serait intéressant de favoriser le développement de dossiers centrés sur tel ou tel thème.

✚ Effets à l'échelle de l'établissement

Enjeux par rapport aux directions (et aux P.O.)

Une question importante pour la mise en œuvre des programmes réside dans la conception de l'enseignement (des sciences) qui prévaut au sein de l'établissement scolaire. Si, au niveau de la politique générale de l'établissement, l'implantation des compétences fait partie des objectifs, beaucoup pourra être fait pour faciliter cette implantation ... Par contre, certaines directions d'établissement peuvent constituer des freins importants à des niveaux variés :

- l'adhésion générale aux orientations de la réforme,
- la prise en compte de la spécificité de l'enseignement des sciences (au niveau de l'expérimentation en particulier),
- les attributions pour les cours de sciences,
- la constitution d'équipes pédagogiques,
- le soutien au développement de projets,
- l'évaluation et ses nombreuses implications (périodicité du bulletin, sessions d'examens, conception du bulletin, incitations à l'évaluation ciblée sur des compétences ...).

Propositions

Si des décisions sont prises pour que l'an prochain, les programmes de sciences soient « réactualisés », il faut envisager la communication de ces adaptations : il paraît indispensable aux CP d'impliquer davantage les directions d'écoles qui devraient être en accord avec les orientations du programme !

Enjeux par rapport aux parents (et aux élèves)

D'autres freins, et non des moindres, peuvent venir des autres partenaires de l'école : des élèves mais surtout des parents.

En ce qui concerne les sciences en particulier, la vision que les parents ont de l'enseignement des sciences correspond à ce qu'ils en ont vécu, sur un mode transmissif le plus généralement.

Comment associer davantage les parents aux innovations pédagogiques ?

De la même façon que pour les directeurs, il faut envisager la communication aux parents des orientations didactiques de l'enseignement des sciences.

Enjeux par rapport aux bulletins

Concernant les bulletins qui sont l'outil de référence pour les parents, il serait important que les équipes pédagogiques se posent la question du contenu des bulletins du point de vue du public cible, les parents : qu'attendent les parents du bulletin ? Un sondage a été réalisé au niveau du diocèse du Hainaut sur base de cette question. Il en résulte que les parents attendent d'un bulletin de savoir où en est leur enfant aussi bien sur le plan scolaire (où en est-il ? quelles sont ses chances de réussite ?) que sur le plan personnel (mon enfant est-il bien dans ses « baskets » ?). Cette double fonction du bulletin est fort bien explicitée dans la brochure « Quand il s'agit d'évaluer ...n°5 » produite par le département pédagogique de la FESeC.

4. Les conseillers pédagogiques en Langues modernes

✚ Les programmes en général

Qu'est-ce que les programmes évoquent chez les enseignants ?

Parfois un peu trop de bla-bla. **A l'exception des professeurs qui en étaient restés à un enseignement strictement basé sur le code**, de façon générale les programmes évoquent plutôt **un pas en avant, une évolution** plus qu'une révolution. Il semble bien que le mouvement de rejet initial soit plutôt dû à une réaction émotionnelle car ce programme a été le premier à être ressenti comme une contrainte légale inévitable, ce qui a engendré chez beaucoup le sentiment que leur liberté de professeur allait être réduite. Ce sentiment diminue.

Par ailleurs, la notion de « situation problème » a créé une sensation désagréable d'inutile ou non fondé. La notion de situation de communication passe mieux mais la première laisse encore parfois des traces...

Les enseignants se sentent-ils fortement impliqués par ces programmes ?

Le degré d'implication varie assez bien d'école à école, de région à région mais de façon générale, les professeurs ont ressenti la nécessité légale de s'impliquer. Toutefois ceci n'est pas toujours vécu positivement. Dans ce cas l'implication se transforme alors en opposition.

Les programmes sont-ils plutôt ressentis par les enseignants comme une contrainte ou comme un support pour préparer les cours ?

Au départ, ils ont été plutôt ressentis comme une contrainte mais au fil de la découverte des outils et grâce à l'accompagnement, une évolution positive s'est dessinée. Actuellement nous rencontrons même la formulation d'attentes par rapport à ce qui leur manque dans les programmes.

✚ Effets sur les enseignants et sur leurs pratiques

Selon vous, la façon de faire cours aux élèves a-t-elle évolué ces dernières années ?

Globalement oui, sauf chez les « irréductibles ». Toutefois il ressort le sentiment que c'est une démarche parfois difficile (notamment rédiger les consignes des tâches complexes).

Souvent on entend « je ne saurais plus faire comme avant » ; on rencontre de moins en moins de restitution pure dans les questionnaires d'examens.

SAUF à Bruxelles et dans le Brabant Wallon où les choses semblent avoir moins évolué, voire reculer, surtout au 3^{ème} degré. Faut-il y voir le résultat d'une très forte pression des parents assez traditionalistes ?

En quoi une séquence d'apprentissage proposée aujourd'hui diffère-t-elle d'une séquence proposée en classe il y a une dizaine d'années ?

On trouve par exemple clairement le souci de faire UTILISER le code en vue de COMMUNIQUER. Mais il y a encore un manque de prise de recul des professeurs qui ont par exemple du mal à inscrire leur séquence dans la cohérence d'un fil rouge. Il manque encore souvent aussi une préparation aux productions complexes en apprentissage. Néanmoins, le cheminement est en cours.

Quelles sont les ressources nécessaires à l'enseignant pour préparer et dispenser ses cours ?

- Une bonne connaissance (aussi pratique) de la langue
- De bonnes capacités d'animation, de gestion de groupe
- Être capables de communiquer eux mêmes
- Être à même de construire leurs objectifs en terme communicatifs
- Une certaine créativité

- *Se positionner sainement entre obligation légale et liberté pédagogique du professeur (not ; en ce qui concerne l'évaluation : être au clair avec le « pourquoi » on évalue et donc avec ce qu'on évalue*

Quel lien peut-on établir entre ces pratiques nouvelles et les programmes ?

Les concepts de base qui sous-tendent ces changements viennent des programmes, toutefois la mise en œuvre en est davantage liée aux outils et aux manuels

Selon vous de quelles ressources disposent les enseignants pour mettre en œuvre leur enseignement ?

Ils disposent d'exemples concrets issus des outils et intégrés par les enseignants par le biais de l'accompagnement.

✚ Effets sur l'élève

Le métier d'élève a-t-il évolué ces dernières années ?

Oui, mais pas nécessairement dans le sens attendu. Il n'est généralement pas demandeur et très attentiste (ceci nous semble d'ailleurs le reflet d'un phénomène sociétal) alors que le professeur l'invite à être acteur de son apprentissage et autonome...

Qu'observez-vous au niveau des comportements de l'élève face à ses cours ?

L'école n'est pas leur centre d'intérêt. Par conséquent ils vont s'investir en classe – si l'activité proposée fait sens à leurs yeux – mais rarement en dehors – sauf projet ponctuel et exceptionnel.

Qu'attend-on de lui dans les cours ?

Qu'il ait son matériel, qu'il s fasse preuve d'autonomie et soit , ne fusse qu'un peu, acteur ; mais parfois on attend longtemps...

Quel type de production lui demande-t-on ?

Très variable d'écoles à écoles, de classes à classes. Difficile de répondre à cette question de façon globale (voir les différences exprimées plus haut)

Que pensez-vous de sa formation au terme de ses études secondaires ?

*Il manque généralement de précision mais par ailleurs il a développé plus de compétences transversales. ?Ils ont une grande difficulté d'autonomie malgré les textes et les discours. Les élèves font d'ailleurs frein eux-mêmes au développement de cette autonomie (cf. plus haut).
N.B. Il y a une crainte de mauvaise préparation à l'enseignement supérieur sans toutefois être bien informé de ce que cet enseignement attendra d'eux...*

✚ Effets à l'échelle de l'établissement

En quoi l'organisation des cours a-t-elle été modifiée par la réforme ?

Ceci ne s'est pas encore produit mais le constat est fait par de nombreux professeurs que le travail par compétences appellerait des modifications d'horaire (certaines tentatives semblent avoir avorté). Il n'y a pas encore d'impact non plus dans le positionnement des classes, des professeurs (on reste souvent en enseignement frontal avec peu de prise de parole par les élèves,...)

Avez-vous noté une évolution au niveau de l'évaluation des cours, des conseils de classes, des bulletins ?

Oui, surtout grâce à l'utilisation des grilles, des critères,...

Globalement, on note une évolution dans les « grands » conseils de classe (Noël, Juin) mais pas dans les C de CL intermédiaires.

Si l'on en croit les échos que nous avons, il semble qu'on parle plus de « compétences » mais n'est-ce pas souvent que des mots ?

Il y a eu quelques petits progrès mais suivis parfois d'une marche-arrière. Il faut noter que des demandes d'adaptation des bulletins viennent souvent de la part de professeurs de langue mais il semble bien que certaines directions jouent là un rôle de frein assez négatif, prises comme elles le sont entre deux logiques : la pédagogie d'une part et d'autre part l'administratif, la peur des recours et la pression importante des parents. N.B. le bulletin électronique n'arrange rien !

▪ **Remarques**

Le fait que la LM2 subisse beaucoup d'abandon au 3^{ème} degré (pour des raisons diverses - depuis l'horaire trop chargé dans les options jusqu'à l'abandon par « paresse ») explique-t-il cette perception plus négative par les professeurs ? En effet à priori il n'y a pas de raisons réelles de distinguer ce cours-là des autres puisqu'ils répondent tous au même programme...

Il semble qu'il y ait impérativement besoin de former en profondeur les professeurs aux différentes méthodes d'apprentissage, à la métacognition, etc...sans quoi ils ne sont pas prêts à entrer correctement dans la démarche attendue.

▪ **Suggestions**

Une enquête menée dans les écoles Jésuites met en lumière ce que les professeurs attendent des programmes pour qu'ils deviennent de véritables outils pour préparer leurs cours : plus de précision dans le découpage des noyaux durs, prendre en charge de façon plus claire la problématique de la culture, déployer plus clairement les différents champs thématiques au fil des degrés

Découpage des noyaux durs : reprendre avec plus de clarté les objectifs en termes de code et donc

- lister de façon extensive les différents objectifs grammaticaux mais en les inscrivant dans une perspective communicative. Exemples :

En 4^{ème} : être capable de faire une narration → l'élève aura donc besoin de la concordance dans l'emploi des temps, ...

En 6^{ème} : être capable de faire une argumentation → l'élève aura donc besoin de mots liens spécifiques,...

- produire des tableaux récapitulatifs des différentes ouvertures thématiques proposées aux différents niveaux du programme (meilleure lisibilité)

5. Les conseillers pédagogiques en Etude du milieu

✚ Le programme en général

Y aurait-il un seul modèle de professeur ? Il y a tellement de différences entre eux...

C'est donc la perplexité qui prévaut !

Et que renforce la grande diversité des formations initiales, souvent fort peu adaptées pour donner le cours d'EDM (sauf pour les professeurs qui sont diplômés en sciences humaines).

✚ Effets sur les enseignants et sur leurs pratiques

Il y a une évolution certaine, mais pas automatiquement positive : à côté de travaux enrichissants, combien de formalistes (ex. textes à trous) ?

Parmi les ressources nécessaires : l'accompagnement des CP ; les formations continuées ; des référentiels solides ; des visites sur terrain (attention cependant aux risques de dualisation).

✚ Effets sur l'élève

Il a évolué positivement si le programme est appliqué ! mais quelquefois avec des excès (par ex. trop de travaux à domicile sont exigés).

Dans les aspects positifs, il faut pointer la C1 (Questionner) et la C4 (Communiquer) qui paraissent donner du sens, et sont perçues comme intéressantes, même si difficiles à mettre en œuvre. Les liens pratiqués à l'intérieur de ce cours intégré sont également positifs.

En un mot, en EDM, les élèves apprennent quelque chose !

✚ Effets à l'échelle de l'établissement

Dans l'ensemble, peu de changement mais, il faut noter ces points positifs :

- *Entre les cours du secteur, davantage de cohérence.*
- *En EDM, souvent une épreuve d'évaluation commune en fin d'année.*
- *Des transferts meilleurs.*
- *Un rythme de bulletins et de conseils de classe mieux adapté.*
- *Des bulletins mieux adaptés.*

6. Les conseillers pédagogiques en Histoire

✚ Le programme en général

- *En un mot, les programmes sont une histoire d'amour/haine !*
- *Ils sont, à la fois, support et contraintes difficiles à respecter, ou en tout cas, fort lourdes :*
- *D'où différents souhaits de rendre le cours plus vif, par exemple en organisant des visites culturelles ou des excursions.*
- *D'où la nécessité d'opérer des choix dans les contenus.*
- *D'où la nécessaire collaboration entre les professeurs d'histoire d'une même école.*
- *D'où différents « contournements » ; par ex. plusieurs professeurs font faire des travaux à domicile, ou simplifient (exagérément parfois) des tâches*

✚ Effets sur les enseignants et sur leurs pratiques

- *L'évolution est à la fois négative et positive : souvent, il y a plus de cohérence dans les cours, par ex. entre les apprentissages et l'évaluation. Il est nécessaire aussi d'assurer la cohérence à l'intérieur de l'école.*
- *Les apprentissages actuellement sont plus souvent conçus dans leur « globalité », ou « à rebours », c'est-à-dire que souvent le professeur détermine des objectifs d'apprentissage et prépare leur évaluation quelques semaines ou mois à l'avance. En fonction de cette évaluation, il organise les apprentissages.*
- *Les ressources indispensables : une planification correcte ; des documents de travail adaptés ; une préparation de bon niveau !*
- *Les nouveaux programmes, mais aussi l'accompagnement et la formation continuée ont modifié les pratiques.*
- *La didactique de l'histoire à l'UCL (JL Jadoulle) apporte beaucoup.*

✚ Effets sur l'élève

- *Les élèves apprennent à se construire une méthodologie et des savoirs.*
- *La culture générale est-elle présente ? Est-ce ce que la société attend du cours d'histoire ? Souvent, elle est réclamée par les élèves quel que soit le milieu d'origine.*
- *Le cours actuellement est plus exigeant, la simple restitution ne suffisant plus (comme l'ensemble des cours d'ailleurs).*

✚ Effets à l'échelle de l'établissement

Rien de particulier. Aller voir avis général après la géographie

7. Les conseillers pédagogiques en Géographie

✚ Les programmes en général

- Les professeurs sont-ils tellement impliqués ? Sûrement pas tous !
- Au 2^{ème} D, le bouleversement est grand par rapport au 1^{er} D, et surtout en 4^{ème} année ; cependant à côté de professeurs qui n'ont rien changé, ou si peu (Combien sont-ils ?) beaucoup se sentent fortement impliqués.
- Beaucoup de professeurs demandent plus de précisions dans les programmes, plus de contraintes ! Et d'autres tiennent beaucoup à leur liberté !

✚ Effets sur les enseignants et sur leurs pratiques

- La situation est assez semblable : beaucoup de cours ont plus de sens, les savoir-faire ne sont plus pratiqués pour eux-mêmes, les séquences sont davantage « problématisées » et actualisées ; les programmes sont fort exigeants et des ressources sont indispensables. Heureusement que, à côté de « Des savoirs pour comprendre les territoires-sociétés » (De Boeck), des manuels français sont disponibles et qu'Internet est facilement accessible.
- Trop fréquemment, dans les écoles, le matériel est dérisoire : les atlas, les cartes, Internet, manquent
- Des réseaux d'entraide entre professeurs fonctionnent bien.
- Le programme est donc un idéal pour les professeurs dynamiques ! Pour les autres...

✚ Effets sur l'élève

- Si le programme est respecté, les élèves sont davantage suscités et responsabilisés, mais souvent davantage stressés ou, à tout le moins, désarçonnés. Les productions attendues (cartes, textes, lecture de graphiques, ...) sont fort diversifiées. L'autonomie des élèves est plus grande, mais est-ce vrai pour tous ? Les plus faibles y gagnent-ils vraiment, notamment là où la restitution ne suffit pas ? Et, au fait, n'est-elle pas encore pratiquée beaucoup à l'université ? Les bons élèves, intelligents, travailleurs et/ou issus de « bons » milieux, y trouvent largement leur compte.
- Attention cependant aux risques de dualisation, avec entre autres les travaux à domicile.

✚ Effets à l'échelle de l'établissement

Avis général des CP Sciences huaines

- Encore beaucoup de confusion entre compétences, tâches, critères, évaluation formative et certificative.
 - Les écoles, dans leur organisation, sont très / trop peu modifiées. Sauf, quelquefois, pour des cours en blocs de 2 heures ! Ou pour l'aménagement d'un bulletin !
 - Mais les modernisations des bulletins filent dans tous les sens...
 - En conseil de classe, certains mots sont dans certains endroits bannis : « compétence » est une grossièreté !
 - Le changement le plus net n'est-il pas la peur des recours.... ?
- Les écoles, considérées institutionnellement, ont vraiment beaucoup de liberté. Par exemple, combien de directions favorisent-elles réellement et concrètement le travail en équipe ?

8. Les conseillers pédagogiques en Religion

Le programme en général

Qu'est-ce que le programme évoque chez les enseignants ?

- Il apparaît comme très différent du précédent : il s'agit d'une nouvelle démarche.
- Il évoque la complexité: beaucoup d'éléments différents à mettre en musique, ce qui est difficile.
- Il inspire parfois la peur, des contraintes difficiles à rencontrer.
- Il est très riche et permet beaucoup de possibilités, de créativité.
- - Il est exigeant. Il suppose une formation solide sur le plan théologique et culturel.
- Beaucoup en font une lecture linéaire.
- - Croiser les feuillages n'est pas facile. Cela demande du recul une envergure liée à l'expérience et à la formation, mais ceux qui l'expérimentent s'accordent à trouver la dynamique la dynamique intéressante et porteuse de fruits.
- Il demande pas mal de concertation entre les professeurs pour garantir une cohérence (au niveau des thématiques, des ressources, des compétences)
- Il représente un but, un idéal à atteindre.
- Il suppose des relectures, des recherches permanentes, beaucoup de travail, rien n'est jamais figé.

Les enseignants se sentent-ils fortement impliqués par ces programmes ?

- C'est variable, en fonction de l'attitude de la direction, de la politique d'école, du rôle des anciens. Nous soulignons le rôle déterminant de la direction.
- Les jeunes sont plus impliqués que les anciens en général, surtout ceux qui ne sont pas nommés.
- Beaucoup ne l'ont pas lu entièrement.

Les programmes sont-ils plutôt ressentis par les enseignants comme une contrainte ou comme un support pour préparer les cours ?

- Les 2. Plutôt un outil pour les plus jeunes, une contrainte pour les plus anciens.

Effets sur les enseignants et sur leurs pratiques

Selon vous, la façon de faire cours aux élèves a-t-elle évolué ces dernières années ?

- La situation est très variable selon les écoles (voir plus haut) mais :
- Oui, le programme a un effet, beaucoup essaient de le mettre en œuvre, avec plus ou moins de bonheur.
- Oui, on cherche à croiser les feuillages. Vie, culture et foi sont mieux articulés, les profs qui entrent dans la dynamique sentent que ça marche.
- Les professeurs énoncent des compétences, prennent conscience qu'il faut les intégrer, mais ont du mal à les mettre réellement en œuvre, et à fortiori, à les évaluer. Ils font parfois « de la prose sans le savoir », mais il y a du chemin à faire. Il faut passer à la mise en œuvre réelle, à l'aide d'outils.

En quoi une séquence d'apprentissage proposée aujourd'hui diffère-t-elle d'une séquence proposée en classe il y a une dizaine d'années ? Voir ci-dessus.

Les élèves sont davantage mobilisés par des tâches à effectuer.

Quelles sont les ressources nécessaires à l'enseignant pour préparer et dispenser ses cours ?

- Ressources théologiques, culturelles et pédagogiques et la connaissance des jeunes et de leurs réalités de vie. (Formations, bibliothèque, presse, Internet, outils et programmations).

- Des explicitations concrètes du programme (Développer certains items, proposer des textes, des auteurs proposés en lien avec les entrées thématiques, nourrir les thématiques.)

Quel lien peut-on établir entre ces pratiques nouvelles et les programmes ? Voir ci-dessus.

Selon vous de quelles ressources disposent les enseignants pour mettre en œuvre leur enseignement ?

- Ils utilisent beaucoup Internet, des documents qui circulent dans l'école entre collègues,
- les documents produits lors de formations.
- Des formations complémentaires et continuées, des ateliers de travail avec les CP
- Des outils FESeC, mais qui sont trop peu connus et utilisés.
- Des outils et documents qui circulent via les centres de documentation diocésains.
- Il y a quelques programmations, utilisées, mais pas de façon massive.
- Peu de professeurs sont prêts à investir pour leur bibliothèque (C'est souvent un deuxième cours, qui passe après la discipline première du professeur).

✚ Effets sur l'élève

Le métier d'élève a-t-il évolué ces dernières années ?

C'est très variable, selon les professeurs, les écoles.

Qu'observez-vous au niveau des comportements de l'élève face à ses cours ?

- Beaucoup de professeurs se plaignent d'un manque, voire d'une absence de travail à domicile, surtout dans le qualifiant.
- Beaucoup s'en tirent en jouant sur une série d'éléments extérieurs aux savoirs, on frime (avec les compétences, on peut s'en tirer sans trop étudier).
- L'équilibre à tenir entre savoirs et savoir-faire est difficile à tenir. Articuler les 2 n'est pas simple dans la tête des jeunes et dans la façon d'organiser l'enseignement.

Qu'attend-on de lui dans les cours ? Cela dépend du professeur.

Quel type de production lui demande-t-on ?

Très variable et varié ! Les plus jeunes enseignants proposeraient davantage de tâches plus créatives, auxquelles les jeunes répondent souvent plus positivement, mais parfois, cela se fait au détriment de la place accordée aux savoirs.

Que pensez-vous de sa formation au terme de ses études secondaires ?

- Si on sonde les élèves, c'est assez décevant. Si on sonde les professeurs, c'est parfois plus encourageant.
- La culture religieuse s'effrite, en général dans notre société. Il faut consacrer davantage de temps à reprendre des choses élémentaires. Le bilan reste donc souvent décevant.
- Le décalage en général entre le secondaire et le supérieur reste important.

✚ Effets à l'échelle de l'établissement

En quoi l'organisation des cours a-t-elle été modifiée par la réforme ?

Une concertation entre les enseignants est plus nécessaire qu'avant. Elle commence à s'installer dans les écoles.

Avez-vous noté une évolution au niveau ?

- de l'évaluation des cours : peu d'évolution
- des conseils de classes : pas tellement de changements dans le déroulement des conseils de classe, ce qui déçoit ceux qui pensaient qu'on parlerait davantage un langage commun grâce aux compétences. On parle peu remédiations.
- des bulletins : les bulletins sont souvent complexes, ils représentent une source de difficulté supplémentaire pour les profs. Le carnet d'apprentissage est peu utilisé, et parfois il y a confusion entre le bulletin (trop complexe) et le carnet d'apprentissage.

9. Les conseillers pédagogiques en Education Physique

Une remarque générale préalable s'impose. Le regard que les CP portent sur l'appropriation des programmes et sur les effets de ceux-ci dans les écoles varie selon que les professeurs mettent effectivement le programme en application ou non. Nous constatons des bénéfices certains en termes de reconnaissance de l'EP, d'organisation du cours et de confort de travail là où une programmation du cours existe et sert à l'harmonisation des pratiques des différents professeurs. Nous sommes régulièrement appelés en « pompier » dans des établissements où des dysfonctionnements se manifestent généralement à cause du manque de concertation entre les enseignants.

✚ Les programmes en général

Souvent le programme est utilisé pour justifier les activités habituellement organisées dans l'école depuis longtemps. La démarche inverse, qui consisterait à imaginer de nouvelles activités ou une modification de l'organisation générale du cours sur base des propositions du programme, est très rare. A partir de là, les professeurs ne sont pas trop « gênés » par le programme.

En réalité le programme est considéré comme une contrainte qu'on accepte que si elle ne perturbe pas trop la mise en œuvre habituelle du cours. Cette contrainte semble la plus forte en ce qui concerne

1. L'évaluation des compétences. Les professeurs ont tendance à privilégier la mesure de performances. Difficultés à individualiser les attentes en termes de productions des élèves et à observer une progression.
2. Développer des apprentissages dans au moins une activité de chaque axe du programme. L'axe expression est trop peu exploité. Les professeurs se disent mal équipés par leur formation pour animer des activités de cet axe.
3. Travail en équipe. Les équipes de professeurs éprouvent des difficultés à réaliser une programmation concertée du cours et à la mettre en application. Bon nombre de programmations reste « un papier pour l'inspecteur ».

✚ Effets sur les enseignants et sur leurs pratiques

Globalement on constate une évolution dans plusieurs écoles. Cette évolution de la conception des apprentissages n'est pas encore perceptible dans plusieurs modules de formation continuée du stage CUFOCEP.

Dans les écoles où une programmation est effectivement mise en place, les apprentissages sont réellement conçus dans le sens du développement de compétences et non plus comme la réalisation de performances. Les professeurs ont aussi davantage la préoccupation de la progression de tous les élèves. Au moment de l'évaluation, il y a plus d'attention portée sur l'objet de l'apprentissage et moins sur les comportements des élèves durant la séquence de cours.

En lien avec les programmes, les 4 macro-compétences liées aux 4 axes semblent un repère accepté par les profs. Il faut régulièrement les aider à transposer en réalisations et en tâches concrètes ces visées plus générales.

Les outils réalisés par le secteur ces dernières années (fiches d'évaluation, éducation aquatique, activités d'athlétisme, exemples de programmation, bulletin de ma forme,...) sont en cohérence avec les programmes. Ces documents sont sans doute trop peu utilisés par les enseignants malgré les possibilités de téléchargement.

✚ Effets sur l'élève

En général, le fait d'explicitier et de préciser les réalisations attendues des élèves en fin d'apprentissage augmente les exigences. En même temps, on constate que les élèves satisfont à ces exigences plus élevées. La clarification des critères et indicateurs rend les élèves et les professeurs plus attentifs à la qualité des apprentissages. Cela permet aux élèves de mieux comprendre ce qui est attendu et de percevoir ce qu'ils doivent entreprendre pour réussir.

Cette réflexion plus approfondie de la part des enseignants aide les élèves à comprendre le sens de leur travail et à investir davantage dans le processus de développement personnel. Dans ce sens le métier d'élève a évolué vers plus de responsabilisation.

✚ Effets à l'échelle de l'établissement

Dans les écoles où le programme est effectivement appliqué dans toutes ses exigences, la manière d'évaluer les élèves a très fort évolué. Elle se base sur d'autres éléments d'observation que les performances. Cela permet aux profs de faire valoir en conseil de classe des éléments plus importants par rapport à la formation des élèves.

Malheureusement les bulletins n'ont pas toujours suivi au même rythme cette évolution. On se retrouve parfois avec des documents inadaptés à recevoir les informations liées au développement des compétences.

La question la plus cruciale qui se pose encore dans de nombreuses écoles est celle de l'évaluation du comportement des élèves au cours. Le secteur pourrait travailler cette question l'an prochain et faire des propositions en cohérence avec les indications du programme.

Premières conclusions sur les effets

- ✚ **La diversité des représentations** que les professeurs peuvent avoir des programmes est très frappante. Pour les uns, il s'agit d'un outil de structuration de leurs cours. Pour d'autres, il s'agit d'une référence très lointaine, l'essentiel étant les réalités vécues ou à vivre en classe. Entre ces deux extrêmes, nous trouvons toute une gamme de nuances qui permet à chacun de s'expliquer sur ses pratiques quotidiennes, voire de se justifier.
Ceci devrait nous conduire à **préciser les raisons d'être** d'un programme, à le définir comme **un référent officiel**, mais aussi comme **un « outil »** qui devrait permettre d'articuler les compétences communes définies par le parlement avec les pratiques mises en place pour les développer chez les élèves.
La lisibilité et l'applicabilité des programmes sont donc deux éléments fondamentaux qui devraient contribuer davantage non seulement à **faire évoluer les représentations** que les professeurs peuvent avoir des programmes mais aussi à **les utiliser plus judicieusement**.
- ✚ **L'approche par situations-problèmes** et plus généralement **l'approche par compétences**, inscrites dans le décret « Missions » de 1997, sont **souvent décriées**. Pour les uns, l'approche par compétences serait impraticable. Pour d'autres, elle générerait plus d'échecs. Ces propos très généraux cachent de toute façon **un malaise** qui mériterait d'être analysé plus finement. Serait-il causé en partie par une connaissance trop superficielle de la pédagogie de l'intégration ? Ou par la posture professionnelle nouvelle que réclamerait cette nouvelle approche ?
- ✚ Il faut aussi souligner que ces changements préconisés par les programmes nécessitent **une réflexion en profondeur sur l'évaluation**. En effet, évaluer des compétences est **plus complexe** à mettre en œuvre dans un dispositif pédagogique local qu'évaluer des savoirs. Mettre en œuvre l'évaluation des compétences dans l'ensemble des disciplines nécessite de réfléchir à une **nouvelle cohérence interne globale du dispositif** d'évaluation et de construire par la suite un **nouveau mode de communication** adapté aux publics ciblés. Ce sont aussi des difficultés nouvelles pour bon nombre de directions et de professeurs qui s'ajoutent aux questions soulevées par les apprentissages.
Toutes les questions relatives à l'évaluation viennent confirmer ce qui avait déjà été perçu lors des tables de discussion organisées autour des disciplines (cfr rapport final de l'enquête). C'est ainsi qu'on retrouve les questions relatives à **l'évaluation critériée**, au niveau de maîtrise des compétences, à l'évaluation à **valeur formative**, à **valeur certificative** et à la **certification** de la formation.
Au-delà de clarifications voire d'adaptions de certains programmes pour les rendre plus lisibles et plus applicables, il ne faudrait pas perdre de vue qu'un **travail important d'appropriation** et de mise en œuvre **jusque et y compris l'évaluation** reste à poursuivre dans bon nombre d'établissements. **L'accompagnement des directions et des professeurs** ainsi que **des formations** peuvent contribuer grandement à installer les évolutions demandées dans la durée. Des **outils** existent et des documents référents ont été publiés par la FESeC et par d'autres auteurs pour permettre ce travail
- ✚ Dans ce rapport, à plusieurs reprises, il est question de **dualisation**. Certains pensent que l'approche par compétences contribue à la favoriser arguant d'une part que, **dès les apprentissages** les élèves seraient dans des situations pour lesquelles **les plus démunis socialement pourraient être davantage en difficulté** et d'autre part que les résultats des évaluations de compétences traduiraient aussi **un plus grand écart** que par le passé parmi les résultats obtenus. De plus, nous pouvons lire que plusieurs établissements établissent **un lien entre « réorientation hâtive » et « dualisation »**.

Ces liens établis sur des propos un peu globaux **mériteraient d'être analysés plus objectivement**. En effet, est-on certain que c'est bien l'approche par compétences qui génère tous ces phénomènes alors que dans des études menées à l'étranger, on constate des phénomènes inverses. Pour ce qui est du lien avec **la ré-orientation**, -alors que l'orientation est un processus continu-, nous suggérons que cette question **puisse être resituée dans le contexte du conseil de classe** et de son rôle dans l'orientation. Le passage d'un élève, sur décision d'un conseil de classe, d'un enseignement général vers un enseignement qualifiant, à un moment de son parcours scolaire, est certainement à interroger. Est-ce un phénomène de **rejet ou une décision construite** sur base des compétences réellement acquises ? Répondre concrètement à cette question pourrait probablement diminuer la dualisation.

- ✚ Les tables de discussion mettent en évidence une **articulation entre les programmes et le processus d'apprentissage** que les enseignants mettent en place. Mais comme les novices dans l'enseignement expriment régulièrement leur difficulté d'appropriation des programmes, on est en droit de se poser la question de savoir s'il n'y a pas lieu de **développer des stratégies particulières pour** permettre à **ces novices** de mieux percevoir le programme et son articulation avec les apprentissages qu'ils doivent pouvoir mettre en place.
- ✚ Pour plusieurs programmes, les professeurs soulignent **les redondances** : certaines compétences et contenus sont rencontrés dans des contextes différents. On pourrait se demander si ce sont de vraies redondances qui posent problème et si c'était le cas dans quelle mesure il ne faudrait pas identifier ces aspects pour **les travailler en pluridisciplinarité**.
- ✚ On perçoit assez bien la tension interne à bon nombre d'enseignants concernant leur rapport aux compétences et aux savoirs. Cela se traduit par une certaine **insécurité face à la place des savoirs**, face aux contraintes organisationnelles et dans le **rapport qu'ils ont entre la culture générale et les savoirs** à installer.
- ✚ Plusieurs professeurs souhaiteraient voir d'une manière explicite dans les programmes deux «compétences » appelées « travail de **mémorisation** » pour l'une et « exercice de **drill** » pour l'autre. Même si les appellations peuvent être critiquables, ne faudrait-il pas approfondir ces questions ?
- ✚ Terminons cette première série de conclusions en mettant en évidence trois aspects très positifs qui ont été soulignés par les professeurs :
 - la présence d'un **travail en équipe** plus fréquent dans différentes disciplines qui, non seulement, réduit la tendance à l'isolement du professeur mais génère aussi des **bénéfices sur le climat** d'une école ;
 - la tendance plus marquée à construire des **épreuves communes** ou à se référer à des **épreuves construites à l'extérieur** montre qu'un certain **pilotage** avec des régulations serait mieux perçu que par le passé ;
 - pour certains aspects, on perçoit bien que la **formation initiale mais aussi continuée** joue un rôle important dans ce travail de longue durée qu'est la mise en place d'une telle réforme, pour autant qu'elle soit **en adéquation avec les réels besoins**.

Annexes

1. Canevas d'interview

2. Note aux directions

3. Note aux professeurs participants

4. Note d'accompagnement de l'interview

5. Échantillon

P.A.P.1.3.2. Effets des nouveaux programmes

CANEVAS D'INTERVIEW

1. Les programmes en général

- Suite au décret Missions, la FeSch a édité de nouveaux programmes tenant compte des référentiels de compétences. Quand vous entendez parler de ces programmes, qu'est-ce que cela évoque pour vous ?
 - Les enseignants se sentent-ils fortement impliqués par ces programmes ?
 - Ces programmes sont-ils plutôt ressentis par les enseignants comme une contrainte ou comme un support pour préparer les cours

2. Effets sur les enseignants et sur leurs pratiques

- Selon vous, la façon de faire cours aux élèves a-t-elle évolué ces dernières années ?
 - En quoi une séquence d'apprentissage proposée aujourd'hui diffère-t-elle d'une séquence proposée en classe il y a une dizaine d'années ?
 - Quelles sont les ressources nécessaires à l'enseignant pour préparer et dispenser ses cours ?
 - Quel lien peut-on établir entre ces pratiques nouvelles et les programmes ?
- Quelles sont les personnes ressources sur lesquelles vous pouvez compter pour mettre en œuvre votre enseignement ?

3. Effets sur l'élève

- Le métier d'élève a-t-il évolué ces dernières années ?
 - Qu'observez-vous au niveau des comportements de l'élève face à ses cours ?
 - Qu'attend-on de lui dans les cours ?
 - Quel type de production lui demande-t-on ?
 - Que pensez-vous de sa formation au terme de ses études secondaires ?

4. Effets à l'échelle de l'établissement

- En quoi l'organisation des cours a-t-elle été modifiée par la réforme ?
- Avez-vous noté une évolution au niveau de l'évaluation des cours des conseils de classes des bulletins ?

**Groupes de discussion
sur les effets des programmes
Note à l'intention des directions**

Bruxelles, le 25 avril 06

*Madame la Directrice,
Monsieur le Directeur,*

Nous tenons à vous remercier d'avoir accepté de participer à la démarche de prise d'information sur les effets des programmes mis en œuvre depuis 1997 suite au décret Mission.

Pour rappel, la date qui a été retenue pour la rencontre avec les professeurs de votre école est lede h à h ...

Vous trouverez ci-joint, comme promis, un rappel des indications pour la constitution de l'échantillon d'enseignants pour cette réunion, ainsi qu'un document à leur transmettre, précisant le contexte du travail et leur présentant les questions autour desquelles ils seront amenés à débattre.

Recevez, Madame la Directrice, Monsieur le Directeur, l'expression de nos meilleurs sentiments.

*José SOBLET
Secrétaire Général de la FeSEC*

Rappel du contexte

La Fédération de l'Enseignement Secondaire a prévu dans son plan d'actions prioritaires d'évaluer les programmes mis en œuvre progressivement à la suite du Décret Missions.

La priorité a été donnée cette année aux cours de la formation commune du 1^{er} degré et des 2^{ème} et 3^{ème} degrés de transition. Dans les années qui viennent, l'évaluation portera sur les cours d'options et la formation commune des humanités techniques et professionnelles (qualifiant).

Une première enquête a été adressée en janvier aux enseignants. Elle visait la lisibilité et l'applicabilité des programmes. La participation massive à cette enquête (plus de 6000 questionnaires complétés) a permis de dégager un certain nombre d'orientations, variables selon les cours. Afin de compléter les informations quantitatives récoltées et interpréter plus finement les résultats de l'enquête, des groupes de discussions sont organisés à propos de certains programmes dans le courant de mois de mai. Ils rassemblent des professeurs de différentes écoles, enseignant la même discipline, en vue de repérer les éléments des programmes qui devraient faire l'objet d'adaptations éventuelles ou qui nécessitent de produire des outils pédagogiques complémentaires.

Parallèlement à cette prise d'information sur les documents dont disposent les enseignants, une autre démarche est engagée afin de **mesurer les effets des programmes, de façon plus générale, sur les**

élèves, les enseignants, les directions et les écoles. Un groupe de travail a élaboré un canevas de questions, en vue d'animer des tables de discussion, dans des écoles, avec des enseignants de différentes disciplines. Cet outil sera tout d'abord exploité cette année scolaire dans des établissements organisant les humanités générales et technologiques (transition).

Choix des écoles

4 écoles ont été proposées dans chaque diocèse en diversifiant autant que possible les types d'écoles sur base notamment des critères de taille (moins de 400, 400 à 1200, ou plus de 1200) et du public d'élève (milieu rural ou urbain/D+ ...).

Votre école a été retenue dans l'échantillon.

Constitution du groupe d'enseignants

La constitution du groupe est laissée à l'initiative de la direction.

Nous vous demandons de respecter les critères suivants :

- constitution d'un groupe de 6 à 8 enseignants
 - les enseignants seront libres de participer ou pas
 - veiller à la diversité des enseignants
 - ◆ régents/licenciés
 - ◆ Profs au 1^{er}, 2^{ème} ou 3^{ème} degré
 - ◆ Anciens profs/nouveaux
 - ◆ Général/Technique de transition
 - ◆ Disciplines différentes
 - ◆ Enseignants aux profils différents (plus traditionnels ou plus volontaristes face à la réforme)
- Il semble souhaitable que les enseignants disposent à l'avance des questions.

N.B. La direction ne participe pas à l'interview (elle sera invitée en juin à une table de discussion autour des mêmes questions, avec ses collègues des autres écoles sollicitées, à Bruxelles, à la FeSEC, le jeudi 8 juin, ou à Namur, au Sedess, le mercredi 14 juin, de 10 h à 12h)

Quelques modalités pratiques

- ◆ La rencontre sera organisée sur deux heures de cours en fonction de l'horaire de l'école
- ◆ Nous laissons à votre appréciation le choix du local le plus judicieux pour ce type de rencontre (disposition des tables favorisant la discussion, ...)
- ◆ Selon les arrangements convenus avec l'animateur, prévoir le matériel éventuellement nécessaire (enregistreur, rétroprojecteur, tableau ?)

Merci encore pour votre collaboration

Bruxelles, le 26 avril 06



Effets des nouveaux programmes (suite au décret Missions)

Note aux enseignants participant aux groupes de discussion

Vous avez été invités à participer, avec quelques collègues de votre école, à une réunion d'échanges à propos des nouveaux programmes de cours mis en œuvre dans les écoles suite au décret Missions.

Pour rappel, cette rencontre est prévue le.....

au local.....

de... h ... à ... h

Afin de vous permettre d'y participer activement, vous trouverez ci-dessous quelques éléments présentant le contexte de cette démarche et ses modalités.

Nous vous invitons par ailleurs à prendre connaissance des questions autour desquelles sera organisée la réunion.

D'ores et déjà, nous vous remercions d'avoir accepté de consacrer deux heures de votre temps à cette rencontre.

**José SOBLET
Secrétaire Général de la FeSEC**

Le contexte

La Fédération de l'Enseignement Secondaire a prévu dans son plan d'actions prioritaires d'évaluer les programmes mis en œuvre progressivement à la suite du Décret Missions.

La priorité a été donnée cette année aux cours de la formation commune du 1^{er} degré et des 2^{ème} et 3^{ème} degrés de transition. Dans les années qui viennent, l'évaluation portera sur les cours d'options et la formation commune des humanités techniques et professionnelles (qualifiant).

Une première enquête a été adressée en janvier aux enseignants. Elle visait la lisibilité et l'applicabilité des programmes. La participation massive à cette enquête (plus de 6000 questionnaires complétés) a permis de dégager un certain nombre d'orientations, variables selon les cours. Afin de compléter les informations quantitatives récoltées et interpréter plus finement les résultats de l'enquête, des groupes de discussions sont organisés à propos de certains programmes dans le courant de mois de mai. Ils rassemblent des professeurs de différentes écoles, enseignant la même discipline, en vue de repérer les éléments des programmes qui devraient faire l'objet d'adaptations éventuelles ou qui nécessitent de produire des outils pédagogiques complémentaires.

Parallèlement à cette prise d'information sur les documents dont disposent les enseignants, une autre démarche est engagée afin de **mesurer les effets des programmes, de façon plus générale, sur les élèves, les enseignants, les directions et les écoles**. Un groupe de travail a élaboré un canevas de questions, en vue d'animer des tables de discussion, dans des écoles, avec des enseignants de différentes disciplines. Cet outil sera tout d'abord exploité cette année scolaire dans des écoles organisant les humanités générales et technologiques (transition).

Le choix des écoles

4 écoles ont été proposées dans chaque diocèse en diversifiant autant que possible les types d'écoles sur base notamment des critères de taille (moins de 400, 400 à 1200, ou plus de 1200) et du public d'élèves (milieu rural ou urbain/D+ ...).

Votre école fait partie de l'échantillon retenu.

La constitution du groupe d'enseignants

La constitution du groupe a été laissée à l'initiative de la direction avec les indications suivantes :

- constitution d'un groupe de 6 à 8 enseignants
- les enseignants sont libres de participer ou pas
- veiller à la diversité des enseignants
 - ◆ Régents/licenciés
 - ◆ Profs au 1^{er}, 2^{ème} ou 3^{ème} degré
 - ◆ Anciens profs/nouveaux
 - ◆ Général/Technique de transition
 - ◆ Disciplines différentes
 - ◆ Enseignants aux profils différents (plus traditionnels ou plus volontaristes face à la réforme)

N.B. La direction ne participe pas à l'interview (elle sera invitée en juin à une table de discussion avec ses collègues des autres écoles sollicitées)

Effets des nouveaux programmes (suite au décret Missions)

Note d'accompagnement de l'interview

Rappel du contexte

La Fédération de l'Enseignement Secondaire a prévu dans son plan d'actions prioritaires d'évaluer les programmes mis en œuvre progressivement à la suite du Décret Missions.

La priorité a été donnée cette année aux cours de la formation commune du 1^{er} degré et des 2^{ème} et 3^{ème} degrés de transition. Dans les années qui viennent, l'évaluation portera sur les cours d'options et la formation commune des humanités techniques et professionnelles (qualifiant).

Une première enquête a été adressée en janvier aux enseignants. Elle visait la lisibilité et l'applicabilité des programmes. La participation massive à cette enquête (plus de 6000 questionnaires complétés) a permis de dégager un certain nombre d'orientations, variables selon les cours. Afin de compléter les informations quantitatives récoltées et interpréter plus finement les résultats de l'enquête, des groupes de discussions sont organisés à propos de certains programmes dans le courant de mois de mai. Ils rassemblent des professeurs de différentes écoles, enseignant la même discipline, en vue de repérer les éléments des programmes qui devraient faire l'objet d'adaptations éventuelles ou qui nécessitent de produire des outils pédagogiques complémentaires.

Parallèlement à cette prise d'information sur les documents dont disposent les enseignants, une autre démarche est engagée afin de **mesurer les effets des programmes, de façon plus générale, sur les élèves, les enseignants, les directions et les écoles**. Un groupe de travail a élaboré un canevas de questions, en vue d'animer des tables de discussion, dans des écoles, avec des enseignants de différentes disciplines. Cet outil sera tout d'abord exploité cette année scolaire dans des écoles organisant les humanités générales et technologiques (transition).

Organisation de la consultation

▪ Choix des écoles

4 écoles ont été proposées dans chaque diocèse en diversifiant autant que possible les types d'écoles sur base notamment des critères de taille (moins de 400, 400 à 800, 800 à 1200, ou plus de 1200) et du public d'élèves (milieu rural ou urbain/D+ ...).

Priorité est donnée aux écoles qui n'ont pas participé massivement à l'enquête de janvier.

Une école de réserve est prévue par diocèse en cas de refus

▪ Démarche proposée

- Chaque membre du groupe PAP recherche un collègue pour l'accompagner dans deux ou trois écoles
- Les deux personnes se répartissent les rôles : animation/prise de notes
- Les duos fixent les deux demi-journées de disponibilité pour les interviews.

- Prise de contact téléphonique avec la direction de l'école concernée :
 - Présentation de la démarche et du contexte
 - Annonce de la table ronde pour les directions en juin
 - Proposition d'une date et d'un horaire (deux heures de cours)
 - Dispositions pratiques : mail de contact, matériel éventuel (enregistreur, rétroprojecteur, tableau ?)
 - Mail aux directions (chacun adapte l'introduction en fonction du contact qu'il a eu avec rappel des indications et note à l'intention des enseignants
- **Echéancier**
- Fin avril : contact avec les partenaires pour la prise de note
Contact téléphonique avec les deux ou trois écoles
 - Fin mai : fin des rencontres en école
 - 9 juin : remise des rapports des rencontres
 - 14 juin : réunion de clôture de l'opération à Namur, avec les collègues sollicités pour l'animation/prise de notes.

Constitution du groupe d'enseignants

La constitution du groupe est laissée à l'**initiative de la direction**.

Nous demandons de respecter les critères suivants :

- constitution d'un groupe de 6 à 8 enseignants
- les enseignants seront libres de participer ou pas
- veiller à la diversité des enseignants
 - ◆ régents/licenciés
 - ◆ Profs au 1er, 2ème ou 3ème degré
 - ◆ Anciens profs/nouveaux
 - ◆ Général/Technique de transition
 - ◆ Disciplines différentes
 - ◆ Enseignants aux profils différents (plus traditionnels ou plus volontaristes face à la réforme)

A noter que les directions ne participent pas aux rencontres. Elles seront invitées avec leurs collègues des autres écoles sollicitées à deux rencontres autour des mêmes questions, qui auront lieu début juin, à Namur et à Bruxelles.

N.B. Les enseignants disposeront à l'avance des questions proposées (Cfr note aux enseignants)

Précautions

Il semble indispensable de préciser le rôle des deux personnes constituant le duo :

Animation

Prise de notes

Intervention éventuelle de celui qui prend notes (à préciser au départ)

Pour l'animation

- Importance de recadrer la démarche en début de réunion dans le cadre des objectifs du PAP et de la méthodologie mise en place par notre groupe
- Repréciser l'objectif : prendre de l'information (voir note du contexte remise aux enseignants).
- Eviter que l'interview ne soit vécue comme un « contrôle » : préciser à quel titre chacun intervient (membres d'un groupe de travail qui remettra ses notes à une personne chargée de réaliser une synthèse)
- Faire référence au décret Missions qui a centré l'enseignement sur les compétences
- Insister sur le respect de la confidentialité. Les éléments ressortant de l'interview dans les différentes écoles seront globalisés avant diffusion
- Les enseignants interrogés ne le sont pas à titre personnel. Ils peuvent relayer l'avis de leurs collègues.
- Il peut s'agir pour les enseignants d'exprimer leurs impressions en tant qu'observateur et pas nécessairement de témoigner de leur pratique personnelle.
- Prévoir un tour de table de présentation
- Avancement à travers les différentes rubriques
- Important à la fois de laisser courir les idées... tout en revenant régulièrement au sujet.
- Eviter à tout prix d'intervenir sur le contenu

Pour la prise de notes

- Prévoir si possible d'enregistrer l'entretien (dès le début de la rencontre afin de faire oublier l'enregistreur)
- Distinguer les éléments de la discussion en fonction des 4 grandes rubriques des questions :
 - Les programmes en général
 - Effets sur les élèves
 - Effets sur les enseignants
 - Effets à l'échelle de l'établissement(par exemple prévoir 4 feuilles, de couleurs différentes)
- Prévoir de noter qui parle (discipline enseignée) : identifier les participants par une lettre
- Mettre en évidence les idées fortes (les idées qui font échos auprès des autres participants, celles qui cristallisent le débat...)
-

Le rapport

Plutôt qu'une synthèse, des notes peuvent suffire.

Pour la clarté, nous vous demandons toutefois :

- de les faire dactylographier
- de les organiser autour des quatre rubriques du « canevas d'interview » :
 - les programmes en général
 - Les effets sur les enseignants et leurs pratiques
 - Les effets sur les élèves
 - Les effets à l'échelle de l'établissement

N.B. Pour la facilité, un canevas de rapport vous sera transmis dans le courant du mois de mai.

Bon travail

Echantillon tables de discussion sur les effets des programmes

<i>Sedess</i>	<i>Etablissements</i>	<i>Moins de 400</i>	<i>Entre 400 et 800</i>	<i>Entre 800 et 1200</i>	<i>Plus de 1200</i>	<i>D+</i>
Namur-Luxembourg						
	IND Namur		+			
	La Providence Champion			+		
	Collège Godinne-Burnot		+			
	Institut du Sacré-Cœur Vielsam	+				
Liège						
	DIC Collège Liège		+			
	Institut Ste Marie Huy			+		
	Institut Ste Marie Seraing		+			+
	Institut St Michel DOA/ 2D-3D Verviers		+			
Tournai						
	ND de Bon Secours Binche			+		
	Institut St Joseph (DOA + transition) La Louvière		+			
	ULM La Madeleine Tournai				+	
	St Ferdinand Jemappes		+			+
Malines-Bruxelles						
	La Fraternité Bruxelles			+		+
	Collège St Pierre Jette				+	
	Ins. Ens. Sec des Sacrés Cœurs Waterloo		+			
	Ste Marie- St Antoine St Gilles	+				