

Comment mettre en oeuvre une pédagogie différenciée dans une classe de trente élèves ?

Pour intéresser chaque participant au cours de géographie

Sylvie MERSCH - VAN TURENHOUDT

Résumé

Cet article propose *une gestion d'une pédagogie différenciée*; ce n'est ni une étude de pédagogie théorique, ni une simple méthode mais *une réflexion didactique axée sur l'apprenant* qui permet à chacun de travailler selon ses capacités, à son rythme, et de devenir *acteur de sa formation* par la géographie.

Tout d'abord, pour *motiver* l'apprenant, nous proposons de *faire émerger ses représentations*, en lui demandant de noter ses perceptions et ses questions-problèmes après une première approche libre et silencieuse d'un document (par exemple, une vision de diapositives). Pour le *structurer*, pour qu'il organise son regard géographique et *se forme par la démarche scientifique à l'esprit d'analyse, de synthèse et de critique*, il recherchera des hypothèses de réponses à ses questions et il vérifiera leur validité par l'analyse de documents variés suivant des *techniques rigoureuses* et en y injectant des *concepts précis*. Cette recherche s'effectue parallèlement à celle du groupe classe dirigée par le professeur. Elles aboutissent à des *synthèses systémiques*. Finalement, pour *évaluer* la capacité de l'apprenant à réaliser une démarche géographique, le professeur demande, outre cette recherche, *un transfert* par un travail personnel sur un autre sujet.

Mots clés

pédagogie différenciée, didactique, formation, motivation, représentation, structuration, technique d'analyse, synthèse systémique, évaluation formative, transfert

Summary

What is being proposed is neither a theoretical book of pedagogy nor a straight forward teaching method. It is a very functional way in which we may make our pupils real actors in their own training and education, using here an approach through Geography. First of all, we have to motivate them. To do so, I suggest to let them express their mental background, what I call : the emergence of their representations. For instance, after a quiet perusal of selected materials (for example, the silent vision of slides) on the subject which has to be learned (Russia for instance), each pupil has to write out a problem which he has with the subject, after this first perception. Then he constructs personal hypotheses which attempt to answer his problem. At the same time, the class will analyse together further documents in order to solve a problem chosen, either by the class as a whole, or by the teacher. After this, each pupil will try to verify the hypothesis of his problem. In order to achieve this verification, we have to "structure" every pupil. For this, he will elaborate at first with the teacher, then on his own, technical ways of analysis and synthesis rigorously and learn how to use basic references (concepts) efficiently. Finally, in order to evaluate, the process, each pupil will be required to demonstrate his ability to use the acquired technique and references, on his own and with efficiency, to new cases, either given by the teacher, or chosen by the pupil for that purpose : the pupil is used to doing transfers.

Key-words

differentiated pedagogy, didactics, training, education, to motivate, to structure, to evaluate

Ce texte est le *témoignage d'un didacticien* : le fruit de plus de trente années de formation d'enseignants et de visites dans plus de cent écoles secondaires. Il propose une gestion d'une pédagogie différenciée. C'est *une réflexion pédagogique axée sur l'apprenant*. Elle permet à chacun d'eux de travailler selon ses capacités et ainsi de se former personnellement, à son rythme. Elle est déjà pratiquée par de nombreux enseignants qui ont su l'adapter à leur tempérament, à leurs publics, à leurs besoins et qui m'ont invitée à la diffuser par une publication.

C'est, bien entendu, dans les limites d'un témoignage et d'une mise en pratique fréquente par moi et par d'autres, que je me permets d'affirmer des faits qui se sont révélés fonctionnels. La généralisation à d'autres disciplines s'effectue depuis deux ans dans le cadre de la formation FOCEN, destinée aux enseignants des écoles normales et plus généralement aux formateurs de formateurs (voir Les Cahiers de la FOCEN, n° 2+3).

Les démarches, proposées dans mon livre pour le cours d'étude du milieu, sont aisément transférables aux autres sciences humaines, en particulier à la géographie et aux cours d'actualité et de formation géographique et sociale. Elles sont décrites de façon concrète et directement applicables aux cas étudiés dans les ouvrages de la collection MILIEUX DE VIE Boucsin et alii, 1991; Boucsin, 1991; Delaitte, 1987 et 1991; Demaret-Techy, 1984; Legrain-Van Houtte et Patart, 1991; Mersch - Van Turenhoudt, 1989; Raimond, 1991; Stanus, 1991; Willems - Eltges, 1991.

J'essaye aussi de dégager l'esprit spécifique de l'étude d'un milieu de vie qui, comme le précise G. Fourez (1988-1989), se présente comme une nouvelle discipline scientifique. Dans le cadre d'un congrès de didactique de la géographie, je l'appliquerai bien entendu à cette discipline.

J'envisage *trois pistes de travail* :

- *motiver l'apprenant, pour lui faire aimer le travail*, car comme le dit Marcel Proust : "Aimer aide à discerner, à différencier", deux activités fondamentales d'une formation;
- *structurer l'apprenant, pour qu'il prenne l'habitude* d'examiner ce qui l'entoure et d'organiser son regard, de décrypter des valeurs positives et négatives et de déceler des biais, conscients ou non, dans les documents rencontrés, bref pour *le former à l'esprit d'analyse, de synthèse et de critique*;
- *évaluer l'apprenant, pour lui permettre de devenir acteur dans notre société* en réussissant, par exemple, à *s'auto-évaluer* en fonction d'objectifs précis qu'il a choisis ou qui lui ont été imposés.

I. INTRODUCTION

Une pédagogie différenciée n'est pas seulement pour moi une pédagogie qui place chaque élève dans des conditions différentes de travail, mais, dans les structures scolaires

actuelles, celle qui est suffisamment ouverte pour permettre à chaque apprenant d'être acteur de sa formation.

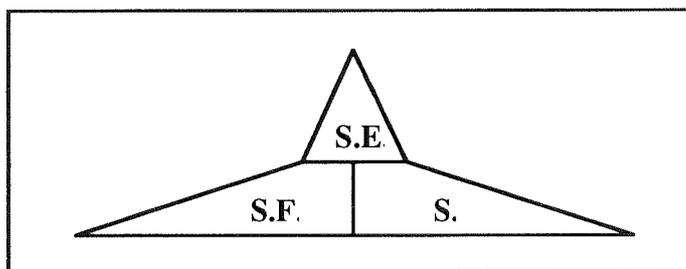
Précisons d'abord le sens que nous donnons à formation

Dans un apprentissage, une première étape est d'acquérir et de posséder des outils techniques ou "savoir-faire" et des outils conceptuels ou "savoirs". Mais on ne peut encore réellement parler de formation : on peut posséder parfaitement un savoir-faire et un savoir sans être encore capable de les appliquer avec maîtrise, recul et opportunité. Pour cela, il convient de bien savoir interioriser. Ce niveau de maturation où l'on passe de la technique alliée à la connaissance à un autre plan, à une sorte de synthèse culturelle est *le plan du "savoir-être"*. C'est là *l'objectif final de la formation*. Entendons-nous : savoir-faire et savoir sont absolument nécessaires et indispensables, mais, pour que l'action éducative atteigne l'objectif qu'elle se fixe, il convient qu'ils se fondent à un "niveau d'être" qui est qualitativement différent. *Lorsque l'on atteint un savoir-être, la connaissance et les techniques sont suffisamment intégrées pour qu'on y fasse appel par habitude*, comme par réflexe, mais ce réflexe, loin d'être machinal, sera celui d'un homme libre, capable aussi bien d'agir que de repenser son action, de l'adapter, de la modifier en fonction des nouveaux problèmes, éventuellement de créer un nouveau mode d'action si les circonstances l'exigent.

Pour qu'il y ait des acquis réels chez l'apprenant, pour qu'il y ait action éducative, au sens où nous l'entendons, il faut que les connaissances et les techniques débouchent sur un autre niveau que celui de leur pure application mécanique. Le recours systématique et nécessaire à celles-là ne s'entend que, pour ainsi dire, sublimé qualitativement au niveau du savoir : non plus faire seulement, non plus connaître et comprendre seulement, mais être. Il ne suffit pas seulement de connaître et de comprendre; il faut encore être ...

Il y a hiérarchisation des objectifs de formation : acquérir les indispensables "savoir-faire" et "savoirs", mais conduire l'action pédagogique de manière telle que l'on accouche en quelque sorte d'un "savoir-être".

Il n'y a donc aucun aspect moral sous les termes "savoir-être". On en acquiert lorsqu'on a suffisamment intégré son savoir, interiorisé ses connaissances et ses techniques pour pouvoir, lorsque c'est utile, les appliquer correctement, seul, spontanément, sans même y être invité. Il est en général impossible d'acquérir un "savoir-être" sans avoir pris une position personnelle sur le sujet et souvent sans avoir fait preuve de créativité à son égard. L'élève doit être autre chose qu'une machine dont le contenu est prêt à sortir lorsque l'on pousse sur un bouton : il doit ranger les faits dans un réseau d'interrelations qui les aideront à les exprimer et à les utiliser naturellement au bon moment. Une machine ne sait que comparer ou classer en



relevant des similitudes et des différences suivant des critères précis. L'élève doit pouvoir établir des analogies et faire émerger ce qui est nécessaire au moment opportun, car il doit avoir intériorisé ses outils. Pour comprendre ce mot, il suffit de se référer à son antonyme, extérioriser, c'est-à-dire donner une réalité extérieure à ce qui n'existait que dans la conscience. Dès lors, *intérioriser, c'est faire venir dans la conscience ce qui était extérieur.*

Le savoir-être est donc une intériorisation des savoir-faire et des savoirs, une appropriation de la matière, entraînant une prise de position personnelle, une spontanéité, voire une *créativité*. Cette intériorisation devrait s'imposer systématiquement comme un réflexe, comme une habitude. Elle devrait être le principal objectif de formation que se fixe le professeur. Il ne faut évidemment pas se contenter d'une formulation plus ou moins vague d'un objectif aussi général. Le professeur doit toujours avoir présent à l'esprit les objectifs précis de savoir et de savoir-faire par lesquels il compte favoriser l'acquisition des savoir-être. Il importe que ceux-ci soient formulés. Bien plus, nous estimons qu'il est nécessaire, à chaque cours, *d'explicitier aux élèves les objectifs précis que l'on recherche et le but qui est assigné.* Sans le renouvellement de cette explicitation, comment veut-on que l'élève puisse prendre en charge sa propre formation ? Mis au courant des objectifs et des enjeux d'une activité et invités à travailler sur des sujets qu'on leur laissera souvent choisir, les élèves se mobilisent beaucoup plus facilement, surtout s'ils ont la possibilité de montrer et de faire valoir leurs acquis récents.

Nous proposons une démarche scientifique : celle-ci débute par *une phase de questionnement* qui suscite la *créativité* de l'élève après une période *d'intériorisation* : deux qualités, trop négligées dans l'enseignement habituel, où il s'agit le plus souvent de transmissions conformes (voir ci-dessous en II.B.).

II. POUR MOTIVER

A. Qu'est ce que motiver ?

Motiver un cours est le justifier, en montrer l'intérêt ; motiver des personnes est leur donner des raisons de ressentir, de penser, d'agir. La motivation est donc au coeur de la relation éducative puisqu'elle détermine le

comportement du formateur et celui de l'enseigné. C'est en fonction de ces comportements qu'une matière va imprégner plus ou moins fort et plus ou moins durablement les personnes, c'est-à-dire révéler ses qualités éducatives.

B. Pourquoi motiver ?

Acquérir une formation dépend de son propre comportement qui est bien sûr fonction directe de son tempérament et de ses motivations. Il en a toujours été ainsi, mais jadis le milieu scolaire était plus homogène, plus proche de celui des formateurs. Les élèves mettaient peu en question l'autorité des adultes et admettaient leurs motivations. Moins sollicités par une abondance d'activités extérieures, ils avaient moins développé leur esprit critique et acceptaient plus facilement des tâches qui les ennuyaient. De plus, ils croyaient à un avenir meilleur.

Vers 1960, j'étais encore jeune enseignante, et dans mon entourage nous croyions plus ou moins consciemment à l'arrivée de l'âge d'or : la science allait régler les problèmes économiques, l'homme libéré ferait valoir ses qualités morales. L'étude n'était pas mise en question, elle était la seule voie pour participer au bond en avant de l'humanité. De plus, on pouvait espérer vivre toute sa vie professionnelle sur les acquis d'une solide formation de base. Cette espérance et cette stabilité étaient suffisantes. D'autres motivations n'étaient pas nécessaires : étudier allait de soi. Si l'on n'y arrivait pas, on pouvait quitter l'école, car la législation et le marché de l'emploi le permettaient. Depuis, l'espérance a échoué sur bien des points, la "lutte pour la vie" s'est exacerbée, accentuant l'écart entre les nations riches et pauvres. L'aide aux pays du tiers monde a souvent contribué à renforcer leur dépendance, les problèmes de pollution se sont ajoutés à la menace de guerre atomique, le chômage s'accroît, les progrès scientifiques ont des conséquences de moins en moins prévisibles et les bonds technologiques nécessitent une formation continuée pour rester à la hauteur de son emploi. Tous ces phénomènes entraînent de profondes modifications culturelles. Devant cette accélération, ces changements, cette instabilité et cette incertitude de l'avenir, les élèves ont perdu la confiance parfois trop soumise de leurs aînés face à l'enseignement : ils veulent être certains que cela servira à leur avenir, à leur bonheur

ou à leur plaisir de vivre. Beaucoup n'acceptent plus d'étudier sans apercevoir cet aspect utilitaire ou ludique, c'est-à-dire sans être motivés.

C. Que motiver ?

Il y a d'abord la motivation générale du cours. Elle est largement facilitée si les objectifs sont clairement définis (l'apprenant voit où il va) et les méthodes précisées (il évalue le type d'effort demandé). Mais il faut aussi parler selon le cas de l'utilité du cours, de sa beauté, de sa logique, de ses retombées intellectuelles, pratiques, sociales ou politiques, de sa place et de ses relations avec les autres cours, et de l'intérêt qu'il présente pour une formation personnelle.

D. Quand motiver ?

Nous estimons que *tout choix doit être suffisamment souvent explicité pour qu'idéalement en tout moment d'un cours, chaque apprenant puisse dire qu'il étudie tel cas pour telle raison et qu'il pratique telle démarche, sur tel contenu, en vue d'atteindre tel objectif qui sera évalué de telle façon.*

E. Comment motiver ?

Il est difficile, voire impossible de motiver les autres sans aimer sa matière, désirer l'approfondir et vouloir partager son plaisir et son intérêt. Dès lors, nous l'avons dit (cf.II.A.) les motivations varieront en fonction de l'objet, de l'auditoire et de la personnalité du professeur. *Une pédagogie différenciée doit se mettre en oeuvre par mille et une méthodes différentes,* celles-ci doivent varier constamment : plusieurs fois par période de cours avec les

enfants et les jeunes adolescents.

F. Pourquoi recueillir des représentations ?

Ce qui précède montre la nécessité de tenir compte des représentations, des siennes et de celles des autres, à la fois pour éviter les quiproquos et pour savoir de quelle situation l'on part et dans quel contexte on travaille. Comme, dans un premier stade, les représentations sont subconscientes, elles s'imposent avec la force d'une évidence. Si le professeur n'y prend garde, ce sera la source de beaucoup de blocages et d'échecs.

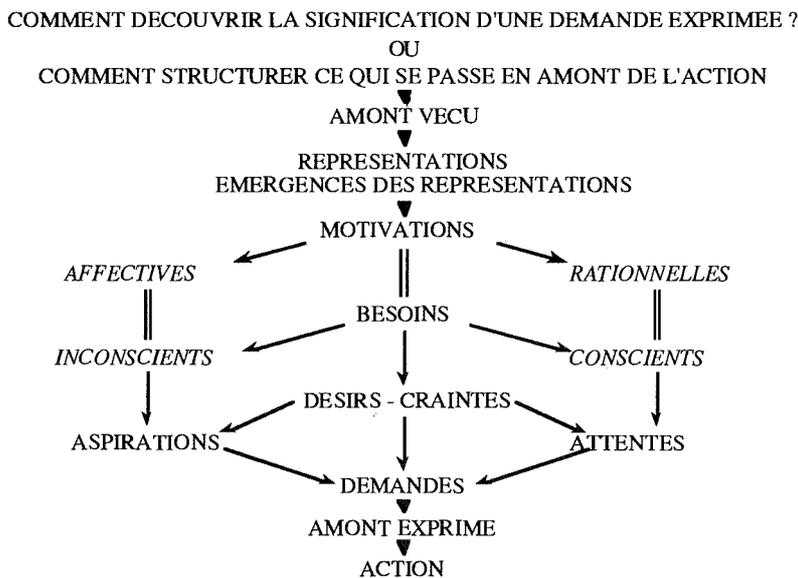
Donnons un exemple de malentendu qui révèle un conflit de représentations et non une idiotie congénitale :

- le formateur : "combien de côtés a un hexagone ?; l'apprenant : "quatre" (la veille à la télévision, devant l'hexagone de la France, le météorologue avait dit : "il va faire mauvais temps *aux quatre coins* du pays").

En bref, apprendre se fait par un chemin personnel. Pour optimiser son enseignement, il est utile de savoir où se trouve chaque apprenant et d'où il part (voire d'où il vient). Ainsi l'apprentissage se fera avec moins de quiproquos et plus de continuité par rapport à ce que chacun connaît déjà.

En conclusion, *l'émergence des représentations des élèves devrait être une préoccupation quotidienne de l'enseignant s'il veut établir une meilleure communication et atteindre ses objectifs d'apprentissage (savoir et savoir-faire) et d'imprégnation (savoir-être).* Elle est d'autant plus indispensable que les classes actuelles ont souvent une très grande hétérogénéité sociale et culturelle. C'est la base de la prise de conscience de l'altérité évoquée plus haut.

G. De la représentation à l'action : un organigramme des étapes



**III. POUR STRUCTURER :
COMMENT PRATIQUER UNE PÉDAGOGIE
DIFFÉRENCIÉE?**

A. Quelles sont les difficultés pour l'enseignant ?

La pédagogie différenciée est pratiquée depuis plusieurs années par mes étudiants régents dans leurs stages destinés aux élèves de douze à quinze ans. Nous constatons qu'une fois passée la surprise que suscite ce type d'approche, il n'y a plus guère pour eux de difficulté à la mettre en oeuvre. Par contre, un problème se pose lorsqu'ils doivent exploiter les perceptions libres, lorsqu'ils doivent passer des données sur les représentations de leurs élèves, à l'apport notionnel indispensable à toute formation. En effet, cela exige d'eux, non seulement qu'ils aient des connaissances sur le sujet, mais que celles-ci soient suffisamment vastes et structurées, bref réellement acquises, pour pouvoir les utiliser à bon escient et aborder la matière par un côté ou par l'autre selon l'approche souhaitée, explicitement ou non, par les élèves. Cela ne se fait pas en un jour, mais après leur trois ans de formation ils y arrivent vraiment très bien.

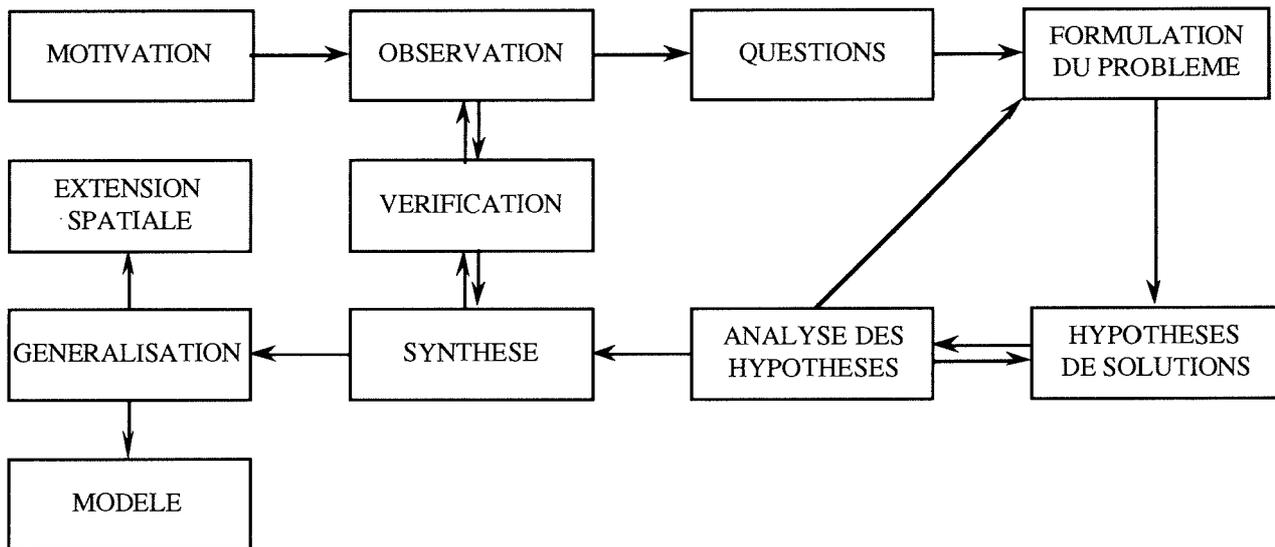
Voici les trois axes nécessaires pour mener à bien ce travail :

- lire et se documenter pour s'informer sur les nouvelles recherches en pédagogie;
- lire et se documenter pour s'informer dans les divers domaines concernés par un milieu de vie;
- lire et se documenter pour s'informer sur le cas à considérer.

Trop souvent, les enseignants ne se préoccupent que de ce dernier volet. Ils passent un temps très important à rassembler et à fouiller un énorme volume de documents, comme s'ils allaient s'atteler à un mémoire de licence (peut-être est-ce pour se sécuriser ?). Par contre, ils négligent partiellement ou totalement les deux autres volets, pourtant essentiels s'ils veulent *ancrer leur travail en classe dans les optiques des démarches pédagogiques et scientifiques actuelles*. C'est également indispensable pour accrocher, motiver et intéresser les jeunes gâtés par l'audio-visuel (voir Boucsin et alii, 1991; Boucsin, 1991; Delaitte, 1991; Legrain-Van Houtte et Patart, 1991; Raimond, 1991; Stanus, 1991; Willems - Eltges, 1991 et Des Dossiers sur des Espaces 1992 pour la géographie).

B. Quelles sont les étapes, clés d'une formation ?

Schéma de l'organisation de la démarche scientifique en classe de géographie



Source : D. BELAYEW, cité par B. MERENNE-SCHOUMAKER, *Eléments de didactique de la géographie*, G.E.O. Bruxelles, 1986, n° 19, p. 15.

Conceptualisation des quatre formes de relief

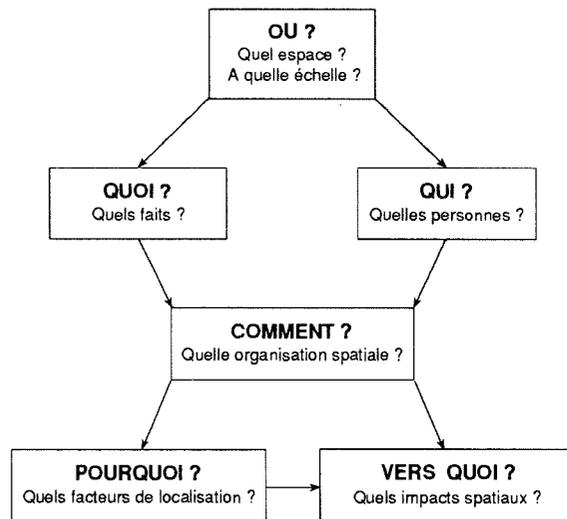
Etude Géographique

La géographie tend à répondre à la question *où ?*
Elle s'occupe d'**espaces** appréhendés à des **échelles** différentes (locales, régionales, nationales, continentales, mondiale).

Elle décrit des faits (*quoi ?*) et des personnes (*qui ?*), la façon dont ceux-ci occupent et organisent l'espace (*comment ?*).

Elle recherche des causes à cette **organisation spatiale** : des **facteurs de localisation** (*pourquoi ?*) et des conséquences de cette organisation spatiale : des **impacts spatiaux** (*vers quoi ?*).

On peut représenter ce cheminement par cet organigramme :



Le relief peut s'appréhender par une observation directe et des analyses d'une photographie ou d'une carte topographique.

Deux **critères** suffisent pour déterminer les quatre formes de relief :

- la *ligne d'horizon*, associée à la pente au sommet ;
- la *dénivellation*.

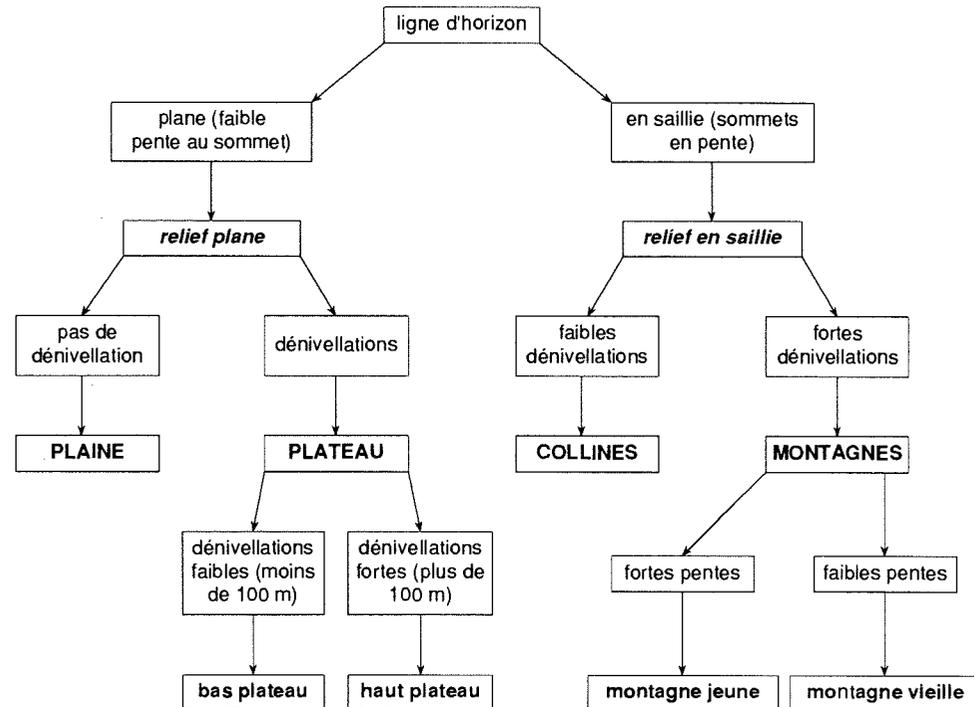
La *ligne d'horizon* est la ligne qui semble séparer le ciel de la surface terrestre.

La *pente* est l'inclinaison de la surface du terrain. Elle est mesurable sur le terrain, sur une photographie, sur une carte topographique.

La *dénivellation* est la différence de hauteur, d'altitude, entre deux points. Elle est estimable sur le terrain et sur une photographie ; elle est calculable sur une carte topographique.

N. B. — Sauf au bord de la mer, l'*altitude*, hauteur d'un point par rapport au niveau de base (le niveau moyen de marée basse en Belgique), n'est pas observable sur le terrain, ni sur une photographie, nous ne retiendrons pas ce critère.

— La lecture d'une carte conceptuelle, comme celle ci-dessous, permet de conceptualiser sans avoir préalablement formulé une définition.



C. Comment organiser le dossier ?

Pour mener à bien cette pratique d'une pédagogie différenciée, il est indispensable de veiller à l'ordre et à la *disposition du dossier* des élèves. Il facilite la perception de la structure du cours ainsi que la recherche et l'étude des éléments essentiels. Il doit par ailleurs apprendre à l'élève à compiler, classer, les documents qui submergent notre vie quotidienne.

Nous proposons *quatre parties au dossier*.

- *La première partie du dossier* est constituée par les *techniques* ou grilles d'analyse des divers types de documents (photographies, textes, cartes, interviews, données chiffrées, mises en graphique, etc.). C'est vraiment la base indispensable pour acquérir les *savoir-faire*.

- *Dans la deuxième partie* prendront place les données sur les *concepts* généraux et au cycle supérieur du secondaire sur les *théories* et *modèles* explicatifs. Ils sont fournis par le professeur au fur et à mesure des besoins dans l'étude des cas. Ils constituent la *base* de la connaissance, du *savoir*, à acquérir. Le professeur devra bien séparer les thèmes propres aux cours de géographie, d'étude du milieu ou de formation économique, géographique et sociale de ce que nous appelons les explications des mots de vocabulaire inconnus, particuliers au cas et dont la connaissance ne doit pas être évaluée. Bien que je pense que tout cours soit l'occasion d'un apprentissage de la langue française, il ne faudrait pas que le vocabulaire des textes soit analysé aux cours de sciences humaines comme à un cours de français.

- *Dans la troisième partie*, on range tout ce qui concerne les *espaces* ou les *milieux de vie*, les *cas*, étudiés conformément au programme. L'éventuel *travail personnel* qui sert à l'évaluation y prend place, comme dernier cas considéré.

- *La dernière partie du dossier est intitulée "lexique"*, répertoire alphabétique de concepts propres au cours avec la seule *référence* aux autres parties du dossier où ce concept a été donné. L'élève sait qu'il doit y indiquer, au fur et à mesure, tout nouveau concept reçu. Cela lui donne l'habitude d'en rechercher la signification précise. On évitera d'y écrire les définitions pour que celles-ci ne soient jamais mémorisées hors du contexte où elles ont été efficacement introduites.

Le dossier sera ainsi un instrument fondamental pour l'évaluation : il permet une *évaluation continue* et une *évaluation finale* qui ne soit pas une moyenne mais qui tienne positivement compte de tous les progrès et de toutes les corrections successivement apportées. Le sachant, *l'élève aura plus d'audace pour s'y exprimer librement*, cette liberté ne risque pas la sanction d'une note définitive. Il peut se perfectionner chaque jour et à chaque fois améliorer sa note. Ainsi le recueil de ses perceptions et questionnements personnels de la phase de motivation doit prendre place dans son dossier pour qu'en fin d'étude d'un espace ou milieu de vie, l'élève puisse confronter ses

impressions de départ avec les connaissances de base acquises durant l'étude du cas.

D Comment établir une synthèse par une analyse systémique ?

Si la synthèse est essentielle dans toutes les recherches scientifiques, nous disons qu'elle joue ici un rôle particulier car *la géographie et l'étude d'un milieu de vie sont essentiellement des disciplines de synthèse*. En effet, les données, les facteurs rencontrés dans ces cours appartiennent toujours à d'autres disciplines scientifiques : ils sont d'ordre culturel, économique, naturel, politique, social, spatial ou autre. D'autre part, ces données, simplement juxtaposées, comme c'est le cas dans les traditionnelles synthèses linéaires ne permettent ni de percevoir la façon dont un espace se structure ou dont les gens vivent en un lieu et à un moment, ni de présenter la complexité d'un espace ou d'un milieu de vie. C'est l'expression des *interrelations* qui révèle peu à peu l'existence même de l'espace et la géographie est la science qui étudie *l'interface nature-culture*, dit J.P. Ferrier. Or en explicitant, en précisant la façon dont s'imbriquent les divers éléments de l'espace (ou du milieu de vie), on élabore une synthèse qui se présente sous la forme *d'un système* (voir Des Dossiers sur des Espaces, 1992 et Mersch - Van Turenhoudt, 1989, p. 82, 83, 93 et annexes 8, 9, 10, 11). Nous présentons deux exemples ci-après.

IV. POUR EVALUER

Comme penser l'évaluation amène à repenser la pédagogie, nous lui consacrons une part importante de notre ouvrage, car, à côté de *l'évaluation sommative ou certificative*, où l'interrogateur est amené à porter un jugement sur les acquis, les performances, les possibilités de développement de l'élève et à décider, au nom de la société, des suites à donner (passage de classe, diplômes, réorientation), il y a *l'évaluation formative* qui est la *clef d'une formation*, comme nous l'avons expliqué dans un premier ouvrage (voir Delaitte, 1987, Introduction D.).

A. L'évaluation partie intégrante de la formation

Pour nous, une des raisons des échecs est la juxtaposition, au reste du cours, d'une évaluation non intégrée et non motivée. Celle-ci s'effectue hors du contexte d'apprentissage, parce qu'un jour, à la veille d'un bulletin, le professeur a besoin de points !

Rappelons ce qu'est pour nous *une formation* : c'est un savoir-être, une prise d'habitudes qui implique une *assimilation des savoirs et savoir-faire* (voir l'introduction). Les savoir-faire, *apprentissages réellement acquis par les élèves* (les capacités cognitives de base dont parle J.M. de Ketele), sont encore très négligés dans les évaluations. S'ils apparaissent, c'est souvent ponctuellement, hors d'un contexte, d'un projet, un peu

comme une application d'une recette. Nous avons énormément travaillé en équipe de professeurs d'étude du milieu et de géographie à la réalisation de *grilles d'analyse et de synthèse* en sciences humaines (voir Boucsin et alii, 1991, *partie VII*). Elles s'avèrent performantes si l'élève peut les retrouver facilement dans son dossier, s'il sait non seulement quand et comment les mettre en oeuvre mais en connaît aussi les limites et les biais (voir partie III.C.).

La plupart des enseignants restent au niveau *d'une évaluation de la mémorisation de savoirs*. Nos élèves sont le plus souvent ennuysés dans ces savoirs parfois insuffisamment structurés, pratiquement jamais hiérarchisés et qui ne font même pas toujours appel à la *compréhension* des connaissances. Pour pallier ces difficultés, nous avons cette année travaillé à la FOCEN (voir Les Cahiers de la FOCEN, n°4). Vous y trouverez des exemples d'organigrammes, qui sont très fonctionnels pour *conceptualiser* ou pour *hiérarchiser* ou *structurer les savoirs*. Pour aider le professeur à ne pas se limiter à des transmissions d'apprentissages-recettes ou d'informations non motivées, qui apparaissent donc gratuites à la grosse majorité de nos élèves, nous proposons *une évaluation sur un transfert-projet*. Il nous paraît, en effet, que c'est la meilleure manière *d'évaluer des prises d'habitudes, seules garantes d'une formation*. En travaillant individuellement sur son projet, accompagné ou seul, suivant l'âge ou l'étape de sa formation, *l'élève devra montrer sa capacité à injecter savoirs et apprentissages en situation nouvelle*. Ceux-ci seront donc évalués en même temps.

B. Pas de formation sans motivation ni transparence

Quand on interroge un professeur sur la façon dont il pense ses préparations de cours, il répond généralement en termes de contenus : je vais voir telle ou telle matière (c'est le plus souvent le cas dans l'enseignement général, spécialement au cycle supérieur), en termes de méthode : je vais mettre en oeuvre telle démarche, puis telle autre (c'est souvent le cas des enseignants des sections professionnelles), ou en termes d'objectifs : je vais tenter d'atteindre tels ou tels objectifs (ce sont souvent les plus jeunes enseignants). Ce que nous proposons c'est de penser nos cours en intégrant ces divers regards : *je vais pratiquer telle démarche sur tel contenu, pour atteindre tel objectif qui sera évalué de telle façon* (et cela prendra autant de temps) (voir Mersch - Van Turenhoudt, 1989, annexe 16). Cela rend le professeur beaucoup plus performant et *il place d'emblée l'évaluation dans la structure globale du cours*. Mais surtout cette méthode permet de rendre *l'élève beaucoup plus acteur de sa formation*. L'idéal est qu'il soit à tout instant capable de préciser lui-même où en est le travail proposé par le professeur. Pour ce faire, il suffit, par exemple, que celui-ci demande régulièrement : "quel travail pensez-vous qu'il serait bon que nous réalisions ensuite ?" La structure et les concepts de base du cours deviennent ainsi peu à peu

familiers à chacun. *Le projet pédagogique s'explique et cette transparence modifie fortement la relation pédagogique ; l'évaluation se motive en devenant une simple étape de la formation*. Elle perd de son mystère, de son côté dramatique, stressant, et il n'est pas rare que les échecs disparaissent. Pour favoriser cette transparence, pour sécuriser, nous proposons en début d'année une feuille précisant cette façon de travailler. Nous l'avons appelée : *l'esprit du cours* (voir Mersch - Van Turenhoudt, annexe 18).

Concrètement, pour éviter les biais de communication et *rendre l'apprenant acteur de sa formation*, nous procédons de deux manières :

- soit nous lui remettons, une quinzaine de jours _à l'avance, *les questions du contrôle*, mais nous ne lui donnons que le jour du contrôle le sujet à traiter et les documents le concernant (voir Mersch - Van Turenhoudt, annexe 19);
- soit nous lui avons fourni *les documents sur un cas nouveau* qui concernera le contrôle, mais les questions précises ne seront remises qu'au dernier moment (exemples dans Des Dossiers sur des Espaces, 1992 et p. 20 - 24 de chaque fascicule de la collection Milieux de vie (Boucsin, 1991; Delaitte, 1991; Legrain - Van Houtte et Patart, 1991; Raimond, 1991; Stanus, 1991; Willems - Eltges, 1991) et le livre du maître (Boucsin et alii, 1991).

Pour vérifier des prises d'habitudes, des savoir-être, nous n'avons pas encore trouvé mieux *qu'un transfert sur un sujet personnel et une situation-problème librement choisis, mais qui doit suivre des consignes de travail très strictes*. Comme nous y invite d'ailleurs Meirieu, nous partons du questionnement des élèves (voir II.E.), ce qui nous permet de *faire émerger leurs représentations*. En outre, travailler sur ses choix est aussi extrêmement motivant.

Pour viser une fois encore à la *transparence, la correction du travail écrit s'effectue suivant des critères transmis à l'élève* (voir Mersch - Van Turenhoudt, annexe 21). Le travail est exigeant, mais vu le libre choix, chacun peut travailler à son niveau, tout en devant atteindre au minimum *une cote satisfaisante à chacun des postes convenus avec le professeur*. Ceci invite l'élève à *une autoévaluation*, ce qui est aussi suggéré par Meirieu. Ici l'élève astucieux réalise vite qu'il gagne du temps en effectuant immédiatement un travail valable. Par ce type de travail, *on atteint réellement des prises d'habitudes, des acquis*. Puisque chaque élève a fait un transfert sur un sujet qu'il a choisi, nous demandons qu'il en fasse *une présentation orale*. Celle-ci peut avoir lieu sur le terrain (par exemple, dans le cas du cours d'étude du milieu en première année du rénové) ou plus généralement lors *d'un examen oral* organisé par groupes (voir Mersch - Van Turenhoudt, annexe 20). Ceci est fort apprécié des élèves : cela les valorise nettement et suscite la convivialité. De plus, cela permet de multiplier le nombre

de cas dont chacun acquiert au moins les rudiments. Pour y arriver, il ne faut pas renoncer aux contrôles ponctuels réguliers, qui sont dans la tradition de notre enseignement.

Ils porteront essentiellement sur des connaissances et des mises en oeuvre de techniques en situation nouvelle. Leur répétition, parfois à l'improviste, permettra de vérifier si un acquis est réel ou seulement passager. Des devoirs, brefs, réguliers et individualisés sont aussi une activité importante de la formation.

Nous recherchons donc une évaluation formative qui aide à la motivation, à la prise de conscience et à la réalisation des capacités de chacun, car, comme le dit M. Gilly (1986) : *la façon dont un enfant se mobilise dépend des types de tâches et situations auxquelles il est confronté.*

Cela demande beaucoup de clarté et nous faisons nôtres les principes de B. Demuysère (1988).

- *Il ne faut pas de surprise pour l'élève. Il doit savoir dès le départ sur quoi il sera évalué et comment.*
- *L'évaluation vaut autant pour le professeur que pour les élèves.*

Cette façon de penser l'évaluation entraîne une confiance réciproque. L'élève ne se sent pas jugé mais compris, *estimé pour ce qu'il est et non pour ce qu'on voudrait qu'il soit.* Il rend la confiance au centuple à celui qui, pour lui, n'hésite pas à se remettre en cause. Et, bien naturellement, le professeur trouve aussi sa récompense.

Dans cette perspective de formation, *l'autoévaluation* doit être largement pratiquée : elle permet d'acquérir une autonomie et de se construire en tenant compte de ses forces et de ses faiblesses. Elle est facilitée lorsque les élèves se sentent impliqués et ne craignent pas une diminution de leur évaluation sommative.

Notre expérience nous a montré que, dans ce cas, une énorme majorité d'élèves arrive rapidement à *une autoévaluation basée sur des critères rigoureux, voire exigeants et les échecs diminuent très fortement.* Le professeur peut alors porter son attention sur les consignes à donner pour que les travaux permettent de passer en revue toutes les techniques apprises et une grande gamme des concepts étudiés.

C. Des coordinations horizontales et verticales

Ce type de pédagogie de la réussite est d'autant plus efficace que *les professeurs des divers niveaux et disciplines d'une classe* décident de le mettre en oeuvre ensemble.

Nous trouvons ainsi indispensable que *les professeurs d'une même discipline dans des classes parallèles* s'accordent sur *un minimum de concepts, théories, modèles* (savoirs) *et d'apprentissages* (savoir-faire) *que doivent acquérir chaque élève d'une même année* (voir

parties 1 et 2 du dossier, cf. ci-dessus III.C.). Cette *coordination horizontale* minimale peut ainsi s'organiser sans entacher la liberté pédagogique de chaque professeur. Si les parties 1, 2 et 4 du dossier de l'élève sont gardées à l'école en juin ou rapportées en septembre, si on a la chance d'avoir encore des élèves soigneux et consciencieux, les professeurs de l'année supérieure n'auront plus qu'à partir de ces données pour construire leurs cours qui les enrichiront. *Les données de base sont ainsi explicites, transparentes* et il peut se mettre en place une *coordination verticale, seule garante des acquis, des prises d'habitudes, des savoir-être, d'une formation.*

Ces coordinations, telles qu'elles sont décrites ici, ont été mises en place dans diverses écoles depuis plusieurs années : elles s'y avèrent très efficaces.

BIBLIOGRAPHIE

- BOUCSIN Ch., DELAITTE C., LEGRAIN - VAN HOUTTE P., MERSCH - VAN TURENHOUDT S., PATART Ch., RAIMOND A., STANUS B., WILLEMS - ELTGES J., 1991. *La vie dans six milieux urbains*, Livre du maître, De Boeck-Wesmael, Bruxelles, collection Milieux de vie pour la deuxième année.
- BOUCSIN C., 1991. *Moulay-Idriss, ville sainte du Maroc*, Livret de l'élève et diapositives, De Boeck-Wesmael, Bruxelles, collection Milieux de vie pour la deuxième année.
- DELAITTE C., 1987. *Méthodologie pour une formation*, (observation directe, analyse de documents, objectifs, évaluation), De Boeck - Wesmael, Bruxelles, collection Milieux de vie pour la première année.-
- DELAITTE C., 1991. *New-York, des villes dans la ville*, Livret de l'élève et diapositives De Boeck - Wesmael, Bruxelles, collection Milieux de vie pour la deuxième année.
- DEMARET - TECHY K., 1984. *Un Rugo du Rwanda*, Livre du maître, Livret de l'élève et diapositives, Wesmael-Charlier, Eghezée, collection Milieux de vie pour la deuxième année (épuisé).
- DEMUYSERE B., *Evaluer...évoluer. Echec à l'échec*, revue CGE, Bruxelles, n°54, mai 88.
- FOUREZ G., *Le cours d'étude du milieu est-il scientifique ? sérieux ? formatif ? Quelques réflexions épistémologiques*, Humanités Chrétiennes, décembre-février 87-88, 31e année, n°2.
- GILLY M., 1986. L'élève vu par le maître : influences socio-normatives dans l'exercice du rôle professionnel, J.M. DE KETELE (Ed.), *L'évaluation : approche*

descriptive ou prescriptive ?, De Boeck-Université, Bruxelles, Pédagogies en développement, problématiques et recherches.

LEGRAIN - VAN HOUTTE P. et PATART C., 1991. *Bois du Luc, vivre dans une cité charbonnière au XIXe siècle*, Livret de l'élève et diapositives, De Boeck - Wesmael, Bruxelles, collection Milieux de vie pour la deuxième année.

MERSCH - VAN TURENHOUDT S., 1989. *Gérer une pédagogie différenciée*, Edition De Boeck - Université, Bruxelles, collection Pédagogies en développement (Nouvelles pratiques de formation).

RAIMOND A., 1991. *Madurai, une ville autour d'un temple*, Livret de l'élève et diapositives, De Boeck - Wesmael, Bruxelles, collection Milieux de vie pour la deuxième année.

STANUS B., 1991. *Bruxelles, vivre en ville aux XIV et XVe siècles*, Livret de l'élève et diapositives, De Boeck - Wesmael, Bruxelles, collection Milieux de vie

pour la deuxième année.

WILLEMS - ELTGES J., 1991. *Vivre à Athènes sous Périclès*, Livret de l'élève et diapositives, De Boeck - Wesmael, Bruxelles, collection Milieux de vie pour la deuxième année.

LES CAHIERS DE LA FOCEN

Gérer une pédagogie différenciée n° 2, 1991 et n°3, 1992.

Concepts et conceptualisation n°4, 1992.

Disponibles au secrétariat de la FOCEN : Madame M.F. Wautelet, Ecole Normale, rue des Postes, 101, B. 7090 Braine le Comte.

DES DOSSIERS SUR DES ESPACES : *objectifs et leurs évaluations, contenus et méthodes, documents* en particulier ceux réalisés en 1992 par des étudiants de l'ISCAP, Bruxelles, sur *l'Australie, la Chine, l'île Maurice et la Suisse* et destinés à des élèves de quinze ans, sont à la disposition des professeurs qui en font la demande chez Sylvie Mersch 37, Flawnées B. 5 100 Naninne, 081/40 08 27.

Adresse de l'auteur : Sylvie MERSCH - VAN TURENHOUDT
Inspection de l'Enseignement Catholique
Rue des Flawnées, 37
B - 5180 NANINNE