

Les rapports du Service général de l'Inspection permettent-ils de déterminer le style motivationnel des enseignants de néerlandais en FWB?

Philippe Anckaert (Haute Ecole Francisco Ferrer / Consortium Langues modernes)

Eloy Romero-Muñoz (Haute Ecole Francisco Ferrer / Consortium Langues modernes)

Introduction

L'enseignement-apprentissage du néerlandais en Fédération Wallonie-Bruxelles (ci-après : FWB) se caractérise par un paradoxe entre, d'une part, la désaffection constante dans certaines filières traditionnelles et, d'autre part, le succès croissant d'autres formes d'enseignement (Rasier & Hiligsmann, 2015 ; Anckaert & Romero-Muñoz, à paraître). Plus spécifiquement, les élèves choisissent de moins en moins le néerlandais comme langue moderne 1 (en S1). Dans le même temps, le néerlandais conserve leurs faveurs lorsqu'il s'agit de choisir une langue moderne 2 (en S3) et, plus encore, dans l'enseignement immersif où le néerlandais reste LA langue de prédilection. Les chiffres montrent donc que l'on apprend bel et bien toujours le néerlandais en FWB contrairement à ce que l'on peut lire dans les médias. Néanmoins, il semble exister une forme de méfiance par rapports à l'enseignement du néerlandais dans les filières traditionnelles. Anckaert & Romero-Muñoz (à paraître) proposent de se pencher sur le climat motivationnel instauré par l'enseignant, identifié dans la littérature sur la motivation comme un préalable à une amélioration de l'enseignement-apprentissage (voir notamment Sarrazin et al., 2006).

Mais que sait-on en réalité de ce qui se passe dans nos classes ? Avec le décret du 8 mars 2007, entré en vigueur au 1 septembre de la même année, la FWB a mis en place un service d'inspection centralisé, indépendant par rapport aux écoles et aux pouvoirs organisateurs : le Service général de l'Inspection (ci-après SGI). Il s'agissait en soi d'un outil permettant une gestion plus uniforme du système tout en offrant une base commune pour réguler l'enseignement à l'échelle de la FWB. Les rapports annuels du SGI comporte un volet sur le contrôle de la cohérence des pratiques pédagogiques,¹ lequel pourrait s'avérer éclairant concernant le climat motivationnel instauré par les enseignants en classe de langues modernes.

Notre analyse commence par évaluer si certains constats du SGI – et les solutions afférentes – sont communs à toutes les disciplines. Ces observations transversales sont ensuite recoupées avec les observations centrées sur les langues modernes afin de déterminer, le cas échéant, les défis inhérents à l'enseignement-apprentissage des langues modernes en FWB.

¹ Pour un détail des missions du service général de l'inspection, voir ce lien : <http://www.enseignement.be/index.php?page=24234>).

Cette recherche a débuté en février 2017 pour s’achever en Novembre 2017. Elle a été menée par Eloy Romero-Muñoz, chargé de recherche à la Haute Ecole Francisco Ferrer, sous la direction de Philippe Anckaert (HEFF, ULB). La recherche propose un état des lieux de l’enseignement du néerlandais en FWB, un des préalables aux travaux du consortium langues modernes du Pacte pour un enseignement d’excellence visant à « l’élaboration d’outils destinés aux enseignants – et à leurs élèves – dans le cadre de la mise en place du nouveau tronc commun renforcé » (Cahier des charges des consortiums, p1).

Les abréviations suivantes sont utilisées tout au long de cette analyse :

APC : Approche par compétences

CA : Compréhension à l’audition

CL : Compréhension à la lecture

EE : Expression écrite

EOEI : Expression oral AVEC interaction

EOSI : Expression orale SANS interaction

LM : Langues modernes

Echantillonnage

Nous avons analysé tous les rapports publiés depuis l’instauration du SGI, y compris celui pour 2015-2016 qui n’a pas encore été rendu public sur la plateforme officielle enseignement.be mais dont nous avons obtenu une copie papier². Le corpus comprend au total 7 rapports couvrant les années suivantes : 2008-2009, 2009-2010, 2010-2011, 2011-2012, 2014-2015, 2015-2016. Interrogé sur l’absence de rapports pour les années 2007-2008, 2012-2013 et 2013-2014, le service général d’inspection nous a simplement signalé qu’aucun rapport n’avait été établi pour ces périodes et / ou que le rapport n’avait pas été validé par la Ministre pour publication. Le rapport pour 2016-2017 n’a pour sa part pas encore été rédigé, ce qui explique qu’il ne soit pas inclus dans notre corpus. Nous avons par ailleurs sollicité l’inspecteur général coordonnateur, Mr Delfosse, pour vérifier la disponibilité éventuelle d’un rapport non publié spécifique aux langues modernes.

Méthodologie

Dans un premier temps, les rapports sont abordés individuellement. Il s’agit essentiellement de décrire ce qui y figure et, quand cela est possible, de livrer une première analyse sur ces données. Dans cette partie, les numéros de page font référence au rapport mentionné dans la sous-section. En ce qui concerne le nombre de visites et le nombre d’établissement visités, nous avons tenu compte de l’enseignement ordinaire (qui comprend d’ailleurs aussi l’immersif dans les rapports) uniquement. Notre recherche étant orientée vers les travaux du Pacte concernant le tronc commun élargi, il aurait

² Nous tenons d’ailleurs à exprimer notre gratitude à Mme Ferreira, notre contact au SGI.

été préférable de ne prendre en compte que les rapports s'y rapportant. Malheureusement, les rapports du SGI ne permettent pas ce degré de granularité / précision.

Dans un second temps, nous tentons d'aborder les rapports d'une manière transversale et diachronique pour montrer l'évolution du fond et de la forme. Il s'agit également de passer les rapports sous la loupe de la théorie de l'autodétermination qui constitue la colonne vertébrale de notre étude sur la motivation

Analyse des rapports

Rapport 2008-2009

C'est le premier de son genre. Il y est question de faire un état des lieux du système en FWB (chapitre 1) assorti d'une série de propositions (chapitre 2) et de s'accorder sur un plan de travail pour l'avenir (chapitre 3).

Le rapport est par ailleurs présenté comme une approche qualitative nécessitant le recours à des données externes, plutôt quantitatives celles-là, et provenant d'autres services du Ministère sans qu'il soit précisé de quelles données ou de quels services il est question (p3).

On notera aussi que l'accent est mis sur la démarche collaborative, plutôt que normative, qui aborde « [c]haque visite d'inspection comme une rencontre entre différents acteurs d'un même système éducatif exerçant des rôles institutionnels différents mais agissant en partenariat pour faire progresser le système » (p4).

Le rapport 2008-2009 ne mentionne pas les statistiques sur de nombre de visites et de rapports rédigés.

Le rapport est ancré dans la « didactique générale » (p4), c'est-à-dire des constats transversaux et non disciplinaires. Toutefois, les **constats** pertinents pour les LM sont :

- évaluation formative, différenciation et remédiation peu pratiquées (p5-6) ;
- communication réduite entre le fondamental et le secondaire, au détriment du continuum pédagogique (p8-9) – « insuffisante continuité des apprentissages entre les degrés voire entre les années d'un même degré » (p14) ;
- opérationnalisation de l'approche par compétences avec seulement un tiers des enseignants proposant régulièrement des activités adéquates (p12-3) ;
- problèmes logistiques dans l'enseignement immersif, notamment la stabilisation des équipes pédagogiques (p9) ;
- travail insuffisant de l'expression orale (il n'est pas précisé si c'est EOI ou EOSI) (p13) ;
- problème général en matière d'évaluation - centrée sur les savoirs et / ou mauvaise préparation à l'évaluation des compétences (p13-4) et / ou centration sur les compétences réceptives (p7) ;
- souhait de progression généralisé (p15) ;
- amélioration significatives en cas de revisites - constat transversal avec mention des LM (p15) ;
- enseignants attentifs au développement de leurs élèves dans la quasi-totalité des observations (p15) avec des exceptions (p16).

Les **solutions** proposées par le SGI et pertinentes pour les LM sont :

- des référentiels plus précis dans l'articulation des savoirs, savoir-faire et de l'APC et aussi permettre une meilleure continuité des apprentissages (p25) ;
- accompagner les enseignants dans l'appropriation des référentiels (p26) ;
- accompagner les enseignants dans la planifications des apprentissages en lien avec l'APC (p26) surtout en ce qui concerne l'évaluation (p27).

Rapport 2009-2010

Le **rapport 2009-2010** est présenté comme un approfondissement du rapport précédent car, « malgré un consensus assez large sur les constats posés [...] un système aussi complexe que l'est notre système n'évolue en effet pas d'une façon aussi rapide » (p2). On reste donc toujours dans le constat (référentiels imprécis, continuum pédagogique pas toujours respecté, problèmes dans l'application de l'APC). Le rapport fait cependant état d'une réflexion générale en cours à ces sujets mais pointe l'imprécision de la notion de compétence (p5).

Le rapport 2009-2010 nous apprend aussi qu'un des buts du SGI est de visiter tous les établissements scolaires et tous les centres PMS endéans les 3 ans (en sachant que l'année 2009-2010 est la première année de ce plan triennal).

Ce rapport contient une nouveauté : la mention de l'Autorité à qui l'on rapporte. Il s'agit en effet de la première mention explicite de cet objectif de « faire rapport [...] sur la façon dont les enseignants et autres agents traduisent en gestes professionnels les prescrits décrets et réglementaires » (p3). Ce rapport tente également d'explicitier une autre mission du SGI : « le pilotage de chaque établissement » (p3).

Le rapport 2009-2010 consacre une section spéciale à l'apprentissage en immersion linguistique (p21-2) et conclut que « les pratiques observées se situent dans une très large mesure dans ce que le prescrit décretal définit [...] » (p21). Par contre, il est noté que la couverture du programme dans les disciplines est insuffisante (50% au fondamental et 60% au secondaire) sans que le type d'immersion (précoce ou tardive) y change quoi que ce soit, ce qui semble paradoxal. On pourrait en effet attendre une plus-value à l'immersion précoce qui n'est pas notée par le SGI.

Le rapport 2009-2010 mentionne explicitement le nombre de visites (1153) et de rapports rédigés (2500), soit une moyenne de 2,16 rapports par établissement.

Les **constats** pertinents pour les LM sont :

- prise en compte de plus en plus évidente des élèves en difficultés (p10) avec des remédiations « le plus souvent consacrées aux mathématiques, au français et à la langue moderne choisie » (p7) ;
- la remédiation / la différenciation souffrent de la difficulté à identifier les causes du problème et de les anticiper (p11) ;
- la lutte contre l'échec scolaire nécessite des mesures structurelles qui dépassent le cadre d'action du SGI (p14) – les pratiques didactiques sont aussi pointée du doigt ici ;
- les évaluations externes certificatives sont clairement plébiscitées en ce qu'elle garantisse une meilleure cohérence du système (p16 notamment).

Rapport 2010-2011

Le rapport **2010-2011** marque une étape importante dans l'évolution du rapport tant en ce qui concerne la forme que le fond.

Dès l'introduction, l'accent est mis sur les progrès réalisés plutôt que sur un constat des manquements et un énoncé des solutions d'amélioration : « On tient à souligner d'emblée les avancées et les progrès réalisés [...] Il s'agit là assurément d'un signe de la volonté et de la capacité des acteurs de terrain de progresser » (p3-4). La mission de l'inspection est d'ailleurs reprécisée comme un « contribution au pilotage du système » (p3), ce qui dénote un changement de posture d'une approche verticale (où l'inspection « dicte » sa loi comme on le pense souvent) à une approche horizontale du système (avec des acteurs si non égaux, à tout le moins complémentaires). On peut dès lors conclure que ce rapport renforce le ton bienveillant qui caractérise les rapports du SGI et sur lequel nous reviendrons.

Au niveau de la forme, les disciplines sont davantage abordées individuellement, ce qui permet un traitement plus profond de l'enseignement des LM qui, comme le rappelle le rapport 2010-2011 (p23ff), est ancré dans le décret « missions » (1997). Ce texte fondateur pose en effet les bases de toute pédagogie dans l'enseignement organisé et subventionné par la FWB. Le rapport 2010-2011 s'attache particulièrement à rappeler l'importance accordée à la communication en langues dans le décret « missions ». Les articles 9 alinéa 4 et 16§3 sont assez explicites à ce sujet. Les corollaires sont détaillés dans la suite du rapport :

- la priorité a été accordée à des compétences relevant de la communication orale d'abord (écouter-parler) et écrite (lire-écrire) ensuite. On notera que l'on y constate un degré de précision plus grand que celui que l'on trouve dans la plupart des autres disciplines;
- l'apprentissage d'éléments du lexique, d'éléments grammaticaux ou de mécanismes linguistiques n'y est pas considéré comme une fin en soi mais bien comme un moyen de comprendre et de s'exprimer;
- les domaines ou champs thématiques sur lesquels porteront les compétences linguistiques sont proches de la vie de l'élève et vont en s'élargissant au fur et à mesure de la progression dans le cursus;
- une attention manifeste est accordée au développement de compétences stratégiques liées à la spécificité de la communication dans une langue étrangère ;
- on y insiste enfin sur la nécessité de prendre en considération les compétences sociolinguistiques et socioculturelles.

Il est également question pour la première fois de mentionner les « bonnes pratiques » (p6).

Le rapport 2010-2011 mentionne explicitement le nombre de visites (1689) et de rapports rédigés (2880), soit une moyenne de 1,7 rapports par établissement. Le rapport mentionne un nombre d'établissements visités dans le cadre des cours de langue (128 établissements au fondamental).

Les **constats** pertinents pour les LM sont :

- 41% des écoles fondamentales visitées organise l'éveil aux langues (p22) ;
- Grande disparité au 3^e degré du secondaire de 0 à 12h de LM (p22) ;
- Choix de langue différent en fonction des régions (p23) ;
- Les progrès et la volonté de progresser sont mis en avant (p24) ;
- Ouverture des enseignants par rapport à une approche communicationnelle mais progrès encore à réaliser pour assurer une utilisation fonctionnelle de la langue (p25) ;
- approche exhaustive du vocabulaire (p25) et de la grammaire (p26) ;
- rupture du continuum en primaire (p26) ;
- les compétences stratégiques liées à la communication (ex : simplifier le discours ou s'aider de gestes) sont peu travaillées (p26) ;
- centration sur la maîtrise linguistique plutôt que sur la compétence communicationnelle (p27) ;

- primauté de l'écrit - surtout CL (p27) ;
- 80% de profs s'expriment dans la langue cible avec une bonne maîtrise, mais leur usage manque d'authenticité (p27) – les enseignants pallient ce manquement avec des enregistrements de natifs (p28) ;
- Travail insuffisant de la CA (p28) ;
- utilisation très limitée de la langue dans les interactions de classe - utilisation stratégique de la langue déficiente, surtout au DI (p28) ;
- EOSI essentiellement, avec peu d'EOI / au primaire c'est pire (p29) ;
- Évolution vers des situations d'expression plutôt que de communication (p29).

Rapport 2011-2012

Le rapport 2011-2012 poursuit dans la veine du rapport précédent (p3). Il marque aussi la fin du premier cycle triennal d'inspection (p4) bien que sa taille modeste (37 pages) ne le laisse pas présager. On pourrait en effet s'attendre à un rapport plus dense et plus long pour servir de bilan.

Le rapport 2011-2012 mentionne explicitement le nombre d'établissement visités (1445) mais différencie cette fois les rapports rédigés suite à une visite (2188) et ceux rédigés suite à une « revisite » (315), soit une moyenne de 1,5 rapports par établissement pour une visite ou 1,7 si on compte les revisites. Pour la première fois, le rapport mentionne également des chiffres quant au pourcentage de visites se concluant par une mention « satisfaisant » : près de 80% (p7).

Les **constats** pertinents pour les LM sont :

- Nécessité de mieux assurer la continuité des apprentissages au fondamental ce qui passe par une clarification des référentiels (p8) ;
- Ce rapport n'apporte pas de considérations supplémentaires pour des disciplines déjà traitées dans des rapports précédents (p11) ;
- Évolution positive des LM dans le qualifiant avec cependant ici aussi un excès d'activités centrées sur les savoirs au détriment d'une approche pragmatique de la langue en relation avec l'option choisie et la difficile mise en place d'activités EO (p11) ;
- L'hétérogénéité du qualifiant entraîne l'absence de différenciation (p12).

Rapport 2014-2015

Le rapport **2014-2015** marque un tournant. L'accent est mis sur les niveaux et types d'enseignements pris individuellement afin de faciliter la lecture. Cette compartimentalisation n'empêche pas une discussion plus transversale, par exemple en ce qui concerne le continuum pédagogique fondamental-secondaire et l'intégration des élèves du spécialisé dans le traditionnel (p6).

Une autre nouveauté dans le rapport est une discussion des différences entre Bruxelles et le reste de la Wallonie. Au fondamental, par exemple, il est clairement noté que l'enseignement de la 2e langue est moins performant à Bruxelles qu'ailleurs et cet écart est attribué à l'importance trop grande accordée à la grammaire et au vocabulaire notamment (p12). Le rapport avance également une hypothèse en pointant la formation des maîtres de 2e langue et le taux élevé d'enseignant ne possédant pas de titre requis à Bruxelles (p13). Pour ce qui est de l'APC, le rapport souligne un progrès mais pointe toujours des activités largement (77%) « organisées de manière transmissive, collective et frontale » (p18). L'évaluation pâtit « également de l'approche basée sur l'écrit » au détriment d'une réelle évaluation des compétences communicationnelles orales » dont la traçabilité est d'ailleurs problématique (p20). Ceci signifie que l'activité EO se résume souvent à une note.

Il n'y a pas de chiffres précis pour le fondamental (visites, revisites et rapports rédigés). Le rapport mentionne par contre des chiffres légèrement en baisse pour le secondaire (on passe de 1039 en 2013-2014 à 981 cette année). Le rapport attribue cette diminution des visites à une charge de travail individuel croissante pour les inspecteurs (p25).

Fondamental

Les **constats** pertinents pour les LM sont :

- Continuité des apprentissages problématique (constat transversal), notamment à cause d'une « succession d'activités juxtaposées » plutôt que d'une « logique de progression construite en équipe » et aussi de l'absence de continuité logique des référentiels à l'usage des élèves », c.-à-d. que les documents ne sont pas transmis d'une année à l'autre (p8) ;
- La remédiation est le plus souvent externalisée avec de plus en plus d'élèves redirigés vers une rééducation en logopédie (p22).

Secondaire ordinaire

Les **constats** pertinents pour les LM sont :

- Respect du programme élevé (p27) ;
- En cas de non-respect du programme, la plupart des facteurs posant problème ont trait à l'absence d'enseignant pour donner le cours et aux conditions de travail de l'enseignant comme un mauvais encadrement des enseignants débutants et des attributions éparpillées (p27) ;
- les réserves sur l'APC semblent diminuer sans pour autant disparaître malgré une préparation à l'autonomie très variable en fonction des enseignants (p28). Il semble exister à nouveau un rapport entre les enseignants ne donnant pas satisfaction et l'absence de titres pédagogiques (en sciences ici - p29) ;
- l'évaluation reste problématique (p31) - en LM, l'introduction d'une épreuve externe certificative (CE1D) a permis d'observer que les pratiques évaluatives évoluaient mais restaient problématiques : 57% des établissements NE proposent PAS d'évaluations d'un niveau équivalent au CE1D (p44) ;
- Analyse limitée des résultats du CE1D pour réguler les pratiques (p45) ;
- dynamique motivationnelle particulière chez les enseignants avec, notamment, une valorisation des acquis, la création d'un environnement où l'erreur est permise, et l'approche par défi (p30).
- Parmi les facteurs limitants la progression, le changement d'attributions est clairement pointé du doigt (p47) ainsi que la réglementation en matière de nombre de jours prévus pour l'organisation des épreuves certificatives (p49).

Rapport 2015-2016

Le rapport **2015-2016** reprend la logique du rapport précédent (structuration en fonction des différents services du SGI) mais y apporte beaucoup plus de données chiffrées (y compris des graphiques). Il est aussi fait mention du Pacte et des répercussions, encore à préciser, qu'aura cette réforme sur les missions du SGI (p8). Le rapport 2015-2016 est en effet très explicite sur la nature des missions et le pourcentage du temps qui y est consacré.

Le ton reste très bienveillant comme on peut le lire, notamment, dans l'introduction (p8).

Fondamental

Les **constats** pertinents pour les LM sont :

- Le rapport insiste sur les difficultés liées à la maîtrise de la langue française ainsi que sur la difficile articulation entre savoir, savoir-faire et compétences. Il semble que sur le chemin de la compétence, la structuration des savoirs fasse défaut (p13) ;
- Prépondérance de l'évaluation à visée « normative » (p14) ;
- Le rapport 2015-2016 offre une analyse détaillée de l'enseignement immersif au fondamental (p31-6). Les données ne sont pas surprenantes (effectifs, choix des langues, croissance). Cependant, un aspect est interpellant (et nouveau car mentionné pour la première fois dans un rapport officiel) : il y a un réel problème au niveau des titres (titre requis : 62%, aucun titre linguistique : 29%, uniquement le CESS français : 4% (p33 et p36)). Les activités sont encore trop souvent du type « observer – expliquer – appliquer », ce qui ne correspond pas à l'APC (p34). Le contrôle des savoirs est donc privilégié à la maîtrise des compétences (p35).

Secondaire ordinaire

Les **constats** pertinents pour les LM sont :

- le rapport relève un respect élevé du programme en LM sans pour autant que tous le connaissent ou s'y réfèrent (p67) ;
- 40% des enseignants sont en phase avec l'APC – chiffres en progression (p71) ;
- L'utilisation de la langue cible en général régulière et de qualité mais l'oralité et l'évaluation formative sont clairement trop peu pratiquées (p71).
- Un autre point noir – pourtant en nette amélioration pour les langues – se situe au niveau de l'évaluation avec 46% d'établissements qui « satisfont » (p73) ;
- L'assimilation de la notion de contexte-tâche requiert du temps (p74).

Discussion

La lecture des rapports de notre corpus nous permet d'emblée de poser quatre constats assez généraux. Nous notons en effet une évolution au niveau de l'organisation des rapports, une analyse de plus en plus fouillée avec le temps, une formulation assez positive des observations / recommandations et une application imparfaite du décret « missions », spécifiquement en ce qui concerne l'APC.

Evolution structurelle

La structure globale des rapports suit depuis le début un fil rouge constitué par les différents niveaux et types d'enseignement traités : l'enseignement fondamental ordinaire, l'enseignement secondaire ordinaire, l'enseignement spécialisé (fondamental et secondaire), l'enseignement de promotion sociale et l'enseignement à distance. A ces rubriques s'ajoute également une discussion de l'action des Centres Psycho-Médico-Sociaux (CPMS).

Si la structure de base reste la même, on note cependant un glissement progressif des observations et recommandations du systémique vers le disciplinaire. En effet, les rapports 2008-2009, 2009-2010, 2010-2011 et 2011-2012 adoptent une approche plutôt transversale avec quelques considérations disciplinaires données à titre d'exemples alors qu'avec le rapport 2014-2015 s'amorce une discussion davantage axée sur les disciplines à proprement parler que le rapport 2015-2016 accentue encore davantage. Comme le signale l'inspection, cette évolution apporte plus de clarté dans le document et permet au lecteur de trouver plus facilement les informations désirées.

Analyse plus fouillée

Le passage à une discussion plus ancrée dans les disciplines s'accompagne d'une augmentation du volume des rapports : 2008-2009 (34p), 2009-2010 (34p), 2010-2011 (49p), 2011-2012 (39p), 2014-2015 (111p), 2015-2016 (179p). Cependant, le nombre croissant ne s'accompagne pas forcément d'une augmentation des visites / rapports car les missions de l'inspection se sont diversifiées, avec une inflation de la charge de travail individuel. Ce sont plutôt les analyses qui s'étoffent.

Ton bienveillant

Un dernier constat concerne le ton adopté dans les rapports. Il s'agit systématiquement d'une formulation plutôt positive avec mention systématique des évolutions constatées d'une année à l'autre. Les manquements éventuels sont formulés de manière bienveillante et, quand cela est pertinent, des facteurs externes sont évoqués. A plusieurs reprises, on note une approche pédagogique (explicitation des rôles du SGI) et horizontale (nous sommes tous des acteurs du système).

Application imparfaite de l'APC

Comme nous le rappelle les rapports du SGI, l'enseignement en FWB est ancré dans le décret « missions », lequel s'articule autour de la notion de compétence. La recherche en éducation s'accorde pour reconnaître le caractère problématique de cette notion dont l'opérationnalité ne va pas de soi (Dolz et Ollagnier, 2002, p.8) et les rapports du SGI abonde dans ce sens. Il n'est donc pas surprenant que l'une des premières observations transversales des rapports du SGI ait trait à l'application de l'approche par compétence. Les points d'achoppement se concentrent à deux niveaux : l'articulation des savoirs, savoirs faire pour arriver au niveau de la compétence et l'évaluation des compétences.

Quid des LM ?

Les programmes et référentiels en LM mettent clairement l'accent sur la notion de compétence et de contexte-tâche. Les savoirs grammaticaux et lexicaux sont présentés comme des « moyens » et non des « buts » en soi. Les rapports du SGI pointent toutefois une asymétrie en LM entre ce qui est *prescrit* et ce qui est *observé* sur le terrain. On peut d'ailleurs relever que ce constat, quand il est mis en perspective avec le ton bienveillant des rapports, cache peut-être une réalité plus problématique encore. Les savoirs grammaticaux et lexicaux semblent toujours avoir la part belle dans nos classes. L'évaluation formative n'est que trop peu pratiquée et les résultats aux CE1D, s'ils ont quelque peu modifié nos cours et nos pratiques d'évaluations, ne semblent pas encore être utilisés de manière systématique comme outil de régulation. La communication orale semble aussi être le parent pauvre même si les rapports concèdent que ce n'est pas toujours évident d'exercer cette compétence (surtout au fondamental). La situation semble d'ailleurs bien plus symptomatique à Bruxelles qu'en Wallonie.

Les rapports du SGI comme révélateur du style motivationnel des enseignants

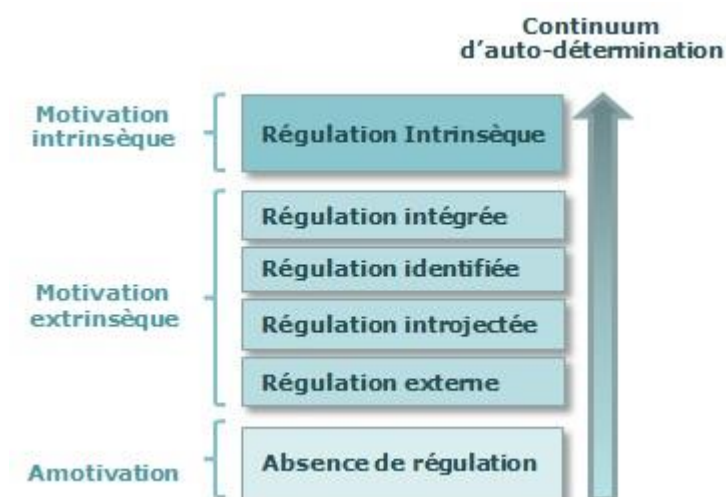
Hypothèse de travail

L'analyse des rapports du SGI présentée ici vise à chercher des éléments pour étayer une recherche sur le climat motivationnel instauré par l'enseignant, lequel est identifié dans la recherche comme un facteur clé de la motivation chez l'apprenant.

La motivation

Mais qu'est-ce que la motivation et qu'est-ce qui fait que l'on est motivé (ou pas) ? La théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985, 2000) nous offre quelques pistes pour répondre à cette interrogation.

Selon ce paradigme théorique, il existe trois grands types de motivation : la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'amotivation. Ces états motivationnels sont situés sur un continuum d'autodétermination, c'est-à-dire qu'ils décrivent le degré selon lequel l'individu s'engage spontanément et volontairement dans l'activité.



Légende : continuum de la motivation selon la TAD

(<http://alain.battandier.free.fr/spip.php?article19>)

Comme le montre le schéma X ci-dessus, il existe une gradation de la motivation de la plus autodéterminée (régulation intrinsèque) à la moins autodéterminée (régulation externe) avec aussi un état où l'individu est incapable de faire le lien entre ses actions et le résultat de celles-ci, l'amotivation. La **régulation intégrée** décrit la motivation d'un élève s'engageant dans une activité qu'il trouve cohérente avec ses besoins. La **régulation identifiée** décrit la motivation d'un élève s'engageant dans une activité qu'il juge importante pour atteindre ses buts personnels. La **régulation introjectée** fait référence à la motivation induite par des pressions internes (par exemple : la honte de l'échec). La **régulation externe** agit pour satisfaire une demande externe ou pour éviter une conséquence désagréable comme une punition.

La TAD postule qu'il est possible d'augmenter le degré d'autodétermination d'une personne et ainsi de motiver plus intrinsèquement ou d'entretenir la motivation intrinsèque. L'idée est de s'appuyer sur trois besoins psychologiques fondamentaux (les besoins de compétence, d'autonomie et

d'affiliation sociale) qui permettent à l'individu d'augmenter son degré d'autodétermination (Deci et Ryan, 1985, 2000). En termes scolaires, ces besoins se traduisent comme suit :

- Des retours réguliers et précis sur les progrès réalisés ainsi que des encouragements ;
- de vrais choix offerts aux élèves, c'est-à-dire des choix qui dépassent le côté purement organisationnel d'une activité (Assor *et al.*, 2002 ; Stephanou *et al.*, 2004) ;
- l'illustration de l'utilité des activités scolaires au travers d'arguments jouant sur l'intérêt personnel et collectif de cette tâche (Vansteenkiste *et al.*, 2004 ; Vansteenkiste *et al.*, 2005) ;
- et la reconnaissance du ressenti – même négatif – des élèves via l'empathie (Assor, Kaplan & Roth, 2002).

Les rapports du SGI sous la loupe de la TAD

Les professeurs semblent attentifs au développement de la personne de leurs élèves, ce qui pourrait signifier que ces derniers bénéficient d'une forme d'autonomie (pouvoir décisionnel quant à la matière et la méthodologie employée). Cependant, il est régulièrement fait allusion à la difficulté de mettre en place des pratiques de remédiations et de différenciation, voire à l'externalisation de ces dispositifs (rééducation logopédique par exemple). Ces difficultés témoignent probablement d'une approche rigide de la matière qui laisse peu de place à l'investissement des élèves ou à la prise en compte de leurs besoins.

Il transparaît également que l'enseignement des LM reste assez transmissif, même quand les activités sont orientées vers l'APC. En résulte une application problématique de l'APC, surtout la dernière phase qui vise l'autonomisation / en désaccord avec le décret « missions ».

Pour ce qui est des besoins de relationnel et du sentiment de compétence, les deux autres besoins primaires au cœur de la TAD, les rapports nous en apprennent peu. Les interactions entre élèves ne sont en effet pas documentées, mais peut-être ne font-elles pas parties des paramètres observés.

Les paramètres centraux de la TAD (besoins primaires) ne sont pas explicites dans les rapports mais cela ne nous empêche pas de lire certaines tendances entre les lignes. Il semble que les enseignants restent dans une approche de contrôle qui laisse peu de place aux élèves. Ce constat pourra être vérifié lors de la consultation de rapports individuels et d'observations en classe.

Bibliographie

Assor A. ; Kaplan H. & Roth G. (2002). « Choice is good, but relevance is excellent : Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours in predicting student's engagement in school work ». *British Journal of Educational Psychology*, vol. 72, p. 261-278.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.

Dolz, J. et Ollagnier, E. (eds.) (2002). *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles, De Boeck.

Romainville, M. (1996). L'irrésistible ascension du terme « compétence » en éducation, *Enjeux*, 37/38, 132-142.

Sarrazin, P., Tessier, D., et Trouilloud, D. (2006). « Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 157 | octobre-décembre 2006, mis en ligne le 01 décembre 2010, consulté le 1 mars 2017. URL : <http://rfp.revues.org/463> ; DOI : 10.4000/rfp.463

Stephanou C. R. ; Perencevich K. C. ; Di Cintio M. & Turner J.C. (2004). « Supporting autonomy in the classroom : Ways teachers encourage student decision making and ownership ». *Educational Psychology*, vol. 39, n° 2, p. 97-110.