



Conseil de l'Education et de la Formation

Appropriation des savoirs fondamentaux

AVIS n°95

Conseil du 30 juin 2006

Résumé

Dans cet Avis, le CEF affirme la nécessité de renforcer les savoirs fondamentaux.

Le développement de la lecture, l'écriture et le calcul est un sujet d'une importance primordiale, à la base non seulement de la réussite scolaire mais également de la réussite sociale. Néanmoins, il ne faudrait pas que cet indispensable recentrage signifie le repli.

Il faut non seulement apprendre à lire, écrire et calculer mais aussi éveiller les élèves à d'autres savoirs.

Le CEF recommande que les savoirs fondamentaux soient construits et mis en œuvre au travers des autres disciplines scolaires et exercés continuellement à des niveaux d'expertise de plus en plus élevés.

Pour ce faire, tout enseignant, quelle que soit la discipline qu'il enseigne, doit se sentir impliqué.

Ainsi les apprenants seront outillés pour leur permettre de vivre en citoyens autonomes, responsables et capables de s'adapter à toutes les situations.

L'enseignement préscolaire, sans oublier qu'il n'est pas obligatoire, a pour mission d'aider chaque enfant à grandir, à conquérir son autonomie et à acquérir des capacités et des compétences qui lui permettront de construire les apprentissages fondamentaux.

Mais c'est l'école primaire et le premier degré de l'enseignement secondaire qui ont surtout pour mission de stimuler l'intelligence et l'éveil de la sensibilité sans oublier l'ouverture aux valeurs démocratiques et citoyennes.

Table des matières

Table des matières	2
1 Préambule	4
2 Arguments pour étayer la réflexion sur les savoirs de base ou fondamentaux	6
2.1 Les Consultations des enseignants	6
2.2 Les évaluations externes	6
2.2.1 Les enquêtes PISA	6
2.2.2 Les évaluations externes de la C.F.....	7
2.3 La place des savoirs de base ou fondamentaux dans les préoccupations politiques	7
2.3.1 Le rapport introductif portant sur la Maîtrise du français en Communauté française déposé au parlement de la communauté française lors de la session 2001-2002 par M. Christian Dupont	7
2.3.2 Le Contrat pour l'école	8
2.3.3 Le rapport introductif sur l'apprentissage de la mathématique déposé au Parlement de la Communauté française lors de la session 2004-2005 par M. Maurice Bayenet	8
2.3.4 Synthèse partielle	9
3 Glossaire	10
3.1 Définitions	10
3.1.1 Compétence	10
3.1.2 Commentaire.....	10
4 Axes pédagogiques pour l'appropriation des savoirs	12
4.1 Formation globale et citoyenne	12
4.1.1 Prise en compte par le pouvoir politique.....	12
4.1.2 Savoir être	12
4.2 Les « lieux institutionnels » de mise en place des savoirs fondamentaux	13
4.2.1 L'enseignement préscolaire : Rôle capital de l'enseignement préscolaire	13
4.2.2 Liaison préscolaire – primaire : Souci de continuité pédagogique.....	14
4.2.3 L'enseignement primaire	14
4.2.4 Liaison fondamentale-secondaire (1 ^{er} degré).....	19
4.2.5 L'enseignement secondaire : le premier degré.....	21
4.3 Construction et articulation des savoirs fondamentaux	22
4.3.1 Introduction.....	22
4.3.2 Apport des Avis du CEF	22
4.3.3 Commentaire.....	22
4.4 Préoccupation du sens	26
4.4.1 Commentaire.....	26
4.5 Evaluation	27
4.5.1 Apport des Avis du CEF	27
4.5.2 Commentaire.....	28
5 Contexte sociétal	32
5.1 Partenariats de l'école	32
5.1.1 Commentaire.....	32
5.2 Les temporalités	33
6 Recommandations	34
6.1 Glossaire	34
6.2 Axes pédagogiques pour l'appropriation des savoirs	34

6.2.1	Formation globale et citoyenne.....	34
6.2.2	Les « lieux institutionnels » de mise en place des savoirs fondamentaux.....	34
6.2.3	Les liaisons préscolaire-primaire et primaire-secondaire.....	35
6.2.4	Construction et articulation des savoirs fondamentaux.....	35
6.2.5	Préoccupation du sens.....	37
6.3	Les temporalités.....	37
6.4	Les partenaires de l'école.....	38
6.4.1	Ecoles de devoirs.....	38
6.4.2	Les bibliothèques publiques, musées, théâtres.....	38
6.5	Outils pédagogiques.....	38
6.5.1	A la disposition des élèves.....	38
6.5.2	A la disposition des enseignants.....	39
7	<i>Bibliographie</i>.....	40
7.1	Ouvrages.....	40
7.2	Divers.....	40
7.3	Avis du CEF.....	40
7.4	Recherches.....	41
8	<i>Annexe1 : Glossaire</i>.....	42
8.1	Définitions.....	42
8.1.1	Compétence.....	42
8.1.2	Apprentissage.....	42
8.1.3	Capacité.....	42
8.2	Conceptions.....	43
8.2.1	Savoirs.....	43
8.2.2	Savoirs de base.....	44
8.2.3	Savoirs fondamentaux.....	45
8.2.4	Connaissances.....	45
8.2.5	Apprentissage.....	46
8.2.6	Capacité.....	46

AVERTISSEMENT

En application du décret relatif à la féminisation des noms de métiers, fonctions, grades ou titres, du 21 juin 1993, le CEF tient à préciser que, pour des raisons de lisibilité, ces noms exprimés au masculin doivent systématiquement se lire au masculin et au féminin.

1 Préambule

Les véritables déclencheurs de l'implication du CEF dans cette thématique sont, au départ, la déclaration de politique communautaire et, ensuite, la publication du projet de « Contrat stratégique pour l'Education » qui a donné lieu au « Contrat pour l'école »¹ où il a été à nouveau réaffirmé qu'un nombre trop important d'élèves ne maîtrisent pas suffisamment la lecture, l'écriture ou encore le calcul. Des apprentissages de base qui sont pourtant indispensables à la vie citoyenne et à l'insertion professionnelle et qui conditionnent tous les apprentissages ultérieurs.

Tous conviendront en effet que, dans notre société, la lutte contre l'échec scolaire passe par le développement de l'apprentissage du langage, de la lecture, de l'écriture et du calcul. Il s'agit là d'un sujet d'une importance primordiale, à la base non seulement de la réussite scolaire mais également de la réussite sociale.

Renforcer ces savoirs fondamentaux et particulièrement le français, langue de l'enseignement (qui n'est pas la langue maternelle de nombreux élèves) correspond donc à une réelle nécessité. Néanmoins, il ne faudrait pas que cet indispensable recentrage signifie le repli.

Il faut non seulement apprendre à lire, écrire et calculer mais aussi éveiller les élèves à d'autres savoirs.

Les savoirs fondamentaux doivent être construits et mis en œuvre au travers des autres disciplines scolaires et exercés continuellement à des niveaux d'expertise de plus en plus élevés.

Ces savoirs, qui sont comme les empreintes que laisse l'école, doivent être assurés chez tous. Dès lors, la recherche de la maîtrise de savoirs plus complexes ne doit pas servir de prétexte pour ne pas s'en inquiéter. C'est d'ailleurs pourquoi tout le monde de l'éducation doit se préoccuper de ces savoirs fondamentaux. Quelle que soit la discipline qu'il enseigne, tout enseignant doit se sentir impliqué.

Il est certain que l'enseignement du français, langue de l'enseignement, s'adresse à un public très divers dans sa composition sociologique. Malgré cette diversité, il poursuit deux objectifs inséparables : la maîtrise de la langue qui doit rendre tous les apprenants capables de s'exprimer, d'être entendus et compris ainsi que l'acquisition de références culturelles communes.

Comme dit précédemment dans l'Avis n°73 du 22 septembre 2000, « On n'a jamais fini d'apprendre à lire/ écrire : Des pistes pour agir », [...] l'apprentissage de la lecture et de l'écriture n'est pas réservé aux seules activités de français : il concerne toutes les disciplines et implique une réflexion pluridisciplinaire sur la lecture et l'écriture.

Par choix, le présent Avis concerne l'enseignement fondamental et le premier degré de l'enseignement secondaire et s'intéresse de manière prioritaire aux apprentissages initiaux.

Le CEF note cependant qu'il existe aussi des problèmes liés au diagnostic et à la remédiation des difficultés d'apprentissage des jeunes, même s'il existe des dispositifs comme l'enseignement spécialisé, le premier degré différencié (qui devrait faire prochainement l'objet d'un prochain décret), etc.

Le CEF note également que les savoirs de base doivent sans cesse être entretenus et développés tout au long de la scolarité obligatoire. En effet, certains jeunes peuvent, au terme du 1^{er} degré, maîtriser les savoirs fondamentaux et, à la suite d'un parcours chaotique

¹ Contrat pour l'école. 10 priorités pour nos enfants. Mai 2005

au 2^e degré, perdre ces acquis et devenir à leur tour fragilisés car ils ne peuvent pas non plus bénéficier de modules de réappropriation de ces savoirs.

Enfin, l'apprentissage de ces fondements indispensables, voie d'accès aux apprentissages ultérieurs et à d'autres disciplines, doit se concevoir comme un apprentissage continu, tout au long de la scolarité, de la vie, afin de s'adapter à la complexité d'un monde en mutation. Parler, lire, écrire et calculer sont des outils d'émancipation et des accès à une forme de liberté. Pour les adultes en difficulté, l'enseignement de promotion sociale, comme les opérateurs de formation, organise des modules spécifiques.

Ces problématiques mériteront donc d'être abordées prochainement par le CEF.

Le terme « préscolaire » désigne, dans le présent Avis, le champ de l'apprentissage des savoirs fondamentaux et non pas une approche psychoaffective.

2 Arguments pour étayer la réflexion sur les savoirs de base ou fondamentaux

2.1 Les Consultations des enseignants²

En général, les enseignants souhaitent être consultés et écoutés à propos des réformes plutôt que de les voir imposées, surtout celles qui concernent les programmes et l'organisation de l'école, notamment au sujet de l'acquisition des «connaissances de base».³ Comme le dit «L'Avis de la Commission de pilotage sur les consultations du personnel de l'enseignement fondamental, secondaire et spécialisé»⁴ [...] les enseignants ressentent une tension entre les missions et font état de leurs nombreuses difficultés dans la mise en application de cette réforme et de leurs regrets de ne pas avoir été impliqués dans sa conception, ce qui aurait permis de la rendre plus praticable.

La Commission de pilotage confirme également qu'il convient de mieux déployer les mesures et moyens d'accompagnement et d'aide aux enseignants, dans la durée et la cohérence afin de rencontrer leurs préoccupations prioritaires d'ordre pédagogique.

2.2 Les évaluations externes

2.2.1 Les enquêtes PISA

Les enquêtes PISA font apparaître qu'en mathématique, les résultats de la Communauté française sont très proches de la moyenne internationale ; par contre, en lecture, les résultats sont sensiblement inférieurs. Le plus interpellant est la différence de performance entre les élèves les plus « forts » et les élèves les plus « faibles ».

Extrait du Rapport introductif sur l'apprentissage de la mathématique⁵ présenté par M. Bayenet au Parlement.

[...]Où se situent les résultats obtenus en mathématique et en résolution de problèmes par nos élèves en Communauté française de Belgique sur l'échelle internationale ?

En mathématique et en résolution de problèmes, le score de la Communauté française de Belgique (498) est très proche de la moyenne des pays de l'OCDE (500) ; en sciences (483) et en lecture (477), les résultats sont sensiblement en dessous de cette moyenne internationale. Ces résultats confirment ceux observés en 2000 lors de la première évaluation PISA.

Du point de vue de la mathématique, un premier examen de la répartition des élèves entre les différents niveaux, toutes années et filières confondues, fait apparaître une dispersion importante des compétences des jeunes de 15 ans.

En Communauté française, une minorité d'élèves (16%) est capable de performances complexes ; 61% des élèves sont à des niveaux intermédiaires et 23% des élèves ne dépassent pas un niveau « élémentaire ». Cette répartition est proche de ce que l'on observe en moyenne dans les autres pays de l'OCDE : 15% aux niveaux supérieurs, 64% dans les niveaux intermédiaires.[...]

PISA 2000 avait déjà mis en évidence le caractère socialement inéquitable du système éducatif de la Communauté française de Belgique. PISA 2003 confirme que le renforcement de l'équité est bien le défi à relever. [...]

² La consultation des enseignants du fondamental. Luc Van Campenhoudt Centre d'études sociologiques Février 2004. La consultation des enseignants du secondaire Rapport élaboré pour la Commission de pilotage par Luc Van Campenhoudt, A. Franssen, des chercheurs et des collaborateurs.

³ La consultation des enseignants du secondaire. Résumé Mai 2004

⁴ Avis de la Commission de pilotage sur les Consultations du personnel de l'enseignement fondamental, secondaire et spécialisé. Avis 2004-5 Séance du 20/12/2004

⁵ Rapport introductif sur l'apprentissage de la mathématique présenté par M. Bayenet au Parlement

Extrait de PISA 2003 : quels défis pour notre système éducatif⁶ ?

[...]Le programme PISA ne se fonde pas directement sur les programmes scolaires nationaux et ne vise pas à analyser le rendement spécifique de l'enseignement secondaire à un moment précis du parcours scolaire. PISA se place dans une vision plus large, plus « citoyenne » de l'évaluation : l'objectif est d'évaluer des compétences essentielles pour la vie future des jeunes. L'évaluation porte donc sur l'utilisation d'un bagage de mathématiques, de lecture ou de sciences, bagage nécessaire à tout citoyen pour comprendre en profondeur et résoudre des situations qu'un adulte peut rencontrer dans sa vie privée, publique ou professionnelle.

Ainsi, la culture mathématique, domaine majeur de l'évaluation PISA 2003, implique la capacité des élèves à analyser, raisonner et communiquer de manière efficace lorsqu'ils posent, résolvent et interprètent des problèmes mathématiques dans une variété de situations. PISA confronte principalement les élèves à des *problèmes ancrés dans le monde réel*.

L'objectif est de voir dans quelle mesure ils peuvent se servir des compétences en mathématiques qu'ils ont acquises au cours de leur scolarité pour résoudre des problèmes variés.

Quatre domaines de savoirs faisant partie de cette culture mathématique ont été évalués en 2003 : « Quantité », « Espace et formes », « Variations et relations » et « Incertitudes ». Ces quatre grands domaines ont permis la construction de quatre sous-échelles de compétences qui permettent de compléter et de nuancer l'échelle combinée de mathématiques, qui reprend quant à elle les résultats d'ensemble.

La grande majorité des questions proposées dans l'évaluation implique la mise en œuvre de savoirs et de savoir-faire mathématiques de base, abordés dès l'enseignement primaire et au premier degré de l'enseignement secondaire. Notons toutefois que certaines questions du domaine « Variations et relations » impliquent des notions de fonction, principalement abordées au deuxième degré de l'enseignement secondaire de transition.

Quelques questions du domaine « Incertitudes » font appel à des notions probabilistes qui sont développées de manière approfondie au troisième degré [...]

2.2.2 Les évaluations externes de la C.F.

Dans les conclusions et perspectives de l'évaluation externe en lecture réalisée à l'entrée de la 3^{ème} année de l'enseignement secondaire (janvier 2005), nous pouvons lire que cette évaluation [...] avait pour objectif principal, en 2004, de faire le point sur les compétences en lecture des élèves à l'issue du 1^{er} degré. Cette évaluation s'inscrivant dans la logique définie par les Sodes de compétences, on pouvait s'attendre à ce que les compétences évaluées dans l'épreuve soient maîtrisées par 80% environ des élèves. Si les 71% de moyenne obtenus en 3^e secondaire général et technique s'en approchent, on est par contre loin de ce standard en début de 3^e professionnelle (48%) [...]

2.3 La place des savoirs de base ou fondamentaux dans les préoccupations politiques

2.3.1 Le rapport introductif portant sur la Maîtrise du français en Communauté française déposé au parlement de la communauté française lors de la session 2001-2002 par M. Christian Dupont

Mr Dupont met en évidence :

[...]Il faut agir en amont de la langue.

On le sait, tous les locuteurs et tous les apprenants ne sont pas égaux devant la langue. Nous n'insisterons donc pas sur la nécessité qui s'impose à l'école de compenser un certain nombre de handicaps. Les travaux de Dominique Lafontaine semblent démontrer que notre système scolaire y réussit assez mal, les résultats de nos élèves restant fortement dépendants de facteurs extérieurs à l'apprentissage scolaire, comme :

- la langue parlée habituellement à la maison,
- l'établissement et la forme d'enseignement que les élèves fréquentent,

⁶ Service de pédagogie expérimentale- Université de Liège Coordination Lafontaine

- le statut socioprofessionnel et le niveau d'éducation des parents,
- le fait qu'ils aient ou non redoublé antérieurement.

Il est donc nécessaire de mettre en œuvre préventivement et de manière très précoce un certain nombre de stratégies permettant dès le préscolaire de rendre les élèves plus égaux devant l'apprentissage de la langue [...] [...] Par ailleurs, n'oublions pas que le français ne s'apprend pas que dans le cours de français. L'apprentissage de la langue ne peut se réduire au cadre scolaire qu'il précède et excède à la fois. A cet égard, nous devons rester attentifs aux expériences menées à l'étranger et suivre, par exemple, les résultats des récentes mesures prises en France en vue de favoriser un apprentissage transversal de la langue et y sensibiliser l'ensemble des professeurs quelle que soit leur discipline spécifique [...]

2.3.2 Le Contrat pour l'école

Dans « Le Contrat pour l'école 10 priorités pour nos enfants », nous pouvons lire: Les premières années sont déterminantes dans l'acquisition *des savoirs de base tels la lecture, l'écriture et le calcul.* » [...] De même que « *Les apprentissages de base - fondements indispensables des apprentissages ultérieurs et de l'exercice d'une citoyenneté active - ne sont pas suffisamment maîtrisés par tous nos élèves.*

Un des 4 problèmes majeurs de notre enseignement est mis en évidence en ces termes :

Un nombre trop important d'élèves ne maîtrisent pas suffisamment la lecture, l'écriture ou encore le calcul. Des apprentissages de base qui sont pourtant indispensables à la vie citoyenne et à l'insertion professionnelle et qui conditionnent tous les apprentissages ultérieurs. [...]

Lire, calculer, écrire. Pour arriver à une meilleure maîtrise de ces matières essentielles, pour aider à structurer ces apprentissages, pour permettre un contact souvent trop rare avec le livre, il importe de favoriser l'utilisation de manuels scolaires.

Le Contrat pour l'école dans la priorité n° 5 présente des mesures :

- améliorer la formation initiale des enseignants,
- développer des modules de formation spécifique pour les formateurs d'enseignants,
- recentrer la formation spécifique pour les formateurs d'enseignants,
- [...],

2.3.3 Le rapport introductif sur l'apprentissage de la mathématique déposé au Parlement de la Communauté française lors de la session 2004-2005 par M. Maurice Bayenet

Ce rapport existe grâce à la collaboration de femmes et d'hommes de terrain, actifs ou retraités, et d'assistants parlementaires.

En voici quelques extraits :

[...] L'importance de l'activité mathématique dans la formation des élèves dès l'enseignement primaire. Si la mathématique est indispensable à la formation des élèves et si elle peut s'appréhender dès le plus jeune âge, elle ne doit pas se résumer à de simples activités descriptives telles que l'observation, la description ou la manipulation locale d'objets ; elle doit s'entendre comme une véritable activité mathématique [...]

[...] De tout temps, le calcul a été un élément majeur des objectifs de base fixés à l'école fondamentale : lire, écrire, calculer. Jamais personne ne lui a contesté ce statut capital [...]

[...] A propos des nombres et des fondements de l'algèbre dans l'enseignement fondamental et dans celui du 1^{er} degré de l'enseignement secondaire. La nécessité de maîtriser la matière, une des conditions pour améliorer la manière.

Pour donner au calcul le statut qu'il mérite dans l'initiation mathématique à l'école fondamentale, il convient que les enseignants maîtrisent suffisamment cette science ; une science vis-à-vis de laquelle trop de blocages

psychologiques existent dans le chef des enseignants polyvalents, des omnipraticiens de la pédagogie que sont les institutrices et les instituteurs. [...]

2.3.4 Synthèse partielle

C'est pour répondre aux préoccupations politiques que le CEF a choisi de se recentrer sur les savoirs fondamentaux : parler, lire, écrire et calculer sans pour cela sacrifier l'acquisition des autres savoirs qui contribuent à atteindre les objectifs généraux fixés par le décret « Missions ».

De plus, ces savoirs fondamentaux seront construits et également mis en œuvre au travers des autres disciplines, ils seront exercés continuellement à des niveaux d'expertise de plus en plus élevés.

3 Glossaire

Le CEF a entrepris de construire un glossaire reprenant tant les définitions que les conceptions de savoirs, savoirs de base, savoirs fondamentaux, compétences, capacités, connaissances et apprentissages reprises dans un certain nombre de documents dans le but de clarifier ces notions.

Le CEF s'est référé à la définition de la notion de compétence proposée dans le décret «Missions». Ensuite, le CEF s'est basé sur la littérature, les dictionnaires pédagogiques ainsi que sur diverses recherches en éducation.

Le présent glossaire n'a pas d'autre ambition que celle de proposer quelques éclaircissements. Il n'a pas la prétention d'être exhaustif. Mais il permet aux lecteurs de comprendre le sens des termes utilisés.

3.1 Définitions

3.1.1 Compétence

- D'après le décret
D'après le décret « Missions » (juillet 1997)⁷.

Compétence : « aptitude à mettre en œuvre, un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches »

- D'après d'autres sources
- Pour Ph. MEIRIEU, Apprendre, oui, mais comment ? , ESF éditeur, 1988, p. 153-154.

Une compétence est « un savoir identifié mettant en jeu une ou des capacités, dans un champ notionnel ou disciplinaire déterminé. »

- Pour Ph. PERRENOUD, Construire des compétences dès l'école. ESF éditeur, 1988, p7.

« Je définirai ici une compétence comme une capacité d'agir efficacement dans un type défini de situation, capacité qui s'appuie sur des connaissances, mais ne s'y réduit pas. »

Le glossaire se trouve en annexe.

3.1.2 Commentaire

Certains termes peuvent avoir plusieurs significations qui ne se recouvrent pas toujours et parfois sont même opposés. Les confusions sont alors nombreuses.

Les enseignants se trouvent confrontés à des conceptions différentes de termes pédagogiques. Ils n'ont pas de glossaire suffisamment exhaustif qui serait un d'outil de travail.

⁷ Décret « Missions » juillet 1997 Mon école comme je la veux.

Opter pour une définition de ces termes n'est pas chose aisée, face à la pléthore de définitions proposées par la littérature spécialisée.

En ce qui concerne le terme « compétence », il en va de même. Celui-ci fera cependant l'objet d'un Avis ultérieur sur les compétences transversales.

Le terme de compétence est utilisé par les enseignants entre autres pour objectiver les savoirs des élèves, construire une grille d'évaluation ou établir des référentiels de contenus...

La notion de compétence n'en est pas pour autant facile à définir rigoureusement, de nombreuses études y sont consacrées. Cependant, la définition donnée dans le décret « Missions » doit engendrer un consensus.

Le CEF recommande donc qu'un glossaire reprenant les termes utilisés dans les textes destinés à l'enseignement, comme « savoirs de base, savoirs fondamentaux, capacités ... » soit élaboré puis diffusé par le Ministère afin de clarifier ces situations souvent ambiguës.

<p>Dans la suite du présent document, lorsque l'expression « savoirs de base » ou « savoirs fondamentaux » sera utilisée, elle signifiera lire, écrire, parler et calculer.</p>

4 Axes pédagogiques pour l'appropriation des savoirs

4.1 Formation globale et citoyenne

4.1.1 Prise en compte par le pouvoir politique

Article 6 du décret « Missions »⁸

La Communauté française, pour l'enseignement qu'elle organise, et tout pouvoir organisateur, pour l'enseignement subventionné, poursuivent simultanément et sans hiérarchie les objectifs suivants :

- promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves;
- amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle;
- préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures;
- assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale.

4.1.2 Savoir être

La plupart des activités disciplinaires tendent à développer la personnalité de l'apprenant. Pour parfaire ce développement personnel, il faudrait y ajouter la promotion des valeurs. Le questionnement sur la formation aux valeurs se pose de la même manière en français, en mathématiques, en sciences...c'est - à - dire dans toutes les disciplines. L'ensemble du monde éducatif doit s'en préoccuper. Le développement de la personnalité de l'apprenant, par la découverte des valeurs, ne requiert pas nécessairement qu'on leur réserve un cours spécifique. En effet, ce processus peut très bien se faire dans le contexte d'acquisition de compétences transversales à l'intérieur des différentes disciplines ou d'autres activités se déroulant à l'école.

Les aptitudes à développer et les valeurs communes à promouvoir pourraient être : persévérance, équité, autodiscipline, respect, écoute, tolérance, capacité d'agir en fonction de critères admis et vérifiés plutôt qu'en fonction de ses préférences personnelles... Cette énumération est bien évidemment non exhaustive.

Pour ce faire, la libre adhésion aux valeurs doit être sollicitée. Il faut préparer les apprenants à faire face à certaines situations en développant chez eux la capacité d'agir dans des situations personnelles ou collectives en fonction de valeurs.

Car l'insertion de l'apprenant dans le monde social actuel ne peut être réussie que si elle a été bien préparée. S'il n'a pas pris conscience de la complexité de son environnement, s'il n'a pas développé son sens critique, il ne pourra pas s'intégrer au milieu qui est le sien. Aussi, à l'école, faut-il outiller les apprenants pour leur permettre de vivre en citoyens autonomes, responsables et capables de s'adapter à toutes les situations.

L'école est le premier endroit de socialisation de l'individu, après la famille. Elle demande à l'apprenant de se confronter aux autres membres du groupe, qu'il n'a pas choisi préalablement ; elle l'amène ainsi à développer sa capacité de vie en groupe. (...)

⁸ Décret « Missions » juillet 1997 Mon école comme je la veux.

Le « vivre ensemble » se pratique selon des règles que l'apprenant doit progressivement intégrer, en comprenant leur utilité.

D'une part, le développement du «savoir être» en groupe est nécessaire à l'apprenant pour lui permettre de construire ses apprentissages cognitifs et opérationnels avec l'aide de l'enseignant et de ses condisciples. Le caractère collectif de l'enseignement impose des conditions d'apprentissage communes à tous les apprenants, ce qui entraîne une adaptation progressive au groupe, aux règles de prise de parole et d'écoute ... Les apprentissages différenciés, au sein de la classe, requièrent aussi des comportements individuels respectueux du cadre collectif.

D'autre part, cette prise en compte progressive par l'élève de son existence au sein d'un groupe et des contraintes qui en découlent lui permettra d'acquérir des outils indispensables à une participation citoyenne dans un système démocratique : la connaissance et l'acceptation des règles (lois), la conscience des limites de la liberté individuelle et le sens de l'intérêt collectif.

Il faudra assurer un cadre clair et sécurisant (règles explicites et expliquées etc.), faire prendre conscience à l'élève de la différence entre les règles imposées de l'extérieur et qu'on ne peut pas changer dans le cadre scolaire et celles que l'on peut aménager pour mieux répondre à la demande collective. Ceci implique des endroits et moments de contestation institués où l'apprenant pourra confronter son opinion, son intérêt, à la règle et à l'intérêt collectif. L'observance et le respect stricts de la loi sont indispensables mais la critique et la modification de la loi doivent être possibles dans certaines conditions.

4.2 Les « lieux institutionnels » de mise en place des savoirs fondamentaux

4.2.1 L'enseignement préscolaire : Rôle capital de l'enseignement préscolaire

L'enseignement préscolaire, non obligatoire n'en demeure pas moins essentiel, il est souvent la première grande porte vers un monde vaste, différent du quotidien de l'enfant.

Nous sommes convaincus qu'il est capital d'investir à ce niveau si nous voulons accroître le potentiel maximum de chacun dans le primaire.

L'enseignement préscolaire a une vocation sociale. L'enfant va découvrir une communauté nouvelle où il devra trouver sa place. Les règles de vie, les repères, les activités d'éveil à toutes les disciplines lui permettront d'évoluer, de s'affirmer en respectant les autres, de faire déjà ses premiers pas vers une intégration dans la société dont il sera l'un des acteurs.

L'enseignement préscolaire est un lieu favorable à la communication.

En effet, au travers de situations d'apprentissage riches, variées, interactives, la communication orale se vit spontanément. L'enfant acquiert ainsi un vocabulaire plus riche et plus précis, gage d'une meilleure compréhension de ce qu'il entend. L'apprentissage du langage est le centre des activités de l'enseignement préscolaire. L'enfant qui communique se confronte à l'autre, peut se remettre en question, développe son esprit critique, accroît ses connaissances pour s'informer, informer les autres, se construire ainsi progressivement.

Si ces apprentissages ne relèvent pas uniquement de l'enseignement préscolaire, il lui appartient néanmoins de favoriser la communication orale, de l'enrichir afin de développer les compétences langagières des élèves.

A l'école, un enfant est un élève, celui-ci est une personne à part entière.

En arrivant à l'école, il est déjà riche de sa perception du monde, de son langage, d'une autre langue parfois.

L'enseignant peut stimuler et accompagner l'enfant dans son développement. Une collaboration efficace entre les membres de l'équipe éducative (enseignants, puéricultrices, surveillants, direction...) et la famille est nécessaire pour permettre à l'enfant de se repérer,

se structurer de manière cohérente. Les enseignants ayant parmi leurs missions la détection précoce des difficultés d'apprentissage peuvent être aidés par des partenaires (psychologues, assistants sociaux, logopèdes...), des organismes (CPMS...). Toute formation initiale et continue à cette pratique est à encourager.

Les apprentissages différenciés dans l'enseignement préscolaire doivent se vivre progressivement selon le développement de l'enfant.

Ce cursus des apprentissages de base dans l'enseignement préscolaire doit se structurer en fonction du développement de l'élève : il faut développer les prérequis, le schéma corporel, l'éveil musical, la structuration spatio-temporelle...

La maîtrise de la lecture n'est pas la mission de l'enseignement préscolaire ; celle-ci peut cependant, par son organisation, par la richesse du matériel proposé (livres, documents, jeux, affiches, CD...), stimuler chez l'enfant un comportement de lecteur, de chercheur, curieux et désireux de transmettre.

Comme le préconise l'Avis 57 du CEF, il faut assurer dès l'enseignement préscolaire le contact avec des traces graphiques et la recherche de sens de celles-ci.

La fréquentation de l'objet « livre », le recours à l'écrit pour communiquer, pour s'informer, pour se rappeler, pour se réjouir, pour se distraire... doivent faire partie du quotidien de l'enfant.

L'enseignement préscolaire, sans oublier qu'il n'est pas obligatoire, a pour mission d'aider chaque enfant à grandir, à conquérir son autonomie et à acquérir des capacités et des compétences qui lui permettront de construire les apprentissages fondamentaux. Il s'appuie sur la capacité d'imitation, d'invention de l'enfant si vive à cet âge et sur le plaisir de l'action et du jeu.

4.2.2 Liaison préscolaire – primaire : Souci de continuité pédagogique

Une pédagogie commune serait une priorité pour une véritable « liaison préscolaire-primaire » réfléchie, concertée, réaliste, efficace et centrée sur l'enfant. Il est nécessaire d'assurer la cohérence des valeurs, des méthodes et des apprentissages entre les deux niveaux.

Les élèves arrivent en première année avec un potentiel non négligeable. Il appartient donc aux enseignants des deux parties de chercher à bien cerner les apports d'une part et d'autre part de prendre en compte la richesse intellectuelle de l'enfant, son comportement social déjà structuré et d'y adapter les activités afin d'éviter les redondances.

Comme le précise l'article 13§1^{er} du décret "Missions"⁹, la formation de l'enseignement préscolaire et des huit premières années de la scolarité obligatoire constitue un continuum pédagogique structuré en trois étapes, visant à assurer à tous les élèves, les bases de compétences nécessaires à leur insertion sociale et à la poursuite de leurs études.

4.2.3 L'enseignement primaire

Au moment où il entame le primaire, l'élève possède déjà certaines capacités (agir en relation avec son entourage, chanter, dessiner,...) qui vont permettre ses nouveaux apprentissages.

A l'école primaire, l'élève devrait acquérir les savoirs fondamentaux que sont lire, écrire, parler, calculer, compter et raisonner ; il devrait développer de nouvelles compétences, telles qu'utiliser l'ordinateur, communiquer une information par écrit, résoudre des problèmes scientifiques, rechercher et trouver des informations afin de réaliser des études bibliographiques en histoire, géographie ou autres disciplines, illustration de recherches...

⁹ Décret « Missions » juillet 1997

L'enseignement fondamental doit aussi favoriser chez l'apprenant le plaisir, de s'exprimer dans divers registres, d'observer, d'expérimenter et d'agir sur l'environnement. Les apprenants d'aujourd'hui évolueront comme adultes dans un monde en globalisation. C'est pourquoi, entre autres l'apprentissage des langues vivantes est une absolue nécessité.

Elle doit enfin lui permettre d'exercer son « intelligence sociale » en le conduisant à se montrer respectueux des autres, à développer son esprit d'initiative, son sens des responsabilités et son aptitude à travailler en équipe. L'évolution de la personnalité d'un apprenant n'a pas comme finalité le terme de l'école fondamentale ; les apprentissages se poursuivent, se perfectionnent et s'approfondissent au cours de l'enseignement secondaire, supérieur et tout au long de la vie. Mais c'est l'école fondamentale qui surtout a pour mission de stimuler l'intelligence et l'éveil de la sensibilité sans oublier l'ouverture aux valeurs démocratiques et citoyennes. L'école primaire est l'espace-temps où se construisent les savoirs fondamentaux, base de toute réussite ultérieure.

Les apprenants sont amenés à mettre en œuvre les savoirs fondamentaux à travers d'autres disciplines en élevant de plus en plus leur niveau de maîtrise, de performance et d'expertise.

Français (Langue de l'enseignement).

Lire, écrire, parler, écouter

L'apprentissage de la lecture a été de tout temps l'objet d'une grande attention et de polémiques, avec en toile de fond la question des méthodes à privilégier.

Cette question est reprise dans la déclaration commune, dans le cadre du projet de Contrat stratégique du gouvernement de la Communauté française et devrait faire l'objet d'un débat fondé sur les études scientifiques¹⁰. Or, les premiers résultats de l'enquête menée par A. Lafontaine et M.Cl. Nyssen¹¹ montrent qu'il s'avère réducteur de cantonner les enseignants dans l'usage « pur et dur » d'un apprentissage par la voie du code ou par celle du sens. Ce constat rejoint les recherches de G. Duffy et J. Hoffman qui montre que la problématique se situe au niveau de l'enseignant lui-même. En effet, il y a autant de différences entre les enseignants qui pratiquent soi-disant la même méthode qu'entre les enseignants qui pratiquent des méthodes différentes. Mettre l'accent sur les méthodes ne peut qu'amener les enseignants à se sentir désorientés face à des discours parfois totalement contradictoires.

Ce malaise est renforcé par le fait qu'ils se sentent peu, voire pas du tout, préparés à la didactique de l'apprentissage de la lecture qui présenterait les facettes de ces différentes méthodes.

Le fait de poursuivre ce débat sur les méthodes dans le but de faire émerger une méthode idéale pour tous nous ferait perdre un temps qui serait plus utilement consacré à rechercher les pistes conduisant à de véritables améliorations dans les démarches d'enseignement apprentissage de la lecture.

Les réflexions reprises ci-dessus s'appuient sur le postulat que l'apprentissage de la lecture est un processus cognitif qui implique un effort de réflexion, de résolution de problèmes et de prise de décision, tant par l'enseignant que par l'élève ; aucune habileté entrant en jeu dans ce processus complexe ne peut assurer, à elle seule, une maîtrise de la lecture.

Divers axes de recherche des facteurs influençant l'amélioration de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture peuvent être envisagés :

¹⁰ Contrat stratégique p. 25

¹¹ Comment les enseignants de première année primaire abordent-ils l'apprentissage de la lecture ?, recherche menée avec le soutien de l'AGERS depuis 2003

1. Sous l'angle de l'apprenant

- En fonction de l'âge et surtout de la maturité de l'apprenant :

Une recherche concernant l'âge idéal de l'apprentissage de la lecture pourrait être entreprise car il apparaît qu'en Finlande comme en Suède, l'apprentissage de la lecture débute à 7 ans et c'est apparemment un facteur de réussite.

- En fonction de son « habitude » à fréquenter les écrits et types d'écrits :

L'enfant, même avant son arrivée à l'école, accumule des expériences avec l'écrit. Ici interviennent divers facteurs comme le niveau de scolarisation des parents, l'environnement dans lequel il évolue... Certaines recherches ont d'ailleurs révélé que l'inégalité est flagrante entre les enfants qui ont bénéficié, avant l'enseignement préscolaire, d'échanges avec les parents autour de l'écrit et ceux pour qui cette imprégnation a manqué. L'égalité des chances est le premier pari que l'école doit gagner en permanence.

C'est pourquoi, l'enseignement préscolaire peut jouer un rôle en fournissant un ensemble d'expériences riches et variées de contacts avec l'écrit sous toutes ses formes et dans diverses situations vécues. Elle ne pourrait cependant, en aucun cas, prendre en charge l'apprentissage de la lecture ni de l'écriture au sens strict.

L'enfant doit rencontrer des situations qui lui permettent d'apprendre à lire pour faire du sens, dans des situations où on lit pour le plaisir, pour s'informer, pour accomplir une tâche.

L'apprentissage de la lecture n'est pas seulement l'affaire du premier cycle de l'enseignement fondamental, il concerne tous les niveaux d'enseignement et toutes les disciplines. (Avis n°57)

- En fonction de son attitude de lecteur/scripteur :

L'étude des sons et des mots doit être intégrée dans la pratique signifiante de la lecture et de l'écriture ainsi qu'en réponse à des attentes ou des besoins.

Cette position est affirmée dans l'Avis 57 du CEF : Si cette première approche naturelle de l'écrit est, à l'école maternelle, par essence, centrée sur le sens, il n'en est pas toujours de même par la suite. Cependant, l'apprentissage de la communication écrite (lecture et écriture liées) devrait toujours se situer dans cette même optique tout en y insérant une approche plus systématique du code[...] : il faut jongler à la fois avec le sens et avec le code.

L'apprenant doit acquérir des stratégies de décodage et de compréhension qui favorisent une lecture autonome.

Comme le souligne Giasson 1992¹², le développement des compétences lexicales et l'amélioration des compétences en lecture sont étroitement associés.

La relation entre la connaissance du vocabulaire contenu dans un texte et la compréhension de ce texte n'est pas univoque : d'une part, le vocabulaire influence la compréhension en lecture, d'autre part, la compréhension d'un texte peut aider à développer le vocabulaire.

Il convient de multiplier les occasions d'échanges à propos des lectures libres ou imposées et d'exploitations de celles-ci. Une interaction doit s'installer entre l'enseignant et ses apprenants ainsi qu'entre les apprenants eux-mêmes, et celle-ci ne peut être possible, crédible et efficace que si l'enseignant manifeste son intérêt pour les lectures des jeunes. Pour donner le goût de lire aux élèves, il est essentiel que le

¹² Avis n°57 On n'a jamais fini d'apprendre à lire Conseil du 4 septembre 1988.

professeur soit lui-même lecteur et ait envie d'échanger ses impressions, ses préférences, ses réflexions.

Comme le souligne l'Avis n°57, il est primordial d'entraîner l'apprenant à l'explicitation de sa pensée.

La communication écrite possède des spécificités qui la distinguent de la communication orale, elle s'inscrit dans un code rigoureux; par contre la communication orale, si elle utilise en principe le même code, s'aide dans le quotidien de tout un langage non-verbal qui permet l'économie d'un certain nombre d'éléments du code alphabétique tout en maintenant la compréhension des messages. S'il ne faut pas nier ces aspects vivants de la communication orale, il faut se méfier des abus conduisant à éluder une partie explicite du message et à se contenter de mots passe-partout, de phrases syntaxiquement incorrectes ou n'usant pas connecteurs logiques.

2. Sous l'angle de l'enseignant

- concernant l'apprentissage de la lecture :

Il importe que les enseignants cernent bien toutes les étapes à franchir sans les définir de façon rigide afin de pouvoir s'adapter à la logique de pensée de l'enfant et à son potentiel.

Dans ce cadre, une analyse des diverses méthodes et des manuels qui s'y réfèrent serait souhaitable pour identifier les valeurs et représentations sociales véhiculées autant que les démarches méthodologiques proposées (place de l'apprenant, rôle de l'enseignant...).

Il est essentiel que les enseignants mettent en œuvre des dispositifs didactiques variés autour du livre où, de lecteurs passifs, les élèves deviendraient constructeurs de sens.

Comme le fait remarquer l'Avis 73, il faut prendre en compte les stratégies cognitives des élèves, en suscitant l'expression des représentations mentales, en les amenant à réfléchir sur les démarches mentales, en favorisant l'interaction entre les élèves, tant à l'oral qu'à l'écrit et en les aidant à gérer l'implicite.

Prendre ces stratégies cognitives en considération lors des apprentissages (notamment celui de la lecture) permet aux élèves de choisir la « porte d'entrée » qui leur convient le mieux ! Pour l'un ce sera le code alors que pour un autre, ce sera le sens. Le mythe d'une méthode qui serait idéale à « suivre » pour tous devrait donc être oublié.

- Concernant la place de la littératie¹³ dans les apprentissages :

Trop souvent, un fossé est creusé entre les différentes facettes de l'écrit. Il devient essentiel de travailler la littératie, ce qui permet d'équilibrer activités de lecture et d'écriture. En effet, développer des projets permet la construction de notions et de savoirs tant pour lire que pour rédiger différents textes. Etablir une complémentarité entre le lire et l'écrire est indispensable. Cela implique des allers-retours réguliers de l'un à l'autre.

- Concernant l'évaluation des compétences en littératie :

La spécificité des compétences à mettre en œuvre dans le cadre d'un savoir lire nécessite de former les enseignants à utiliser différentes techniques d'évaluation pour piloter l'apprentissage des élèves. Non seulement des épreuves diagnostiques devraient être utilisées mais ces épreuves devraient couvrir toutes les stratégies. Trop

¹³La littératie : le concept de littératie tient compte de toutes les activités qui mènent à apprendre à lire et à écrire y compris celles qui ont lieu en dehors du cadre scolaire.

souvent, dans le cadre des « lectures silencieuses », le contrôle porte sur la recherche d'informations explicites. Or, nos élèves ont besoin d'un entraînement à la recherche de l'implicite tout comme à la prise de position argumentée sur le texte, de même qu'à la lecture « en survol » pour trouver une information sans lire nécessairement tout le texte.

Cependant, cette attention portée à l'évaluation ne devrait pas se transformer en une évaluation normative ou sommative. En effet, il nous paraît essentiel que les enfants puissent vivre une multiplicité d'activités en relation avec le livre qui suscitent intérêt et plaisir.

- Concernant la complexité de la vie de la classe :

L'enseignement doit être modulé en fonction du niveau de développement des apprenants. L'enseignant doit développer des stratégies d'intervention différenciée tant sur le fond (diversité des compétences) que sur la forme (équilibre interactions professeur-élèves / interactions entre élèves) ou les dispositifs matériels (durée d'apprentissage, individualisation, groupes de niveau. Par ex. : travailler avec de petits groupes d'élèves, voire des individus, tandis que les autres lisent ou écrivent sur leurs lectures ...).

Formation mathématique

Calculer, mesurer, observer, classer, expérimenter

La mathématique permet le développement des capacités intellectuelles, de l'autonomie des élèves et leur fournit des outils conceptuels appropriés pour assurer leur rôle dans une société de plus en plus exigeante.

La mathématique est aussi considérée comme un langage universel de communication et un outil d'abstraction. Le développement de ce langage exige des élèves l'appropriation de principes, de lois et de règles.

La résolution de problèmes est au cœur du développement de la mathématique.¹⁴

Les concepts mathématiques contribuant au développement mental des élèves appartiennent au domaine des nombres, des opérations, de la géométrie, des mesures et des traitements de données.

Dans le primaire, l'élève est amené à utiliser les nombres et les grandeurs afin de juger de l'exactitude de ses calculs et pour cela il utilise le calcul mental, le calcul écrit, l'estimation et éventuellement la calculatrice.

De même, la manipulation et l'observation des formes et volumes amènent l'élève à percevoir les relations spatiales et à développer son sens de la mesure.

Le développement des compétences mathématiques permet à l'apprenant d'accroître graduellement son autonomie et donc de faire face à des situations-problèmes de plus en plus variées et exigeantes.

C'est pourquoi l'enseignement de la mathématique doit faire apparaître plusieurs caractéristiques :

1. Le caractère construit de la mathématique

¹⁴ Construire des compétences dans la classe de mathématiques au primaire. Richard Pallascio, Département de mathématiques, UQAM et CIRADE Louise Lafortune, Département des sciences de l'éducation, UQTR et CIRADE Lise Laurence, conseillère pédagogique, C.S de la Seigneurie des Mille-Iles Louis-Philippe Gaudreault, conseiller pédagogique, Conseil pédagogique, C.S de la Capitale.

La mathématique s'est développée avec le support d'objets concrets ou de leurs représentations qui sont devenues de plus en plus abstraites. Ce caractère construit doit être enseigné en apprenant aux élèves le pourquoi des opérations.

L'élève doit aussi apprendre que la mathématique est le domaine de l'espace et des figures avec une infinité de facettes et de relations entre les diverses figures. Plus tard, l'élève apprendra aussi que l'on peut conjuguer nombres et figures.

2. La résolution de problèmes mathématiques

Il est fondamental que l'apprenant sache faire des mathématiques en comprenant leur sens et leur utilité. En allant au-delà de la résolution des problèmes, il comprendra que certaines règles mathématiques sont mises en évidence et donc que certaines formules mystérieuses souvent imposées sont parfaitement justifiées par la réalité des faits.

3. L'apprentissage de la mathématique

La démarche d'apprentissage est d'utiliser au départ des objets et du matériel concret (phase d'exploration) pour passer ensuite à une représentation mathématique plus abstraite tant pour les nombres que pour les figures géométriques. Pour ce faire, les élèves doivent expérimenter et vérifier les moyens permettant de réaliser des représentations adéquates (phase de résolution de problèmes), analyser leurs erreurs et les expliquer de manière à réajuster leur compréhension (phase de preuve).

La mathématique suppose chez les apprenants de l'intuition et de la créativité.

Bien que le symbolisme soit présent, il ne faut pas négliger le langage propre à la mathématique qui sert à lui donner du sens.

La première phase d'apprentissage doit être empirique avec du tâtonnement, de la manipulation et du jeu, cela permet de développer son propre questionnement, sa propre intuition et sa propre représentation de la réalité.

C'est durant cette première phase que commencera à se développer la communication verbale et écrite.

Il faut aussi que l'élève soit amené à articuler et justifier clairement ses résultats ; de ce fait, une confiance dans les résultats obtenus à l'aide d'une démarche mathématique se construira et donc l'apprenant pourra construire de nouvelles connaissances, règles ou formules. Cette utilisation de l'acquis est primordiale en mathématique.

En résumé, l'apprentissage se construit par l'exploration, l'observation et la généralisation d'un ensemble de règles et ce, toujours à partir du concret et avec retour au concret.

Ces résultats seront ensuite vérifiés et utilisés pour la construction d'une solution ou d'une généralisation de problèmes.

4.2.4 Liaison fondamentale-secondaire (1^{er} degré)

Le Décret « Missions » dans son article 14 dit que « Tout établissement fondamental ou primaire ou le premier degré d'enseignement secondaire définit, dans son projet visé à l'article 67, les moyens qu'il mettra en œuvre pour faciliter la transition entre les deux dernières années de l'enseignement primaire et le premier degré de l'enseignement secondaire. Ces moyens pourront comprendre notamment l'échange de documents pédagogiques et d'informations relatives à la maîtrise des sods de compétences, à la réalisation d'activités en commun et, de manière plus générale, aux concertations en matière de projets d'établissement. »

Il est nécessaire de travailler à l'articulation des cultures et des pratiques entre les 2^{èmes} et 3^{ème} étapes de l'enseignement obligatoire.

Il serait indispensable d'améliorer l'éducation au choix (au sujet de l'orientation : du parcours scolaire complet et l'offre scolaire) des élèves au cours de la 6^{ème} année primaire, en la rendant plus lisible pour les parents et leurs enfants.

Le passage de l'enseignement fondamental au 1^{er} degré de l'enseignement secondaire intervient pour les élèves au moment de la pré-adolescence et est souvent mal vécu par eux. Les principales sources de difficultés sont :

1. les changements d'école ou d'implantation
2. le remplacement d'un instituteur par plusieurs professeurs
3. les trajets plus longs pour rejoindre l'école
4. le changement d'horaire et de rythme de vie
5. l'adaptation à un nouvel environnement social du fait de la rencontre de nouveaux professeurs, éducateurs, compagnons de classe...

Très souvent les enseignants du fondamental comme ceux du secondaire se plaignent du manque de liens entre les instituteurs et les professeurs du 1^{er} degré. Il y a chez les enseignants une demande de concertation fondamental-secondaire qui permettrait aux professeurs du secondaire d'assurer le continuum entre les apprentissages initiés dans le fondamental et ceux qui sont poursuivis dans le secondaire et donc d'adapter leurs méthodes d'enseignement.

Les professeurs du 1^{er} degré font souvent remarquer que les enfants ont beaucoup de difficultés à s'adapter à tous les professeurs qui ont souvent des exigences différentes.

En effet, dans le fondamental, les élèves sont habitués aux consignes d'un seul enseignant même si certains changements s'opèrent actuellement dans le primaire. Le co-titulariat (qui n'est sans doute pas la meilleure solution...) relève soit de choix pédagogiques du PO soit de choix liés aux contingences conjoncturelles de la profession enseignante (temps partiel,...).

Il faut donc harmoniser les techniques de travail, déterminer les connaissances indispensables en fin de cycle primaire, promouvoir des échanges et une réelle collaboration pour CONSTRUIRE ensemble cette continuité.

Il faut multiplier les contacts et les actions pédagogiques qui permettent d'assurer une meilleure collaboration entre les enseignants du primaire et du secondaire : une meilleure connaissance des priorités et des exigences de chacun devrait aider à rendre l'action menée en faveur de la lecture plus cohérente (Avis n° 57).

De nombreuses écoles et pouvoirs organisateurs inscrivent dans leur projet pédagogique des mesures afin d'assurer cette transition dans le respect des rythmes des élèves. Les expériences de coordination menées jusqu'à présent concernent surtout l'accueil des élèves de l'enseignement fondamental dans le niveau suivant et c'est principalement l'aspect social qui a été développé (familiarisation avec l'organisation du secondaire et meilleure intégration).

Une des pistes à creuser pour remédier à ce problème serait de renforcer les contacts entre les enseignants des deux niveaux par des journées communes de formation, des rencontres multi réseaux et multi niveaux. Cela permettrait à chacun de s'informer des outils utilisés par les uns et les autres. L'interdisciplinarité devrait être plus développée pour permettre le regroupement de certains cours au 1^{er} degré (plusieurs professeurs dans un même local), on pourrait aussi envisager qu'un maximum de cours soit donné par un seul titulaire tout en respectant les spécificités de chaque cours.

Certains préconisent qu'au 1^{er} degré les remédiations concernant les notions qui doivent être acquises en primaire soient assurées par des enseignants du primaire.

Ces problèmes de remédiation posent la question de l'obtention du CEB. En effet, l'obtention du CEB doit être la garantie de l'appropriation des savoirs fondamentaux (savoirs, savoir-faire et savoir être) à construire dans le secondaire. C'est un des rôles principaux de l'enseignement fondamental.

Un exemple de transition entre le fondamental et le secondaire : la mathématique.

Les difficultés repérées par les enseignants en mathématique se regroupent autour de 2 problématiques :

1. Les bases minimales ne seraient pas assurées: fractions, calcul écrit, tables de multiplication... Les enseignants citent deux moyens d'action pouvant aider à solutionner ces problèmes : la remédiation et le drill.
2. La transition fondamental-secondaire est difficile en mathématique car on passe en effet d'une mathématique basée sur les manipulations, les exercices numériques à une mathématique plus abstraite.

Il faut rendre la mathématique plus vivante et mieux adaptée au niveau des élèves en développant leur valeur formative.

Pour améliorer la connaissance plus profonde des concepts fondamentaux, il faut les utiliser fréquemment dans des applications concrètes et, autant que faire se peut, proches de la vie courante. Les matières de base doivent être repérées, des exemples doivent être produits, testés et l'on doit faire en sorte que l'apprentissage découle de l'activité des élèves.

Les activités proposées dans le secondaire doivent être différentes afin de motiver à nouveau les élèves. Ainsi tous peuvent s'apercevoir qu'ils sont capables de résoudre des problèmes et avec la maturation qui évolue rapidement, on peut éviter la démotivation.

Un autre exemple : le français.

De même, il est primordial que les enseignants s'intéressent aux lectures de leurs élèves, mettent en place des activités qui favorisent les échanges autour des lectures et les confrontent le plus souvent possible au monde des livres (fréquentation de la bibliothèque scolaire ou publique, fréquentation des librairies, contacts avec des écrivains en classe...). Beaucoup d'expériences ponctuelles et locales agissent dans ce sens. Encore faudrait-il les généraliser.

Le professeur du secondaire pourra ainsi progressivement amener les adolescents à passer d'un jugement de goût à un jugement de valeur, ce qui contribuera à mieux négocier le passage souvent difficile et risqué entre la littérature de jeunesse (pour enfants ou adolescents) et une littérature plus classique (Avis n° 57).

4.2.5 L'enseignement secondaire : le premier degré

Les objectifs du premier degré¹⁵

Les deux années de ce premier degré poursuivent un quadruple but :

- assurer une large formation de base, en faisant acquérir à chaque élève, et selon son rythme propre l'ensemble des compétences requises ;
- observer et évaluer de façon continue les aptitudes et le comportement de chaque élève ;
- aider chacun à découvrir ses possibilités et ses affinités ;
- permettre à l'élève de choisir au second degré l'orientation la plus épanouissante possible.

Après avoir réinvesti dans le fondamental, il faudra faire l'inventaire des besoins des autres niveaux de l'enseignement et peut être doter le premier degré de l'enseignement secondaire des moyens divers et nécessaires pour qu'il puisse atteindre ses objectifs.

¹⁵ Guide de l'enseignement obligatoire en Communauté française, AGERS

4.3 Construction et articulation des savoirs fondamentaux

4.3.1 Introduction

Le développement des compétences en lecture, écriture et en calcul, notamment, fait partie d'un apprentissage en spirale qui nécessite un continuum pédagogique. Toutes ces compétences sont en perpétuelle construction. Pour conduire l'apprenant à la qualité d'expert dans ces domaines, il est indispensable de poursuivre le développement des compétences au-delà du premier apprentissage. Il s'agira donc de persévérer dans le secondaire.

4.3.2 Apport des Avis du CEF

Construction des savoirs et résolution des problèmes. (Avis n°56)

L'apprentissage en spirale

La formation mathématique amènera les élèves à s'intéresser à toutes les questions avec confiance, à vouloir expérimenter, essayer, questionner, chercher, en dépassant la traditionnelle « peur des mathématiques ».

Tout au long de la scolarité, elle impliquera la participation effective des élèves à la construction de leurs savoirs et se fondera sur la résolution de situations-problèmes. La marche des apprentissages adoptera la forme d'une spirale, en pratiquant des ajustements successifs, en évaluant par paliers, en faisant progresser la pensée à son rythme.

Ce faisant, l'enseignement des mathématiques cessera d'être un outil de sélection, pour s'inscrire dans la promotion de tous les élèves.

4.3.3 Commentaire

Si les prescrits légaux s'accordent à prôner l'interdisciplinarité, il faut bien reconnaître que celle-ci est loin d'être concrétisée dans la réalité des classes. Peu de progrès sont constatés pour rendre les apprentissages fondamentaux plus cohérents à l'intérieur d'ensembles plus vastes. Malgré l'élément de convergence du niveau des études que les socles représentent, les enseignants¹⁶ les souhaiteraient plus explicites en inventoriant plus clairement les savoirs¹⁷ - et en les restructurant d'une manière plus pratique, selon le même type de critères pour toutes les disciplines.

Le CEF respecte la liberté pédagogique des réseaux et des enseignants : aussi ne prend-il pas attitude par rapport aux méthodes d'apprentissage.

4.3.3.1 Le français, langue de l'enseignement

L'apprentissage du français, la langue d'enseignement, comme matière scolaire et comme compétence transversale, est primordial puisqu'il contribue largement à assurer la réussite de tous les autres apprentissages. L'école joue donc un rôle de tout premier plan lorsqu'il est question d'apprendre à lire et à écrire.

A l'école primaire, la maîtrise de la langue française (langue de l'enseignement) devrait apparaître comme une préoccupation constante dans toutes les activités mises en œuvre dans l'ensemble des domaines disciplinaires. Le langage et les écrits spécifiques à chacun de ces domaines (par exemple, la description en histoire, l'argumentation en sciences, ...) participent à l'acquisition des compétences lexicales, syntaxiques et d'organisation des textes attendues à la fin de l'école primaire. Les élèves doivent apprendre à mieux s'exprimer, mieux lire et mieux écrire, à élever leur niveau d'expertise du français dans toutes les disciplines.

¹⁶ L. Van Campenhoudt « La consultation des enseignants du fondamental Centre d'études sociologiques. Février 2004.

¹⁷ En adéquation avec les référentiels

Au secondaire, il est souvent reproché de laisser essentiellement l'enseignant responsable du cours de français s'occuper de la maîtrise de la langue. Il apparaît évident que le problème de l'apprentissage de la langue et de l'écriture en particulier ne pourra être réglé tant qu'il demeurera la responsabilité d'une seule personne et tant qu'on ne se souciera pas de la qualité de la langue dans les autres disciplines. La qualité de l'écriture implique la clarté du message, la cohérence du texte, la connaissance des principaux repères chronologiques et spatiaux, l'emploi d'un lexique approprié, l'utilisation d'une syntaxe correcte, le respect des règles de l'orthographe grammaticale et la conformité de l'orthographe d'usage.

Dans l'Avis du CEF n°57, il est préconisé de « faire du développement des compétences en lecture une priorité de chaque instant et de chaque enseignant, à tous les niveaux d'enseignement. »

Le CEF propose que la qualité tant de l'écrit que de l'oral soit une préoccupation constante de tous les acteurs et dans toutes les matières. Pour qu'une telle action puisse être réellement mise en œuvre, le CEF suggère pour les disciplines autres que le français, une constante attention de type formatif de l'enseignant sur la qualité de « langue » (communication lecture-écriture). Il s'agirait d'une attention globale sur la qualité de communication de l'apprenant selon des critères établis avec l'enseignant responsable du cours de français agissant alors comme personne ressource.

L'évaluation, lorsqu'elle est formative, est un élément constitutif de l'apprentissage ; l'autoévaluation est incontournable pour le développement d'une compétence parce que c'est elle qui permet l'intériorisation.

Cette approche globale pourrait être un engagement de l'équipe éducative et être intégrée dans le projet d'établissement.

Nous insistons sur le fait qu'une attention particulière doit être accordée à la maîtrise par tout apprenant des savoirs fondamentaux à l'école primaire et au premier cycle du secondaire.

En effet, les années d'études du primaire et du premier cycle du secondaire sont une base sur laquelle doivent pouvoir se reposer les savoirs ultérieurs. Il semble qu'une maîtrise insuffisante des savoirs fondamentaux devienne un handicap dans des situations de formation continue puisque les savoirs fondamentaux sont nécessaires pour maîtriser les nouveaux savoirs professionnels.

Il est apparu lors de reconversions professionnelles de salariés peu qualifiés ou très spécialisés que celles-ci ne peuvent être réussies sans l'acquisition correcte de la lecture, de l'écriture et du calcul. Par rapport à cela, l'institution scolaire doit se donner une obligation de résultat. D'autant plus que les exigences actuelles de la vie en société réclament une maîtrise de plus en plus élevée de ces savoirs fondamentaux.

En ce qui concerne :

- La lecture. Le but est de donner le goût de lire aux apprenants et de les préparer à toutes les formes de lecture. Ainsi les différents types de textes devraient trouver effectivement dans les classes la place qui leur est octroyée dans les programmes. Cette requête supposerait une augmentation significative du nombre de textes et d'œuvres lus et leur diversification.

La littérature de jeunesse a produit ces dernières décennies d'authentiques chefs d'œuvre. Le choix est énorme depuis les albums pour les tout petits jusqu'aux romans pour les adolescents. Tous les genres, tous les registres se retrouvent dans la production actuelle.

Pour connaître les ouvrages de qualité, les enseignants ont aujourd'hui à leur disposition des recueils critiques des productions de ces dernières années. Les publications¹⁸ du Centre de lecture publique de la Communauté française constituent un outil de première importance. Elles ne sont pas seules. Régulièrement, les quotidiens et certains magazines recensent les livres destinés aux enfants.

Il faut redire le bonheur qu'il y a à lire aux enfants une œuvre complète, pour le plaisir partagé et non en vue d'un devoir ou d'un exercice fastidieux. « Les cercles de lecture »¹⁹ pratiqués en classe rencontrent un grand succès et permettent aux enfants de s'exprimer, de réagir en choisissant de garder pour eux certaines « semences » et d'en partager d'autres avec les condisciples dans une ambiance de complicité, de respect, d'écoute mutuelle.

Il convient toutefois de rappeler que la lecture d'ouvrages plus classiques de la littérature française et francophone, adaptés aux intérêts des jeunes lecteurs, n'est pas à négliger. Il s'agit de pratiquer une lecture en classe qui rende ces œuvres accessibles et contribue à accroître l'ouverture de l'élève à une littérature de bonne tenue. Cette démarche contribuera à éviter tout hiatus entre le 1^{er} et le 2^{ème} degré de l'enseignement secondaire dans le cadre de l'apprentissage des auteurs classiques.

Dans les lectures proposées aux élèves, il serait intéressant également d'introduire la notion de littérature francophone du Nord et du Sud, pour insister sur l'intérêt d'une approche multiculturelle...

Il faut signaler que des synergies se sont développées entre des bibliothèques publiques et les écoles, il en est de même pour d'autres partenaires de l'école comme les musées, théâtres... Certains pouvoirs publics locaux encouragent ce type de projets qui font sortir les enfants du cadre de la classe.

Les enseignants et les directions d'établissement scolaires doivent être sensibilisés à ce type d'animation et d'activités pédagogiques.

- L'écriture. Bien au-delà de la seule production écrite de fin de séquence, diverses formes d'écriture pourraient être demandées régulièrement aux apprenants et chaque activité devrait comporter un temps d'écriture : rédaction de textes qui développent l'autonomie, l'imagination et la créativité des élèves dans le respect des règles de l'expression, mais aussi l'initiation à la rédaction de textes pour soi (notes, brouillons...) qui permettraient à l'apprenant de fixer ce qui doit être compris et retenu. L'écriture ferait ainsi l'objet d'un entraînement constant, en dehors de toute perspective d'évaluation immédiate. Il est primordial de ne pas donner à l'écrit une place artificielle. Les écrits des apprenants méritent d'être valorisés car ils représentent un réel effort. Il est nécessaire également que leurs productions trouvent un aboutissement, un sens : réalisation d'écrits de synthèse, organisation des données,...
- L'oral et l'écoute. La récitation (la prose, extraits de pièces de théâtre, poésies, la pratique musicale,...) dans tous les cas étudiés préalablement en classe, amènerait les apprenants à faire travailler leur mémoire et à améliorer leur expression orale. Elle leur permettrait aussi de prendre conscience du sens que l'on peut donner au texte par la manière dont on le dit. Les échanges oraux entre les apprenants devraient être davantage stimulés, par exemple à l'occasion de comptes rendus critiques de lecture,...

¹⁸« Biennale du livre de jeunesse » Sélection de 315 incontournables dans la production 2003-2005 de 89 éditeurs de langue française. Septembre 2005. C.L.P.C.F

¹⁹ S. Terwagne, S. Vanhulle, A. Lafontaine, « Les cercles de lecture », de Boeck 2003

- L'étude de la langue de l'enseignement pour accroître son niveau de maîtrise. Il s'agirait donc de consacrer du temps, c'est-à-dire des séances complètes de travail systématique, à l'étude de la langue et de son fonctionnement. Nous rappelons qu'une grande vigilance orthographique devrait être demandée aux élèves, constamment et pour l'ensemble de leurs productions écrites. L'usage des manuels (dictionnaire, manuel de grammaire,...) et de l'ordinateur permettrait à l'apprenant de trouver les informations qu'il recherche. L'apprentissage systématique du lexique est nécessaire et devrait être organisé.
Un code de terminologie grammaticale²⁰ existe, ce document est l'œuvre d'une commission comprenant des représentants de nos réseaux d'enseignement. Il est en somme, un pacte grammatical. Il serait simple d'utiliser un seul code.

Pratiquement l'enseignement du français, langue de l'enseignement, doit pouvoir dévoiler la très grande richesse de notre langue et faire acquérir aux apprenants une culture littéraire. Il doit les amener, avec l'appui de toutes les matières enseignées, à s'exprimer clairement, à l'écrit comme à l'oral.

4.3.3.2 L'éducation mathématique

L'éducation mathématique permettra aux apprenants de:

- Contribuer à la formation du futur citoyen et à son insertion sociale : fournir des outils pour agir, choisir et décider dans la « vie courante », faire acquérir de nouveaux moyens d'expression (schémas, graphiques, figures, symboles...) et assurer une vigilance nécessaire au maniement de certains d'entre eux ;
- Faire entrer les élèves dans une pratique mathématisante : les aider à penser des objets « abstraits », leur donner des occasions de débattre du vrai et du faux, leur fournir quelques références historiques permettant une première prise de conscience de cette partie de l'aventure humaine que constituent les mathématiques ;
- Participer à la formation générale des élèves : développer l'initiative, l'imagination et l'autonomie, favoriser l'apprentissage de l'argumentation, du raisonnement et l'exigence de rigueur ;
- Assurer, même modestement, une prise de conscience des relations étroites qui existent avec d'autres domaines de savoir, lieux d'utilisation des connaissances mathématiques et lieux de questionnement adressés aux mathématiques.

Notre environnement journalier tout entier requiert l'utilisation du langage mathématique. Calculer, dénombrer, mesurer, estimer, résoudre des situations problèmes...sont des opérations de la vie quotidienne, de la vie en société.

Pour comprendre un graphique, des statistiques...il est indispensable de savoir lire et interpréter les données quantitatives sous toutes leurs formes. L'utilisation du nombre et du symbolisme mathématique est permanente dans la société actuelle. Pour atteindre l'aisance dans les situations qui font appel à l'utilisation du nombre, l'apprenant doit bien maîtriser le langage mathématique. Certains savoirs mathématiques sont des savoirs fondamentaux comme les nombres, le calcul... L'utilisation correcte de ces savoirs fondamentaux doit être exigée dans toutes les disciplines. La maîtrise des mathématiques a ses exigences propres. Il ne suffit pas de comprendre les notions, il faut savoir effectuer des opérations.

La mathématique, à sa manière, donne le moyen à l'élève d'expliquer et de comprendre des phénomènes en enrichissant sa culture générale. Il y a là une opportunité, pour l'élève, de

²⁰ Ministère de l'Éducation Nationale Direction Générale de l'Organisation des études. Code de terminologie grammaticale, date de la dernière version.

saisir les répercussions de cette discipline sur la personne qu'il est, la société où il vit et l'environnement qui l'influence.

La mathématique partage avec le français un rôle central, nécessaire et décisif dans la démarche d'apprentissage. En effet, sa contribution est fondamentale dans la formation de l'élève. D'une part, son aspect concret institue une manière de maîtriser les réalités quotidiennes, prouvant son aspect utilitaire ; d'autre part, l'abstraction permet la structuration de la pensée, l'articulation du raisonnement, le décodage de situations-problèmes et l'élaboration de solutions.

C'est donc à travers des activités dans différents domaines d'enseignement que doivent s'exercer de manière de plus en plus experte les nombres et les calculs.

4.4 Préoccupation du sens

La lecture, l'écriture et le calcul comme bien d'autres savoirs s'acquièrent par la pratique. Lire, écrire et calculer dans des situations fonctionnelles entraînent la motivation de l'apprenant et la centration sur la recherche de sens grâce à la possibilité ainsi créée d'utiliser des éléments de contexte connu.

Comme déjà évoqué dans l'Avis 56²¹ du CEF :

Il faut mettre fin à l'excès de formalisme qui se déploie souvent au détriment du sens. Au lieu d'enseigner les mathématiques dans leur forme déductive, il convient de les relier aux contextes problématiques dans lesquels elles sont applicables ou explicables, et favoriser une réelle activité mathématique des élèves, nourrie de pensée autonome. Ceux-ci devront être entraînés à traduire le langage des mathématiques en langage familier, et à utiliser aussi leur langue naturelle pour faire des mathématiques.

Dans cet esprit, les enseignants renonceront à inculquer aux élèves des routines de calcul hors des contextes où elles peuvent servir. Ils éviteront tout autant les dérives utilitaristes qui consisteraient à faire des mathématiques uniquement à partir des situations de la vie courante, ce qui en limiterait cruellement l'intérêt. Les situations-problèmes utilisées seront choisies dans la vie quotidienne, certes, mais aussi dans le domaine des autres disciplines scolaires et naturellement dans le champ des mathématiques elles-mêmes.

La conceptualisation ne sera jamais prématurée : il est intéressant de prendre d'abord en compte des « objets mentaux » intermédiaires entre la pensée commune et les mathématiques constituées, et ne passer aux concepts qu'au moment où leur utilisation s'impose logiquement.

Il en est de même pour les activités de lecture-écriture comme mentionné dans l'Avis 73 du CEF²²

4.4.1 Commentaire

Dans le décret « Missions de l'école »²³ Article 16§3, il est stipulé que Les codes de compétences accordent la priorité à l'apprentissage de la lecture centrée sur la maîtrise du sens, à la production d'écrits et à la communication orale ainsi qu'à la maîtrise des outils mathématiques de base dans le cadre de la résolution de problèmes.

Donner du sens aux savoirs conduit à se préoccuper de la mobilisation des connaissances et du transfert. Et ce transfert n'est pas automatique. Il doit aussi faire l'objet d'un apprentissage.

²¹ Avis 56 relatifs à l'évaluation des résultats des élèves en mathématiques (IEA-1995)

²² Avis 73 « On n'a jamais fini d'apprendre à lire/ écrire : Des pistes pour agir » Conseil du 22 septembre 2000

²³ Mon école comme je la veux ! Ses missions. Mes droits et mes devoirs. 07/97

En effet, il apparaît que certains élèves sont en échec parce qu'ils ne comprennent pas les finalités des apprentissages réalisés à l'école.

Développer des compétences et /ou exercer le transfert augmentent le sens des apprentissages parce que ces derniers sont reliés à des pratiques, des situations à résoudre,...

En outre, dans le cadre de la mise en œuvre des compétences transversales, une partie des élèves ne parviennent pas à mobiliser leurs savoirs dans de nouveaux contextes. Ils disposent en quelque sorte d'un bagage " dormant " qu'ils ne peuvent pas réinvestir.

Il est donc primordial d'accorder malgré cela une place privilégiée à des pratiques qui accroissent le sens des savoirs et des apprentissages scolaires comme par exemple une pédagogie du projet dont les enjeux seront mobilisateurs pour tous les élèves.

L'existence d'un enjeu rapproche le travail scolaire de situations qu'on pourrait rencontrer dans l'existence : mener une enquête, monter un spectacle, écrire un conte, éditer un journal, creuser une mare, proposer l'aménagement de la cour de récréation ne sont pas des pratiques purement scolaires, elles peuvent être transférées dans la société.

Dès lors, les apprenants peuvent se comporter comme des acteurs sociaux engagés dans des pratiques sociales assez proches de la vie.

On peut même en attendre une prise de conscience de l'existence de certaines pratiques sociales et de leur condition. Comprendre par exemple que réaliser une bande dessinée, ce n'est pas si simple, cela demande du travail, de la coopération, de la persévérance, de la méthode et surtout des compétences et des savoirs, mais permet aussi de donner davantage de sens aux notions, méthodes et connaissances qu'on acquiert en classe.

Néanmoins, il est essentiel également de structurer tous ces nouveaux acquis tout au long des apprentissages et de les exercer en vue de pouvoir les mobiliser ultérieurement. Car, si le projet est mobilisateur de sens, il faut trouver un équilibre pédagogique de gestion des apprentissages pour donner également du sens à la structuration et à l'exercice des savoirs.

L'apprenant doit acquérir de nouveaux savoirs. Mais cela n'est pas suffisant pour l'amener à établir des liens entre ses apprentissages et la façon dont il s'en sert dans la vie. Il importe donc de l'inciter à se montrer attentif non seulement à ce qu'il apprend, mais aussi à sa manière d'apprendre et d'utiliser ce qu'il apprend. En pratiquant la pensée réflexive, il deviendra non seulement connaisseur mais aussi compétent.

En conclusion, il convient de réaffirmer sans réticence la pertinence de la formation globale et citoyenne, de la construction et l'articulation des savoirs et de la préoccupation du sens.

Cependant, comme déjà énoncé, il n'est pas aisé de se prononcer concernant la mise en œuvre du décret « Missions ».

En effet, l'application d'une réforme pédagogique prend effectivement du temps, les changements s'amorçant petit à petit.

4.5 Evaluation

4.5.1 Apport des Avis du CEF

Comme le CEF le précise dans l'Avis 56²⁴,

Il faut décidément remettre en question les pratiques d'évaluation culpabilisantes, où les fautes sont sanctionnées, pour mettre à l'honneur l'évaluation formative, responsabilisante, qui utilise les erreurs comme facteurs de progrès et de réussite.

²⁴ Avis 56 relatif à l'évaluation des résultats des élèves en mathématiques (IEA-1995)

Pour ce faire, on préconise de mobiliser les acteurs de la formation initiale et de la formation continuée des enseignants.

Il importe aussi de prendre en considération les résultats des enquêtes internationales ou des évaluations externes dans un esprit d'évaluation formative.

En examinant attentivement les indications qu'ils contiennent, nous pourrions tirer profit des nos erreurs pour améliorer nos performances et garantir la formation de tous nos élèves. Si nous ne le faisons pas, alors là, nous aurons commis une faute !

4.5.2 Commentaire

4.5.2.1 Pratique de la différenciation pédagogique (la pédagogie différenciée et l'évaluation formative)

Chaque établissement d'enseignement permet à chaque élève de progresser à son rythme, en pratiquant *l'évaluation formative et la pédagogie différenciée*.²⁵

L'apprenant amené à parcourir la deuxième étape de l'enseignement obligatoire en cinq ans plutôt qu'en quatre ou le premier degré de l'enseignement secondaire en trois ans plutôt qu'en deux peut suivre l'année complémentaire adaptée à ses besoins d'apprentissage dans le même établissement.

Evaluation formative : évaluation effectuée en cours d'activité et visant à apprécier le progrès accompli par l'élève et à comprendre la nature des difficultés qu'il rencontre lors d'un apprentissage, elle a pour but d'améliorer, de corriger ou de réajuster le cheminement de l'élève, elle se fonde en partie sur l'auto-évaluation.²⁶

Pédagogie différenciée : démarche d'enseignement qui consiste à varier les méthodes pour tenir compte de l'hétérogénéité des classes ainsi que de la diversité des modes et des besoins d'apprentissage des élèves.²⁷

L'évaluation diagnostique vise à identifier les difficultés que l'élève rencontre et à en comprendre la nature.

Il importera, ici, de "prendre en compte les différences existant entre les apprenants de s'appuyer sur les caractéristiques de chacun d'eux pour les amener tous au niveau de réalisation attendu pour chaque compétence". La circulaire pédagogique n°105 va plus loin dans la mesure où "elle souhaite prendre en compte l'enfant, sa culture, ses centres d'intérêt, ses capacités de travail, sa motivation, l'état de développement de ses compétences, en vue d'une régulation des nouveaux apprentissages qu'il aura à construire". Elle précise ensuite les dispositifs à mettre en place en les associant à ceux relevant de la continuité des apprentissages et de l'évaluation formative en lien avec le décret "Missions".

Cette approche qui vise à répondre aux besoins de TOUS les apprenants n'a jamais été déclarée avec autant de vigueur qu'actuellement. Elle postule réellement l'égalité de résultats.

On note une présence effective de la différenciation pédagogique au sein de l'école par l'adaptation à la langue de l'enseignement, l'intervention de ressources extérieures, centres PMS... et dans la classe, par l'utilisation de taxonomie, avec le regroupement d'élèves, par la pratique des fichiers autocorrectifs et la pratique du contrat...

²⁵ Décret "Missions", 24.07.1997 art 15

²⁶ Décret "Missions" 24.07.1997 art 5 10°

²⁷ Décret "missions" 24.07.1997 art 5 12° Circulaire n° 105, Objet : promotion d'une école de la réussite. Décret du 14 mars 1995. Bruxelles, le 13 mai 2002

Néanmoins, dans les apprentissages cette pratique est peu présente. Pourtant, pratiquer la différenciation pédagogique n'est pas un surcroît de travail souvent décrié mais une construction différente des séquences d'apprentissage lors de la préparation du travail de classe.

Cette différenciation débute par l'observation de l'élève en situation d'apprentissage et se poursuit par une analyse des tâtonnements, des résultats et ou des erreurs commises qui sont à prendre en compte comme des indices positifs de progrès pour terminer par un retour immédiat vers l'élève.

L'évaluation formative arrive à propos pour assurer un bon fonctionnement à la pédagogie différenciée. En effet, c'est l'espace-temps où l'élève apprend à prendre conscience de son état d'avancement, ce qui permet à l'enseignant de remarquer et concevoir les difficultés afin de réguler son enseignement. L'évaluation formative est logiquement ce qui va définir la forme et le contenu de la pédagogie différenciée. Elle se situe donc au cœur des apprentissages.

La différenciation pédagogique aura d'autant plus d'impact qu'elle sera mise en place le plus tôt possible dans la scolarité de l'élève. Il s'agit d'une manière de penser l'enseignement, l'apprentissage et pas uniquement d'une application quand le temps le permet.

Dans un certain sens, la différenciation pédagogique est une philosophie. Cependant, la pratique de la différenciation pédagogique n'élimine pas les nombreuses occasions où la classe est en apprentissage non différencié : le changement se fait lorsque la différenciation est susceptible d'accroître la probabilité de la qualité de l'apprentissage. L'idée est de prendre en compte la réalité de l'apprenant pour concevoir, gérer, organiser les activités d'apprentissage.

Dans la mise en œuvre de la différenciation pédagogique, la compétence professionnelle de l'enseignant est mobilisée dans une pratique experte qui prend notamment en compte plusieurs facteurs comme : le diagnostic des différences entre les élèves et leur incidence sur l'apprentissage, l'identification des erreurs et leur traitement, les différentes approches pédagogiques, la judicieuse utilisation du temps, le fonctionnement de la classe sans oublier les apprentissages de base.

Différencier, c'est favoriser des progressions individuelles sans renoncer au collectif.

Il est essentiel de proposer aux élèves des activités d'apprentissage qui leur permettent effectivement de travailler à leur rythme, en rencontrant des difficultés proches de leurs performances habituelles : pour ce faire, il sera particulièrement impérieux de s'approprier des outils informatiques, tels que logiciels éducatifs d'apprentissage à la lecture, à l'écriture, aux mathématiques. Les structures d'équipement mises en place dans le cadre du Plan stratégique d'intégration des nouvelles technologies de l'information et de la communication devraient pouvoir répondre à cette démarche de différenciation en privilégiant l'utilisation dynamique des outils informatiques dans les locaux d'enseignement des disciplines.

Le programme est le même pour tous et des rendez-vous obligatoires existent au moment des évaluations normatives.

Avec un souci d'efficacité, la différenciation serait donc un axe pédagogique au service de la promotion maximale du potentiel de chaque élève.

Un autre axe pédagogique pourrait être la remédiation. Selon Philippe Perrenoud²⁸ « La remédiation fait partie des régulations²⁹ ordinaires de l'apprentissage, elle peut intervenir bien avant l'échec et elle concerne tout élève qui n'apprend pas spontanément.

Il reste que la remédiation est de l'ordre de la réaction, de la rétroaction ...

La remédiation doit être entendue dans un sens large: « remédier » ne veut pas nécessairement dire retravailler les mêmes notions et savoir-faire, fût-ce avec de nouvelles explications, plus de temps, un matériel différent.

Une remédiation peut amener à construire des éléments bien antérieurs ou à agir sur d'autres dimensions de la situation didactique. »

La remédiation n'est pas qu'une solution pour combler des lacunes diagnostiquées lors d'une évaluation.

La re-médiation quant à elle pourrait être la construction d'une nouvelle médiation entre le savoir et l'apprenant, l'enseignant s'interroge sur ce qui a conduit l'élève à l'échec, il peut intervenir en amont ...

4.5.2.2 Evaluations externes

Précédemment acceptées par la plupart des enseignants, les évaluations externes semblent rencontrer actuellement une certaine opposition pour différents motifs : manque d'intérêt, corrections fastidieuses, retour tardif des analyses et des pistes, non sélection pour l'échantillon.

Pourtant, les résultats et commentaires de ces évaluations sont d'excellents indicateurs. De plus, les pistes didactiques proposées permettent à toute l'équipe pédagogique de réguler son enseignement.

Cependant, il serait souhaitable d'avoir une information plus pointue sur l'aspect formatif poursuivi par ces évaluations. Ne pourraient-elles pas faire partie de la formation continue ? La brochure « Pistes didactiques » pourrait être complétée par une information et pourquoi pas une formation pour l'ensemble des enseignants, centrée sur une concrétisation des pistes énoncées, accentuant ainsi pleinement le caractère formatif de ces évaluations externes.

Comme annoncé dans la priorité 8 du Contrat pour l'école³⁰ - Piloter les écoles en permanence - le renforcement du dispositif d'évaluations externes devrait se mettre en place.

En effet, un avant projet de décret dans lequel ce dispositif s'inscrit vient d'être rédigé.

Chaque année, à partir du printemps 2007, une épreuve identique non certificative et informative sera proposée à tous les enfants de 2^{ème} primaire, 5^{ème} primaire et 2^{ème} secondaire. Elle se déclinera de la manière suivante : 2006-2007 sera consacré à la lecture et l'écriture, en 2007-2008 ce sera le tour des mathématiques et en 2008-2009, place à l'éveil. A partir de 2009-2010, le cycle trisannuel recommencera.

D'autres épreuves seront organisées en langues en 6^{ème} primaire, 2^{ème} secondaire et 5^{ème} secondaire.

Les évaluations externes, les conclusions et les pistes à suivre devraient conduire à une amélioration du système scolaire dans son ensemble car l'examen des résultats permettra, le cas échéant, à toutes les équipes enseignantes de réguler leurs pratiques afin d'arriver à une plus grande maîtrise des compétences de base.

L'élève n'apprend pas pour être évalué, mais il est évalué afin d'être aidé à mieux apprendre.

²⁸ PERRENOUD PH, L'évaluation des élèves. 1998 De Boeck

²⁹ Régulation = réajustement permanent des contenus et des rythmes de l'enseignement en fonction du travail et du niveau des élèves, de leur participation...

³⁰ Contrat pour l'Ecole, 10 priorités pour nos enfants, Gouvernement de la Communauté française de Belgique 2005.

4.5.2.3 Evaluation certificative

Décrite brièvement dans le Contrat pour l'école -Priorité 8-³¹, une épreuve commune (en lien avec l'octroi du CEB³² au terme de l'enseignement primaire) fait également partie d'un avant projet de décret. Il s'agirait d'une épreuve externe commune à tous les réseaux. Le CEB porterait sur la maîtrise des compétences et savoirs attendus à 12 ans.

Le projet de décret définit notamment une disposition transitoire permettant, durant l'année scolaire 2006-2007, l'octroi du CEB par la filière « école ».

On peut attendre du nouveau projet de décret qu'il développe au maximum toutes les stratégies qui permettent de délivrer sans risque de complaisance un CEB.

4.5.2.4 Des outils d'évaluation des compétences

Des outils d'évaluation de compétences sont construits sous la responsabilité des Commissions d'Outils d'Évaluation mises en place par le décret.

Ces outils, proposés à titre indicatif, constituent des exemples d'épreuves d'évaluation de compétences, susceptibles d'être l'objet d'appropriation et d'adaptation par les enseignants. Ils donnent une idée du niveau souhaité et leur caractère diagnostique permet aux enseignants d'identifier de façon précise les difficultés des apprenants.

³¹ Idem

³² CEB : Certificat d'Etudes de Base.

5 Contexte sociétal

5.1 Partenariats de l'école

L'Avis n°57 préconise le développement d'actions complémentaires entre les différents partenaires de l'école.

« L'école n'est pas toute seule »... Même si elle est le lieu privilégié de l'apprentissage, elle ne peut se suffire à elle-même. D'une part, pour apprendre et s'épanouir, l'enfant doit trouver une cohérence entre ses différents milieux de vie et d'autre part, toute démarche, de quelque milieu qu'elle émane, se doit d'être exploitée au maximum, c'est-à-dire dans une perspective de complémentarité.

➤ Ecole et famille

Sur le plan familial, quand école et parents travaillent de concert, la motivation de l'enfant est meilleure et son développement mieux assuré. L'école se doit donc de tenir les parents informés de ses objectifs et des justifications de ses choix méthodologiques.

Mais elle devrait aussi leur permettre de pénétrer sa culture, or, la culture du livre n'est pas présente dans toutes les familles; l'école devrait donc aider les parents à s'y familiariser par des démarches volontaristes en impliquant parents et enfants dans des projets d'école ou de classe autour du livre par exemple.

➤ Ecole et milieux associatifs

Mais l'école n'est pas toute seule non plus à se préoccuper des enfants et des familles et particulièrement de ceux qui vivent dans des milieux culturellement défavorisés ou différents. Tout un tissu associatif met en place des activités soit de loisirs - où le livre peut trouver naturellement un écho - soit d'écoles de devoirs où un soutien spécifique est apporté aux enfants dans leurs activités scolaires.

Souvent toutes ces démarches s'organisent en parallèle de l'école, lui sont juxtaposées... on ne se parle pas. Une réelle collaboration devrait s'instaurer de manière à unir les efforts des uns et des autres en intégrant les activités les unes aux autres, en les rendant interdépendantes.

Ces milieux de vie devraient se vivre en complémentarité plutôt qu'au travers d'un regard critique réciproque... ce qui est trop souvent le cas.

Des collaborations devraient de même se nouer entre les milieux et les associations qui combattent l'illettrisme et des représentants de l'enseignement.

➤ Ecole et culture

Le Ministère de la Culture déploie également de nombreux efforts particulièrement dans le domaine de la lecture publique et de la défense de la langue française; il vise un accès aisé au livre pour tous les citoyens.

Là aussi des efforts de rapprochement, d'informations, de sollicitations mutuelles entre ces secteurs et l'école devraient être entrepris pour que toutes ces actions de qualité profitent au maximum à chaque enfant et tout particulièrement à ceux qui en sont le plus privés dans leur milieu familial.

5.1.1 Commentaire

Les missions que le législateur donne aux écoles des devoirs sont telles que les liens entre elles et les écoles sont évidents. Le décret « Missions » a incontestablement fait tache d'huile dans le décret « école des devoirs »³³. Certes, les écoles des devoirs n'ont pas pour vocation de se substituer aux écoles, et vice-versa, mais elles sont appelées à largement collaborer. Une école fondamentale, le plus souvent, s'inscrit dans une dynamique de quartier comme le fait une école des devoirs. Partageant le même espace géographique, toutes deux travaillent, avec des objectifs communs, en tous cas en grande partie.

³³ Décret relatif à la reconnaissance et au soutien des écoles de devoirs (28 avril 2004, MB 29 juin 2004)

Plusieurs établissements scolaires ont bien compris ces synergies nécessaires, puisqu'ils associent les écoles des devoirs à leur conseil de participation.

Cette nécessité de mettre en commun les moyens disponibles dépasse largement les seuls rapports entre écoles des devoirs et écoles. Cela vise tout l'associatif dont nous savons qu'il est particulièrement développé dans notre pays. Un associatif qui recouvre de multiples domaines : alphabétisation, sport, culture, mouvements de jeunesse, bibliothèque, etc.

5.2 Les temporalités

Une triple alternance doit être intégrée à deux niveaux :

- dans l'organisation journalière de l'élève,
- dans l'organisation plus générale de l'année scolaire.

Cette triple alternance, rapportée par de nombreux auteurs ayant eu à traiter du sujet, mais aussi par la Commission des rythmes scolaires (28/05/1991) et l'avis n° 16 du CEF en date du 26/10/1993, s'articule autour :

- de périodes de vigilance et de repos
- de périodes de mouvement et d'immobilité
- des périodes d'activités rationnelles et d'activités imaginaires.

Le non respect de cette triple alternance hypothèquerait indéniablement l'acquisition des savoirs et apprentissages de base.

Première alternance : celle des variations de la vigilance. Des moments de moindre attention, objectivables sur l'électroencéphalogramme, sont depuis longtemps connus : la fin de la matinée et le début de l'après-midi, et ce indépendamment de la sensation de faim ou de la digestion. L'organisation des horaires journaliers en périodes de 50 minutes immuables en tient-elle compte ? On estime que la durée maximale d'une période d'attention soutenue est inférieure à 1 heure : en moyenne 25 minutes entre 6 et 8 ans, 30 entre 8 et 10 ans. Qui plus est, au sein même des périodes de vigilance, donc sur des périodes très courtes, le niveau varie. Les explications données en classe doivent donc être répétées plusieurs fois si l'on veut que l'élève en bénéficie. Est-ce toujours le cas ?

Seconde alternance : celle des périodes de mouvement et d'immobilité. L'adulte est souvent le seul à pouvoir briser son immobilité pour se mettre en mouvement, par exemple en allant du bureau aux bancs des élèves. Ces déplacements, parce que jugés intempestifs, sont généralement proscrits pour les élèves. Ne laisse-t-on pas cette nécessaire alternance aux seules récréations, d'ailleurs le plus souvent communes à tous les âges, en faisant dès lors des explosions motrices pas toujours réparatrices et générant de la violence ?

Troisième alternance : celle entre le rationnel et l'imaginaire, l'émotionnel, la première touchant à l'hémisphère gauche du cerveau, l'autre à son hémisphère droit. Ne privilégie-t-on pas trop souvent, dans les horaires journaliers, les activités rationnelles au détriment des secondes, comme les activités artistiques ? Cette triple alternance ne sera le plus souvent présente que dans l'horaire hebdomadaire.

On fera du dessin à un tel moment de la semaine déterminé immuablement pour une année scolaire.

6 Recommandations

6.1 Glossaire

Certains termes peuvent avoir plusieurs significations qui ne se recouvrent pas toujours et parfois sont même opposées. Les confusions sont alors nombreuses. Les enseignants se trouvent confrontés à des conceptions différentes de termes pédagogiques et ne disposent donc pas d'un outil de travail suffisamment exhaustif.

Première recommandation

Afin de clarifier des situations souvent ambiguës, le CEF recommande qu'un glossaire reprenant les termes et définitions utilisés dans les textes destinés à l'enseignement, comme « savoirs de base, savoirs fondamentaux, capacités ... » soit constitué.

6.2 Axes pédagogiques pour l'appropriation des savoirs

6.2.1 Formation globale et citoyenne

L'école est le premier endroit de socialisation de l'individu, après la famille. Elle demande à l'apprenant de se confronter aux autres membres du groupe, qu'il n'a pas choisi préalablement ; elle l'amène ainsi à développer sa capacité de vie en groupe. Le « vivre ensemble » se pratique selon des règles que l'apprenant doit progressivement intégrer, en comprenant leur utilité.

D'une part, le développement du «savoir être» en groupe est nécessaire pour lui permettre de construire ses apprentissages cognitifs et opérationnels avec l'aide de l'enseignant et de ses condisciples. Le caractère collectif de l'enseignement impose des conditions d'apprentissage communes à tous les apprenants, ce qui entraîne une adaptation progressive au groupe, aux règles de prise de parole et d'écoute ... Les apprentissages différenciés, au sein de la classe, requièrent aussi des comportements individuels respectueux du cadre collectif.

D'autre part, cette prise en compte progressive par l'élève de son existence au sein d'un groupe et des contraintes qui en découlent lui permettra d'acquérir des outils indispensables à une participation citoyenne dans un système démocratique : la connaissance et l'acceptation des règles (lois), la conscience des limites de la liberté individuelle et le sens de l'intérêt collectif.

Deuxième recommandation

Le CEF recommande que l'ensemble de la communauté éducative se préoccupe en priorité de l'intégration et du développement des attitudes et des valeurs nécessaires pour devenir un citoyen responsable et autonome par la stimulation de la participation active des élèves au sein de l'école.

Le CEF recommande ainsi que le monde éducatif prépare les apprenants à faire face à une diversité de situations de vie en développant chez eux des aptitudes et en promouvant des valeurs telles que persévérance, tolérance, respect, solidarité...

6.2.2 Les « lieux institutionnels » de mise en place des savoirs fondamentaux

- L'enseignement préscolaire, sans oublier qu'il n'est pas obligatoire, a pour mission d'aider chaque enfant à grandir, à conquérir son autonomie et à acquérir des capacités et des compétences qui lui permettront de construire les apprentissages

fondamentaux. Elle s'appuie sur la capacité d'imitation, d'invention de l'enfant si vive à cet âge et sur le plaisir de l'action et du jeu.

Troisième recommandation

Le CEF recommande qu'au sein de chaque établissement, un travail de sensibilisation aux missions de l'enseignement préscolaire soit réalisé auprès des parents.

Le CEF recommande également que dans l'enseignement préscolaire, une attention particulière soit accordée à une expression orale de qualité afin que chaque élève puisse acquérir les prérequis nécessaires à l'apprentissage des savoirs fondamentaux.

- L'école primaire constitue l'espace-temps où se construisent les savoirs fondamentaux, base de toute réussite ultérieure. Les élèves sont amenés à développer et à mettre en œuvre ces ceux-ci à travers toutes les disciplines en élevant de plus en plus leur niveau de maîtrise, de performance et d'expertise.

Quatrième recommandation

Le CEF recommande qu'à l'école primaire, les différents acteurs de la vie pédagogique favorisent les activités interdisciplinaires, fonctionnelles, structurantes qui donnent du sens aux apprentissages. Le CEF recommande aussi que les savoirs fondamentaux soient exercés continuellement à des niveaux de maîtrise de plus en plus élevés.

6.2.3 Les liaisons préscolaire-primaire et primaire-secondaire

Il faut absolument généraliser la collaboration effective et efficace entre les enseignants du préscolaire et du primaire : l'enseignant du primaire devrait prendre appui sur les acquis des enfants au sortir du préscolaire. Pour cela, il faut en prendre connaissance, s'y intéresser, et donc communiquer entre enseignants pour harmoniser les besoins des uns et des autres. Il faut permettre un continuum entre fondamental et secondaire plus respectueux des rythmes de l'enfant et s'interroger sur la notion d'école du fondement. Il faut veiller à prendre en compte les outils qui auront été créés en primaire.

Cinquième recommandation

Le CEF recommande une multiplication des occasions de rencontre entre les enseignants des différents niveaux³⁴. Ces moments seront l'occasion de clarifier les représentations que chacun peut avoir du métier de l'autre, d'harmoniser les stratégies à mettre en place afin de développer un apprentissage en spirale³⁵ et d'assurer la cohérence des valeurs.

6.2.4 Construction et articulation des savoirs fondamentaux

- Le référentiel « Les Socles de compétences » est le document unificateur et de convergence du niveau des études qu'il représente.

Sixième recommandation

Afin d'augmenter la lisibilité et la compréhension du référentiel, le CEF recommande que les socles de compétences soient plus explicites et exemplifiés, que les savoirs³⁶

³⁴ La formation continuée pourrait être le lieu de rencontre entre les enseignants de l'école du fondement.

³⁵ Le développement des compétences en lecture, écriture et en calcul, notamment, fait partie d'un apprentissage en spirale qui nécessite un continuum pédagogique. Toutes ces compétences sont en perpétuelle construction.

³⁶ En adéquation avec les socles

soient inventoriés plus clairement et restructurés d'une manière plus pratique, selon le même type de critères pour toutes les disciplines. La préoccupation du sens des apprentissages devra figurer de manière constante. Une telle réécriture ajouterait de la cohérence. La réécriture des socles pourrait utilement s'inspirer du travail de clarification réalisé par les réseaux dans leurs programmes.

- La qualité tant de l'écrit que de l'oral doit être une préoccupation constante de tous les acteurs de l'enseignement et dans l'ensemble des domaines disciplinaires.
L'apprentissage du français, langue d'enseignement, comme matière scolaire et comme compétence transversale, est primordial puisqu'il contribue largement à assurer la réussite de tous les autres apprentissages. L'école joue donc un rôle de tout premier plan lorsqu'il est question d'apprendre à lire et à écrire.

Septième recommandation

Le CEF recommande pour toutes les disciplines scolaires, une constante attention de type formatif à la qualité de la langue orale et écrite de l'élève selon des critères établis par l'ensemble de l'équipe éducative.

Cette approche globale pourrait être un engagement de l'équipe éducative et être intégrée dans le projet d'établissement.

- L'apprentissage du français :

Afin d'accroître le niveau de maîtrise du français, il serait primordial de privilégier un recentrage sur les activités de lecture-écriture. Des outils tels que la grammaire, le vocabulaire, la conjugaison, l'orthographe... les servent. Pour ce faire les élèves seront placés en situations de communication variées et issues de contextes significatifs.

Huitième recommandation

Le CEF recommande que dès le fondamental, l'écriture, la lecture et les différents outils (grammaire³⁷, vocabulaire³⁸, conjugaison, orthographe...) participant à l'apprentissage de la langue soient développés en parallèle.

- L'éducation mathématique permettra aux apprenants de :
 - Contribuer à la formation du futur citoyen et à son insertion sociale : fournir des outils pour agir, choisir et décider dans la « vie courante », faire acquérir de nouveaux moyens d'expression (schémas, graphiques, figures, symboles...) et assurer une vigilance nécessaire au maniement de certains d'entre eux ;
 - Faire entrer les élèves dans une pratique mathématisante : les aider à penser des objets « abstraits », leur donner des occasions de débattre du vrai et du faux, leur fournir quelques références historiques permettant une première prise de conscience de cette partie de l'aventure humaine que constituent les mathématiques ;
 - Participer à la formation générale des élèves : développer l'initiative, l'imagination et l'autonomie, favoriser l'apprentissage de l'argumentation, du raisonnement et l'exigence de rigueur ;
 - Assurer, même modestement, une prise de conscience des relations étroites qui existent avec d'autres domaines de savoir, lieux d'utilisation des connaissances mathématiques et lieux de questionnement adressés aux mathématiques.

Neuvième recommandation

³⁷ La syntaxe

³⁸ Les unités lexicales

Le CEF recommande de veiller à l'utilisation d'un langage mathématique précis à travers tous les domaines disciplinaires. Le CEF recommande également d'établir des liens entre les mathématiques et les autres disciplines.

6.2.5 Préoccupation du sens

Dixième recommandation

Afin que les élèves comprennent les finalités des apprentissages réalisés à l'école et pour répondre au décret « Missions » article 16 §3³⁹ le CEF recommande d'accorder une place à des pratiques telles que le projet qui accroissent le sens des savoirs et des apprentissages scolaires pour les élèves.

Le CEF recommande de trouver un équilibre et surtout une articulation significative entre l'apprentissage de savoirs et de savoir-faire et la résolution de tâches; l'enseignant établira un aller-retour incessant entre exercices d'entraînement systématiques, activités de structuration et résolution de tâches. Les savoirs et savoir-faire enseignés ne prendront toute leur signification que s'ils contribuent à la réalisation des tâches proposées (comme, par exemple, en français, donner un avis sur une lecture, rédiger un courrier, présenter une information à la suite d'une recherche, etc.).

6.3 Les temporalités

Certes, il n'est pas aisé dans un système aussi rigide que l'organisation quotidienne et hebdomadaire de l'enseignement, d'intégrer les alternances dont il est question au point 5.2. C'est sans doute à cette rigidité-là qu'il faudrait s'attaquer par l'assouplissement du titulariat et des cours spéciaux, à tout le moins en fonction de l'âge des enfants.

Mais la réflexion sur les temporalités ne devrait pas s'arrêter aux seuls aspects journaliers ou hebdomadaires. La pertinence du découpage en trimestres très inégaux devrait se poser et le maintien de cette organisation répond-il bien à des critères pédagogiques ou constitue-t-il un reliquat historique qui ne se justifie plus comme tel dans une société post-industrielle ?

Onzième recommandation

Le CEF recommande que les éventuelles mesures liées au réaménagement du temps scolaire s'inscrivent dans une approche multiple de la problématique en faisant référence à une école du sens. Pour ce faire l'organisation journalière et annuelle ainsi que la triple alternance devraient être revues.⁴⁰ (Comme cela est mentionné dans l'Avis n°16 : Le réaménagement du temps scolaire, 26 octobre 1993).

³⁹Décret « Missions » Juillet 1997. Art.16§3. Les socles de compétences accordent la priorité à l'apprentissage de la lecture centrée sur la maîtrise du sens, à la production d'écrits et à la communication orale ainsi qu'à la maîtrise des outils mathématiques de base dans le cadre de la résolution de problèmes. [...]

⁴⁰ Cette triple alternance, rapportée par de nombreux auteurs ayant eu à traiter du sujet, mais aussi par la Commission des rythmes scolaires (28/05/1991) et l'avis n° 16 du CEF en date du 26/10/1993, s'articule autour :

- de périodes de vigilance et de repos
- de périodes de mouvement et d'immobilité
- des périodes d'activités rationnelles et d'activités imaginaires.

6.4 Les partenaires de l'école

6.4.1 Ecoles de devoirs

Il n'y aura de réelle prise en charge globale de l'enfant et du jeune avec une chance d'émancipation sociale que si les divers intervenants de terrain, avec leurs spécificités, se rencontrent et mènent des actions ensemble.

Les obstacles sont nombreux : financiers, administratifs et parfois même relationnels. Mais là où des synergies ont été établies, petitement souvent mais réellement, c'est tout profit pour développer dans la société des valeurs démocratiques rejetant les inégalités et la marginalisation.

Douzième recommandation

Afin d'assurer l'accompagnement équitable et le développement intellectuel des élèves, le CEF recommande d'encourager les opérations de soutien à la scolarité par l'aide aux devoirs et un soutien individualisé dans le respect du décret sur les missions des écoles de devoirs.⁴¹

6.4.2 Les bibliothèques publiques, musées, théâtres...

Treizième recommandation

Des actions coordonnées se sont développées entre des bibliothèques publiques et des écoles ; il en est de même pour d'autres partenaires comme les musées, les théâtres... Certains pouvoirs publics locaux encouragent ce type de projets qui font sortir les élèves du cadre de la classe.

Le CEF recommande d'encourager les synergies entre ces organismes et les écoles afin de susciter l'éveil culturel et de développer la lecture plaisir, l'aide à la recherche documentaire...

Le CEF recommande également d'encourager les classes à la pratique de la lecture de divers supports. Il s'agit aussi, en dehors d'une lecture-plaisir, de lire pour s'informer, pour convaincre, pour faire agir.

6.5 Outils pédagogiques

6.5.1 A la disposition des élèves

Quatorzième recommandation

Afin d'enrichir et de développer des apprentissages structurés et structurants, d'éveiller à l'esprit critique, de favoriser les observations et les expérimentations, d'accéder à une autonomie intellectuelle dans le respect des valeurs citoyennes, le CEF recommande que soient mis à disposition des équipes éducatives et de tous les élèves des outils d'apprentissage adéquats tels que :

- manuels scolaires,
- dictionnaires, atlas,
- matériel informatique, logiciels éducatifs, de remédiation et de dépassement,
- livres (coin-lecture dès le préscolaire),
- matériel d'expérimentation mathématique et scientifique,
-

⁴¹ Décret du 28 avril 2004, article 2 §1.

6.5.2 A la disposition des enseignants

Quinzième recommandation

Le CEF recommande l'utilisation des outils d'évaluation de compétences ainsi que des outils d'évaluation externe, mis à la disposition des enseignants. Ces deux types d'outils doivent être articulés et mis en perspective.

Les outils d'évaluation sont conçus de manière à poser un diagnostic le plus fin possible sur la maîtrise des compétences répertoriées dans les socles, ceci afin d'organiser les re-médiations individuelles qui permettent à chaque élève de progresser dans ses apprentissages. Un guide d'accompagnement et des formations sont mis en place pour aider les enseignants à s'approprier ces outils.

7 Bibliographie

7.1 Ouvrages

ARENILLA L, GOSSOT B, ROLLANDM-C, ROUSSEL M-P, Dictionnaire de pédagogie, 2004, Bordas, p 11.

CARDINET J., Evaluation scolaire et pratique, De Boeck, 1988, p.133.

JONNAERT Ph., Perspectives en Education et Formation. Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique, De Boeck, p. 69

MEIRIEU Ph., Apprendre, oui, mais comment ? , ESF éditeur, 1988, p. 153-154.

Ouvrage collectif Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, Nathan, 1988.p. 82

PERRENOUD Ph, Construire des compétences dès l'école ESF éditeur, 1988, p 7

PERRENOUD PH, L'évaluation des élèves. 1998 De Boeck

F.RAYNAL, A. RIEUNIER, Pédagogie : dictionnaire des concepts clés, Paris, 1998 ESF éditeur, p. 327

S.TERWAGNE, S. VANHULLE, A. LAFONTAINE « Les cercles de lecture », de Boeck 2003

7.2 Divers

Le décret « Missions » (juillet 1997).

X. ROEGIERS, « Savoirs, capacités et compétences à l'école : une quête de sens, forum-pédagogies, mars 1999, p.24-31.

G. CHAUVEAU dans « Recentrage sur les apprentissages scolaires Pourquoi ? Comment ? 2003 »

Le rapport introductif sur l'apprentissage de la mathématique au Parlement de la Communauté française session 2004-2005 par M. Maurice Bayenet

Le rapport introductif portant sur la « Maîtrise du français en Communauté française : État de la question et pistes de remédiation éventuelles » déposé par M. Dupont. Session 2001-2002.

« Biennale du livre de jeunesse » Sélection de 315 incontournables dans la production 2003-2005 de 89 éditeurs de langue française. Septembre 2005. C.L.P.C.F

Circulaire n° 105, Objet : promotion d'une école de la réussite. Décret du 14 mars 1995. Bruxelles, le 13 mai 2002

7.3 Avis du CEF

Avis n°16 Avis relatif au réaménagement du temps scolaire du 26 octobre 1993

Avis n°54 du Conseil de l'Éducation et de la Formation relatif à l'évaluation des résultats des élèves en sciences. (IEA-1995) Adopté par le Conseil du 6 mars 1988

Avis n°56 Avis relatif à l'évaluation des résultats des élèves en mathématiques (IEA-1995) Conseil du 4 septembre 1988

Avis n°57 On n'a jamais fini d'apprendre à lire Conseil du 4 septembre 1988

Avis n°73 « On n'a jamais fini d'apprendre à lire / écrire : Des pistes pour agir » (Prolongement de l'Avis n°57 du CEF) Conseil du 22 septembre 2000

Avis n°87 Avis relatif à la problématique des manuels scolaires du 26 mars 2004

7.4 Recherches

Un très grand nombre de recherches de qualité ont été réalisées concernant les savoirs. Les recenser ici, ou en faire le bilan, nous est impossible. Nous nous limiterons à en citer quelques-unes.

Parmi ces travaux de qualité nous mentionnerons :

- a) La recherche ULB 053/03 L'articulation entre savoirs et compétences dans l'enseignement secondaire B. Rey, Ch. Caffiaux, A. Defrance G. Marcoux ULB-Faculté des Sciences psychologiques et de l'Éducation-Service des Sciences de l'Éducation.
- b) Quoi de neuf en littératie ? Regard sur trente ans d'évaluation de la lecture Dominique Lafontaine. Cahiers du Service expérimentale-Université de Liège –7-8/2001
- c) La littératie dans la formation des futurs enseignants : interactions sociales et portfolio personnel –Les cahiers du Service de pédagogie expérimentale n°1-2, 2000 Liège : Fapse Ulg Sabine Vanhulle et Anne Schillings.
- d) Comment les enseignants de première année primaire abordent-ils l'apprentissage de la lecture ? Premiers résultats d'une enquête menée en communauté française. Service de Pédagogie expérimentale, Université de Liège. Annette Lafontaine, Marie-Claire Nyssen.2005
- e) Actes du 1^{er} Congrès des chercheurs en Éducation (24-25 mai 2000, Bruxelles) L'acquisition de la lecture au premier cycle de l'enseignement fondamental : une question de méthodes ? Jean-Marc Braibant IPM-UCL
- f) Pour une culture mathématique accessible à tous.. Elaboration d'outils pédagogiques pour développer des compétences citoyennes Recherche du CREM Le Point sur la Recherche en Éducation n°30 Janvier 2005.

8 Annexe1 : Glossaire

8.1 Définitions

- D'après le décret
D'après le décret « Missions » (juillet 1997).

8.1.1 Compétence

Compétence : « aptitude à mettre en œuvre, un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches »

- D'après d'autres sources

- Pour Ph. MEIRIEU, *Apprendre, oui, mais comment ?*, ESF éditeur, 1988, p. 153-154.
Compétence : Une compétence est « un savoir identifié mettant en jeu une ou des capacités, dans un champ notionnel ou disciplinaire déterminé. »

- Pour Ph. PERRENOUD, *Construire des compétences dès l'école*. ESF éditeur, 1988, p7.
Compétence : je définirai ici une compétence comme une capacité d'agir efficacement dans un type défini de situation, capacité qui s'appuie sur des connaissances, mais ne s'y réduit pas.

8.1.2 Apprentissage

- Selon L.ARENILLA, B. GOSSOT, M-C. ROLLAND, M-P. ROUSSEL, *Dictionnaire de pédagogie*, 2004, Bordas, p 11.
Apprentissage : Désigne la période pendant laquelle quelqu'un apprend un savoir-faire nouveau pour lui, et le processus par lequel ce savoir nouveau s'acquiert [...]

- D'après l'ouvrage collectif *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Nathan, 1988.p. 82
Apprentissage : Acquisition d'une conduite nouvelle, capacité de pratiquer un comportement nouveau ou une manière d'être nouvelle. D'un point de vue psychologique, apprendre c'est établir une relation entre un stimulus et une réponse de telle sorte que, lorsque ce stimulus se présente à nouveau, le sujet fournisse à nouveau la même réponse. La mémoire y joue un rôle déterminant. [...]

8.1.3 Capacité

- Pour J.CARDINET., *Evaluation scolaire et pratique*, De Boeck, 1988, p.133.
En tant qu'objectif éducatif, une capacité est une visée de formation générale, commune à plusieurs situations ; une compétence, au contraire, est une visée de formation globale, qui met en jeu plusieurs capacités dans une même situation.

- Pour Ph. MEIRIEU, *Apprendre, oui, mais comment ?*, ESF éditeur, 1988, p. 153-154
Une capacité est une « activité intellectuelle stabilisée et reproductible dans des champs divers de la connaissance. »

- Tiré de Québec(Province).Gazette officielle du Québec. Partie 1 : avis juridiques.110^e année. Janvier1978- Québec : Editeur officiel du Québec, p8617

Disposition ou faculté, acquise ou développée, permettant à une personne de réussir dans l'exercice d'une activité physique, intellectuelle ou professionnelle donnée.

8.2 Conceptions

Ci-dessous figurent quelques conceptions⁴² relatives aux termes utilisés : savoir, savoirs de base, savoirs fondamentaux, connaissance, compétence, apprentissage et capacité issues de la littérature et de dictionnaires pédagogiques ainsi que de recherches en éducation.

8.2.1 Savoirs

- Selon Ph. JONNAERT, *Perspectives en Education et Formation. Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*, De Boeck, p. 69

Le savoir codifié

Le savoir codifié est inscrit dans les programmes et organisé pour être enseigné : il est déterminé culturellement, une société donnée l'a choisi et « codifié » dans des programmes d'études parce qu'elle le trouve nécessaire à ses membres. C'est le contenu des programmes scolaires organisés pour être appris par tous. Ce savoir est socialement et culturellement fortement déterminé.

Mais le savoir n'est pas uniquement codifié dans les programmes d'études !

Les savoirs quotidiens sont acquis hors de l'école (les noms des personnes, des rues, l'action de s'habiller, de se laver, de se nourrir, etc.)

Les savoirs savants sont élaborés par des spécialistes disciplinaires (la théorie de la relativité, une théorie de la connaissance, etc.) (Fourez et al., 1997 : 103). Ces spécialistes disciplinaires font, pour certaines disciplines, référence à des « pratiques sociales de références » plutôt qu'à des « savoirs savants », c'est le cas de nombreux savoirs professionnels décrits dans les programmes de formation.

- Selon B. REY, Ch. CAFFIEAUX, A. DEFRANCE et G. MARCOUX,

L'articulation entre savoirs et compétences dans l'enseignement secondaire.

Synthèse de la recherche en pédagogie CF/053/03,

Université libre de Bruxelles - Faculté des Sciences psychologiques et de l'Éducation - Service des Sciences de l'Éducation.

Savoir

Le mot « *savoir* » peut recouvrir plusieurs significations.

Dans l'usage courant, le savoir peut être compris comme un énoncé ponctuel qui exprime une donnée de fait constatée dans la vie de tous les jours. Pour exemple : Je sais qu'il pleut en ce moment, que le train pour Liège part à 18 h 02, que Rome est la capitale de l'Italie, etc. Cette première conception d'un dit « savoir élémentaire » sur la vie quotidienne peut se vérifier facilement. Dans l'enseignement, il est également abordé comme se rapportant à un ensemble organisé d'énoncés. Cet ensemble ayant d'autre part subi des épreuves de validation : soit des expériences au sens scientifique du terme, soit des raisonnements. Ainsi les mathématiques sont un savoir appuyé principalement sur des raisonnements ; la physique – au même titre que la biologie et autres sciences de la nature – est un savoir appuyé à la fois sur des raisonnements et des expérimentations. Il en va de même pour la grammaire française qui procède d'une observation systématique des usages de la langue.

Cependant, ce savoir a un caractère transitoire, car il est important d'expliquer comment chaque énoncé s'intègre dans la théorie. En effet, un savoir peut signifier quelque chose de plus complexe. Il peut être considéré comme un ensemble organisé d'énoncés, sur lesquels

⁴² Les références sont indiquées.

s'articulent des pratiques qui s'opèrent avant et après la construction de ces énoncés. Réaliser d'où proviennent ces énoncés – y faire référence – et comprendre à quoi ils peuvent servir, – nous dirons en saisir la finalité –, leur est indissociable.

Cette définition plus rarement utilisée mais plus prometteuse ne considère pas le savoir comme un «objet mort» mais comme des notions réellement utiles à celui qui les possède.

- Selon F.RAYNAL, A. RIEUNIER, *Pédagogie: dictionnaire des concepts*, Paris, 1998 ESF éditeur, p. 327

[...].1. Dans une première acception, les savoirs sont des connaissances objectivées, c'est-à-dire des contenus, ou des énoncés sur le monde, détachés de toute subjectivité, extérieurs aux individus et facilement communicables. [...]

2. Dans une seconde acception, les savoirs sont considérés comme des connaissances individuelles, indissociables du sujet, mises en œuvre par la personne pour comprendre le monde, en construire une représentation et agir sur lui. [...]

8.2.2 Savoirs de base

- Selon le Contrat pour l'école (mai 2005)

..... Les premières années sont déterminantes dans l'acquisition des savoirs de base tels la lecture, l'écriture et le calcul.

- Selon X. ROEGIERS, « Savoirs, capacités et compétences à l'école : une quête de sens, forum-pédagogies, mars 1999, p.24-31.

La place des savoirs

Dans ce débat qui oppose le développement des connaissances et le développement de ces savoir-faire généraux, transversaux, il est utile de dire un mot du rôle de ces connaissances, ou plutôt de ces savoirs qui sont à la base des connaissances des élèves (le terme « connaissance » est en général utilisé pour désigner la façon dont l'apprenant s'est approprié un savoir, ce que ce savoir est devenu dans son répertoire cognitif, alors que le terme « savoir » désigne plutôt le savoir « savant » indépendamment de ce qu'en fait l'apprenant).

Les savoirs, ou du moins certaines savoirs de base, resteront toujours un ingrédient indispensable à l'école, tout simplement parce qu'on a besoin de contenus pour développer les « savoir-faire généraux ». Si on ne peut pas nier que les savoirs sont indispensables pour construire des savoir-faire, des capacités, des compétences, il y a en revanche une réflexion à mener sur la place à laisser à ces savoirs. Cette réflexion s'articule autour de deux questions principales.

La première question est de déterminer quelle est la part relative des savoirs par rapport aux "savoir-faire généraux" évoqués ci-dessus, qui permettent de mobiliser les savoirs. On sait déjà depuis longtemps (avant même que nous ne commençons à nous déplacer sur les autoroutes de l'information) que la course aux savoirs, telle qu'elle est encore trop souvent envisagée à l'école, est perdue d'avance parce que les savoirs se développent infiniment plus vite que notre potentiel humain d'acquisition de ces savoirs. L'approche des savoirs, la façon dont on les aborde, mais surtout ce que l'on en fait, doit dès lors être repensée en profondeur.

Citons une fois encore PERRENOUD (1998) : "Pour faire bonne mesure, on évoquera la culture générale dont nul ne doit être exclu et la nécessité de donner à chacun des chances de devenir ingénieur, médecin ou historien. Au nom de cette "ouverture", on condamne le plus grand nombre à acquiescer à la perte de vue des savoirs «pour si jamais». En soi, ce ne serait pas dramatique, encore que cette accumulation de savoirs se paie en années de vie passées sur les bancs d'une école. L'ennui, c'est qu'en assimilant intensément autant de savoirs, on n'a pas le temps d'apprendre à s'en servir, alors même qu'on en aura diablement besoin plus tard, dans la vie quotidienne, familiale, associative, politique." La deuxième question est de déterminer

quel type de savoirs développer, et en particulier quel équilibre trouver entre les savoirs scolaires et les savoirs d'expérience, entre les savoirs disciplinaires et les savoirs professionnels, entre les savoirs décontextualisés et les savoirs contextualisés ? La question est complexe, et n'a probablement pas de réponse unique.

La seule chose qui paraît claire, c'est que les savoirs restent indispensables à l'école, car sans eux, les "savoir-faire généraux" tourneraient à vide.

8.2.3 Savoirs fondamentaux

- Selon P. TARIBO Presse à l'école. 14/03/2006

[...] L'école distribue les savoirs fondamentaux. Pour l'école ; il s'agit des connaissances de base dispensées par l'enseignement primaire : la lecture, l'écriture, le calcul.[...]

- Selon M-C BELLOSTA Maître de conférences

[...] il faut souligner l'importance des savoirs fondamentaux que sont le calcul, la lecture et l'expression française.[...]

8.2.4 Connaissances

- Selon Ph. JONNAERT Perspectives en Education et Formation. Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique, De Boeck, p. 69

Les connaissances.

Les connaissances font partie du patrimoine cognitif du sujet. Ces connaissances lui sont propres. Elles ne sont plus seulement des constructions sociales comme le sont les savoirs, l'élève les a construites et stockées dans son répertoire cognitif.

- Selon F-M. GERARD,. (2000). Savoir, oui mais encore!, Forum - pédagogies, mai 2000, 29-35.

Les connaissances sont des savoirs qui existent, de manière juxtaposée, en dehors de toute situation. Ce sont des choses que l'on sait sans jamais les utiliser réellement. Par exemple, je sais que la bataille de Marignan a eu lieu en 1515, mais moi qui n'ai rien d'un historien, je suis incapable d'utiliser cette connaissance. Je ne sais même pas quelles étaient les forces en présence, ni l'enjeu de la bataille, ni même où se trouve Marignan. Il existe ainsi toutes sortes de choses que je connais, mais sans pouvoir en faire le moindre usage.

C'est à dessein que nous utilisons le terme « savoir ». « Le savoir », en tant que nom, écrit au singulier, désigne tout ce qu'un individu sait (note 1), à un moment donné de son existence. Cette définition tautologique rappelle que « le savoir » (nom) est aussi et sans doute avant tout « savoir » (verbe). De ce fait, « savoir » est inscrit dans l'action (note 2).

On peut dire que « savoir », c'est être capable d'exercer une activité (donner une définition, construire, résumer, citer,) sur un certain contenu (telle formule, telle démarche de résolution, telle activité pratique, tel comportement,) qui appartient à un domaine particulier.

(1) Ce « savoir » ne se réduit pas aux connaissances, comme nous le montrerons plus loin. Celles-ci sont souvent désignées sous le vocable générique de « savoirs », terme que nous n'utiliserons jamais ici dans ce sens limité.

(2) Même si certains considéreront que le verbe « savoir » n'est pas un verbe d'action, il n'est pas non plus un verbe d'état. Il est de toute façon, en tant que verbe inscrit dans le mouvement (et donc dans l'action) : je sais aujourd'hui plus que ce que je savais hier, et moins que ce que je saurai demain.

8.2.5 Apprentissage

- Selon le contrat pour l'école (mai 2005)

... 1° Un nombre trop important d'élèves ne maîtrise pas suffisamment la lecture, l'écriture ou encore le calcul. Des apprentissages de base qui sont pourtant indispensables à la vie citoyenne et à l'insertion professionnelle et qui conditionnent tous les apprentissages ultérieurs.

- Selon G. CHAUVEAU dans « Recentrage sur les apprentissages scolaires Pourquoi ? Comment ? 2003 »

Il dit : « Les apprentissages scolaires (c'est-à-dire sur le français, l'écrit et les mathématiques qui sont les apprentissages scolaires de base) »

8.2.6 Capacité

- Selon F.RAYNAL, A. RIEUNIER, Pédagogie: dictionnaire des concepts clés, Paris,1998, ESF éditeur, p. 63.

[...]En pédagogie, dans le cadre de l'analyse par objectifs, la notion de capacité est généralement constitutive de la compétence. [...]

Cet Avis serait incomplet si l'occasion ne nous était pas donnée de remercier les membres du groupe de travail qui ont participé à l'élaboration de ce document.

Mesdames

Christiane Brewaeys
Rita Dehollander
Muriel Delforge
Nicole De Mayer
Arianne Gillet
Martine Hendrickx
Corinne Klepper
Sylvie Van Lint

Isabelle Michel
Annie Roeland
Laurence Rosier
Chantal Stouffs
Fabienne Tinant
Isabelle Van Aerschot

Messieurs

Bernard De Commer
Jean-François Kerkofs
Jacques Morisot

Etienne Van Der Cruyssen
Raymond Vandeuken
Jean-Luc Van Kempen