



HAL
open science

Pratiques pédagogiques, climat relationnel et motivation scolaire en classe de 4ème et 3ème technologiques

Jacqueline Hornemann

► To cite this version:

Jacqueline Hornemann. Pratiques pédagogiques, climat relationnel et motivation scolaire en classe de 4ème et 3ème technologiques. *Éducation & formations*, 1990, 21, pp. 63-77. 10.48464/ef-21-06 . halshs-03959917

HAL Id: halshs-03959917

<https://shs.hal.science/halshs-03959917>

Submitted on 27 Jan 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Pratiques pédagogiques, climat relationnel et motivation scolaire en classe de 4^{ème} et 3^{ème} technologiques

Jacqueline HORNEMANN

Les classes technologiques, nouvelles voies d'accès aux objectifs du premier cycle, ont fait l'objet d'une évaluation menée en 1988 auprès d'un large échantillon d'élèves et de professeurs de 3^{ème}.

Les principaux résultats de l'enquête ont été présentés dans un premier article (1). L'étude qui va suivre porte plus précisément sur certains aspects de l'innovation pédagogique et de la motivation des élèves, envisagés dans une perspective différentielle.

Les classes technologiques apparaissent en général comme des lieux favorisant la réflexion collective et les pratiques interdisciplinaires mais la mise en œuvre de l'ensemble des mesures préconisées par les textes officiels ne s'effectue pas partout de la même façon.

L'analyse des réponses à l'enquête permet d'identifier des sous-ensembles de professeurs qui connaissent mieux que les autres les textes définissant les classes technologiques, qui se réunissent plus souvent pour réfléchir ensemble et mettre en œuvre un projet pédagogique visant à développer des capacités et des compétences communes et qui ont le souci de motiver leurs élèves en difficulté en les impliquant dans leur propre formation.

Ces professeurs enseignent fréquemment dans les lycées professionnels et se trouvent parmi les plus anciens en classes technologiques.

Les informations recueillies auprès des élèves concordent avec celles fournies par les enseignants : ce sont bien les mêmes classes qui, selon les professeurs comme selon les élèves, apparaissent les plus conformes aux orientations préconisées par les textes. Cette concordance entre les différentes informations recueillies peut être considérée comme un indice assez sûr de l'implantation de nouvelles pratiques pédagogiques dans un certain nombre d'établissements.

L'enquête apporte aussi des informations sur le climat relationnel des classes et sur la représentation que les élèves se font de leur propre réussite à l'école. Les relations avec les professeurs et le prestige de la classe technologique dans l'établissement apparaissent assez fortement liés à l'image que les élèves ont de leurs capacités scolaires.

Jacqueline HORNEMANN, Directrice de C.I.O., appartient à la Direction de l'évaluation et de la prospective - Sous-direction de l'évaluation du système éducatif - Département de l'évaluation des élèves et des étudiants.

(1) Les classes de troisième technologique en 1988. *Éducation et Formations*. N° 19 avril - juin 1989. Pages 41 à 53.

Origine des données

Les données sont extraites de l'enquête menée en juin 1988 dans le cadre du dispositif national d'évaluation (2) au niveau des classes de 3^{ème} technologique.

Ces classes sont de création récente, mais compte tenu de leur croissance rapide et de l'importance qui leur est attribuée dans la diversification des voies de réussite au niveau du premier cycle, il a paru nécessaire à l'Administration Centrale de faire le point quatre années après leur lancement.

Une opération d'évaluation en 4^{ème} et 3^{ème} technologiques a été mise en place en 1988 par la Direction de l'Évaluation et de la Prospective en collaboration avec les Inspections Générales (Education Nationale et Administration) et la Direction des Lycées et Collèges. Elle concerne un échantillon de 88 établissements (44 lycées professionnels, 44 collèges) répartis de façon aléatoire dans quatre académies (Aix-Marseille, Nancy-Metz, Nantes, Versailles) (3). 745 professeurs et 2834 élèves ont répondu à des questionnaires concernant les classes technologiques, 2800 élèves environ ont passé par ailleurs des épreuves d'acquisitions scolaires (épreuve transdisciplinaire, épreuve de français, mathématiques, anglais) et fourni des informations concernant leur environnement et leurs projets.

Nous utiliserons uniquement, pour cette étude, les réponses des professeurs et des élèves aux questions portant sur le fonctionnement des classes technologiques et plus spécialement celles concernant la prise en charge des textes définissant l'orientation de ces classes par les enseignants du terrain (4)

Il convient de rappeler que cette prise en charge s'effectue progressivement et connaît des évolutions qui

varient selon les conditions locales. Les réponses recueillies sont relatives à l'implantation de l'échantillon (quatre académies qui ne sont pas forcément représentatives de l'ensemble des académies) et à la date de prélèvement des informations (un an après la sortie du BO spécial de septembre 1987 fixant les grandes orientations des classes technologiques).

Les questionnaires utilisés

Les questionnaires ont été construits en référence aux textes de 1987, pour appréhender certains aspects caractéristiques de l'innovation en classes technologiques :

- le travail en équipe des enseignants pour élaborer un projet pédagogique ;
- le développement chez l'élève de capacités et de compétences communes à toutes les disciplines ;
- le rôle attribué à la technologie dans l'approche pluridisciplinaire ;
- la concertation avec l'élève et le suivi individualisé

Les réponses permettent une approche interne du fonctionnement du système à partir de l'expression des individus qui en font partie :

- les professeurs : leur lecture des textes, leurs opinions sur les pratiques préconisées, leurs représentations de ce qu'ils ont effectivement pu faire, leur attitude face à quelques problèmes plus généraux...;
- les élèves : ce qu'ils ont perçu des intentions des enseignants, comment ils ont vécu leur classe en tant que lieu de vie, lieu de formation, les répercussions sur leur attitude vis-à-vis de l'école, leur projet d'avenir.

Les questions portent sur des faits, des représentations, des opinions en relation avec le thème traité.

Ce sont, dans la plupart des cas, des questions à choix multiple : plusieurs réponses sont proposées aux

professeurs et aux élèves qui cochent la réponse choisie. Cette forme de questions ne convient pas toujours pour apprécier la complexité de la vie pédagogique, mais elle permet une approche systématique de certains thèmes, ainsi qu'une exploitation informatique des résultats. Elle donne aussi la possibilité d'utiliser différents traitements statistiques pour comparer plusieurs sous-populations ou rapprocher les informations recueillies.

Plusieurs questions ouvertes permettent par ailleurs aux professeurs qui le désirent de s'exprimer de façon plus informelle et sous « secret statistique ».

Traitement de l'information

Les réponses question par question ayant déjà été présentées dans d'autres publications (5), nous nous contenterons, dans cet article, de rappeler les principaux résultats.

Nous consacrerons plus de temps, en revanche, à la recherche de « noyaux » de questions ayant un sens par rapport à l'objet de l'étude.

Existe-t-il par exemple un ensemble de pratiques pédagogiques constituant la spécificité des classes technologiques ? On peut regarder s'il existe, chez un certain nombre de professeurs, une tendance à répondre de la même façon à un même groupe de questions. Si c'est le cas, on peut considérer que ces questions forment un tout relativement homogène auquel on associera un « indice » qui résume, en quelque sorte, l'information apportée par ce groupe de question.

L'identification de « noyaux » spécifiques est intéressante pour la connaissance de l'objet étudié. Elle contribue à donner un sens à chacun des éléments qui les constituent et permet une approche en terme de « typologies ».

Existe-t-il par exemple une configuration de réponses au questionnaire professeur qui traduise un accord satisfaisant avec les orientations du BO de 1987, ou d'autres configurations qui soient marquées par des conceptions pédagogiques différentes ?

L'identification de « noyaux » est à la base de la construction d'indices globaux qui présentent de nombreux avantages sur le plan statistique. Un indice, construit à partir de plusieurs informations est plus stable qu'une mesure s'appuyant sur une information isolée. Il est par ailleurs plus maniable qu'une multiplicité d'informations partielles lorsqu'il s'agit d'effectuer des traitements statistiques concernant une population.

Ce regroupement de questions en vue de la constitution d'indices peut être fait « à priori » en fonction d'hypothèses que l'on s'efforcera ensuite de vérifier. Il peut aussi s'appuyer sur les résultats de certaines analyses visant à structurer l'information recueillie. L'analyse factorielle des correspondances, entre autres, peut être utilisée à cette fin.

(2) Voir dans les dossiers « Education et formations » : Evaluation en fin de 3^{ème} technologique - Ministère de l'Education Nationale Direction de l'Evaluation et de la Prospective - DEP 6 - 58, boulevard du lycée 92170 VANVES - Juin 1989.

(3) Voir détail de l'échantillon en annexe.

(4) L'introduction générale de ces textes est donnée dans l'encadré (p.66).

(5) Jacqueline HORNEMANN : - Dossier « Education et formations » consacré à l'évaluation en troisième technologique (voir note 2)

Les classes de quatrième et troisième technologiques.

Extraits du bulletin officiel spécial de septembre 1987

INTRODUCTION GÉNÉRALE

I — Objectifs généraux

L'objectif du premier cycle de l'enseignement secondaire est de conduire un plus grand nombre d'élèves jusqu'en fin de troisième et de leur donner la possibilité de poursuivre leurs études au lycée d'enseignement général et technologique ou professionnel jusqu'au baccalauréat. Pour réussir, cette politique doit se donner les moyens de prendre en charge avec succès les jeunes qui effectuent d'ores et déjà la totalité du premier cycle, mais aussi ceux qui, actuellement, sont orientés prématurément vers une formation professionnelle courte avant la fin du premier cycle.

Les classes de 4^e et 3^e technologiques constituent l'un des moyens permettant d'amener au terme du premier cycle, par un réel accès à une **orientation ouverte** aux différentes formations du second cycle, tant général que technologique ou professionnel, les jeunes qui actuellement arrêtent leurs études au mieux après l'acquisition d'un CAP préparé en 3 ans après la classe de cinquième.

La mise en place des classes de 4^e et 3^e technologiques se situe dans l'action de rénovation du premier cycle du second degré et, dans les lycées professionnels, elle est un élément complémentaire de l'action de rénovation des formations de niveau V (BEP, CAP en deux ans après la classe de 3^e) et de la création des baccalauréats professionnels. Cette action contribue fortement au développement quantitatif et qualitatif du vivier naturel des BEP et CAP rénovés et constitue un élément important du dispositif qui, à terme, doit permettre d'atteindre l'objectif de formation au niveau du baccalauréat de 80 % d'une classe d'âge.

II — Rôles et définition de l'enseignement technologique

La principale originalité des classes de 4^e et 3^e technologiques réside dans la part importante accordée à *l'enseignement technologique*. Celle-ci se justifie par la pluralité des fonctions qui lui sont assignées dans la formation de l'élève :

— il concourt, avec l'ensemble des disciplines, au développement des capacités nécessaires à la poursuite d'études ultérieures, qu'elles soient générales, technologiques ou professionnelles ;

— par la mise en œuvre de projets techniques intégrés dans le projet pédagogique global défini par l'ensemble de l'équipe pédagogique, il permet de moti-

ver l'élève et de le mettre, dès le début de la classe de 4^e, en situation de réussite y compris dans les disciplines générales ;

— enfin, il est porteur de compétences spécifiques qui faciliteront la réussite des élèves dans les formations technologiques ou professionnelles ultérieures. Mais il est clair que le contenu de l'enseignement technologique dispensé dans ces classes ne prédétermine pas l'orientation ultérieure des élèves, ni en termes d'établissements (lycée d'enseignement général et technologique ou lycée professionnel) ni en termes de champs technologiques ou professionnels.

III — Organisation pédagogique

La seconde caractéristique du fonctionnement de ces classes est liée à l'élaboration et à la mise en œuvre d'un **projet pédagogique** par l'ensemble de l'équipe pédagogique interdisciplinaire, dont l'action concerne une promotion d'élèves durant leurs deux années de formation (classes de 4^e et 3^e). Ce projet pédagogique est ainsi un acte d'engagement volontaire à deux niveaux :

— entre les membres de l'équipe pédagogique qui s'engagent à mener une action concertée et coordonnée de formation, d'évaluation, auprès d'une promotion d'élèves durant deux années avec, au-delà, la préoccupation de leur suivi dans les cycles ultérieurs de formation, en liaison avec les équipes pédagogiques concernées ;

— entre les membres de l'équipe pédagogique et les élèves. L'engagement de l'équipe pédagogique porte en particulier sur la mise en œuvre d'une formation individualisée et personnalisée afin de créer en permanence les conditions objectives de la réussite.

Dans le projet pédagogique, l'action concertée des membres de l'équipe pédagogique s'appuie sur la définition d'**objectifs transversaux de formation** servant ainsi de référence commune à l'ensemble des disciplines et susceptibles de faciliter l'organisation de dispositifs communs d'évaluation et de soutien. Dans les documents disciplinaires qui suivent, cette référence commune figure en tant que liste de « **capacités à développer** ». Cette liste est à peu de chose près identique d'un document disciplinaire à l'autre, les quelques nuances qui subsistent étant le résultat de pratiques conceptuelles (historiques ou épistémologiques) propres à chaque discipline. La concertation interdisciplinaire pourra ainsi s'appuyer sur ces capacités dont

d'autres expressions pourront être recherchées par les équipes pédagogiques en s'appuyant sur les taxonomies désormais classiques dont les exemples seront diffusés en compléments aux programmes.

Si les documents disciplinaires privilégient le développement des capacités cognitives, il ne faut pas en déduire que des objectifs d'une autre nature ne font pas partie du projet pédagogique ; on attachera notamment une importance particulière aux objectifs de développement personnel et de socialisation de l'élève, et aux objectifs d'ordre méthodologique (organisation du travail personnel de l'élève, ...).

Dans ce contexte, *le projet technique* prend naturellement sa place comme élément vertébral, organisant *en tant que de besoin* les activités des disciplines. Il constitue, pour les activités qui le composent, la référence temporelle dans l'action de coordination des disciplines et représente un support privilégié pour le développement des capacités transversales.

Comme dans d'autres formations technologiques, au terme **projet** est attachée une double acception :

— d'une part celle admise dans le cadre des **méthodes pédagogiques actives** ; le terme désigne alors la conception, la prévision d'une démarche selon laquelle **l'esprit** doit déployer une **activité** véritable en vue d'une **fin** précise comportant :

- des difficultés que l'élève doit surmonter,
- des problèmes qu'il doit se poser et résoudre,
- des contenus qu'il doit comprendre, formuler, assimiler, réutiliser dans des contextes différents,
- des plans qu'il doit élaborer, mettre en œuvre

— d'autre part celle communément utilisée dans l'industrie ; le terme projet vise alors la mise en œuvre, la **réalisation concrète**, à partir de **données** précises et dans une **durée** déterminée, de ce qui, à une date donnée, n'était qu'intention, **idée**.

Bien que le projet technique représente, notamment pour les disciplines technologiques, l'élément majoritaire de l'activité pédagogique, il doit toutefois laisser une juste place à des activités propres à ces disciplines pour les apprentissages qui s'inscrivent dans la logique propre de ces disciplines.

La mise en œuvre progressive des textes

Rappelons que, selon le BO de 1987, l'organisation pédagogique des classes technologiques s'articule autour de deux points essentiels (cf. encadré) :

- le projet pédagogique qui engage dans un même acte volontaire professeurs et élèves, qui vise le développement de capacités transversales et l'acquisition de compétences générales communes à l'ensemble des disciplines ;

- le projet technique autour duquel s'organise principalement l'enseignement technologique (un tiers du temps des élèves) en interaction avec les autres disciplines.

En juin 1988, 74% des professeurs de lycées professionnels et 47% de ceux des collèges disaient avoir déjà élaboré un projet pédagogique à l'intention de leurs classes de 4^{ème} et 3^{ème} technologiques.

A travers l'enquête, les classes technologiques apparaissent bien comme des lieux favorisant une certaine réflexion interdisciplinaire mais de nombreuses inquiétudes sont exprimées par les chefs d'établissement et plus encore par les enseignants à propos des difficultés de mise en œuvre de cette voie (insuffisance de formation des enseignants, insuffisance également des moyens pour mettre en place la concertation souhaitée).

Certaines réponses des enseignants semblent montrer que, dans bien des endroits, la mise en œuvre du projet pédagogique reste encore fragile. Des différences non négligeables s'observent par ailleurs en fonction du type d'établissement de rattachement. De façon générale, il semble que la réflexion collective s'appuyant sur la définition d'objec-

tifs transversaux de formation soit plus développée dans les lycées professionnels qui bénéficient de leur expérience antérieure en matière d'évaluation continue.

La contribution du projet technique au développement de capacités et de compétences transversales n'a pas été, dans l'ensemble, clairement perçue.

Les informations concernant l'enseignement technologique montrent qu'il apparaît surtout aux chefs d'établissement et aux professeurs comme une possibilité de remotiver les élèves par un enseignement différent de celui dont ils ont bénéficié jusqu'alors.

La préparation à une spécialisation professionnelle ultérieure et l'amélioration de l'orientation (la technologie servant de « banc d'essai ») sont évoquées aussi en priorité plus souvent que ce que l'on pourrait considérer comme le rôle essentiel de la technologie dans ces classes : la contribution à la formation intellectuelle générale de l'élève.

Une question construite pour appréhender la représentation que les professeurs se font de la réalité de l'enseignement technologique met en évidence des différences tenant au type d'établissement de rattachement. Les professeurs de collèges semblent plus familiarisés avec la référence à plusieurs secteurs technologiques relativement autonomes alors que ceux des lycées professionnels ont mieux intégré la notion de projet commun à plusieurs secteurs. On constate aussi que certains professeurs de lycées professionnels paraissent regretter un enseignement à finalité professionnelle, et que 17% des professeurs de lycées professionnels et 8% des pro-

fesseurs de collège disent assurer une formation à caractère professionnel en relation avec un ancien CAP (6).

Des opinions et des pratiques différentes selon les professeurs

Les observations précédentes montrent qu'il existe des différences notables entre les réponses des professeurs. Ces réponses ont-elles un lien entre elles ? Le fait de consacrer une part importante du temps de concertation à l'élaboration du projet pédagogique est-il par exemple associé fréquemment, d'une part à la conception effective de séquences d'apprentissage pour développer des capacités et compétences et, d'autre part, à l'explicitation pour les élèves de ces capacités et compétences ? L'analyse des relations entre les réponses peut confirmer ou non des structures qui avaient un statut de postulat.

Deux méthodes ont été utilisées à cette fin : l'analyse factorielle des réponses aux questionnaires-professeurs et l'étude de la distribution d'un indice construit à partir des réponses à des questions portant sur des mesures préconisées par les textes.

L'analyse factorielle des correspondances est un des moyens permettant de structurer l'ensemble de l'information issue de questionnaires nombreux et de donner une représentation graphique des relations (ou correspondances) entre les différentes questions et les catégories de répondants (7)

Dans l'exemple proposé, il s'agit d'analyser les réponses de 745 professeurs de 3^{ème} technologique à une trentaine de questions ou sous-questions en rapport avec l'application du BO spécial de septembre 1987 (8).

Le graphique 1 correspond à une représentation simultanée de tous les répondants et de leurs réponses, « mis en correspondance ». Chaque point correspond à une question. C'est l'ensemble des réponses des professeurs à chacune des questions qui a permis de déterminer les positions respectives des points les uns par rapport aux autres. Si deux questions sont proches et bien représentées c'est-à-dire à la périphérie du graphique, cela veut dire que la correspondance entre elles est forte, donc qu'elles ont suscité un comportement de réponse identique chez un grand nombre de professeurs.

L'analyse mathématique permet de dégager les axes principaux qui structurent l'ensemble de l'information concrétisée par le nuage de points. L'examen des points qui ont le plus contribué à la construction de ces axes aide à en comprendre la signification.

(6) Rappelons que la création des classes de 4^{ème} et 3^{ème} technologiques correspond souvent à une modification de la structure des lycées professionnels, la suppression des classes préparatoires libérant de la place et des moyens pour ouvrir des classes technologiques, des BEP rénovés et éventuellement des baccalauréats professionnels.

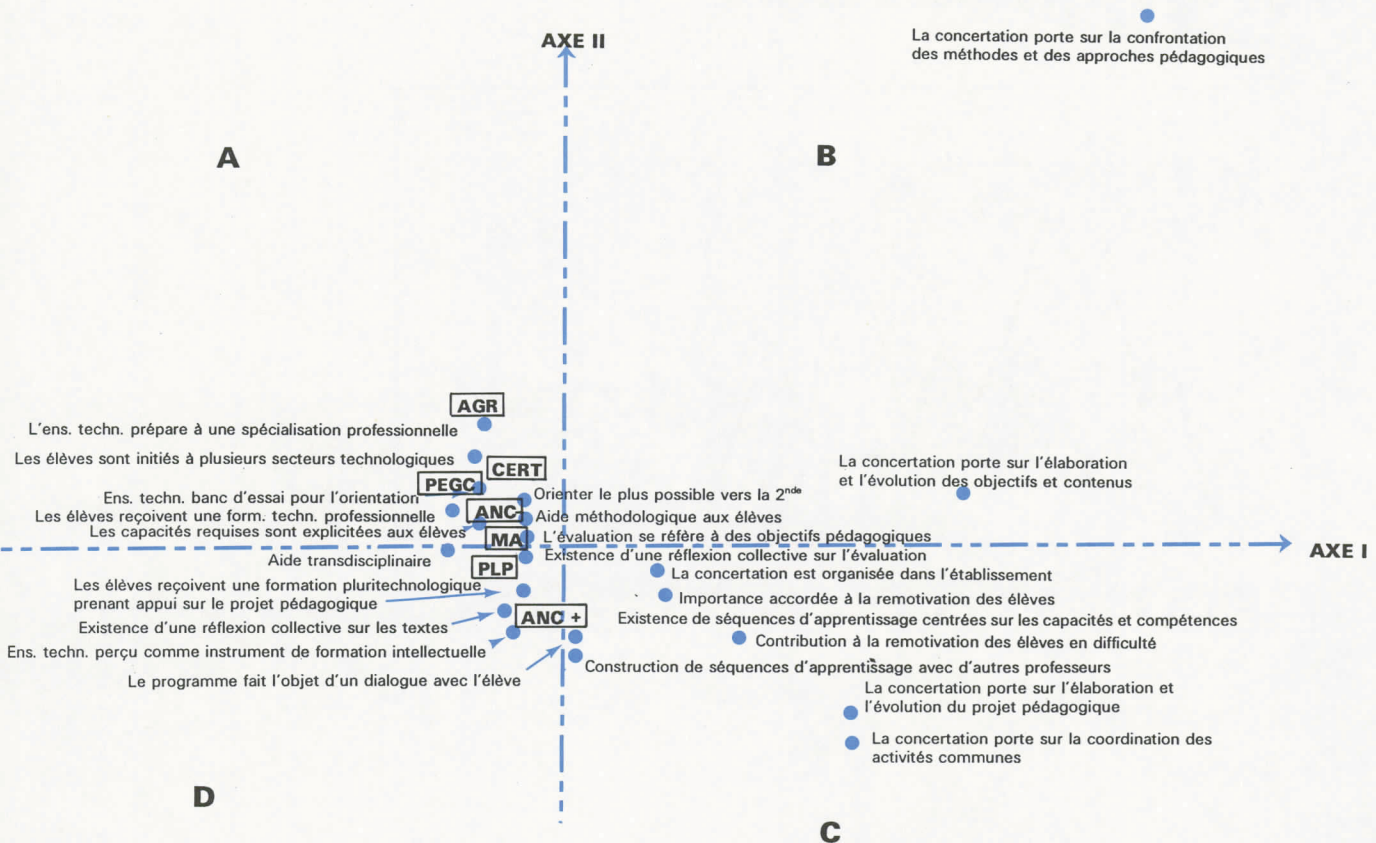
(7) L'analyse factorielle des correspondances s'applique ici à des données présentées sous forme de tableaux (dits tableaux de correspondances) avec en ligne l'ensemble I des professeurs, en colonne l'ensemble J de leurs réponses aux questions étudiées. Cette analyse s'appuie sur des calculs de distances (de khi 2) entre profils de lignes et entre profils de colonnes. Elle permet une approche différentielle à double titre : en tant que méthode elle sera utilisée pour aboutir, à partir de différences entre profils de professeurs, à des dimensions caractérisant l'ensemble des choix analysés ; en outre, les sous-groupes de professeurs seront distingués en fonction de leurs positions par rapport à ces dimensions.

(8) L'analyse présentée a été réalisée par le Service de recherche de l'Institut National d'Etude du Travail et d'Orientation Professionnelle.

GRAPHIQUE 1 :

L'ANALYSE FACTORIELLE DES RÉPONSES DES PROFESSEURS MET EN ÉVIDENCE DES REGROUPEMENTS DE QUESTIONS INTÉRESSANTS SUR LE PLAN PÉDAGOGIQUE

Plan défini par les deux premiers axes



L'axe I (horizontal) est déterminé par les points qui se trouvent le plus à droite du graphique et qui correspondent aux réponses sur l'utilisation du temps de concertation pour confronter des méthodes et des approches didactiques, pour élaborer et faire évoluer les objectifs et les contenus, pour élaborer le projet pédagogique et coordonner les activités communes.

L'axe II (vertical) oppose une approche didactique (point en haut à droite) (9) à une mise en oeuvre effective au niveau de l'équipe pédagogique et des élèves (quadrants C et D), passant par la réflexion collective, la construction en équipe du projet pédagogique, le rôle attribué à l'enseignement technologique comme instrument de formation, la conception de séquences centrées sur le développement de capacités et de compétences, la remotivation des élèves en difficulté et leur implication dans le projet de formation.

On a reporté sur le graphique et encadré un certain nombre de points qui n'ont pas contribué à l'analyse mais qui correspondent au comportement moyen de diverses catégories de répondants définies selon les critères suivants :

- la catégorie statutaire des professeurs : PEGC, certifiés (CERT), agrégés (AGR), maîtres auxiliaires (MA), professeurs de lycée professionnel (PLP). Les adjoints d'enseignement et les chargés d'enseignement, peu nombreux, se trouveraient dans la zone centrale. Signalons que les agrégés sont aussi en nombre très limité.

- l'ancienneté en classes technologiques :

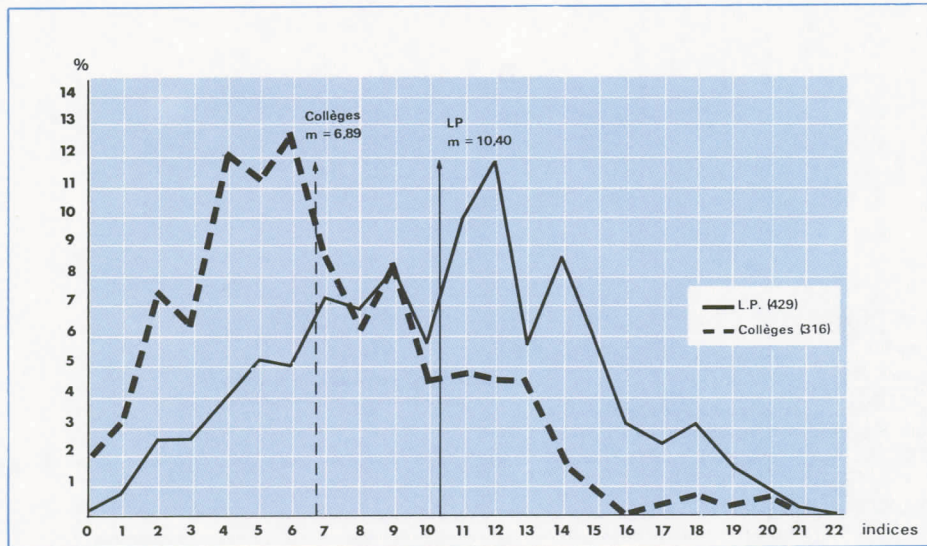
ANC + : 3 ans d'ancienneté ou plus

ANC - : moins de 3 ans d'ancienneté

(9) Peu de professeurs (6%) ont répondu qu'ils utilisaient fréquemment le temps de concertation pour confronter des méthodes didactiques ; ce point contribue néanmoins à la détermination de l'axe par suite de sa distance au centre de gravité du nuage.

GRAPHIQUE 2 :
LES PRATIQUES PRÉCONISÉES PAR LES TEXTES SE RETROUVENT PLUS FRÉQUEMMENT
CHEZ LES PROFESSEURS DE LYCÉES PROFESSIONNELS

*Indice-professeur concernant le degré d'accord avec le B.O de 1987
distribution selon le type d'établissement de rattachement.*



Cet indice est construit de façon simple : on additionne, pour chaque professeur, le nombre de fois où il a répondu « oui » ou « la plupart du temps » à l'une des questions portant sur les points suivants :

- Il existe dans la classe une réflexion collective sur les textes.
- La concertation entre les enseignants est organisée.
- La concertation porte sur l'élaboration et l'évolution du projet pédagogique.
- La concertation porte sur l'évolution des objectifs et des contenus.
- La concertation porte sur la coordination des activités communes.
- Des séquences d'apprentissage sont construites pour développer des capacités et des compétences.
- Cette construction de séquences d'apprentissage se fait en équipe.
- Une aide méthodologique est apportée aux élèves dans un cadre interdisciplinaire.
- Les capacités et compétences requises sont explicitées aux élèves de la classe.
- Le programme fait l'objet d'un dialogue individualisé avec l'élève
- L'enseignement technologique est perçu comme étant un instrument de formation intellectuelle.
- Les élèves reçoivent une formation technologique prenant appui sur des projets pluritechnologiques.
- Le professeur pense qu'il est important de remotiver les élèves en difficulté scolaire.
- Il a contribué à cette remotivation dans sa classe en 1987-1988.
- Le professeur pense qu'il est important de donner des méthodes de travail aux élèves en difficulté scolaire.
- Il a contribué à donner des méthodes de travail aux élèves de sa classe en 1987-1988.

Certaines questions importantes comptant double, l'indice peut varier de 0 à 24.

La dispersion des indices est élevée, en lycée professionnel comme en collège. Les distributions des deux types d'établissement se recouvrent en grande partie, avec cependant un décalage des tendances centrales à l'avantage des LP (en LP : $m = 10,40$ - en collège : $m = 6,89$ - la différence est significative au seuil de .01).

Ce décalage résulte principalement des différences dans les réponses aux questions sur la réflexion à partir des objectifs transversaux de formation (plus fréquente en LP).

Tableau 1

VARIATION DE L'INDICE D'ACCORD AVEC LE B.O. EN FONCTION DE L'ANCIENNETÉ EN CLASSE TECHNOLOGIQUE.

Date d'affectation des professeurs dans les classes technologiques	Indice moyen correspondant
1987 (19 professeurs)	7,14
1986 (191 professeurs)	8,39
1985 (392 professeurs)	9,12
1984 (86 professeurs)	9,29
avant 1984 (31 professeurs)	9,35

Les professeurs les plus anciens en classe technologique sont aussi les plus près des pratiques préconisées par les textes

- Les professeurs ayant le plus l'expérience des classes technologiques sont en général en LP. Rappelons en effet que les classes technologiques ont été créées à l'origine dans les lycées professionnels, déjà familiarisés avec les élèves en difficulté et dont l'expérience en matière de pédagogie centrée sur les techniques et l'évaluation continue était précieuse. Les classes technologiques n'ont été ouvertes qu'à partir de 1985 dans les collèges soucieux d'avoir sur place la possibilité d'itinéraires divers.

- Un petit groupe de professeurs de collège se situe néanmoins parmi les professeurs ayant un fort indice d'accord avec le BO de 1987. Ce sont surtout des hommes, ayant au moins le niveau II (DEUG, DUT, BTS) qui enseignent pour la 2^{ème} année en classe technologique.

- L'examen des variations de l'indice d'accord avec le B.O. en fonction de l'ancienneté dans les classes technologiques montre dans le tableau 1 que les professeurs adhèrent d'autant plus aux textes qu'ils enseignent depuis plus longtemps en classe technologique.

On peut faire l'hypothèse que l'effort de formation et d'accompagnement des actions sur le terrain n'a pas encore porté tous ses fruits auprès des professeurs les plus récemment nommés.

Il est possible aussi que le fait d'avoir choisi en 1984 (ou avant) d'enseigner dans ces classes soit

associé à un certain nombre d'autres caractéristiques chez les professeurs concernés (intérêt pour ce genre d'élèves et pour un certain type de pédagogie).

Quelques aspects de la formation reçue, selon les élèves

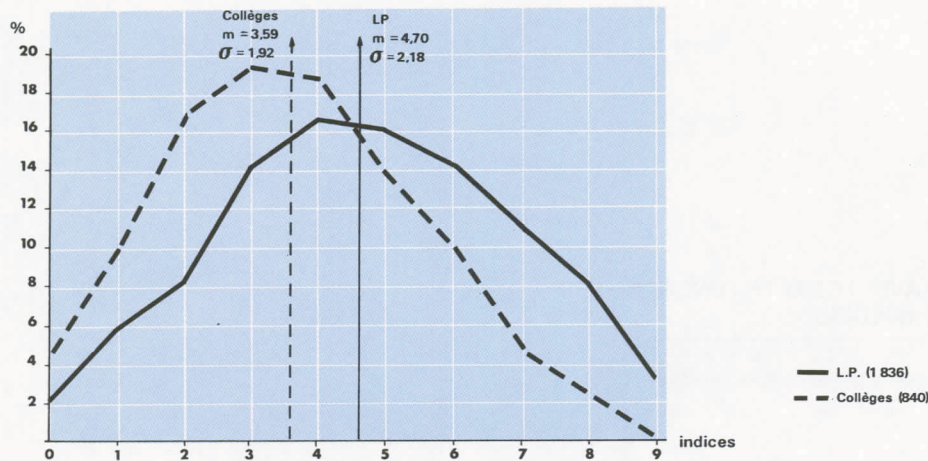
- A propos de l'approche par objectifs de formation :

Deux élèves sur trois en LP, et un élève sur trois en collège disposent de fiches d'objectifs ou grilles d'évaluation qui leur permettent de suivre la progression de leurs résultats sur l'année. (10) Les professeurs ont aidé un élève sur deux en LP et un élève sur cinq en collège à remplir ces documents lorsqu'ils existent. Selon les élèves, l'évaluation des résultats se fait soit par des notes de 0 à 20 (95% des collèges et 63% des LP), soit à l'aide de grilles d'évaluation ou d'une fiche d'objectifs (45% en LP et 12% en collège).

- A propos de l'enseignement technologique
Plus de la moitié des élèves ont participé au choix et à la réalisation d'un projet technique. Ils ont apprécié dans l'ensemble l'enseignement technologique. Pour eux c'est un moyen de connaître les métiers pour mieux s'orienter et se préparer à la vie professionnelle future. Le rôle de la technologie comme moyen de formation générale ne leur apparaît pas nettement. Notons cependant qu'environ deux élèves sur trois pensent que ce qu'ils font en enseignement technologique leur sert en enseignement général et réciproquement.

(10) On trouve en général sur les fiches d'objectifs la liste des capacités et compétences à acquérir ainsi que les critères permettant d'évaluer la maîtrise de ces acquisitions.

GRAPHIQUE 3 : INDICE-ÉLÈVE CONCERNANT LE DEGRÉ D'ACCORD DE LA FORMATION REÇUE AVEC LE B.O. DE 1987
DISTRIBUTION SELON LE TYPE D'ÉTABLISSEMENT DE RATTACHEMENT.



Certaines questions du questionnaire-élève rappelant les questions du questionnaire-professeur utilisées pour constituer l'indice d'accord avec le B.O. 1987, nous avons tenté d'élaborer un indice du même genre à partir de questions-élèves portant sur les points suivants :

- Existence de fiches d'objectifs - grilles d'évaluation.
- Aide du professeur pour les remplir.
- Evaluation des résultats à l'aide d'une grille d'objectifs.
- Contribution au choix et à la réalisation d'un projet technique.
- Idée que l'enseignement technologique contribue à la formation générale.
- Aide effective dans l'apprentissage de méthodes de travail.

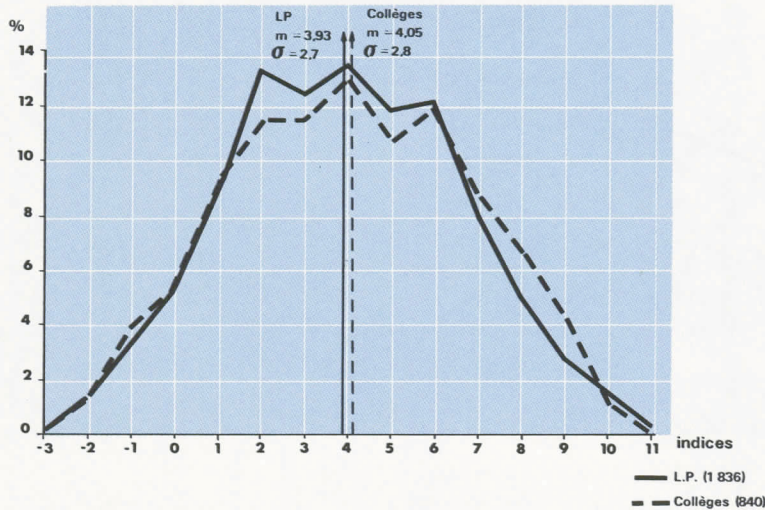
Trois questions comportant deux prises d'information, l'indice varie de 0 à 9.

- La dispersion des indices-élèves est élevée et l'on constate un recouvrement important des deux distributions LP et collège.

- Les moyennes (LP : 4,70, Collèges : 3,59) mettent en évidence des différences significatives (au seuil de .01) en faveur des LP. Cette différence est due aux questions sur l'approche par objectifs et le projet technique, les questions sur le rôle de l'enseignement technologique et l'aide méthodologique ne différenciant pas les deux types d'établissement.
(graphique 3)

La cohérence dans les tendances qui se dégagent à partir d'informations issues de sources différentes est un indice d'implantation réelle des pratiques pédagogiques étudiées dans un certain nombre de classes. Nous reviendrons sur ce point dans la dernière partie de l'article.

GRAPHIQUE 4 : INDICE-ÉLÈVE DE RELATIONS AVEC LES PROFESSEURS
DISTRIBUTION SELON LE TYPE D'ÉTABLISSEMENT DE RATTACHEMENT.



Le climat relationnel varie d'une classe à l'autre

Une question sur les motifs de la satisfaction des élèves montre que, si beaucoup sont contents d'être venus en classes technologiques, c'est pour presque la moitié d'entre eux à cause des bonnes relations avec les professeurs.

Sachant le rôle déterminant que joue la qualité des relations personnelles avec le professeur dans l'intégration scolaire des élèves, sachant aussi l'importance du fait que les élèves soient pris au sérieux et aient la possibilité d'accéder à un certain nombre de responsabilités, nous avons constitué un indice « relationnel » à l'aide de questions portant sur les points suivants :

- Caractéristiques globales des relations avec les adultes de l'établissement.
- Fréquence des contacts personnels et des rencontres en dehors des heures de cours.
- Perception du professeur par l'élève comme d'une personne disponible, le connaissant bien, prête à l'aider.
- Existence d'un climat de confiance dans la classe.
- Possibilité de faire preuve d'initiative et de responsabilité.

Cet indice, qui comporte des éléments négatifs, varie de -3 à +11.

L'observation des distributions montre que l'indice relationnel élèves/professeurs varie considérablement d'un élève à l'autre mais ces variations ne sont pas liées au type d'établissement : les deux courbes correspondant à la distribution de l'indice relationnel élève-professeurs dans les LP et dans les collèges se recouvrent pratiquement. (graphique 4)

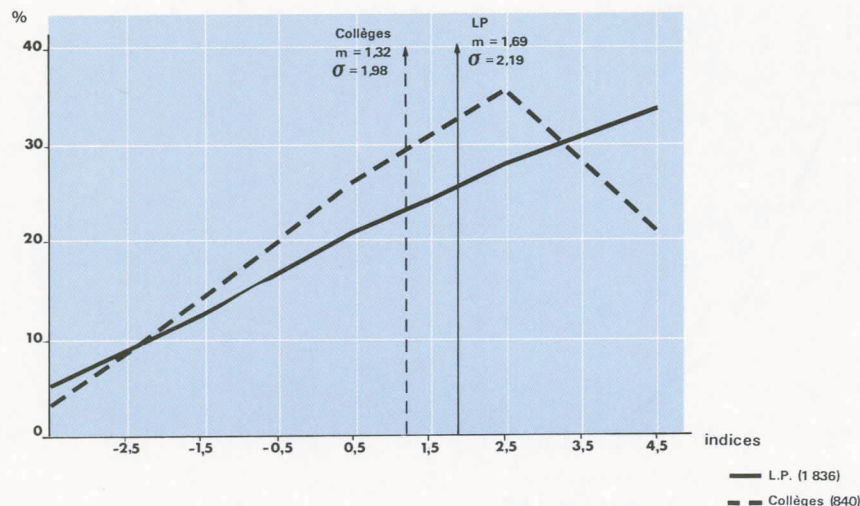
L'appréciation des élèves sur le niveau de la classe dépend du type d'établissement fréquenté

Une des questions du questionnaire permettait en quelque sorte à l'élève de porter un jugement global de valeur sur les classes technologiques.

Il lui était demandé de dire si, par rapport aux autres classes de l'établissement, sa classe lui paraissait :

- une des plus intéressantes ou une des moins intéressantes ;
- une classe d'un bon niveau ou une classe d'un niveau faible ;
- une des classes qui préparent le mieux à la poursuite d'études ou une des classes qui préparent le moins bien ;
- une classe qui donne des atouts pour préparer un métier.

GRAPHIQUE 5 : INDICE-ÉLÈVE DE JUGEMENT SUR LES CLASSES TECHNOLOGIQUES
DISTRIBUTION SELON LE TYPE D'ÉTABLISSEMENT DE RATTACHEMENT.



Si la grande majorité des élèves s'accorde sur l'intérêt et l'utilité de la formation reçue, on relève quelques divergences quant à leur représentation du niveau de la classe.

En LP, les élèves jugent leur classe d'un bon niveau par rapport aux autres classes de l'établissement tandis qu'au collège, ils la ressentent comme plutôt faible.

Ce décalage dans la représentation des niveaux est à rapprocher de la hiérarchie implicite des orientations possibles à l'issue de la 3^{ème} technologique.

En LP, les élèves des classes technologiques accèdent plus fréquemment à un BEP, voire à un bac professionnel que ceux des classes préparatoires. Ils se sentent donc « les meilleurs ».

En collège, les élèves des classes technologiques ont été recrutés sur dossiers parmi les élèves ayant des difficultés. Ils retrouvent éventuellement les professeurs qui les ont connus en situation d'échec. Peu d'entre eux accéderont à l'entrée en seconde, qui reste l'objectif primordial des collèges. Même s'ils apprécient leur classe, il leur est plus difficile de se sentir parmi « les meilleurs ».

La distribution de l'indice construit à partir de quatre éléments dont trois correspondent à des questions comportant un fort taux de réponses positives a une forme très particulière, comme on pouvait s'y attendre.

Moins de 5% des élèves, en collège comme en LP, obtiennent l'indice « minimum ». Plus de 30% des

élèves en LP, 20% en collège obtiennent l'indice « maximum ». Le jugement porté par l'ensemble des élèves sur les classes technologiques est donc très positif. Notons cependant un décalage dans les tendances centrales des deux distributions, à l'avantage des LP (en LP : $m = 1,69$ - en collège : $m = 1,32$). (graphique 5)

La majorité des élèves reprennent confiance dans leur capacité de réussite scolaire

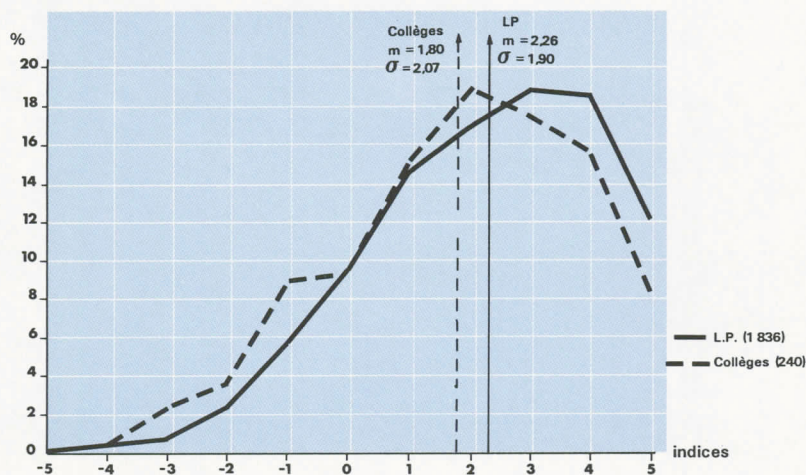
Le dernier indice calculé correspond à une tentative pour évaluer en quelque sorte un effet de la formation reçue.

Rappelons que les élèves, à l'entrée en 4^{ème} technologique sont dans l'ensemble en difficulté scolaire. Dans l'échantillon évalué en 1988, deux élèves sur trois en LP, un élève sur deux en collège avaient au moins deux années de retard. On peut faire l'hypothèse que l'image que les élèves avaient de leurs capacités de réussite scolaire était plutôt négative en fin de 5^{ème}.

Un des objectifs des classes technologiques étant de redonner confiance et désir d'apprendre aux élèves, il a paru intéressant de construire un indice centré sur l'image que l'élève a de ses capacités scolaires en fin de cycle. Cet indice s'appuie surtout sur les réponses à la question : As-tu l'impression d'être meilleur élève qu'autrefois ?, et l'association (ou non) du mot « progrès » au mot « études » (11).

(11) La question comportait une liste d'une soixantaine de mots dont le mot « progrès ». Il était demandé à l'élève de cocher les mots qu'il associerait volontiers au mot « études ».

GRAPHIQUE 6 : INDICE-ÉLÈVE DE CONFIANCE DANS SES CAPACITÉS SCOLAIRES
DISTRIBUTION SELON LE TYPE D'ÉTABLISSEMENT DE RATTACHEMENT



Il comprend aussi des éléments traduisant l'impression de réussite ou d'échec, ainsi que les réactions suscitées par la perspective de la poursuite de la scolarité (espoir de pouvoir continuer ses études ou soulagement à l'idée de quitter l'école).

Ces différentes questions, considérées isolément, montrent que la plupart des élèves se sentent meilleurs élèves qu'autrefois (82% en LP, 75% en collège), les mots « progrès », « réussite » sont beaucoup plus fréquemment associés au mot « études » que les mots « échec », « découragement » et la plupart des élèves espèrent poursuivre leur scolarité.

Il n'est donc pas étonnant que l'indice constitué à partir de ces questions soit, pour la plupart des élèves, largement positif bien qu'il comporte autant d'éléments positifs que d'éléments négatifs.

Le constat, tout à fait encourageant, que les élèves des classes technologiques ont repris confiance dans leurs capacités scolaires doit être tempéré par ce que l'on appelle fréquemment « la désirabilité sociale » c'est-à-dire le désir de donner de soi une image favorable. On sait en particulier que les élèves de faible niveau et ceux appartenant à des catégories défavorisées ont plus que les autres, tendance à répondre aux questions conformément aux attentes des adultes. Cette remarque, formulée à propos de l'indice de confiance dans les capacités scolaires, concerne aussi le jugement porté sur les classes technologiques.

Même si la désirabilité sociale a joué dans les réponses des élèves de 3^{ème} technologique, on constate qu'elle n'a pas masqué une différence faible

mais significative néanmoins (au seuil de .01) entre les élèves de LP et les élèves de collège. (LP : $m = 2,26$ - collège : $m = 1,80$). (graphique 6)

Cette différence est due peut-être au fait que les élèves de collège sont intéressés par la formation reçue et la jugent utile mais qu'ils n'ont pas forcément l'impression que tous leurs problèmes de poursuite de scolarité sont résolus dans la mesure où leur classe n'est pas considérée comme une des meilleures.

Les informations recueillies sont cohérentes entre elles

Malgré le caractère un peu fruste des mesures effectuées qui sont loin de refléter toute la complexité de la réalité scolaire, il nous a paru utile de rapprocher ces différentes mesures afin d'en vérifier la cohérence.

L'ensemble des informations a été recueilli dans le cadre d'un dispositif. Les professeurs et les élèves qui ont répondu aux questionnaires appartiennent aux mêmes classes : celles des établissements de l'échantillon. Les questionnaires respectifs ont été construits selon une même structure d'objectifs de façon à pouvoir rapprocher les opinions et intentions des pédagogues de ce qu'en ont perçu les élèves, ainsi que des réactions de ces derniers. Si les informations recueillies sont cohérentes entre elles cela valide en quelque sorte l'ensemble du système d'informations et donne du poids aux tendances qui se dégagent.

L'objectif de l'enquête était, entre autres, de mieux comprendre ce qui se passe au niveau des élèves de 3^{ème} technologique. Les mesures effectuées permettent d'évaluer quelques aspects de leurs représentations et de leur vécu. Elles constituent des facettes différentes d'une réalité qu'un rapprochement des indices permet d'appréhender plus globalement.

Nous avons utilisé, pour ces rapprochements, les indices globaux qui sont plus maniables que les pourcentages de réponses à chaque question.

La force de la liaison est mesurée par le coefficient de corrélation de Bravais Pearson. L'unité de base est « l'établissement » lorsqu'il s'agit de rapprocher un indice-professeur de l'indice correspondant élève. Elle est « l'élève » lorsqu'il s'agit de rapprocher des indices-élève entre eux.

La corrélation de .52, obtenue en rapprochant les deux indices relatifs à la formation (ce qu'en disent les professeurs et ce qu'en disent les élèves), peut être considérée comme assez bonne.

Les informations issues des deux populations, professeurs et élèves, ne sont donc pas contradictoires. Chaque série montre que l'on peut identifier un sous-ensemble d'établissements où les pratiques sont plus proches de celles préconisées par le BO de 1987 que dans les autres établissements. La corrélation relativement élevée entre les sources d'information permet de dire que ce sont bien, selon les professeurs comme selon les élèves, les mêmes établissements qui apparaissent les plus conformes aux textes.

Cette concordance entre les différentes sources d'information est un indice assez sûr, de l'implantation de nouvelles pratiques pédagogiques dans un certain nombre d'établissements.

Plusieurs calculs concernant les seuls indices-élèves montrent qu'il existe une liaison relativement importante entre ces derniers (.40 à .66). On peut penser que cela est dû au fait que l'on se situe dans le domaine des représentations, des opinions, du vécu, où le poids des facteurs subjectifs est important. Par exemple, un sentiment de satisfaction se traduit sans doute par une vision globale « optimiste » de ce que sont les classes technologiques (ce qui s'y fait, les relations avec les professeurs, les progrès de l'élève,...). L'indice caractérisant la formation reçue est probablement moins dépendant de cette impression générale de satisfaction dans la mesure où il comporte un certain nombre de critères plus objectifs (existence de grilles d'objectifs pour la formation et l'évaluation, contribution à un projet technique,...).

La liaison la plus élevée (.66) est celle qui existe entre le jugement porté par l'élève sur les classes technologiques et l'image plus ou moins positive qu'il a de ses capacités scolaires.

Sachant que pour ce dernier indice c'est surtout la représentation du niveau de la classe qui différencie les élèves entre eux, et que cette représentation n'est pas indépendante de la façon dont les classes technologiques sont considérées dans l'établissement, on peut penser qu'il y a là un point à prendre en considération lorsque l'on veut favoriser la motivation scolaire de jeunes en difficulté. ■

Annexe
Échantillon utilisé en 1988 pour
l'évaluation des classes de 3^{ème} technologique

Le support du dispositif est un échantillon de 88 établissements répartis de façon aléatoire dans 4 académies :

Académies	LP		COLLÈGES		TOTAL ÉLÈVES
	Nb. Étab.	Nb. Élèv.	Nb. Étab	Nb. Élèv.	
Aix Marseille	11	429	9	192	621
Nancy-Metz	13	668	—	—	668
Nantes	11	536	—	—	536
Versailles	9	309	35	700	1 009
TOTAL	44	1 942	44	892	2 834

Afin d'obtenir une base d'information suffisante en ce qui concerne les collèges, on a surreprésenté ces derniers dans l'échantillon : un collège sur deux et un lycée professionnel sur trois ont été retenus dans les académies concernées par l'évaluation.

L'échantillon a été construit de façon à faire varier :

- le type d'établissement de rattachement (lycée professionnel ou collège),
- la taille de l'établissement ainsi que la taille de l'agglomération,
- le secteur dominant.

Toutes les divisions d'un établissement désigné par le tirage au sort ont été retenues. Elles se répartissent ainsi :

Secteur	Nb de divisions	
	LP	Collèges
Industriel	58	6
Tertiaire	25	12
Mixte	8	27
Total	91	45

84 chefs d'établissements, 745 professeurs et 2834 élèves de 3^{ème} technologique ont répondu à des questionnaires sur les classes technologiques. 2800 élèves environ ont passé les différentes épreuves scolaires et 423 professeurs ont répondu aux questionnaires correspondants.

Bibliographie

- BONORA (D). Doctorat de 3^{ème} cycle. Paris. Les représentations des professeurs à l'égard des objectifs pédagogiques dans l'enseignement des sciences naturelles.

- Centre national de ressources ENNA Nantes - Projet pédagogique 4^{ème} et 3^{ème} technologiques - Revue CIBLES, n° 20 1988

- GRISAY (A). Du mythe de la « bonne école » à la réalité (fuyante) de l'école efficace. Notes de recherches sur les performances des établissements scolaires. 1988 - Université Liège.

- GUILLOIS (P). Les objectifs des GAPP - un exemple d'utilisation de l'analyse des données. Education et formations - 1989 n° 18 p 64 à 77.

- HORNE MANN (J). Les classes de troisième technologique en 1988. Education et formations - 1989 n° 19 p 40 à 53.

- MINGAT (A). Des variétés dans le fonctionnement des collèges. Réflexion sur le second degré. Cahier n° 5 : le fonctionnement de l'établissement scolaire. CRDP Rouen - Mars 1989.

- PAIR (C). Rue du Bac, Paris, Syros, 1986.

Le premier aspect de la formation est la connaissance des besoins de la population. Cette connaissance est essentielle pour l'élaboration d'un programme de formation. Elle doit être basée sur une analyse rigoureuse de la situation sociale, économique et culturelle de la population. Cette analyse doit tenir compte des particularités de la région et des besoins spécifiques de la population. Elle doit également prendre en compte les ressources disponibles et les contraintes de la formation.

Le deuxième aspect de la formation est la planification. Cette planification doit être basée sur une vision claire de l'objectif de la formation. Elle doit définir les objectifs, les contenus, les méthodes et les ressources nécessaires. Elle doit également prévoir les modalités de mise en œuvre et les moyens de suivi et d'évaluation. Cette planification doit être flexible et adaptable aux changements de la situation.

Le troisième aspect de la formation est la mise en œuvre. Cette mise en œuvre doit être basée sur une approche participative et collaborative. Elle doit impliquer les acteurs concernés, notamment les enseignants, les apprenants, les parents et les membres de la communauté. Elle doit également prendre en compte les conditions de travail et les ressources disponibles. Cette mise en œuvre doit être suivie et évaluée régulièrement pour assurer la qualité de la formation.

Le quatrième aspect de la formation est l'évaluation. Cette évaluation doit être basée sur des critères objectifs et mesurables. Elle doit porter sur les connaissances, les compétences et les attitudes des apprenants. Elle doit également porter sur les processus de formation et les ressources utilisées. Cette évaluation doit être utilisée pour améliorer la formation et adapter le programme aux besoins de la population.

Année	Nombre de participants	Nombre de diplômés
1985	120	80
1986	150	100
1987	180	120
1988	200	140
1989	220	160

Année	Nombre de participants	Nombre de diplômés
1990	250	180
1991	280	200
1992	300	220
1993	320	240
1994	350	260