

ENSEIGNER ET APPRENDRE LE FRANÇAIS DANS LE SECONDAIRE DE QUALIFICATION EN BELGIQUE FRANCOPHONE : REGARDS CROISÉS

Caroline SCHEEPERS

Haute école Lucia de Brouckère - Belgique

Anne-Catherine WERNER

Université de Liège & HELMo - Belgique

Laboratoire Didactif*en*

Pierre OUTERS

Université de Liège & HÉNALLUX - Belgique

Laboratoire Didactif*en*

En Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), l'enseignement secondaire comporte deux filières : d'une part la transition (associant le général et le technique de transition), d'autre part la qualification (réunissant le technique de qualification et le professionnel) ; ces quatre formes d'enseignement seront présentées ci-dessous. L'enseignement-apprentissage du français dans le qualifiant en FWB vient de connaître une profonde mutation, car le prescrit légal qui l'encadre a été repensé de fond en comble. Il semble bien que d'autres mutations, tout aussi profondes, soient envisagées par les autorités, lesquelles voudraient réaménager plus en profondeur encore l'enseignement qualifiant. Dès lors, enseignants, élèves et formateurs voient leurs pratiques remaniées. C'est cette situation sociale, culturelle, didactique et institutionnelle complexe et mouvante que la présente contribution entend éclairer modestement par le biais d'une enquête exploratoire adressée aux élèves et aux enseignants du qualifiant, mais aussi aux élèves et aux enseignants de la transition. Il s'agit de recueillir les représentations des uns et des autres sur l'enseignement-apprentissage du français dans le qualifiant : nous ne nous focalisons donc pas sur les pratiques, mais sur les conceptions des acteurs concernés.

La question de l'enseignement-apprentissage du français au lycée professionnel a été peu investiguée. Certes, les travaux du groupe ESCOL (Bautier et Rochex 1997 ; Rayou 1998 ; Bautier et Rayou 2013) sont susceptibles d'apporter un éclairage intéressant sur le lycée français (professionnel ou non) et sur d'autres disciplines que le français. Il en va de même des ouvrages récents de Porcher *et al.* (2013) et de Lopez et Sido (2016). Des équivalents

belges n'existent pas si l'on excepte le récent *Cadastre de l'enseignement qualifiant*¹ dont l'intention est descriptive. Dès lors, nous pensons que notre enquête, en dépit des limites qu'elle comporte, peut apporter un éclairage novateur sur les représentations de multiples acteurs à propos de l'enseignement-apprentissage du français dans le qualifiant belge.

Le contexte, la problématique et les modalités de l'enquête

En FWB², l'enseignement secondaire ordinaire se compose de trois degrés, chacun d'une durée de deux ans. Après le premier degré (destiné normalement aux élèves de 12 à 14 ans), il est possible de s'inscrire dans deux filières : celle de transition, avec l'enseignement général, l'enseignement artistique de transition et l'enseignement technique de transition, et celle de qualification qui comprend l'enseignement professionnel, l'enseignement artistique de qualification et l'enseignement technique de qualification. Lorsque l'élève a achevé son troisième degré (il a donc environ 18 ans), il peut s'inscrire à une année complémentaire, soit en transition pour se préparer à l'enseignement supérieur, soit en qualification afin de se professionnaliser davantage. Il faut préciser que la filière de qualification délivre un certificat d'enseignement secondaire supérieur et permet donc l'accès à l'enseignement supérieur, au même titre que la filière de transition : après la sixième année pour l'enseignement technique de qualification et après une septième année complémentaire pour l'enseignement professionnel. L'élève de la filière de qualification a aussi la possibilité d'obtenir son Certificat de qualification au terme de sa sixième et/ou septième année. Les élèves inscrits dans la filière de qualification ont le choix entre neuf « secteurs de formation » : agronomie, industrie, construction, hôtellerie-alimentation, habillement et textiles, arts appliqués, économie, services aux personnes et sciences appliquées. L'enseignement général délivre une formation essentiellement axée sur la théorie et les connaissances générales. Il en va de même pour l'enseignement technique de transition qui inclut néanmoins quelques cours à options plus pratiques. Quant au technique de qualification, il propose un cursus plus nettement centré sur des cours professionnalisants. Cette proportion s'accroît encore pour l'enseignement professionnel proprement dit. À titre indicatif, le tableau ci-dessous montre la répartition des élèves au sein des différentes filières, selon les dernières statistiques dont nous disposons.

1. <<http://www.enseignement.be/index.php?page=28028&navi=4506>>, consulté le 20 septembre 2017.

2. Les informations ci-après compilent des données issues du site officiel de l'enseignement en FWB : <<http://enseignement.be/index.php?page=0&navi=2287>>, consulté le 20 mai 2017.

Année scolaire 2013-2014 ³			
Deuxième et troisième degrés de l'enseignement secondaire ordinaire (225 370 élèves)			
<i>Transition</i>		<i>Qualification</i>	
<i>Général</i>	<i>Technique et artistique de transition</i>	<i>Technique et artistique de qualification</i>	<i>Professionnel</i>
104 094	17 224	53 641	50 411

Tableau 1. La répartition des élèves.

Quelles sont les finalités du cours de français dans les filières qualifiantes ? Quelles seraient ses spécificités ? Comment le français est-il décliné en compétences, en domaines, en tâches ? Le français dans le qualifiant constitue-t-il une discipline à part entière ou est-il nécessairement instrumentalisé au service des autres apprentissages ? Quelles sont les pratiques lectorales scolaires et extrascolaires des élèves ? Quelles sont les compétences et les composantes identitaires des enseignants et des élèves ? Quelles sont les pratiques et les représentations des acteurs œuvrant dans le qualifiant à propos de l'enseignement-apprentissage du français ? Corollairement, quelles sont les représentations des élèves et des enseignants de la transition à propos de leurs homologues du qualifiant ? Enfin, dans quelle mesure les représentations des uns et des autres coïncident-elles ou se différencient-elles ?

Autant de questions qui sous-tendent les quatre questionnaires que nous avons élaborés, puis diffusés à l'intention des enseignants des deux filières et de leurs élèves (issus eux aussi des deux cursus). Précisons d'emblée que cette recherche purement exploratoire n'a bénéficié d'aucun financement. Elle a été conduite par trois formateurs impliqués dans la formation initiale des enseignants de français appelés à œuvrer dans les trois dernières années du secondaire.

L'élaboration de notre questionnaire visant à mettre au jour les représentations des acteurs interrogés repose sur un certain nombre d'ouvrages méthodologiques (entre autres, Miles et Huberman 2003 ; Thouin 2014 ; Abric 2016). Si les questionnaires comportent une majorité de questions fermées, des questions ouvertes étaient également insérées, ce qui nous a permis de recueillir de précieux verbatims. Par facilité, nous avons choisi de diffuser les questionnaires par le moyen de formulaires écrits auprès de nos maîtres de stage et de leurs élèves, par l'entremise de nos stagiaires⁴, lesquels ont assuré le plus souvent la passation des questionnaires dans les classes et, parfois, l'encodage des données. Bien entendu, le fait que nous ayons affaire à des maîtres de stage constitue un biais, mais, à terme, nous envisageons de dupliquer l'enquête en l'adressant à un public élargi. De plus, certains maîtres de stage, très enthousiastes, ont diffusé largement l'enquête auprès de leurs collègues, avec lesquels nous ne collaborons pas nécessairement.

3. <<http://www.etnic.be>>, consulté le 20 mai 2017.

4. Qu'ils soient ici remerciés pour leur précieuse collaboration.

Si l'échantillon est faible s'agissant des enseignants (seize réponses de part et d'autre), nous disposons de 176 réponses pour les élèves du qualifiant et de 369 pour leurs condisciples de la transition. Notre échantillon n'est donc ni exhaustif ni représentatif pour ce premier volet exploratoire de notre recherche, mais les résultats qu'il suggère valident amplement l'intérêt de la démarche et sa duplication à plus large échelle. Lorsque nous regardons de plus près les données relatives à notre public, nous constatons que les enseignants interrogés disposent d'une ancienneté dans l'enseignement assez importante. En outre, une bonne part des enseignants de la transition a enseigné préalablement dans le qualifiant – probablement en début de carrière –, ce qui pèse naturellement sur les réponses apportées. De part et d'autre, enseigner dans l'une ou l'autre filière ne résulte pas nécessairement d'un choix. Quant aux élèves, les trois quarts disent avoir choisi d'étudier dans le cursus qui est le leur, nous y reviendrons.

Nous nous attacherons d'abord à la perception qu'ont les sondés du métier d'enseignant de français dans le qualifiant avant d'envisager l'enseignement du français dans cette même filière. Enfin, nous nous arrêterons davantage sur les représentations des élèves interrogés.

Le métier d'enseignant de français dans le qualifiant

Les enseignants du qualifiant estiment que la conception des cours est la tâche la plus chronophage, vient ensuite l'évaluation des compétences des élèves, puis la mise en œuvre des cours en classe. En revanche, invités à classer les tâches incombant à leurs homologues du qualifiant selon le temps qu'ils y consacrent, les enseignants de la transition placent la mise en œuvre des cours face aux élèves en premier, avant la préparation des leçons, puis le travail avec l'équipe éducative. Les autres tâches proposées, à savoir l'accompagnement des élèves en dehors des heures scolaires pour assurer des remédiations ou pour prendre en charge les élèves sur le plan socioaffectif, sont considérées comme mineures par rapport aux autres. Ce résultat étonne quelque peu et peut s'avérer contradictoire avec les opinions communément émises sur l'importance que prend le socioaffectif dans le qualifiant, au sein des cours et en dehors.

Dans le même ordre d'idées, nous avons soumis aux sondés les facettes du métier d'enseignant telles que L. Paquay (2012) les a inventoriées et nous leur avons demandé de les hiérarchiser selon le temps qu'ils y consacrent (pour les enseignants du qualifiant) ou selon le temps que leurs collègues du qualifiant leur attribuent (pour les enseignants de la transition). Le tableau qui suit donne à voir des disparités très fortes et des résultats surprenants.

Les facettes du métier d'enseignant (Paquay 2012) ⁵	Selon les enseignants du qualifiant	Selon les enseignants de la transition
L'enseignant acteur social (culture générale, connaissances en sciences humaines, connaissances de l'institution scolaire, implication au sein de celle-ci)	2	4
L'enseignant chercheur (ajustement perpétuel de ses pratiques en fonction de la littérature scientifique et des pratiques de classe)	4	5
L'enseignant maître instruit (connaissances disciplinaires et leur transposition)	3	6
L'enseignant personne (concertations avec les différents acteurs de l'école)	6	1
L'enseignant pédagogue (connaissances pédagogiques et didactiques)	5	2
L'enseignant praticien (mobilisation des connaissances pédagogiques et didactiques sur le terrain)	1	3

Tableau 2. La hiérarchie des facettes du métier d'enseignant selon le temps qui leur est attribué.

Ainsi, les enseignants du qualifiant mettent en avant la facette « praticien », puis celles touchant à « l'acteur social », au « maître instruit » et au « chercheur ». Les aspects relatifs à la « personne » ou au « pédagogue » sont peu mentionnés. En revanche, du côté de la transition, les sondés plébiscitent les facettes « personne », « pédagogue » et « praticien ». Viennent ensuite l'« acteur social », le « chercheur », puis le « maître instruit ». Tout semble dès lors se passer comme si les enseignants du qualifiant revendiquaient des dimensions plus intellectuelles de la profession, tandis que leurs homologues de la transition se focalisaient davantage sur des aspects relationnels et pédagogiques lorsqu'ils sont invités à décrire le métier de leurs collègues. Deux représentations distinctes de la profession semblent se faire jour.

En revanche, lorsque l'on interroge les élèves sur leurs attentes vis-à-vis de leurs enseignants de français, des similitudes fortes se dégagent entre les réponses exprimées par les élèves issus de la qualification et ceux de la transition, comme le montre le tableau ci-dessous.

Qu'attends-tu surtout de ton prof de français ?	Selon les élèves du qualifiant	Selon les élèves de la transition
Qu'il ait une importante culture générale	4	4
Qu'il améliore sans cesse ses cours	5	5
Qu'il soit compétent dans sa discipline	2	3
Qu'il soit compétent pour préparer et donner ses cours	3	2
Qu'il travaille en équipe avec ses collègues	6	6
Qu'il soit à l'écoute de ses élèves	1	1

Tableau 3. Les attentes des élèves face à leur enseignant de français.

5. Le chiffre 1 renvoie à la réponse la plus récurrente, tandis que le chiffre 6 réfère à l'item le moins cité. Ceci vaut pour l'ensemble des tableaux repris dans l'article.

Être à l'écoute de ses élèves semble déterminant de part et d'autre ; viennent ensuite des aspects plus disciplinaires (qu'ils soient centrés sur la maîtrise des savoirs à enseigner ou la culture générale) ou plus pédagogiques ou didactiques. La révision de ses cours ou le travail en équipe sont largement minorisés par les élèves, indépendamment du cursus suivi.

L'enseignement du français dans le qualifiant

Représentations générales

Invités à sélectionner parmi une liste d'adjectifs ceux qui, à leurs yeux, représentent le mieux l'enseignement du français dans le qualifiant, les enseignants de cette filière estiment principalement que leurs tâches d'enseignement sont énergivores (75 %), gratifiantes (43,8 %) et laborieuses (31,3 %). Il convient de préciser que, lorsqu'un aspect négatif est mis en avant, il est presque systématiquement contrebalancé par un élément plus positif, comme l'illustre le verbatim suivant :

Il convient de travailler sur plusieurs plans : et sur les compétences du programme, et sur le contenu, et sur le français-langue. Si c'est laborieux et énergivore (en classe), c'est très gratifiant car on voit la progression de l'élève sur l'année.

Les enseignants de la transition rejoignent partiellement leurs collègues : ils pensent qu'enseigner le français dans le qualifiant est avant tout énergivore (62,5 %), ensuite laborieux (43,8 %) et stressant (31,3 %), mais cependant épanouissant (25 %), valorisant (25 %), gratifiant (25 %), voire exaltant (25 %). Le choix des adjectifs négatifs s'explique notamment par les représentations que se font ces enseignants du public du qualifiant. Le climat est imaginé « explosif » par un enseignant, plusieurs d'entre eux considèrent que les élèves du qualifiant sont peu scolaires et peu motivés par les disciplines générales telles que le français. Pour certains d'entre eux, mener à bien des apprentissages dans de telles classes relèverait du défi.

Amenés à qualifier les cours de français qu'ils reçoivent, les élèves ne corroborent pas ces représentations. En effet, qu'ils soient inscrits dans l'une ou l'autre filière, ils estiment que leurs cours de français sont instructifs (62,3 % Q. et 59,9 % T.), intéressants (50,9 % Q. et 43,9 % T.) et utiles (43,4 % Q. et 40,9 % T.), bien que parfois répétitifs (33,7 % Q. et 34,1 % T.). Cependant, cet aspect répétitif des cours n'est pas forcément vu comme un obstacle à l'apprentissage : au contraire, il peut même soutenir ce dernier.

Finalités

Nous avons demandé aux enseignants de chacune des deux filières de classer les finalités propres à l'enseignement du français telles qu'elles sont

formulées dans le référentiel du qualifiant selon l'importance qu'ils leur attribuent. Le tableau suivant donne à voir la synthèse des réponses obtenues.

L'importance des finalités propres à l'enseignement du français	Selon les enseignants du qualifiant	Selon les enseignants de la transition
Favoriser l'accès au monde des connaissances	5	5
Contribuer à la structuration de la pensée	1	1
Soutenir la réussite scolaire	4	4
Étayer la réussite des échanges interpersonnels	3	3
Contribuer à la construction de l'individu	2	2
Développer la connaissance du monde	6	6
Accroître le sentiment d'appartenance à une communauté	7	7

Tableau 4. Les finalités propres à l'enseignement du français dans le qualifiant.

Ainsi, les enseignants (indépendamment de la filière) hiérarchisent strictement de la même manière les finalités assignées à l'enseignement du français dans le qualifiant, en mettant l'accent sur la structuration de la pensée, la construction du sujet et le soutien des échanges interpersonnels. Le propos ci-dessous est emblématique d'une dualité souvent exprimée par les praticiens du qualifiant :

En tant que professeur de français dans le qualifiant, je me sens souvent tiraillée entre des volontés contradictoires : être dans l'utile et le concret pour répondre aux besoins des élèves, essayer de leur transmettre des connaissances culturelles et littéraires afin d'enrichir et d'exercer leur esprit critique dans un monde qui fait tout pour les laisser dans l'ignorance, les sortir de leur zone de confort, les rassurer sur leur propre valeur. Ce sentiment de tiraillement est accentué par les discours contradictoires du programme, de l'inspection, des formateurs. Il n'y a pas de consensus.

Pratiques prescrites

Dans un contexte de réformes et de mutations, déjà évoqué dans l'introduction de cet article, il nous a paru intéressant d'inviter les enseignants à se positionner par rapport au prescrit légal du qualifiant et à la place accordée par ce dernier aux différentes composantes de la discipline « français ». Sur les seize enseignants de transition interrogés, dix affirment connaître ce prescrit, mais seulement quatre d'entre eux répondent aux questions qui le concernent. Cet échantillon étant particulièrement minime et ces enseignants s'étant forgé une expérience plus ou moins longue dans les classes du qualifiant, il convient d'interpréter les réponses obtenues avec beaucoup de prudence.

La majorité des enseignants sondés, qu'ils soient de l'une ou l'autre filière, jugent adéquate la place dévolue par le prescrit à l'oralité, tout comme

celle accordée à l'écriture. En ce qui concerne la langue, dix enseignants du qualifiant sur seize considèrent que le prescrit ne lui réserve pas une place appropriée ; leurs collègues de la transition sont, quant à eux, plus partagés. D'un côté comme de l'autre, la place dévolue à la littérature est majoritairement estimée inadéquate. Enfin, treize enseignants du qualifiant estiment que le prescrit accorde une place pertinente à la lecture. L'ensemble des enseignants de transition interrogés ne partage pas cet avis. Il ne nous est pas possible d'analyser plus précisément ces résultats. Pour ce faire, il conviendrait d'inviter chacun à approfondir et à expliciter ses réponses. Cependant, nous émettons l'hypothèse que les enseignants de la transition estiment que le prescrit du qualifiant prévoit trop peu de tâches en lien avec la lecture et la littérature.

La plupart des enseignants des deux filières considèrent, en outre, que les nouveaux programmes ne sont pas de nature à améliorer l'enseignement-apprentissage du français dans le qualifiant. Dans le même ordre d'idées, la majorité d'entre eux (douze sur seize dans le qualifiant et six sur dix dans la transition) se montrent peu confiants quant aux réformes projetées par le gouvernement.

Pratiques effectives

Interrogés sur leurs pratiques effectives ou sur les représentations qu'ils se font des pratiques de leurs collègues du qualifiant, les enseignants proposent des réponses globalement similaires à celles apportées aux questions relevant du prescrit. Ainsi, la grande majorité d'entre eux estiment que l'oralité trouve une place pertinente dans les cours du qualifiant, à l'inverse de la littérature. La place dévolue à la langue est jugée inadéquate par dix des seize enseignants du qualifiant ainsi que par la moitié des douze enseignants de transition interrogés. Le désaccord quant à la place réservée à la lecture persiste : dix enseignants du qualifiant la jugent appropriée, tandis que dix enseignants de transition l'estiment inadéquate. Enfin, il est intéressant de noter que, si les enseignants du qualifiant considèrent que la place dévolue à l'écriture est adéquate dans les pratiques effectives tout comme dans le prescrit, sept de leurs homologues semblent, quant à eux, considérer que, bien que le prescrit légal du qualifiant accorde une place appropriée à l'écriture, ce ne soit pas le cas des pratiques effectives.

Les réponses des élèves invités à classer les composantes du cours de français selon l'importance qui leur est donnée dans les cours qu'ils reçoivent rejoignent certaines des observations précédentes.

Après analyse des résultats, il semble que le travail sur la langue et sur l'écriture occupe une place de choix dans chacune des deux filières, tandis que celui sur l'écoute y semble minorisé. Les élèves de la transition seraient davantage amenés à lire et à découvrir la littérature. Les cours de français

Classe les différentes composantes du cours de français selon l'importance qui leur est donnée dans les cours que tu reçois (temps consacré, importance dans l'évaluation...)	Selon les élèves du qualifiant	Selon les élèves de la transition
Lecture	4	3
Écriture	2	1
Parole	3	5
Écoute	5	6
Littérature	6	4
Langue (grammaire, orthographe, vocabulaire...)	1	2

Tableau 5. L'importance accordée aux différentes composantes du cours de français selon les élèves.

dispensés dans le qualifiant aborderaient par contre, dans une moindre mesure, ces deux dernières dimensions. Ceci semble corroborer l'hypothèse selon laquelle les enseignants de la transition estimerait que la lecture et la littérature ne sont pas suffisamment présentes dans les classes de français du qualifiant. Encore une fois, il convient d'être prudents. Les questionnaires soumis aux élèves ne permettent pas de savoir ce que ces derniers placent derrière les items proposés.

Statut de la discipline « français »

Quel statut est accordé à la discipline « français » au sein des formations qualifiantes ? Les enseignants du qualifiant estiment majoritairement que le français constitue à la fois une discipline à part entière et une discipline mise au service des autres. Leurs collègues de la transition partagent cet avis. S'il paraît clair pour ces derniers que le cours de français doit nécessairement être mis au service du futur métier des élèves, les enseignants du qualifiant sont plus partagés à ce sujet.

Les élèves de cette filière, quant à eux, sont massivement d'accord lorsqu'il s'agit d'affirmer que les cours de français qu'ils reçoivent doivent les aider à réussir dans les autres matières et à devenir de bons professionnels. Les élèves de la transition, invités à répondre aux mêmes questions, centrées sur leurs cours de français et non sur ceux dispensés dans le qualifiant (qu'ils ne connaissent sans doute finalement pas, ou du moins très peu), nourrissent les mêmes attentes. Ainsi, 237 élèves sur les 369 interrogés considèrent que leurs cours de français doivent les aider à devenir de bons professionnels plus tard.

Si la majorité des élèves du qualifiant (104) ne perçoivent pas de différences majeures entre les cours de français qu'ils reçoivent et ceux qui sont donnés aux élèves de la transition, ces derniers sont, quant à eux, très partagés : pour 173 d'entre eux, il n'existe pas de différence flagrante, tandis que les 142 autres identifient des divergences plus ou moins marquées. De la même manière, les 126 élèves du qualifiant qui ne valident pas l'affirmation récurrente dans les propos des enseignants « Enseigner le français dans le qualifiant et la transition, ce n'est pas le même métier » sont rejoints par

173 des 300 élèves de la transition. Amenés à se positionner par rapport à la même affirmation, les enseignants – qu'ils enseignent dans le qualifiant ou la transition – considèrent majoritairement qu'ils ne font pas le même métier que leurs collègues engagés dans l'autre filière.

Bien que les enseignants de la transition soient partagés sur cette question, les enseignants du qualifiant sans exception, tout comme la majorité des élèves (issus des deux filières), considèrent qu'enseigner le français dans le qualifiant est épanouissant.

Du côté des élèves

Nous avons interrogé les élèves afin de savoir dans quelle mesure ils avaient choisi leur filière d'études. Comme le montrent les verbatims ci-dessous, les réponses sont très contrastées et invalident parfois un certain nombre de clichés : le qualifiant n'est pas nécessairement une filière de relégation et l'enseignement général peut constituer un choix par défaut.

Des élèves du qualifiant :

« On ne me voulait plus en général ni en technique donc j'étais un peu obligée. »

« Mes parents estimaient que j'avais la tête pour être en général mais je préfère être manuel donc le technique était mieux pour moi. »

Des élèves de la transition :

« Je suis dans le général tout court ! Je ne veux pas faire maçon mais ingénieur. »

« Je ne suis pas doué pour faire un métier technique ou une qualification et le général de transition m'ouvre plein de voies. »

Si les enseignants du qualifiant considèrent que leurs élèves ne disposent généralement pas de solides compétences en français à l'entame et au sortir de leur cursus, leurs collègues de la transition émettent quant à eux des avis bien plus nuancés à ce propos. Invités à répondre aux mêmes questions, les élèves du qualifiant émettent des avis très partagés s'agissant des compétences au début du parcours, tandis que leur opinion est plus favorable concernant la fin de la scolarité ; ils semblent donc indiquer que la formation développe largement les compétences des élèves. Quant aux élèves de la transition, s'ils pensent majoritairement que les élèves qui entrent dans le qualifiant ne sont la plupart du temps pas dotés de fortes compétences en français, leur avis est davantage partagé pour les compétences repérables au terme du cursus suivi. Par conséquent, les avis les plus sévères et les plus pessimistes à ce propos sont émis par les enseignants du qualifiant, lesquels ne font pas état d'améliorations très significatives au fil du processus.

De façon plus précise, lorsqu'on demande aux élèves du qualifiant s'ils se sentent compétents pour lire ou écrire des types de textes variés, les réponses sont majoritairement positives. Il en va de même pour leur capacité à prendre la parole dans des situations diverses et plus encore pour comprendre des messages oraux diversifiés. Ce sentiment de compétence est plus nettement

marqué chez leurs homologues de la transition. Ainsi, 301 élèves se jugent compétents pour lire des textes hétérogènes ; seuls 61 élèves affirment le contraire.

Tous les enseignants, indépendamment de la filière dans laquelle ils enseignent, s'accordent pour estimer que les élèves du qualifiant lisent et écrivent peu en dehors de l'école. Quand on interroge ces derniers sur leurs pratiques lectorales extrascolaires, 58 d'entre eux affirment lire en dehors de l'école, contrairement aux 110 élèves restants. La désaffection pour l'écriture extrascolaire est plus marquée encore, puisque 35 élèves déclarent écrire chez eux, ce qui n'est pas le cas pour 137 de leurs pairs. Des résultats assez similaires s'observent chez les élèves de la transition : 143 d'entre eux avouent lire en dehors de l'école, contre 219. Ici aussi, l'écriture est moins présente, puisque nous recueillons 289 avis négatifs et 72 positifs seulement. En revanche, tous les élèves s'accordent très massivement pour estimer que ni les élèves du qualifiant ni ceux de la transition ne lisent et n'écrivent beaucoup en dehors de l'école.

Conclusion

Les résultats qui précèdent interpellent à triple titre. D'abord, ils concernent des problématiques à notre connaissance peu étudiées. Ensuite, ils donnent à voir des disparités significatives entre les représentations des différents acteurs consultés. Enfin, ils s'avèrent quelquefois largement contre-intuitifs. Ainsi, les enseignants du qualifiant ont tendance à minoriser la dimension socioaffective présente dans leur métier pour revendiquer des aspects plus intellectuels. Si ces mêmes enseignants optent pour des adjectifs positifs pour décrire l'enseignement du français dans leur filière, leurs homologues de la transition semblent porteurs d'une représentation plus négative quant à cette même problématique. Les enseignants du qualifiant semblent toutefois indiquer un faible progrès entre les compétences initiales et terminales des élèves qui leur sont confiés. Par ailleurs, les praticiens du qualifiant plébiscitent davantage une vision moins étroite du cours de français, à la fois discipline à part entière et discipline mise au service de la formation en cours et du métier à venir. Par contre, est validé le propos récurrent selon lequel « enseigner le français dans le qualifiant et dans la transition, ce n'est pas le même métier ». Quant aux élèves, de part et d'autre, ils font état d'une conception positive s'agissant des cours de français qui leur sont dispensés. L'inscription dans le qualifiant peut résulter d'un choix positif, délibéré et assumé, tandis que celle dans la transition peut traduire un sentiment d'incompétence.

Naturellement, notre échantillon reste réduit, non exhaustif et non représentatif : l'enquête devrait être reproduite à plus large échelle et complétée par des entretiens semi-directifs. Il serait par ailleurs éclairant, dans un développement ultérieur de la recherche, de confronter les représentations et les pratiques effectives. Enfin, les limites propres à la présente contribution

ne nous ont pas permis d'exploiter véritablement les très nombreux verbatims que nous avons recueillis, dont certains, comme nous l'avons vu, sont emblématiques de postures récurrentes chez les sondés et, au-delà des chiffres, montrent la complexité des questions traitées.

Caroline SCHEEPERS, Anne-Catherine WERNER & Pierre OUTERS

Références bibliographiques

- ABRIC, J.-C. (2016). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : Presses universitaires de France.
- BAUTIER, É. & ROCHEX, J.-Y. (1997). *L'Expérience scolaire des nouveaux lycéens*. Paris : Armand Colin.
- BAUTIER, É. & RAYOU, P. (2013). *Les Inégalités d'apprentissage*. Paris : Presses universitaires de France.
- DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE (2017). *Cadastre de l'enseignement qualifiant (2015-2016)*, < <http://www.enseignement.be/index.php?page=28028&navi=4506> >.
- LOPEZ, M. & SIDO, X. (2016). Entre culture scolaire et culture professionnelle, quelle identité disciplinaire en lycée professionnel ? L'exemple des mathématiques et du français. In H. Buisson-Fenet & O. Rey (dir.), *Le Lycée professionnel : relégué et avant-gardiste ?* (pp. 27-59). Lyon : ENS éditions.
- MILES, M.-B. & HUBERMAN, M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck.
- PAQUAY, L. (2012). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck.
- PORCHER, B. et al. (2013). *Pour enseigner en lycée professionnel*. Paris : Delagrave.
- RAYOU, P. (1998). *La Cité des lycéens*. Paris : L'Harmattan.
- THOUIN, M. (2014). *Réaliser une recherche en didactique*. Québec : MultiMondes.