

LA NEGOCIATION CONTRACTUELLE: UNE EXPERIENCE PEDAGOGIQUE

THIERRY PROENÇA DOS SANTOS

Université de Madère

RÉSUMÉ

L'idée d'un contrat entre apprenants et enseignant n'est ni une nouveauté ni une nécessité impérieuse en soi, si l'on s'en tient au fait que leur relation est implicitement encadrée par les «protocoles» en vigueur dans le milieu universitaire. Pourtant, on s'aperçoit, lorsqu'on enseigne, que les apprenants ont rarement conscience du problème de l'apprentissage, du rôle qu'ils peuvent et doivent jouer, ils en sont même parfois étrangers, tellement ils sont conditionnés par les épreuves ou l'examen sanctionnant leur niveau, par le désir d'obtenir le diplôme. D'où parfois, les malentendus et les rapports conflictuels.

Ainsi la rédaction d'un «contrat d'apprentissage», établi en début d'année, est-elle non seulement un moyen de «briser la glace» entre la classe et l'enseignant, mais offre surtout l'occasion de les sensibiliser à ce problème, de les responsabiliser ainsi que de mettre en place des activités stimulantes et enrichissantes (réflexion, débat, rédaction, observation, correction, etc) faisant appel à toutes les compétences linguistiques.

Mais en rester là serait limiter la portée de ce dialogue. C'est pourquoi il convient de donner suite: l'enseignant propose ainsi aux apprenants de faire un bilan partiel de la situation en milieu d'année, c'est-à-dire une auto-évaluation de leur travail, une évaluation des stratégies et des objectifs d'apprentissage et enfin une redéfinition des objectifs à atteindre; en fin d'année académique, après la «remise des notes», le bilan de la discipline est effectué: les apprenants font part de leurs appréciations par le biais d'un questionnaire auquel ils répondent sous couvert de l'anonymat; l'enseignant fait par la suite de même mais oralement.

C'est donc le compte-rendu d'une mise en application de la pédagogie de contrat que je me propose de faire afin d'en souligner l'intérêt.

1. POUR UN CONTRAT SOCIAL

A une époque où le centralisme, le dirigisme ou l'autoritarisme ne font plus recette, malgré, comme nous le verrons, quelques poches de résistance ici et là, dans une société qui se veut citoyenne et démocratique, où les partis politiques et les représentants de l'Etat invitent l'homme de la rue — qu'on veut croire mieux informé qu'hier, plus attentif aujourd'hui aux changements qui s'opèrent autour de lui et donc capable de réfléchir sur sa condition et sur les enjeux de demain — à se prendre en charge et à être plus volontaire et responsable, bref à participer davantage au progrès et à la consolidation du tissu social, il eût été étonnant que cette ouverture d'esprit, cette

prise de conscience de l'émergence d'une (nouvelle) philosophie des rapports entre les institutions et les citoyens n'eût pas nourri la pensée pédagogique, ni pénétré le monde de l'éducation, quand l'École est, en dernier ressort, le produit de la société à laquelle elle appartient.

A titre d'exemple, le conflit récent entre le Ministère de l'Éducation et les professeurs de l'Enseignement Supérieur est venu montrer la caducité d'une pratique fondée sur l'autoritarisme et le refus du dialogue avec les différents partenaires sociaux. L'obstacle à la négociation ainsi dressé, empêchant le pacte éducatif tant attendu et le partage du progrès et des responsabilités, n'a fait qu'accroître la crispation des professeurs: désenchantement, démotivation, malaise, tension. C'est un gâchis: personne n'y trouve son compte.

Aussi ces péripéties de la vie académique illustrent-elles les ratés de la communication notamment entre étudiants et enseignants, contre-coup de l'impression partagée d'un horizon quelque peu bouché et des manques de moyens disponibles faisant le jeu de l'échec scolaire et de la démotivation du corps professoral.

La pédagogie de contrat essaie justement d'apporter quelques clés à la résolution de ce problème: apprendre à négocier, à dialoguer, à responsabiliser, à partager les points de vue, pour parvenir à un commun accord et définir le rôle de chacun des intéressés.

C'est dans cette voie que je me suis engagé. Cette communication en est d'ailleurs le corollaire dont le double objectif est:

d'une part, de rendre compte d'une expérience dont la portée s'est avérée, à mon sens, valable et enrichissante aussi bien pour les étudiants que pour l'enseignant et d'en exposer, donc, l'intérêt;

d'autre part, d'ouvrir le débat sur la façon de penser les relations de travail et de production en milieu universitaire ainsi que la construction d'un «intérêt général».

1.1. La pédagogie de contrat: historique et définition

La notion de contrat pédagogique apparaît en France vers 1960 dans une **conjoncture politique** développant la régulation contractuelle des rapports sociaux, dans une **situation économique** marquée par la condamnation des mines de fer lorraines, et dans un **contexte scientifique** enclin à rationaliser les démarches pédagogiques et à faire collaborer tous les partenaires au processus de l'acquisition des savoirs de façon responsable et autonome par des contrats (Przesmycki, 1994: 26-30).

C'est dans ce triple état des lieux que la notion de contrat a pris forme dans le dessein d'amener l'apprenant à s'impliquer dans sa formation, à se rendre autonome et de permettre à l'enseignant de s'écarter du béhaviorisme et de la pédagogie par objectifs, cette dernière ayant déjà, il est vrai, conduit à une prise en charge des élèves par eux-mêmes dans nombre de lycées professionnels, où elle s'est même transformée parfois en pédagogie de contrat.

En 1984, cette pédagogie s'installe officiellement en France dans la circulaire de rentrée scolaire¹ envoyée à tous les enseignants de lycée: suivie par certains, rechignée par d'autres, on voit toutefois apparaître actuellement de plus en plus cette démarche surtout dans des pratiques pédagogiques destinées aux enfants de travailleurs immigrés ou de milieux défavorisés, aux

¹ BO spécial rentrée, 1984. Signée C. Pair, Directeur des lycées au M.E.N.

On fait remarquer au passage qu'au Portugal, même si le terme n'est pas lâché et à quelques nuances près, c'est dans cette voie que le groupe de travail dirigé par le Professeur Frausto da Silva s'est engagé dans la «Réforme Educative» dite «de Roberto Carneiro» de 1991 (D.G.E.B.S.).

adultes, dans des pratiques sociales adressées notamment aux chômeurs, ou bien, dans des pratiques éducatives encadrant par exemple le temps de loisirs des écoliers.

Qu'est-ce donc la pédagogie de contrat? La négociation contractuelle se propose, en substance, de rendre l'enseigné libre dans le cadre de contraintes bien identifiées, de créer et d'entretenir sa motivation, de lui apprendre à raisonner, à s'exprimer, à négocier, à prendre confiance en lui et dans ses interlocuteurs, à élaborer un projet et à le réaliser, à être différent et complémentaire des autres.

Cette pédagogie, dont la vertu principale serait une stabilisation générale des situations d'interaction, pourrait alors se définir comme suit (Przesmycki, 1994: 12-13):

La pédagogie de contrat est celle qui organise des situations d'apprentissage où existe un accord négocié lors d'un dialogue entre des partenaires qui se reconnaissent comme tels, afin de réaliser un objectif, qu'il soit cognitif, méthodologique ou comportemental.

C'est une mise en application de ces présupposés que je décris de la façon suivante.

2. COMPTE-RENDU

Situé dans une optique de recherche-action, cette étude relate une expérimentation inspirée de la pédagogie de contrat dont les caractéristiques principales sont l'adhésion à une pratique pédagogique d'ouverture négociée avec les étudiants prenant en compte leurs réalités et intérêts et s'appuyant sur des données spécifiques.

Cette mise en oeuvre, qui essaie de mesurer avec rigueur les effets et les conditions de l'action pédagogique, concerne un groupe de vingt étudiants en Langues et Littératures Modernes à l'Université de Madère dans le cadre de l'unité de valeur obligatoire «Langue française II», variante français / anglais, dont le volume horaire est de 120 heures; le contrôle continu² est obligatoire sauf exceptions stipulées par la loi. L'enseignant a, en collaboration avec le coordonnateur³ qui le supervise, une assez grande liberté pour définir ses objectifs mais des moyens limités à exploiter pour les atteindre en raison des problèmes inhérents au développement de cette Université récemment mise en place. Il convient enfin de souligner que bon nombre de ces étudiants se destinent à la carrière d'enseignant, ce qui me permet de penser que le discours para-pédagogique tenu dans ces tâches-activités par l'enseignant n'est pas du temps perdu.

Outre le fait qu'il s'agit là d'une classe hétérogène et qu'un profond scepticisme généralisé se faisait sentir chez les étudiants en raison du nombre réduit des débouchés, de l'ambiguïté qui pèse sur les aptitudes conférées par le cursus en question, ils faisaient montre au premier abord, en début d'année, des traits suivants:

- la grande majorité éprouvait de la méfiance (naturelle) à l'égard du nouvel enseignant;
- tous faisaient des réserves sur le contrôle des connaissances;
- la grande majorité avait quelques difficultés à comprendre l'intérêt ou le but des activités ou des exercices pratiqués en cours de langue (par exemple: à quoi sert une fiche de lecture? N'est-ce qu'un devoir sanctionné par une note?);

² Evelyne Burguière définit ainsi le contrôle continu dans Crésas-INRP, p. 21:

«Le contrôle continu permet [...] l'attestation d'acquis ne laissant pas les étudiants sur un constat d'échec, et leur permet de contrôler leur progression et leur ouvre la possibilité de compléter leurs manques en cours de formation, ou en fin de parcours, à travers toute une panoplie de stratégies de soutien ou de formations complémentaires». Pour ce qui est des modalités des épreuves, voir Annexe 4.

³ En l'occurrence, Mme le Professeur Maria Antónia Mota de l'Université Classique de Lisbonne que je remercie vivement: une fois de plus, son aide m'a été très précieuse.

- la plupart semblaient atteints de lassitude chronique par rapport à l'apprentissage de la langue française (ils ont souvent l'impression qu'ils ne font que répéter les mêmes exercices orthographiques et grammaticaux qu'ils ne maîtriseront qu'à grand-peine, d'où ce sentiment de frustration);
- les trois quarts faisaient preuve d'une certaine méconnaissance de la culture, de la civilisation et de l'actualité françaises (sans parler du peu d'intérêt qu'ils leur portaient);
- la grande majorité présentait des lacunes assez graves, pour ce qui est de la connaissance et la maîtrise de la langue française;
- la plupart éprouvaient une certaine gêne à intervenir en cours, à s'exprimer, à répondre aux sollicitations de l'enseignant;
- certains gardaient une attitude individualiste;
- d'autres avaient tendance au repli sur soi.

Somme toute, un constat qui semble du «déjà vu» aussi bien dans l'Enseignement Supérieur que dans le Secondaire. Il est d'avis partagé que le nombre vertigineux des réformes et des méthodes se succédant ces dernières années ont quelque peu déboussolé parents et enseignants du secondaire, ce qui aurait entraîné la si galvaudée baisse de niveau chez les aspirants à un cursus universitaire.

Quoi qu'il en soit, il se pose les questions suivantes: que peut-on faire à l'Université pour rattraper le temps perdu? comment inverser la tendance? comment amorcer le changement? René Vieren⁴ (1986: 16) pose plus clairement le problème tout en apportant quelques éléments de réponses:

- **Comment éveiller l'intérêt et la curiosité de nos étudiants pour rendre les apprentissages ultérieurs plus efficaces?**

D'abord montrer qu'on s'intéresse nous-mêmes à leurs attentes et à leurs propres intérêts spontanés en

- . **créant les conditions pour qu'ils expriment leurs attentes par l'instauration d'un climat de sécurité caractérisé en particulier par l'absence de tout jugement de valeur.**
- . **favorisant la communication de leurs désirs par la prise en compte de toutes leurs propositions sans exclusion.**

Ceci est à notre sens une voie pour opérationnaliser ce que G. FERRY⁵ relève: «Ce qui ressort le plus massivement de l'expérience de la formation ne peut être valablement élaboré à priori sans la participation active de ceux qui sont concernés. Mieux encore, l'élaboration des objectifs et le choix des modalités de la formation». Par ailleurs, CLARAPEDE⁶ nous a rappelé que l'adulte, pour agir, a besoin d'un mobile, d'une raison, de motifs.

Et conclut ainsi:

Il ressort de l'ensemble de ces données que seraient nécessaires:

- . **une participation active des étudiants**
- . **une participation introduite par la négociation**

⁴ Professeur à l'Université de Lille, appartenant à l'Unité d'Enseignement et de Recherche (U.E.R.) en Education Physique et Sportive.

⁵ René Vieren se réfère à l'article «Problématiques et pratiques de l'éducation des adultes» de Gilles Ferry, spécialiste en Sciences de l'Éducation, paru dans la Revue Française de *Pédagogie*, n° 50.

⁶ René Vieren se réfère à l'ouvrage *L'éducation fonctionnelle* d'E. Clarapède, Paris: Delachaut Niestle, pp. 246-247.

- **une participation destinée à éveiller intérêt et curiosité d'abord, à dégager des motifs et des raisons d'apprendre ensuite.**

C'est à partir de ces présupposés qu'il m'a semblé bon d'engager la négociation en vue d'établir une «charte de principes» ou, plus précisément, un «contrat d'apprentissage». Pour ce faire, il convenait d'amorcer une première sensibilisation de l'apprenant, dans le cadre de l'UV de Langue française II, aux questions suivantes:

- que savez-vous? • que voulez-vous? • que devez-vous?
- que pouvez-vous? • que vous faut-il?

Bien entendu, il est fort peu probable que l'analyse des besoins par les étudiants eux-mêmes, en début de formation, ait lieu d'autant que la plupart n'y a assurément jamais réfléchi. C'est alors, à mon avis, l'occasion de leur faire prendre conscience des enjeux qui sous-tendent l'apprentissage.

En effet, être ouvert aux attentes des étudiants est, par le truchement du dialogue ainsi engagé, le moyen de **l'explicitation**, c'est-à-dire celui d'asseoir le fonctionnement de la classe et de l'acte pédagogique, de repérer ce qui est négociable et ce qui ne l'est pas, de définir clairement le rôle de l'enseigné et de l'enseignant.

En conséquence, fondé sur la volonté d'efficacité et la recherche d'un consensus sociale, un programme d'action est mis en place selon qu'on se préoccupe des dangers du conformisme en classe et qu'on explore les moyens d'y remédier par l'autonomie, la collaboration, la responsabilisation, le contrat de formation négocié. Et Evelyne Burguière, chercheuse à l'Institut national de recherche pédagogique (Créas n°6, 1986: 38) de préciser:

Si, avec la notion de contrat, semble s'imposer le modèle industriel de la gestion de formation (précision, efficacité, rendement), avec elle s'installe également le rappel des règles sociales, de l'idéal démocratique, du solidarisme (...). Les Anglo-Saxons ont particulièrement insisté sur les origines démocratiques de cette notion, sur ce qu'elle permet, par son application, dans l'organisation et la légitimation des relations sociales. Sous le terme de contrat, émergent le fonctionnement ou la conscience de nouveaux pouvoirs.

C'est surtout cette hypothèse que j'ai voulu tester dans l'expérimentation relatée comme suit:

2.1. Objectifs et méthode

Dans le but de créer un climat de sécurité et de confiance entre les étudiants et l'enseignant sur des bases claires, il fallait déclencher la construction collective d'un projet de formation négocié entre les étudiants et l'enseignant, dont les objectifs spécifiques se résumaient en l'amélioration de la socialisation des étudiants, en l'augmentation de leur implication, en une participation plus active à la vie de la classe et, enfin, dans la mise en place d'activités de classe en rapport avec les objectifs linguistiques envisagés.

Il s'agissait, dans un premier temps, d'inviter les étudiants à formuler, clarifier, expliciter leurs exigences pour les analyser ensemble; puis, dans un deuxième temps, de leur communiquer le programme de l'enseignant afin qu'ils le confrontent avec leurs attentes et projets éventuels pour aboutir, dans un troisième temps, à une négociation dont la trace serait alors un contrat élaboré collectivement fixant les degrés de liberté et de contrainte des enseignés et de l'enseignant afin d'entrer dans l'action pédagogique. Cette démarche s'est construite au long de quatre séances d'une heure, en début d'année.

2.2. Déroulement

Tout au long de la procédure négociative, les étudiants ont été donc amenés à verbaliser, oralement et en français, leurs idées, leurs opinions et leurs goûts. Ils en sont venus à répondre à des demandes concernant leur ressenti des difficultés et des réussites et leur vision de la situation qui a suscité le contrat, ainsi qu'à proposer des solutions et à imaginer leurs réalisations.

La démarche s'est déroulée en trois temps: à la rentrée, la **négociation**, au début du deuxième semestre, le **point de la situation**, et à la fin de l'année, après avoir donné les classifications, l'**évaluation de la discipline**.

Première étape

phase 1: Les étudiants ont été d'abord invités individuellement à répondre par écrit, en français et en un temps limité, à une question ouverte sur les formes et les procédures de travail, les modalités de groupements, les contenus souhaitables, leurs points faibles, leurs obligations et celles de l'enseignant (ce dernier ayant inscrit les items ci-dessus au tableau).

Ils ont du ensuite formuler ces informations avec suffisamment de clarté pour qu'elles soient comprises de tous, et pour qu'elles soient, ensuite, rédigées au tableau et / ou sur leurs feuilles de brouillon.

phase 2: Ensuite, en groupes de quatre, les étudiants ont du confronter leur point de vue et dégager des thèmes, des règles et des sujets d'études qu'il leur paraissait souhaitable d'approfondir ainsi que des formes et procédures de travail qu'ils considéraient comme les plus efficaces. Chaque groupe a eu pour consigne de préparer la restitution des résultats de ses échanges à l'ensemble de la classe.

phase 3: Après cette étape où les attentes de la promotion ont été exprimées, l'enseignant a eu à formuler de manière explicite ses attentes et exigences, montrant même un exemple de contrat d'apprentissage.

phase 4: Un débat s'est alors instauré. Le but de l'animation était d'inciter les étudiants à s'exprimer en relançant les questions, en faisant apparaître la diversité des réactions.

phase 5: Est venu le moment de rédiger le contrat. Nous sommes partis d'une étude d'un document authentique, un contrat commercial, analysant l'agencement du texte, le vocabulaire, les verbes d'obligation (*devoir, être tenu de, être obligé de*), les valeurs d'emploi des temps (*le présent permanent, le futur permanent et impératif*), de la voix passive et des tournures impersonnelles selon les degrés de formalités souhaitées, etc.

phase 6: Nous avons opéré à une dernière lecture puis signé le contrat, acte purement symbolique scellant ainsi la parole donnée, l'engagement moral, le compromis, vu qu'il n'y a pas, à vrai dire, de sanctions prévues, si ce n'est la perte de crédibilité au regard des autres partenaires.

Voilà une copie du contrat (Annexe 1).

Comme nous pouvons le voir, l'exemple du contrat ici présenté tient à la fois du **contrat didactique** dans la mesure où il est proposé la réalisation d'apprentissages cognitifs ou méthodologiques (centrés sur l'écoute, la lecture, la parole et l'écriture), du **contrat de projet**, car il engage à la composition d'un conte, et du **contrat social**, puisque les règles de fonctionnement de la classe y sont définies. Ce qui fait montre ainsi d'une volonté de ratisser large, pouvant même, j'en conviens, rendre flou le cadre des objectifs négociés ou proposés mais qui, à mon sens, a le mérite de ramasser en quelques clauses les idées et les attitudes fondatrices d'une pédagogie d'ouverture soucieuse de laisser assez de liberté à chacun des partenaires pour qu'il ne soit ni noyé par le collectif ni pris en étau par un règlement trop contraignant.

Quoi qu'il en soit, notre «contrat» n'est qu'un simple exemple — on pourrait notamment reprocher que certaines clauses semblent être destinées davantage à des lycéens qu'à des étudiants... — dont on peut s'inspirer en l'adaptant aux besoins spécifiques des partenaires d'une situation donnée.

Deuxième étape

Si le «contrat d'apprentissage», établi en début d'année, a été non seulement le moyen de «briser la glace» entre les étudiants et l'enseignant mais encore l'occasion de les sensibiliser au problème de l'apprentissage et du rôle qu'ils doivent jouer, s'en tenir là risquait de limiter la portée et l'intérêt du dialogue et de la négociation. Le suivi de cette démarche s'avérait alors indispensable: il a fallu élaborer les outils pour se construire une méthodologie se traduisant par l'abandon de procédures de jugement intuitif au profit d'une expérimentation plus rigoureuse mesurant les effets et les conditions de cette action pédagogique.

C'est pourquoi les apprenants ont rempli individuellement une fiche qui leur a été proposée afin de faire le bilan partiel en milieu d'année (pendant une séance de deux heures), c'est-à-dire une auto-évaluation de leur travail, une évaluation des stratégies et objectifs d'apprentissage et enfin une redéfinition des objectifs à atteindre, dans le but de les former à la réflexion, à une démarche et, surtout, à l'analyse. Ensuite ils sont passés à la confrontation des nouvelles données avec le contrat, instaurant ainsi à nouveau le débat, afin de l'amender et de redéfinir certains de nos objectifs et stratégies pédagogiques, dans le respect, néanmoins, des lignes générales du programme.

BILAN PARTIEL - QUESTIONNEMENTS (Annexe 2).

Les encadrés présentent ici, à titre indicatif, un nombre exhaustif de questions ou de suggestions, qu'il convient en situation réelle d'alléger sous peine de confondre et de décourager les étudiants.

Troisième étape

En fin d'année académique, après la «remise des notes», le bilan de la discipline a été effectué: les apprenants ont répondu sous couvert de l'anonymat à un questionnaire destiné à promouvoir une évaluation plus rigoureuse de l'UV en question.

QUESTIONNAIRE - L'EVALUATION DU CONTRAT (Annexe 3).

Après avoir recueilli les questionnaires remplis et sans en connaître le contenu, l'enseignant, quant à lui, a fait part ouvertement de ses appréciations concernant le déroulement des cours en tenant compte aussi bien des aspects positifs que des aspects négatifs. A la question posée par ce dernier: «quelle devrait être la diffusion du contrat dans l'ensemble des disciplines fréquentées?», les étudiants ont estimé qu'il était pertinent de l'appliquer aux UVs pratiquant le contrôle continu, notamment les disciplines de langue, espace habituellement privilégié de l'interaction; en revanche, il leur semblait peu approprié aux disciplines plus théoriques, données sous la forme de cours magistraux et formant normalement des classes nombreuses. On peut les comprendre.

2.3. Résultats

Disposés à prendre leurs distances par rapport à leur vécu scolaire et universitaire, à s'interroger, à se remettre en cause, les étudiants, même ceux en difficulté, se sont distingués dans le courant de l'année par une plus grande appétence et par l'acquisition d'attitudes de coopération, de curiosité, en particulier à l'égard de l'actualité française, d'esprit critique et de confiance en soi. La preuve en est que trois étudiants, non pas des meilleurs, ont par ailleurs refusé l'anonymat en remplissant le questionnaire.

Les résultats quantitatifs de l'analyse du contenu de l'enquête, sur un échantillon de dix-neuf étudiants, sont venus de surcroît montrer que la négociation permanente et le projet de formation évolutif avaient — passez-moi l'expression — «rempli leur contrat».

Si les apprenants n'ont pas manqué de signaler l'excès de devoirs (36,84%), les rares approches à la grammaire traditionnelle (15,78%) et l'insuffisance de préparation aux difficultés de certaines épreuves du contrôle continu [voir Annexe 4] (21,05%), ils reconnaissent toutefois que la bonne entente et la discussion de l'intérêt des activités proposées ont déclenché leur motivation (n° 9: 68,42% *bien* et 26,31% *très bien*), ce qui les a incités à participer davantage à la construction de la classe (n° 10: 68,42% *bien* et 26,31% *très bien*). Ils reconnaissent également que l'enseignant, en se montrant exigeant (n° 4: 84,21% et 10,52% *très exigeant*), leur a fait faire des progrès significatifs à l'écrit comme à l'oral.

La grande majorité estime, en outre, que l'esprit d'ouverture qui a conduit à l'élaboration du contrat a influencé positivement le déroulement des cours (n° 11: 89,47%), ce qui, à en croire les réponses au questionnaire et ma propre expérience, s'explique par le fait que les termes en ont été respectés par les deux partis (n° 12: 63,15% *oui* et 31,57% *plus ou moins*).

Ainsi a pu se dessiner un contrat d'adhésion, simple et progressif, qui a permis dans plusieurs cas de passer de l'implicite à l'explicite, d'une simple cohabitation dans une salle de classe à une véritable concertation porteuse enfin d'initiatives concrètes, partagées, promouvant par conséquent la réussite de dix-huit étudiants sur vingt, même si, dans le deuxième semestre, une baisse de rendement et de disponibilité de leur part a été constatée compte tenu de l'énerverment progressif annonçant les «bachotages» d'autres disciplines en vue des examens de la session de juin.

A en croire l'enquête, l'enseignant a su, grâce à la négociation, faire le dosage (n° 8: 84,21% *adéquate*) et le choix des thèmes (n° 1: 68,42% *oui* et 31,57% *très*) qui convenaient; en conséquence, le choix des textes d'appui (n° 7: 84,21% *bien* et 15,78% *très bien*) a plu aux étudiants. En relevant des lacunes récurrentes que ces derniers révélaient parfois au cours des échanges écrits et oraux, l'enseignant a pu leur fournir quelques outils d'apprentissage qui leur faisaient défaut (n° 2: 84,21% *oui* et 15,78% *plusieurs*); le dialogue a permis sans doute au professeur d'être mieux compris par les enseignés lors de ses exposés et de ses explications (n° 5: 52,63% *élevé* et 36,84% *très élevé*). Dûment informés des critères du contrôle des connaissances, la grande majorité des étudiants ont, du reste, estimé leur classification juste (n° 13: 84,21%) et exprimé une grande satisfaction du travail accompli (n° 14: 68,42% *bien* et 21,05% *très bien*). Il semble aussi que toutes ces données ont apparemment valu à l'enseignant une «assez bonne note» (n° 6: 31,57% *bonne* et 63,15% *très bonne*) décernée par les étudiants, lui donnant l'agréable impression d'avoir, malgré toutes les failles et les à-peu-près inhérents aux contingences du métier, «accompli sa mission» le mieux possible. Enfin, l'enseignant peut incorporer ces questionnaires dans le dossier *da cadeira*, c'est-à-dire sorte de rapport de l'aboutissant du projet didactique (programme, sommaires, évaluation, procès-verbaux, bilans...), documentant ainsi le compte-rendu du travail fourni pendant l'année universitaire.

En définitive, l'expérience, essayée dans une ambiance de satisfaction presque unanime, s'est avérée porteuse d'enseignements profitables aussi bien aux étudiants qu'à l'enseignant.

3. POUR LA PEDAGOGIE DE CONTRAT

Cette description revêt les limites du champ d'action observé. Quelques contre-essais restent à faire: par exemple, une autre classe de même niveau, un autre enseignant et un autre milieu, afin de mettre à l'épreuve les facteurs subjectifs qui, pour l'heure, m'empêchent d'être plus conclusif.

L'intéressé ne peut donc trouver dans cette exposition qu'une approche incomplète de la question mais il pourra reconstruire lui-même la diversité des applications de la notion de contrat, ses logiques et ses fins, même si, comme l'ont très bien remarqué Gérard Chauveau et Eliane Rogovas-Chauveau, chercheurs à l'Institut national de la recherche pédagogique (Crésas, 1987: 162):

La démarche contractuelle, l'intervention socio-cognitive ne sont ni la panacée ni le remède miracle. Nous ne versons pas dans l'angélisme ou l'idéalisme: des problèmes et des difficultés, il y en aura toujours.

Il n'en reste pas moins que je suis convaincu de la nécessité et de l'intérêt à utiliser le contrat comme outil pédagogique. En effet, la négociation contractuelle peut être notamment, selon Halina Przesmycki (1994):

- une **source de motivation**, car il organise le déblocage puis l'entretien de la motivation à apprendre surtout chez des enseignés devenus passifs dans le cadre de travail habituel.
- un **outil de socialisation**, car il encourage à mieux communiquer avec les autres, à favoriser la résolution de conflits, à élaborer des règles de fonctionnement pour organiser la vie d'un groupe et à respecter davantage les avis et les personnalités de chacun.
- un **outil d'aide méthodologique**, car le contrat aide à raisonner, facilite et enrichit l'expression orale et écrite et constitue un cadre souple; il assure également le développement positif et la libération des étudiants en leur faisant vivre concrètement le pouvoir de penser et d'imaginer, la liberté d'exprimer leurs idées, leurs opinions, leurs goûts et la liberté de proposer, de choisir, de décider et d'agir;
- un **outil d'aide psycho-pédagogique**, car il facilite et enrichit la relation entre enseignés / enseignant participant à l'acte pédagogique; le contrat change le rapport de pouvoir rencontré en classe et instaure un fonctionnement relationnel nouveau qui étonne puis séduit les étudiants concernés leur permettant le retour de la confiance en soi;
- un **outil d'élaboration du projet de l'apprenant**, car, lorsque l'étudiant est en train de négocier un contrat, il le fait selon ses propres processus d'apprentissage, encourageant ainsi la différenciation pédagogique.

Ainsi donc, en observant chez la quasi totalité des apprenants, comme déjà souligné, un climat de confiance, de sérieux, d'application de recherche et une volonté de respecter rigoureusement le contrat initialement paraphé par le groupe en entier, il me semble que les objectifs visés en matière d'enseignement dans la formule consacrée «savoirs, savoir-faire, savoir être et savoir devenir», qui définit la perspective du projet pédagogique dans laquelle je me place, parvient ici à prendre tout son sens.

SOURCES

- BOYER, Henri, et all. — *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, Paris, CLE international, 1990.
- CRÉSAS-INRP — *Contrats et éducation — la pédagogie du contrat — le contrat en éducation*, n° 6. Paris, L'Harmattan, 1987.
- PRZESMYCKI, Halina — *La Pédagogie de contrat*. Paris, Hachette Education, 1994.
- RICHTERICH, R. — *Besoins Langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris, Hachette, 1985. (Coll. «F»).
- VIEREN, René — *Problèmes de la négociation d'un projet de formation*, n° 2, Caen, Les documents du C.E.R.S.E/ Université de Caen, Juin 1986.

Annexe I

CONTRAT D'APPRENTISSAGE

Par le présent contrat, l'enseignant, en tant que premier contractant, et la classe de langue française II, en tant que deuxième contractant, ci-après dénommée «l'apprenant», c'est-à-dire tout membre de la classe ayant souscrit ce document, instituent entre eux pour l'année académique courante un accord subordonné à l'existence des clauses suivantes:

PRINCIPES

1. La classe de langue française II doit être entendue comme l'*atelier* (de lecture, de parlure, d'écriture et de traduction) où l'on apprend, expérimente, pratique, crée, travaille.
2. Le français est la langue parlée en classe; le recours à la langue portugaise est néanmoins accepté dans les séances de thème / version et chaque fois qu'il faille, en dernier recours, clarifier le sens d'un mot.
3. Tous les membres de la classe tâcheront de s'assurer que chaque apprenant peut d'égal à égal participer en cours.

LES OBLIGATIONS DE L'APPRENANT

4. L'apprenant doit non seulement participer aux activités proposées mais encore y contribuer de manière constructive et diversifiée, afin de lui permettre de pratiquer tous les aspects du langage.
5. L'apprenant ne se limite pas à l'étude et à la pratique du français en classe. Il s'efforcera, en autodidacte, de le compléter — autant que faire se peut — en écoutant les émissions radiophoniques francophones, en visionnant des films réalisés en français (en V.O., bien sûr !), en regardant les émissions de télévision d'expression française (le magnétoscope peut être un bon relai de la télé câblée), en lisant la presse et des textes littéraires français (pas d'excuse !) et en parlant aux touristes qui emploient la langue de Molière.
6. L'apprenant doit être toujours muni de son matériel (cahier, feuille de brouillon, crayon, gomme, stylo, correcteur...) — surtout lors des épreuves écrites — ainsi que des documents faisant l'objet d'une étude en classe.
7. L'apprenant doit être assidu et ponctuel.
8. L'apprenant qui s'absente doit s'informer auprès de ses camarades des points abordés en cours et les mettre à jour.
9. L'apprenant doit respecter les dates fixées par l'enseignant pour les remises de devoirs. Passée la date prévue, l'enseignant ne les accepte pas. La présentation des copies doit par ailleurs être soignée.
10. L'apprenant, chargé de faire un exposé oral, s'engage à le préparer le mieux possible et à le présenter dans le temps et à la date prévue.

LES OBLIGATIONS DE L'ENSEIGNANT

11. L'enseignant est ouvert aux débats.
12. L'enseignant est tenu d'informer préalablement les apprenants chaque fois qu'il devra s'absenter.
13. L'enseignant est tenu de faire et de rendre la correction des copies des apprenants dans un délai de deux à trois semaines à compter du jour de la remise.
14. En ce qui concerne les devoirs, l'enseignant est tenu de donner des indications précises à l'apprenant, ainsi qu'un délai raisonnable, pour que celui-ci ait le temps nécessaire de se documenter et de s'appliquer à leurs exécutions.

LES PRATIQUES DE CLASSE

15. Lorsqu'un sujet traité en cours n'est pas compris par la *majorité* des apprenants, l'enseignant devra passer le temps qu'il faudra pour le réexpliquer.
16. Outre les notions et les références importantes, l'enseignant écrit au tableau, à la demande de l'apprenant, les mots que ce dernier ne connaît pas.
17. La grammaire est étudiée régulièrement.

18. L'apprenant participe aux activités telles que le remue-méninges (*brain-storming*), le débat, le jeu de rôles, la simulation et la dramatisation proposées par l'enseignant.

19. Des exercices variés (écrits et oraux) sont mis en place à partir de supports écrit, audio et audiovisuel.

20. La culture (histoire, géographie et littérature) et l'actualité françaises (le monde de la politique, les événements culturels, les faits de société) feront souvent l'objet d'une étude en classe.

PROJET

21. L'apprenant s'engage à composer individuellement un conte policier original.

REGLEMENT GENERAL

22. Le cours commence 15mn après l'heure prévue (nous respectons ainsi le «quart d'heure académique!»).

23. Le contrôle continu est obligatoire (sauf pour les étudiants salariés et autres cas exceptionnels). Pour plus de détails, voir la partie intitulée *Contrôle des connaissances* dans le programme de l'UV.

24. Le contrat peut, le cas échéant, être renégocié.

Fait à Funchal, le novembre 1994.

Signatures:

AMENDEMENT proposé par l'enseignant:

Nouvelle clause: L'enseignant s'engage à respecter le programme proposé et les objectifs fixés en début d'année.

Fait à Funchal, le mars 1995.

Signatures:

Annexe 2

**BILAN PARTIEL (fin du 1er semestre)
de la discipline de LANGUE FRANÇAISE II**

année universitaire 94/95

Sensibilisation: au problème de l'apprentissage et à celui de l'évaluation.

A. Le travail personnel ou l'auto-évaluation:

QUESTION I: QUEL JUGEMENT PORTEZ-VOUS SUR VOTRE ENGAGEMENT DANS L'APPRENTISSAGE DE L'U.V. LANGUE FRANÇAISE II?

Nota Bene: Voici quelques questions pour orienter votre réflexion:

1. Qu'est-ce qui vous pousse à vouloir apprendre la L2? 2. Avez-vous conscience de vos besoins langagiers? 3. Etudes et recherches: où? comment? seul ou en groupe? régulièrement ou épisodiquement? 4. Etes-vous attentif en classe même quand vous n'êtes pas directement sollicité? 5. Etes-vous assidu? 6. Quelles sont vos performances en cours? 7. Pourquoi certains apprennent plus rapidement que d'autres? 8. Quand vous étudiez un sujet donné, vous vous efforcez plutôt de comprendre le raisonnement ou de mémoriser la réflexion dont on vous fait part? 9. Où résident vos principales faiblesses? 10. Quand vous écrivez en L2, faites-vous appel à des phrases-types mémorisées? 11. Quand vous lisez en L2, avez-vous recours à des pratiques de repérage (encadrer, souligner, approcher, relever...) afin d'anticiper la compréhension, d'identifier les éléments importants, de vérifier le sens des mots qui vous échappent? 12. Avez-vous le sentiment de mieux comprendre la L2 à l'écrit et à l'oral? 13. Avez-vous le sentiment de mieux vous exprimer en L2 à l'écrit et à l'oral? 14. Vous souciez-vous du fait que vous puissiez vous sentir mal préparé pour débiter votre carrière professionnelle? etc.

QUESTION II: QUELLES EN SONT LES RAISONS?

Aidez-vous du tableau suivant:

aspects positifs	aspects négatifs	résolutions
-	-	
-	-	
-	-	

B. Le travail en classe ou l'évaluation des stratégies et des objectifs d'apprentissage:

QUESTION III: QUEL JUGEMENT PORTEZ-VOUS SUR LA CLASSE DE LANGUE FRANÇAISE II?

Nota Bene: il s'agit ici de tenir compte des aspects suivants:

- Activités proposées (exercices de grammaire, exercices écrits ou oraux, traductions, le remueménings, jeux de rôles, dramatisation, projets).
- Adéquation des items du programme (pertinence des points abordés, intérêts des autres) aux besoins de l'apprenant.
- Performances de l'enseignant.
- Choix des thèmes traités en cours.
- Evaluation (les modalités, les types d'épreuve, les devoirs notés).
- Les méthodes utilisées (la méthode grammaire - traduction, la méthode directe, la méthode audiovisuelle, l'approche communicative, l'analyse des besoins, la définition des objectifs, etc.);
- etc.

QUESTION IV: QUELLES EN SONT LES RAISONS?

Aidez-vous du tableau suivant:

aspects positifs	aspects négatifs	suggestions
-	-	
-	-	
-	-	

C. Définition des objectifs à atteindre:

QUESTION V: SELON VOUS, QUELLES SONT LES COMPETENCES LINGUISTIQUES ET COMMUNICATIVES MINIMA POUR PASSER EN 3^e ANNEE?

Nota Bene: il s'agit ici de tenir compte des aspects suivants:

- engager et soutenir la conversation courante / la conversation téléphonique
- expliquer oralement un poème
- exprimer oralement une opinion
- lire couramment (roman, théâtre, poésie / texte à caractère publicitaire, texte de presse, guide touristique, etc.)
- donner lecture à haute voix d'un texte en français
- prononcer correctement tous les phonèmes de la langue française
- rédiger et présenter une lettre personnelle / une lettre administrative et commerciale
- rédiger et présenter un résumé d'une oeuvre / d'un texte
- rédiger et présenter une fiche de lecture / un compte-rendu d'un débat ou d'une réunion
- etc.

Annexe 3

UNIVERSITE DE MADERE
 DEPARTEMENT DE LANGUES E LITTERATURES MODERNES
 variante français / anglais

EVALUATION DE LA DISCIPLINE
 LANGUE FRANÇAISE II
 Année universitaire 94-95

QUESTIONNAIRE (*)

Le présent questionnaire se destine à promouvoir une évaluation plus rigoureuse de la discipline suivie dans l'année universitaire courante.

Les réponses restent sous couvert de l'anonymat.

Encerclez la réponse qui vous convient.

1. Les points abordés dans cette discipline sont-ils pertinents dans l'ensemble des études que vous poursuivez?

non peu oui très

2. L'année universitaire s'étant écoulée, avez-vous le sentiment d'avoir de nouveaux acquis qui vous permettront de continuer à apprendre et de vous mettre à jour une fois vos études terminées?

non peu oui plusieurs

3. La durée de cette discipline dans l'ensemble des études vous semble:

courte ajustée longue trop longue

4. Par rapport aux difficultés ressenties, vous considérez cette discipline comme:

facile accessible exigeante trop exigeante

5. Quel a été, selon vous, le degré de clarté avec laquelle les cours ont été donnés?

bas moyen élevé très élevé

6. Quel jugement portez-vous sur la performance de l'enseignant (préparation des cours et évaluation)?

mauvaise moyenne bonne très bonne

7. Comment qualifiez-vous l'ensemble des textes d'appui étudiés dans le courant de l'année académique?

mauvais passable bien très bien

8. La quantité du contenu des cours a été, selon vous:

faible suffisante adéquate exagérée

9. Votre motivation, dans le cadre de la discipline, a été:

faible moyenne bien très bien

(*) Questionnaire élaboré par Luis Gouveia, enseignant d'anglais de spécialité à l'Université de Madère, traduit et adapté par moi-même pour la discipline de Langue Française II.

10. Votre contribution pour la construction des cours a été:

faible moyenne bien très bien

11. En ce qui concerne le déroulement des cours, quelle a été, selon vous, l'influence du contrat établi en début d'année?

nulle négative positive

12. Avez-vous respecté les termes du contrat ?

non plus ou moins oui

13. Vous trouvez que la classification qui vous a été décernée est...

sous-estimée méritée surestimée

14. Comment le déroulement de la discipline s'est-il passé au cours de la présente année universitaire?

mal passablement bien très bien

Observations:

Indiquez un aspect positif.

Indiquez un aspect négatif.

Annexe 4

UNIVERSITE DE MADERE
DEPARTEMENT DE LANGUES E LITTÉRATURES MODERNES
variante français / anglais

**CONTROLE DES CONNAISSANCES
LANGUE FRANÇAISE II**

Année universitaire 94-95

— contrôle continu obligatoire pour les étudiants en statut normal:

assiduité: 75 % des cours minimum

La moyenne finale résulte de la somme des épreuves suivantes:

épreuve de compréhension orale (questionnaire)
épreuve de compréhension écrite (questionnaire)
épreuve de production orale (enregistrement sur cassette)
deux épreuves de production écrites (discussion et résumé de texte)
épreuve de traduction (exercices de thème et version)
appréciation globale des exercices formatifs et de la participation en cours.

— contrôle périodique uniquement pour les étudiants salariés (sur présentation d'une attestation de l'employeur):

La moyenne finale résulte de la somme des épreuves suivantes:

deux partiels
une épreuve orale

— examen terminal

En cas d'échec, l'étudiant peut se présenter à l'examen terminal de la session de juillet (épreuves écrite et orale) et, en dernière instance, s'il y échoue avec une moyenne supérieure à 7,5, il peut encore se présenter à l'examen de «repêchage» de la session de septembre (*idem*), aux dates et lieux précisés par voie d'affichage.