

CONTRIBUER EN COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE À UNE APPROCHE PAR COMPÉTENCES QUI RÉDUIRAIT LES INÉGALITÉS D'APPRENTISSAGE

Dans cette communication, nous poursuivrons les deux objectifs suivants : il s'agira d'abord d'identifier, dans le contexte de la Belgique et, en particulier, de la Communauté française de Belgique, quelques éléments d'évolution susceptibles d'éclairer nos réflexions ; il s'agira ensuite de proposer quelques balises pour le travail en ateliers disciplinaires.

Posons le décor

Deux catégories d'éléments contextuels me paraissent mériter qu'on s'y attarde. Les premières tissent à gros traits la filiation que l'on peut établir entre deux modèles d'écoles et leurs pratiques pédagogiques respectives ; elles attirent l'attention sur les effets pervers potentiels d'une « Approche par Compétences » (APC) mal appliquée. Les secondes éclairent les résistances que l'APC a suscitées et continue à susciter dans le monde enseignant ainsi que les raisons que l'on peut avoir d'être tout de même optimiste par rapport à sa mise en œuvre...

APC et pédagogies nouvelles

À bien des égards, l'APC peut apparaître comme une nouvelle vague des pédagogies dites « nouvelles ». Celles-ci voient le jour, autour des années 1960, dans un grand nombre de pays européens, d'abord au niveau préscolaire pour se diffuser progressivement au primaire et au secondaire.

Elles sont défendues essentiellement par des partis de gauche avec une volonté affirmée de réduire les inégalités sociales au sein de l'école.

Au niveau secondaire en Belgique, elles s'incarnent notamment dans l'Enseignement secondaire rénové (ESR) dont les expérimentations initiales datent de 1957 et la loi l'organisant, du 19 juillet 1971 (MB 28/08/1971). L'ESR s'inscrit dans un premier modèle d'égalité : le modèle méritocratique de l'égalité des chances d'accès à toutes les filières scolaires quelle que soit l'origine socioculturelle des élèves (Beckers, 1998a). Cette volonté se concrétise d'abord par l'instauration, à l'entrée dans le secondaire, d'un tronc commun de deux ans qui postpose l'inscription dans des filières aux finalités distinctes, très imperméables les unes aux autres. Par ailleurs, des activités d'essai (organisées par tournante en 1^{re} a) et des options (proposées en 2^e a) doivent favoriser une orientation progressive fondée sur les intérêts des élèves pour certaines matières et sur les dons particuliers qu'ils manifestent. C'est aussi à cette époque que sont créés les centres psycho-médico-sociaux (CPMS). Cette réforme structurelle a été déterminante par rapport à notre système scolaire secondaire, même si les difficultés rencontrées par l'aménagement d'un vrai tronc commun en disent long sur le poids de l'histoire...⁽¹⁾

Sur le plan pédagogique, cette réforme a entraîné de gros changements dans

l'exercice du métier d'enseignant et du métier d'élève. On peut les lire à la lumière des théories du sociologue B. BERNSTEIN (1975).

- L'évolution du curriculum est marquée par le passage du code sériel au code intégré. Ainsi, la compartimentation rigide des savoirs en « disciplines » et la distinction claire du champ scolaire par rapport aux autres champs sociaux s'effacent devant une volonté d'aborder des thématiques issues de la « vraie vie » sous des angles de vue variés et idéalement articulés (approche pluri/interdisciplinaire...).

L'enseignant est invité à dépasser les frontières de sa discipline⁽²⁾, ce qui suppose de faire preuve d'innovation dans les contenus mais aussi d'adopter de nouvelles attitudes (comme l'ouverture au travail collégial, par exemple).

- Cette modification des rapports entre collègues enseignants, instituant des relations horizontales de collaboration, introduit une forme de solidarité organique⁽³⁾ accentuant la complémentarité des rôles, qui vient remplacer la solidarité mécanique⁽³⁾ fondée sur des relations hiérarchisées et des rôles strictement prescrits. Elle se manifeste aussi dans les rapports maîtres-élèves (le dialogue plutôt que la soumission à l'autorité) ainsi que dans les relations des élèves avec leurs condisciples (coopération et esprit d'équipe plutôt que compétition) suscitées par d'autres méthodologies comme

le travail de groupe et la gestion de projets.

À la place de valeurs communes imposées, les valeurs que l'on partagerait sont à construire⁽⁴⁾. C'est un système de responsabilité et non de sanctions qui pilote les actes.

- De même, les pratiques pédagogiques se modifient: le pilotage étroit assuré par l'enseignant, déroulant la matière et proposant des exercices d'application dont les élèves peuvent s'acquitter avec une méthode efficace et bien connue pour produire un résultat attendu du point de vue du fond et de la forme, tend à faire place à d'autres approches. L'élève doit prendre en charge son apprentissage de manière autonome, s'engager dans des projets... Il sera donc mis face à des situations ouvertes qu'il doit affronter en choisissant les démarches à mener et les ressources scolaires et non scolaires à mobiliser. La créativité de la réalisation est valorisée et dès lors les critères de légitimité et de reconnaissance de qualité sont le plus souvent laissés implicites.

Bernstein désigne cet ensemble de pratiques par l'expression « pédagogies invisibles » : le cadrage par l'enseignant y est faible et le soutien offert dans la construction des apprentissages, peu important.

Ces innovations généreuses ont contribué à complexifier l'exercice du métier d'enseignant. Les nouvelles méthodes transforment le climat habituel de la classe : les élèves qui travaillent en groupe sont plus bruyants, la succession des étapes n'est pas forcément logique, des choses échappent à l'enseignant...

Les nouvelles dispositions évaluatives obligent à une transformation encore plus profonde : l'évaluation mise au service de l'observation des aptitudes et des intérêts doit prendre en compte la personnalité globale de l'élève ; elle réclame d'être attentif à la situation personnelle, familiale et relationnelle de ce dernier ; elle introduit dans

l'exercice du métier une complexité jamais observée auparavant, à laquelle l'enseignant n'est pas préparé et qui dépasse largement les limites de l'école.

À ces difficultés liées aux changements de méthodes se sont ajoutées celles de gérer un nouveau public, plus hétérogène et plus distant des valeurs scolaires traditionnelles, ce qui est une conséquence de la massification de l'enseignement secondaire.

Outre ces mutations internes à l'exercice du métier d'enseignant, des conditions particulièrement difficiles sont venues assombrir le tableau... Dans un contexte de crise économique, des restrictions frappent l'ESR réputé comme le plus cher d'Europe⁽⁵⁾ alors même qu'il n'a pas rencontré tous les espoirs placés en lui.

Malgré la levée des barrières financières (grâce à la diminution du coût des études pour les familles) et institutionnelles (grâce à la modification des structures de l'école secondaire), les inégalités d'accès aux filières prestigieuses et les inégalités de réussite devant l'école subsistent, ainsi que le montrent les travaux de Van Haecht (1985)⁽⁶⁾. La massification de l'enseignement secondaire traduit une démocratisation quantitative, mais non qualitative. L'école de l'égalité des chances n'a pas atteint ses objectifs : elle n'est pas plus juste ! Elle a en outre modifié les mécanismes de sélection : autrefois déterminés par la naissance et donc externes à l'école, ils sont désormais déterminés par la performance scolaire : c'est l'échec scolaire qui conduit à la relégation progressive dans des filières socialement moins valorisées et cet échec est lié à l'appartenance socioculturelle des élèves. Par ailleurs, la participation de notre pays aux études internationales de rendement organisées sous l'égide de l'IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement), et ce depuis de nombreuses années (1964), met en évidence des résultats moyens variables selon les disciplines mais, au Nord comme au

Sud, très inégalitaires, caractérisés par de grandes différences de réussite selon les élèves et les établissements.

La déception est grande, particulièrement pour les enseignants les plus engagés dans la lutte contre les inégalités scolaires.

Pourquoi les pédagogies novatrices portées par des démocrates n'ont-elles pas diminué les inégalités devant l'école ?

L'attention accordée à l'individu, à ses projets, le respect de ses différences, préoccupations mises sur le devant de la scène par l'option personaliste du rénové, se concrétisent parfois dans des parcours optionnels qui ne garantissent pas nécessairement les apprentissages fondamentaux et ferment aussi des portes. Ces décisions se prennent particulièrement dans les milieux moins avertis des rouages du système scolaire et des conséquences des choix posés.

Par ailleurs, cette école centrée sur l'enfant et sur le jeune réintroduit les relations teintées d'affectivité de la sphère familiale. Elle atténue les différences entre univers quotidien et univers formalisé des savoirs.

Elle fait confiance à l'autonomie et à la créativité des élèves alors même que les choix posés par les enseignants n'ont pas la même puissance cognitive, le même potentiel d'apprentissage, ni la même valeur en regard des critères scolaires... Face à l'univers de l'école et à ses exigences, tous les élèves ne sont pas égaux... Les analyses de Bourdieu ont souligné, dès les années 1960, que le fait d'offrir des chances égales à des individus différents renforce les différences.

En effet, pour que soient favorisés les plus favorisés et défavorisés les plus défavorisés, il faut et il suffit que l'école ignore dans le contenu de l'enseignement transmis, dans les méthodes et les techniques de transmission et dans les critères du jugement, les inégalités culturelles entre les enfants des différentes classes sociales : autrement dit, en traitant

tous les enseignés, si inégaux soient-ils en fait, comme égaux en droits et en devoirs, le système scolaire est conduit à donner en fait sa sanction aux inégalités initiales devant la culture. L'égalité formelle qui règle la pratique pédagogique sert en fait de masque et de justification à l'indifférence à l'égard des inégalités réelles devant l'enseignement et devant la culture enseignée ou plus exactement exigée. (BOURDIEU, 1966, p. 336)

Les constats du caractère inégalitaire du modèle de l'égalité des chances étant récurrents, s'esquisse un autre modèle, celui de l'égalité des acquis jugés essentiels à l'épanouissement de chacun dans son environnement de vie de plus en plus complexe (BECKERS, 1998a, 2002). Il s'agit pas de transiger sur le niveau d'exigence de ces objectifs, nécessairement ambitieux pour tous : le modèle de l'égalité des acquis refuse les leurre de l'école sur mesure qui réserverait les pédagogies ambitieuses et potentiellement émancipatrices à ceux qui, par leurs caractéristiques sociocognitives, seraient prêts à en bénéficier. Sans nier les différences d'attitudes, de projets, de connaissances et de capacités de chacun, c'est par l'importance et par la qualité des moyens investis au service de l'apprentissage des élèves qu'elle se propose de réduire ces différences. Pour garantir à certains élèves des acquis jugés essentiels, offrir les mêmes occasions d'apprendre (égalité de traitement) ne suffit pas ; il faut leur donner des moyens supplémentaires. C'est une conception correctrice de la justice qui sous-tend l'égalité des acquis.

La philosophie sous-jacente au modèle de l'égalité des acquis essentiels est en quelque sorte résumée dans cette citation de Jean-Claude FORQUIN (1992, p. 192): « il faudra bien pourtant s'accorder sur les acquis essentiels de la culture humaine (outils et système cognitifs complexes, modes d'expression, élaborations artistiques et spirituelles) qui d'une part méritent d'être communiqués à tous, d'autre part

peuvent effectivement être communiqués à tous pour peu qu'on se donne la peine d'identifier les obstacles que chacun rencontre pour pouvoir se les approprier ».

Posée en ces termes, cette orientation nouvelle des prescrits qui pilotent le métier d'enseignant apparaît bien comme une opportunité de mieux remplir pour tous les missions essentielles de l'école, et pas seulement comme une nouvelle mode pédagogique.

Les résistances et les raisons d'être optimiste

Après quelques prémisses⁽⁷⁾, c'est le décret « définissant les missions prioritaires de l'enseignement et organisant les structures propres à les atteindre », adopté le 24 juillet 1997 (M.B. 23/09/97) et communément appelé « Décret-missions », qui, en Communauté française de Belgique, concrétise le modèle de l'égalité des acquis empruntant notamment la voie d'une Approche Par Compétences (APC).

Article 8. - Pour atteindre les objectifs généraux visés à l'article 6, les savoirs et les savoir-faire, qu'ils soient construits par les élèves eux-mêmes ou qu'ils soient transmis, sont placés dans la perspective de l'acquisition de compétences. Celles-ci s'acquiescent tant dans les cours que dans les autres activités éducatives et, de manière générale, dans l'organisation de la vie quotidienne à l'école...

Les réformes dans lesquelles la Communauté française de Belgique s'est engagée avec le Décret-missions suscitent beaucoup d'oppositions chez les enseignants déçus par le semi-échec du modèle d'égalité des chances. Ils perçoivent l'imposition des pratiques nouvelles comme des remises en cause plutôt que comme des voies prometteuses d'amélioration

dans un métier devenu de plus en plus difficile à exercer.

Par l'intermédiaire de leurs représentants syndicaux, ils réclament un moratoire des réformes dans l'enseignement et expriment une volonté forte d'être désormais associés à la conception de ces réformes.

Sans remettre en cause le projet démocratique du Décret-missions, les enseignants, à l'occasion d'enquêtes qui leur ont été adressées (voir VAN CAMPENHOUDT et al., 2004a, b et c), jugent la mise en œuvre des réformes problématique. Si les tensions marquant l'expérience professionnelle sont surtout exacerbées au niveau secondaire, les axes restent les mêmes pour tous les niveaux : tensions entre des rôles (enseignants mais aussi psychologues, assistants sociaux, policiers...) et des finalités (augmenter les exigences mais aussi faire réussir le plus grand nombre) perçus comme contradictoires. En fait, la question qui préoccupe au premier chef les enseignants est la difficulté croissante qu'ils éprouvent à « faire classe » dans de bonnes conditions, notamment parce que la complexité et le flou des référentiels et des nouveaux programmes entraînent un sentiment de perte de maîtrise du métier.

Les référentiels, ayant statut de prescrit légal, ont le grand mérite d'exister. Fixant les compétences à atteindre aux différents points-clés du cursus scolaire par tous les élèves, quelle que soit l'école fréquentée, ils expriment la volonté de régulation, par les pouvoirs publics, de la diversité des approches pédagogiques. Celle-ci est très grande en Communauté française de Belgique en vertu de la liberté pédagogique des pouvoirs organisateurs des écoles, affirmée dans le pacte scolaire (1959) et réinscrite dans la Constitution au moment de la communautarisation de l'enseignement (1989). Effectivement, tous ne sont pas parfaits. Alors qu'ils sont censés donner la réponse des pilotes du système à une question cruciale - mais oh combien difficile - (« que choisir comme l'essentiel à garantir à tous à tel niveau du cursus

scolaire ? »), ils n'identifient pas nécessairement les savoirs incontournables et considèrent parfois comme des « compétences » une profusion d'objectifs de niveaux de généralité variables dont certains décrivent plutôt des savoir-faire décontextualisés⁽⁸⁾.

Face aux difficultés exprimées, le gouvernement régional wallon, élu en 2004, propose, dans sa Déclaration de Politique Communautaire, « de concevoir avec l'ensemble des acteurs concernés un "Contrat stratégique pour l'éducation" dont l'objectif sera de renforcer la qualité et l'équité de l'enseignement ainsi que l'efficacité dans l'organisation du système ».

L'énoncé de ces priorités n'est pas sans lien avec la publication successive des résultats des enquêtes Pisa 2000 et 2003 ; ceux-ci soulignent une efficacité moyenne à faible mais surtout une grande disparité entre une part non négligeable d'élèves très compétents concentrés dans certaines écoles et un groupe important d'élèves dont les compétences sont très faibles, accusant des taux élevés de redoublement et appartenant à l'enseignement qualifiant, particulièrement à sa forme professionnelle. Ces résultats ne sont pas neufs. Mais cette fois, ils ont été largement médiatisés...

Le « Contrat pour l'école » sera signé le 31 mai 2005. Il se concentre sur dix priorités chiffrées et programmées de septembre 2005 à juin 2013, fin attendue du tronc commun pour les élèves entrés en 1^{re} année primaire en septembre 2005. Par ailleurs, des occasions d'appropriation de l'APC se sont progressivement mises en place. Ainsi, la construction d'outils d'évaluation des compétences par des groupes de travail inter-réseaux placés sous la responsabilité de la commission de pilotage du système éducatif a permis aux enseignants de se faire plus qu'une idée de ce qui est attendu des élèves et d'orienter leurs pratiques.

Plus récemment, les rapports généraux de l'inspection (2008-2009 et 2009-2010) ont fait état des difficultés relatives aux prescrits de l'APC et les identifient effectivement comme

une première source d'inégalité dans les occasions données aux élèves de développer des compétences. On ne peut donc que saluer l'initiative prise par Madame la Ministre Simonet de remettre sur le métier certains référentiels pour baliser davantage l'essentiel à faire apprendre et à évaluer.

Enfin, pour compléter l'énumération des éléments engageant à l'optimisme, on évoquera les résultats de Pisa 2009 en lecture (BAYE, DEMONTY, LAFONTAINE, MATOUL & MONSEUR, 2010). Comparés à ceux observés en 2000, ils montrent qu'en Communauté française de Belgique la performance en lecture s'est améliorée pour atteindre une moyenne comparable à celle des pays de l'OCDE et légèrement supérieure à celle de l'Union européenne. Les progrès se marquent chez tous les élèves, mais les catégories traditionnellement les plus faibles (les garçons, les immigrés) ont, comparativement, davantage progressé que les autres. Les progrès sont particulièrement importants pour la compétence « réfléchir et évaluer un texte », signalant une compréhension en profondeur. Les élèves testés en 2009 ont commencé leur scolarité autour de l'année 2000 : cette génération a grandi avec le nouveau cadre décretal et les réformes en matière de compétences. Par ailleurs, des actions ciblées sur la lecture ont été engagées suite aux résultats catastrophiques précédemment enregistrés.

Ces résultats encourageants donnent à voir une concrétisation du modèle de l'égalité des acquis améliorant l'efficacité, mais aussi l'équité des résultats dans ce domaine qui constitue effectivement un essentiel à garantir à tous. Ils sont de nature à rassurer les enseignants sur leur pouvoir d'action.

Balises pour le travail en atelier

Inscrit dans la visée d'une égalité des acquis essentiels qui traverse tout le Décret-missions, l'objectif de l'APC⁽⁹⁾, ambitieux, est de préparer tous les élèves à faire face efficacement à la complexité du monde qui les entoure.

Cependant, mal comprise et/ou mal appliquée, cette approche risque d'accroître les inégalités d'apprentissage entre élèves. Elle pourrait en effet faire partie de ces « pédagogies invisibles » décrites par Bernstein (1975), dont on a vu que les innovations de l'ESR comportaient certains traits... De nombreux travaux de recherche soutiennent la thèse selon laquelle ces pédagogies rendent problématique l'apprentissage de certains élèves.

Est-ce une raison suffisante pour ne leur proposer, à ces élèves susceptibles d'être mis en difficulté par des situations ouvertes, que des approches aux ambitions limitées, centrées sur le faire plutôt que sur l'apprendre et étroitement pilotées par l'enseignant? L'analyse comparée des pratiques pédagogiques observées en classes ZEP d'une part, en secteur favorisé d'autre part, menée par DESGROPPES-BARBÈREUX (1997, cité par KERROUBI et ROCHEX, 2004, p. 147) montre que cette option est parfois retenue... Nous avons plutôt fait le pari de soutenir des choix pédagogiques ambitieux (comme l'APC), mais de les rendre égalitaires grâce à des pratiques délibérées visant à clarifier les attendus scolaires et comportementaux et à étayer les apprentissages selon les besoins des élèves.

C'est à la réflexion et à l'échange autour de telles pratiques que seront consacrés les ateliers disciplinaires balisés par les propos qui suivent.

Repérer le caractère potentiellement inégalitaire des pratiques pédagogiques

En amont de la recherche des moyens de réduire les inégalités, il s'agit d'abord bien de reconnaître que les élèves ne sont pas égaux devant l'école et ses objectifs, particulièrement quand ces derniers sont ambitieux, et d'être attentif aux effets pervers potentiels de certaines pratiques.

Cette inégalité n'est pas strictement liée à l'origine socioculturelle des élèves. Il y a en effet entre les élèves

d'une même classe deux types de différences :

- des différences de fonctionnements cognitifs rendant une même tâche plus ou moins complexe (avoir plus ou moins de facilité à manier le verbe et les concepts, la vision dans l'espace, les symboles abstraits...);
- des différences de familiarité avec les attentes de l'école. Ainsi certains, plus distants par leur socialisation familiale des attendus de la forme scolaire et des modes spécifiques d'appréhension du réel privilégiés par l'école, ne captent pas d'emblée les enjeux d'apprentissage des tâches qui leur sont proposées. Ils s'inscrivent dans le seul « ici et maintenant » de ce qu'ils sont en train de faire (BAUTIER et RAYOU, 2009, p. 117). Ces différences se marquent dès l'école maternelle ; par exemple certains enfants comprennent bien que le coloriage sert à identifier les ensembles qui ont le même nombre d'éléments ; pour d'autres, c'est le but de l'exercice : toute leur énergie est alors mise à ne pas dépasser...

Les enseignants, présentant eux-mêmes des facilités variables avec les diverses modalités de traduction du réel, sont peut-être davantage conscients des premiers types de différences que des seconds, tant les attendus scolaires leur paraissent aller de soi. Pour eux, il est, par exemple, évident que « chercher de la documentation », ce ne peut être dans « Gaël » ou « Femme d'aujourd'hui » !

Il importe donc d'analyser sérieusement nos pratiques de classe et leurs effets, de se laisser « surprendre par elles » (SCHÖN, 1994, version originale: 1983), particulièrement si elles sont animées des meilleures intentions du monde... C'est le premier enjeu du travail en atelier : comment repérer dans nos pratiques pédagogiques ce qui risque de poser problème à certains élèves moins préparés par leurs modes de fonctionnement sociocognitifs à aborder des situations ouvertes et intellectuellement porteuses ?

Postulant le caractère essentiel de l'activité de l'enfant, de son autonomie, de l'apprentissage collaboratif, les approches socioconstructivistes, souvent mises à l'honneur dans les pédagogies nouvelles et dans l'APC, n'offrent pas nécessairement le garde-fou d'un étayage par l'enseignant, nécessaire, non seulement dans la gestion des situations complexes, mais aussi dans la construction de ressources de qualité, condition sine qua non de la mobilisation pertinente de ces ressources en situation. Elles sont donc susceptibles d'engendrer des inégalités d'apprentissage.

Il est stérile, pour l'apprentissage des élèves, d'opposer des pratiques qui, au contraire, devraient être combinées, comme mettre en situation ouverte et proposer des exercices structurés, susciter la réflexion et offrir des occasions de routinisation de savoir-faire efficaces. Autonomie des élèves et gestion du curriculum par le professeur sont nécessairement à articuler en fonction des finalités poursuivies dans une continuité planifiée des apprentissages. De même, il serait contreproductif de « surdoser » l'activité des enseignants et des élèves en classe en situations ouvertes : celles-ci sont couteuses en temps et difficiles à gérer par l'enseignant, supposant de sa part un investissement fort. Pour les élèves, elles sont également génératrices de stress, particulièrement quand ils ont du mal avec ce type de situation. Elles ne peuvent donc pas envahir lourdement le quotidien des tâches de l'école.

Mettre en œuvre des pratiques professionnelles qui ne soient pas « indifférentes aux différences... »

Une acception basique de l'égalité pourrait conduire les enseignants à vouloir répartir également le soutien qu'ils offrent à l'apprentissage de chacun de leurs élèves. Les résultats engrangés par les recherches déjà anciennes sur l'interaction aptitude-traitement (voir à ce sujet CARDINET,

1986) ont souligné que ce sont les élèves faibles ou anxieux qui tirent le plus de bénéfices des approches pas à pas, du simple au complexe, étroitement pilotées par l'enseignant alors que les élèves doués dans une matière et surs d'eux progressent davantage quand on leur laisse plus d'autonomie face à des situations à explorer et face à des problèmes à résoudre... Il ne faudrait donc pas craindre de jouer les « Robin des bois » en « volant » aux élèves forts du temps d'encadrement par l'enseignant pour en donner davantage aux plus faibles... C'est une conception correctrice de la justice qui rend possible l'égalité des acquis, on l'a vu. Des pratiques professionnelles qui ne soient pas « indifférentes aux différences » (BOURDIEU, 1966) pourraient orienter les formes d'étayage listées ci-après :

- Expliciter les attentes, les exigences de l'exercice ou du travail demandé. Par exemple, dans un commentaire de texte, s'agit-il de développer un point de vue personnel et de l'argumenter ou faut-il être fidèle au point de vue de l'auteur ? ; dans une dissertation, peut-on faire ou non état d'émotion?...
- Donner des *consignes* qui, sans dénaturer la complexité de la tâche, mettent en évidence son enjeu cognitif (sinon le cadrage est trop lâche et il y a sous-ajustement aux caractéristiques des élèves) plutôt que les détails de son effectuation (dans ce cas, le cadrage est trop étroit, il y a sur-ajustement conduisant à des « leurres » du point de vue des apprentissages effectivement réalisés par les élèves) (BONNÉRY, 2007). Ne pas encombrer non plus la consigne d'éléments parasites pour tester la vigilance des élèves.
- Tisser explicitement la *continuité* des apprentissages en y revenant régulièrement dans les consignes et au travers des supports fournis aux élèves.
- Prévoir des moments où *les élèves sont invités à réfléchir* sur la qualité

de leur démarche et du résultat obtenu et où on *institutionnalise* le savoir construit. Ces pauses sont particulièrement importantes quand on a laissé une grande part d'autonomie aux élèves dans la découverte du savoir.

- Travailler délibérément le transfert des apprentissages par des démarches systématiques de décontextualisation et de recontextualisation associées aux mises en situation.
- Respecter scrupuleusement la règle de la *cohérence* : on n'évalue de manière certificative que ce qui a fait l'objet d'un enseignement-apprentissage balisé par l'enseignant, d'un feedback et de réajustements. Cette précaution vaut pour les ressources comme pour leur mobilisation dans une tâche complexe. Si la tâche proposée en évaluation ne peut être identique à celle qui a été travaillée au cours, elle doit cependant faire partie de la même famille.
- Assurer à chaque élève la *sécurité affective* nécessaire à l'engagement dans une tâche complexe.

Ce souci d'offrir, si nécessaire, un soutien renforcé à l'apprentissage de certains élèves évitera cependant deux travers :

- ne faire avec eux que du pas à pas (c'est-à-dire ne jamais les mettre face à des situations complexes), c'est le meilleur moyen de ne pas les y préparer ;
- piloter tellement qu'on fait à leur place, ce qui crée un effet de leurre sur leur capacité effective à résoudre une tâche complexe.

Il y a donc un véritable enjeu démocratique pour l'école à construire des situations d'apprentissage et des manières de soutenir celui-ci qui favoriseraient l'atteinte d'objectifs ambitieux par tous les élèves. C'est le second enjeu du travail en atelier : comment, par les situations didactiques aménagées et par la manière de les gérer avec les élèves, réduire les risques d'inéga-

lités d'apprentissage sans dénaturer pour autant les apprentissages en jeu?

Notes

(1) Le décret organisant « la différenciation structurelle au sein du premier degré afin d'amener l'ensemble des élèves à la maîtrise des socles de compétences » (7 décembre 2007, MB 26/02/2008), instituant le degré différencié, en constitue le dernier épisode en date. La complexité des cas prévus dans le décret reflète ces difficultés.

(2) Dans la grille horaire des écoles de l'État, les activités sont présentées en groupes de disciplines invitant à l'interdisciplinarité : groupe I (expression orale et écrite en langue maternelle et étrangère) ; groupe II (éducation physique, expression artistique), groupe III (initiation mathématique, scientifique et technologique), groupe IV (initiation à la vie familiale, économique, sociale, civique et politique, y compris la formation historique et géographique).

(3) Cette terminologie est empruntée à DURKHEIM par BERNSTEIN qui en nuance le propos.

(4) Les évolutions ciblées ici ont été abordées lors de l'Université d'été 2007 ; le lecteur en trouvera une trace dans le n° 23 de *Puzzle*.

(5) Rapport MAC KINSEY (1986). Cette première évaluation du système scolaire sera suivie de plusieurs autres : la « radioscopie de l'enseignement francophone » (1992) et le rapport des experts de l'OCDE (1993) (voir BECKERS, 2008, pp. 117-118).

(6) Ces premiers résultats sont largement et régulièrement confirmés par les données statistiques disponibles sur notre enseignement depuis qu'il s'est doté d'un système cohérent d'indicateurs.

(7) La réforme du premier degré de l'enseignement secondaire en 1994 et le décret pour une école de la réussite en 1995.

(8) Voir par exemple l'analyse de BECKERS et VOOS (2008) pour les référentiels destinés au secondaire supérieur.

(9) L'expression « Approche par Compétences (APC) », fréquemment utilisée, est ambiguë parce qu'elle semble évoquer avant tout une méthodologie ; nous l'utiliserons cependant comme raccourci pour caractériser un changement de finalités, d'objets d'enseignement, d'approches didactiques et de pratiques évaluatives, bref, un changement de curriculum censé se mettre au service de l'égalité des acquis jugés essentiels à l'épanouissement de chacun dans son environnement de vie (BECKERS, 1998, 2002). Le terme « compétence » est défini ici comme la capacité d'un sujet à mobiliser de manière intégrée des ressources internes de qualité (savoirs, savoir-faire et attitudes), mais aussi des ressources qui lui sont externes, pour faire face à des situations ouvertes, susceptibles d'approches différentes, de solutions plurielles dont le degré d'adéquation appelle un jugement critique.

Bibliographie

BAUTIER, É & RAYOU, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : Presses Universitaires de France.

BAYE, A., DEMONTY, I., LAFONTAINE, D., MATOUL, A. & MONSEUR, C. (2010). La lecture à 15 ans. Premiers résultats de PISA 2009. *Les Cahiers des Sciences de l'Éducation*, 31.

BECKERS, J. (1998a). *Comprendre l'enseignement secondaire : évolution, organisation*, analyse. Bruxelles : De Boeck Université.

BECKERS, J. (2002). *Développer et évaluer des compétences à l'école : vers plus d'efficacité et d'équité*. Bruxelles : Labor (2e édition : 2011).

BECKERS, J. (2008). *Enseignants en Communauté française de Belgique : Mieux comprendre le système, ses institutions et ses politiques éduca-*

- tives pour mieux situer son action.* Bruxelles : De Boeck Université.
- BECKERS, J. & VOOS, M.-C. (2008). Des savoirs scolaires aux compétences. Une réforme en Communauté française de Belgique, dans F. Audi-gier & N. Tutiaux-Guillon (Éds.). *Changements du monde, changements des savoirs et des pratiques de référence, changements des curriculums.* Bruxelles, De Boeck.
- BERNSTEIN, B. (1975). *Classes et pédagogies : visibles et invisibles.* Paris : CERI-OCDE (repris dans J. Deauvieu & J.-P. Terrail (dir.). *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs.* Paris : La Dispute, 2007).
- BONNÉRY, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire : élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques.* Paris : La Dispute.
- BOURDIEU, P. (1966). L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, 3, 325-347.
- CARDINET, J. (1986). L'interaction entre caractéristiques des élèves et méthodes d'enseignement, dans M. CRAHAY & D. LAFONTAINE (Éds.). *L'art et la science de l'enseignement: hommage à Gilbert De Landsheere* (pp. 129-147). Bruxelles, Labor.
- FORQUIN, Cl. (1992). *École et culture : le point de vue des sociologues britanniques*, 2e éd. Bruxelles : De Boeck Université.
- KERROUBI, M. & ROCHEX, J.-Y. (2004). La recherche en éducation et les ZEP en France. 2. Apprentissages et exercice professionnel en ZEP : résultats, analyses, interprétations. *Revue française de pédagogie*, 146, 115-190.
- SCHÖN, D.A. (1994). Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel, traduit et adapté par J. Heynemand et D. Gagnon. Montréal : Les Éditions Logiques (publié originellement en langue anglaise par Basic Books Inc., 1983, sous le titre *The reflexive practitioner : How Professionals Think in Action*).
- VAN CAMPENHOUDT, L., HUBERT, G., VAN ESPEN, A., LEJEUNE, A., FRANSSEN, A., HUYNEN, Ph. & CARTUYVELS, Y. (2004a, février). *La consultation des enseignants du fondamental.* Bruxelles: Facultés universitaires Saint-Louis, Centre d'études sociologiques.
- VAN CAMPENHOUDT, L., FRANSSEN, A., HUBERT, G., VAN ESPEN, A., LEJEUNE, A. & HUYNEN, Ph. (2004b, mai). *La consultation des enseignants du secondaire.* Bruxelles : Service général du Pilotage du système éducatif, Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique.
- VAN CAMPENHOUDT, L., FRANSSEN, A., HUBERT, G., VAN ESPEN, A., LEJEUNE, A., HUYNEN, Ph. & NORRO, M. (2004c, décembre). *La consultation des personnels pédagogique, éducatif, paramédical, psychologique et social de l'enseignement spécialisé.* Bruxelles : Service général du Pilotage du système éducatif, Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique.
- VAN HAECHT, A. (1985). *L'enseignement rénové, de l'origine à l'éclipse.* Bruxelles : Édition de l'ULB.