

PUZZLE

LES ACTES DE L'UNIVERSITÉ D'ÉTÉ 2011

Éditorial

Jean-Louis DUMORTIER
 Julien VAN BEVEREN2

Allocution d'accueil

Bernard RENTIER.....4

Approche par compétences et réduction des inégalités d'apprentissage : un mariage impossible ?

Madame la Ministre Marie-Dominique SIMONET5

Contribuer en Communauté française de Belgique à une approche par compétences qui réduirait les inégalités d'apprentissage

Jacqueline BECKERS.....9

Apprentissages et réduction des inégalités scolaires : la France à la croisée des logiques pédagogiques

Jacques CRINON
 Catherine DELARUE-BRETON 16

Compte rendu de l'atelier « Français »

Jean-Louis DUMORTIER
 Julien VAN BEVEREN25

Compte rendu de l'atelier « Histoire »

Jean-Louis JADOULLE33

Compte rendu de l'atelier « Langues étrangères »

Germain SIMONS
 Daniel DELBRASSINE
 Pierre PAGNOUL
 Florence VAN HOOF38

Compte rendu de l'atelier « Mathématiques »

Pierre HENROTAY
 Maggy SCHNEIDER-GILOT44

Compte rendu de l'atelier « Sciences »

Marie-Noëlle HINDRYCKX
 Corentin POFFÉ
 Mélanie LASCHET.....54

Compte rendu de l'atelier « Sciences humaines »

Jacqueline BECKERS
 Nathalie FRANÇOIS
 Zoé MARLOYE
 Stéphanie NOËL.....59

Formations62

Jean-Louis Dumortier, Professeur
Julien Van Beveren, Assistant
Université de Liège
Service de Didactique du Français

ÉDITORIAL

Chères et chers Collègues,

Ce numéro de *Puzzle* constitue les actes de l'université d'été organisée par le CIFEN à la fin du mois d'août dernier. Le sujet retenu pour cette édition est, à notre estime, d'une grande actualité : « Approche par compétences et réduction des inégalités d'apprentissage : un mariage impossible ? ». Une bonne dizaine d'années après son introduction, conformément au décret « missions » du 24 juillet 1997, l'approche par compétences a-t-elle rencontré les espoirs que beaucoup d'acteurs du monde de l'enseignement avaient placés en elle, s'agissant de la possibilité d'aller à l'encontre des inégalités engendrées notamment par l'origine socio-économico-culturelle de chacun des élèves ? Nous espérons que les contributions qui composent ce numéro vous donneront du grain à moudre relativement à cette question-là. Ces contributions ont été classées selon l'ordre dans lequel elles ont été entendues par les participants.

Le professeur Bernard RENTIER, recteur de notre université, et madame la ministre Marie-Dominique SIMONET en la personne de monsieur MAINGAIN, son représentant, ont mis l'accent, dans leurs discours introductifs, sur les décisions qui ont été prises, tant dans l'enseignement obligatoire que dans l'enseignement supérieur universitaire, pour accélérer et pour optimiser la mise en œuvre de l'approche par compétences. Ils s'accordent à dire que ce chantier, s'il a incontestablement été inauguré, est encore loin d'être terminé.

Vient ensuite le texte de la communication que n'a pu faire, faute de temps, la professeure Jacqueline BECKERS. Cette dernière y introduit la thématique de la journée en insistant sur sa dimension institutionnelle. L'intervention des conférenciers Jacques CRINON et Catherine DELARUE, membres du groupe ESCOL et éminents spécialistes de la question placée au cœur de nos échanges, a clôturé la séance plénière.

S'agissant des ateliers, auxquels a été consacré le reste de la journée, le choix a été posé de leur donner une forte empreinte disciplinaire - nous y reviendrons. En principe, ces ateliers se sont déroulés en deux temps : d'abord, l'exposé, par les animateurs, d'un (de plusieurs) cas qui, à leurs yeux, montrait(en)t de manière manifeste les risques de renforcement (ou de création) d'inégalités courus lors de la mise en œuvre de l'APC ; ensuite, les participants étaient invités soit à prolonger la discussion sur le(s) cas exposé(s) par les animateurs, soit à exposer eux-mêmes d'autres cas. Successivement, vous lirez les comptes rendus des ateliers « français » (Jean-Louis DUMORTIER et Julien VAN BEVEREN), « histoire » (Jean-Louis JADOLLE), « langues étrangères » (Daniel DELBRASSINE, Pierre PAGNOUL, Germain SIMONS et Florence VAN HOOF), « mathématiques » (Pierre HENROTAY et Maggy SCHNEIDER), « sciences » (Marie-Noëlle HINDRYCKX, Mélanie LASCHET et Corentin POFFÉ) et « sciences humaines » (Jacqueline BECKERS, Nathalie FRANÇOIS, Zoé MARLOYE et Stéphanie NOËL).

Quelle que soit la forme qu'ils ont pris, ces échanges, vous vous en rendez compte, ont été riches. À coup sûr, vous repérerez plusieurs constats récurrents dans les différents comptes rendus d'ateliers. Mais le choix de donner à ceux-ci, en dépit de ces constantes, un ancrage disciplinaire peut, selon nous, se justifier aisément. En effet, les maux liés à la mise en œuvre, dans les diverses disciplines, de l'APC, ne devraient pas appeler les mêmes remèdes. Avec Daniel DELBRASSINE, Pierre PAGNOUL, Germain SIMONS et Florence VAN HOOF, nous sommes d'accord pour dire qu'« il importe [...] d[...] apprendre [aux élèves] à identifier

la finalité de la tâche, les outils qui devront être mobilisés, les stratégies qu'ils pourront développer, etc. » D'accord aussi avec eux pour plaider que « ce travail de décodage des tâches complexes devrait faire l'objet d'un *apprentissage en soi*, avant que les élèves y soient confrontés dans le cadre de l'évaluation certificative»⁽¹⁾.

Nous sommes tout à fait d'accord si l'apprentissage dont il est question n'est pas assimilé au développement d'une de ces compétences transversales aux contours extrêmement flous. Ce serait pure perte. L'avènement d'une *conscience disciplinaire*, d'une conscience qui permet de jeter des ponts entre les supports des tâches, les tâches et les finalités spécifiques à une discipline, est, à nos yeux, le principal moyen pour permettre aux élèves de saisir le sens de ce qu'ils font. À ceux qui regretteraient de prime abord de retrouver quelques constats semblables en passant d'un atelier à l'autre, nous répondrions donc volontiers qu'il nous semble que la suite des comptes rendus montre bien que c'est en œuvrant à l'apprentissage des différents *discours disciplinaires* - tant les mots⁽²⁾ que les genres scolaires⁽³⁾ qui sont propres à chacun - que les maîtres auront quelque chance de lutter efficacement contre les dérives que pourrait entraîner une APC mal comprise.

À toutes et à tous, nous souhaitons une agréable et stimulante lecture.

Notes

⁽¹⁾ Ces deux passages sont extraits de leur contribution à ce numéro.

⁽²⁾ Songeons au sens du mot « plan » au cours de mathématiques et à son sens au cours d'éducation par la technologie ; songeons au sens du mot « ellipse » au cours de mathématiques et à son sens au cours de français ; etc.

⁽³⁾ Alors qu'il s'agit, dans tous les cas, d'activités de production de discours, il n'est pas exclu qu'un élève qui excelle dans la rédaction d'une dissertation peine à produire un compte rendu d'expérience ou une démonstration. Quoi qu'en disent les défenseurs d'une « compétence transversale » d'écriture.

Bernard Rentier
Recteur de l'Université de Liège

ALLOCUTION D'ACCUEIL

Mesdames les Professeurs,
Messieurs les Professeurs,
Mesdames, Mesdemoiselles, Messieurs en vos titres et qualités,

Je suis d'autant plus heureux d'ouvrir cette Université d'été que sa thématique s'inscrit dans une orientation pédagogique que j'ai personnellement souhaité impulser au sein de notre université depuis quelques années : le développement de compétences chez tous les étudiants qui s'inscrivent dans une de nos filières d'études. En date du 14 janvier 2007, j'écrivais dans mon blog: «Dès 2010, l'ULg sera une université dont on ne sort pas seulement instruit mais formé, prêt à affronter la vraie vie, les vrais problèmes».

Plusieurs raisons motivent le choix de cette orientation.

L'adaptation des études est rendue nécessaire par l'évolution de notre environnement de vie.

La complexité de cet environnement changeant et l'importance des défis à relever, qu'ils soient sociaux ou environnementaux, rendent nécessaire la formation de professionnels et de citoyens capables d'agir efficacement en situation complexe, c'est-à-dire de citoyens compétents.

Nous avons donc la volonté d'améliorer la qualité de la formation. Nous avons l'ambition de favoriser la construction, par les étudiants, de ressources mobilisables en situation plutôt que l'accumulation de savoirs très vite oubliés. C'est pourquoi, pour les étudiants, nous avons entrepris de clarifier, dans certains programmes en tout cas, les enjeux sociaux et les visées professionnalisantes. C'est également pourquoi, nous nous sommes efforcés

de rendre plus visible, pour les maîtres de stage et les employeurs, le fait que les résultats d'apprentissage escomptés sont des compétences socio-professionnelles.

En sa séance du 13 juin 2007, le conseil d'administration de notre Université a voté « l'adoption par l'ULg d'un paradigme de formation orienté vers le développement de compétences ». L'adoption de ce paradigme se concrétise, sur les plans scientifique et financier, par 1°) l'octroi d'un budget (équivalent d'1/4 temps/année) pour 2 ans à des équipes dont le projet a été accepté; 2°) un accompagnement scientifique par un expert étranger qui obtient pour un an la chaire internationale de pédagogie universitaire; 3°) un suivi scientifique par des membres de l'IFRES. Après ces deux ans, l'innovation est assumée par le département et la faculté d'appartenance.

En 2008-2009, trois projets ont été soutenus: en médecine générale, en logopédie et en psychologie clinique. Ces projets ont été suivis par le professeur Jacques Tardif, de l'Université de Sherbrooke.

En 2010-2011: trois nouveaux projets ont bénéficié du même soutien: en médecine vétérinaire, en sciences humaines et sociales, et en sciences économiques. Ces projets ont été suivis par le professeur Philippe Perrenoud de l'Université de Genève.

Un nouvel appel à projet a été lancé en mai dernier.

Par cette innovation majeure, il s'agit donc de soutenir et d'accompagner

une approche renouvelée de tout un programme de formation (filière ou orientation d'études) comportant:

- la définition d'un référentiel de compétences qui précise les compétences professionnelles et/ou citoyennes critiques et les capacités transversales de haut niveau dont devront faire preuve les étudiants;
- l'organisation et la mise en œuvre d'un dispositif de formation intégré qui maximise les chances de pourvoir les étudiants de ces compétences;
- l'adoption de modalités d'évaluation cohérentes avec ce dispositif;
- la conception d'outils permettant aux encadrants de suivre la progression des étudiants et aux étudiants de piloter individuellement leur propre progression.

L'intention qui se fait jour ici est de réduire les inégalités d'apprentissage entre les étudiants sans diminuer les exigences, et c'est ce même défi qui est au cœur de la rencontre d'aujourd'hui. La réalisation de notre intention est évidemment soumise à une condition: celle que les étudiants s'engagent effectivement dans les tâches de ces programmes ambitieux et exigeants.

Je vous souhaite des échanges très fructueux.

Intervention de
Madame la Ministre Marie-Dominique Simonet
à l'occasion de l'Université d'été du CIFEN

APPROCHE PAR COMPÉTENCES ET RÉDUCTION DES INÉGALITÉS D'APPRENTISSAGE : UN MARIAGE IMPOSSIBLE ?

Monsieur le Recteur,
Mesdames, Messieurs,

Il est de bonne pratique en pédagogie active, comme pour toute démarche heuristique, de problématiser le ou les thème(s) que l'on se donne pour projet d'aborder. La journée d'études que j'ai l'honneur d'inaugurer, avec le même plaisir que l'an dernier, n'échappe pas à la règle. « *Approche par compétences et réduction des inégalités d'apprentissage : un mariage impossible ?* ». La question ne relève pas d'un pur artifice de rhétorique. Chacun ici connaît la persistance des débats autour de l'approche par compétences institutionnalisée par le décret « Missions » de 1997.

Entre autres débats, et pour le dire sans détours, certains reprochent à cette pédagogie une « dérive élitaire ». D'autres établissent des liens entre la pédagogie centrée sur les compétences et l'idéologie de la performance, de l'adaptabilité et de la flexibilité tout au long de la vie, et de la compétitivité.

Ainsi, dans un petit ouvrage publié dès 1999 et intitulé « *La Barbarie douce. La modernisation aveugle des entreprises et de l'école* », Jacques LE GOFF, présentait l'*impératif de compétence au nom de l'autonomie et de la créativité* comme une ruse de la raison instrumentale visant à adapter au mieux les individus sur le plan du management au sein des entreprises.

Prise sous cet angle, l'implémentation d'une pédagogie centrée sur les compétences dans les pays de l'OCDE - précisément dans l'aire d'influence

de la révolution néolibérale des années '80-'90 du siècle passé - peut paraître relever d'une stratégie économiciste bien éloignée des missions humanistes de nos systèmes éducatifs, réaffirmées en particulier dans le « Contrat pour l'école ».

Je m'autorise ces considérations pour souligner combien la question de ce jour est pertinente sur le plan didactique - nous allons y revenir - mais également lourde d'un arrière-plan, voire d'un soubassement, idéologique.

Toute pédagogie reflète une idéologie : elle dit une certaine conception du monde et instaure un certain rapport à celui-ci, par la médiation d'une méthodologie portant sur l'acquisition et sur le développement de connaissances et de compétences. Puisse chaque enseignant en avoir la pleine conscience.

En outre, quand on parle d'inégalités, en l'occurrence d'inégalités d'apprentissage, on en vient d'emblée à des questions idéologiques. Entre une représentation méritocratique de l'école et une représentation plus égalitaire, cette égalité pouvant prendre les chemins pédagogiques de la différenciation et de la coopération, il y a une marge idéologique qui n'est pas sans implications pédagogiques.

Sur la question des inégalités, l'intitulé de votre journée cerne adéquatement les enjeux, en parlant d'inégalités d'apprentissage.

À cet égard, certains penseront s'en tirer à bon compte en prenant prétexte, avec un certain fatalisme, du poids des inégalités socioculturelles pré-existant au monde de l'école dont l'impact a été largement mis en évidence depuis les travaux de BOURDIEU et PASSERON.

On s'accorde aussi sur le fait que les stimuli de l'environnement proche, dès les premiers mois et premières années de l'enfance, ont un impact déterminant sur le développement affectif et cognitif du sujet. C'est toute la question de ce que l'on peut appeler, par convention, le « capital humain », reçu par l'enfant dans son environnement proche, telle que la posent aujourd'hui certains chercheurs.

Toutefois, la question ne s'arrête pas là. Ce serait faire fi des résultats de nombreuses études et des observations de terrain : il y a des postures d'enseignement et des gestes didactiques qui provoquent, maintiennent ou renforcent des inégalités, donc des discriminations-relégations, au cœur même des processus d'apprentissage.

Des inégalités résultent, par exemple, du fait que le contrat didactique n'est pas explicitement établi. L'école comporte un univers d'attente qui n'est pas facilement préhensible par des familles des milieux populaires, particulièrement lorsqu'elles ont peu fréquenté le monde scolaire. Un enseignant fonctionne lui-même avec de nombreux postulats personnels, quant aux enjeux, aux finalités et aux

chemins des apprentissages, qui sont loin d'être culturellement partagés par tous ses élèves, à fortiori dans une classe très hétérogène.

Autre constat, à titre d'exemple : bien des questions ou des problèmes, posés comme autant de situations stimulantes pour l'élève dans une perspective socio-constructiviste, reposent sur un cadre de référence, théorique ou existentiel, tantôt méconnu, tantôt discutable, pour divers élèves d'un groupe hétérogène. Les enseignants qui travaillent avec des élèves primo-arrivants connaissent ces phénomènes de hiatus culturels qui brouillent les apprentissages au même titre que les pré-représentations des apprenants.

Il y a donc en tant qu'enseignant des questions fondamentales à se poser au moment même de la préparation didactique d'une séquence de cours :

- quels sont mes postulats, conscients et inconscients ?
- quelles sont les connaissances et compétences que je présume acquises ?
- quelles sont les représentations du monde que je véhicule ?
- les codes que j'utilise sont-ils familiers aux élèves ?
- le contrat didactique est-il explicite ?
- y a-t-il des pauses du cours et surtout du discours permettant de vérifier si la communication n'est pas brouillée ou tronquée ?
- y a-t-il une place pour le travail réflexif dans le chef de l'élève ?
- ai-je prévu des procédures de différenciation didactique ?
- est-ce que je mets en œuvre différents langages ?

Je dessine ici les exigences d'une professionnalisation spécifique, non que celle-ci n'existe ou n'existât pas dans le chef des enseignants, mais une professionnalisation qui doit évoluer en fonction d'une mutation des publics scolaires. L'école démocratique de masse dans une société multiculturelle, fortement marquée par des flux migratoires, comme c'est le cas de la société belge, particulièrement dans les milieux urbains, nécessite une autre forme de professionnalisation

que celle qui a prévalu dans l'école méritocratique investie par les classes-moyennes au siècle dernier. Cette professionnalisation relève autant de la formation initiale que de la formation continuée.

En définitive, des points de vue didactique et cognitif, une pédagogie centrée sur les compétences peut comporter autant de risques d'élitisme qu'une pédagogie centrée sur la transmission de connaissances. J'en profite d'ailleurs pour exprimer encore une fois que connaissances et compétences sont inextricablement liées. Jacques TARDIF a bien montré, dans son ouvrage intitulé « *Pour un enseignement stratégique* », que l'élaboration mentale de connaissances organisées, structurées, mobilisables constitue comme telle une compétence complexe. Organiser, expliciter, critiquer des savoirs, c'est une compétence. Éviter donc les conflits de frontières artificielles qui sont peu féconds pour la pratique de terrain.

Cela étant rappelé, je considère qu'il peut y avoir une approche élitiste de la compétence comme de la connaissance. À mon sens, l'élitisme commence avec le régime des évidences. Dit en termes savants, l'élitisme consiste à naturaliser des contingences, à faire passer comme allant de soi ce qui précisément demande un apprentissage. Pour faire plus simple, qui parmi nous n'a jamais entendu, voire utilisé, en milieu familial ou scolaire, des expressions comme : « Il va de soi », « Il est naturel », « Il est parfaitement évident », « Comment ne sait-il pas encore cela ? », « Tu devrais pourtant déjà savoir le faire », « À ton âge tout le monde sait que... », « On n'a pas dû m'apprendre à l'école que... », « Le niveau baisse : avant il ne fallait même pas expliquer ou rappeler que... »... De telles expressions sont des échos d'une pensée élitiste plus ou moins consciente, voire traduisent des penchants avérés pour une telle pensée.

Le meilleur antidote à l'élitisme ne consiste-t-il pas, dans la relation enseignant-apprenant, à vérifier la compré-

hension effective — par chacun — des codes utilisés, le niveau d'implication mutuelle dans un échange, voire le degré d'empathie entre les acteurs-sujets de la communication ?

En pédagogie, cela se cristallise dans les moments dits de « métacognition ».

De ce point de vue, la pratique du dialogue pédagogique en gestion mentale, telle que la prône, parmi d'autres, Antoine de LA GARANDERIE, offre une belle opportunité à l'enseignant d'écouter l'élève « dire » ou de le regarder « faire ». Faire raconter par l'élève sa façon de s'y prendre constitue un révélateur des chemins cognitifs de l'apprenant, donc donne des clés d'accès à un soutien efficace, portant sur les processus cognitifs plus que sur les contenus. Un rapport annuel des Services de l'Inspection a souligné que ce n'était malheureusement pas encore une pratique courante dans les différents moments de remédiation.

Je pense qu'à ce stade vous percevez la portée de mon propos : que l'apprentissage porte sur des connaissances et/ou sur des compétences, dans un cas comme dans l'autre, le geste didactique en tant que tel peut réduire ou amplifier les inégalités d'apprentissage, fussent-elles dues, comme c'est généralement le cas, à des facteurs exogènes à l'école.

Bien entendu, je ne vais pas éluder ici la question de l'évaluation, car d'aucuns seraient prompts à rétorquer, à juste titre, que c'est dans le système d'évaluation que peut résider la plus grande source d'inégalités dans le cadre d'une pédagogie centrée sur les compétences qui a la prétention d'évaluer les élèves à partir de situations authentiques, complexes et inédites. Les potentialités de sélection, et donc de relégation-ségrégation, d'un tel système d'évaluation sont indéniables si, une fois encore, on ne prend pas la mesure de ce que l'on met en jeu en tant qu'enseignant-évaluateur.

Ainsi, une certification finale sur la seule base du transfert, comme le prônent certains intégristes des

compétences terminales, comporterait de réels risques d'élitisme, dont l'évaluateur doit être conscient. Comme le notent Bernard REY et feu Vincent CARETTE, «si toute évaluation de compétence devait porter sur des tâches complexes et inédites (...), nous partagerions alors l'idée que l'approche par compétences augmente dangereusement le niveau d'exigence et entraînerait rapidement une hausse importante de l'échec scolaire»⁽¹⁾.

En matière d'évaluation, comme d'apprentissage, j'estime qu'il y a lieu de distinguer et de valoriser trois opérations mentales, trois processus cognitifs:

- construire, expliciter, rendre compte de connaissances ;
- appliquer des données dans des situations entraînées ;
- transférer des données vers des situations relativement inédites.

Il n'y a pas là autant de seuils ou de paliers à franchir comme dans un parcours d'obstacles, mais il s'agit de procédures distinctes, aussi importantes les unes que les autres, nécessitant un apprentissage les unes comme les autres, et évaluable au même titre les unes et les autres.

Un point mérite ici une insistance particulière dans la perspective qui nous préoccupe. En contexte scolaire, le transfert doit rester le résultat d'un apprentissage : l'élève doit avoir pris conscience que ce qu'il apprend est transférable à certaines conditions ; il doit pouvoir identifier la famille (ou classe) de tâches, de problèmes ou de situations où tel transfert est possible ; il doit avoir appris à construire des homologues entre des tâches, problèmes, situations, contextes tout en relevant des différences qui nécessiteront des ajustements au moment du transfert.

Dans tous les cas, les savoirs, savoir-faire, attitudes (et stratégies transversales) à mobiliser pour la tâche d'évaluation devraient être les mêmes qu'en phase d'apprentissage. Et les démarches attendues des élèves en évaluation ne devraient pas présenter un degré de complexité supérieur à celui des tâches d'apprentissage. Mais

dans la pratique, nous le savons, tout cela ne va pas de soi.

À ce stade de mon propos, je voudrais préciser qu'en matière de réduction des inégalités d'apprentissage, tout ne repose pas sur les épaules des enseignants en tant qu'experts de la didactique de leur discipline. Nous savons que les inégalités de traitement sont également d'ordre structurel, inscrites et persistantes dans notre système d'enseignement. Notre enseignement reste profondément marqué par des différences de niveau entre classes, filières, écoles. Les évaluations externes (nationales et internationales) mettent régulièrement en évidence les écarts entre les résultats des élèves et en particulier la faiblesse des résultats des moins performants dans le cadre de ces épreuves, ce qui souligne le caractère peu équitable du système. Ce constat est au cœur des préoccupations des principaux acteurs du système éducatif. Dès lors, en tant que Ministre en charge de l'enseignement obligatoire, je voudrais vous faire part des chantiers ouverts.

À mes yeux, un chantier important consiste à viser une plus grande cohérence et une meilleure progressivité des apprentissages sur l'ensemble des cycles et degrés, particulièrement dans les disciplines où le taux d'échec est important.

En écho au dernier rapport de l'inspection, j'ai estimé qu'il fallait « revisiter » certains référentiels inter-réseaux (prioritairement en sciences, puis en mathématiques). Des groupes de travail, composés de représentants des services du pilotage, de l'inspection et des enseignants, travailleront dès septembre 2011 sur la base d'une note méthodologique établie par mon Cabinet. Cette dernière insiste sur la nécessité de baliser clairement les savoirs, savoir-faire, attitudes en tant que ressources opérationnelles pour l'accomplissement de tâches visant l'acquisition des compétences et leur exercice. L'accent est aussi mis sur l'intérêt de mieux définir les tâches et compétences, de les circonscrire davantage, en favorisant ainsi l'har-

monisation des cursus, des programmes et des méthodes qui seront mises en œuvre par les différents pouvoirs organisateurs.

Il convient également de définir plus précisément, à l'intention des enseignants, les niveaux de maîtrise requis: c'est le rôle des commissions des outils d'évaluation, mais aussi celui des recommandations méthodologiques qui accompagnent et prolongent les évaluations externes.

Dans le domaine de l'évaluation proprement dite, le gouvernement vise principalement à réduire les différences encore trop importantes entre les critères mis en œuvre lors de la certification selon l'établissement, la filière ou l'enseignant.

À cette fin, il faut noter, ces dernières années, l'augmentation de l'organisation d'évaluations externes communes présentées par les élèves.

- Les évaluations externes non certificatives qui sont présentées annuellement par tous les élèves de 2^e et 5^e primaire ainsi que par tous les élèves de 2^e, 4^e et 5^e secondaire permettent à chaque équipe éducative d'apprécier l'efficacité de son action pédagogique, projet auquel collaborent étroitement les services d'inspection et les services de conseil pédagogique.
- Les épreuves externes communes, liées à l'octroi d'un certificat (CEB, CE1D ou CESS), visent déjà et viseront davantage encore dans le futur à répondre à un souci d'équité, à savoir évaluer tous les élèves sur une même base, un même examen, attestant de la maîtrise des compétences attendues à un niveau particulier de la scolarité.

Enfin, chantier qui m'est particulièrement cher, j'ai lancé un appel à projets dans le cadre du premier degré commun, afin de mettre en place des parcours d'apprentissage adaptés et accompagnés, en vue d'atteindre les compétences-socles à 14 ans avec le plus grand nombre d'élèves en dépit de leurs différences.

Rendre le premier degré à la fois davantage commun, par le renforcement de la formation commune, et davantage ouvert aux différentes formes d'intelligences et d'expressions, constitue à mes yeux un enjeu essentiel pour la promotion de la réussite et de l'orientation positive, et dès lors pour la lutte contre la démotivation, l'échec, le décrochage ou la relégation.

Indéniablement, on observe, depuis le décret «Missions» de 1997 et le «Contrat pour l'école» de 2005, une évolution qui tend à conférer davantage de cohérence au système éducatif, et à mieux en assurer l'équité, en instaurant des mécanismes de pilotage et en définissant des règles communes (en concertation avec les différents pouvoirs organisateurs). Je m'inscris dans cette action sur la durée.

Mais c'est avant tout sur les missions fondamentales de l'école à l'orée du

XXI^e siècle qu'il convient de se mettre d'accord.

Si l'école de demain forme effectivement les apprenants au traitement de l'information et à l'approche sans complexe de la complexité, elle formera des « citoyens globaux » comme le prône Edgar MORIN, plutôt que des instruments asservis à la performance, à l'adaptabilité et à la flexibilité, comme le dénonçait LE GOFF.

Le décret inscriptions vise l'égalité de traitement au moment de la procédure d'inscription. C'est une voie tracée vers une école ouverte, respectueuse, attentive à la promotion de chacun(e). Un autre levier majeur est bien la compétence professionnelle des enseignants, faite de réflexivité sur leurs pratiques.

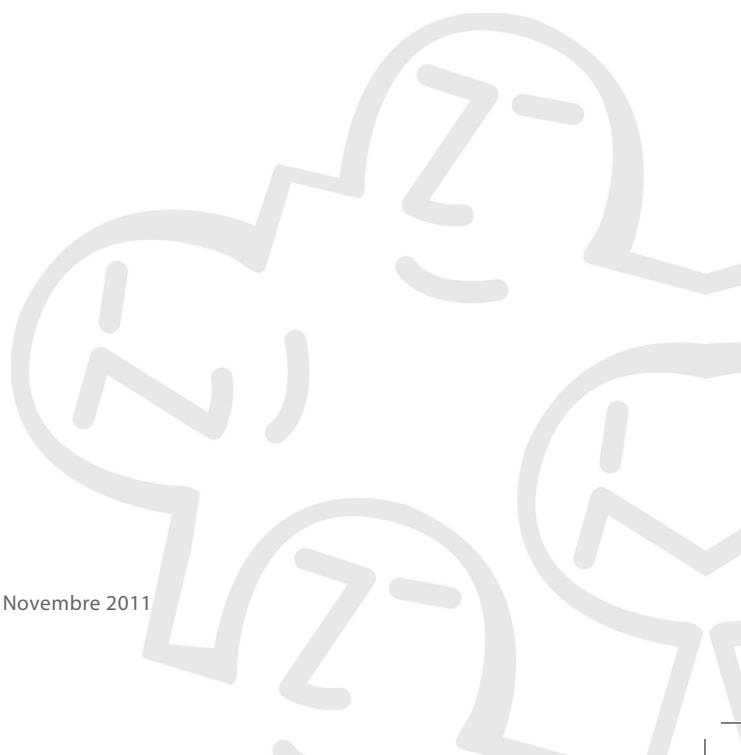
En définitive, des enseignants bien formés, bien outillés sur le plan

didactique, bien épaulés par les services d'inspection et de conseil pédagogique, s'avèrent capables de soutenir leurs élèves et de les faire progresser vers les objectifs qui leur sont assignés. Une différenciation de « traitement pédagogique », mise au service de la maîtrise d'objectifs essentiels, permet d'atténuer des inégalités de départ. C'est bien affaire de représentations et de compétences professionnelles.

Je vous souhaite de mener une journée de réflexivité avec lucidité, créativité et enthousiasme.

Note

⁽¹⁾ V. CARETTE et B. REY, *La notion de compétence en débat ?*, Indirect 2008, n°10, pp. 45-62



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

Dans cette communication, nous poursuivons 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 leures 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'acquièrent 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 décretaal 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 favorisent 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.

APPRENTISSAGES ET RÉDUCTION DES INÉGALITÉS SCOLAIRES : LA FRANCE À LA CROISÉE DES LOGIQUES PÉDAGOGIQUES

Nous tenterons d'abord de décrire la percée progressive, en France, depuis une trentaine d'années, d'une logique des compétences dans l'enseignement scolaire obligatoire. La même tendance peut être observée en Belgique aussi bien que dans d'autres pays, et il n'est pas inutile de présenter la particularité de la situation française, où le basculement n'a été ni brutal ni complet. Dans un deuxième temps, nous mettrons en évidence les principales caractéristiques de la logique des compétences telle qu'on peut la lire chez les praticiens (et les chercheurs) qui la défendent et la mettent en œuvre dans le contexte français. Enfin, nous pointerons certains effets pervers de cette pédagogie dont les intentions démocratisantes ne résistent pas toujours à l'épreuve des faits, effets qu'il convient d'analyser si l'on veut que l'approche par compétences réponde aux espoirs qu'elle a suscités.

Les évolutions institutionnelles

Les origines

Le travail par compétences apparaît d'abord dans l'enseignement professionnel dans les années 1980. Il s'agit, dans la logique du décret de 1972 relatif aux commissions professionnelles consultatives⁽¹⁾ et en rapport avec l'apparition de diplômes (CAP) par unités capitalisables, de lier l'évaluation des qualifications

acquises à un référentiel métier. La même réflexion s'étend aux disciplines d'enseignement général et les référentiels de français des CAP, par exemple, présentent alors des caractéristiques que l'on va retrouver constamment par la suite au cours de la généralisation de la logique des compétences dans les autres secteurs de l'enseignement. Il s'agit, après avoir énoncé des objectifs⁽²⁾, d'identifier les capacités sur lesquelles portera l'évaluation⁽³⁾. Ces capacités sont mises systématiquement en correspondance avec des « compétences caractéristiques »⁽⁴⁾, des niveaux de réalisation, des activités possibles, des critères de réussite. Cet effort taxonomique vise à la précision : le document cité en exemple comporte trente-trois pages. Il est d'usage chez les chercheurs d'opposer les attendus théoriques de l'approche par compétences à ceux de la pédagogie par objectifs, la notion de compétence renvoyant à toute la complexité d'un savoir mobiliser des ressources cognitives pertinentes en situation (PERRENOUD, 2001), là où la PPO, dans une perspective béhavioriste, met l'accent sur des critères d'évaluation fondés sur des comportements observables. Mais si l'on regarde l'introduction des compétences dans les prescriptions institutionnelles, on voit que cette opposition n'est pas nette ; la tendance à relier référentiel de compétences et comportements évaluables de manière dichotomique n'est sans doute pas étrangère aux ambiguïtés de la situation actuelle.

À la même époque, une expérimentation pilotée par le ministère, le GEREX⁽⁵⁾, met ce même souci d'identification des objectifs et des compétences au service de la lutte contre les difficultés scolaires qui touchent tout particulièrement les élèves de l'enseignement professionnel. Elle est centrée sur le développement des compétences transversales aux disciplines dites de base (français et mathématiques), et repose sur le travail d'équipe entre professeurs de disciplines différentes (BOLLENGIER & LOPEZ, 2002).

Ce lien avec la lutte contre l'échec scolaire est un élément notable, dès le début de l'introduction d'une logique de compétences dans l'École.

Un autre secteur a eu un rôle précurseur dans l'introduction de la notion de compétences, celui de l'enseignement des langues. Le CECRL⁽⁶⁾, qui vise, au niveau européen, l'amélioration de l'enseignement des langues étrangères et une certaine harmonisation des pratiques fondée sur la notion de compétence, se présente en effet comme le « dernier stade d'un processus activement mené depuis 1991 » (CECRL, 2001, pp. 3-4). Celui-ci a deux objectifs principaux :

- encourager les praticiens des langues, y compris les apprenants, à se poser des questions relatives à l'apprentissage des langues ;
- faciliter les échanges d'informations entre praticiens et apprenants dans un souci de clarté cognitive, pour reprendre une formule de didacticien.

On y retrouve en effet fréquemment l'invitation, pour les enseignants, à « mettre en place un apprentissage autodirigé », reposant sur une « prise de conscience [par l'élève] de l'état présent de ses connaissances et de ses savoir-faire » (*ibid.*, p. 12).

L'approche retenue par le CECRL est désignée par l'expression « perspective actionnelle » qui inscrit explicitement la pratique linguistique dans un contexte social, sans lequel elle perd son sens : « Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seul leur donne leur pleine signification » (*ibid.*, p. 15). La tâche y est définie comme une action déterminée par un but, et réalisée par un ou plusieurs sujets qui y mobilisent stratégiquement des compétences. Le chapitre 5 du document, entièrement consacré à la notion de compétence, y distingue les compétences générales (savoir, aptitudes et savoir-faire, savoir-être et savoir apprendre) et les compétences communicatives langagières (compétences linguistiques, socio-linguistiques et pragmatiques) (*ibid.*, p. 81).

Une généralisation

C'est au cours des années '90 que se généralise la notion de compétence, y compris en France. La loi d'orientation sur l'éducation de 1989 mentionne toujours des programmes fondés sur des contenus⁽⁷⁾. Cependant, dès 1991, la brochure⁽⁸⁾ qui définit, en ce qui concerne le primaire, l'un des éléments majeurs de la loi, l'organisation de la scolarité en cycles, est rédigé à partir d'une liste de « compétences à acquérir au cours de chaque cycle ». Cette liste de compétences « ne se substitue pas aux programmes et instructions de 1985 [...] qui continuent à constituer la référence de base des maîtres, particulièrement pour ce qui concerne les contenus disciplinaires que les enfants doivent acquérir », indique

la brochure. Trois espèces de compétences sont distinguées et organisent ce texte :

- « - des compétences transversales, relatives aux attitudes de l'enfant, à la construction des concepts fondamentaux d'espace et de temps et aux acquisitions méthodologiques ;
- des compétences d'ordre disciplinaire qui recouvrent à la fois des savoirs et des méthodes spécifiques à chacun des grands domaines ;
- des compétences dans le domaine de la maîtrise de la langue. »

Ces compétences sont formulées, pour chacun des cycles, en termes de capacités (« L'enfant doit être capable de... »), à l'instar d'objectifs opérationnels.

La juxtaposition de la logique ancienne de la liste de contenus de connaissances disciplinaires et d'une nouvelle approche qui procède par compétences va rester, jusqu'à aujourd'hui, une caractéristique forte de la situation française. Ainsi les Programmes de l'école primaire de 1995, de 2002 et, aujourd'hui encore, ceux de 2008, ajoutent aux contenus à enseigner la liste des compétences attendues à la fin du cycle. La logique des compétences s'ajoute à la précédente, sans la remplacer. Mais, dans les programmes du collège (1996-1997-1998), la hiérarchie s'inverse : à la manière des référentiels de l'enseignement professionnel présentés plus haut, les compétences, dans bien des disciplines, organisent pour partie les programmes, les contenus notionnels et/ou les activités à proposer. Il n'en reste pas moins que la double logique restera présente y compris dans le « socle commun », où on peut observer par exemple que les compétences du pilier 1 (la maîtrise de la langue) se modèlent sur les formes habituelles de l'apprentissage du français (VIGNER, 2011).

La loi d'orientation de 2005 constitue en effet une nouvelle étape. Elle affiche le but de mieux faire réussir l'ensemble des élèves et de permettre

à la France de contribuer explicitement à l'harmonisation du système éducatif européen et introduit un « socle commun de connaissances et de compétences », précisé par un décret l'année suivante. Dès lors, dans les programmes scolaires qui suivront, les sept grandes compétences (les « piliers » du socle commun⁽⁹⁾) constituent un nouveau modèle organisateur, à côté de celui des disciplines. L'introduction du texte met en évidence plusieurs idées-forces : garantir à chaque élève l'acquisition d'un ensemble de connaissances et de compétences que « nul n'est censé ignorer à la fin de la scolarité obligatoire sous peine de se trouver marginalisé » ; la formation scolaire comme initialisation d'une formation tout au long de la vie (et donc implicitement le refus d'une formation encyclopédique) ; une conception des compétences comme capacités à « mobiliser ses acquis dans des tâches et des situations complexes ». Il s'agit donc bien de compétences au sens où les définissent les chercheurs⁽¹⁰⁾, et non plus d'objectifs évaluables à partir de comportements observables. La présence, pour chacune des grandes compétences, de la triade « connaissances, capacités, attitudes » en est d'ailleurs un signe, tout comme l'existence des deux dernières compétences, bien difficiles à évaluer à partir d'observables.

Cependant, une certaine ambiguïté réapparaît avec la mise en place de livrets de compétences. Après des expérimentations locales de livrets scolaires fondés sur des listes de compétences, un modèle national de « livret personnel de compétences » est mis en place à la rentrée 2010, qui doit suivre l'élève pendant sa scolarité obligatoire et dont les rubriques reprennent les items du socle commun⁽¹¹⁾. On y trouve une liste d'items, distribués sur trois paliers (le CE1, le CM2 et le collège). Face à chaque item, l'établissement indique la date éventuelle de validation⁽¹²⁾. Par exemple, au palier 1, on trouvera, pour la compétence 1 (Maîtrise de la

langue française), dans la rubrique « Lire » : « Lire seul, à haute voix, un texte comprenant des mots connus et inconnus » ou sous la rubrique « Étude de la langue : vocabulaire » : « Trouver un mot de sens opposé ». Au palier 3, « Adapter son mode de lecture à la nature du texte proposé et à l'objectif poursuivi », « Écrire lisiblement un texte, spontanément ou sous la dictée, en respectant l'orthographe et la grammaire »... On voit que, même si le ministère publie sur son site des grilles et des outils pour l'évaluation, déterminer les critères de maîtrise de chacun des items n'est pas simple pour les enseignants, dans la visée d'objectivité définie par le texte : « Le livret personnel de compétences permet aux équipes pédagogiques, notamment lors d'un changement d'établissement scolaire comme lors du passage de l'école au collège, d'identifier les points forts et les difficultés de chaque élève, et de définir les objectifs d'apprentissage des programmes personnalisés de réussite éducative ».

L'évaluation des compétences peut-elle vraiment, à travers un outil unique, remplir toutes ces fonctions à la fois, permettre une évaluation formative critériée rompant avec des jugements globaux sur le niveau des élèves, diagnostiquer des besoins en vue d'une pédagogie différenciée, attester des acquis ? Nous y reviendrons.

Compétences et pédagogies innovantes

Aujourd'hui, qu'est-il passé de ces injonctions dans les pratiques des enseignants ? Nous ne chercherons pas ici à apprécier la proportion des enseignants qui y répondent et qui y résistent – les données nous manqueraient d'ailleurs pour le faire –, mais à comprendre comment les enseignants (et les chercheurs) qui se réclament de cette approche la conçoivent, en nous fondant sur ce qu'ils mettent en avant dans les débats et dans les comptes rendus de pratiques. À cette fin, nous nous fonderons sur un corpus, restreint

mais étalé dans le temps, d'articles parus dans la revue *Cahiers pédagogiques*, ainsi que dans un ouvrage de la collection « Repères pour agir », coéditée par le CRDP d'Amiens et les *Cahiers pédagogiques*.

Ce corpus, qui ne prétend nullement à l'exhaustivité mais cherche à repérer les éléments récurrents mis en avant par les défenseurs français de l'APC, est constitué des numéros 439 (paru en janvier 2006, intitulé *Quel socle commun ?*) et 476 (paru en novembre 2009, intitulé *Travailler par compétences*) des *Cahiers pédagogiques*, ainsi que du numéro 20 de la collection des hors-série numériques (paru en mars 2010, intitulé *Socle commun et travail par compétences. Boussoles et balises*) et l'ouvrage *Travail par compétences et socle commun*.

L'étude de ce corpus fait apparaître que les chercheurs et praticiens qui s'attachent à promouvoir la logique de compétences partagent un certain nombre de valeurs, que l'on peut regrouper en trois items.

1. La **réussite de tous**, la prise en compte de chacun tel qu'il est (et non des seuls élèves en difficulté). L'exigence de démocratisation est présente, ainsi que l'affirmation réitérée de différencier les voies pédagogiques, mais dans la poursuite d'objectifs communs pour tous les élèves. Cette thématique s'assortit souvent d'une conception pédagogique fondée sur le besoin exprimé par les enseignants d'un renouvellement des pratiques à partir de l'analyse des difficultés des élèves, donnant lieu par exemple à des modules du type « collège autrement », « Maclé⁽¹³⁾ » ou encore « groupes de besoin » qui se substituent aux groupes de niveau, soucieux notamment de prendre en compte la question de la motivation des élèves.

2. Le rattachement des savoirs scolaires à une **culture** et à une **pratique sociale**, dans une approche complexe qui refuse à la fois la simplification, la réduction des savoirs à des savoirs théoriques (mais aussi à des savoirs fonctionnels) et le disciplinaire pur ;

quête d'authenticité donc, et recherche d'un lien entre monde de l'école et monde extérieur ; pédagogie en appui sur l'agir, sur le projet, sur les réalisations. Souci constant du transfert d'une situation à l'autre.

3. Le **travail en commun** des équipes enseignantes, notamment sur la question centrale de l'évaluation, toujours évoquée dans sa dimension formative et souvent pensée en termes de critères, y compris et surtout en ce qui concerne l'évaluation de l'oral. Le travail en commun de l'équipe éducative, que ce soit entre collègues d'un même établissement, éventuellement de statuts divers (enseignants, personnels de direction, employés municipaux, conseillers d'orientation, d'éducation etc.), ou entre enseignants au sein de la même discipline, est par ailleurs présenté comme permettant notamment d'établir des repères communs pour les élèves, dont il est bien souvent affirmé qu'ils en manquent cruellement. Dès lors, ce « travail en commun » semble investi comme une valeur intrinsèque, fondée sur le partage (qui n'est sans doute pas sans lien avec l'idée du « commun » du socle), et s'applique donc également aux élèves. Peu nombreux sont les textes qui mettent explicitement en lien travail collectif des adultes et travail collectif des élèves ; pourtant, les expressions « travail collectif », « travail en commun », « travail en équipe » etc., employées tantôt pour désigner le travail enseignant, tantôt pour désigner le travail ou l'activité des élèves, nous semblent traduire cette conception idéologique forte.

À cet égard, on peut lire l'approche des compétences comme une forme contemporaine des pédagogies « nouvelles », dont on retrouve certains traits du fond idéologique : sensibilité aux enjeux sociaux (la « pédagogie populaire » de FREINET), méthodes « actives » (le « learning by doing » de DEWEY), valeurs d'ouverture de l'école sur la vie, souci du contexte et d'une éducation globale, au-delà de l'instruction (VOIR PEYRONIE & VERGNIUOX, 2008).

On y retrouve aussi, du moins en ce qui concerne l'école primaire, des conceptions qui, de manière plus diffuse et moins référée, ont pu être observées comme sous-jacentes aux pratiques courantes des professeurs des écoles (CRINON, 2011 ; CRINON, MARIN & BAUTIER, 2008 ; GOIGOUX, 2007) : donner la parole largement aux élèves ; les faire réfléchir ; les faire travailler en groupe ; faire émerger les objets d'apprentissage de l'activité même des élèves ; les motiver ; être proche de la vie et des préoccupations de ceux-ci ; proposer des projets de travail liant plusieurs disciplines ou plusieurs domaines ; ne pas mettre les élèves en difficulté. Enfin, ces conceptions pédagogiques nous semblent se développer parallèlement aux recommandations pour l'enseignement universitaire émises par le processus de Bologne, visant à placer au cœur de la pratique pédagogique non plus les savoirs, pensés du point de vue de l'enseignant, mais les « learning-outcomes », traduits par la locution « résultats d'apprentissage », et plus récemment par l'expression « acquis d'apprentissage », pensés du point de vue de l'apprenant. Ces acquis sont en effet définis officiellement comme « énoncé de ce que l'apprenant sait, comprend et est capable de réaliser au terme d'un processus d'apprentissage » (CEF, 2008, p. 4), et s'inscrivent eux-mêmes dans une logique explicite de compétences.

Au-delà de ces valeurs partagées, cependant, l'étude du corpus laisse également paraître certains lieux indécis, constitués de tensions et de débats pas toujours explicités.

- En ce qui concerne les différences entre élèves, on observe un écrasement récurrent de la distinction entre différences sociales et différences individuelles, formulées en termes de sensibilité, de créativité ou de goût.
- En ce qui concerne la conception du rôle fort ou faible de l'arbitrage enseignant, les textes étudiés ne font pas apparaître de conception partagée. Si tous semblent refuser la conception traditionnelle d'un maître omnipo-

tent à laquelle est associé un discours vertical, la question de son rôle et de la manière dont il est susceptible de diriger et structurer les interactions langagières relevant d'un discours devenu plus horizontal n'est que très peu abordée. Certaines expressions, comme « passeur culturel » ou « médiateur » (terme employé aussi à propos des élèves), suggèrent une conception faible de cet arbitrage, mais, à l'inverse, la nécessité affirmée dans certains textes de permettre à l'élève de s'affranchir des stéréotypes culturels, d'inscrire les savoirs dans une histoire et par rapport à des valeurs ou de guider les élèves, cette nécessité qualifiée d'essentielle, nous paraît, quant à elle, impliquer une conception forte de ce rôle.

- En ce qui concerne le socle commun de connaissances et de compétences, la distinction entre *socle commun* et *socle pour tous* est peu discutée. On peut ainsi s'interroger sur la finalité profonde du socle commun telle qu'elle est envisagée par ses défenseurs, conçu par les uns plutôt comme un viatique, donc comme un bagage culturel minimal mais éventuellement suffisant pour la vie entière, et pourvu par les autres d'une visée propédeutique, c'est-à-dire insuffisant en soi mais indispensable à la construction de compétences et connaissances ultérieures.

- En ce qui concerne le rapport entre le disciplinaire et le transversal, tous s'accordent à promouvoir une conception de l'apprentissage prenant en compte le transfert des connaissances d'une situation à une autre. Mais dans quelle mesure et dans quelle temporalité ? La réflexion sur la nécessaire mobilisation des connaissances en situation ne peut faire, nous semble-t-il, l'économie d'un questionnement de principe (et non seulement de mise en œuvre) sur les liens qu'entretiennent les disciplines entre elles, que BERNSTEIN (2007) désigne sous l'appellation *principes de classification*, indispensables pour inscrire les savoirs dans un corps de savoir (DELARUE-BRETON, 2009) et non ajouter les uns aux autres

des savoirs parcellisés. La transversalité est en effet tantôt abordée comme une pratique se situant au-delà des disciplines, tantôt comme une pratique convoquant différentes disciplines (par exemple autour d'un thème ou d'un projet) mais interrogeant rarement leurs fondements et les catégories susceptibles de les séparer ou de les rapprocher. L'ensemble des disciplines n'y est donc pas défini comme permettant un maillage du monde.

- Enfin, en ce qui concerne la mission de l'école, la tension entre, d'une part, ce que DUBET et MARTUCELLI (1996) désignent comme fonction de socialisation, établissant un lien direct entre apprentissage scolaire et insertion sociale, professionnelle notamment, et visant l'intégration de l'individu dans la société, et, d'autre part, ce qu'ils nomment « fonction éducative », visant son émancipation, n'est pas questionnée ; les deux versants sont parfois confondus.

Effets et paradoxes

Il n'est donc pas certain que les intentions affichées se confirment toujours lorsqu'on observe les effets de l'approche par compétences sur les pratiques et, dans la limite des données de recherche dont nous disposons, sur les élèves.

L'évaluation

La première ambiguïté concerne les pratiques évaluatives et leurs conséquences. Dans le débat que suscite en France l'introduction d'un « livret personnel de compétences », certains enseignants ont critiqué une multiplication des évaluations qui prend le pas sur le temps des apprentissages⁽¹⁴⁾. D'autres soulignent un effet paradoxal : la perte de tout repère d'évaluation réelle pour les élèves et les familles : toute compétence, dès lors qu'elle est en voie d'acquisition, est cochée acquise sur les livrets, dans la logique binaire qui y prévaut, puisqu'ils doivent être renseignés en y

indiquant, pour chacune des compétences listées, la date de « validation » de la compétence (ELALOUF, COGIS & GOURDET, 2011). Et dans bien des cas, les référentiels, qu'il s'agisse de référentiels pour l'enseignement intégrés aux programmes ou de livrets d'évaluation, poussent à l'émiettement de l'évaluation et à un enseignement par fiches et par questionnaires, souvent décrit dans les études sur les pratiques de classe, dès l'école maternelle (BAUTIER, 2006 ; JOIGNEAUX, 2009). Ainsi se trouvent posées de manière aiguë les contradictions entre la conception globalisante et dynamique (un processus) qui sous-tend la logique des compétences et une évaluation qui, en déclinant les composantes de compétences à travailler, conduit à une parcellisation et à un envahissement du temps scolaire par des évaluations qui ramènent à la PPO et à un travail fragmenté plus proche d'une pédagogie de l'exercice que d'une logique des compétences.

Ces paradoxes liés aux pratiques évaluatives mettent en évidence une tension, à l'échelle des politiques d'éducation, quant aux intentions qui sous-tendent la prescription de travailler par compétences. Confiance dans les vertus d'une pédagogie qui cherche à engager les élèves dans l'acquisition de connaissances d'autant mieux mobilisables dans des situations diversifiées qu'elles auront été construites et travaillées dans une diversité de situations signifiantes ? Ou bien élément de pilotage du système éducatif par ses résultats, mesurés à partir de tests standardisés administrés aux élèves, dans un contexte, certes légitime, de rationalisation des coûts et des moyens ? La difficulté liée à ce que SEMBEL (2003) nomme le déterminisme à deux têtes de l'institution scolaire, à savoir l'efficacité (des enseignants) et la réussite scolaire (des élèves), se fait d'autant plus sentir dans l'APC que la centration sur les acquis réels des élèves en matière de savoir, savoir-faire, savoir être etc. s'y affiche comme une priorité. Pourtant, si la réussite visée par une telle

approche prétend dépasser la seule réussite scolaire, la spécificité du rôle de l'école pour la rendre possible n'y est plus définie.

Institution et pédagogie

Nous avons tenté de montrer ailleurs, à propos de la formation des enseignants et de la circulation des paradigmes entre aires culturelles anglophone et francophone, les liens de fait, malgré les apparences, entre l'approche par compétences et les conceptions « évidence based », c'est-à-dire fondées sur les preuves (CRINON & FERSING, 2010). Or on peut penser, après OLSON (2005), qu'il est indispensable de distinguer ce qui relève de la responsabilité de l'institution et ce qui relève de la responsabilité pédagogique des enseignants : ainsi, en matière d'évaluation, il convient de distinguer l'évaluation que l'institution, dont le rôle est de structurer et contrôler, fait des populations d'élèves et l'évaluation qui revient à l'enseignant, dans son dialogue avec ses propres élèves, pour permettre à ceux-ci d'avancer dans leur « compréhension ». « Réussir une performance », affirme OLSON (2005, p. 163), « ne saurait être considéré comme une priorité de l'éducation : ce n'est guère qu'une indication sur la réalisation de son véritable objectif qui est de comprendre. » Réussir une performance peut d'ailleurs traduire des acquis susceptibles d'être interprétés très différemment. Par exemple, lorsque des élèves savent conjuguer des verbes parce qu'ils ont compris les régularités propres à la flexion verbale, ou perçu la valeur des morphèmes verbaux, qu'il s'agisse de morphèmes personnels (les désinences), temporels ou modaux, la performance (réussir un exercice de conjugaison), dans la mesure où elle traduit autre chose qu'elle-même, renvoie à un apprentissage qui a permis d'atteindre ce que BERNSTEIN (2007, p. 36) nomme des « principes généraux ». En revanche, lorsqu'elle ne traduit rien d'autre que le fait de savoir conjuguer un verbe à

un temps donné, dans un mode donné, à un moment donné, elle ne renvoie à aucun apprentissage qui permette de dépasser le « monde factuel, lié aux opérations simples » (*ibid.*). Autrement dit, lorsque le fait d'avoir conjugué des verbes permet aux élèves de reconnaître une forme verbale en dehors du contexte de sa conjugaison, la performance traduit l'apprentissage, c'est-à-dire le réagencement de significations. Lorsque l'élève sait conjuguer sans pour autant être en mesure de reconnaître une forme verbale en dehors de celle-ci, on est face à ce que nous avons appelé ailleurs « introjection dans la psyché de significations toutes faites » (DELARUE-BRETON, à paraître) : leçon bien apprise, mais pas nécessairement comprise, pour reprendre le terme d'OLSON.

Articuler le normatif avec le subjectif, conduire les élèves à « élaborer une intention, un objectif conjoint qui implique un critère de réussite » (OLSON, 2005, p. 242) est au cœur du travail de l'enseignant. Nous pensons que les impasses actuelles de l'approche par compétences ont à voir avec la confusion analysée par Olson entre, d'une part, un contrôle institutionnel sur des enseignants à qui on demande de rendre des comptes et à qui peuvent être imputés immédiatement les résultats de leurs élèves et, d'autre part, le domaine de la pédagogie.

Des savoirs invisibles ?

Un autre type de difficultés tient à ce que l'approche par compétences s'apparente à ce que BERNSTEIN (1975) a appelé les « pédagogies invisibles ». Les pédagogies nouvelles, lorsqu'elles mettent les élèves en situation de projet ou de réalisation, laissent à la charge des élèves eux-mêmes d'identifier, au cours de l'activité, les savoirs en cause et les apprentissages souvent réalisés de manière incidente. Si les pédagogies nouvelles semblent mieux permettre de progresser aux élèves issus des classes sociales favorisées qu'à ceux qui viennent de milieux populaires, c'est, dit BERNSTEIN, parce que les premiers

disposent de « règles » de reconnaissance et de réalisation dont les seconds sont dépourvus, bref que les premiers sont, à la différence des seconds, en connivence avec les attentes scolaires. Autrement dit, les premiers sont de plain-pied avec l'univers de l'école et savent reconnaître des enjeux d'apprentissage sous les différents habillages que constituent les tâches scolaires, y compris lorsqu'elles prennent l'aspect d'activités proches de celles du monde extérieur, et au-delà de l'enjeu apparent de réalisation. Un élève qui réalise une tâche à l'école n'est pas toujours dans l'activité cognitive en fonction de laquelle l'enseignant a prévu cette tâche.

Ces « malentendus » sur les enjeux des tâches scolaires ont été mis en évidence par notre équipe (par exemple, BAUTIER & RAYOU, 2009 ; BAUTIER & ROCHEX, 1997 ; 2004 ; BONNÉRY, 2007). Ils constituent un élément décisif dans la genèse ou le renforcement des inégalités scolaires. Comme nous l'écrivons ailleurs, résumant une série de recherches conduites dans de nombreuses classes à différents niveaux scolaires, « les savoirs visés sont peu identifiables par certains élèves dans les dispositifs et les pratiques ordinaires que l'on peut observer dans nombre de classes. Ils restent invisibles aux élèves qui ne sont pas familiarisés avec les formes de travail littéraciées et qui n'ont pas construit les ressources pour pouvoir les identifier dans les situations où ils les rencontrent alors en classe, invisibilité d'autant plus grande qu'ils n'y sont pas ressaisis, élaborés, travaillés par le langage. Faute notamment d'une explicitation suffisante, le malentendu prévaut entre les buts de l'enseignant et ce que les élèves en perçoivent, et l'écart se creuse entre des élèves qui sont dans l'activité intellectuelle requise et ceux qui la miment et ne voient que les aspects les plus extérieurs et mécaniques de la tâche scolaire. » (ROCHEX & CRINON, 2011, p. 12). L'absence, fréquente, d'une réelle phase d'« institutionnalisation » des savoirs supposés construits ou

mobilisés dans telle situation problème ou telle situation de communication « authentique » contribue encore plus à rendre les savoirs invisibles aux élèves. De leur côté, les enseignants, convaincus qu'il s'agit avant tout de mettre leurs élèves dans des situations motivantes et authentiques, envisagent rarement les malentendus qui peuvent s'instaurer au cœur du contrat didactique pour les élèves en difficulté. Ainsi l'intention initiale de concourir à une meilleure égalité des chances se retourne contre ceux des élèves qui étaient les premiers visés par cette intention.

Sans multiplier les exemples, évoquons ces élèves de maternelle invités à découper des images, à les remettre en ordre afin de restituer la trame narrative d'un récit, et à les coller sur une feuille de papier dans les emplacements prévus à cet effet (BAUTIER, 2006). L'apprentissage visé par cette activité s'inscrit tout entier dans le temps de remise en ordre des images ; pourtant, seuls certains élèves ont perçu cet enjeu et consacrent leur énergie à ne pas se tromper dans le choix des images ; d'autres – ceux en particulier que leur socialisation familiale n'a pas initiés aux exigences de l'univers scolaire – s'appliquent seulement à les découper ou à les coller convenablement.

Autre exemple, celui d'une activité de géométrie en fin de cycle 3 (élèves de 9-10 ans) (DELARUE-BRETON, 2009). Les élèves doivent identifier l'axe de symétrie d'une figure et le matérialiser au moyen d'un trait rouge. Certains d'entre eux sont parfaitement à même d'indiquer qu'une figure symétrique l'est aussi bien lorsque l'axe est matérialisé que lorsqu'il ne l'est pas. D'autres au contraire pensent qu'il n'existe pas indépendamment de sa matérialisation par le trait rouge. Cet exemple met explicitement en cause la manière dont sont traités les objets dans leur rapport à la discipline concernée. En l'occurrence, il s'agit d'objets mathématiques, donc de concepts. Certains élèves ont compris sans ambiguïté, même si les moyens métalangagiers

dont ils disposent ne leur permettent que rarement de l'exprimer aisément, que les objets de savoir se distinguent des objets du monde : le cercle n'est pas le rond, la droite ou l'axe de symétrie ne sont pas des traits, bien que le rond et le trait ne soient pas non plus sans rapport avec ces objets, puisqu'ils viennent les représenter. D'autres en revanche, parce qu'ils distinguent très mal – et parfois pas du tout – objet du monde et objet de savoir, exécutent les tâches prescrites sans percevoir leur dimension cognitive.

Un autre phénomène concourt à opacifier les enjeux, en termes d'apprentissages, des tâches scolaires : la « routinisation » des dispositifs, qui va bien au-delà de leur seule stabilisation, y compris lorsqu'il s'agit de dispositifs prenant spécialement en compte les difficultés d'apprentissage. Ainsi en va-t-il par exemple de la pratique récurrente qui consiste, à l'école élémentaire, en classe de lecture, à observer et à commenter une illustration avant de lire le texte qu'elle accompagne. Dans bien des cas, cette première phase devient un passage obligé qui donne lieu à des échanges convoquant simultanément l'expérience personnelle des élèves et les possibles offerts par l'image, donc à l'élaboration de scénarios de tous ordres qui sont approuvés par l'enseignant indépendamment de tout rapport avec le texte à lire. La seule « verbalisation » de la part des élèves, pourvue d'une valeur intrinsèque, semble justifier ce moment. De nombreux dispositifs relevant de champs disciplinaires différents sont ainsi morcelés en phases qui prennent leur autonomie ; leur raison d'être pour l'apprentissage se perd, au profit des habitudes de la classe, qui s'offrent comme une norme à respecter (BAUTIER & CRINON, 2008) : le futur est gommé, la perspective des actes ou des paroles disparaît au profit d'un « faire » ou d'un « dire » immédiat.

Les analyses que nous avons conduites dans des classes pourraient ainsi illustrer l'opposition proposée par BERNSTEIN (2007) entre modèles de perfor-

mance et modèles de compétence. Dans les modèles de performance, il s'agit pour l'élève de produire un « texte pédagogique » conforme ; les règles de reconnaissance et de réalisation des textes légitimes sont explicites, les frontières entre les catégories (disciplines, espaces...) sont bien marquées, l'autonomie des élèves quant aux progressions, séquençages, modes de régulation est réduite. À l'inverse, dans les modèles de compétence, le texte pédagogique « révèle le développement de la compétence de l'apprenant, qu'elle soit cognitive, affective ou sociale » (p. 85) ; les règles de reconnaissance et de réalisation sont implicites ; l'évaluation met l'accent sur ce qui est présent dans la production des apprenants ; une large autonomie est donnée à ceux-ci, qui ont une part importante sur les choix, l'enchaînement, le rythme d'acquisition.

Mais BERNSTEIN insiste aussi sur les variations à l'intérieur de ces modèles. Il ne s'agit donc pas ici de déplorer l'évolution qui conduit les différents systèmes éducatifs vers des modèles de compétence, dont l'approche par compétences constitue probablement aujourd'hui une des modalités dominantes. On peut supposer que les tensions et les effets pervers que nous avons soulignés ne sont pas inhérents à l'APC, dans la mesure notamment où la dimension formelle ou mécanique des apprentissages, chez certains élèves, n'est pas un phénomène nouveau. Un enjeu pédagogique fort pour démocratiser l'École réside donc, selon nous, dans une forme (ou une autre) d'explicitation des enjeux d'apprentissage, des objectifs, des savoirs, au sein des situations d'apprentissage, quelles qu'elles soient, mais tout particulièrement lorsqu'elles n'apparaissent pas d'emblée comme des « leçons », et pour tous les élèves, mais tout particulièrement pour ceux qui peinent à identifier par eux-mêmes les savoirs

implicites ou les enjeux des tâches proposées.

Notes

(1) Le décret n° 72-607 conduit « à modifier les curricula des formations professionnelles en les articulant de façon étroite avec les activités professionnelles que seront conduites à pratiquer les formés. Autrement dit, ce n'est pas la formation (qualifiée de « scolaire ») qui est en amont, mais bien la profession. » (CROS & RAISKY, 2010, p. 109)

(2) « L'apprentissage de la langue dont l'usage raisonné, indispensable à la communication humaine, commande la formation de la personne et conditionne l'activité socio-professionnelle. L'acquisition de méthodes [...]. Le développement de l'imagination, du goût, de la sensibilité, du jugement, qui permettent l'appropriation d'une culture. » (*Référentiel de français des Certificats d'aptitude professionnelle*, Ministère de l'Éducation nationale, Document ronéoté, n.d.)

(3) « Écouter et produire oralement des types de discours différents dans des situations de production directe. Rechercher une information, la situer et organiser une documentation. S'approprier un message par la lecture, de manière à en relever les éléments, à en saisir le sens global, et les significations en rapport avec des situations déterminées. Produire un message qui réponde à une situation de communication différée en l'organisant de façon à être compris par le destinataire. Porter une appréciation personnelle et motivée sur : - son propre message, - sur celui d'autrui, - sur une situation. » (*id.*)

(4) Par exemple, pour la première capacité, « mobiliser son attention ; prendre en compte la situation de communication définie par des consignes ; réaliser un discours qui intègre certains types de textes (narratifs, explicatifs, injonctifs, descriptifs) [...] »

(5) GEREX : Groupe d'Études et de Recherches Expérimentales. Le dispo-

sitif « Gerex soutien » a été créé en 1978 par F. CHIRIVELLA, professeur de psychopédagogie à Toulouse. Aujourd'hui, le GEREX produit notamment des logiciels destinés au soutien scolaire pour l'enseignement professionnel mais aussi pour le collège, fondé sur la mise en place d'outils centrés sur l'apprenant, désignés comme outils de remédiation cognitive, et visant la formation des apprenants à l'autonomie.

(6) CECRL : *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer.*

(7) « Les programmes définissent, pour chaque cycle, les connaissances essentielles qui doivent être acquises au cours du cycle ainsi que les méthodes qui doivent être assimilées. Ils constituent le cadre national au sein duquel les enseignants organisent leurs enseignements en prenant en compte les rythmes d'apprentissage de chaque élève. » (Article 5)

(8) *Les cycles à l'école primaire.*

(9) Ce sont : la maîtrise de la langue française ; la pratique d'une langue vivante étrangère ; les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique ; la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication ; la culture humaniste ; les compétences sociales et civiques ; l'autonomie et l'initiative.

(10) Voir par exemple les travaux de LE BOTERF (1995 ; 2000), qui définit la compétence comme mobilisation ou activation d'un certain nombre de savoirs dans un contexte ou une situation donnée.

(11) Arrêté du 14 juin 2010. Livret consultable à l'adresse : http://media.education.gouv.fr/file/27/02/7/livret_personnel_compétences_149027.pdf

(12) « Dès qu'une connaissance, une capacité, une attitude a été jugée acquise, l'indication peut en être portée dans le livret personnel de compétences au niveau de l'item correspondant. Cet enregistrement se traduit alors par l'inscription de la date à laquelle cette évaluation est positive.

Les items peuvent être renseignés au fur et à mesure des apprentissages, tout au long de la scolarité.

La validation des compétences relève d'une décision des équipes pédagogiques, qui se fondent sur l'évaluation des items pour valider chaque compétence. Elles peuvent toutefois choisir d'apprécier une compétence de manière globale, même si quelques items qui la composent n'ont pas été évalués positivement. »

⁽¹³⁾ Maclé : module d'approfondissement des compétences en lecture-écriture, OUZOULIAS (2004).

⁽¹⁴⁾ « 29 élèves. 5 périodes dans l'année. 50 compétences à évaluer par élève et par période, soit 1 450 compétences à évaluer, corriger, rentrer dans l'ordinateur... », dénonce ainsi le site de la section syndicale SNUIPP de l'Isère.

Bibliographie

- BAUTIER, É. (2006). *Apprendre à l'école, apprendre l'école. Des risques de construction d'inégalités dès l'école maternelle*. Lyon : Chronique sociale.
- BAUTIER É. & CRINON J. (2008). Pratiques de travail et discours pédagogique scolaire : construction au quotidien des inégalités sociales d'apprentissage. Colloque « Efficacité et équité en éducation ». Rennes : 19-21 novembre 2008.
- BAUTIER, É. & RAYOU, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : Presses universitaires de France.
- BAUTIER, É. & ROCHEX, J.-Y. (1997). Apprendre : des malentendus qui font la différence. In J.-P. Terrail (dir.), *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*. Paris : La Dispute. Repris in J. Deauvieu & J.-P. Terrail (dir.) (2007). *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs* (p. 227-241). Paris : La Dispute.
- BAUTIER É. & ROCHEX J.-Y. (2004). Activité conjointe ne signifie pas significations partagées. *Raisons éducatives*, 8 : *Situations éducatives et significations*, (p.199-220). Bruxelles : De Boeck Université.
- BERNSTEIN, B. (1975). *Classe et pédagogies : visibles et invisibles*. Paris : CERI-OCDE. Repris in J. Deauvieu et J.-P. Terrail (dir.) (2007), *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs* (p. 85-112). Paris : La Dispute.
- BERNSTEIN, B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité* (Traduction de G. Ramognino Le Déroff & P. Vitale). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- BOLLENGIER, F. & LOPEZ, M. (2002). Pédagogie du projet et interdisciplinarité : bref historique. Interligne, 30, numéro coordonné par F. Girod & M. Lopez, 3-7. En ligne, consulté en aout 2011 : <http://www.lettres-histoire.ac-versailles.fr/IMG/doc/30.doc>
- BONNÉRY, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris : La Dispute.
- Conseil de l'Éducation et de la Formation (CEF) (2008). Acquis de l'Éducation et de la Formation ou Acquis d'apprentissage : un concept défini et une opportunité à saisir. Avis n°100, conseil du 22 février 2008. [Disponible en ligne, consulté en aout 2011] : http://www.cef.cfwb.be/fileadmin/sites/cef/upload/cef_super_editor/cef_editor/Avis/CEF_Avis_100.pdf
- CRINON, J. (2011). Les enseignants débutants et les savoirs. Colloque « Approches pluridisciplinaires des discours sur l'école en Seine-Saint-Denis ». Livry-Gargan, IUFM-UPEC, 1-2 avril 2011.
- CRINON, J. & FERSING, É. (2010). Évolution des paradigmes en formation d'enseignants : controverses dans les espaces francophone et anglophone. *Recherche et formation*, 65, 75-88.
- CRINON, J., MARIN, B. & Bautier, É. (2008). Quelles situations de travail pour quel apprentissage ? Paroles des élèves, paroles de l'enseignant. In D. Bucheton et O. Dezutter (Éds.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français* (pp. 123-147). Bruxelles : De Boeck Université.
- CROS, F. & RAISKY, C. (2010). « Référentiel ». *Recherche et formation*, 64, 105-116.
- DELARUE-BRETON C. (2009). Objets du monde et objets de savoir : catégorisation des objets scolaires et expérience culturelle. Colloque international *De la culture commune au socle commun : enjeux, tensions, réinterprétations, déplacements*. Lyon, 19-20 novembre.
- DELARUE-BRETON C. (à paraître). Dispositifs et logique dispositif : perception des enjeux et inégalités scolaires. In M.-L. Elalouf & A. Robert (Éds.), *Les didactiques en question : état des lieux et perspectives pour la recherche et la formation*. Bruxelles : De Boeck Université.
- DUBET, F. & MARTUCCELLI, D. (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Le Seuil.
- ELALOUF, M.-L., GOGIS, D. & GOURDET, P. (2011). Maîtrise de la langue à l'école et au collège. Progressions et contradictions dans les programmes de 2008. *Le Français aujourd'hui*, 173, 33-44.
- GOIGOUX, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, 1(3), 47-70.
- JOIGNEAUX, C. (2009). La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle. *Revue Française de Pédagogie*, 169, 17-28.
- Journal Officiel de la République Française (1972). Décret n° 72-607 du 4 juillet 1972 relatif aux commissions professionnelles consultatives, version consolidée par le décret n° 2006-583 du 23 mai 2006 (JORF du 24 mai 2006).
- Journal Officiel de la République Française (1989). Loi n° 89-486 du 10 juillet 1989 (JORF du 14 juillet 1989).
- Journal Officiel de la République Française (2005). Loi n° 2005-380

du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école (JORF du 24 avril 2005).

Journal Officiel de la République Française (2006). Décret n° n° 2006-830 du 11 juillet 2006. Le socle commun de connaissances et de compétences (JORF du 12 juillet 2006).

LE BOTERF, G. (1995). *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*. Paris : Éditions d'organisation.

LE BOTERF G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Éditions d'organisation.

Ministère de l'Éducation nationale (1991). *Les cycles à l'école primaire*. Paris : CNDP/Hachette.

OLSON, D.R. (2005). *L'école entre institution et pédagogie*. Paris : Retz.

OUZOULIAS, O. (2004). *Favoriser la réussite en lecture : les MACLE, module d'approfondissement en lecture-écriture*. Paris : Retz.

PERRENOUD, P. (2001). *Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle*. Genève, disponible sur Internet : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_33.html>, consulté le 12 juillet 2011.

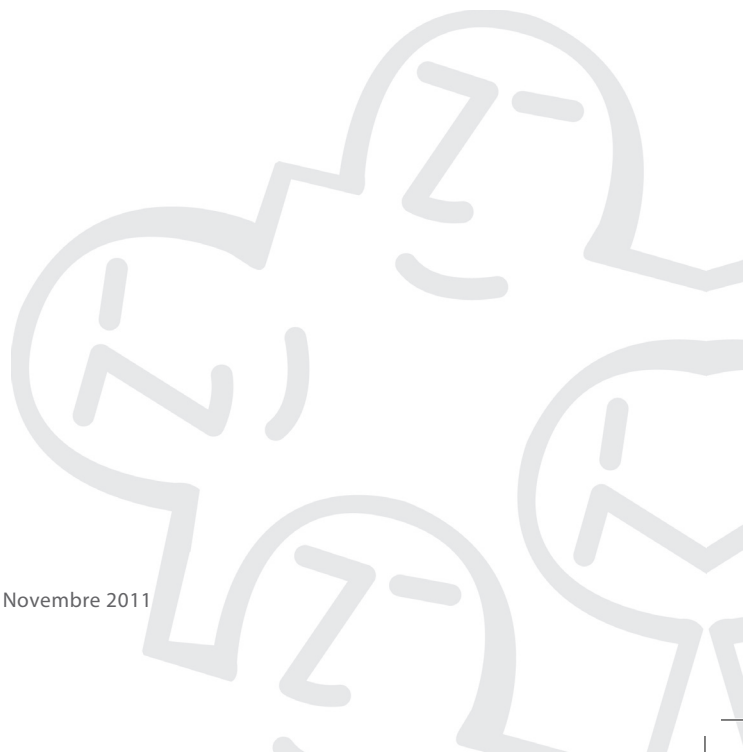
PEYRONIE, H. & VERGNIoux, A. (2008). *Pédagogies nouvelles*. In A. van Zanten (Dir.), *Dictionnaire de l'éducation* (p. 517-521). Paris : PUF.

ROCHEX, J.-Y. & CRINON, J. (Éds.) (2011). *La construction des inégalités scolaires*. Rennes : PUR.

SEMBEL N. (2003). *Le travail scolaire*. Paris : Nathan.

THOUNY, C & CATTEAU, C. (2009). *Aller au-delà de la surface des tâches*. *Cahiers pédagogiques*, 476. En ligne : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?article6465>

VIGNER, G. (2011). *La maîtrise de la langue, une construction institutionnelle ?* *Le Français aujourd'hui*, 173, 21-31.



Jean-Louis Dumortier, Professeur
Julien Van Beveren, Assistant
Université de Liège
Service de Didactique du Français

COMPTE RENDU DE L'ATELIER « FRANÇAIS »

À l'entame de notre atelier, consacré à la discipline « français », nous avons, comme il était convenu de le faire, présenté aux participants un cas où la mise en œuvre de l'approche par compétences nous semblait tout particulièrement de nature à renforcer les inégalités. Pour ce faire, nous nous sommes appuyés sur un article que nous avons rédigé sur la base de l'observation d'une de nos étudiantes. Le présent compte rendu est une version aménagée de cet article⁽¹⁾ compte tenu des échanges qui ont eu lieu dans notre atelier.

À l'heure actuelle, les séquences didactiques sont finalisées par l'acquisition de savoirs, de savoir-faire et de savoir être censés permettre aux élèves d'effectuer des « tâches-problèmes », des tâches complexes dont la réalisation, qui ne peut être entièrement programmée, implique la mise en œuvre de connaissances hétérogènes. Dans le cadre de la discipline scolaire « français », on peut parler de « tâche-problème » lorsque les élèves doivent produire, oralement ou par écrit, un discours assez long (exposé, prise de parole argumentée lors d'un débat, résumé, synthèse, note critique, jugement de goût, dissertation, etc.) pour exprimer leurs propres idées ou pour manifester leur compréhension du discours d'un tiers.

En principe, le concepteur de la séquence ne perd pas de vue ce qu'il s'agit de rendre les élèves capables de

faire. Il perçoit les rapports entre les supports choisis, les tâches imposées et les savoirs nécessaires pour effectuer la tâche-problème qui finalise la séquence. Il perçoit d'autant mieux ces rapports qu'il travaille généralement de manière ininterrompue à la réalisation de sa séquence. Il fait des suppositions sur les obstacles que l'élève-type va rencontrer ; il identifie les ressources qui lui permettront de surmonter ces obstacles ; il définit des objectifs d'apprentissage ; il invente des tâches (intermédiaires) qui sont autant de moyens propices à l'appropriation des ressources susdites ; sachant que la mise en œuvre de *l'ensemble* de ces dernières n'est pas un processus miraculeux, il prévoit même parfois des tâches-problèmes préparatoires, dont le degré de complexité va s'accroissant, jusqu'à dépasser celui de la tâche-problème que les élèves devront réaliser seuls. Sur le papier, ce peut être impressionnant de cohérence.

Mais il n'est pas rare que, lorsque la construction de papier affronte l'épreuve du terrain, ce qui semblait doté de solides garanties d'efficacité s'avère parfois totalement inefficace. Cela peut tenir au fait que l'enseignant qui utilise une séquence empruntée à autrui n'a pas le recul nécessaire pour tirer parti du matériel pédagogique mis à sa disposition. Il se sert de la séquence (il utilise le manuel) page par page, quelquefois sans voir lui-même les rapports entre les supports et les

tâches intermédiaires, entre celles-ci et les ressources à faire acquérir, entre ces dernières et les difficultés inhérentes à la tâche finale d'intégration. Ce qu'il ne voit pas, les élèves, sauf exception, ne le voient pas non plus : ils s'activent de plus ou moins bon gré, ils réalisent les tâches intermédiaires parce qu'elles leur sont imposées, mais sans les envisager comme des moyens d'apprentissage, sans prendre conscience de l'utilité des ressources qu'ils sont censés s'approprier.

Mais envisageons le cas d'un enseignant qui utilise son propre matériel ou qui sait où il va : il a une perception très claire des rapports que nous venons d'évoquer, il ne doute pas que la séquence soit bien adaptée à ses élèves et il ne se trompe pas sur ce point. Qui plus est : il a présenté à sa classe l'ensemble du dispositif ainsi que la tâche finale d'intégration. Or c'est quand même l'échec. Trois causes *majeures* se conjuguent souvent pour rendre raison de cet échec. La première est la durée de la séquence, la deuxième est son morcellement et la troisième est l'enfermement des élèves dans une logique de tâche : ils font ce qu'il leur est demandé de faire, mais, ce faisant, ils n'apprennent pas ce qu'ils devraient apprendre grâce à ce qu'ils font.

Ces trois facteurs d'échec de la séquence didactique, et, à long terme, étant donné la tendance à reconfigurer le cours de français en une *juxtaposi-*

tion de séquences (soit tout le contraire d'un cours, hélas !), ces trois facteurs d'échec de la formation disciplinaire sont d'autant plus puissants que les élèves sont « faibles », que les élèves, étant donné leur environnement culturel extrascolaire et la conjoncture socio-économique, manquent de dispositions pour comprendre ce qu'ils font en classe de français et pour s'investir dans des apprentissages de longue durée.

Dans l'enseignement qualifiant, les cours dits « généraux » sont réduits à la portion congrue ; souvent, ils sont mal placés dans l'horaire hebdomadaire et parfois de longues plages de temps séparent deux périodes d'un même cours. Il suffit de considérer cela pour se rendre compte que l'organisation des apprentissages disciplinaires ne peut être la même que dans l'enseignement de transition ; il suffit de se pencher sur l'emploi du temps d'un élève scolarisé dans le qualifiant pour comprendre que le risque de cloisonnement des tâches, d'enfermement dans une logique de tâche est là, pour des raisons qui tiennent aux structures de l'institution et non seulement pour des raisons extrascolaires, bien plus grand que dans le général ou le technique de transition.

Nous ne donnons pas à entendre qu'il faut renoncer à pourvoir les élèves du qualifiant de compétences et que leurs chances de succès scolaire dépendent d'un enseignement fractionné, cloisonné, directif, charpenté par des tâches simples que l'élève accomplit de manière satisfaisante en respectant une procédure. Nous disons clairement, en revanche, que le développement de compétences nécessite, s'agissant de ces élèves-là (et sans doute de bien d'autres), une réforme des structures scolaires et une réforme des méthodes d'enseignement. Une réforme structurelle qui ne conduise pas à la marginalisation ni à l'atomisation de la formation générale, une réforme méthodologique qui mette à l'honneur l'explicitation, l'exemplifi-

cation, le guidage (dégressif) de ce qui est à faire.

À propos de l'association des théories socioconstructivistes, des pédagogies actives et de l'objectif de pourvoir les élèves de compétences

Au foyer de la réforme pédagogique qu'a concrétisée, à la fin des années 1990, la redéfinition des objectifs d'apprentissage en termes de compétences, se trouve cette idée, déjà présente chez Rabelais et Montaigne, que le savoir est vain s'il ne sert pas « à mieux penser et à mieux faire », l'idée que disposer de connaissances, c'est être apte à les mobiliser pour vaincre les difficultés inhérentes à des familles de situations problématiques, l'idée que savoir, c'est être capable, non de dire ce que l'on sait, mais d'en faire opportunément quelque chose. S'accorder avec cette idée, ce n'est pas répondre à la question cruciale : de quelles compétences faut-il pourvoir les élèves ? Ou, si l'on préfère : que faut-il les rendre capables de faire avec ce qu'ils savent pour qu'en acquérant la capacité de faire cela ils progressent tant sur le plan intellectuel que sur le plan socio-affectif ?

La parenté du socioconstructivisme, des pédagogies actives et de la récente redéfinition des objectifs d'apprentissage saute aux yeux.

Il faudrait être un enseignant particulièrement imbu de ce qu'il sait, fermement convaincu qu'il n'a d'autre mission que celle de transmettre son propre savoir, singulièrement nostalgique de l'estrade et de la fêrèle, pour rejeter de manière radicale et les idées de VYGOTSKI et les méthodes des promoteurs de « l'éducation nouvelle » et le projet de rendre les élèves capables d'autre chose que de restituer ce qu'ils ont appris. Mais sans être cet enseignant-là, il y a des raisons de douter que la réforme en cours

produise des résultats dont on peut se réjouir.

Ils ne sont pas au rendez-vous, ces résultats, parce que (à notre avis), sont répandues, au nom de VYGOTSKI, de FREINET, de DEWEY, etc., des pratiques de dévolution de problèmes qui ne suscitent nullement l'intérêt des jeunes d'aujourd'hui, constamment distraits des questions pédagogiquement importantes — des questions qui les feraient progresser sur le plan cognitif comme sur le plan socio-affectif — par des activités de loisir leur permettant de vivre de manière intense l'instant qui passe. Ils ne sont pas au rendez-vous, ces résultats, parce qu'en dépit de la révolution culturelle des années 1960 et de la réforme structurelle de l'institution scolaire qui s'est produite à l'aurore des années 1970, il n'y a pas eu de réflexion sérieuse sur le patrimoine de savoirs à léguer à la jeunesse et sur les manières d'intéresser cette dernière à ce patrimoine en dépit de tout ce que la société marchande leur propose pour ne pas réfléchir aux critères (historiques) de la valeur des biens culturels. Ils ne sont pas au rendez-vous, ces résultats, parce que les décideurs institutionnels s'obstinent à penser que l'égalité d'accès aux études peut entraîner l'égalité des chances de réussite sans une réforme en profondeur des curriculums (qui incluent la formation des maîtres), et que l'égalité de résultats peut être assurée sans une politique d'éducation qui accorde une attention prioritaire aux jeunes les plus socioculturellement démunis. Ils ne sont pas au rendez-vous, ces résultats, à cause de la vogue du pédocentrisme qui a provoqué un malentendu très général à propos du slogan « l'élève au centre ». L'élève, oui. Celui qu'il faut élever. Celui qu'il faut porter plus haut. Pas l'enfant ou l'adolescent-roi que tant de parents ont porté sur le trône avant de subir sa tyrannie. Ils ne sont pas au rendez-vous, ces résultats, parce qu'un autre slogan a été mal compris. « Ouverture de l'école sur la vie » : d'accord si cela

implique de pourvoir les élèves de ressources critiques qui leur permettent de juger le monde comme il va à l'aune des valeurs sous-jacentes à l'article 6 du décret de 1997 redéfinissant les missions de l'école ; pas d'accord si cela signifie faire rentrer par portes et fenêtres grandes ouvertes tout ce que la société marchande s'ingénie à faire consommer par la jeunesse. Ils ne sont pas au rendez-vous, ces résultats, parce que l'*activité* d'apprentissage a été confondue avec l'*activation* inhérente à des tâches où l'élève singe des démarches scientifiques avant de s'être approprié ce qui rend ces démarches significatives. Nous en restons là, n'ambitionnant pas l'exhaustivité et cherchant à ouvrir les yeux, non à décourager.

L'échec de la « réforme par les compétences », une douzaine d'années après sa mise en train, n'est pas loin d'être patent. Le fossé entre les élèves dits (à la va-vite) faibles et les autres ne cesse de se creuser et de s'élargir⁽²⁾. Des voix s'élèvent contre l'invasion des classes par les produits culturels qui se consomment hors de l'enceinte scolaire, car les élèves les moins culturellement nantis ne parviennent pas à penser, à parler ces produits avec d'autres mots que ceux du discours « primaire » qui leur sert extra muros. Il n'est que d'ouvrir les yeux pour constater que les élèves susdits échouent à s'investir dans des projets d'apprentissage de longue haleine, au moins autant à cause des structures institutionnelles qu'à cause de leurs habitudes culturelles. Le temps est donc peut-être venu de découpler théorie socioconstructiviste de l'apprentissage, pédagogie active et poursuite d'objectifs d'apprentissage définis en termes de compétences. Non pour revenir à un mythique âge d'or de l'enseignement, bien entendu. Mais pour suggérer qu'un enseignement explicite des savoirs, des procédures, des stratégies, qu'un surplus de guidance et d'exigence dans la réalisation des tâches, qu'un pari plus

prudent sur les possibilités d'investissement spontané des élèves, qu'un meilleur équilibre entre le souci d'instruction des jeunes et celui de leur « épanouissement » (à quel soleil ? La question est là) pourraient améliorer l'état actuel de la scolarisation.

Un exemple

Nous nous attacherons, dans ce qui suit, à exemplifier notre propos par le cas d'une stagiaire, qui, dans une classe de sixième année de l'enseignement professionnel, regroupant des élèves d'options diverses (bois, mécanique, habillement), a proposé une séquence intitulée « Écrire un plaidoyer ». Cette séquence figure dans le manuel *Français pour se qualifier 6*, que le maître de stage utilise et qu'il a demandé à la stagiaire d'utiliser à sa suite.

Nous n'entendons pas nous livrer ici à une critique de ce manuel. Nous n'entendons pas davantage critiquer la stagiaire, qui a pris le relais du professeur titulaire, ainsi qu'il est convenu de le faire entre les stagiaires et les membres du Service de Didactique du français.

Nous critiquerons d'autant moins la stagiaire que nous avons pleinement conscience, comme l'ensemble des participants à notre atelier, des carences que comporte la formation initiale des enseignants du secondaire supérieur — pour nous en tenir au domaine que nous connaissons le mieux. À l'échelon international, à l'échelon européen même, la part consacrée à la formation strictement professionnalisante, dans les cent-vingt crédits que totalisent les deux années de maîtrise, est, en CFWB, dérisoire : trente crédits, soit un quart, pour l'étudiant qui choisit, comme c'est le plus souvent le cas, de ne pas réaliser son travail de fin d'études en didactique.

En outre, existe un profond fossé entre, d'une part, les savoirs, en général fort pointus, que les futurs maîtres acquièrent à l'université et, d'autre part, ceux, beaucoup plus généraux, qu'ils devront transmettre à leurs élèves, à fortiori s'ils s'adressent à des élèves socio-culturellement défavorisés. Que l'on ne se méprenne pas : nous sommes persuadés que les futurs enseignants doivent en savoir *beaucoup plus* que leurs élèves ; mais nous doutons qu'ils puissent toujours autant qu'il conviendrait prendre de la distance par rapport aux savoirs académiques pour forger, à partir d'eux, les savoirs scolaires qui sont de nature à former l'individu que l'école se donne pour mission de faire advenir.

Épinglons encore une carence de la formation initiale dispensée aux futurs A.E.S.S. : alors qu'ils devront, en classe, mettre en œuvre l'approche par compétences, cette dernière, s'il en est question dans les cours qui leur sont dispensés à l'université, n'y est à l'heure actuelle que très exceptionnellement pratiquée. Mais, à ce propos, l'allocution du professeur Bernard RENTIER, Recteur de l'Université de Liège, à l'entame de cette université d'été, donne à voir les efforts qui sont consentis pour faire face à cette carence.

Nous ne critiquons donc ni l'outil, ni l'ouvrier, nous entendons montrer, en revanche, que, de manière générale peut-être, dans l'enseignement qualifiant en particulier sans nul doute, il ne suffit pas de concevoir (ou d'emprunter) une séquence dont l'objectif est de rendre les apprenants capables d'effectuer seuls, dans un cadre de certification, une tâche complexe d'intégration pour les pourvoir de la compétence de réaliser des tâches apparentées à cette dernière. Et encore moins pour les pourvoir de la compétence de faire face, avec succès, à une situation de communication réelle présentant des difficultés analogues à

celles qu'ils sont censés avoir appris à surmonter au fil de la séquence.

Les élèves en question ont deux heures de français par semaine et le cours peut se trouver interrompu par des stages professionnels. Rien que cela devrait faire réfléchir sur leurs possibilités d'avoir un rapport à la discipline qui favorise l'implication dans de longues séquences d'apprentissage. Rien que cela devrait faire admettre que ce qui a été *pensé* par les concepteurs de la séquence comme un *enchaînement* d'activités propres à pourvoir les apprenants des ressources nécessaires à la résolution des problèmes inhérents à la tâche finale d'intégration risque fort d'être *vécu* comme une *succession* d'activités dont la finalité est imperceptible.

Nous ne contestons pas que l'enseignant puisse *réduire* ce risque en rappelant le but à atteindre et les relations qu'entretiennent les activités déjà effectuées avec les difficultés de la tâche-problème finale. Mais le laps de temps entre ces activités est trop long et les tâches scolaires relevant d'autres cours, trop nombreuses pour que la plupart des élèves gardent à l'esprit le sens de ce qu'ils font.

Si l'on ajoute à cela le fait que l'absentéisme sévit et que plusieurs élèves entrent dans la séquence d'enseignement-apprentissage après qu'elle a commencé ou en ratent une (ou plusieurs) étape(s), on en vient à se demander combien d'entre eux ont quelque chance de percevoir la cohérence de ce que les auteurs du manuel ont conçu.

Parmi les variables de l'action pédagogique, il en est une à laquelle ne songent en général pas assez les concepteurs de matériel : nous voulons parler du temps. Du temps nécessaire pour accomplir un projet d'enseignement-apprentissage, mais surtout du vécu de la durée et du vécu de l'intervalle, autrement dit du « temps relatif ». La lecture d'une séquence

par un enseignant, c'est un laps de temps allant de quelques minutes à une heure ou deux... de travail *ininterrompu* et donc propice à la saisie de ce qui fait des composantes de cette séquence un tout. L'enseignant, étant donné les circonstances dans lesquelles il prend connaissance du matériau pédagogique, peut en avoir une vue d'ensemble, il peut percevoir les activités et leurs supports comme autant de parties de cet ensemble-là. Les circonstances dans lesquelles l'élève découvre les constituants de la séquence pédagogique ne rendent généralement pas possible cette vision surplombante et l'impossibilité est radicale si, d'une manière ou d'une autre, le professeur découpe en tranches ce que d'autres que lui ont pensé comme une construction dont les morceaux s'emboîtent.

N'ayant pas assisté à toutes les périodes de cours au fil desquelles la séquence a été réalisée, nous nous référons à la préparation de la stagiaire. D'après cette préparation, la stagiaire ne dit mot de l'objectif général de la séquence : devenir capable de rédiger un plaidoyer. Cette sorte de production verbale sera définie comme suit dans le cours de la séquence :

Proche de la plaidoirie qu'on réserve au domaine juridique, le plaidoyer est un discours qu'on adresse à un auditoire pour défendre une personne ou une idée. C'est un genre oratoire qui nécessite de la conviction et de l'éloquence.

Nous ne nous attardons pas sur le choix de la compétence de rédiger un plaidoyer s'agissant d'élèves de sixième professionnelle. Dans les pratiques sociales de communication verbale, ils auront sans doute l'occasion de défendre une personne ou une idée, mais ce sera très probablement *dans le feu d'un échange oral* ; ils auront peut-être aussi l'occasion d'entendre plaider des gens qui utilisent les techniques de l'éloquence publique, et ces occasions-là seront celles d'utiliser des

acquis relatifs à la *réception critique d'un discours persuasif*. Mais de la nécessité d'apprentissages permettant de se tirer honorablement d'affaire dans ces situations de communication, nous ne concluons pas, nous, à la nécessité d'apprendre à *rédiger* un plaidoyer.

Quoi qu'il en soit, l'important, pour ce qui nous retient, c'est que les élèves sont précipités dans une activité dont la place à l'entame d'une séquence d'apprentissage n'est pas signalée comme telle par la stagiaire, une activité qui peut fort bien leur apparaître comme ayant sa fin en soi. De quoi s'agit-il, en effet ?

1°) De choisir, dans une série de photos illustrant des atteintes aux droits de l'homme, celle qui les touche le plus, 2°) de trouver dans la *Déclaration universelle des Droits de l'Homme* un article correspondant à cette photo, 3°) de rédiger « un texte d'une vingtaine de lignes qui expliquera (*sic*) leur choix ainsi que le lien entre la photo et l'extrait des droits de l'homme (*sic*) sélectionné. Il leur est également demandé d'y défendre ce droit d'une manière convaincante en s'appuyant sur la photo choisie ». 1°) c'est l'affaire d'une minute, le temps d'un coup de cœur ; 2°) cela pourrait prendre des heures si le professeur se soucie en effet que les élèves comprennent ce qu'ils lisent (« égaux en dignité », « se prévaloir des droits... », « territoire sous tutelle », « recours effectif devant les juridictions nationales compétentes », « impartial », « bien-fondé », « contraires aux buts et aux principes des Nations Unies », etc.) ; 3°) cela est (pour ce que nous avons pu constater en supervisant les stages) à la limite des possibilités de production écrite d'une bonne partie des élèves et devrait les mettre tous dans l'embarras. En effet, il leur a été demandé de réagir émotionnellement à des photographies et voici qu'on leur demande d'« expliquer » leur réaction émotive, c'est-à-dire, supposons-nous, de détailler ce

qui l'a provoquée et de dire pourquoi ces détails ont stimulé leur affectivité; voici qu'on leur demande, en outre, de rendre raison d'une opération... rationnelle d'appariement; voici qu'on leur demande enfin de « défendre » un droit dont la photo qu'ils viennent de choisir illustre l'agression — tout cela dans un écrit d'une vingtaine de lignes qui, faute de modèle (mais comment modéliser une production aussi hétéroclite ?), pourrait difficilement devenir un texte, autrement dit, un enchaînement de phrases formant un tout de sens. La capacité de dire pourquoi on ressent une émotion est le résultat d'un long apprentissage, qui n'est pas sans danger de forcer les portes de l'intime. La capacité de dire un rapport rationnel entre une image et un texte est aussi le fruit d'un apprentissage d'ordre métacognitif. Quant à la capacité de produire un écrit hétéroclite, nous n'hésiterons pas à dire qu'elle ne devrait pas faire l'objet d'un apprentissage.

Cette tâche, supposons-nous toujours, est destinée à faire découvrir aux élèves trois choses. La première est l'existence de causes éveillant en nous des sentiments qui ne permettent pas de douter d'un fond commun d'humanité. La deuxième est l'existence d'un texte légal qui reconnaît ce fond commun. La troisième est la difficulté de défendre par écrit une idée (en l'occurrence, une idée d'ordre juridique) et la nécessité conséquente de s'impliquer dans des activités d'apprentissage destinées à développer la compétence de plaider pour une idée (ou une personne). Excellentes visées, assurément, mais que les élèves ne peuvent pas percevoir à moins d'interventions magistrales appropriées, dont nous ne trouvons aucune trace dans la préparation de la stagiaire.

C'est le fréquent résultat, hélas ! de l'utilisation des manuels, dans l'enseignement qualifiant en particulier : le professeur, surtout au début de sa carrière, a l'illusion que la suite des pages constituant un chapitre et la suite des chapitres elle-même équivalent, pour l'élève, au fil rouge d'une

formation disciplinaire, ce fil auquel s'accroche la « conscience disciplinaire », c'est-à-dire, grosso modo, la conscience de s'approprier des savoirs spécifiques en effectuant des tâches spécifiques⁽³⁾. Illusion complète si, comme c'était le cas dans l'établissement où nous avons supervisé le travail de la stagiaire, les manuels sont photocopiés et les photocopies, distribuées au jour le jour.

La stagiaire prévoit, dans sa préparation, de relever les textes rédigés par les élèves à partir des photos et des extraits de la *Déclaration universelle des Droits de l'Homme*, de les corriger, de les rendre à leurs auteurs. Ces derniers en feront la lecture en classe, demanderont à leurs condisciples s'ils ont été touchés par leur propos, noteront deux de leurs réponses à cette demande et répondront eux-mêmes, par écrit, à la question « À ton avis, t'y es-tu bien pris(e) pour que ton texte touche d'autres élèves ? Si non, note ci-dessous deux moyens que tu pourrais utiliser pour les toucher davantage ». Tout cela, ou à peu près, est prévu par les auteurs du manuel, tout cela est inspiré par le souci, fort judicieux, de faire découvrir qu'un plaidoyer est un texte fortement ancré dans une situation de communication et destiné à faire réagir sur le plan affectif un auditoire particulier. Mais cette excellente intention est-elle perceptible par des élèves qui ont été précipités dans une activité d'écriture sans autre indication sur le sens de ce qu'ils faisaient que celle du titre quelque peu sibyllin donné à la séquence par ses concepteurs : « Tu plaides... tu m'aides. Écrire un plaidoyer » ?

Nous sommes portés à penser que non, d'autant plus qu'une comparaison entre la préparation de la stagiaire et les documents distribués aux élèves révèle des discordances de nature à égarer ceux d'entre eux qui, par chance, auraient acquis et gardé la bonne habitude de se demander

à quels genres se rattachent leurs écrits scolaires et quels sont leurs éventuels destinataires... autres que le professeur-correcteur.

L'activité suivante détourne les élèves de la piste qui vient d'être frayée — comment faire pour toucher un auditoire particulier ? — et les lance sur de tout autres voies : celle de l'identification des acteurs d'une communication verbale du type « plaidoyer » et celle de la thèse soutenue par le plaideur.

Trois courts fragments de plaidoyers sont soumis aux élèves ; le premier est issu de la déclaration qu'Émile ZOLA fit au terme du procès que lui valut son engagement dans l'affaire Dreyfus ; le deuxième provient de l'*Émile*, de Jean-Jacques ROUSSEAU ; le troisième est extrait du *Supplément au voyage de Bougainville*, supercherie littéraire due à DIDEROT. Aucun d'entre eux n'a pour destinataire l'élève-lecteur qui, en s'appuyant sur la contextualisation opérée par le professeur, doit, pour comprendre, se faire, en imagination, le témoin d'un acte de communication dont les participants sont, dans le premier cas, ZOLA et ses juges ; dans le deuxième, Rousseau et l'ensemble de son public potentiel ; dans le troisième, un vieux Tahitien (porte-parole de DIDEROT) et l'explorateur Louis ANTOINE DE BOUGAINVILLE (figure textuelle du colonisateur pétri d'ethnocentrisme culturel). On conviendra, supposons-nous, que, pour des élèves du qualifiant surtout, pour des élèves particulièrement peu portés à se projeter dans un rôle qui n'est pas le leur, pour des élèves peu familiers des moments de l'Histoire où les écrits en question ont produit leur impact, ce n'est pas une sinécure de comprendre ces plaidoyers.

Et que leur demande-t-on pour manifester leur compréhension ? De répondre aux trois questions suivantes : Qui parle ? À qui ? Pour le persuader de quoi ? À notre estime, si le professeur a contextualisé les fragments autant que nécessaire pour les rendre intelli-

gibles, les deux premières questions, ainsi posées, ne servent qu'à garder la trace de ce qu'il a dit. Compte tenu de ce qui précède, il eût été judicieux, nous semble-t-il, d'interroger sur les images du plaideur et de son public que suscitent les discours eux-mêmes et qui comptent pour beaucoup dans leur pouvoir de « toucher ». C'eût été ainsi relier ce qui était à faire avec ce qui avait été fait...

Viennent ensuite des « ateliers d'apprentissage » dont le premier est intitulé « Élaborer un dispositif énonciatif ». L'exercice 1 de cet atelier a pour support le début d'un « article » de Claude ALLÈGRE consacré à « la gestion de l'eau ». Le voici :

Il y a déjà longtemps que j'écris, avec quelques autres, que le véritable problème du XXI^e siècle sera celui de l'eau. Après vingt ans de combat, nous sommes enfin pris au sérieux, bien que nous soyons dans une phase colloques, sommets planétaires et autres déclarations d'intention. Or nous devrions être au stade de l'action. Sans être un observateur averti, on peut constater qu'en Europe la situation va de mal en pis, en ce qui concerne les inondations aussi bien que la sécheresse. Les deux vont d'ailleurs de pair. (...)

Cet « article » n'est curieusement — regrettablement — pas présenté comme un plaidoyer et ce qui est demandé aux élèves, c'est, d'abord, de préciser « la (les) personne(s) désignée(s) par chacun des pronoms », ensuite de chercher « l'effet produit par les changements de pronom » et d'en discuter « avec les autres », enfin de cerner l'image que l'auteur donne de lui-même. Passons sur le fait que certains des pronoms émaillant ce texte ne désignent pas des personnes (« il », « celui », « les deux ») ; passons sur le fait que le pronom personnel « nous » n'a pas le même référent à quelques mots d'intervalle et que le pronom

indéfini « on » a un référent qui inclut celui du second « nous » — ce qui ne devrait quand même pas manquer de perturber des adolescents dont les connaissances d'ordre linguistique ne sont pas très étendues —, et tentons de nous mettre à la place de ces derniers qui entament ainsi une nouvelle période de cours.

Vont-ils spontanément relier les nouvelles tâches qui leur sont imposées et celles qu'ils ont réalisées auparavant ? Sont-ils capables de réagir à l'injonction « Cherche l'effet produit par les changements de pronoms et discutes-en (*sic !*) avec les autres » d'une manière que le professeur jugera propre à l'accroissement des ressources indispensables pour effectuer la tâche-problème finale ? Sont-ils suffisamment rompus à l'examen des faits de langue pour être sensibles à la subtilité des glissements entre un « nous » qui représente l'auteur et « quelques autres », un « nous » qui inclut ce petit collectif dans une communauté de responsables beaucoup plus large, et un « on » qui renvoie à un ensemble de personnes bien plus vaste encore ?

Nous ne suggérons pas de priver les élèves du qualifiant de l'observation de tels faits qui sont monnaie courante dans maints discours publics, mais nous pensons qu'il revient au professeur, *dans un cas comme celui-ci*, de leur dire, de leur montrer, ce qu'ils n'ont généralement pas les moyens de découvrir par eux-mêmes.

Quant à la question « Quelle image l'auteur donne-t-il de lui ? » et à l'injonction « Surligne les déclarations qu'il fait sur lui-même et qui l'aident à construire cette image », il ne nous semble pas non plus que les élèves puissent y réagir si le professeur ne leur a pas préalablement donné une procédure⁽⁴⁾ et s'il n'a pas exemplifié cette dernière à plusieurs reprises. Peut-on penser que, sans cela, ils aient la moindre chance de trouver seuls que l'auteur construit de lui-même l'image d'un scientifique qui, à la clairvoyance prospective, joint l'opiniâtreté et la pugnacité ?

À notre avis, l'exercice 2 de l'atelier 1 est, plus encore que le précédent, de nature à masquer le fil rouge de la séquence et à enfermer les élèves dans une logique de tâche, en dépit du fait que les supports soient explicitement présentés comme des extraits de plaidoyers (pour et contre la peine de mort). Il s'agit en effet de combler les lacunes des textes en opérant un choix parmi des séries de trois propositions relatives à l'ethos discursif. Malheureusement, la consigne ne met nullement en relief le rôle des images de l'énonciateur et du destinataire dans l'issue d'un acte de persuasion et, par ailleurs, les lacunes ne correspondent pas exactement aux caractéristiques qui concourent à former ces images. La voici, cette consigne :

Dans le texte qui suit, complète le dispositif énonciatif par des pronoms ou des déclarations adéquates que tu choisiras dans les propositions qui te sont faites dans la marge. Lis attentivement le texte une première fois afin de bien percevoir le rapport de positions construit par l'auteur. Pour t'aider, sache qu'il s'agit d'un extrait d'un plaidoyer en faveur de la peine de mort au cours d'un débat parlementaire en France (1981).

Et voici le début du texte lacunaire, suivi des propositions :

Imprégnés de la pensée chrétienne et humaniste, nous sommes... (1), sur ces bancs, attachés avant tout au respect... (2). Mais... (3), nous ne pouvons nous réfugier dans des considérations abstraites et nous devons avec réalisme et... (4) prendre les mesures qui protégeront le plus de vies humaines en votant les lois qui s'imposent.

- (1) chacun, tous, seuls
- (2) de l'environnement, de la vie humaine, de la monarchie
- (3) législateurs, citoyens ordinaires, pères de famille
- (4) lâcheté, courage, naïveté

Incontestablement, l'auteur de ce plaidoyer construit une image de lui-

même en tant que membre d'un groupe dont, stratégiquement, il souligne la communauté de pensée. La construction de cette image s'opère par le biais de moyens linguistiques fort divers : appositions (« imprégnés de la pensée chrétienne et humaniste », « législateurs »), attribut (« attachés au respect de la vie humaine »), modalisations déontiques (« nous ne pouvons pas... », « nous devons... »), complément de phrase (« avec réalisme et courage »). Mais les lacunes créées sont loin de correspondre à tous les constituants de l'image en question et, par ailleurs, les propositions faites pour les combler ne favorisent guère la réflexion sur l'impact potentiel de l'un ou l'autre d'entre eux. Nous avons affaire, en l'occurrence, comme c'est généralement le cas avec les « textes à trous », à une tâche dont l'accomplissement contribue très peu au progrès vers l'objectif d'apprentissage: la compétence d'écrire un plaidoyer, pour rappel.

L'exercice 3 de l'atelier 1 confronte les élèves à l'épineuse difficulté de se projeter dans une situation de communication où ils n'auront pas à produire un message, mais seulement des bribes de celui-ci, concernant le « dispositif énonciatif ». La consigne est la suivante :

Tu dois écrire au bourgmestre de la commune pour plaider la cause des jeunes et le persuader de l'intérêt d'ouvrir un centre de rencontres qui leur serait destiné. Construis le dispositif énonciatif de ton texte en imaginant trois déclarations que tu pourrais faire sur le bourgmestre et sur toi afin de construire une certaine image de l'un et de l'autre. Cela t'aidera à plaider ta cause.

Monsieur le Bourgmestre, vous qui... 1), 2), 3).

Moi qui... ; je suis... 1), 2), 3).

La stagiaire est-elle consciente de cette difficulté ? Quoi qu'il en soit, elle prend la décision d'ériger l'écriture de la lettre au bourgmestre en tâche finale

d'intégration. Elle dispense donc les élèves de l'exercice 3 de l'atelier 1, elle leur annonce qu'ils devront, en se projetant dans une situation fictive (ce qu'elle ne précise pas), persuader « le bourgmestre de leur commune » d'ouvrir un centre de rencontres destiné aux jeunes et « proposer trois arguments qui leur semblent pertinents afin d'agrémenter (*sic*) leur demande ».

Comment ne pas constater une dérive par rapport au projet initial ? De l'entretien que nous avons eu avec la stagiaire, il ressort qu'elle a jugé qu'avec la *Déclaration universelle des Droits de l'Homme*, avec ZOLA, ROUSSEAU, DIDEROT, VOLTAIRE, HUGO etc., les élèves faisaient, au pas de charge, des incursions dans des espaces scripturaux à cent lieues de ceux où ils pourraient eux-mêmes se risquer un jour, et qu'à tant faire de leur apprendre à écrire quelque chose, mieux valait substituer la compétence de persuader un édile local de prendre une mesure bénéfique au vivre ensemble à la compétence de plaider une cause humanitaire. Nous pouvons nous rendre à une telle raison, à condition de ne pas y sacrifier la *lecture* d'écrits qui fassent grandir sur le plan intellectuel comme sur le plan émotionnel et qui, au surplus permettent aux adolescents, grâce à l'observation d'usages de la langue, de s'émanciper des pratiques langagières propres à leur environnement extrascolaire. Mais alors, à quoi bon l'activité liminaire ? Un point de départ (fort) différent n'eût-il pas été plus judicieux ? Que reste-t-il de la construction pensée par les auteurs du manuel ? Y a-t-il encore la moindre chance que certains élèves aient le sentiment de suivre, à petits pas, un chemin menant quelque part ?

La stagiaire ne nous semble pas mesurer les conséquences de sa décision. Elle ne devine pas que son choix invalide une partie de ce qu'elle a fait faire précédemment et qu'il doit surtout (car comment revenir en arrière?)

la rendre extrêmement circonspecte envers les propositions de tâches qui suivent dans le manuel. Or son maître de stage n'a pas attiré son attention sur ce qu'impliquait la modification de la tâche-problème finale; elle en est à la dernière heure de son stage, celle que nous avons supervisée, et elle sait que le professeur titulaire prendra le relais en s'appuyant sur le manuel dont il a photocopie(l)é toute la séquence. Elle passe donc sans réfléchir à l'« atelier 2 », intitulé « Produire des arguments qui touchent », atelier à l'entame duquel figure cet encadré :

Pour persuader, l'émetteur ne s'adresse pas à un destinataire indifférencié ; grâce au dispositif énonciatif, il va l'interpeller, faire en sorte qu'il se sente concerné. Mais il va aussi choisir des arguments susceptibles de le toucher. Pour cela, il peut faire référence à des valeurs et à des repères culturels partagés, le toucher par des anecdotes, ou encore marquer son esprit par des images saisissantes. De façon générale, ce sont les sentiments et les passions du lecteur ou de l'auditeur qui sont sollicités afin qu'il réagisse en laissant prédominer ses émotions sur sa raison.

Un tel encadré articule l'atelier 2 et l'atelier 1 : il met bien en lumière non seulement la continuité entre ce qui a été fait et ce qui va l'être, mais encore la commune fonction de l'*ethos* discursif et du *pathos* argumentatif, « toucher » le destinataire, l'affecter, le faire réagir émotionnellement. Il est dès lors fort regrettable que la stagiaire se contente d'en faire faire la lecture par une élève et de corriger les ratés de l'oralisation ; il est fort regrettable qu'elle n'insiste pas elle-même sur la relation entre les deux ateliers.

La période de cours à laquelle nous assistons est la première de la journée. Une moitié de la classe, qui compte une vingtaine d'élèves, est retenue par des activités *extra muros* ; ceux qui composent l'autre moitié arrivent au compte-goutte. En outre, deux élèves étaient absentes lors des cours précé-

dents ; il faut d'abord leur donner les pages sur quoi les autres ont travaillé, les informer de la teneur de la tâche finale, essayer leurs récriminations, les rassurer, leur promettre des explications complémentaires. Au bout du compte, une trentaine de minutes restent disponibles pour faire les deux exercices prévus pour la période de cours en question.

Le premier a pour support un extrait de la pièce de théâtre de Jean-Claude CARRIÈRE, *La controverse de Valladolid*. Toutes les informations nécessaires à la contextualisation de l'extrait figurent avant ce dernier, fragment d'une prise de parole de Las Casas où il raconte les exactions des soldats dont il était l'aumônier. Mais, une fois de plus, la stagiaire se borne à faire faire la lecture de ces informations et elle ne s'attache pas à combler le fossé entre la culture des auteurs du manuel et celle des élèves auxquels elle s'adresse. Elle ne veille pas davantage à bien mettre en évidence la fonction des anecdotes rapportées par le moine dominicain dans une stratégie de persuasion. Elle se borne à dire que ce qui suit est un exemple d'anecdote propre à frapper les esprits et elle confie le soin de la lecture à haute voix à des élèves réussis.

Encore que cette lecture soit (comme à l'accoutumée) fort hésitante, la classe est subjuguée par l'horreur des faits rapportés et, faut-il le dire?, elle se trouve, mentalement, à des années-lumière du projet de lettre au bourgmestre de la commune. Les trois injonctions qui font suite à l'extrait et auxquelles les élèves devront réagir dans la hâte (restent quinze minutes!) ne sont guère propres à réduire la distance :

1. Mets entre crochets, dans ce discours, deux anecdotes (c'est-à-dire deux petites histoires) dont le but est de prouver la barbarie des Espagnols.

2. Souligne deux comparaisons qui servent à montrer que les victimes ne sont pas considérées comme des êtres humains.
3. Observe bien le dispositif énonciatif mis en place par LAS CASAS ; quel pronom utilise-t-il le plus souvent ? Que dit-il de lui afin de convaincre l'auditoire qu'il est sincère et digne de confiance ? Note deux expressions ci-dessous.

L'impact émotionnel du texte sur les élèves est tel qu'il fait obstacle à leur réflexion sur la vertu persuasive du discours de Las Casas dans la situation de communication historique imaginée par Jean-Claude Carrière. Pour le dire comme nous l'avons ressenti, ils n'ont rien à faire des injonctions ci-dessus, qui, soit dit en passant, n'invitent guère à cette réflexion. Ils voudraient en apprendre davantage sur la conquête de l'Amérique et les atrocités auxquelles elle a donné lieu. Ils « mettent entre crochets », ils « soulignent », ils « notent » avec le sentiment d'accomplir des tâches dérisoires eu égard à leur désir de savoir.

Gardons-nous bien de généraliser : tout ce que nous avons pu observer en supervisant les stages dans l'enseignement qualifiant n'est pas proche du cas que nous venons d'évoquer, sur la base d'ailleurs très fragile, très insuffisante, de l'étude d'une préparation, d'une assistance à une période de cours et d'un entretien avec la stagiaire. Mais nous avons souvent eu, en nous intéressant aux séquences didactiques finalisées par l'acquisition d'une tâche-problème (censée révélatrice du développement d'une compétence), une impression d'incohérence, de décousu, impression qu'a généralement renforcée l'observation des élèves effectuant les exercices censés les pourvoir des ressources susdites.

Prudemment nous en concluons que les chercheurs bien mieux outillés que nous-mêmes qui se sont penchés sur la

question du rapport entre les dispositifs d'apprentissage et les progrès des élèves, dans les formes de l'enseignement de qualification, pourraient bien ne pas se tromper en soutenant que le modèle pédagogique promu en même temps que la redéfinition des objectifs en termes de compétences met en difficulté les élèves les plus faibles.

Notes

(1) Ce très long article, intitulé « Réflexions sur les séquences didactiques, les tâches-problèmes et les compétences, dans l'enseignement obligatoire, en général, et dans les formes de l'enseignant qualifiant, en particulier », a été publié dans le numéro 80 de la revue *Enjeux*.

(2) Cf. TERRAIL, J.-P. (2002). *De l'inégalité scolaire*. Paris : La Dispute ; BAUTIER, E., dir. (2006). *Apprendre à l'école, apprendre l'école*. Lyon : Chronique sociale ; BONNERY, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficulté et dispositifs pédagogiques*. Paris : La Dispute ; DEAUVIEAU, J. (2009). *Enseigner dans le secondaire*. Paris : La Dispute ; BAUTIER, E. & RAYOU, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : PUF.

(3) Cf. REUTER, Y. (2003). La représentation de la discipline ou la conscience disciplinaire, *La lettre de la DFLM*, n°32.

(4) Chercher les mots qui désignent l'auteur et les propositions qui le concernent, tenter à partir de là de répondre à la question : « Quelles caractéristiques lui sont explicitement attribuées et quelles autres peuvent-elles lui être conférées (par inférence) à partir de ce qui est dit de lui ? »

Jean-Louis Jadouille, Professeur
Université de Liège
Service de Didactique de l'Histoire

COMPTE RENDU DE L'ATELIER « HISTOIRE »

L'objectif premier de ce groupe de travail était commun à tous les ateliers organisés lors de l'Université d'été. Il s'agissait d'identifier les pratiques pédagogiques qui semblent susceptibles de profiter aux élèves moins préparés par leur origine socio-culturelle et/ou leur fonctionnement cognitif. Les participants ont également été invités à découvrir les résultats d'une recherche exploratoire⁽¹⁾ menée dans deux établissements de l'enseignement de transition de la région de Liège : les pratiques identifiées a priori comme moins inéquitables sont-elles effectivement favorables à l'apprentissage des élèves « les plus faibles » ?

Dans le cadre de l'« approche par compétences », quelles pratiques d'enseignement semblent les plus « équitables » ?

Par pratique d'enseignement « équitable », on entend :

- une pratique qui n'hypothèque pas, voire favorise l'apprentissage des élèves provenant de milieux socio-culturels « défavorisés » : pour désigner ce type de pratique, on utilise plusieurs appellations qui sont synonymes, comme « équité de production », « équité de réalisation » ou « équité dans les produits »⁽²⁾;
- une pratique qui n'hypothèque pas, voire favorise l'apprentissage des élèves les plus « faibles » au

plan cognitif, ou même qui réduit les écarts entre « faibles » et « forts » : on parle, dans ce cas, d'« équité pédagogique »⁽³⁾.

Pour identifier les éléments qui paraissent vecteurs d'équité, les participants à l'atelier ont été invités à comparer trois séquences d'enseignement. Destinées à des élèves de 5^e ou de 6^e année de l'enseignement secondaire de transition, selon que l'on se réfère au programme du réseau officiel ou à celui du réseau libre catholique, elles portaient toutes trois sur le même objet : le nazisme. Elles prévoyaient l'exploitation du même corpus documentaire et débouchaient sur la même situation d'évaluation. Celle-ci portait sur la maîtrise de la compétence 3, dite « synthétiser » : sur la base de documents nouveaux, mais de même nature que ceux déjà rencontrés, et en mobilisant les connaissances apprises à propos du nazisme, les élèves devaient rédiger un texte de synthèse qui montre si les caractéristiques du régime stalinien ou du stalinisme sont semblables et/ou différentes de celles du régime nazi.

Au terme de l'examen de ces trois séquences, les participants ont mis en évidence un certain nombre d'éléments qui leur sont apparus comme des vecteurs d'une plus grande équité de l'apprentissage.

a) La définition de ce qui est à apprendre

La définition par les élèves d'un objet de recherche (« Le nazisme, ennemi des libertés ? »), claire-

ment énoncé en phase de démarrage de la séquence et régulièrement rappelé au fil de celle-ci, est apparu comme un premier élément favorable à l'apprentissage de tous les élèves. Pour leur permettre de cerner la portée de la question, une des trois séquences prévoyait d'analyser la *Déclaration des droits de l'Homme* de 1789 afin de préciser de quelles « libertés » nous sommes censés disposer. C'est à cette aune que le caractère liberticide du nazisme sera ensuite évalué.

b) Le souci de donner du sens à ce qui est à apprendre

L'exploitation de matériaux actuels, révélateurs de la manière dont est perçu, aujourd'hui, le nazisme ou des liens que les partisans de l'extrême droite nourrissent avec l'idéologie et le régime politique en vigueur sous le III^e Reich - cette exploitation constitue une tentative de relier passé et présent et d'articuler ce qui est à apprendre avec les connaissances préalables des élèves. Elle est apparue comme une manière de donner du sens aux apprentissages, pour tous les élèves.

c) La variété et la redondance des documents

Si le corpus documentaire comprend un certain nombre de textes, parfois d'un niveau de difficulté non négligeable,

les élèves sont également amenés à exploiter d'autres types de supports et particulièrement des documents iconographiques. La présence de ces documents a paru constituer un élément propice à l'apprentissage des élèves éprouvant des difficultés face à des supports écrits. La redondance de certains documents a également semblé un élément favorable au plus grand nombre, les élèves pouvant se montrer plus « sensibles » à tel ou tel document.

d) La structuration de ce qui est appris

Le souci d'explicitier et d'articuler les connaissances apprises est également apparu comme un élément important pour l'apprentissage des élèves « les plus faibles ». Ce souci s'est concrétisé d'abord par l'élaboration, au départ de l'analyse de la Déclaration de 1948, d'un tableau de structuration qui a été complété pas à pas, au fil de la séquence. Ensuite, la séquence débouche sur un temps de structuration des attributs du concept de « totalitarisme », qui constituera le « savoir-outil » essentiel que les élèves devront mobiliser dans le cadre de la situation d'intégration sur le stalinisme.

e) L'explicitation des modalités d'évaluation et l'évaluation formative

En cours d'apprentissage, les élèves se voient proposer d'exercer individuellement la compétence « synthétiser » dans une situation proche de celle à laquelle ils seront confrontés en fin de séquence. Un temps d'analyse et d'évaluation formative de leurs productions est prévu.

f) La parenté entre la situation d'intégration sur le stalinisme et les caractéristiques de la famille de situations de la compétence « synthétiser »

La situation d'évaluation de la compétence dite « synthétiser » a été conçue sur la base des paramètres retenus par la Commission inter-réseaux des outils d'évaluation en histoire⁽⁴⁾. La parenté qui est ainsi établie entre cette situation d'intégration et celles que les élèves ont dû rencontrer précédemment, s'agissant d'évaluer la même compétence, a semblé un élément favorable à la progression des apprentissages des élèves les moins performants.

g) La clarté des consignes, des contraintes et des critères

L'énoncé de la tâche à réaliser par l'élève est assorti d'un certain nombre de consignes ainsi que de l'explicitation des contraintes et des critères d'évaluation de la production de l'élève. Ces informations ont semblé constituer autant de leviers que l'élève pourra potentiellement actionner pour s'auto-évaluer en cours de travail.

Ces pratiques d'enseignement sont-elles réellement vecteurs d'équité ? Résultats d'une recherche exploratoire

a/ Les questions de recherche

Une des trois séquences recelant l'ensemble de ces variables qui semblaient potentiellement vecteurs d'équité, nous avons tenté d'évaluer leur impact sur l'équité des apprentissages. Celle-ci a été appréciée dans la double direction explicitée ci-dessus et que l'on peut résumer par les deux questions de recherche suivantes :

- dans quelle mesure les performances des élèves sont-elles (in)dépendantes de l'indice socio-économique de leur établissement d'appartenance ?
- dans quelle mesure les élèves réputés les plus « faibles », à l'entrée du dispositif,

progressent-ils autant que les élèves réputés les plus « forts » ?

b/ Le dispositif de recherche

La séquence d'apprentissage a été mise en œuvre dans 5 classes de 5e année de l'enseignement secondaire de transition général appartenant à deux établissements dépendant du même pouvoir organisateur. Deux classes (56 élèves) appartenaient à un établissement réputé « favorisé » et identifié comme tel sur la base de l'indice ISE, l'indice socio-économique moyen des quartiers d'habitation des élèves. Trois classes (54 élèves) provenaient d'un établissement dit « défavorisé » sur la base du même indice. Les deux écoles sont situées dans une même commune de la banlieue industrielle de Liège. Ces 5 classes forment donc deux groupes comprenant quasiment le même nombre d'élèves.

La séquence d'apprentissage a été mise en œuvre par les deux enseignants titulaires des classes selon un scénario très détaillé. Les deux professeurs et leurs classes ont été observés par un chercheur. Ce dernier n'a constaté aucune différence majeure dans la mise en œuvre de la séquence d'apprentissage dans les différentes classes.

Les performances des élèves ont été appréciées sur la base d'une grille d'évaluation critériée qui reprend les critères principaux et secondaires proposées par la Commission inter-réseaux des outils d'évaluation en histoire. Les productions des élèves ont fait l'objet d'une double correction, par l'enseignant titulaire de la classe et par un chercheur. La moyenne des écarts entre les notes des deux correcteurs est de 2,12/30. Les données qui ont été traitées pour apprécier l'équité des apprentissages sont celles fournies par le chercheur. Par contre, la mesure de la maîtrise de la compétence « synthétiser », à l'entrée du dispositif (pré-test), repose sur la moyenne des notes que les élèves avaient obtenues au préalable,

lors des trois situations d'évaluation que leurs enseignants respectifs leur avaient soumises.

c/ Les principales limites de la recherche

Avant de détailler les principaux résultats de cette recherche, il convient d'en bien souligner les limites.

- Les deux groupes d'élèves ont été pris en charge par deux enseignants différents, ceux qui, dans chaque établissement, sont titulaires des classes qui composent ces deux groupes : on peut postuler l'existence d'un « effet-maitre », susceptible de biaiser la mesure de l'impact de la séquence sur l'équité et, sans doute plus encore, sur l'efficacité des apprentissages.
- Les sujets sélectionnés ne l'ont pas été au terme d'un processus d'échantillonnage. Les 110 élèves ne sont nullement représentatifs de la population qui fréquente les établissements de l'enseignement secondaire en Communauté française de Belgique.
- L'appartenance des élèves aux deux groupes - le premier réputé « favorisé » ; le second, « défavorisé » - se base uniquement sur le score que les établissements qui accueillent ces élèves ont obtenu sur l'échelle ISE. Le profil individuel des élèves n'a aucunement été pris en compte. Rien ne dit que certains élèves fréquentant l'établissement dit « favorisé » n'ont pas un profil proche de celui des élèves fréquentant l'école réputée « défavorisée », et vice versa.
- La comparabilité des deux groupes n'a donc pas été contrôlée: quid du profil socio-économique individuel des élèves mais aussi de leur parcours scolaire antérieur, de leurs prérequis en histoire ?
- Le pré-test n'a pas été réalisé par l'équipe de recherche mais se fonde sur les données d'évaluation prélevées par les enseignants. Les entretiens qui ont été conduits

avec eux montrent que l'isomorphisme entre les situations d'évaluation qui composent le pré-test et celles qui constituent le post-test est loin d'être assuré. Le paramétrage inter-réseau utilisé pour calibrer le post-test ne l'était en effet pas entièrement pour le pré-test, ce qui pose un problème de validité de ce pré-test. Les situations d'évaluation de la compétence « synthétiser » que les enseignants avaient l'habitude d'organiser étaient calibrées sur un niveau de difficulté moindre que celui choisi pour le post-test. En effet, le paramétrage de la famille de situations de la compétence « synthétiser » est différent de celui prévu dans le programme en vigueur dans le réseau auquel appartiennent les enseignants qui ont participé à cette recherche : ils ne s'y sont donc pas référés pour les évaluations qui composent la note du pré-test.

- Le contrôle de la mise en œuvre des deux séquences, par les deux enseignants, a été assuré par un chercheur extérieur sur la base d'une grille d'observation faiblement outillée. La comparabilité des deux séquences d'enseignement n'est donc pas suffisamment assurée.

Ces éléments invitent donc à la prudence. Il ne saurait être question de tirer de cette recherche des conclusions généralisables, d'aucune manière. Sa valeur est essentiellement exploratoire.

d/ Les principaux résultats

Pour le pré-test, la moyenne de l'ensemble des élèves est de 17,9/30. Elle varie entre 15,5/30 et 19,7/30. 19 élèves sur 110 (17,2 %) ont un score inférieur à 15/30. Pour le post-test, la moyenne des résultats issus de la correction des copies par le chercheur est de 15,7/30. Elle varie entre 14,7/30 et 17,3/30. 45 élèves sur 110 (40,9 %) ont un score inférieur à 15/20.

Les résultats au post-test sont donc sensiblement inférieurs à ceux obtenus au pré-test. Le constat est inquiétant, particulièrement en termes d'efficacité. Cet état de fait pourrait toutefois s'expliquer par le plus grand niveau de complexité du post-test, y compris dans le choix et l'application des critères d'évaluation.

L'examen des scores par classe met en évidence des différences de moyennes d'une classe à l'autre, mais leur classement sur le pré-test et le post-test varie parfois.

Classes		Pré-test	Post-test ⁽⁶⁾
1	Moyenne	19,560	17,300
	Ecart-type	2,5179	3,6315
2	Moyenne	18,931	15,483
	Ecart-type	2,3442	3,1523
3	Moyenne	15,524	15,143
	Ecart-type	4,3774	4,0470
4	Moyenne	15,825	15,575
	Ecart-type	4,5227	3,4116
5	Moyenne	19,733	14,767
	Ecart-type	4,0921	3,9137
Total	Moyenne	17,968	15,750
	Ecart-type	3,9103	3,6383

Tableau 1 : Moyennes et écarts-types par classe au pré-test et au post-test

De même, l'examen des résultats par groupe, selon la position des deux écoles sur l'indice ISE (1 = école réputée « favorisée » / 0 = école réputée « défavorisée ») met en évidence une certaine variabilité surtout sur le pré-test, mais également sur le post-test (évaluation par le chercheur).

Groupes		Pré-test	Post-test ⁽⁷⁾
1 : classes 1-2	Moyenne	19,222	16,324
	Ecart-type	2,4237	3,4725
0 : classes 3-5	Moyenne	16,759	15,196
	Ecart-type	4,6485	3,7388
Total	Moyenne	17,968	15,750
	Ecart-type	3,9103	3,6383

Tableau 2 : Moyennes et écarts-types par groupe (1 = école réputée « favorisée » / 0 = école réputée « défavorisée ») au pré-test et au post-test

Il convient d'abord de remarquer que l'écart entre les scores moyens des deux groupes se réduit sensiblement sur le post-test. Ensuite, si les moyennes aux post-tests⁽⁸⁾ indiquent une perte dans les deux groupes, le calcul de cette perte moyenne, sur la base de la formule de MACGUIGAN⁽⁹⁾, montre une perte moindre pour les classes provenant de l'école réputée « défavorisée »: elle est de 10 %, contre 15 % dans les classes dites « favorisées ». Bien sûr, le score à l'entrée du dispositif était inférieur dans ces classes. Toutefois, la question se pose de savoir si ces deux constats ne seraient peut-être pas la trace possible d'un dispositif d'enseignement et d'évaluation moins inéquitable.

Par ailleurs, les données d'évaluation du post-test traitées ci-dessus étant celles recueillies par le chercheur, la question se pose aussi de savoir dans quelle mesure l'évaluation de celui-ci serait plus « objective » et moins susceptible d'être affectée par des effets de halo, favorables dans le cas de classes dont l'indice socio-économique de l'établissement d'appartenance est supérieur, défavorables dans le cas de classes dont l'indice socio-économique est plus faible.

		Signification	Eta carré
(1) Pretest * Discrim	Inter-groupes	,001	,100
		Significatif	10% de variance expliquée
(2) PostProf * Discrim	Inter-groupes	,000	,218
		Significatif	21% de variance expliquée
(3) PostLJL * Discrim	Inter-groupes	,104	,024
		Non significatif	Pas de variance expliquée

Tableau 3 : Corrélation entre l'appartenance à un des deux groupes (école réputée « favorisée » / école réputée « défavorisée ») et les résultats du pré-test (1), du post-test corrigé par l'enseignant (2) et du post-test corrigé par le chercheur (3)

On peut noter aussi la diminution de l'écart-type dans le groupe dit « défavorisé » alors qu'il augmente dans l'autre groupe : peut-être est-ce le signe d'une progression des élèves

les plus faibles au sein du groupe dit « défavorisé ». Ces questions demeurent ouvertes.

Pour apprécier dans quelle mesure ces différences de moyennes entre les deux groupes sont significatives, nous avons procédé à une anova (tableau 3).

Le résultat indique l'existence d'une corrélation significative entre l'appartenance des élèves à un groupe et leur résultat tant au pré-test qu'au post-test, et ce quand on prend en compte les données d'évaluation fournies par les enseignants. Rappelons que le score du pré-test a été établi sur la base de la moyenne des scores obtenus par les élèves lors d'épreuves évaluées par les enseignants titulaires des cours d'histoire dans ces classes. L'appartenance des élèves au groupe de l'école « favorisée » vs. « défavorisée » explique 10% de la variance des résultats sur le pré-test et 21 % sur le post-test quand il est corrigé par l'enseignant titulaire du cours d'histoire. Par contre, cette corrélation est non significative sur le post-test quand on se base sur les données d'évaluation recueillies par le chercheur. Il semblerait donc que la mesure de la performance des élèves par l'enseignant titulaire de la classe soit plus sensible au profil socio-économique des établissements que fréquentent les deux groupes d'élèves.

À la première question de recherche (dans quelle mesure les performances des élèves sont-elles (in)dépendantes de l'indice socio-économique de leur établissement d'appartenance?), il semble donc que la réponse puisse être positive : la maîtrise de la compétence « synthétiser » au post-test semble indépendante du profil socio-économique de l'établissement d'appartenance des élèves, en tout cas si l'on

se base sur les données d'évaluation recueillies par le chercheur.

La seconde question de recherche porte sur l'« équité de progression » : dans quelle mesure les élèves réputés les plus « faibles », à l'entrée du dispositif, progressent-ils autant que les élèves réputés les plus « forts » ?

Le tableau ci-dessous (tableau 4) présente le nombre d'élèves dont le score s'est amélioré (Pré < Post), a diminué (Pré > Post) ou est resté stationnaire (Pré = Post) entre le pré-test et le post-test (données recueillies par le chercheur).

Comme la comparaison des scores moyens par classe l'indiquait déjà, la plupart des élèves recueillent un score inférieur au post-test. Ce résultat doit toutefois être relativisé dans la mesure où, comme nous l'avons déjà précisé, les deux tests ne répondent pas au même paramétrage.

Par ailleurs, les résultats ci-dessus indiquent que le nombre des élèves qui progressent est plus important dans les classes appartenant à l'école « défavorisée » (groupe 0) : 16 élèves sur 54 enregistrent une augmentation de leur score. Seuls 5 élèves sur 56 améliorent leur score au post-test, dans l'école « favorisée » (groupe 1). Ce différentiel pourrait s'expliquer par le score obtenu à l'entrée du dispositif: la progression est potentiellement plus aisée pour les élèves affichant un niveau de maîtrise initial faible. Mais les progrès enregistrés par un nombre non négligeable d'élèves appartenant au groupe « défavorisé » pourraient aussi être imputés au dispositif d'apprentissage et d'évaluation qui a été mis en œuvre dans le cadre de cette recherche, un dispositif auquel ces élèves semblent avoir été sensibles.

n=110	Pré < Post	Pré = Post	Pré > Post
Classe 1 / groupe 1	4	5	16
Classe 2 / groupe 1	1	3	25
Classe 3 / groupe 0	6	4	11
Classe 4 / groupe 0	8	2	10
Classe 5 / groupe 0	2	3	10

Tableau 4 : Nombre d'élèves dont le score s'est amélioré (Pré < Post) a diminué (Pré > Post) ou est resté stationnaire (Pré = Post) entre le pré-test et le post-test

Discussion et pistes de recherche

En dépit de son caractère modeste et imparfait, cette recherche exploratoire débouche sur deux constats qui devraient nous inciter à approfondir l'enquête.

Primo, les résultats recueillis par le chercheur lors du post-test ne sont pas sensibles au profil socio-économique des établissements d'appartenance de ces élèves. Cette donnée de recherche invite à mettre à l'épreuve de manière empirique l'hypothèse que, dans certaines conditions, l'« approche par compétences » n'est pas vecteur d'inéquité au plan des apprentissages. Il faut signaler que bien qu'elle soit souvent rejetée par de nombreux acteurs de terrain persuadé de l'inéquité de l'« approche par compétences », cette hypothèse émergeait déjà de la recherche que nous avons pilotée à la demande de la Fesec. Celle-ci tendait en effet à montrer que la mesure de la maîtrise des compétences n'est pas plus sensible aux déterminants socio-économiques que la mesure de la maîtrise des ressources (savoirs et savoir-faire) mobilisés dans l'exercice des compétences⁽¹⁰⁾. Ce type de conclusion est confirmé par d'autres travaux⁽¹¹⁾. Selon X. Roegiers, cela peut s'expliquer « surtout par un facteur culturel : les élèves qui vivent dans un environnement culturel plus riche en stimulations ont plus de chances de réussir face à une épreuve « ressources », alors que la résolution de problèmes met davantage tous les élèves sur un pied d'égalité, quelle que soit leur origine socioculturelle. Autrement dit, des élèves de niveaux socioculturels différents seraient très inégaux devant des épreuves de type « restitution de connaissances », dans lesquelles la dimension culturelle est assez importante, tandis qu'ils le seraient moins devant des épreuves de type « résolution de problèmes » qui sont plus nouvelles à traiter pour l'ensemble d'entre eux, quelle que soit leur provenance »⁽¹²⁾.

Ce constat est d'autant plus frappant, dans la présente étude, que, contrairement

aux scores du post-test recueillis par le chercheur, les scores au pré-test et ceux du post-test, quand on prend en compte la mesure par les enseignants, semblent, eux, corrélés d'une manière significative au profil socio-économique des établissements. Ce résultat de recherche mériterait également d'être approfondi. Comment l'expliquer ?

Secundo, le décompte du nombre des élèves qui progressent entre le pré-test et le post-test suggère également que, vu sous l'angle de l'« équité de progression » cette fois, le dispositif d'apprentissage et d'évaluation qui a été mis en œuvre est vecteur de progrès pour un certain nombre d'élèves, de manière plus manifeste au sein des classes dites « défavorisées ». Ce résultat rejoint les conclusions de différentes études empiriques menées à Djibouti⁽¹³⁾ ou au Gabon⁽¹⁴⁾. Des résultats qui suggèrent donc que, à certaines conditions, l'« approche par compétences » pourrait être vecteur de progression pour les élèves socio-économiquement défavorisés.

Notes

(1) Cette recherche a été élaborée au départ du travail réalisé par Q. BOGAERTS, J. RÉGIBEAU et C. SAAL, dans le cadre du cours de Didactique spéciale de l'histoire en 2010-2011. Leur travail a été supervisé par S. RASCHEVITCH, puis revu et ajusté par Cl. BACQUELAINE et A. LEERSCHOOL. Celles-ci ont mis en œuvre la séquence d'apprentissage dans leurs classes. Ces leçons ont été observées par Fl. DEBLECKER. Qu'ils soient tous remerciés pour leur précieux concours. Nos remerciements vont aussi à Mathieu BOUHON.

(2) NACUZON SALL, H. et DE KETELE, J.-M. (1997). L'évaluation du rendement des systèmes éducatifs : apports des concepts d'efficacité, d'efficience et d'équité, dans *Mesure et évaluation en éducation*, XIX, 3, p. 133-136.

(3) P. BRESSOUX la définit comme « la capacité à accroître ou au contraire à diminuer (en termes relatifs) les différences entre élèves initialement

faibles et initialement forts ». Cf. BRESSOUX, P. (1993). *Les effets des écoles et des classes sur l'apprentissage de la lecture*. Thèse de doctorat en économie de l'éducation, Université de Bourgogne, p. 176.

(4) À savoir : (1) rédiger un texte de synthèse ; (2) qui répond à une question de recherche nouvelle ; (3) sur la base de documents nouveaux mais d'un genre familier ; (3) en mobilisant des savoirs appris ; (4) dont les attributs d'un concept. (cf. <http://www.enseignement.be/index.php?page=24420&navi=2958>)

(5) À savoir : pertinence, profondeur, exactitude (critères principaux) et cohérence, langue, soin (critères secondaires).

(6) Résultats sur la base de l'évaluation par le chercheur.

(7) Résultats sur la base de l'évaluation par le chercheur.

(8) Résultats sur la base de l'évaluation par le chercheur.

(9) Perte moyenne = ((résultat moyen au post-test – résultat moyen au prétest) : résultat moyen au prétest) x 100.

(10) LETOR, C. et VAN DEN BERGHE, V. et JADOULE, J.-L. (2004). Les compétences à la recherche d'équité, dans M. FRENAY et C. MAROY (dir.), *L'école, six ans après le décret « Missions »*. Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain, p. 139-160.

(11) ROEGIERS, X. (2010). *La pédagogie de l'intégration. Des systèmes d'éducation et de formation au cœur de notre société*, Bruxelles : De Boeck, p. 152.

(12) ROEGIERS, X. (2010). *La pédagogie de l'intégration. Des systèmes d'éducation et de formation au cœur de notre société*, Bruxelles : De Boeck, p. 152.

(13) ADEN, H.M. et ROEGIERS, X. (2003). *À quels élèves profite l'approche par les compétences de base? Étude de cas à Djibouti*, sur <http://www.bief.be>.

(14) ROEGIERS, X. (2010). *La pédagogie de l'intégration. Des systèmes d'éducation et de formation au cœur de notre société*, Bruxelles : De Boeck, p. 164.

Germain Simons, Chargé de cours
Daniel Delbrassine, Pierre Pagnoul, Florence Van Hoof, Assistants
Université de Liège
Service de Didactique des Langues modernes

COMPTE RENDU DE L'ATELIER « LANGUES ÉTRANGÈRES »

L'école n'enseigne pas explicitement à tous ce qu'elle exige de tous,
tout en exigeant de tous ceux qu'elle accueille
qu'ils aient ce qu'elle ne donne pas.

(BOURDIEU & PASSERON, 1970)

Introduction

L'atelier en langues étrangères (LE)⁽¹⁾ était articulé autour de six grands points :

1. Bref cadrage théorique.
2. Identification des causes possibles d'inéquité dans l'enseignement des langues étrangères (LE) et plus particulièrement dans une Approche par Compétences (ApC) des LE en Communauté française de Belgique (CFB).
3. Recherche de solutions générales aux problèmes identifiés.
4. Hypothèse d'une « adoption en surface » de l'ApC en LE en CFB et lien avec la problématique de l'équité.
5. Pistes de solutions relatives à une source possible d'inéquité : la difficulté à concevoir et à programmer des tâches complexes (professeurs) et à les décoder (élèves).
6. Activité d'appropriation : identification des risques d'inéquité dans une séquence d'un manuel d'anglais/LE⁽²⁾ et recherche de solutions.

À l'exception du point 6⁽³⁾, la structure du présent article suit celle de l'atelier.

Nous avons conscience que bon nombre de réflexions et suggestions présentées dans cet article gagneraient à être développées, voire nuancées. Mais ce travail de développement dépasse le cadre de ce compte rendu d'atelier qui se veut, avant tout, être

le reflet structuré de ce qui a été dit et échangé, à un moment précis.

Bref cadrage théorique

Avant de procéder avec tous les participants à un vaste brainstorming sur la problématique des risques d'inéquité dans l'/une (voir 1.3.) ApC en LE, nous avons procédé à un bref cadrage théorique des concepts de « compétences » et d'« approche par compétences » (en langue).

Compétences

Pour circonscrire ce concept complexe, nous avons eu recours à la définition fournie par J. BECKERS dans le texte de cadrage des ateliers de l'université d'été : « la compétence est 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 » (BECKERS, 2011).

Approche par compétences

Comme le fait remarquer J. BECKERS (à paraître), « l'expression 'Approche par compétences', fréquemment utilisée, est ambiguë parce qu'elle semble évoquer avant tout une méthodologie ». À l'instar de cette chercheuse (*ibid.*), nous utilisons ce terme « [...]

comme raccourci pour caractériser un changement de finalités, d'objets d'enseignement, d'approches didactiques et de pratiques évaluatives, bref, un changement de curriculum ».

Approche par compétences en langues étrangères et « canevas » didactiques

En CFB, les trois caractéristiques principales de l'ApC dans le domaine des LE peuvent être synthétisées comme suit :

- le travail sur les cinq compétences langagières⁽⁴⁾;
- une perspective fonctionnelle de la langue ;
- la réalisation de tâches de communication (perspective « actionnelle »).

Divers « canevas » didactiques peuvent être adoptés pour mener à bien cette ApC en LE⁽⁵⁾. L'un d'entre eux est particulièrement en phase avec la perspective actionnelle préconisée depuis quelques années dans l'enseignement des LE en CFB. Celui-ci est basé sur les cinq grandes étapes suivantes :

1. Mise en perspective de la tâche finale
2. État des ressources
3. Apprentissage
4. Résolution de la tâche
5. Évaluation et remédiation

On peut émettre l'hypothèse que la mise en pratique de l'ApC peut considérablement varier d'une école à l'autre, et même, au sein d'une école,

d'un enseignant à l'autre, tant par rapport au curriculum abordé que par rapport à l'approche méthodologique adoptée.

Identification des sources possibles d'inéquité dans l'apprentissage scolaire des langues étrangères

Une première activité de groupe a consisté à identifier les sources possibles d'inéquité dans l'apprentissage des LE en contexte scolaire. La liste présentée ci-après reprend **toutes les propositions** qui ont été émises par les participants et par les formateurs au cours de ce brainstorming. Pour faciliter la lecture, nous avons structuré ces propositions en trois grandes rubriques. Cette liste n'a évidemment pas la prétention d'être exhaustive.

Les causes d'inéquité évoquées par les participants et formateurs ne trouvent pas toutes leur origine dans l'ApC. Certaines sont associées à l'apprentissage scolaire d'une LE, en général, d'autres à l'approche communicative telle qu'elle est préconisée depuis une trentaine d'années en CFB comme dans une majorité de pays européens. Les causes qui nous paraissent plus directement liées à l'ApC dans une perspective actionnelle, sont reprises au point 2.3. et développées sous les points 4 et 5.

Sources liées aux profils des élèves et à leur environnement socioculturel

- Tous les élèves n'ont pas les mêmes aptitudes en LE.
- Tous les élèves n'ont pas la même motivation pour l'apprentissage des LE.
- Tous les élèves n'ont pas les mêmes préacquis linguistiques et culturels dans la LE.
- Tous les élèves n'ont pas les mêmes préacquis linguistiques et culturels dans leur langue maternelle.
- Tous les élèves n'ont pas la même histoire en tant qu'apprenant en

LE : ils ont ou n'ont pas débuté cet apprentissage dans le primaire; ils ont eu, dans le secondaire, des professeurs différents, avec des priorités et des approches méthodologiques différentes ; ils ont eu, ou pas, des opportunités d'apprentissage extra-scolaire de la LE (stages, cours particuliers, séjours à l'étranger, parents bilingues, etc.); ils ont connu un succès variable dans cet apprentissage antérieur de la LE en contexte scolaire.

- Tous les élèves n'ont pas la même manière d'apprendre (styles cognitifs) et ne sont pas nécessairement en phase avec le style d'enseignement de la majorité de leurs enseignants.
- Tous les élèves n'ont pas la même capacité à maîtriser leurs émotions, à parler en public, à oser prendre des risques, ce qui, dans l'apprentissage d'une LE et a fortiori dans une approche communicative, constitue autant d'atouts.
- Tous les élèves n'ont pas la même aide parentale à domicile et leur langage est plus ou moins proche de celui de l'école.

Sources liées au système scolaire et à ses acteurs professionnels

- Les conditions de travail ne sont pas toujours réunies pour que les enseignants puissent proposer un enseignement qui tienne compte des différences individuelles entre les élèves. Le nombre d'élèves par classe est un paramètre important quand il s'agit de permettre à tous les élèves de s'exercer dans la LE. Un nombre élevé d'élèves par classe est particulièrement préjudiciable à la maîtrise de l'interaction orale, mais pas uniquement. Le regroupement d'élèves de niveaux différents pour des raisons budgétaires, qui semble être une pratique de plus en plus répandue, rend la tâche des enseignants difficile et serait particulièrement néfaste pour les élèves moins avancés et/

ou moins aidés par leur environnement familial.

- Il n'est pas rare que les classes réputées plus difficiles ou plus faibles soient confiées à des professeurs inexpérimentés, ce qui peut contribuer à accroître l'inéquité entre les classes dites « faibles » et les classes dites « fortes ».
- En raison de la pénurie qui touche l'enseignement des LE, de plus en plus d'enseignants en fonction n'ont pas reçu une formation scientifique et/ou pédagogique appropriée à l'apprentissage communicatif des LE en contexte scolaire. Ceci peut conduire à une inéquité dans le parcours de formation des élèves.
- Les prescrits légaux (*Socles de compétences en langues modernes, Compétences terminales et savoirs requis en langues modernes*, les programmes de langues germaniques/modernes...) ne sont pas toujours (suffisamment) connus des enseignants, même de ceux qui sont détenteurs d'un titre pédagogique. Cette méconnaissance peut conduire à des perceptions très différentes de l'ApC (voire à des représentations erronées sur celle-ci) et donc à une grande hétérogénéité des pratiques pédagogiques.
- Les prescrits légaux en matière d'apprentissage des LE ne sont pas suffisamment explicites en ce qui concerne les savoirs grammaticaux, lexicaux et fonctionnels à maîtriser au terme des études secondaires et à la fin de chaque cycle. Ceci peut conduire à des curricula (très) variables entre classes et *in fine* à un accroissement de l'hétérogénéité des niveaux de maîtrise en LE.
- Certains manuels de LE - surtout d'anglais - présentent des séquences extrêmement denses, voire touffues et ciblent des contenus très riches et variés (grammaire, lexique, fonctions langagières, culture). Même si tous les enseignants d'une même école travaillent avec un même manuel et décident d'aborder les mêmes « unités », cela ne garantit

pas que tous les élèves aient abordé un socle commun de savoirs et de compétences.

- La maîtrise du français/langue maternelle varie considérablement d'un élève à l'autre en fonction du milieu familial⁽⁶⁾ et de la formation reçue tant dans le primaire que dans le secondaire. Par ailleurs, nombre d'élèves ne semblent pas maîtriser la taxonomie grammaticale de base en français, ce qui complique la tâche des professeurs de LE, principalement lorsqu'ils abordent la clarification grammaticale⁽⁷⁾.
- Certaines compétences transversales comme « synthétiser » et « analyser » sont bien souvent perçues comme maîtrisées via d'autres disciplines (français, histoire, latin...) et donc directement utilisables en LE. Mais force est de constater que ce n'est pas le cas pour tous les élèves. Ici aussi le parcours scolaire antérieur des élèves, le choix de leurs filières et options (quand il s'agit d'*un choix*), et le contexte familial semblent jouer un rôle prépondérant.

Sources d'inéquité liées à une adoption superficielle de l'approche actionnelle

Le travail par tâches complexes peut être inéquitable si...

- les professeurs n'ont pas suffisamment réfléchi, lors de la conception de ces tâches, à ce que celles-ci mobilisent s'agissant des savoirs, savoir-faire et attitudes ;
- les professeurs n'ont pas suffisamment réfléchi à une progression dans la réalisation de ces tâches complexes dans le cursus ;
- les élèves ne sont confrontés à ces tâches complexes que lors d'épreuves certificatives, sans y avoir été *entraînés*, au préalable, dans la phase d'apprentissage ;
- les élèves n'ont pas été familiarisés avec le décodage de ces tâches complexes.

Ces dernières réflexions ont constitué l'épine dorsale de la deuxième partie de notre atelier. Nous les développons aux points 4 et 5.

Recherches de solutions générales pour limiter les risques d'inéquité dans l'apprentissage scolaire des langues étrangères

Toutes les pistes de solutions présentées ci-après ont été proposées par les participants à l'atelier ainsi que par les formateurs. Pour structurer notre propos, nous les avons regroupées en trois grands niveaux de responsabilité.

Au niveau MACRO : les politiques éducatives en matière d'apprentissage des langues étrangères

A. Expliciter davantage les objectifs assignés au cours de langue et les attendus (compétences et savoirs)

- Il conviendrait sans doute de préciser davantage les objectifs du cours de LE et ce qui est attendu des élèves au terme de l'apprentissage secondaire à chaque niveau d'apprentissage (1^{re}, 2^e, 3^e langues étrangères). À ce sujet, il serait sans doute utile de remettre sur le métier les documents *Socles de compétences en langues modernes et Compétences minimales en matière de communication en langues modernes*. La participation des enseignants à cette réforme des prescrits légaux devrait être sollicitée.

B. Développer la formation des enseignants relative aux prescrits légaux

- Bien que des efforts importants aient été consentis ces dernières années en cette matière, tant dans la formation initiale que conti-

nuée, certains enseignants ne connaissent pas (suffisamment) les prescrits légaux en matière de LE. Ceci peut expliquer, du moins en partie, une adoption superficielle de l'ApC (voir point 4).

- Dans le cadre de ces formations, initiale et continuée, il serait sans doute judicieux de sensibiliser les (futurs) enseignants aux risques d'inéquité de l'ApC, ce qui présuppose une formation préalable à l'ApC elle-même.

C. Créer les conditions favorables à l'appropriation, par tous les élèves, d'un socle commun de savoirs et de compétences.

Outre les suggestions émises aux points A. et B., il conviendrait de :

- limiter le nombre d'élèves par classe pour pouvoir offrir à tous des chances égales de pratique en interaction orale, mais aussi pour pouvoir davantage individualiser l'enseignement ;
- ne confier l'enseignement des langues qu'à des personnes disposant d'une formation scientifique et pédagogique solide ;
- restreindre fortement la possibilité de changer de LE en cours de scolarité car cette pratique pose de nombreux problèmes aux élèves et aux enseignants et elle accentue l'hétérogénéité des classes.

D. Réfléchir à la pertinence d'une évaluation séparée des savoirs et savoir-faire linguistiques (SSFL)/du code aux examens⁽⁸⁾, parallèlement à l'évaluation des compétences

Cette réflexion – en gestation à l'heure où nous rédigeons cet article – pourrait cibler, en priorité, les niveaux élémentaire et intermédiaire. Faire porter une partie de l'évaluation⁽⁹⁾, lors des examens, sur les savoirs et savoir-faire linguistiques peut présenter un double intérêt : a) inciter tous les élèves à réviser les savoirs grammaticaux, lexi-

caux, et fonctionnels avant l'examen ;
b) valoriser le travail produit par des élèves qui ont des difficultés à mobiliser leurs connaissances dans la réalisation de tâches complexes.

E. Financer des programmes de recherches qui explorent la problématique des risques d'inéquités engendrés par l'ApC (en LE).

Cette recherche pourrait nourrir la réforme des prescrits légaux et alimenter les formations initiale et continuée.

Au niveau MESO : les équipes éducatives au sein des établissements scolaires

A. Un travail entre professeurs de langues

En attendant que les prescrits légaux soient davantage précisés, il pourrait être bénéfique de mener, dans chaque école, une réflexion sur les attendus au terme du secondaire (compétences, champs thématiques, savoirs grammaticaux, lexicaux et fonctionnels, stratégies de communication, aspects culturels...), mais aussi aux stades intermédiaires (par exemple, à la fin du 2^e cycle en 1^{re} LE). Ce travail, qui aurait pour objectif de s'assurer que tous les élèves — indifféremment des professeurs qu'ils ont (eus) — maîtrisent un socle commun de compétences, de savoirs et de savoir-faire, — ce travail requiert, forcément, une collaboration étroite entre professeurs du supérieur et de l'inférieur.

B. Un travail d'équipe avec les professeurs de langue maternelle

Une collaboration étroite avec les professeurs de français apparaît aussi comme indispensable. En priorité, on pourrait échanger et travailler sur...

a) la taxonomie grammaticale employée par les uns et les autres ;

- b) les différents types de productions langagières (narration, argumentation...) abordées aux cours de français et de LE ;
c) les compétences transversales comme la synthèse et l'analyse critique d'un document.

Au niveau MICRO : le cours de langue

A. Conception du cours : défi accessible, clarté des objectifs et des attendus, sécurité affective, variété méthodologique

- Concevoir un cours dont la difficulté est « raisonnable », c'est-à-dire un cours qui représente un *défi*, certes, mais qui reste *accessible*. Dans une perspective d'équité, il ne nous paraît pas normal que la réussite passe par une aide extrascolaire comme des cours particuliers ou encore des stages/séjours à l'étranger. Bien sûr, il convient de rappeler à cet endroit que les élèves ont une part de responsabilité, importante, dans cette réussite, et qu'ils doivent, comme pour les autres disciplines, s'investir dans une étude régulière à domicile.
- Expliciter aux élèves les objectifs du cours de LE et les attendus au terme du secondaire mais aussi à la fin de chaque année d'apprentissage.
- Sécuriser les élèves sur le plan affectif pour qu'ils *osent* s'engager dans la réalisation de tâches complexes (BECKERS, CAMPO, SIMONS, à paraître).
- Varier les thèmes abordés dans les séquences et n'aborder des sujets marqués sur le plan culturel que si les élèves y ont été préalablement initiés ou vont y être initiés dans la séquence d'apprentissage en LE et/ou dans d'autres cours (français, histoire, géographie, etc.).
- Varier les approches méthodologiques adoptées pour rencontrer différents styles cognitifs.

- Alternier le travail en groupe (en s'assurant que tout le monde ait une tâche clairement définie conduisant à la coopération) et le travail individuel.
- Proposer suffisamment d'exercices d'entraînement en classe et à domicile.
- Veiller à concevoir des exercices d'entraînement qui permettent de faciliter le transfert des connaissances dans un autre contexte (exercices relativement fermés → exercices plus ouverts → tâche finale).
- Apprendre aux élèves à décoder les consignes d'une tâche complexe et à faire un « état des ressources » qui conduira à la réalisation de la tâche finale.
- Concevoir un système dégressif d'aide à cette double démarche qui conduira progressivement à l'autonomie.

B. Evaluation formative et certificative et remédiation

- Diagnostiquer les niveaux de maîtrise des élèves, dès le début de l'année, pour pouvoir identifier les besoins spécifiques de ceux-ci (BECKERS, CAMPO, SIMONS, à paraître).
- Évaluer ce que l'on a enseigné et proposer des tâches qui font partie de la même famille que celles travaillées en apprentissage.
- Communiquer les critères d'évaluation aux élèves.
- Prévoir des moments où les élèves sont amenés à réfléchir sur la qualité de leurs démarches et sur le résultat obtenu.
- Ne pas évaluer de manière certificative les travaux réalisés à domicile car l'aide parentale peut varier d'un élève à l'autre.
- Prévoir un feedback correctif suffisamment explicite pour tous les élèves et des remédiations appropriées aux besoins identifiés.

L'hypothèse d'une « adoption en surface » de l'ApC et le lien avec la problématique de l'équité

Selon SIMONS (à paraître), la réforme de l'inspection en CFB (2007) aurait donné un « coup d'accélérateur » à l'application des référentiels, programmes et autres outils d'évaluation, mais cette application serait, dans bien des cas, superficielle.

Depuis cette réforme, on peut en effet émettre l'hypothèse que la grande majorité des enseignants⁽¹⁰⁾ fait davantage attention à respecter les prescrits légaux, notamment dans la rédaction du cahier de matières et dans la conception des épreuves certificatives (lesquels sont consultés par les inspecteurs). Mais rien ne permet d'affirmer que l'enseignement, en classe, ait été profondément modifié par ces prescrits légaux. Ceci poserait – c'est là une hypothèse à vérifier – un problème non seulement d'efficacité du système mais aussi d'équité, car les élèves ne seraient dès lors pas (suffisamment) entraînés, dans le cadre de l'apprentissage, à ces tests certificatifs inspirés, plus ou moins librement, des outils de la Commission « Outils d'Évaluation ».

Le risque existe donc de voir certains enseignants (les plus résistants ou hermétiques à la réforme de l'ApC⁽¹¹⁾) proposer aux élèves des tâches d'évaluation certificatives, plus ou moins en phase avec les prescrits légaux, mais qui mobilisent des savoirs et des démarches qui n'ont pas été nécessairement abordés et mis en pratique, en amont, dans le cadre de l'enseignement/apprentissage.

Il est possible que ce fossé entre certaines pratiques scolaires et les attendus du système éducatif ne soit que temporaire et qu'il soit progressivement comblé par les efforts consentis au cours de la formation initiale et continuée, ainsi que par le travail accompli par les inspecteurs (qui

vérifient aussi les cahiers des élèves) et par les conseillers pédagogiques.

Quelques pistes de solutions relatives à une source possible d'inéquité : la difficulté à concevoir, programmer et décoder des tâches complexes.

Dans une perspective d'efficacité mais aussi d'équité, il importe donc que l'enseignant prenne pleinement conscience de ce qu'une tâche finale de communication (*cf. contextualisée, inédite, complexe, ouverte et finalisée*) mobilise comme savoirs (grammaticaux, lexicaux, fonctionnels, culturels), savoir-faire et attitudes. Lors de notre atelier, un exemple de tâche finale de communication a été présenté par P. PAGNOUL et les participants ont été invités à rechercher les ressources nécessaires pour la réaliser. Cet exercice a démontré que la conception de ce type de tâches est complexe et que celles-ci mobilisent souvent une multitude de savoirs et de savoir-faire... qui doivent avoir été explicités et auxquels les élèves doivent avoir été entraînés lors de l'apprentissage.

Mais le problème ne se limite pas à la conception et, en amont, à la présentation et à l'application des savoirs qui conduisent à leur réalisation. Il convient également d'*entraîner les élèves au décodage de ces tâches complexes* car, ici aussi, on peut penser que tous les élèves ne sont pas égaux. Il importe donc de leur apprendre à identifier la finalité de la tâche, les outils qui devront être mobilisés, les stratégies qu'ils pourront développer, etc. Ce travail de décodage des tâches complexes devrait faire l'objet d'un *apprentissage en soi*, avant que les élèves y soient confrontés dans le cadre de l'évaluation certificative.

Afin de conduire progressivement les élèves à l'*autonomie* en matière de réalisation de tâches complexes, l'aide apportée au décodage de celles-ci doit être *dégressive*. En début d'apprentissage, il paraît indispensable de fournir

quelques indices aux élèves pour qu'ils repèrent, dans la consigne et dans la tâche, les savoirs et savoir-faire requis pour la réalisation de la tâche finale (par exemple, en fournissant une « check-list » destinée à guider l'élève). En revanche, à la fin du secondaire, les élèves devraient être capables de réaliser ce travail de décodage sans l'aide du professeur et sans indices susceptibles de les mettre sur la voie.

Selon la même logique, une progression dans la nature de ces tâches devrait aussi être pensée, en allant de situations relativement simples et fonctionnelles vers des situations plus complexes et plus exigeantes sur les plans linguistique et culturel. Pour illustrer cette progression, nous avons fourni trois exemples de tâche finale de communication ciblant toutes l'expression écrite en anglais/LE mais présentant des variantes en fonction des niveaux d'apprentissage ciblés (2^eL1 ; 4^eL1 ; 6^eL1). Ces trois tâches se distinguent principalement sur le plan de l'aide apportée aux élèves dans le décodage de la tâche et sur le plan de la performance attendue. Pour mener à bien ce travail sur la planification des tâches complexes dans l'ensemble du cursus scolaire, il importe, une fois de plus, de travailler en *équipe*.

Notes

⁽¹⁾ Une vingtaine de personnes ont participé à cet atelier. Parmi celles-ci, on comptait des enseignants, des inspecteurs, des conseillers pédagogiques, des chefs d'établissement.

⁽²⁾ SOARS, J. & SOARS, L. (1996). "Unit 3 : Telling Tales" in *New Headway Intermediate. Student's Book*. Oxford: Oxford University Press, pp. 24-34.

⁽³⁾ Étant donné que cette activité n'a pu, faute de temps, être menée à son terme, nous ne la développerons pas dans cet article. Les principaux apports de cette activité de groupe sont néanmoins intégrés dans les points 3 et 5.

⁽⁴⁾ CA : compréhension à l'audition ; CL : compréhension à la lecture ; EE :

expression écrite ; EO : expression orale ; IO : interaction orale.

⁽⁵⁾ Relevons qu'il s'agit d'une approche, ce qui implique une plus grande liberté pédagogique qu'une *méthode* d'enseignement (cf. « méthode indirecte », « méthode audiovisuelle », etc.).

⁽⁶⁾ Par ailleurs, dans certaines écoles, beaucoup d'élèves ont une autre langue maternelle que le français.

⁽⁷⁾ Rappelons que la maîtrise du français n'est pas que du ressort des professeurs de français ; toutes les disciplines sont censées participer au développement de celle-ci, en ce compris les LE.

⁽⁸⁾ Rappelons que cette évaluation séparée est autorisée pour les périodes (jusqu'à 40% dans l'enseignement de la Communauté française).

⁽⁹⁾ Il ne s'agit, en aucun cas, de renoncer au travail par compétences mais de réintroduire, dans l'évaluation, une place spécifique destinée à diagnostiquer la maîtrise des connaissances grammaticales et lexicales.

⁽¹⁰⁾ Nous faisons ici référence aux contacts que notre service entretient avec une grosse centaine d'enseignants de langues modernes de la Province de Liège dans le cadre des stages d'enseignement.

⁽¹¹⁾ La résistance à la réforme de l'ApC n'est pas nécessairement synonyme d'inefficacité.

Bibliographie

BECKERS, J. (2011). Document de travail présentant des balises pour les ateliers de l'Université d'Été *Approche par compétences et réduction des inégalités d'apprentissage: un mariage impossible ?* Liège : Cifem.

BECKERS, J. (à paraître). *Approche par compétences et réduction des inégalités d'apprentissage entre élèves : de l'analyse des situations scolaires à la formation des enseignants*. Introduction et mise en perspective théorique. In J. Beckers, J. Crinon & G. Simons (Eds). *Approche par compétences et*

réduction des inégalités entre élèves. De l'analyse des situations scolaires à la formation des enseignants. Bruxelles : De Boeck.

BECKERS, J., CAMPO, A. & SIMONS, G. (à paraître). Outils de diagnostic et stratégies de remédiation au service d'une maîtrise plus équitable des langues étrangères. In J. Beckers, J. Crinon & G. Simons (Éds) : *Approche par compétences et réduction des inégalités entre élèves. De l'analyse des situations scolaires à la formation des enseignants*. Bruxelles : De Boeck.

BOURDIEU, P. & PASSERON, J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Les éditions de Minuit.

Communauté française (2002). *Circulaire sur l'évaluation : Enseignement des langues germaniques à la Communauté française*. Bruxelles : Communauté française.

Communauté française (2007). *Les familles de tâches en langues modernes*. Bruxelles : Communauté française.

Communauté française de Belgique. Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique (1999). *Compétences terminales et savoirs requis en langues modernes. Humanités générales et technologiques*. Bruxelles : Direction de la Recherche en Éducation et du Pilotage interréseaux.

CRAHAY, M. (à paraître). L'égalité des acquis dans le cadre de l'approche par compétences est-elle possible ? In J. Beckers, J. Crinon & G. Simons (Eds) *Approche par compétences et réduction des inégalités entre élèves. De l'analyse des situations scolaires à la formation des enseignants*. Bruxelles : De Boeck.

PUREN, C. (2010). Entre l'approche communicative et la perspective actionnelle, quoi de neuf ? *Cahiers pédagogiques*, 18, Collection des hors-série numériques « Enseigner les langues vivantes avec le Cadre Européen ».

SIMONS, G. (2011). Le cadre mange-t-il la peinture ? Risque du développement d'une pensée unique dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères en Europe (partie 1). *Puzzle*, 29, 4-17.

SIMONS, G. (à paraître). Enseignement des langues en Communauté française de Belgique et problématique de l'équité. In J. Beckers, J. Crinon & G. Simons (Eds). *Approche par compétences et réduction des inégalités entre élèves. De l'analyse des situations scolaires à la formation des enseignants*. Bruxelles : De Boeck.

Maggy Schneider-Gilot, Professeur
Pierre Henrotay, Assistant
Université de Liège
Service de Didactique des Sciences mathématiques

COMPTE RENDU DE L'ATELIER « MATHÉMATIQUES »

L'atelier comptait une bonne dizaine de participants exerçant diverses fonctions dans le monde de l'enseignement : enseignants des divers réseaux et niveaux d'études (fondamental et secondaire inférieur et supérieur), inspecteurs, conseillers pédagogiques, personnel d'encadrement CIFEN, titulaire de cours de didactique à l'Université.

Après une courte présentation, les participants ont, dans une première phase, exprimé à tour de rôle leur perception de l'actuelle approche « par compétences ». Ensuite, deux présentations ont été faites par le service de didactique spéciale de mathématiques :

- Approche par compétences et réduction des inégalités d'apprentissage : un mariage impossible ?
- Problèmes d'optimisation - Illustration de quelques catégorisations possibles

Les présentations se sont déroulées sur un mode interactif ; les diapositives des présentations sont disponibles sur le site Ladimath : <http://www.ladimath.ulg.ac.be/?q=node/12>

Enfin, un temps a été consacré à une discussion générale, avec un retour sur les points principaux évoqués dans les présentations et sur la thématique du jour.

Le présent article contient l'introduction à l'atelier, la teneur des échanges, la position des animateurs face à l'apprentissage et l'enseignement de la résolution de problèmes, étayée d'ana-

lyses publiées ailleurs (M. SCHNEIDER, 2006a, 2006b, 2007 et 2008 ; M. Schneider & A. Mercier, à paraître), une illustration de leur point de vue à travers la classe des problèmes d'optimisation et une expérimentation menée par P. Henrotay dans ses classes, ainsi que quelques éléments de l'échange final de cet atelier.

Une brève introduction : le focus mis sur la résolution de problèmes

Le courant pédagogique dit « des compétences » remet la question du transfert au cœur du débat sur les priorités de l'enseignement. D'abord, par son origine dans le monde professionnel à travers le concept d'intelligence situationnelle qui suppose de mobiliser et d'intégrer des savoirs et savoir-faire dans des circonstances variées et inédites (Ph. ZARIFIAN, 1988). Ensuite, par ses modalités d'application. Ainsi, comme l'ont analysé B. REY et al. (2002) à propos des socles de compétences à l'articulation primaire/secondaire : « L'élève compétent, ce n'est pas celui qui sait seulement accomplir une opération stéréotypée en réponse à un signal préétabli. Il doit savoir choisir les procédures à mettre en œuvre dans des situations toujours nouvelles, il doit savoir élaborer une démarche originale ». Bref, il s'agit bien dans les deux cas de pouvoir choisir de manière pertinente des savoirs et des procédures pour résoudre un problème

nouveau, sans indice explicite facilitant ce choix et souvent en dehors de la période d'apprentissage. Le concept de transfert rend compte de cette situation, même si, comme le fait remarquer P. PERRENOUD (2002), ce concept est relativement ambigu car il couvre, suivant les cas, des réalités aussi diverses que le transfert d'une technique apprise pour résoudre un problème nouveau au sein d'un même cours, le transfert d'un concept d'une discipline à l'autre ou encore des compétences méthodologiques.

En mathématiques, le transfert est lié à la résolution de problèmes, compétence « royale » par excellence, qui suppose l'acquisition de toutes les autres. Mais est-il facile d'y initier les élèves ? Quelles difficultés les professeurs rencontrent-ils sur le terrain ? Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces ?

Les réactions à priori des participants

Les questions posées lors de cette introduction ont trouvé écho chez les participants. Voici quelques propos significatifs issus de leurs préoccupations, regroupés autour de quelques thèmes.

Des problèmes complexes et inédits jugés difficiles

- La mise en équation est un réel problème : il n'y a pas de méthode pas-à-pas, de recette de cuisine ; je

n'arrive pas à leur faire « sentir » ce qu'ils doivent faire, et le côté recette n'est pas constructif.

- (Réflexion à propos d'élèves du 3e degré qualifiant et de 4e TT, et du CEFA) À 16-17 ans, ils ne savent rien faire tout seuls, alors on les aide. Pourquoi des examens ? Ils ne sont pas obligatoires, on pourrait profiter de ce temps pour travailler autrement, pour construire des boîtes à outils, mettre les élèves en des situations où ils vont trouver des pistes pour arriver, les mettre dans des situations plus larges. En fait, on refait les matières du primaire.
- (À propos d'élèves en boulangerie) Dans les proportions, les élèves se trompent en faisant leur pain ; si on est au cours de maths, c'est « mettre au même dénominateur ». On essaie de décroisonner mais eux, les élèves, ils cloisonnent. Il faut revenir sans cesse sur ce qu'ils ne savent pas faire.
- La résolution des problèmes, c'est en 3e primaire. Une situation complexe, inédite, nouvelle, c'est perturbant, on ne peut qu'être d'accord, mais il y a une différence entre théorie et pratique. Au fondamental, ça se voit très bien : autant je suis favorable à des situations-problèmes dans un contexte d'apprentissage, autant je suis réticent dans l'évaluation comme le CEB.
- Les apprentissages se basent-ils sur la résolution de problèmes ? Le plus critique c'est : que faut-il faire ? Or on traite l'aspect algorithmique seul : ils (les élèves) ne savent pas expliquer pourquoi ils le font.
- Il y a un problème d'invisibilité aux enseignants, on confond moyen et objectif. Selon la pédagogie cognitive de Tardif, on doit munir l'enfant de connaissance à construire. Résoudre des problèmes, c'est un moyen pour construire des connaissances. Il y a une confusion qui rend invisible pour les élèves et pour les profes-

seurs. C'est toujours les connaissances qui doivent être maîtrisées, ce n'est pas résoudre le problème qui est important.

- « Problèmes » est lié à un traumatisme de l'école primaire ; mieux vaut proposer à l'élève des problèmes où il y a plusieurs solutions, plusieurs démarches, dont certaines interdites. Au 1er degré, les élèves se contentent de boîtes à outils, de techniques qu'eux-mêmes remplissent. On peut proposer des problèmes mais ne pas les résoudre, se demander quels outils sont utilisables : 50% sont consacrés à la modélisation.
- La conception qu'ont les enseignants des « problèmes » mérite en soi un chapitre des mathématiques, plutôt que la raison d'être des maths. La peur s'est transformée. Mon fils éprouve des difficultés avec la règle de 3, qu'il applique comme recette sans transposer ; or, il maîtrise les fractions, et il ne voit pas que c'est la même chose.
- (À propos des enseignements professionnel et technique) Les élèves ont appris des recettes sans savoir pourquoi, et ils les oublient. À cet âge-là, ils n'ont plus envie de savoir pourquoi.
- On met toujours les problèmes en « production personnelle » ; or il y a la peur de l'erreur.
- Le véritable enjeu, pour l'élève, c'est : quelle est la réponse du prof, que veut-il que je dise ?
- (En évoquant le cognitivisme et la zone proximale de développement) Dans le fondamental, on attend la nouveauté et ce qui est nouveau est attrayant.
- Il faut apprendre à l'élève à se poser les bonnes questions.

Le travail en groupe : pas évident à mettre en place

- (Réflexions portant sur un lointain cours de math modernes, 9H en rhéto) À l'époque le pourquoi n'était pas expliqué, il y avait très

peu de collectif entre profs et entre élèves, on n'a pas appris à travailler ensemble. Il y avait peu de travaux de recherche collectifs.

- C'est très insécurisant de donner dans le « collectif ».
- Pour les travaux de groupe, on coince avec les locaux pas adaptés.
- Et on coince avec les heures de 50 minutes.
- Il ne faut pas travailler trop vite collectivement, car un seul a la solution, les autres attendent. Il faut une phase individuelle d'abord.
- Collectivement, c'est bien pour comparer des voies différentes. La question doit être posée à chaque membre du groupe : le travail en groupe n'est pas une recette.
- (À propos des enseignements professionnel et technique) Les élèves peuvent se répartir des tâches.
- Alors on ne fait pas cours, on fait de la gestion de groupes.

Le programme et ses contraintes

- Le programme est très clair, je ne sais pas l'appliquer autrement ; jusqu'où puis-je m'en éloigner ? c'est la question qui tue.
- Il ne devrait rien y avoir de honteux pour un professeur d'avouer qu'il n'a pas vu toute la matière.

Et encore...

- Il y a un problème de verbalisation aussi : on ne s'habitue pas assez à s'exprimer en français sur les stratégies utilisées en math ; c'est très difficile même pour un professeur.
- (À propos des enseignements professionnel et technique) Avant je ne faisais pas de problèmes ou très peu. Expliquer à quoi ça sert, je ne le fais pas. On fait des problèmes mais collectivement car les fainéants ne travaillent pas chez eux. L'évaluation porte sur ce qu'on a vu. Un souci particulier,

c'est pour le 1er degré et la résolution d'équations : il y a beaucoup d'exemples pratiques mais on ne sait pas faire de liens (Kirchhoff, Fahrenheit) ; le souci en technique prof., c'est qu'on fait appel alors à des notions qu'ils n'ont pas vues.

Ces quelques échanges illustrent bien la difficulté de l'entreprise et font écho aux doléances souvent exprimées par les professeurs lors des formations, lesquels jugent effectivement ardu d'apprendre à leurs élèves à résoudre des problèmes mathématiques. Devant les échecs répétés de ceux-ci lors des évaluations, beaucoup d'entre eux semblent se replier peu à peu sur des évaluations qui font la part belle aux acquisitions techniques ou à un bachotage caché des problèmes précédemment posés lors des évaluations officielles.

Nous sommes sensibles à ce repli d'autant que nous pensons que les théories didactiques permettent d'éclairer la question du transfert et de suggérer des pistes crédibles en matière d'apprentissage et d'enseignement à la résolution de problèmes. C'est ce que nous développons dans la section suivante.

**Une manière de concevoir
l'apprentissage et
l'enseignement à la résolution
de problèmes, contrastée avec
d'autres positions**

Plusieurs chercheurs ont reçu mandat de la CFWB pour concevoir des épreuves d'évaluation des compétences auprès d'une cohorte importante d'élèves concernés par le socle commun. C'est le cas de REY (2009) et de KAHN (2010) dont nous résumons ici la position. Tous deux commencent par distinguer les « procédures », qui se ramènent à l'exécution d'une tâche relativement stéréotypée telle que *Effectuer à la main un calcul isolé sur des nombres en écriture décimale de taille normale* et les « compétences avec mobilisation », c'est-à-dire des « compétences qui impliquent que

l'élève doit choisir, parmi les procédures qu'il connaît, celle(s) qu'il y a lieu de mettre en œuvre dans une situation nouvelle ». Affirmant en conséquence que « la compétence avec mobilisation ne saurait être attestée que par l'affrontement de l'élève à une situation inédite », ils proposent alors « la passation des épreuves d'évaluation, dans chaque classe, en trois temps répartis sur la semaine :

- d'abord, la situation complexe qui requiert la mise en œuvre et la combinaison de plusieurs procédures ;
- ensuite, dans un second temps, cette situation découpée en « petits problèmes » qui nécessitent la mobilisation d'une seule procédure ;
- enfin, ce sont des batteries d'exercices correspondants aux procédures requises dans les deux temps précédents qui sont présentées aux élèves ».

Pour REY et KAHN, une telle forme d'évaluation « permet d'abord de donner à chaque élève toutes les chances de faire prendre en compte ce qu'il sait faire : la mobilisation complexe s'il le peut et, s'il ne le peut, la mobilisation simple et enfin s'il n'y arrive pas, on lui donne au moins la possibilité de montrer qu'il a automatisé certaines opérations élémentaires ». Leur proposition révèle un certain pessimisme et ils la motivent en développant que le « à bon escient » dont il faut savoir faire preuve pour mobiliser les savoirs pertinents dans une situation donnée « ne s'enseigne pas ». Les auteurs insistent sur le fait que la difficulté majeure est de faire partager aux élèves « le mode d'interprétation des tâches et des situations qui est celui de l'École ».

Une autre position, plus optimiste, est celle de FAGNANT et DEMONTY (2005) qui signent, dans le cadre d'une recherche commanditée par la CFWB, des guides méthodologiques à l'adresse des enseignants du primaire, portant le titre significatif : « Résoudre des problèmes : pas de problème ! ». Dans ces guides qui alimentent actuel-

lement les formations d'enseignants, ces chercheuses visent à favoriser chez les élèves une *démarche réflexive* de résolution de problèmes en articulant deux objectifs : « développer chez les enfants des compétences propres à chaque phase du processus de résolution » et « contrecarrer les stratégies superficielles peu compatibles avec la mise en œuvre d'une démarche générale de résolution ». Conformément au premier objectif, les problèmes multiples repris dans ces guides sont groupés en chapitres et sections qui correspondent aux étapes et démarches de la résolution de problèmes telles qu'elles ont été mises en évidence par les psychologues cognitivistes, e.a. SCHOENFELD (1989) : d'abord, *la représentation du problème* et ce qu'elle suppose en termes, par exemple, d'estimation de la solution ; ensuite, *la résolution proprement dite* du problème qui requiert de développer des « démarches de type essais-erreurs » et, parfois, de « décomposer le problème en sous-problèmes » ; enfin, l'interprétation de la solution, y compris dans des situations « ouvertes », et la communication de celle-ci « sous une forme adaptée au contexte ». Les ressorts majeurs de ces guides sont donc d'un ordre dit « méthodologique » et concernent prioritairement les stratégies générales de résolution de problèmes scolaires même si, sur les 280 pages que contient par exemple celui écrit en 2005, 50 sont consacrées aux outils mathématiques spécifiques enseignés au niveau d'étude considéré : les grandeurs proportionnelles, les intervalles et les partages inégaux.

Quant au deuxième objectif, il conduit Fagnant et Demonty à choisir les problèmes proposés de manière à provoquer chez les élèves le « désapprentissage de stratégies superficielles et des présupposés associés ». Ces présupposés, selon REUSSER et STEBLER (1997) ou VERSCHAFFEL et al. (2000), consistent, par exemple, à supposer que tous les problèmes proposés par les enseignants ou dans les manuels ont un sens, que tout problème a une

solution et une seule et qu'elle doit se présenter sous une forme numérique et précise ou encore que la tâche peut être effectuée en exploitant les concepts et les formules qu'on vient d'apprendre. En clair, il s'agit de dénoncer le contrat didactique ordinaire, dont on a montré pourtant qu'il était à la source de tout apprentissage lié à un processus organisé d'enseignement.

Nous venons de décrire là deux positions contrastées. Ces deux positions, assez révélatrices nous semble-t-il de deux tendances observées à propos de « l'Approche Par Compétences » tant chez les enseignants que chez les chercheurs, sont propres à occulter un autre regard qui suppose d'articuler compétences et savoirs, et que nous décrivons ci-après.

Contrairement à REY et KAHN, nous pensons que le « à bon escient s'enseigne » et, pour l'illustrer, nous reparlons d'un cas de figure commenté par KAHN (*Ib.*) en ces termes : « On peut par exemple avoir expliqué à des élèves que le théorème de Pythagore est utilisable dans la famille des situations géométriques où l'on connaît la longueur de deux côtés d'un triangle rectangle et où on doit calculer celle du troisième ; pourtant, si l'énoncé du problème ne mentionne pas la présence d'un triangle rectangle (par exemple s'il est question de la diagonale d'un carré), certains élèves ne verront pas que le problème qu'ils ont à résoudre relève de cette famille ». Cet exemple nous donne l'occasion de préciser notre point de vue : nous suggérons que les chercheurs cités ne voient pas la nécessité d'étudier avec les élèves les domaines d'usage des techniques. La détermination de « sous-figures » ou de « sur-figures » construites au prix du tracé ou de l'oubli d'une ligne supplémentaire est une technique générique en géométrie : en oubliant deux côtés du carré, on détermine un triangle rectangle où le théorème de Pythagore s'applique. On peut imaginer que les élèves n'y pensent pas a priori ou qu'ils ne s'y autorisent pas, mais on peut aussi montrer que cette technique s'enseigne et que les

élèves peuvent devenir capables de la mobiliser d'eux-mêmes, dans d'autres cas. Ainsi nous pensons que l'usage « à bon escient » s'enseigne : savoir est *pouvoir agir*, mais c'est d'abord *pouvoir juger de l'action adéquate*. Pour nous, savoir est donc une compétence technique forte.

Par ailleurs, les enseignements de « méthodes », tels qu'ils sont envisagés par Demonty et Fagnant (*Ib.*), ne semblent pas tenir leurs promesses si l'on en juge les recherches de plusieurs psychologues cognitivistes qui se sont penchés sur le sujet. Il semble même, selon TARDIF (1999) qui fait une synthèse de leurs travaux, que les enseignements de stratégies générales soient assez inefficaces en matière de transfert et qu'il vaut mieux miser sur les stratégies spécifiques qui nous ramènent aux savoirs et aux techniques qu'ils autorisent. Quant aux pré-supposés que les élèves auraient vis-à-vis des problèmes, on peut espérer que la plupart de ceux enseignés à l'école les illustrent. En effet, dans la mesure où les établissements scolaires se doivent de diffuser les savoirs en lien avec les questions qu'ils permettent de résoudre et même de se focaliser là-dessus, il n'est pas stupide de penser que ces problèmes ont une réponse et que cette réponse a quelque chose à voir avec les savoirs enseignés récemment ou non. De plus, croire cela est, pour les élèves, une source de confiance dans le système éducatif et dans leur professeur en particulier, confiance sans laquelle ils ne peuvent assumer un engagement personnel dans l'étude.

En revanche et à *contrario* de ces deux pistes, la question du transfert peut être analysée à la lumière de théories didactiques (SCHNEIDER, 2006b). Il en ressort une possibilité d'action que nous résumons ci-dessous. Elle consiste à mettre le transfert « sous contrat » en apprenant aux élèves à manœuvrer dans une classe (ou catégorie) donnée de problèmes, puis en leur apprenant à brasser plusieurs classes à la fois. Ces classes sont, dans un premier temps, fédérées à la fois par

une tâche donnée et par une technique particulière associée à un savoir. Il y a ainsi la classe des problèmes d'optimisation qui peuvent être résolus par la programmation linéaire ; celle des problèmes qui, relevant toujours de l'optimisation, requièrent le calcul des dérivées. Dans un second temps, on peut mélanger des problèmes qui concernent une même tâche, comme l'optimisation, mais dont la résolution suppose le choix de la technique appropriée entre les deux qui viennent d'être citées, les élèves étant avertis, et c'est là l'aspect contractuel, qu'ils ont le choix entre ces deux types de résolution. Un autre exemple est donné par la classe des problèmes de distances inaccessibles qui se ramènent à la résolution d'un triangle mais qui, selon les cas, supposent d'appliquer des techniques distinctes, inspirées soit du théorème de Thalès, soit du théorème de Pythagore ou encore des techniques qui mobilisent des triangles semblables ou des nombres trigonométriques. Si ce dernier exemple est cité ici, c'est que toutes ces techniques sont enseignées la même année : il serait donc facile d'imaginer des périodes pendant lesquelles on apprend aux élèves à choisir entre deux, puis entre trois ou quatre d'entre elles. Or, rares sont les enseignants qui ménagent de tels temps de travail sur le transfert, attendant que celui-ci se fasse spontanément chez leurs élèves quand l'occasion se présente. À d'autres moments, les classes de problèmes se diversifient par les tâches mobilisées, une seule et même technique permettant de les réaliser toutes : par exemple, le calcul des dérivées permet de résoudre des problèmes de vitesses ou d'approximations aussi bien que des problèmes d'optimisation. Enfin, à un stade plus évolué de l'apprentissage, on peut faire brasser aux élèves des classes de problèmes se différenciant à la fois par le type de tâche mobilisé et par la technique de résolution.

Mais que veut dire « apprendre aux élèves à manœuvrer dans une classe de problèmes ou brasser plusieurs telles classes » ? Cela suppose ce que

CHEVALLARD (1990) appelle *une technique d'étude*, c'est-à-dire « ... non pas une procédure ou une méthode qu'il s'agit d'apprendre et de contrôler dans ses étapes, mais [ce qui] travaille la fonctionnalité d'un savoir dans la résolution d'un problème qu'il s'agit de roder dans des conditions standard, de tester dans des conditions limites, d'infirmier peut-être en bordure du champ » (cité par CASTELLA et MERCIER, 1994). Et cela requiert en outre un discours métacognitif polarisé sur le savoir en jeu (SCHNEIDER, 2006b) plus que sur l'apprenant comme c'est bien souvent le cas. Un tel discours peut porter sur les critères de choix d'une technique eu égard à une tâche donnée. Ainsi, pour évaluer une distance inaccessible, une technique trigonométrique est particulièrement appropriée dans une situation où l'on doit gérer à la fois des angles et des longueurs alors que le théorème de Pythagore, par exemple, ne peut convenir car il ne mobilise que des longueurs. Mais, un tel discours doit permettre déjà à l'élève de cerner à la fois l'essence commune des problèmes fédérés par une même tâche et une même technique et les paramètres qui déterminent la variabilité de la classe dont ils font partie. Par exemple, en ce qui concerne les problèmes relevant de la trigonométrie, on peut distinguer les paramètres suivants : le nombre de triangles ou de sous-figures utilisés, le fait que ces figures se situent ou non dans un même plan, le fait qu'elles puissent ou non être dessinées à l'échelle, le fait que l'énoncé soit ou non assorti d'emblée d'un dessin montrant un point de vue « approprié », la possibilité ou l'obligation de prendre des mesures sur le terrain, la possibilité d'avoir recours à une calculatrice ...

Dans la section suivante, nous appliquons un tel discours à l'exemple des problèmes d'optimisation relevant du calcul des dérivées. Bien plus, nous illustrons le travail conjoint des élèves et du professeur que suppose l'élaboration d'un tel discours. Car il doit être approprié par les élèves si l'on veut qu'il puisse leur servir de guide pour

« étudier » les problèmes déjà résolus dans la perspective de transférer ce qu'ils ont appris à tout autre problème de la même classe.

Illustration d'une technique d'étude à travers l'exemple de la classe des problèmes d'optimisation

Les problèmes d'optimisation sont au programme de 5e de l'enseignement de transition et suscitent en général un certain désarroi parmi les élèves. Ils sont à coup sûr pour eux des problèmes « complexes et inédits ».

Des problèmes complexes et inédits

Les auteurs des manuels scolaires mais aussi des ouvrages universitaires confirment la complexité de cette matière, pour laquelle « Il n'y a pas à proprement parler de règles strictes et rapides qui permettent à coup sûr de résoudre des problèmes » (STEWART, 2006), ou encore « La variété des problèmes d'optimisation est telle qu'il est bien difficile d'établir une méthode précise de résolution. » (SWOKOWSKI, 1993). La résolution d'un problème d'optimisation relèverait donc plus d'un art que d'une science. Faut-il donc abandonner l'espoir de les voir maîtrisés par tous, ou au contraire, y a-t-il des pistes qui peuvent être frayées ?

Convient-il, par exemple, de faire plus d'exercices ? Si ça aide en effet certains élèves, il faut bien reconnaître que c'est surtout ceux qui analysent ce qui a été fait et pourquoi, ceux qui « étudient les exercices ». Sinon, pour les autres élèves, le constat est bien affligeant : « Plus j'en fais, plus je m'y perds ».

Faut-il espérer trouver une recette miracle, une méthode générale qui permette d'aborder progressivement un problème nouveau ? C'est, hélas, illusoire et inefficace.

Une piste : la catégorisation

Une piste qui apparaît plus prometteuse serait de classer les problèmes pour pouvoir y reconnaître quelque chose de familier et se retrouver ainsi en terrain connu, d'identifier des similitudes. Citons en effet G. et N. BROUSSEAU :

Certains de ces énoncés se ressemblent beaucoup et pourraient être mis ensemble. Nous aurions ainsi moins de catégories et de problèmes types à apprendre. Cherchez des problèmes qui se résolvent ou s'expliquent de la même façon. Nous discuterons ensemble les regroupements. En même temps, nous chercherons ce qui peut les rendre différents.

Commençons par interroger les élèves une fois que plusieurs de ces problèmes ont été résolus. Que proposent-ils comme classification possible ? Ensuite penchons-nous sur des catégories que le professeur peut introduire comme pistes d'exploration, en guise de retour réflexif sur les exercices faits. Voici dans ce qui suit les résultats de 3 années successives.

Une première proposition des élèves - que demande-t-on d'optimiser ?

Fonder une classification sur la base de ce qu'on demande de rendre optimal est, d'après notre expérience, ce qui vient d'abord sur le tapis. Les élèves citent dans l'ordre « tout ce qui est une longueur, une aire, un volume... puis ce qui a rapport avec un temps puis un cout puis... puis... ».

Voilà qui est somme toute la traduction d'une progression dans la résistance ou la difficulté qu'ils éprouvent à traiter ces problèmes : pour eux, c'est une gradation dans la complexité qui est ainsi identifiée. Ils se sentent en effet relativement à l'aise avec les problèmes où on parle d'une quantité simple à optimiser (somme, produit...), en général explicite dans l'énoncé - qu'il s'agit avant tout de

traduire en langage mathématique, et lorsque cette traduction est assez directe. Mais c'est déjà un peu moins le cas avec des longueurs, aires, ou volumes, moins évident encore avec le temps... et plus du tout maîtrisé lorsque des couts, débits, résistances au mouvement, frottements, dissipations ou déperditions calorifiques, etc. entrent en scène. Car si les élèves abordent de bon gré (ou presque) les 2 premières « classes », ils sont bien déconcertés par les suivantes : selon eux, « ce n'est plus des maths », « c'est de la physique ». Le professeur a d'ailleurs l'impression d'avoir violé une règle du jeu implicite, d'avoir rompu son contrat.

Nous repérons bien un signe de l'inconfort de l'élève, qui est censé aussi faire des liens, ou (pire) appliquer des lois supposées « évidentes » ou considérées comme telles. Qui a dit « transversalité » ?

Il peut être éclairant de découvrir ensemble que nous avons essentiellement affaire à des variantes : un problème de temps est en général lié à celui d'une longueur (via la vitesse), un problème de cout peut souvent être relié à une longueur, une aire, un volume (comme des frais de peinture ou de confection). Un débit est proportionnel à une section ; une résistance, un frottement, une dissipation ou déperdition sont aussi liés à des surfaces de contact : ces problèmes cachent donc en général simplement une aire... Une piste pour surmonter l'obstacle peut être de jouer à « un problème en cache un autre », en proposant aux élèves de transformer un problème de longueur, aire, volume en un autre, c'est-à-dire à en changer le contexte.

Si cette classification est naïve, et inutilisable en pratique, elle est révélatrice de malaises et d'obstacles, et est facile à creuser avec les élèves ; elle permet aussi de jouer avec l'énoncé (traduction langage français/mathématique).

Une deuxième proposition des élèves - quel est le nombre de variables ?

La deuxième proposition des élèves est fréquemment de se baser sur le nombre de variables utilisées. Ceci est largement induit par un effet de contrat, car c'est l'approche classique des premières étapes de la résolution de problèmes d'optimisation : de combien de variables a-t-on besoin ?

Il est intéressant de procéder, lors de la ré-exploration des exercices faits, à une analyse du « comment a-t-on procédé ? ». Le fil rouge est ici : quelles stratégies ont été utilisées, combien de variables et lesquelles ?

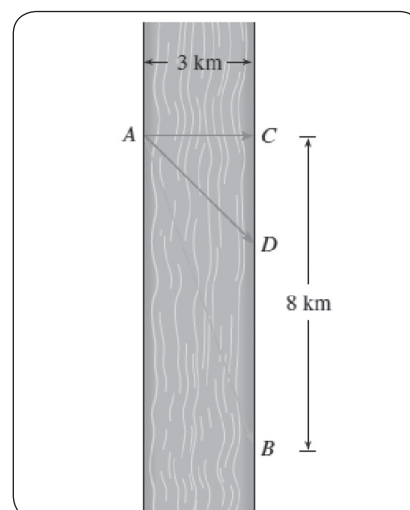
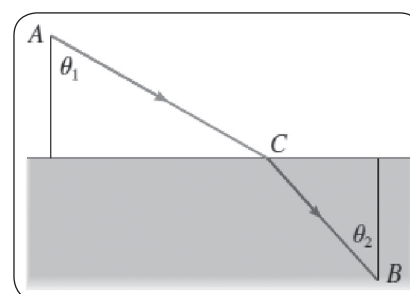
De cette pratique réflexive peuvent émerger de nombreuses pistes que les élèves alimentent spontanément :

- y a-t-il un guide pour choisir la ou les variable(s) ? Que les élèves apprennent à exprimer en : « si je devais expliquer à quelqu'un de quoi on parle, quelle information suffit-il de lui donner ? »
- faut-il vraiment se soucier de choisir ses variables ? Pour citer quelques élèves, « On finit quand même par n'en avoir plus qu'une, puisqu'on élimine les autres, il n'en reste qu'une et c'est la bonne ». Et un débat peut être entamé sur « Oui... mais laquelle, y en a-t-il une « meilleure » que les autres ? »
- et quelles relations établir entre les variables : peut-on classer les divers cas rencontrés ? Les élèves introduisent assez naturellement quelques distinctions de leur cru, comme : relations explicites dans l'énoncé (avec l'indispensable nécessité de le traduire du français en mathématique), relations algébriques (souvent issues d'une formule : un périmètre, d'une aire, d'un volume, d'un cout total...), géométriques (Pythagore, triangles semblables, Thalès), trigonométriques...

Une classification basée sur le type de fonction à optimiser - une classe importante

Une classe particulière mérite d'être explorée en détail : c'est celle qui mène à l'étude de certaines fonctions irrationnelles - qui en fait émergent naturellement comme cas particuliers de la loi de SNELL-DESCARTES. Elle est typiquement introduite par l'enseignant.

Cette classe de problèmes particuliers est riche en variables didactiques. Ainsi, la fonction à optimiser peut être un temps, une distance, un cout... Il est intéressant de faire varier les divers paramètres et de regarder ce qui se produit : le comportement s'avère différent selon qu'on change certains paramètres (comme les vitesses dans chaque milieu...).



Techniquement aussi, cette classe présente une difficulté particulière : l'étude de la variation de la fonction n'est pas toujours simple, notamment à cause des racines carrées. Ceci perturbe les élèves, pour qui l'étude

du signe de la dérivée première (et seconde, encore plus pénible ici) est incontournable. Or c'est superflu :

- la physique du problème permet de déduire que l'extremum trouvé doit être un minimum (ou un maximum)
- considérer les asymptotes obliques suffit à donner l'allure de la fonction.

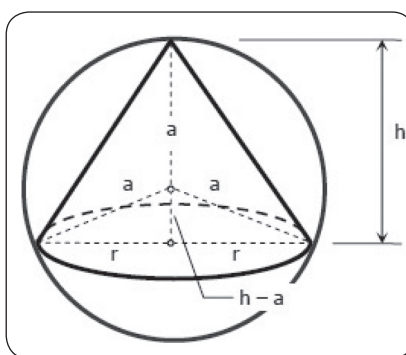
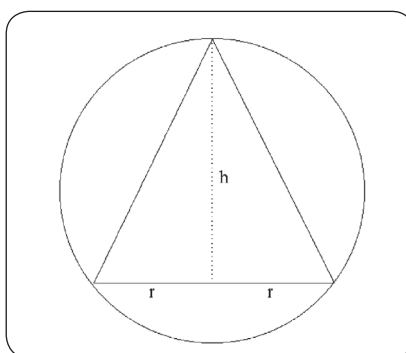
Des obstacles particuliers

Plusieurs obstacles précis sont régulièrement rencontrés par les élèves. On en détaille quelques-uns ci-après.

Premièrement, un problème où la solution optimale est liée à une mise à l'échelle : l'énoncé dit « proportionnel », sans indiquer quel est le rapport de proportionnalité ou encore dit « fixée » sans expliciter quelle valeur serait imposée. Voilà qui jette quelque trouble parmi les élèves : « il manque quelque chose », « on ne donne pas le rapport ? », « c'est impossible » sont quelques-unes de leurs réflexions. Alors que si une grandeur (fonction) est optimale, un multiple de celle-ci le sera aussi ; il s'agit d'un simple choix - arbitraire - d'unités, d'échelle. Bien souvent, imposer une « norme » simplifiera le problème et clarifiera la situation. Mais encore faut-il ensuite commenter l'artifice technique et sa réelle nécessité. Un tel problème est aussi symptomatique de la crainte des élèves de « jouer » avec des coefficients littéraux.

Deuxièmement, passer d'une vue plane (2D) à une vue de l'espace (3D) n'est pas aisé pour tous. On note en effet un malaise général avec la perception 3D, la perspective, la construction graphique, et plus généralement la représentation de la réalité sous forme de schéma intelligible à partir duquel on peut déduire des relations. C'est que savoir représenter la réalité doit s'apprendre, et trop souvent le professeur est tenté de « souffler » à ses élèves en agrémentant son énoncé de nombreux dessins, littéraux, représentations par projections, en coupes, etc. (dessin ci-après). À noter que,

malgré tous ses efforts, le professeur constatera qu'une difficulté subsiste : l'irrésistible envie d'« aplatir » l'ensemble du problème - et non juste le dessin — lors du passage 3D à 2D (les volumes devenant des aires pour certains élèves).



Troisièmement, on relève la confusion entre ce qui est à optimiser et les relations entre variables, déjà évoquée plus haut. On assiste ici à diverses inversions, à divers mélanges, avec la volonté d'arriver à n'importe quel prix à « une formule » afin de satisfaire l'enseignant... et souvent en dépit du bon sens. Une expérience simple à réaliser avec les élèves peut aplanir l'obstacle : proposer aux élèves de se transformer en inventeurs de problèmes, c'est-à-dire de modifier un énoncé pour que les rôles entre variables soient échangés. Par exemple, optimiser une aire ou un volume avec contrainte sur un périmètre ou une aire et vice versa.

Quels outils utiliser, de quoi faut-il se souvenir ?

Une angoisse particulière des élèves : avec les problèmes d'optimisation, « Il faut se souvenir de tout car

beaucoup de choses, de formules interviennent ».

D'où l'idée de demander aux élèves de réaliser un pense-bête, d'élaborer avec eux un formulaire « bouée de secours » qui se veut bien sûr rassurant, mais aussi qui permet de dresser la liste des diverses techniques abordées.

À la question : « Qu'y mettre ? De quoi a-t-on besoin ? Quels sont les incontournables ? », on est parfois surpris de voir apparaître bien des choses qu'on considérait ou espérait connues, car on y retrouve les formules de volume, d'aire et de périmètre, la trigonométrie du triangle rectangle, les cas de triangles semblables, Thalès, les rapports entre angle inscrit et angle au centre — qui remontent à bien loin déjà, mais aussi l'ensemble du second degré (racines, sommet, signe), plus généralement l'étude du signe (matière de 4^e) et encore, plus surprenant, du vocabulaire élémentaire (quotient, terme, facteur)...

Des problèmes qui supposent tous le calcul des dérivées ?

L'optimisation est prévue au programme comme une application des dérivées. Il est intéressant de vérifier avec les élèves si cette technique est toujours incontournable. Donc de demander aux élèves : « Est-ce toujours vrai ? Systématique ? Sinon, pourquoi ? Avons-nous rencontré des contre-exemples ? ».

Arrivent dans le désordre quelques intéressantes constatations : un maximum ou un minimum peut être réalisé aux bornes de l'intervalle ; une fonction peut être non dérivable (même en étant continue) ; la fonction à optimiser peut être un trinôme du deuxième degré (une vieille connaissance qui ne nécessite pas de dérivation) ; ou encore, la fonction à optimiser peut posséder un extremum évident ne nécessitant guère de longs calculs.

Enfin, il est également intéressant pour le professeur de lever un coin du

voile sur d'autres domaines importants qui relèvent de l'optimisation, comme la programmation linéaire qui peut être évoquée en s'appuyant sur des problèmes simples mais concrets, utilisant des techniques bien connues des élèves (systèmes linéaires et inéquations).

Retour vers les manuels et leurs auteurs

Et pourquoi ne pas demander aux élèves leur avis sur les conseils des auteurs, sur ceux des manuels scolaires ? Dans la plupart de ces manuels, en général quelques paragraphes sont consacrés aux « stratégies » à utiliser dans le cas de problèmes d'optimisation, même si l'on concède bien volontiers qu'il n'y a pas de méthode générale. Ces stratégies sont-elles effectives ? Quelles sont leurs limites et leurs prétentions ? Les élèves ne manquent pas de les regarder maintenant d'un œil critique, et sont à même de distinguer leur applicabilité et de proposer des améliorations ou des « attention à ». Plus encore, ils reconnaissent une certaine vanité à prétendre à des techniques absolument générales, et ceci donne un sentiment de normalité à ce qui au début était source d'inconfort.

En guise de conclusion provisoire - retour sur l'utilisation d'une catégorisation

Le processus suivi vise donc à réaliser une « Exploration systématique des classes de problèmes (types de tâches), des techniques qui permettent de les résoudre efficacement et du discours technologique (au sens d'Y. CHEVALLARD, 1999) qui justifie et rend intelligible l'usage de telle technique pour telle classe de problèmes et qui étudie le champ d'opérationnalité de la technique. »

Dans cette approche, les élèves jouent collectivement le rôle d'« analystes du savoir », en étudiant la manière dont

les problèmes ont été appréhendés et résolus, en exprimant et en analysant les obstacles rencontrés, en explorant les types de tâches associées aux diverses classes de problèmes et les techniques les plus efficaces.

Il n'y a pas de quête d'une recette miracle, mais une focalisation sur la reconnaissance de classes de problèmes identifiées et travaillées préalablement, comme on l'a observé chez les experts. Ces problèmes restent inédits et complexes, mais maîtrisables, non pas par le fait d'en avoir fait tant et tant, mais par celui de les avoir répertoriés en genres, en classes. Ceci est à rapprocher du comportement du *crisis manager* :

Au fur et à mesure qu'il gère des crises, le *crisis manager* construit un savoir-faire d'expérience par lequel il se dote d'une classification des crises ainsi que d'un répertoire de procédures adaptées. Bref, au fur et mesure que le *crisis manager* acquiert de l'expertise, la notion de crise se dissout progressivement.

(M. CRAHAY)

Débat et conclusion en lien avec le thème de l'université d'été

La présentation précédente visait à décontextualiser le propos par rapport à l'exemple développé. Elle a permis aux participants à l'atelier d'évoquer d'autres contenus d'enseignement, tous niveaux scolaires confondus, auxquels certains aspects de l'exposé peuvent être appliqués. Il semble qu'ils souscrivaient volontiers à la perspective développée et sont revenus, pour la plupart, sur la question du sens en mathématiques.

La conclusion commence par un fait divers relaté et commenté par M. SCHNEIDER (2006a), qui concerne ce que l'on appelle les « problèmes de dénombrement » proposés au cours des deux premières années de l'enseignement secondaire, dans les programmes scolaires belges ou dans les manuels.

Ces problèmes supposent d'identifier d'abord une régularité dans une suite de nombres figurés par des objets et d'exprimer ensuite cette régularité par une formule susceptible de donner le nombre d'objets à toute étape. Des professeurs enseignant dans des écoles voisines font part à un conseiller pédagogique de leur perplexité face à ces problèmes que leurs élèves échouent souvent à résoudre. Le conseiller rassemble plusieurs de ces problèmes et explique aux professeurs, qui n'en sont pas conscients, les diverses structures fonctionnelles sous-jacentes à ces problèmes. Dans le cas présent, celles-ci sont au nombre de cinq et des techniques particulières permettent de les repérer et de les traiter au-delà du contexte : ainsi, une suite arithmétique se traduit par des écarts constants d'un terme au suivant et la formule associée ne fait que rendre compte du nombre de fois qu'il faut ajouter cet écart pour obtenir un terme donné... Les professeurs apprécient l'enseignement prodigué par le conseiller pédagogique car, disent-ils, ce discours les aide eux-mêmes à y voir plus clair dans le « fouillis » des problèmes qu'ils parviennent enfin à « catégoriser ». Le conseiller pédagogique les engage à travailler ces problèmes de la même façon avec leurs élèves. La réponse des professeurs est le fait que je voudrais analyser ici : « Si nous faisons la même chose avec nos élèves, ce ne sera plus pour eux de la résolution de problèmes ».

Ce fait divers est révélateur, d'une part, d'une conception de la résolution de problèmes qui relève d'une certaine quête d'absolu et, d'autre part, d'une définition très générale de ce qu'est un problème, généralement non mise en question, dans laquelle on trouve des références au caractère inédit et/ou complexe. Cette conception de la résolution de problèmes s'accommode mal d'une catégorisation des problèmes, ce qui fait que chacun d'eux doit se résoudre presque indépendamment des autres, le progrès ne pouvant venir que de l'exercice répété de la démarche même de réso-

lution de problèmes. Et c'est ce qui explique que les professeurs soient réticents à montrer à leurs élèves les structures fonctionnelles sous-jacentes aux problèmes de dénombrement, sans doute dans la crainte de voir les problèmes se convertir en exercices « répétitifs » et leur résolution, en « recettes ». Pour eux, la résolution de problèmes est ou n'est pas et tout enseignement pollue en quelque sorte la pureté de la démarche. Sans doute, le spectre d'une évaluation « scientifique », souvent associé à la réforme des compétences, participe de cet absolutisme. Une telle évaluation est censée « mesurer » l'objectif annoncé. Or, disent les enseignants, comment évaluer rigoureusement la progression des élèves en matière de résolution de problèmes si ce n'est en leur soumettant de « vrais » problèmes à résoudre, c'est-à-dire des problèmes qu'ils n'ont pas encore rencontrés ? À leurs yeux, toute entreprise susceptible d'aider les élèves dans cette tâche ne pourrait qu'interférer avec celle d'une évaluation scientifique de la démarche visée.

Dans notre perspective, au contraire, un élève qui apprend à résoudre des problèmes, c'est avant tout un élève qui apprend à manœuvrer à l'intérieur de classes de problèmes au sens décrit plus haut et à brasser des classes de plus en plus nombreuses, ce qui est, somme toute, beaucoup plus modeste. Mais force est de constater que de tels brassages sont peu organisés dans les pratiques curriculaires, même au sein d'une même année scolaire. Sans doute l'approche préconisée est-elle moins glorieuse, les transferts que l'élève arrive à faire ayant été en quelque sorte induits par l'enseignement, alors que les professeurs souhaitent vérifier vraiment, sans concession, si les élèves sont capables de transférer une attitude « de recherche » ou une méthode générale de résolution de problèmes. Mais que vise-t-on vraiment ? En définitive, l'alternative n'est-elle pas la suivante : se retenir d'enseigner pour sélectionner les « meilleurs » élèves ou chercher à ce que tous apprennent, quitte à ce que

l'évaluation ne permette pas vraiment de faire la part entre les apprentissages des élèves et l'efficacité de l'enseignement lui-même ? Nous sommes là en effet en présence d'un malentendu scolaire propre à accentuer des inégalités scolaires au sens développé par BAUTIER et RAYOU (2009), les manières de faire et « d'étudier » les problèmes mathématiques, classe par classe, comme le font les experts en la matière, n'étant visibles qu'aux élèves qui peuvent les rencontrer en dehors des temps et lieux scolaires.

Bibliographie

BAUTIER E. et RAYOU P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage*. Paris : PUF.

BROUSSEAU G. (1998). *La théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.

CASTELLA C. & MERCIER A. (1994). Peut-on enseigner des méthodes ? Comment les élèves apprennent-ils des méthodes ? *Bulletin de la Commission Inter-IREM de didactique des mathématiques*, 1.

CHEVALLARD Y. (1990). Le passage de l'arithmétique à l'algèbre dans l'enseignement des mathématiques au collège. Troisième partie, Voies d'attaque et problèmes didactiques. *Petit X*, 19, 43-72.

CHEVALLARD Y. (1999). L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 19/2, 221-265.

CRAHAY M. (2006), Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation, *Revue Française de Pédagogie*, 154, 97-110.

FAGNANT A. & DEMONTY I. (2005). *Résoudre des problèmes : pas de problème ! Guide méthodologique et documents reproductibles*. Bruxelles : De Boeck.

KAHN S. (2010). *Différents types de compétences : Comment les faire acquérir ? Comment les évaluer ?* Socle commun et travail par compétences. Balises et boussole, origine inconnue.

REUSSER & STEBLER (1997). Every word problem has a solution. The social rationality of mathematical modelling in schools. *Learning and Instruction*, 7(4), 309-327.

REY B., CARETTE V. & KAHN S. (2002). *Lignes directrices pour la construction d'outils d'évaluation relatifs aux socles de compétences*. Rapport de recherche du Service des Sciences de l'éducation de L'Université libre de Bruxelles.

REY B. (2009). Les compétences, oui, mais ce qui compte, c'est de faire apprendre ..., *Café pédagogique* du 8 décembre 2009, INRP.

SCHNEIDER M. (2006a). Quand le courant pédagogique 'des compétences' empêche une structuration des enseignements autour de l'étude et de la classification de questions parentes. *Revue Française de Pédagogie*, 154, 85-96.

SCHNEIDER M. (2006b). Comment des théories didactiques permettent-elles de penser le transfert en mathématiques ou dans d'autres disciplines ? *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 26 (1), 9-38.

SCHNEIDER M. (2007). Les compétences comme cadre pour organiser des enseignements de mathématiques ? Oui, mais ... Quelques dérives possibles. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, vol. 7, numéro 1, 28-40.

Schneider M. (2008). *Traité de didactique des mathématiques. La didactique par des exemples et contre-exemples*. Les Editions de l'Université de Liège.

SCHNEIDER M. & MERCIER A. (à paraître). *Approche par compétences, définition et désignation des savoirs mathématiques : peut-on envisager la disparition d'une organisation disci-*

plinaire des savoirs ? Exposé au 3e colloque organisé par l'Association pour des Recherches en Didactique Comparée, Lille, janvier 2011.

SCHOENFELD A.H. (1989). Teaching mathematical thinking and problem solving. In L.B. Resnick et L.E. Klopfer (dir.), *Toward the thinking curriculum : Current cognitive research*, 83-104. Alexandria : VA : Association for Supervision and Curriculum Development.

STEWART J. (2006). *Analyse 1*. Bruxelles : De Boeck.

SWOKOWSKI E.W. (1993). *Analyse*. Bruxelles : De Boeck.

TARDIF J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal : Les Éditions Logiques.

VERSCHAFFEL, L., GREER, B. & DE CORTE, E. (2000). *Making sense of word problems*. Lisse, The Netherlands : Swets & Zeitlinger.

ZARIFIAN PH. (1988), L'émergence du modèle de la compétence. In F. Stankiewicz, *Les stratégies d'entreprise face aux ressources humaines. L'après taylorisme*. Paris : Economica.



Marie-Noëlle Hindryckx, Chargé de cours
Mélanie Laschet, Corentin Poffé, Assistants
 Université de Liège
 Service de Didactique des Sciences biologiques

COMPTE RENDU DE L'ATELIER « SCIENCES »

En partant des pistes identifiées par Jacqueline BECKERS (cf. sa contribution dans ce numéro, pp. 9 - 15), nous avons voulu les illustrer au moyen d'exemples en faisant référence aux familles de tâches à mettre en œuvre en classe de sciences au secondaire supérieur.

Concrètement, l'atelier proposait aux participants d'évoquer les inégalités qui peuvent se rencontrer en classe lors d'activités d'apprentissage par compétences en classe de sciences. Pour ouvrir le débat, quelques mises en situations concrètes ont été proposées aux 35 participants, qui n'avaient pas tous reçu, précisons-le, une formation scientifique.

Les pistes d'inégalités évoquées par Jacqueline BECKERS étaient celles-ci :

Piste 1. Reconnaître que les élèves ne sont pas égaux devant l'école et ses objectifs, particulièrement quand ces derniers sont ambitieux, plutôt que de considérer que les attendus scolaires vont de soi pour tous.

Piste 2. Mettre en œuvre des pratiques professionnelles qui ne soient pas indifférentes aux différences : expliciter les attentes ; donner des consignes claires sans dénaturer la tâche ; institutionnaliser le savoir ; travailler le transfert des apprentissages (par décontextualisation et recontextualisation).

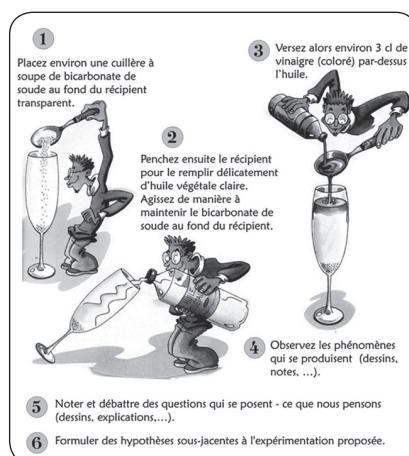
Piste 3. Être attentif aux effets pervers possibles de manières de faire la classe, dictées par des intentions

louables, mais qui, appliquées sans discernement, risquent d'accentuer les inégalités devant l'école et les apprentissages plutôt que de contribuer à les réduire (enseignement parfois trop peu explicite ; autonomie sans perdre les élèves ; coopération sans oublier le travail individuel ; convivialité des échanges sans perdre la qualité des apprentissages).

Piste 4. Éviter de détourner les élèves des enjeux cognitifs des tâches par des pratiques visant à les « enrôler » dans le travail scolaire (situation trop ludique ou trop proche de la vie de l'élève sans généralisation des acquis et spécificité des traitements scolaires).

Première situation proposée : lampe à lave

Famille de tâche 1 : expliquer, interpréter, prévoir



À partir d'un protocole à suivre et du matériel nécessaire, les participants devaient fabriquer un système particulier à observer.

On remarque :

- des difficultés à suivre un protocole écrit (Faut-il mélanger ? Verser vite ou pas ?) ;
- des difficultés à observer et à décrire ce qu'on voit réellement (où se fixent les bulles de gaz ? qui réagit avec qui ? ...) ;
- sans prérequis, des difficultés à prévoir l'évolution du système (diminution des réactifs, réaction acide-bicarbonate, densité des liquides...) ;
- en raison de l'absence de matériel, l'impossibilité de vérifier les idées des participants (ex. : l'huile ne sert-elle à rien ? Il faut le prouver).

Cette expérience a été présentée dans le cadre de l'exposition « la chimie naturellement », qui s'est déroulée du 6 mai au 30 novembre 2003 à la Cité des Sciences et de l'Industrie, à Paris (www.cite-sciences.fr).

Une discussion s'ensuit. Nous constatons que lire un protocole et le suivre ne sont pas des tâches aisées pour des élèves. Il leur vient toujours à l'esprit une idée qui n'a pas été imaginée par l'enseignant (piste 2). Les élèves ne disposent pas toujours du vocabulaire utile pour expliquer ce qu'ils observent et ils ne savent pas ce que signifie « observer » dans un contexte scientifique. Ils manquent souvent de précision et d'exhaustivité (piste 1).

Quand les élèves ont des prérequis scientifiques, ils essaient souvent d'expliquer le phénomène avant même de l'observer.

Deuxième situation proposée : des démarches expérimentales

Famille de tâche 2 : mener à bien une démarche expérimentale

Défi « flotte ou coule ? »

L'expérience proposée consiste, en trois essais, à faire flotter sur l'eau un kilogramme de clous à l'aide d'une feuille de papier A4. Les participants essaient d'abord de plier la feuille comme un bateau (origami), mais cela ne fonctionne pas. Ensuite, certains pensent à une barge et laissent la feuille le plus possible à plat en remontant les bords d'un centimètre environ. Là, le kilo de clous flotte : tout l'art est de disposer les clous assez rapidement pour éviter que l'embarcation se retourne.

Cette situation est un défi, une situation à caractère ludique, mais de nombreux élèves ne vont pas plus loin et ne font pas le lien avec le savoir savant, souvent appris antérieurement. Les attendus ne sont pas de jouer et de gagner, mais de découvrir ou de mettre en œuvre le principe d'Archimède, ainsi que de focaliser sur le test systématique des hypothèses que l'on pose. Ce malentendu quant aux objectifs de l'activité ne doit pas être entretenu par l'enseignant : il convient qu'il reprenne la main et institutionnalise les savoirs en jeu (piste 2). Le caractère ludique de la situation peut, bien entendu, encourager l'élève à entrer dans la tâche, mais ce dernier peut réussir le défi sans faire référence aux savoirs. Il ne faut donc pas que le caractère ludique masque les apprentissages en jeu (piste 4).

L'enseignant peut décider de faire l'expérience en début d'apprentissage, comme mise en situation, ou en fin

d'apprentissage pour tester les acquis, mais il doit institutionnaliser, après le défi, les apprentissages, tant ceux relatifs à l'acquisition de savoirs que ceux ayant trait à la méthodologie utilisée (piste 4).

L'ADN

À l'aide d'un protocole, sans matériel complexe et sans danger, les participants extraient l'ADN de leurs cellules buccales. Ils suivent la recette sans devoir se poser de question et obtiennent des filaments blancs dans un tube à essai : c'est l'ADN.

Qu'est-ce qui indique que c'est de l'ADN ? L'image que l'on se fait de l'ADN (double hélice, lettres...) ne ressemble pas du tout à ce qu'on obtient : on doit donc croire l'enseignant/l'animateur sur parole, sans pouvoir nécessairement vérifier son résultat. Un certain dogmatisme apparaît et la science peut être associée par certains à de la magie.

Pour surmonter cette difficulté, on peut demander à l'élève d'expliquer ce qu'il fait et pourquoi il le fait (utilisation de produit de vaisselle, d'eau salée...). L'extraction de l'ADN d'un végétal (kiwi, par exemple) peut aussi aider l'élève à se rendre compte que tous les êtres vivants ont de l'ADN qui présente une image semblable à celle obtenue lors de l'extraction. La coloration de la méduse (pelote d'ADN) montée entre lame et lamelle, peut aussi aider à se rendre compte de la présence effective de cet ADN.

C'est une belle expérimentation protocolaire, appréciée des étudiants futurs enseignants car elle est simple à mettre en œuvre, ne nécessite pas un matériel coûteux et n'est pas dangereuse : on peut laisser les élèves suivre le protocole en petits groupes. Les élèves apprécient, eux, le fait de manipuler et d'obtenir assez rapidement « quelque chose » dans un tube... L'enseignant valide le résultat obtenu et... tout le monde est satisfait. Le « danger » réside dans l'utilité de mettre en place cette démarche si les élèves ne

comprennent rien à ce qu'ils font, à ce qu'ils obtiennent. Il revient à l'enseignant d'exploiter cette manipulation au mieux pour éviter de tels écueils (piste 2).

Les pommes de terre

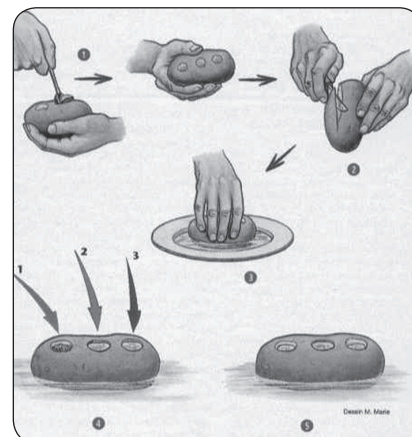


Image : <http://www.didier-pol.net/1OSMOSE.html>

Dans un livre, une expérience d'osmose avec des pommes de terre est décrite. Des puits sont creusés dans une pomme de terre. On y verse différentes solutions. Un dessin représente la situation expérimentale ; les résultats sont expliqués à la suite du document.

Ce type d'activité porte le nom d'expérience, or les élèves n'effectuent aucune manipulation. C'est confortable pour l'enseignant, mais pas nécessairement efficace pour tous les élèves. De nombreux élèves ont besoin de concret pour comprendre ; ils sont « visuels » et doivent pouvoir percevoir la dynamique du phénomène. À nouveau, au cours de la lecture, l'élève peut rencontrer des difficultés de vocabulaire et ne pas comprendre (rapidité des explications) ou interpréter correctement les résultats. De plus, les élèves sont déçus de ne pas effectuer de manipulation alors que cette expérience est facile et non coûteuse, et donc aisément réalisable en classe.

Les participants sont d'accord avec le fait que cette situation est très fréquente dans le secondaire : dans les

divers matériaux pédagogiques, sont proposées des expériences racontées, que les enseignants ne font pas nécessairement en classe parce qu'ils sont persuadés que les élèves « voient » bien ce que cela signifie. Cependant, certains élèves ont besoin de concrétisation avant d'aborder la théorie (pistes 1 et 2).

Les graines

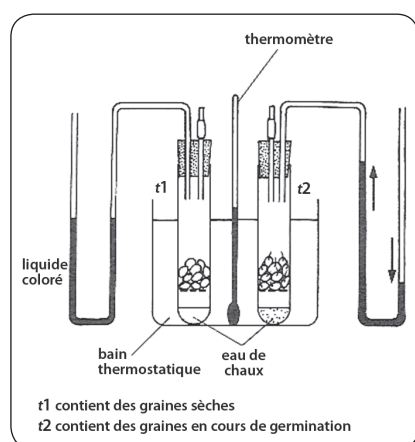


Image : TAVERNIER R. & LAMARQUE J. (1999). *Enseigner la biologie et la géologie à l'école élémentaire. Guide des professeurs des écoles I.U.F.M.* Paris : Bordas, p. 187.

Des résultats d'expériences réalisées avec des graines sont présentés sur papier, sous forme de schéma du dispositif expérimental ou sous forme de tableau. Ces expériences montrent l'importance de différents paramètres (oxygène/air, lumière, température, humidité, CO₂...) lors de la germination des graines.

Ces ressources sont très utiles pour l'enseignant qui ne peut pas toujours se lancer dans des dispositifs expérimentaux compliqués à mettre en œuvre, menant souvent à des résultats plutôt hasardeux. Pour certains élèves, cela permet d'aller plus loin dans la réflexion sur des données de recherche, même s'ils n'ont pas contribué à l'obtention de ces données. Par contre, d'autres ont beaucoup de difficultés à analyser des chiffres ou des tableaux sans avoir vécu concrètement les expériences concernées.

La forme scolaire de cette « expérience » ne va donc pas de soi pour tous ; l'abstraction et la rapidité d'explication ne convainquent pas toujours. Tous les élèves ne sont pas égaux face à cette approche (pistes 1 et 2) : certains ne sont pas capables de traiter les seuls résultats d'une expérience.

Troisième situation proposée : classification

Famille de tâche 3 : résoudre une application concrète

À partir de la description d'une activité basée sur le tri d'animaux (figurines en plastique et fiches papier) selon des critères scientifiques, la nouvelle classification est abordée. Il est question d'observation, de critères de tri pertinents d'un point de vue scientifique, de la différence entre trier et classer...

Les participants se rendent assez vite compte que les scientifiques qui sont dans la salle ont intégré des tas de critères associés à des étiquettes. Ex. : mammifères (poils, mamelles, placenta) ; oiseaux (plumes, bec, ailes) ; insectes (squelette externe, ailes, antennes, 6 pattes)... Or, pour un élève - ou un « non-scientifique » - ces critères ne vont pas de soi : pourquoi ne pas rapprocher les oiseaux (ailes) des insectes (ailes) ? Y a-t-il une différence entre des pattes et des membres ? Comment puis-je savoir si un animal a un squelette interne ou externe ?

Certains élèves gardent en tête qu'on est au cours de biologie et que dès lors, les critères à choisir doivent certainement être scientifiques ; d'autres pensent d'abord à des critères plus affectifs, voire esthétiques... Ce n'est que dans un deuxième temps qu'ils réalisent les enjeux scientifiques masqués par l'apparence ludique de la situation (piste 1).

La difficulté, pour réaliser un classement phylogénétique, est de repérer les invariants d'une catégorie (étiquette) et de choisir des critères de classement

pertinents sur le plan phylogénétique : pourquoi ne pas s'intéresser au régime alimentaire avant de considérer le squelette ?

Notre formation scientifique nous a formatés à penser les critères dans un certain ordre et celui-ci n'est pas explicite (ni souvent, d'ailleurs, explicité) pour les élèves. Ce qui apparaît comme un exercice enfantin (à cause du matériel de jeu) est en fait très ardu et cela peut renforcer l'idée que les sciences sont inaccessibles et compliquées pour certains élèves (piste 3).

Quatrième situation proposée : divers exemples rencontrés en formation initiale des enseignants

Famille de tâche 4 : présenter sous une autre forme

Souvent, pour travailler cette famille de tâches, on propose aux élèves du secondaire des travaux de groupes pour présenter un problème, une recherche. Il leur est fréquemment demandé de réaliser un poster, une présentation power point, une exposition scientifique...

Des exemples de situations rencontrées lors des visites de stage des étudiants à l'AESS sont présentés aux participants.

• Travaux de groupe morcelés

La cellule : souvent, les stagiaires font travailler les élèves sur des organites cellulaires en groupe, puis chaque groupe présente la partie qui lui a été confiée. Le lien est rarement explicite avec la cellule dans son entièreté et les différentes présentations d'un organite sont peu explicitées (type de microscope utilisé pour la photographie présentée, choix d'un schéma ou d'un dessin...).

• Analogies dangereuses

D'autres stagiaires présentent la cellule comme un tout fonctionnel à l'aide d'analogies (une ville, une usine, une

école...). Certains élèves éprouvent des difficultés à rester en lien avec la réalité dont il est question (l'organite); ils recourent à des images. C'est ainsi qu'à l'interrogation, on retrouve sur les copies des expressions telles que « le directeur (= noyau) photocopie la recette (ADN) » à la place des termes scientifiques adéquats. L'analogie prend le pas sur la réalité scientifique.

• Médias qui rassurent

Des émissions de télévision, très bien conçues, illustrent certains concepts scientifiques (« C'est pas sorcier », « Il était une fois la vie »,...). Beaucoup de stagiaires, qu'ils soient formés dans des hautes écoles ou à l'université, les utilisent, quel que soit le niveau d'enseignement. N'oublions pas que, pour un scientifique, ces émissions sont structurantes et « rafraichissantes » pour illustrer des concepts déjà connus, déjà intégrés. Cela peut conduire les élèves à une compréhension plus dynamique et systémique, mais ces émissions sont souvent rapides et complexes, à tout le moins beaucoup plus qu'elles n'y paraissent. (ex. : 41 concepts abordés d'une façon explicite ou implicite sur 27 minutes d'émission).

Un autre problème évoqué est celui des images présentées : dans « Il était une fois la vie », des bonshommes circulent dans le corps, dans les vaisseaux sanguins... Que représentent-ils ? Où est la frontière entre la réalité et la fiction ? Ces émissions s'adressent pourtant à un jeune public. Il faut y être attentif.

• Manipulations de matériel concret

Une étudiante à l'AESS en biologie a utilisé, lors de son stage, une « boîte à mitose ». Après avoir lu un document présentant les différentes phases de la mitose, les élèves devaient manipuler du matériel fourni dans une boîte à chaque groupe d'élèves. La stagiaire voulait qu'ainsi, les élèves prennent conscience du côté dynamique de la mitose en déplaçant sur leur banc les constituants proposés. Des cartes

décrivaient chacune des phases et une photographie de la phase réalisée avec le matériel figurait au verso de chacune de ces cartes (pour une auto-correction rapide). On remarque que les élèves ne comprennent pas toujours le côté dynamique de la mitose : ils placent les composants sur le banc comme indiqué sur la photo de la carte 1 ; ensuite, ils enlèvent tout et replacent les constituants comme sur la photo suivante. Qu'ont-ils compris ? Il a fallu que la stagiaire passe dans chaque groupe pour permettre aux élèves de manipuler correctement du matériel.

Un autre stagiaire avait choisi de symboliser les centrioles et le fuseau mitotique avec des pailles en plastique. Cela correspondait très bien, à ses dires, à l'image qu'il s'en faisait. Les élèves devaient manipuler les pailles et les assembler en triplets, mais ils ne voyaient pas le lien entre ce qu'ils faisaient et la cellule — à fortiori la division cellulaire. Des pailles en plastique restent à leurs yeux des pailles en plastique.

Les intentions des stagiaires sont louables, mais encore faut-il s'assurer d'obtenir le résultat escompté (piste 3). Les travaux de groupes sont à encourager, mais il ne faut pas perdre de vue que les moments de travail individuel permettront à tous de s'exercer à accomplir une tâche ou de développer progressivement une compétence. De même, la convivialité dans les échanges entre élèves est importante, mais l'apprentissage doit avoir lieu (piste 4). On remarque aussi que certains élèves ou groupes d'élèves, qui ont reçu la consigne de réaliser une présentation sous la forme d'un poster ou d'un power point, accordent parfois beaucoup plus d'importance à la couleur du titre et aux animations qu'au contenu et à sa maîtrise... Les consignes doivent donc être suffisamment claires et précises pour éviter de détourner les élèves des enjeux cognitifs de la tâche (piste 4).

Cinquième étape : décontextualisation / recontextualisation

À une autre échelle, les animateurs décrivent la difficulté qu'ils éprouvent, en formation initiale des enseignants, de permettre aux futurs enseignants de décontextualiser leurs apprentissages pour les recontextualiser en situation de classe lors d'un stage au secondaire, par exemple.

Une stagiaire, à qui on avait montré, en formation initiale, des modèles en trois dimensions, construits avec les élèves pour symboliser un phénomène (par exemple, la cellule et ses constituants), a voulu reprendre l'idée de la manipulation concrète avec du matériel quotidien. Elle a essayé d'appliquer les manipulations concrètes à la découverte des groupes sanguins : balles de tennis, punaises de couleur à piquer, cartons... Lors de sa leçon de stage, les consignes n'étaient pas claires, la signification des couleurs associées aux punaises n'avait pas fait l'objet d'une réflexion et les élèves ne savaient que faire avec ce matériel qui les encombrait...

La stagiaire n'a sans doute pas assez décontextualisé la formation reçue pour la recontextualiser en fonction de sa classe. Comment l'y aider et éviter que cela se reproduise ?

En formation initiale en haute école, avec une classe de futurs instituteurs de maternelle, nous nous interrogeons sur la différence, du point de vue scientifique, entre les fruits et les légumes et surtout sur ce qu'est un fruit du point de vue botanique. Cette séquence étonne les futurs maîtres et est riche en apprentissages, tant sur le plan du contenu que sur celui de la démarche de recherche mise en place. Certains stagiaires reproduisent cette séquence de cours telle quelle pour les enfants de maternelle dans leur classe de stage, sans adapter les observations, le nombre d'objets à observer et sans même discuter de la pertinence de celle-ci pour le niveau scolaire visé.

D'autres parviennent, quant à eux, à transposer le savoir appris et à adapter l'emploi des concepts lors de leur pratique de stage. Il faut donc, en formation initiale, que les formateurs soient plus attentifs à accompagner les futurs enseignants dans cette démarche de décontextualisation/recontextualisation (piste 3).

Sixième étape : l'empreinte écologique

Une enquête d'empreinte écologique est distribuée aux élèves. Les questions sont adaptées à leur niveau. En effet, des adolescents sont souvent bien incapables de citer la marque de lessive, le nombre de kilomètres effectués par an, le type de chauffage et le type d'aliments achetés. Pour que les ados puissent répondre, il faut que les questions les concernent. Si on en reste là, on peut se contenter de deux ou trois aspects principaux : éteindre la lampe, fermer le robinet et trier ses déchets. C'est déjà intéressant, mais on risque de passer à côté d'aspects considérables de la protection de l'environnement et du développement durable... Si les élèves ont reçu, chez eux, une véritable sensibilisation à l'environnement et à l'impact des gestes quotidiens ou plus occasionnels, cela peut suffire. Si ce n'est pas le cas, l'école a un rôle à jouer dans cette éducation relative à l'environnement.

À force de vouloir faire correspondre les activités proposées au vécu des élèves, on peut les détourner des enjeux cognitifs. Certes, ces activités sont porteuses de sens pour des élèves et renforcent la proximité du vécu

scolaire avec le quotidien, mais cela peut aussi faire perdre de vue la spécificité des traitements scolaires des objets en question et diminuer la visée de généralisation des acquis. L'école n'existe pas uniquement pour corroborer le vécu des élèves, mais aussi pour augmenter leur point de vue, pour les tourner vers le monde qui les entoure.

Quelques réflexions partagées en fonction des pistes d'inégalités évoquées au départ

Piste 1. Reconnaître que les élèves ne sont pas égaux devant l'école et ses objectifs, particulièrement quand ces derniers sont ambitieux, plutôt que considérer que les attendus scolaires vont de soi pour tous.

Reconnaître ses élèves, les connaître individuellement. Une séquence d'apprentissage prend naissance quand une place est laissée à la reconnaissance de chacun, ce qui nécessite une connaissance de l'autre et de ses différences avant même d'entamer un processus d'apprentissage.

Piste 2. Mettre en œuvre des pratiques professionnelles qui ne soient pas indifférentes aux différences.

Les pistes évoquées sont celles de la prise en compte par l'enseignant des prérequis et des préconceptions des élèves. L'enseignant peut aussi expliciter de manière systématique ses démarches, ses objectifs, ses finalités. Est en outre évoquée la piste des remédiations et des séquences de travail différencié, en favorisant le tutorat, et

même les séquences de drill qui obligent les élèves à apprendre sans avoir l'impression « d'étudier ».

Piste 3. Être attentif aux effets pervers possibles de manières de faire la classe, dictées par des intentions louables, mais qui, appliquées sans discernement, risquent d'accentuer les inégalités devant l'école et les apprentissages plutôt que de contribuer à les réduire.

Trop souvent, l'enseignant distille sa matière au fil des heures de cours. À l'élève de reconstruire la cohérence de l'ensemble, ce qui est extrêmement difficile. L'enseignant devrait donc accompagner davantage les élèves dans le fait de donner du sens aux apprentissages, reconstruire la cohérence d'une formation disciplinaire.

Il peut aussi expliciter aux élèves comment gérer l'apprentissage d'une matière ou d'un processus et permettre à chacun de trouver sa façon d'apprendre en laissant le droit à la différence de chemin suivi.

Piste 4. Éviter de détourner les élèves des enjeux cognitifs des tâches par des pratiques visant à les « enrôler » dans le travail scolaire.

Recentrer les élèves en permanence sur le « pourquoi » des situations vécues et montrer l'intérêt de mettre en place une démarche de recherche scientifique, quelle que soit la situation présentée. Il faut pousser les élèves à essayer de comprendre, d'expliquer, de vérifier... les aider à dépasser le caractère ludique apparent pour découvrir les apprentissages poursuivis.

Jacqueline Beckers, Professeur
Nathalie François, Zoé Marloye et Stéphanie Noël, Assistantes
Université de Liège
Service Professionnalisation en Éducation : Recherche et Formation

COMPTE RENDU DE L'ATELIER « SCIENCES HUMAINES »

L'atelier sciences humaines a regroupé des personnes de formations assez diverses comme la géographie, les sciences économiques, l'éducation physique, la philosophie, l'éducation aux médias, les sciences sociales ou encore la pédagogie.

Situations proposées à l'analyse

Durant la première partie de l'atelier, plusieurs situations sont proposées à l'analyse.

Situation 1 : coloriage d'une carte de géographie

Lors de son stage dans une classe du début du secondaire, un FE (futur enseignant) en géographie souhaite aborder les différentes régions de la Belgique par un exercice de coloriage. Après un bref rappel sur la différence entre le sol et sous-sol, il donne la consigne suivante : « Colorie la carte de manière à faire apparaître les différentes régions de Belgique ». Lors du travail individuel des élèves (10 minutes), des commentaires sont échangés entre le FE et les élèves à propos de la qualité esthétique du coloriage.

Les échanges spontanés sur la situation décrite peuvent être synthétisés comme suit :

- Les objectifs d'apprentissage de la première tâche proposée aux élèves ne sont pas explicités.

- Le lien entre ces objectifs et le rappel est obscur ; par contre, le concept de région ne fait pas l'objet d'un rappel.
- Dans les échanges enseignant-élèves, l'accent est mis sur l'effectuation de cette tâche de coloriage et sur la beauté des effets obtenus, sur l'aspect esthétique du coloriage (« On peut prendre n'importe quelle couleur ? », « Peut-on colorier façon Mordor ? », etc.).
- La référence culturelle à l'outil cartographique est négligée.
- L'autre référence culturelle apportée par les élèves (« Le seigneur des anneaux ») n'est pas explicitée non plus.
- L'accent mis sur l'effectuation du coloriage détourne les élèves des enjeux cognitifs de l'exercice : quels savoirs ont été construits grâce à cette activité ?

Les éléments suivants sont jugés utiles à mettre en place lors de l'APC pour s'assurer de réduire les inégalités :

- Donner des consignes claires (orales et écrites) qui explicitent les enjeux cognitifs des tâches.
- Annoncer les objectifs d'apprentissage.
- Ne pas laisser l'aspect ludique ou occupationnel l'emporter sur l'apprentissage.

Situation 2 : « Amidou » et la carte de géographie (BONNERY, 2007, pp.47-52)

L'observation se déroule dans une classe de 5^e année, au collège, ce

qui correspond, en CFWB, à la 1^{re} année de l'enseignement secondaire. Au cours d'une leçon de géographie, une enseignante, souhaitant mettre les élèves face à une situation problème, les pilote dans l'élaboration d'une carte de géographie. Pour ce faire, elle leur pose des questions successives sur la façon de représenter sur la carte par exemple « la zone où est indiqué + 1000 puis toutes les zones où est indiqué + 1000 », les élèves ayant la légende non coloriée à disposition. Elle propose de façon assez systématique des énoncés généralisants qui lient chaque symbole à sa signification. Amidou s'engage sérieusement dans la tâche, sachant qu'au cours suivant il y aura un contrôle écrit où les élèves devront, prévient l'enseignante, « faire une carte ». Lors du cours suivant, l'interrogation porte sur un autre fond de carte. Amidou le ressent comme une injustice : ce n'est pas ce qu'il a révisé, ce n'est pas la même carte.

Les échanges spontanés sur la situation décrite peuvent être synthétisés comme suit :

- Le professeur aurait dû interroger les élèves sur la manière d'étudier et ce qu'il faut étudier. Elle ne dit pas que la carte de l'interrogation sera différente parce que pour elle, cela va de soi.
- En pilotant l'exercice pas à pas, l'enseignante émiette la tâche. Son intention d'aider les élèves se retourne contre eux, car ils ne sont pas préparés au transfert. Tout

se fait oralement et collectivement: il est donc normal que tous les élèves ne captent pas la portée des énoncés généralisants. Il aurait fallu faire d'autres exercices avec moins d'étayage avant l'évaluation.

- Le malentendu peut conduire l'élève, ici Amidou, à la révolte.

Les éléments suivants ont été jugés utiles à mettre en place lors de l'APC pour s'assurer de réduire les inégalités :

- Annoncer les enjeux cognitifs des tâches.
- Expliciter clairement ce qui peut sembler « aller de soi ».
- Donner du sens aux apprentissages.
- Organiser des moments d'institutionnalisation du savoir et en laisser des traces.
- Préparer explicitement au transfert.

Situations concrètes proposées par les participants

Au cours de la deuxième partie de l'atelier, les participants sont invités à soumettre d'autres situations à la discussion. Des exemples complémentaires, préparés par les responsables de l'atelier, sont mis en réserve pour compléter l'inventaire possible des sources d'inégalités d'apprentissage et la réflexion sur les pratiques qui pourraient les atténuer. Mais, en fait, tout le temps restant a été consacré à l'analyse des situations évoquées par les participants.

Quelle place donner, au sein de l'école, au quotidien et comment le traiter? Le rôle de l'analyse des médias.

- Il est souhaitable de former les jeunes à l'analyse critique des médias et de leur utilisation en visant un double objectif : l'émancipation de la personne grâce à une approche critique de l'information et l'ouverture à des univers de référence différents permettant une

représentation plus objective de la réalité que la vision stéréotypée que les élèves peuvent parfois en avoir. Par exemple, prendre l'habitude de comparer le traitement d'une même information dans différents quotidiens ou différentes chaînes télévisées diminue les inégalités à long terme et donne à chacun l'occasion de développer une citoyenneté critique.

- Lors d'un congrès des sciences, les enseignants ont mis en évidence l'intérêt de faire entrer les sciences en classe via les médias. Il faut donner à chacun l'accès à la critique des technologies et apprendre à traiter l'information pour réduire les inégalités. Si on fait comme si c'était d'emblée acquis, on augmente les inégalités.
- Il est également essentiel de former les jeunes à la responsabilité éditoriale et médiatique de chaque citoyen (cf. « Facebook »)

La maîtrise de la langue française : faut-il en faire un prérequis ?

- Le problème est posé à propos d'une formation organisée en promotion sociale comportant un test d'entrée ayant trait à la maîtrise de la langue orale et écrite. Certains des formateurs, selon leur libre arbitre, sont plus ou moins accommodants par rapport à la maîtrise de la langue. Cela crée des inégalités.

Les avis sont partagés à ce propos : pour certains, la diversité culturelle du public rend cette pratique de sélection très inégalitaire ; d'autres se demandent s'il faut maintenir les élèves dans l'illusion dans la mesure où l'on sait que la maîtrise de la langue est une condition de l'objectif d'insertion ; d'autres, enfin, pensent que l'exclusion au départ permet d'éviter l'exclusion en fin de parcours.

Lors de la discussion, on insiste sur le fait que poser des conditions d'accès paraît aller à l'encontre

des objectifs de l'enseignement de promotion sociale. Par contre, pour l'évaluation des niveaux de maîtrise de la langue par les candidats, on n'a pas intérêt à laisser s'exprimer la diversité d'appréciation des enseignants : il vaut mieux critérier l'évaluation. De plus, l'utilisation de critères objectifs permet de donner un feedback sur ce qui reste à travailler, de justifier des interventions différenciées, de responsabiliser l'étudiant dans l'engagement pris en lui expliquant ses difficultés plutôt qu'en lui attribuant des points.

- Un autre cas de figure exposé est celui de la maîtrise de la langue d'enseignement par les futurs enseignants. Dans les catégories pédagogiques des hautes écoles, il y a des contraintes décrétales par rapport à la maîtrise de la langue française (60% exigé). Si le test est formatif, assorti de feedbacks et s'il oriente les étudiants vers des activités de remédiation, alors il constitue une manière de lutter contre les inégalités. Au CAP, un module obligatoire en langue française (orthographe et grammaire) est imposé à ceux qui n'ont pas le CESS. Un formateur en haute école témoigne des énormes difficultés d'orthographe et de grammaire que rencontrent certains étudiants. Partant du principe que le français est quand même la langue dans laquelle ils enseignent, il les arrête même s'ils sont volontaires et doués dans la matière enseignée. Un autre formateur regrette le manque de cohérence dans l'équipe à ce point de vue : certains sanctionnent les fautes de langue ; et d'autres ne le font pas. Le groupe s'accorde sur la nécessité d'une excellente maîtrise de la langue par les enseignants, condition minimale d'une égalisation des chances de maîtrise de cette langue par les élèves!

- La question du renforcement des inégalités par les évaluations

externes suscite également un débat. Dans les outils d'évaluation externe, la maîtrise de la langue occupe une place importante. L'utilisation d'outils normés dans des écoles qui accueillent beaucoup d'élèves dont le français n'est pas la langue maternelle renvoie aux élèves l'image qu'ils sont mauvais. Il faut éviter de considérer que les élèves sont en difficulté d'apprentissage alors que c'est uniquement un problème de compréhension et d'utilisation de la langue. Il importe de repérer où sont vraiment les difficultés des élèves. C'est au professeur qu'incombe la tâche d'adapter ce type d'outils en fonction du contexte dans lequel il enseigne. On peut par exemple demander de dessiner, de faire un geste plutôt que d'utiliser la langue.

- L'importance de la maîtrise de la langue pour l'intégration dans la société actuelle est mise en question. Les jeunes issus de milieux favorisés étudient le langage SMS pour s'intégrer. Pour être un bon pompier, tout compte fait, il n'est pas nécessaire d'avoir une bonne orthographe. D'autres participants soulignent néanmoins que la langue reste un outil de communication et de pensée, et que diminuer les exigences langagières chez des jeunes de sections professionnelles comporte un risque évident de les enfermer à priori et de manière stéréotypée dans certaines voies d'expression au lieu de leur offrir des occasions de développement que leur milieu ne leur donne peut être pas. La langue mérite d'être travaillée à l'école, où l'on introduit de nouvelles exigences.
- Un témoignage de pratique fait l'objet d'une analyse : Le cours de latin est maintenant axé sur la culture ancienne. L'enseignante ne se focalise plus d'emblée sur l'orthographe et sur la maîtrise de la langue. Comme elle suit les élèves de la 1^{re} à la 6^e secondaire, elle peut

s'adapter et les faire progresser sur le long terme. Pour accrocher les élèves, elle leur propose des mots croisés en latin. Les effets de cette pratique méritent d'être interrogés au-delà du débat sur la maîtrise de la langue maternelle.

Une approche ludique favorise-t-elle l'apprentissage ?

La pratique évoquée motive les élèves par une voie de traverse sans pour autant les détourner de l'apprentissage. Même si l'approche est ludique, elle donne à chacun la satisfaction de s'être rendu maître des apprentissages sous-jacents. Néanmoins, si le jeu peut être proposé comme une porte d'entrée, comme un marchepied, il est important qu'il ne prenne pas le pas sur les apprentissages. C'est dans ce type d'exploitations qu'il est particulièrement important d'explicitier clairement les apprentissages en jeu et d'institutionnaliser les savoirs engrangés.

Les manuels : une voie pour réduire les inégalités d'apprentissage ?

Les manuels servent à faciliter la transposition didactique et peuvent être garants de la qualité des ressources scientifiques ; ils peuvent également assurer une certaine continuité des apprentissages. Utiliser un manuel bien fait permet à l'enseigner d'économiser beaucoup d'énergie, celle qu'il consacrerait à la phase de préparation. Les garanties qu'offrent les manuels peuvent aussi constituer un moyen de réduire les inégalités.

Cependant, la phase d'interaction avec les élèves peut aussi engendrer des inégalités : dans une même classe avec un même manuel, les élèves n'entendent pas la même chose ; les manuels ne suppriment pas les différences de rythme d'apprentissage. Les recherches scientifiques sur les interactions aptitudes-traitement

(CARDINET, 1986) montrent que les élèves qui ont plus de facilité à s'approprier une matière tirent un meilleur parti des apprentissages en autonomie alors que les élèves les plus faibles ont besoin de plus d'étayage par l'enseignant. De bons manuels peuvent soutenir le travail en autonomie et l'enseignant ne doit pas éprouver le sentiment d'être injuste en donnant plus de soutien à certains élèves et moins à d'autres puisque ceux-ci bénéficient en fin de compte de ces conditions d'apprentissage autonome.

Le recours à d'autres modalités d'organisation de l'apprentissage peut-il favoriser l'égalité des apprentissages essentiels ?

Le tutorat des élèves en difficulté par des élèves plus forts peut être profitable aux premiers si les tuteurs ont été « formés » à leur rôle. Il constitue également pour ces derniers une occasion d'apprentissage car ils s'engagent dans une démarche métacognitive (BARNIER, 1987). Néanmoins, l'étayage par un adulte dont c'est le métier reste une voie prioritaire d'accompagnement de l'apprentissage de ceux qui éprouvent des difficultés.

Bibliographie

- BARNIER, G. (1987). *L'effet tuteur dans des situations mettant en jeu des rapports spatiaux*, Aix en Provence : Université de Provence (mémoire de DEA).
- BONNERY, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire*. Paris : La Dispute.
- 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*. Bruxelles : Labor.

FORMATIONS

Code ULg	Code IFC	IFC : type de formation	Formateurs	Titre de la formation	Sous-titre	Premier jour	Jour(s) suivant(s)	Discipline	Lieu
-313801	310381101/4855	Formation classique	Marc Cloes	Education physique : développement et évaluation des compétences	Education physique : développement et expérimentation d'outils d'évaluation	10/01/2012	27/03/2012	Education physique	Université de Liège - ISEPK allée des sports, 2 4000 Liège (Sart Tilman) - Bâtiment B21 http://www2.ulg.ac.be/acces/plans/b21.html
-340601	340061101/4948	Formation classique	Marc Cloes - Roland Delmelle	Education physique : organisation du travail et prévention à la sécurité sur les lieux d'apprentissage (salles de sport)		12/01/2012		Education physique	Université de Liège - ISEPK allée des sports, 2 4000 Liège (Sart Tilman) - Bâtiment B21 http://www2.ulg.ac.be/acces/plans/b21.html
-330203	330021103/4893	Formation classique	Marie-Noëlle Hindryckx - Bernard Leyh - Corentin Poffe	Accompagner de futurs enseignants en tant que maître de stage : une fonction spécifique	Accompagner de futurs enseignants en tant que maître de stage : une fonction spécifique pour l'enseignant des sciences au secondaire supérieur (biologie et chimie)	13/01/2012	02/03/2012	Sciences	Université de Liège - Institut zoologique quai E. Van Beneden 22 4020 Liège - Bâtiment I1 http://www2.ulg.ac.be/acces/plans/i1.html
-320707	320071101/5908	Formation collective	Jean-François Guillaume - Michel Xhonneux	Gestion des relations critiques en classe (Incivilité, conflit, violence ...)	Niveau initiation	16/01/2012	17/01/2012 (+ 20/01/2012 3 ^{ème} journée en option code IFC 320071108/3464)	Citoyenneté	Hainaut 3
-315602	310561102/3516	Formation collective	Bernadette Mérenne - Schoumaker	L'éducation aux médias à partir de mon cours de géographie	Energies et développement durable	16/01/2012	17/01/2012	Géographie	Hainaut 3
-320405	320041105/3553	Formation collective	Stéphane Galetic - Marc-Antoine Gavray - Anne Herla - Gaëlle Jeanmart	Utiliser le travail de groupe comme plus-value aux activités d'apprentissage	Enseigner par le débat : formation à l'animation de discussions philosophiques	16/01/2012	17/01/2012	Interdisciplinaire	Hainaut 3
-313902	310391102/4857	Formation classique	Marc Cloes - Zoé Lacrosse - Alexandre Mouton - Jérôme Robyns - Catherine Theunissen - Martin Van Hoye	Education physique : actualiser mes connaissances pour enrichir ma pratique pédagogique	Actualisation des connaissances en volley-ball, danses actuelles, jeux d'opposition et activités transposables dans la vie quotidienne	17/01/2012	19/01/2012	Education physique	Université de Liège - ISEPK allée des sports, 2 4000 Liège (Sart Tilman) - Bâtiment B21 http://www2.ulg.ac.be/acces/plans/b21.html
-340102	340011103/4902	Formation classique	Annick Fagnant - Jean-Marie Renson - Isabelle Sente	Enseigner aujourd'hui quand on n'a pas une formation initiale d'enseignant	Organiser sa classe et gérer les apprentissages : difficultés rencontrées et pistes de solutions	19/01/2012	24/01/2012 02/02/2012 10/02/2012 17/02/2012	Pédagogie	Université de Liège - Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education Bd du Rectorat 5 4000 Liège (Sart Tilman) - Bâtiment B32 Parking P15-16 http://www2.ulg.ac.be/acces/plans/b32.html
-310704	310071104/5361	Formation classique	Jean-Louis Dumortier	Français : Actualiser mes connaissances pour enrichir ma pratique pédagogique	Actualisation des connaissances en matière de langue et d'usage de la langue (grammaire, vocabulaire, théories du texte et du discours)	23/01/2012	24/01/2012	Français	Université de Liège rue de Pitteurs, 20 - 4020 Liège Bâtiment : L3 (Institut d'Anatomie) Parking privé http://www2.ulg.ac.be/acces/plans/l3.html

-310601	310061101/5349	Formation collective	Jean-François Van de Poël	Français : Développement et évaluation des compétences	Comment mettre TIC et leurs plus-values au service des apprentissages de français de vos élèves	23/01/2012	24/01/2012	Français	Liège 1
-315502	310551102/3505	Formation classique	Bernadette Mérenne - Schoumaker	Géographie : actualiser mes connaissances pour enrichir ma pratique pédagogique	Nourrir les hommes demain	23/01/2012	24/01/2012	Géographie	Hainaut 2
-320707	320071101/5909	Formation collective	Jean-François Guillaume - Michel Xhonneux	Gestion des relations critiques en classe (incivilité, conflit, violence ...)	Niveau initiation	23/01/2012	24/01/2012 (+ 10/02/2012 3 ^{ème} journée en option code IFC 320071108/3465)	Citoyenneté	Liège 1
-312501	310251101/5402	Formation classique	Marie-Claire Biloq - Domasik - Dorothee Demeyer	L'éducation aux médias à partir de mon cours de sciences	Homme et environnement - Analyse de l'utilisation de supports vidéo comme outils pour l'élaboration d'une démarche d'esprit critique dans le domaine des sciences	23/01/2012	24/01/2012	Sciences	Université de Liège - Campus d'Arlon avenue de Longwy, 185 - 6700 Arlon - http://www2.ulg.ac.be/acces/plans/aron.html
-313204	310321104/4077	Formation collective	Mr Dominique François	Langues modernes : Développement et évaluation des compétences	Pourquoi et comment enseigner les langues avec le WEB ?	23/01/2012	24/01/2012	Langues modernes	Liège 1
-312407	310241107/4808	Formation classique	Pierre Duysinx	Sciences : Actualiser mes connaissances en sciences pour enrichir ma pratique pédagogique	Sciences et Technologies pour relever le défi d'une société "zéro émission de carbone"	23/01/2012	24/01/2012	Sciences	Université de Liège - Faculté des Sciences appliquées chemin des Chevreuils, 1 4000 Liège (Sart Tilman) - Bât. B52/3 http://www2.ulg.ac.be/acces/plans/zoneb52.html
-31128	311281103/4509	Formation collective	Michel Marée	Secteur des services aux personnes : actualiser mes connaissances pour enrichir ma pratique pédagogique (cours pratiques)	Nutrition et diététique, quelles évolutions ?	23/01/2012	24/01/2012	Service aux personnes	Liège 1
-320405	320041105/3554	Formation collective	Stéphane Galetic - Marc-Antoine Gavray - Anne Hefla - Gaëlle Jeanmart	Utiliser le travail de groupe comme plus-value aux activités d'apprentissage	Enseigner par le débat : formation à l'animation de discussions philosophiques	23/01/2012	24/01/2012	Interdisciplinaire	Liège 1
-313902	310391102/4858	Formation classique	Marc Cloes - Zoé Lacrosse - Alexandre Mouton - Jérôme Robyns - Catherine Theunissen - Martin Van Hoye	Education physique : actualiser mes connaissances pour enrichir ma pratique pédagogique	Actualisation des connaissances en volley-ball, danses actuelles, jeux d'opposition et activités transposables dans la vie quotidienne	24/01/2012	26/01/2012	Education physique	Université de Liège - ISEPK allée des sports, 2 4000 Liège (Sart Tilman) - Bâtiment B21 http://www2.ulg.ac.be/acces/plans/b21.html
-330204	330021104/4894	Formation classique	Marie Ducarme - Maggy Schneider	Accompagner de futurs enseignants en tant que maître de stage : une fonction spécifique	Encadrer de futurs professeurs de mathématiques	30/01/2012	31/01/2012	Mathématiques	Université de Liège - Institut de Mathématiques - Grande Traverse, 12 4000 Liège (Sart Tilman) - Bât. B37 - http://www2.ulg.ac.be/acces/plans/b37.html

-311701	310171101/4781	Formation classique	Dorothee Deneyer - Marie-Claire Biloq - Domasik - Sébastien Thomas	Evénement scientifique (1 ^{er} degré)	Travail sur l'approche par compétences en éveil scientifique concernant l'énergie – Réalisation et expérimentation d'un banc solaire comme point de départ pour la détermination de compétences développées et l'élaboration de séquences d'apprentissage en vue du développement des compétences complémentaires.	30/01/2012	31/01/2012	Sciences	Université de Liège - Campus d'Arlon avenue de Longwy, 185 - 6700 Arlon http://www2.ulg.ac.be/aces/plans/arlon.html
-310601	310061101/5350	Formation collective	Jean-François Van de Poël	Français : Développement et évaluation des compétences	Comment mettre TIC et leurs plus-values au service des apprentissages de français de vos élèves	30/01/2012	31/01/2012	Français	Liège 2
-315502	310551102/3507	Formation classique	Bernadette Mérenne - Schoumaker	Géographie : actualiser mes connaissances pour enrichir ma pratique pédagogique	Nourrir les hommes demain	30/01/2012	31/01/2012	Géographie	Université de Liège - Gembloux Agro Bio Tech passage des Déportés, 2 - 5030 Gembloux - http://www.fusagx.be/index.php/fr/la-vie-a-gembloux/se-rendre-a-la-faculte
-320707	320071101/5910	Formation collective	Jean-François Guillaume - Michel Xhonneux	Gestion des relations critiques en classe (Incivilité, conflit, violence ...)	Niveau initiation	30/01/2012	31/01/2012	Citoyenneté	Liège 2
-313204	310321104/4078	Formation collective	Mr Dominique François	Langues modernes : Développement et évaluation des compétences	Pourquoi et comment enseigner les langues avec le WEB ?	30/01/2012	31/01/2012	Langues modernes	Liège 2
-312407	310241107/4809	Formation classique	Pierre Duysinx	Sciences : Actualiser mes connaissances en sciences pour enrichir ma pratique pédagogique	Sciences et Technologies pour relever le défi d'une société "zéro émission de carbone"	30/01/2012	31/01/2012	Sciences	Université de Liège - Faculté des Sciences appliquées - chemin des Chevreuils, 1 4000 Liège (Sart Tilman) - Bât. B52/3 http://www2.ulg.ac.be/aces/plans/zoneb52.html
-320405	320041105/3555	Formation collective	Stéphane Galetic - Marc-Antoine Gavray - Anne Herla - Gaëlle Jeanmart	Utiliser le travail de groupe comme plus-value aux activités d'apprentissage	Enseigner par le débat : formation à l'animation de discussions philosophiques	30/01/2012	31/01/2012	Interdisciplinaire	Liège 2
-080212		Formation libre (hors IFC)	Contact : Martine Vanherck	Conférence introductive au Printemps des Sciences 2012	"Energie durable pour tous" - Actualisation des connaissances en sciences	08/02/2012		Sciences	Université de Liège
-315503	310551103/3508	Formation classique	Bernadette Mérenne - Schoumaker	Géographie : actualiser mes connaissances pour enrichir ma pratique pédagogique	Gérer les ressources en eau : un enjeu majeur du XXI ^{ème} siècle	06/02/2012	07/02/2012	Géographie	Université de Liège - Institut de Géographie - allée du 6 Août, 2 - 4000 Liège (Sart Tilman) - Bâtiment : B11 http://www2.ulg.ac.be/aces/plans/b11.html
-320707	320071101/5911	Formation collective	Jean-François Guillaume - Michel Xhonneux	Gestion des relations critiques en classe (Incivilité, conflit, violence ...)	Niveau initiation	06/02/2012	07/02/2012	Citoyenneté	Liège 3
-312407	310241107/4810	Formation classique	Pierre Duysinx	Sciences : Actualiser mes connaissances en sciences pour enrichir ma pratique pédagogique	Sciences et Technologies pour relever le défi d'une société "zéro émission de carbone"	06/02/2012	07/02/2012	Sciences	Université de Liège - Faculté des Sciences appliquées - chemin des Chevreuils, 1 4000 Liège (Sart Tilman) - Bât. B52/3 http://www2.ulg.ac.be/aces/plans/zoneb52.html

-31128	311281103/4510	Formation collective	Michel Marée	Secteur des services aux personnes : actualiser mes connaissances pour enrichir ma pratique pédagogique (cours pratiques)	Nutrition et diététique, quelles évolutions ?	06/02/2012	07/02/2012	Service aux personnes	Liège 3
-320405	320041105/3556	Formation collective	Stéphan Galetic - Marc-Antoine Gavray - Anne Herla - Gaëlle Jeanmart	Utiliser le travail de groupe comme plus-value aux activités d'apprentissage	Enseigner par le débat : formation à l'animation de discussions philosophiques	06/02/2012	07/02/2012	Interdisciplinaire	Liège 3
-315504	310551104/3511	Formation classique	Vincent Vanderheyden	Géographie : actualiser mes connaissances pour enrichir ma pratique pédagogique	Le nouvel Atlas de Belgique : un outil pour analyser les mutations des espaces ruraux belges. Références : voir fin du tableau	09/02/2012	10/02/2012	Géographie	Université de Liège - Institut de Géographie - allée du 6 Août, 2 - 4000 Liège (Sart Tilman) - Bâtiment : B11 http://www2.ulg.ac.be/aces/plans/b11.html
-330202	330021102/4892	Formation classique	Pascal Heins	Accompagner de futurs enseignants en tant que maître de stage : une fonction spécifique	Une fonction spécifique pour l'enseignement de l'histoire de l'art et de l'esthétique	10/02/2012	27/04/2012	Histoire	Liège 3
-312410	310241110/4813	Formation classique	Françoise Bastin - Christophe Becco - Jacqueline Crasborn	Sciences : actualiser mes connaissances pour enrichir ma pratique pédagogique	Les maths en sciences et les sciences en maths	10/02/2012		Sciences - Mathématiques	Université de Liège - Institut de Mathématiques - Grande Traversée, 12 - 4000 Liège (Sart Tilman) - Bâtiment : B37 - http://www2.ulg.ac.be/aces/plans/b37.html
-312405	310241105/4806	Formation classique	Robert Charlier - Alain Dassargues - Jean-Marie Hauglustaine - Angélique Léonard - Michel Pironon	Sciences : Actualiser mes connaissances pour enrichir ma pratique pédagogique	Quelques réponses aux problématiques environnementales : qualité des eaux, gestions des déchets, inondations, isolation des bâtiments, boues de dépurateur des eaux usées, sur des bases de physique, de chimie, de géographie et de géologie	13/02/2012	14/02/2012	Sciences	Université de Liège - Faculté des Sciences appliquées - chemin des Chevreuils, 1 - 4000 Liège (Sart Tilman) - Bâtiment : B52/3 - http://www2.ulg.ac.be/aces/plans/zoneb52.html
-311701	310171101/4783	Formation collective	Marie-Claire Bilocq - Domasik - Dorothee Deneyer - Sébastien Thomas	Eveil scientifique (1 ^{er} degré)	Travail sur l'approche par compétences en éveil scientifique concernant l'énergie - Réalisation et expérimentation d'un banc solaire comme point de départ pour la détermination de compétences développées et l'élaboration de séquences d'apprentissage en vue du développement des compétences complémentaires.	27/02/2012	28/02/2012	Sciences	Luxembourg
-320707	320071101/5912	Formation collective	Jean-François Guillaume - Michel Xhonneux	Gestion des relations critiques en classe (Incivilité, conflit, violence ...)	Niveau initiation	27/02/2012	28/02/2012 (+02/03/2012 3 ^{ème} journée en option code IFC 320071108/3466)	Citoyenneté	Luxembourg

-315602	310561102/3517	Formation collective	Bernadette Mérenne - Schoumaker	L'éducation aux médias à partir de mon cours de géographie	Energies et développement durable	27/02/2012	28/02/2012	Géographie	Luxembourg
-31128	311281103/4511	Formation collective	Michel Marée	Secteur des services aux personnes : actualiser mes connaissances pour enrichir ma pratique pédagogique (cours pratiques)	Nutrition et diététique, quelles évolutions ?	27/02/2012	28/02/2012	Service aux personnes	Luxembourg
-320405	320041105/3557	Formation collective	Stéphan Galetic - Marc-Antoine Gavray - Anne Heria - Gaëlle Jeanmart	Utiliser le travail de groupe comme plus-value aux activités d'apprentissage	Enseigner par le débat : formation à l'animation de discussions philosophiques	27/02/2012	28/02/2012	Interdisciplinaire	Luxembourg
-210802	210081102/4690	Formation pour les enseignants du Primaire	Delphine Decelle - Martine Jamon - Benoît Theyskens - Catherine Vercheval	Mathématiques : formations liées aux disciplines	Enseigner les mathématiques : des activités au moment de l'étude	01/03/2012	02/03/2012	Mathématiques	Université de Liège - rue de Pitteurs, 20 4020 Liège - Bât. L3 (Institut d'Anatomie) Parking privé http://www2.ulg.ac.be/acces/plans/l3.html
-310601	310061101/5351	Formation collective	Jean-François Van de Poël	Français : Développement et évaluation des compétences	Comment mettre TIC et leurs plus-values au service des apprentissages de Français de vos élèves	05/03/2012	06/03/2012	Français	Brabant wallon - Namur 1
-315503	310551103/3510	Formation classique	Bernadette Mérenne - Schoumaker	Géographie : actualiser mes connaissances pour enrichir ma pratique pédagogique	Gérer les ressources en eau : un enjeu majeur du XXIème siècle	05/03/2012	06/03/2012	Géographie	Université de Liège - Gembloux Agro Bio Tech passage des Déportés, 2 - 5030 Gembloux http://www.fusagx.be/index.php/fr/la-vie-a-gembloux/se-rendre-a-la-faculte
-320707	320071101/5913	Formation collective	Jean-François Guillaume - Michel Xhonneux	Gestion des relations critiques en classe (incivilité, conflit, violence ...)	Niveau initiation	05/03/2012	6/03/2012 (+23/03/2012, 3 ^{ème} journée en option code IFC 320071108/3467)	Citoyenneté	Brabant wallon - Namur 1
-312502	310251102/5404	Formation collective	François Louis - Martine Vanherck - alt.	L'éducation aux médias à partir de mon cours de sciences	Actualités scientifiques et discours médiatiques : approfondissons le débat dans la perspective d'une citoyenneté responsable	05/03/2012	06/03/2012	Sciences	Université de Liège - Gembloux Agro Bio Tech passage des Déportés, 2 - 5030 Gembloux http://www.fusagx.be/index.php/fr/la-vie-a-gembloux/se-rendre-a-la-faculte
-313204	310321104/4079	Formation collective	Dominique François	Langues modernes : Développement et évaluation des compétences	Pourquoi et comment enseigner les langues avec le WEB ?	05/03/2012	06/03/2012	Langues modernes	Brabant wallon - Namur 1
-31128	311281103/4512	Formation collective	Michel Marée	Secteur des services aux personnes : actualiser mes connaissances pour enrichir ma pratique pédagogique (cours pratiques)	Nutrition et diététique, quelles évolutions ?	05/03/2012	06/03/2012	Service aux personnes	Brabant wallon - Namur 1
-320707	320071101/5914	Formation collective	Jean-François Guillaume - Michel Xhonneux	Gestion des relations critiques en classe (incivilité, conflit, violence ...)	Niveau initiation	12/03/2012	13/03/2012	Citoyenneté	Hainaut 4
-315602	310561102/3518	Formation collective	Bernadette Mérenne - Schoumaker	L'éducation aux médias à partir de mon cours de géographie	Energies et développement durable	12/03/2012	13/03/2012	Géographie	Hainaut 4

-312501	310251101/5403	Formation classique	Marie-Claire Bilocq - Domasik - Dorothee Deneayer	L'éducation aux médias à partir de mon cours de sciences	Homme et environnement – Analyse de l'utilisation de supports vidéo comme outils pour l'élaboration d'une démarche d'esprit critique dans le domaine des sciences	12/03/2012	13/03/2012	Sciences	Université de Liège - Campus d'Arlon avenue de Longwy, 185 - 6700 Arlon - http://www2.ulg.ac.be/acces/plans/aron.html
-340102	340011103/4901	Formation classique	Annick Fagnant - Jean-Marie Renson - Isabelle Sente	Enseigner aujourd'hui quand on n'a pas une formation initiale d'enseignant	Organiser sa classe et gérer les apprentissages : difficultés rencontrées et pistes de solutions	15/03/2012	23/03/2012; 29/03/2012; 20/04/2012; 26/04/2012	Pédagogie	Athénée royal Marche-barvaux-Bomal - Implantation de Marche-en-Famenne avenue de la Toison d'Or, 71 6900 Marche-en-Famenne
-311504	310151104/4777	Formation classique	Sylvain Gravier (Grenoble) - Pierre Henrotay (SPA) - Michel Rigo - Maggy Schneider - Floriane Wozniak (Strasbourg)	Mathématique : actualiser mes connaissances pour enrichir ma pratique pédagogique	Mathématiques utiles, mathématiques ludiques	15/03/2012		Mathématiques	Université de Liège - Institut de Mathématiques Grande Traversée, 12 - 4000 Liège (Sart Tilman) - Bât.B37 http://www2.ulg.ac.be/acces/plans/b37.html
-311701	310171101/4782	Formation classique	Marie-Claire Bilocq - Domasik - Dorothee Deneayer - Sébastien Thomas	Eveil scientifique (1er degré)	Travail sur l'approche par compétences en éveil scientifique concernant l'énergie – Réalisation et expérimentation d'un banc solaire comme point de départ pour la détermination de compétences développées et l'élaboration de séquences d'apprentissage en vue du développement des compétences complémentaires.	19/03/2012	20/03/2012	Sciences	Université de Liège - Campus d'Arlon avenue de Longwy, 185 - 6700 Arlon - http://www2.ulg.ac.be/acces/plans/aron.html
-310704	310071104/5362	Formation classique	Jean-Louis Dumortier	Français : Actualiser mes connaissances pour enrichir ma pratique pédagogique	Actualisation des connaissances en matière de langue et d'usage de la langue (grammaire, vocabulaire, théories du texte et du discours)	19/03/2012	20/03/2012	Français	Université de Liège - Gembloux AgroBio Tech passage des Déportés, 2 - 5030 Gembloux http://www.fusagx.be/index.php/fr/la-vie-a-gembloux/se-rendre-a-la-faculte
-320707	320071101/5915	Formation collective	Jean-François Guillaume - Michel Xhonneux	Gestion des relations critiques en classe (incivilité, conflit, violence ...)	Niveau initiation	19/03/2012	20/03/2012	Citoyenneté	Brabant wallon - Namur 2
-315602	310561102/519	Formation collective	Bernadette Mérenne - Schoumaker	L'éducation aux médias à partir de mon cours de géographie	Energies et développement durable	19/03/2012	20/03/2012	Géographie	Brabant wallon - Namur 2
-340601	340061101/4949	Formation classique	Marc Cloes - Roland Delmelle	Education physique : organisation du travail et prévention à la sécurité sur les lieux d'apprentissage (salles de sport)		29/03/2012		Education physique	Université de Liège - ISEPK allée des sports, 2 4000 Liège (Sart Tilman) - Bâtiment B21 http://www2.ulg.ac.be/acces/plans/b21.html

-313902	310391102/4859	Formation classique	Marc Cloes - Zoé La Brosse - Alexandre Mouton - Jérôme Robyns - Catherine Theunissen - Martin Van Hoye	Education physique : actualiser mes connaissances pour enrichir ma pratique pédagogique	Actualisation des connaissances en volley-ball, danses, actualités, jeux d'opposition et activités transposables dans la vie quotidienne	17/04/2012	19/04/2012	19/04/2012	Education physique	Université de Liège - ISEPK allée des sports, 2 4000 Liège (Sart Tilman) - Bâtiment B21 http://www2.ulg.ac.be/acces/plans/b21.html
-315504	310551104/3512	Formation classique	Vincent Vanderheyden	Géographie : actualiser mes connaissances pour enrichir ma pratique pédagogique	Le nouvel Atlas de Belgique : un outil pour analyser les mutations des espaces ruraux belges. Références : Etienne Van Hecke et al., Atlas de Belgique, tome 2 : Paysages, monde rural et agriculture, édité par l'Académie royale de Belgique – Commission de l'Atlas national, la Politique scientifique fédérale – Belspo et Academia Press. http://www.atlas-belgique.be	26/04/2012	27/04/2012	27/04/2012	Citoyenneté	Université de Liège - Campus d'Arlon avenue de Longwy, 185 - 6700 Arlon - http://www2.ulg.ac.be/acces/plans/arlon.html
-320801	320081101/4651	Formation classique	Jean-François Guillaume - Michel Xhonneux	Gestion des relations critiques en classe (incivilité, conflit, violence ...)	Niveau approfondissement	03/05/2012	04/05/2012	04/05/2012	Géographie	Université de Liège - Faculté de Droit Bd du Rectorat, 7 4000 Liège (Sart Tilman) - Bât. B31 http://www2.ulg.ac.be/acces/plans/b31.html
-315504	310551104/3513	Formation classique	Vincent Vanderheyden	Géographie : actualiser mes connaissances pour enrichir ma pratique pédagogique	Le nouvel Atlas de Belgique : un outil pour analyser les mutations des espaces ruraux belges. Références : Etienne Van Hecke et al., Atlas de Belgique, tome 2 : Paysages, monde rural et agriculture, édité par l'Académie royale de Belgique – Commission de l'Atlas national, la Politique scientifique fédérale – Belspo et Academia Press. http://www.atlas-belgique.be	03/05/2012	04/05/2012	04/05/2012	Géographie	Université de Liège - Gembloux Agro Bio Tech - passage des Déportés, 2 - 5030 Gembloux http://www.fusagx.be/index.php/fr/la-vie-a-gembloux/se-rendre-a-la-faculte

Inscriptions aux sessions de formation continuée

Les enseignants doivent s'inscrire auprès de l'IFC, par mail : ifc@cfwb.be ou par téléphone au 081 83 03 10.