



# Revue Éducation & Formation

## Les recherches en Education : des leviers face aux défis de l'Education et de la Formation ?

N° e-302

Décembre 2014

Editeurs : De Lièvre, Bruno – Braun, Alain – Lahaye, Willy

Coordinateurs du numéro :

Fagnant Annick\*, Bachy Sylviane\*\*, Blondin Christiane\*,  
Delvaux Bernard\*\* et Simons Germain\*

Université de Liège\* – Université Catholique de Louvain\*\*

Publié avec l'aide financière du Fonds de la Recherche Scientifique - FNRS  
et avec l'appui de l'Administration générale de la Recherche scientifique.  
Service général du pilotage du système éducatif  
Publication de l'UMons



## Table des matières

Editorial – La recherche... absolue et relative.....	5
Bruno De Lièvre, <i>Université de Mons – Belgique</i>	
Les recherches en éducation : des leviers face aux défis de l'éducation et de la formation.....	7
Annick Fagnant *, Sylviane Bachy**, Christiane Blondin*, Bernard Delvaux** & Germain Simons*, <i>Université de Liège* – Université Catholique de Louvain** – Belgique</i>	
AXE 1 : La place des savoirs dans l'approche par compétences.....	13
Germain Simons, <i>Université de Liège, Belgique</i>	
• Par-delà l'approche par compétences : quelle place réserver aux savoirs, à leur enseignement et à leur évaluation ?.....	17
Florent Chenu, Marcel Crahay & Dominique Lafontaine, <i>Université de Liège - Belgique</i>	
• Apprentissage et rapport au savoir des élèves. Analyse de la difficulté scolaire : carrefour entre les pratiques enseignantes et le rapport au savoir des élèves .....	31
Charlotte Bouko, Julie Lauwers, Françoise Robin & Sylvie Van Lint, <i>Université Libre de Bruxelles – Belgique</i>	
• Construire des savoirs sur l'activité de lecture afin de développer les compétences des élèves en difficulté : l'inaccessible rêve ? .....	43
Séverine De Croix * & Dominique Ledur**, <i>Université de Liège* - Haute École Galilée – ISPG – Bruxelles** - Belgique</i>	
• Maîtriser des savoirs : un gage de moindre iniquité dans l'apprentissage des compétences en classe d'histoire au secondaire ? .....	57
Jean-Louis Jadouille, <i>Université de Liège – Belgique*</i>	
• Compétences et pratiques des savoirs en sciences de la nature.....	71
Denise Orange Ravachol* & Christian Orange**, <i>Université Charles de Gaulle - Lille3 - France* - Université Libre de Bruxelles - Belgique**</i>	
AXE 2 : Enseigner et apprendre en ligne : De quoi est-il question et quels sont les enjeux pour l'enseignement et l'apprentissage ?.....	85
Sylviane Bachy, <i>Université catholique de Louvain – Belgique</i>	
• Un blog plutôt qu'un Word ? Retour d'expérience de l'insertion d'un cours en ligne dans un programme de formation d'enseignants du supérieur.....	93
Françoise Jérôme & Dominique Verpoorten, <i>Université de Liège – Belgique</i>	
• De la satisfaction à la performance. Dépasser les indicateurs de satisfaction pour évaluer et réguler efficacement un dispositif de formation en langue française .....	109
Maud Jacquet, Christelle Maillart, François Georges & Marianne Poumay, <i>Université de Liège - Belgique</i>	
• Deux ans de formation et d'accompagnement techno-pédagogique à l'ULg : public, impact et perspectives.....	121
Jean-François Van de Poël & Dominique Verpoorten, <i>Université de Liège - Belgique</i>	

AXE 3 : L'évaluation au service des apprentissages. De l'évaluation formative en salle de classe au pilotage du système par les résultats des évaluations externes : l'évaluation peut-elle être au service des apprentissages scolaires ?.....	133
Annick Fagnant *, Natacha Duroisin** & Catherine Van Nieuwenhoven***, <i>Université de Liège* – Université de Mons** - UCL - Louvain*** – Belgique</i>	
• Approches et validité psycho-didactiques des évaluations.....	139
Marc Vantourout & Rémi Goasdoué, <i>Université Paris-Descartes – France</i>	
• Vers un dialogue entre la recherche quantitative et les pratiques de classes : une illustration avec Pirls 2011.....	157
Patricia Schillings, Geneviève Hindryckx & Virginie Dupont, <i>Université de Liège – Belgique</i>	
• Indicateurs de résultats : entre pilotage et indifférence. Entre pilotage et indifférence, quelle appropriation des indicateurs de résultats par des acteurs du système éducatif ? .....	167
Sabine Soetewey * & Françoise Crépin **, <i>Université de Mons* – Université de Liège – Belgique**</i>	
AXE 4 : Gérer les différences : une préoccupation commune.....	185
Christiane Blondin*, Jacques Cornet**, Bernard Delvaux*** <i>Université de Liège* - Haute-Ecole Libre Mosane ** - UCL - Louvain*** – Belgique</i>	
• La ségrégation entre écoles maternelles. Inégalités entre implantations scolaires : les inégalités sociales entre quartiers ont trop bon dos.....	191
Pierre Marissal, <i>Université Libre de Bruxelles – Belgique</i>	
• Les interdépendances locales. Les interdépendances locales entre établissements : un facteur clé pour comprendre les pratiques internes de gestion de la diversité.....	205
Perrine Devleeshouwer, <i>Université de Cergy - Pontoise – France</i>	
• Travail des rapports au savoir des étudiants. Création et évaluation d'outils pour permettre aux étudiants de bac 1 instituteur primaire d'évoluer dans une logique d'émancipation.....	217
Arnaud Cornet, Anne Schillings, Céline Dispas, Delphine Boulanger, Michel Renard & Rosalie Speciale <i>Haute-Ecole Libre Mosane - Liège – Belgique</i>	
• En tandem avec un élève, pour travailler nos différences. Un dispositif de formation pour lutter contre les inégalités scolaires .....	231
Claudine Kefer & Françoise Budo, <i>Haute-Ecole Libre Mosane - Liège – Belgique</i>	
• Peut-on former des enseignants différenciateurs ? Dans quelle mesure les enseignants issus d'un système de formation différencié sont-ils prêts à différencier ?.....	243
Sandra Robinet & Grégory Voz, <i>Haute-Ecole Libre Mosane - Liège – Belgique</i>	
• Peut-on tirer parti de la diversité des recherches sur la composition des groupes d'apprentissage et la gestion de leur hétérogénéité ?.....	261
Bernard Delvaux, <i>Université Catholique de Louvain - Belgique</i>	

## Editorial

### La recherche... absolue et relative

*« J'ai beau chercher la vérité dans les masses,  
je ne la rencontre que dans les individus. »*

(Eugène Delacroix)

Bruno De Lièvre  
Université de Mons

L'Argentine est mon pays de vacances préféré, mes artistes peintres de prédilection sont les impressionnistes, les gens du sud sont sympathiques. Toutes ces manières d'exprimer une opinion donnent l'illusion de la généralité alors qu'en réalité les raisons sous-jacentes sont empreintes d'une certaine subjectivité. C'est un séjour au bord du lac Argentino dans la ville d'El Calafate qui m'a inspiré cette préférence argentine, c'est Armand Guillaumin dont j'apprécie les œuvres, c'est Augsburg dans le sud de l'Allemagne qui est réputée pour être peuplée des habitants les plus chaleureux de Bavière...<sup>1</sup> De l'expérience ponctuelle, spécifique, personnelle,... nous exprimons parfois des généralités qui ne sont pas inexacts puisque nous les avons ressenties mais qui sont bien souvent expliquées en fonction du contexte dans lequel elles ont vu le jour.

La recherche scientifique et, bien entendu celle qui considère les sciences humaines, n'échappe pas à ce phénomène. Et pourtant, alors que les types d'études se déterminent des plus qualitatives, analyses de cas cliniques par ex. (Lejeune, 2014), aux plus quantitatives, randomisées en double aveugle et contrôlées (Kleist, 2006)), leur objectif commun est bien de recueillir des données afin de mieux comprendre, de décrire plus finement la réalité pour créer des savoirs nouveaux (Shuttleworth, 2008).

Et si le but n'est pas, ou n'atteint pas, la généralisation ultime, la volonté est bien celle d'une prise de distance compréhensive, voire explicative, à l'aide d'outils scientifiques qui tracent les contours de l'objectivité de la manière la plus précise possible. Contours, parce qu'il reste toujours une zone floue, un peu nébuleuse, non pas en raison d'un manque de rigueur scientifique mais pour cause « d'humanité ». Car, les nombreuses variables contextuelles ou personnelles,... exigent de la part du scientifique la prudence nécessaire à leur indispensable prise en compte. Tenir compte de ces variables « moins aisément contrôlables », donne tout leur sens aux savoirs nouveaux issus de la recherche. C'est bien le but : rendre mieux compréhensible l'univers dans lequel nous vivons. Négliger les variables environnementales ou individuelles irait à l'encontre de cet objectif.

L'humain et ses actes sont au cœur de nos vies, y compris dans les dispositifs de recherche. Tendre vers l'absolu oblige à relativiser avec la plus grande rigueur possible. Cette vision réaliste de la recherche en éducation porte l'empreinte de l'humain qu'elle considère. Et ceci lui permet d'actionner les meilleurs leviers possibles à la prise de décisions pragmatiques qui font évoluer les dispositifs d'éducation et de formation vers une plus grande efficacité.

Les articles de la Revue Education & Formation du numéro e-302, coordonné par A. Fagnant, S. Bachy, C. Blondin, B. Delvaux et G. Simons, à la suite de la IX<sup>ème</sup> journée d'études de l'Association belge des chercheurs en Education (ABC-Educ), contribueront à faire le point sur les apports de la recherche pour relever les défis auxquels elle est confrontée : l'approche par compétences, l'apprentissage en ligne, l'évaluation et la gestion des différences.

Je vous souhaite une fructueuse lecture à toutes et à tous !

Pour la Revue Education & Formation,

Bruno De Lièvre



---

<sup>1</sup> Pure fiction : Les confins de l'Argentine, la position méridionale d'Augsburg et l'existence de Guillemin m'étaient inconnus auparavant.



---

# Les recherches en éducation : des leviers face aux défis de l'éducation et de la formation ?

**Annick Fagnant \***, **Sylviane Bachy\*\***, **Christiane Blondin\***, **Bernard Delvaux\*\***, **Germain Simons\***

\* Université de Liège

5, Boulevard du Rectorat - 4000 Liège

Département Education et Formation - [cblondin@ulg.ac.be](mailto:cblondin@ulg.ac.be)

Département Education et formation et CIFEN - [afagnant@ulg.ac.be](mailto:afagnant@ulg.ac.be)

Département des langues et littératures modernes et CIFEN - [g.simons@ulg.ac.be](mailto:g.simons@ulg.ac.be)

\*\* Université Catholique de Louvain

10, Place du Cardinal Mercier - 1348 Louvain-la-Neuve

CRIPEDIS/IACCHOS - [sylviane.bachy@uclouvain.be](mailto:sylviane.bachy@uclouvain.be)

GIRSEF /IACCHOS- [bernard.delvaux@uclouvain.be](mailto:bernard.delvaux@uclouvain.be)

---

*RÉSUMÉ. Ce numéro propose une sélection de communications présentées lors de la neuvième journée d'étude de l'Association belge francophone des chercheurs en éducation (ABC-Educ). La thématique de la journée, « Les recherches en éducation : des leviers face aux défis de l'éducation et de la formation ? », était très large de façon à permettre à des chercheurs issus de différentes institutions et traditions de recherche de se rejoindre autour d'objets communs. Ces objets communs ont pris la forme d'ateliers thématiques correspondant aux quatre axes de cette publication : (Axe 1) La place des savoirs dans l'approche par compétences ; (Axe 2) Enseigner et apprendre en ligne : visions pluridisciplinaires ; (Axe 3) L'évaluation au service des apprentissages et (Axe 4) La gestion des différences.*

*MOTS-CLÉS : ABC-Educ, recherches en éducation, axes thématiques, Belgique*

---

## Introduction

Ce numéro thématique fait suite à la 9<sup>e</sup> journée d'étude organisée par l'Association belge francophone des chercheurs en éducation (ABC-Educ), à la haute école Paul-Henri Spaak de Nivelles en octobre 2013.

Fondée en 2000 par des membres académiques et scientifiques des différentes universités belges francophones, ABC-Educ s'est donné comme mission générale de promouvoir la recherche en éducation en Communauté française. L'association poursuit 4 objectifs prioritaires, dont les trois premiers ont largement été rencontrés lors de cette journée : (1) assurer la visibilité des travaux de recherche en éducation ; (2) diffuser les résultats des recherches vers le monde de l'éducation et (3) favoriser les échanges entre acteurs et chercheurs en éducation. Le quatrième objectif de l'association est de nouer et de renouveler les contacts internationaux avec différentes associations européennes, comme l'AREF (Actualité de la recherche en Education) et l'EERA (European Educational Research Association) notamment<sup>1</sup>. Le lecteur intéressé par ABC-Educ est invité à consulter le site <http://www.abc-educ.be/>.

## Thématique de la journée d'étude

Les systèmes d'éducation et de formation sont confrontés à de multiples défis dont certains sont inédits, ou à tout le moins renouvelés, notamment du fait des évolutions sociétales à la fois profondes et rapides. Dans ce contexte changeant, beaucoup d'acteurs sont en demande de connaissances pour comprendre les enjeux et agir en tant que politiques, enseignants, formateurs, gestionnaires d'établissements, intervenants, parents, apprenants ou chercheurs. La diffusion de connaissances auprès de ces acteurs est devenue un enjeu, ce dont témoignent, par exemple, les débats actuels à propos de la formation initiale et continue des enseignants en Belgique francophone.

Par rapport à cette demande de connaissances, la recherche scientifique constitue une ressource parmi d'autres, dont l'un des atouts est la rigueur et l'une des faiblesses la segmentation. Le regard que pose la recherche sur le monde, et en particulier sur l'éducation, est à la fois pointu et circonscrit, et dès lors son usage par les acteurs n'est pas toujours aisé.

Une manière de faciliter cet usage consiste à croiser les regards spécifiques que chaque discipline construit sur des objets communs. ABC-Educ occupe de ce point de vue une position idéale, par son interdisciplinarité et son ancrage dans les universités et les hautes écoles. Soucieuse de remplir au mieux ce rôle d'interface entre disciplines scientifiques d'une part et entre chercheurs et acteurs d'autre part, elle a organisé une journée d'étude autour de quatre des nombreux défis auxquels sont confrontés les systèmes d'éducation et de formation : « La place des savoirs dans l'approche par compétences », « Enseigner et apprendre en ligne : visions pluridisciplinaires », « L'évaluation au service des apprentissages » et « La gestion des différences ». Les travaux ont pris la forme d'ateliers de manière à permettre, pour chacun des thèmes retenus, le croisement de regards scientifiques variés.

## Intérêt d'un tel dispositif

Organisée sous la forme d'ateliers thématiques regroupant un nombre important de communications, la formule retenue a permis à des chercheurs issus de différentes institutions et traditions de recherche de se rejoindre autour d'objets communs. Pour formuler les choses plus précisément, l'objectif d'un tel dispositif, qui s'adressait aux chercheurs et acteurs du monde de l'éducation, était triple : (1) faire se rencontrer des chercheurs qui travaillent sur des thèmes proches, mais se connaissent peu ; (2) proposer aux participants un aperçu de la

---

<sup>1</sup> Lors de la journée d'octobre 2013, des liens ont également été tissés avec l'ADMEE-Europe puisqu'un atelier était organisé conjointement avec la section belge de cette association et que le conférencier invité était un délégué de la section française.



diversité des approches ; (3) donner à chacun l'opportunité de tisser des liens (voire des collaborations) et de situer son regard parmi d'autres (et peut-être de le redéfinir).

La journée a rencontré un vif succès que l'on peut situer à plusieurs niveaux : un total de 36 communications et de 2 conférences invitées, près de 200 participants à la journée (chercheurs venant d'universités et de hautes écoles, enseignants, inspecteurs, conseillers pédagogiques, personnels de l'administration,...), un renforcement des échanges et des collaborations entre les universités et les hautes écoles, tant au niveau de l'organisation des ateliers que de l'origine institutionnelle des intervenants et des participants et enfin une visibilité de l'association et des travaux des chercheurs francophones au travers de la publication de ce numéro thématique.<sup>2</sup>

### **Structure du numéro**

Ce numéro thématique est structuré selon les quatre axes correspondant aux ateliers thématiques de la journée :

- ✓ Axe 1 - La place des savoirs dans l'approche par compétences.
- ✓ Axe 2 - Enseigner et apprendre en ligne : visions pluridisciplinaires.
- ✓ Axe 3 - L'évaluation au service des apprentissages.
- ✓ Axe 4 - La gestion des différences.

Chaque axe est introduit par un texte de cadrage rédigé par les organisateurs de l'atelier, membres du Conseil d'Administration d'ABC-Educ et partenaires des universités et hautes écoles qui ont collaboré avec l'association pour enrichir l'organisation de la journée d'étude.

Chaque axe comporte entre trois et six articles scientifiques rédigés par différents intervenants de la journée. Plusieurs textes témoignent de collaborations entre deux universités, de collaborations entre universités et hautes écoles, voire de collaborations transfrontalières (avec la France).

Les textes introductifs de chaque axe de la revue précisent les enjeux de la problématique telle qu'elle a été analysée dans l'atelier concerné ; ils proposent aussi une brève introduction et une mise en perspective des différents textes retenus pour la publication.

### **Remerciements**

Les membres du Conseil d'administration d'ABC-Educ remercient la Fédération Wallonie-Bruxelles pour son soutien à l'organisation de cette journée.

---

<sup>2</sup> Les présentations PowerPoint correspondant aux différentes interventions sont accessibles sur le site WEB de l'association dans la rubrique « événements/colloques » (<http://www.abc-educ.be/index.php/evenements/colloques/45-abc-day-9>).



## **AXE 1 :**

**La place des savoirs dans l'approche par compétences**



---

# La place des savoirs dans l'approche par compétences

**Germain Simons\***

\* Université de Liège  
3, Place Cockerill (Bât. A2)  
4000 Liège  
G.Simons@ulg.ac.be

---

*RÉSUMÉ. L'atelier consacré à « la place des savoirs dans l'approche par compétences » a permis de réunir des chercheurs issus d'institutions différentes (universités et hautes écoles) provenant principalement de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), mais aussi de l'étranger (France et Suisse). Comme son titre l'indique, une question centrale était au cœur de cet atelier : Quelle est la place – s'il y en a (encore) une – des savoirs dans l'approche par compétences (ApC) préconisée depuis bientôt quinze ans en FWB, mais aussi dans de nombreux autres pays (européens) ? Les cinq contributions retenues pour la publication dans ce numéro apportent chacune un éclairage spécifique sur cette question, qui est cruciale à l'heure où une réforme des référentiels de compétences, des programmes et autres outils d'évaluation est en préparation en FWB. Une des richesses des cinq contributions est qu'elles abordent cette problématique sous des angles complémentaires : revue de la littérature scientifique sur les concepts-clés de l'ApC, lecture critique des prescrits légaux, analyse de données déclaratives, recherche collaborative de type qualitatif, étude de la performance des élèves dans la maîtrise des savoirs et compétences... Deux autres caractéristiques se situent dans la variété des champs disciplinaires convoqués : le français/langue première, l'histoire et les sciences de la nature, ainsi que dans les niveaux d'enseignement ciblés : le fondamental, le secondaire inférieur et supérieur. Si les positions ne sont pas unanimes – l'inverse eût été étonnant voire inquiétant avec un objet de recherche aussi capital que sensible – tous les chercheurs s'accordent sur deux points : les savoirs doivent/devraient occuper une place primordiale dans l'ApC, et celle-ci doit/devrait être « aménagée », voire (profondément) « réformée » pour être plus efficace, mais aussi plus équitable*

*MOTS-CLÉS : compétence, approche par compétences, savoirs, référentiels, programmes, tâches complexes, mobilisation des acquis, (in)efficacité, (in)égalité, évaluation.*

---

## 1. Introduction

Depuis l'introduction de l'approche par compétences (ApC) à la fin des années 90 en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), les savoirs sont souvent présentés comme des *outils* ou des *ressources* pour résoudre une tâche *contextualisée, inédite, complexe, ouverte et finalisée*. Si l'ApC n'a jamais fait l'impasse sur les savoirs (Beckers, 2002 ; Perrenoud, 1997), elle a pu donner lieu à diverses interprétations, tant chez les enseignants que chez les chercheurs, plus particulièrement sur la place relative qu'elle leur réserve (Chenu et Crahay, 2012 ; Crahay, 2006). Certains évoquent une position minimaliste de l'ApC par rapport aux savoirs enseignés et estiment qu'il conviendrait de s'assurer que tous les élèves maîtrisent une base commune de savoirs, avant de les engager dans la résolution de tâches complexes. Ce positionnement suppose que l'on apporte davantage de précisions, dans les référentiels, quant aux savoirs à enseigner, et que l'on mène une réflexion sur l'ordre d'enseignement de ceux-ci et sur la logique qui sous-tend cet ordre (Simons, 2012). D'autres estiment que l'ApC gagnerait à subir quelques « aménagements », sans pour autant que l'on remette en question ses fondements (Beckers, 2012). Un de ces aménagements pourrait consister à établir des liens plus clairs, plus « visibles » entre les tâches proposées et les savoirs mobilisés, ce qui présuppose qu'on liste systématiquement ces tâches. À l'heure où l'on remet sur le métier les référentiels de compétences dans différentes disciplines, et alors que les programmes et autres outils d'évaluation seront sans doute également réformés, cette réflexion sur la place des savoirs dans l'ApC s'avère aussi sensible que cruciale.

Ce premier axe présente divers types de recherches : lecture critique (et historique) de la littérature scientifique dans ce domaine, analyse des prescrits légaux, recherches expérimentales de type qualitatif, résultats d'enquêtes d'opinion, description et commentaire de pratiques menées en classe... Une attention particulière est accordée par certains auteurs à la problématique des risques d'*inégalité* que peut comporter l'ApC dans l'acquisition des savoirs et dans leur mobilisation pour la résolution de tâches complexes (Bautier et Goigoux, 2004 ; Bautier et Rayou, 2009 ; Beckers, 2012 ; Bonnéry, 2007 ; Rochex et Crinon, 2011). Soulignons enfin que les contributions ciblent différents niveaux d'enseignement (du fondamental à l'enseignement secondaire supérieur) et plusieurs disciplines (français langue première, histoire, sciences).

Les cinq contributions retenues pour cette publication émanent de chercheurs issus de différentes universités de Belgique francophone (ULB, ULg), mais aussi de Suisse (Université de Genève) et de France (Université Charles de Gaulle - Lille 3), ainsi que d'une haute école (Haute École Galilée). La variété des institutions représentées, le nombre de communications présentées, ainsi que le nombre de participants à cet atelier démontrent, si nécessaire, que cette question de la place des savoirs dans l'ApC est plus que jamais d'actualité.

Pour cette publication, l'ordre de présentation des contributions reflète l'option qui avait été prise lors de l'atelier. Les deux premiers textes, de nature *transversale*, fournissent un cadre théorique et des clés de lecture sur l'ApC. Les trois contributions suivantes portent sur des didactiques *disciplinaires*. La dernière d'entre elles permet également au lecteur de franchir la frontière... pédagogique et de vérifier si les prescrits légaux en matière d'ApC sont, ou pas, différents en France.

Avant de fournir un aperçu des différentes contributions qui constituent l'axe 1 de ce numéro thématique, qu'il me soit permis de remercier Anne Campo (HELMo) et Nathalie Kinif (HE en Hainaut) qui m'ont aidé à organiser et animer cet atelier, de même que Jacqueline Beckers (ULg), qui a accepté, au terme de cet atelier, très dense, de réaliser une synthèse, complexe, des dix contributions.

## 2. Aperçu des thématiques développées dans les différentes contributions de l'axe 1.

La première contribution, proposée par Florent Chenu (ULg), Marcel Crahay (Université de Genève et ULg) et Dominique Lafontaine (ULg) est intitulée **Par-delà l'approche par compétences : quelle place réserver aux savoirs, à leur enseignement et à leur évaluation ?** Cet article ouvre le débat, avec force, en proposant une réflexion critique sur l'ApC dans l'enseignement obligatoire. Les faiblesses conceptuelles de la notion de « compétence » sont relevées en parcourant la littérature scientifique dans ce domaine. D'autres problèmes potentiels liés à l'ApC tels que son inefficacité, les difficultés relatives à l'évaluation des compétences et les risques d'inégalité que cette approche comporte sont également soulevés. La position défendue par les auteurs est un retour à un enseignement centré sur les savoirs. Pour ce faire, ils préconisent de revenir au triptyque basé

sur la *restitution* – comprise ici comme « maîtrise avec compréhension des savoirs » –, *l'exécution* et *l'exploitation des acquis*. Selon les auteurs, le recours à ce triplet permet de combler certaines lacunes de l'ApC et d'apporter des solutions au problème, fondamental, de la mobilisation des acquis.

La deuxième contribution, proposée par Charlotte Bouko, Julie Lauwers, Françoise Robin et Sylvie Van Lint (ULB) est intitulée **Apprentissage et rapport au savoir des élèves**. Dans cet article, les auteures analysent la difficulté scolaire interrogée comme une co-construction naissant de l'interaction entre le rapport au savoir de l'élève et le rapport au savoir valorisé par l'institution scolaire. Pour tenter de comprendre les difficultés des élèves et la fabrication des inégalités scolaires, les chercheuses convoquent l'articulation de trois concepts-clés : *la subjectivation, la secondarisation et la textualité*. Outre cet arsenal théorique, des observations menées en classe, des entretiens et l'analyse des productions des élèves permettent aux auteures d'identifier des pratiques enseignantes qui contribuent, plus ou moins, à « lever l'opacité des réquisits scolaires ».

La troisième contribution, proposée par Séverine de Croix (ULg) et Dominique Ledur (HE Galilée – ISPG) est intitulée **Construire des savoirs sur l'activité de lecture afin de développer les compétences des élèves en difficulté : l'inaccessible rêve ?** Cet article porte sur les difficultés que rencontrent de nombreux jeunes adolescents en lecture. La thèse des auteures, étayée par la revue de la littérature scientifique dans ce domaine, est que ce sont les compétences métacognitives qui différencient le plus clairement les lecteurs experts des faibles lecteurs. Les savoirs d'ordre métacognitif interviennent *avant* la lecture (« expérience métacognitive proactive ») mais aussi *pendant* (« expérience métacognitive interactive ») et *après* celle-ci (« expérience métacognitive rétroactive »). Partant de ce constat, les chercheuses ont conçu, dans le cadre d'une recherche-action longitudinale de type qualitatif, différents dispositifs d'entraînement destinés à outiller les élèves qui présentent ce type de déficit métacognitif. Les effets de ces dispositifs sont analysés par les chercheuses. Il ressort de cette analyse que l'impact des interventions métacognitives semble corrélé à l'alternance entre une démarche introspective individuelle de l'élève et l'explicitation collective des observations. Dans ce processus, l'enseignant joue un rôle primordial : il assure un étayage qui doit permettre aux élèves de prendre conscience des apprentissages spécifiques qui ont été réalisés.

La quatrième contribution, proposée par Jean-Louis Jadoulle (ULg) est intitulée **Maitriser des savoirs : un gage de moindre iniquité dans l'apprentissage des compétences en classe d'histoire au secondaire ?** Cet article débute par l'analyse des résultats d'un sondage réalisé en 2001 auprès des enseignants d'histoire de la Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique (FESEc). Les résultats montrent que les enseignants d'histoire étaient les plus nombreux (58 %) à craindre que l'ApC ne conduise à une « réduction des connaissances » chez les élèves. Le même sondage, réalisé en 2008, traduit une évolution certaine dans ce domaine puisque le nombre d'enseignants partageant cet avis est passé à 30 %. Cependant, pour près d'un tiers des enseignants, il existe donc toujours une forme de concurrence entre l'apprentissage des savoirs et celui des compétences. La deuxième partie de l'article a pour ambition de vérifier l'hypothèse selon laquelle la compétence est bien l'aptitude à mobiliser des ressources pertinentes, dont des connaissances déclaratives. Plus précisément, le dispositif expérimental vise à apprécier dans quelle mesure le nombre et la nature des connaissances déclaratives mobilisées par les élèves lors d'un test de maîtrise de la compétence « synthétiser » sont a) significativement différents chez les élèves qui maîtrisent *vs* qui ne maîtrisent pas la compétence, et b) corrélés avec la maîtrise de la compétence.

La cinquième et dernière contribution, proposée par Denise Orange Ravachol (Université Charles de Gaulle - Lille 3) et Christian Orange (ULB) est intitulée **Compétences et savoirs en sciences**. Cet article présente une analyse critique des prescrits légaux français dans le domaine des sciences de la vie et de la terre. Depuis une dizaine d'années, la France a, elle aussi, opté pour l'ApC, les compétences étant définies comme « un ensemble de valeurs, de savoirs, de langages et de pratiques ». A priori, ces changements paraissent en adéquation avec les conceptions socioconstructivistes de l'apprentissage préconisées par les recherches en didactiques : étude de tâches complexes, prise en compte de stratégies des élèves pour résoudre ces tâches, mobilisation active des conceptions des élèves. À travers deux exemples, les chercheurs procèdent à une analyse critique de la nature et de la fonction des tâches complexes préconisées dans les programmes réformés, et démontrent que ces prescrits envoient un message ambigu aux enseignants en ce qui concerne le développement d'une pratique scientifique des savoirs. Les auteurs soulignent également que cette approche comporte le risque de ne pas distinguer clairement « activités fonctionnelles » et « travail de problèmes scientifiques ». Enfin, ils dénoncent la confusion qui existe entre les situations d'évaluation et d'apprentissage.

### Références bibliographiques

- Bautier, E. et Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle, *Revue française de Pédagogie*, 148, 89-100.
- Bautier, E. et Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Beckers, J. (2002). *Développer et évaluer des compétences à l'école : vers plus d'efficacité et d'équité*. Bruxelles, Belgique : Labor.
- Beckers, J. (2012). Mise en perspective théorique. Dans J. Beckers, J. Crinon et G. Simons (dir.), *Approche par compétences et réduction des inégalités d'apprentissage entre élèves* (p.7-16). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Bonnéry, St. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris, France : La Dispute.
- Chenu, F. et Crahay, M. (2012). Les compétences existent-elles ? *Administration et Éducation*, 134, 23-29.
- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue Française de Pédagogie*, 154, 97-110.
- Perrenoud, Ph. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris, France : ESF.
- Rochex, J.-Y. et Crinon, J. (dir.) (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes.
- Simons, G. (2012). Enseignement des langues en Communauté française de Belgique et problématique de l'équité. Dans J. Beckers, J. Crinon et G. Simons (dir.), *Approche par compétences et réduction des inégalités d'apprentissage entre élèves* (p. 103-148). Bruxelles, Belgique : De Boeck.



---

# Par-delà l'approche par compétences : quelle place réserver aux savoirs, à leur enseignement et à leur évaluation ?

**Florent Chenu, Marcel Crahay, Dominique Lafontaine**

*Département Education et Formation - Université de Liège*

*Boulevard du Rectorat, 5, Bât. B32*

*4000 Sart-Tilman*

*[florentchenu@ulg.ac.be](mailto:florentchenu@ulg.ac.be), [marcel.crahay@ulg.ac.be](mailto:marcel.crahay@ulg.ac.be), [dlafontaine@ulg.ac.be](mailto:dlafontaine@ulg.ac.be)*

---

*RESUME. Cet article propose une réflexion critique sur l'approche par compétence dans l'enseignement obligatoire. Sur la base d'une revue de la littérature de recherche relativement fournie, il pointe un certain nombre de faiblesses conceptuelles de la notion de compétences et a sa logique (quelle scientificité et quelle validité de l'approche ? Quelle correspondance entre la notion et la réalité de la pensée humaine ?) Ainsi que plusieurs impasses pédagogiques auxquelles elle mène : problèmes d'efficacité et d'équité, vision utilitariste des savoirs, validité de l'évaluation. En réponse à ces problèmes, les auteurs plaident pour un retour à un enseignement centre sur les savoirs, construit sur la base d'un triplet associant et organisant leur maîtrise en compréhension, leur procéduralisation et leur exploitation en situation. Ils montrent en quoi cette conception permet de rencontrer une série de manquements relevés à propos de l'approche par compétences en tant que solution discutable au problème bien réel de la mobilisation des savoirs en situation.*

*MOTS-CLÉS : approche par compétences – savoirs – exploitation d'acquis – revue de la littérature - critique*

---

## 1. Introduction

Le but de ce texte est de prendre un moment de réflexion et de susciter un débat autour de l'approche par compétences dans l'enseignement obligatoire. Au moment où une révision des référentiels est en cours et à l'heure où les organisations syndicales demandent dans leur cahier revendicatif une évaluation des effets et de la pertinence de la « pédagogie par compétences », ce questionnement nous semble crucial.

La notion de compétence a le mérite d'avoir mis en lumière un problème sans doute trop négligé par le passé : l'enseignement des savoirs pour eux-mêmes et la difficulté de nombreux élèves à mobiliser ces savoirs dans des situations de la vie de tous les jours, authentiques, ou du moins « non entraînées à l'identique » (Beckers, 2007, p. 89). La notion de compétence tente donc de répondre à un vrai problème (Crahay, à paraître), ce qui ne signifie pas que ce soit LA (bonne) réponse à ce problème. Selon nous, l'approche par compétences - dont nous considérons que les deux piliers constitutifs sont l'entrée par la complexité d'une part et la définition des compétences par des familles de situations d'autre part - est discutable tant sur le plan théorique ou scientifique que sur le plan de ses implications pratiques. Sur le plan scientifique, plusieurs manquements et problèmes ont été soulevés. Ils concernent...

- le manque d'objectivité du regroupement des situations en familles ;
- le caractère discutable de l'hypothèse selon laquelle une même compétence, par sa transversalité ou sa transférabilité, rend compte de performances variées ;
- la complexification du rapport au savoir induite par la scénarisation des dispositifs pédagogiques que suppose l'approche par compétences ;

Face à ces problèmes, nous nous interrogeons sur la pertinence de revenir à un système d'enseignement et d'évaluation construit sur la base du triplet *restitution, exécution, exploitation d'acquis*.

La première partie du présent article est dévolue à la discussion de ces manquements sur le plan conceptuel.

Sur le plan pratique ou praxéologique, l'approche par compétences pose problème, d'une part, parce qu'elle a induit chez un nombre non négligeable d'acteurs de l'enseignement – en raison d'une mécompréhension de leur part - une opposition entre *compétence* et *savoir*. Cette mécompréhension débouche sur des pratiques d'enseignement qui mettent de côté la transmission des savoirs au profit d'une pédagogie par résolution de problèmes. Or, comme nous le discuterons dans la seconde partie de cet article, la pédagogie par résolution de problèmes n'a pas fait ses preuves en matière d'efficacité ; bien au contraire. On peut, en effet, craindre que la complexification du rapport des élèves aux dispositifs pédagogiques que suppose l'approche par compétences, ne génère encore plus d'inégalités qu'un enseignement davantage centré sur l'enseignant.

Outre cette interrogation quant à l'efficacité et l'équité des approches pédagogiques induites par la logique de la compétence, il importe – pensons-nous – de repenser la question du rapport aux savoirs que vise l'école et, conséquemment, celle de l'évaluation de ce que les élèves y apprennent. Ce double questionnement nous amène à nous interroger sur la pertinence de revenir à un système d'enseignement et d'évaluation ciblé sur les savoirs, leur construction, leur mobilisation à bon escient, mais aussi leur examen critique.

## 2. Les faiblesses conceptuelles de la logique de la compétence

### 2.1. Quel cadre scientifique pour la notion de compétence ?

La notion de compétence, telle qu'on la définit aujourd'hui, trouve son origine dans le monde du travail et des entreprises. La compétence d'un sujet serait la capacité générale qui rend compte de ses performances au sein d'une famille de situations. La compétence n'est donc pas observable en tant que telle, mais est inférée à

---

1 Dès lors, une approche qui ne comporterait pas une de ces deux dimensions ne relève pas selon nous de l'approche par compétences.

partir de sa manifestation (supposée) dans des situations particulières de la même famille. La compétence expliquerait ainsi la transférabilité ou la « répétabilité » (Rey, 2012) de l'action efficace d'une situation à l'autre. Ainsi, la notion est apparue particulièrement séduisante aux yeux du monde du travail et du marché de l'emploi, soucieux de disposer de travailleurs performants et adaptables dans un contexte économique difficile<sup>2</sup>. La notion s'est ensuite propagée au monde de la formation professionnelle et au monde de l'enseignement.

La notion de compétence et les présupposés sur lesquels elle repose ne s'enracinent pas dans les sciences psychologiques et/ou pédagogiques. Ce ne sont pas des chercheurs de ces domaines qui sont à l'origine de cette notion mais bien le monde professionnel. Dans la logique ainsi adoptée, un rôle déterminant est attribué à la situation. Comme l'expliquent Bulea et Bronckart (2005), pour élaborer un référentiel de compétences, « on part de l'analyse des caractéristiques de tâches collectives, on évalue l'efficacité et l'adéquation des performances d'individus confrontés à ces tâches, puis on en déduit les compétences qui seraient requises d'eux pour que les performances soient plus satisfaisantes, sans trop se préoccuper du caractère inné ou acquis desdites compétences » (p. 193). Plus précisément, c'est à partir de situations considérées comme appartenant à la même famille que sont inférées les compétences à inscrire dans les référentiels.

À défaut d'être issue de la recherche scientifique, cette logique présente-t-elle néanmoins un certain degré de validité ? Peut-on inscrire la notion de compétence dans un cadre théorique ? En particulier, la construction de référentiels, c'est-à-dire la déduction de compétences à partir de performances d'individus au sein de familles de situations, est-elle légitime et valide ?

## 2.2. Quelle validité pour la notion de famille de situations ?

Dans le monde du travail et de la formation, la démarche de construction de référentiels de compétences consiste à regrouper en familles des situations emblématiques d'un poste de travail ou d'un métier. On infère alors que c'est une même compétence qui s'applique à la même famille de situations. Bref, c'est la famille de situations qui définit la compétence et non l'inverse. Se poser la question de l'objectivité du regroupement de situations en familles est dès lors essentiel : de la réponse à cette question dépend aussi celle relative à la validité scientifique des compétences qui en sont inférées.

Est-il possible de dire objectivement que des situations sont semblables ou identiques ? Est-il possible de regrouper objectivement des situations en familles ? Perrenoud (2010) explique que « dire qu'une compétence se réfère toujours, explicitement ou implicitement, à une "famille" de tâches ou plus globalement de situations de même structure, ce n'est pas encore dire comment on constitue ces familles. Or, sans réponse claire et stable à cette question, on ne peut construire un référentiel de compétences satisfaisant » (p. 13). Il précise en outre qu'« il y a de bonnes raisons de penser que chacun construit la réalité à sa manière et qu'il remanie ses familles de situations au gré de son expérience » (p. 25). Lévy-Leboyer conforte ce point de vue relativiste sur la base de différents travaux : « toute analyse du travail réalisée à l'échelle "moléculaire" permet de constituer des familles qui sont différentes de celles qu'on obtient avec des analyses plus globales » (2000, p. 36).

Dans une recherche ciblant cette problématique, Chenu (2005) a demandé à quarante personnes de juger de la similarité de descriptions de situations professionnelles en bureautique. Les résultats montrent que les jugements sont extrêmement variables selon les sujets, certains considérant deux situations comme identiques, d'autres considérant les deux mêmes situations comme différentes<sup>3</sup>. Juger de la similarité de situations est subjectif : chaque sujet, sans doute en fonction de son expertise et de son habitus socioprofessionnel, adopte des critères et un grain d'analyse qui lui sont propres pour émettre un avis.

La didactique professionnelle propose des perspectives pour regrouper objectivement des situations en familles, ou plus précisément en classes. Or, ces perspectives suscitent également des débats. La didactique professionnelle, paradigme de recherche qui a le mérite d'offrir un cadre théorique solide susceptible d'accueillir la notion de compétence, postule que la structure conceptuelle des situations (donné objectif de ces situations) renverrait à des classes de situations (le critère d'appartenance d'une situation à une classe de situations étant sa structure conceptuelle). Toujours est-il que plusieurs travaux (Chenu, 2012 ; Vinatier, à paraître ; Michel &

<sup>2</sup> À ce sujet, voir Stroobants et Vanheersynghels (2000, p.2), Bellier (1998, p. 29), Le Boterf (2010, p. 17), Kergoat (2002, pp. 1-2) ou encore Bulea et Bronckart (2005, p. 189).

<sup>3</sup> Par exemple, lorsque 40 personnes jugent de la similarité de deux situations, 10 les jugent *différentes* ; 5 *légèrement identiques* ; 16 *assez identiques* ; 7 *fortement identiques* et 2 *totalement identiques*. Pour les cinq paires de situations qui ont été jugées dans le cadre la recherche, la distribution des jugements est toujours très étalée. Nous renvoyons le lecteur qui souhaiterait prendre connaissance de ces résultats détaillés à l'article de Chenu (2005).

Allemand, 2008) amènent, au moins pour certains métiers, à relativiser fortement le caractère approprié de la notion de structure conceptuelle pour rendre compte de classes de situations par rapport auxquelles des individus seraient compétents. Vanhulle écrit d'ailleurs qu'« il n'est pas suffisant de fonder la formation sur le principe du monde objectif selon lequel il existe des situations identifiables et prescriptibles, présentant des "structures conceptuelles" claires marquées par des "invariants" nécessitant des réponses adéquates dans un processus d'assimilation et d'accommodation. » (2008, p. 251)

Au final, la possibilité de regrouper des situations en familles sur une base objective semble donc bien discutable. Dès lors, il paraît illusoire d'imaginer que l'on puisse attester de la validité des compétences censées s'y appliquer. Selon nous, la formulation et le degré de généralité d'une compétence mentionnée dans un référentiel sont inéluctablement dépendantes des jugements portés par leurs concepteurs quant à la similarité des situations prises en compte pour inférer cette compétence. Ces difficultés, principalement mises en évidence dans le monde professionnel, ont un écho dans le monde de l'enseignement. Ainsi, Rey considère qu'« il n'existe pas de situation objective qui serait, dans les faits, délimitée par l'espace et le temps et qui comporterait des caractéristiques déterminées [...] La manière de construire les situations qui est celle du psychologue n'a pas a priori plus de légitimité que celle du sujet. [...] Elle ne s'impose pas immédiatement comme étant la réalité. » (2011, p. 43). Dans la première moitié des années 2000, Crahay avait déjà fait remarquer, à propos des familles de situations, qu'« aucun pédagogue n'a jusqu'à présent proposé une opérationnalisation satisfaisante de ce concept. » (2002, p. 199). Selon lui, la notion « est problématique, [...] ni opérationnalisée, ni conceptualisée. [Elle serait même] érigée sur un vide théorique » (2005, p.20).

### 2.3. *Quelle réalité pour la notion de la compétence ?*

La faiblesse de la notion de famille de situations et les doutes exprimés autour du caractère approprié du regroupement de situations sur la base de structures conceptuelles objectives amènent à se demander si les compétences inscrites dans les référentiels correspondent à des capacités réelles effectivement « présentes dans » le système cognitif des personnes compétentes. Ne faut-il pas ramener les compétences à ce qu'elles sont à l'origine : un *modèle* pour rendre compte de l'action efficace plutôt que des *entités réelles* du système cognitif d'un individu ? Dès 1994, de Montmollin attirait l'attention sur ce statut : « on pourrait dire que les compétences n'existent pas, mais ne sont que des constructions hypothétiques et pratiques faites par l'analyste » (p.40). S'appuyant sur ces propos, Wittorski renchérit : les compétences sont « loin d'exister en soi » et « relèvent en réalité d'un processus d'inférence, d'attribution de normalisation et en définitive d'un jugement social ». (Wittorski, 2007, p. 51-52). Mais c'est sans doute Rey qui décrit le mieux la problématique :

C'est [peut-être] l'analyste, psychologue ou pédagogue, qui isole dans la complexité d'une compétence ce qui est commun avec la complexité d'une autre. Or, du repérage d'une telle identité formelle à l'affirmation d'une opération mentale unique réellement effectuée dans deux situations, il y a un saut qu'on ne peut franchir qu'avec précaution (Rey, 1996, p. 68).

## 3. Les impasses pédagogiques de l'approche par compétences

### 3.1. *Quelle efficacité de l'approche par compétences ?*

Le caractère scientifique ou non de la notion de compétence n'est pas le seul point de débat suscité par l'approche par compétences. L'efficacité d'une telle approche pose aussi question.

La plupart des recherches qui se sont penchées sur l'efficacité de grandes approches ou méthodes pédagogiques ont abordé la question en opposant celles-ci. Lorsque la question est ainsi abordée, il est exact, comme le montrent notamment Castonguay et Gauthier (2013), mais aussi Kirschner *et al.* (2006), que les résultats empiriques penchent en faveur des approches centrées sur l'enseignant : un enseignement direct, explicite, transmissif serait plus efficace qu'une approche centrée sur l'élève, par la découverte, par problèmes, par compétences ou encore socioconstructiviste. Ce résultat est largement ignoré ou passé sous silence, ce que l'on peut à certains égards regretter. Néanmoins, poser ainsi la question de l'efficacité en opposant les approches n'est pas sans susciter un certain nombre de critiques. Cette opposition entre un enseignement direct et explicite et un ensemble de pratiques pédagogiques centrées sur l'élève gomme la diversité propre à chacune des approches ; or il existe une grande diversité de pratiques parmi les classes catégorisées comme pratiquant par

exemple une pédagogie active, tout comme parmi celles pratiquant un enseignement dit traditionnel. En s'enfermant de la sorte dans une vision dichotomique<sup>4</sup>, on se prive d'une perspective autrement fructueuse qui consisterait dans une combinatoire de composantes relevant plutôt de l'une ou de l'autre approche. En dépit du souci des preuves empiriques auxquelles nous sommes attachés, nous ne sommes donc pas prêts à emboîter le pas à ceux qui plaident, sur la base des résultats de recherches comparatives, pour le retour à une approche centrée sur l'enseignant, faisant fi des résultats d'autres recherches menées notamment en didactique des disciplines et en psychologie de l'éducation.

Nous trouvons à cet égard plus stimulante la modélisation proposée par Klieme, Pauli and Reusser (2009) qui dépasse ces oppositions dans une tentative d'intégrer les apports de différents champs de recherche – les études sur l'efficacité de l'enseignement (notamment les études processus-produits), les travaux menés dans le cadre des théories de la motivation et plus particulièrement la théorie de l'auto-détermination de Deci et Ryan (1985) et les travaux plus didactiques ou inspirés du socioconstructivisme comme ceux de Brown (1994). L'intérêt de ce modèle est qu'il dépasse la question stérile de savoir quelle approche est la plus efficace pour poser celle des composantes qui contribuent à un enseignement de qualité.

Klieme *et al.* (2009) considèrent ainsi que la qualité de l'enseignement repose sur trois piliers fondamentaux :

- une gestion de la classe et de l'enseignement claire et bien structurée ;
- un climat de classe soutenant (notamment via les feedbacks et la régulation) et tourné vers l'étudiant (*cf.* théories de la motivation et les recherches sur le climat d'apprentissage) ;
- une activation cognitive via des contenus stimulants (*cf.* approches cognitive et constructiviste).

La gestion de la classe claire et bien structurée renvoie aux résultats des très nombreuses recherches processus-produits<sup>5</sup> qui ont mis en évidence l'efficacité d'une approche directe et de leçons structurées où le maître enseigne. La notion d'activation cognitive, quant à elle, renvoie à des tâches dont le contenu est stimulant. Il s'agit d'activités relevant des niveaux élevés de la taxonomie de Bloom, visant à promouvoir une compréhension en profondeur des concepts, à encourager les élèves à comparer différentes stratégies de résolution de problèmes, ou qui mettent explicitement en lien les concepts, les procédures, les idées et les représentations.. L'activation cognitive ne suppose pas que les tâches soient complexes ou inédites, sans toutefois l'exclure. Certaines approches directes centrées sur l'enseignant peuvent inclure une composante d'activation cognitive tout comme certaines activités où les élèves sont libres de résoudre des problèmes, avec un guidage minimal de l'enseignant.

Ce modèle théorique séduisant a déjà fait l'objet de plusieurs validations empiriques, essentiellement dans le domaine des mathématiques (Klieme, 2013). Ainsi, dans une étude expérimentale portant sur le théorème de Pythagore, Lipowsky, Rakocsy, Pauli, Drollinger-Vetter, Klieme et Reusser (2009) ont montré que l'activation cognitive et une gestion claire et structurée de la classe et de l'enseignement contribuaient séparément aux progrès en mathématiques.

En jetant des ponts entre des courants de recherche qui se sont ignorés quand ils ne se sont pas opposés, et en se centrant sur des composantes qui contribuent à l'efficacité de l'enseignement, ce modèle éclectique ouvre des perspectives prometteuses à nos yeux.

### **3.2. Quelle équité de l'approche par compétences ?**

Depuis quelques années, une équipe de chercheurs français réunis autour de Bautier (notamment Bonnéry, 2009 ; Joigneaux, 2009 ; Bautier et Goigoux, 2004) étudie comment des dispositifs pédagogiques mis en place dans les classes et axés sur le principe de la découverte des savoirs par l'élève exigent de la part de ce dernier un certain rapport au savoir et contribuent ainsi à transformer des inégalités socio-économico-culturelles en inégalités scolaires. À la différence des cours ex-cathedra, purement transmissifs, les scénarisations étudiées reposent notamment sur la préoccupation légitime et cruciale de faire en sorte que l'élève attribue du sens à ses savoirs, et plus globalement, à ses apprentissages. Les recherches menées par ce laboratoire mettent en évidence

---

<sup>4</sup> Dans le même ordre d'idées, Beckers (2012) évoque les propos de formulés par Maulini et Wandfluh (2007) renvoyant dos à dos « les activités sans savoir (activisme) et les savoirs sans activité (formalisme) » (p. 12).

<sup>5</sup> Pour une synthèse, voir Crahay (2006).

que les approches pédagogiques qui ont notamment le souci de *laisser l'élève apprendre, par lui-même*, en le mettant *en activité*, dans des *situations authentiques* ou *complexes* ne sont pas neutres. Comme l'écrit Beckers, ces recherches montrent que « les élèves qui, par leur socialisation familiale, sont plus distants des attendus de la forme scolaire et des modes d'appréhension spécifiques du réel privilégiés par l'école ne captent pas d'emblée les enjeux d'apprentissage des tâches qui leur sont proposées » (2012, p. 13).

L'exemple de Bonnéry (2009) relatif à la leçon sur les axes de symétrie du triangle est particulièrement parlant. Cette leçon se déroule à l'école primaire et comporte essentiellement deux temps. Dans un premier temps, les élèves sont groupés en trios. On leur fournit une feuille où figure un grand nombre de triangles de différents types à découper, à plier puis à coller dans un tableau en fonction de leur nombre d'axes de symétrie. Il est ensuite demandé à chaque élève de tirer une conclusion de son travail<sup>6</sup>. Bonnéry observe que, lors de ce premier temps en trios, les élèves issus de milieux défavorisés ne prennent pas conscience qu'au-delà des actes de pliage et de collage, un savoir est en jeu : celui relatif aux axes de symétries des différents types de triangle. Ces élèves « restent dans le faire » : alors que d'autres élèves plient et établissent dès cette phase un regroupement des triangles en fonction du nombre de plis (anticipant ainsi le collage dans le tableau qui va suivre), ces élèves envisagent les étapes indépendamment les unes des autres, pour elles-mêmes. N'apercevant pas le fil conducteur entre les étapes, ils sont contraints de « recopier » le classement du bon élève sans le comprendre. Lors de la phase de conclusion, la question les laisse perplexes et ne leur permet pas d'aboutir au savoir. Certains ne prennent même pas conscience qu'ils ont été « mis en contact » avec un savoir. Et ce savoir sera « institutionnalisé » dans un second temps, collectif celui-là, où ce sont bien souvent les réponses des élèves qui ont compris, qui seront exploitées. On ne reviendra pas, lors de cette phase de formalisation, sur le déroulement de l'activité, sur l'utilité des différentes étapes et sur les liens logiques qu'elles entretiennent, sur ce qui en a été prélevé au service du cheminement intellectuel. Cette démarche de « tissage des liens », à laquelle certaines familles, en phase avec la culture scolaire, rendent attentif leur enfant, ne sera pas mise en évidence en classe et encore moins enseignée.

De là peuvent découler de véritables « malentendus didactiques » dont la récurrence dans le parcours scolaire d'un élève - Joigneaux (2009) montre qu'ils apparaissent dès la maternelle - entraîne chez lui incompréhension, échec, démotivation, sentiment d'exclusion et décrochage : « lorsque classe après classe, les mêmes phénomènes se répètent dans l'histoire scolaire de ces élèves, leurs difficultés qui peuvent [...] être précoces, se cumulent et font obstacle à la réussite des apprentissages. [...] Les conséquences d'un tel processus au collège débordent la question des apprentissages : alors que, jusqu'au cycle 3<sup>7</sup> compris, on peut essentiellement parler de difficultés d'apprentissage, les collégiens ne se sentent pas « seulement » en difficulté pour apprendre et comprendre, ils se sentent également, et rapidement pour nombre d'entre eux, du fait des effets de cumul mentionnés, hors du jeu scolaire. Ce qu'ils interprètent comme une exclusion sociale et/ou « ethnique » est ce qui les conduit à se retirer eux-mêmes du travail scolaire [...] » (Bautier & Goigoux, 2004, p. 98).

### 3.3. Les savoirs ne doivent-ils qu'être utiles ?

Déjà en 2006, l'un de nous pointait le soubassement utilitariste de la notion de compétence. Il écrivait : « De manière générale, la notion de *compétence* renvoie à un *agir "juste"* en situation, impliquant la mobilisation articulée de ressources cognitives multiples. Elle se veut fédératrice, en proposant au monde pédagogique un concept unissant la cognition et l'action. Plus précisément, cette notion traduit clairement une perspective utilitariste, chère au monde anglo-saxon : la cognition est subordonnée à l'action, elle-même finalisée par un problème à résoudre. On ne s'étonnera donc nullement que le monde de l'entreprise y trouve son compte » (Crahay, 2006, p. 98).

Depuis le début du XX<sup>e</sup> siècle, la réflexion pédagogique est profondément influencée par le pragmatisme. À cet égard, la pensée de John Dewey a joué un rôle déterminant. Elle constitue, à nos yeux, un tournant important dans les théories pédagogiques, notamment parce qu'elle fait rupture, sur le plan épistémologique, aussi bien avec l'empirisme qu'avec le rationalisme. Avec Dewey et le pragmatisme, la réflexion éducative tourne le dos aussi bien aux pédagogies de la découverte, du sentir, du toucher ou encore de l'observation qu'aux pédagogies de la déduction et de la gymnastique intellectuelle pour se tourner vers les pédagogies par résolution

<sup>6</sup> La conclusion attendue est que les triangles quelconques n'ont pas d'axe de symétrie, les isocèles en ont un et les équilatéraux en ont trois.

<sup>7</sup> Le cycle 3, aussi appelé cycle d'approfondissement, comprend les trois dernières années de l'enseignement primaire français : CE2 (8-9 ans), CM1 (9-10 ans), CM2 (10-11 ans).

de problème. Désormais, les maîtres mots sont l'exploration, la recherche, la créativité ou encore l'invention. Après Dewey, tous les psychopédagogues sont, à des degrés divers, pragmatistes.

Toutefois, l'épistémologie pragmatiste pure est critiquable à plusieurs égards. On peut d'abord la qualifier de réductionniste si elle aboutit à ramener toute cognition à une résolution de problèmes. En tant qu'élève de Claparède, Piaget ancrerait sa pensée dans le pragmatisme tout en cherchant à en dépasser les limites, notamment en distinguant les problèmes de réussite (*l'agir juste*) et les problèmes de vérité (la compréhension et la détermination d'un savoir juste par la preuve et/ou l'argumentation). De façon plus significative encore pour notre propos, dans le classique *La naissance de l'intelligence chez l'enfant* (1970), il distingue deux fonctions complémentaires : l'adaptation au réel et l'organisation des conduites ou des connaissances en vue de maximiser la cohérence. Plus tard, dans un ouvrage intitulé *L'équilibration des structures cognitives* (1975), il distingue trois formes d'équilibrations : la première articule l'assimilation et l'accommodation, la seconde coordonne deux ou plusieurs schèmes conceptuels entre eux et la troisième des informations particulières avec une architecture cognitive d'un certain degré de généralité. En fait, tout au long de son œuvre, Piaget distingue deux mouvements de pensée. Le premier - celui de l'adaptation - consiste, en définitive, à mobiliser un ou plusieurs schème(s) pratique(s) et/ou conceptuel(s) pour résoudre un problème. Le second - celui de l'organisation - consiste à rechercher de la cohérence au sein de l'architecture cognitive que le sujet se construit<sup>8</sup>. Le premier mouvement est celui mis en vedette par la logique de la compétence. Le second est, dans l'agitation intellectuelle contemporaine, inexistant ou escamoté ; en tout cas, mal ou peu conceptualisé.

En ce qui nous concerne, il nous paraît essentiel de ne pas limiter l'activité intellectuelle des élèves à la résolution de problèmes. Conceptualiser, modéliser ou encore théoriser correspondent à un mouvement de l'esprit qui, à toute époque, a caractérisé l'être humain. Cette démarche correspond à une recherche de cohérence ou, dit autrement, à une quête de sens qui répond à un besoin proprement humain. Cette démarche implique un rapport critique aux connaissances antérieures dont il importe de questionner la validité et, dans le cas d'une conclusion négative, de rechercher un dépassement.

Dewey lui-même a vite pris conscience de l'utilitarisme et de l'instrumentalisme qui menaçaient ses conceptions pédagogiques initiales. Ses ouvrages *The School and Society* (1900) et celui, plus tardif et plus achevé, intitulé *Democracy and education* (1916) subordonnent la résolution de problèmes à la citoyenneté. Le rapprochement avec la pensée d'Habermas (1987) est ici autorisé et fécond. Le philosophe allemand distingue notamment *l'agir instrumental* et *l'agir communicationnel*. On pourra nous objecter que la logique de la compétence peut prendre en compte le volet socialisation de l'entreprise éducative. On parlera alors de compétences sociales. Mais, à nouveau, nous rétorquerons qu'à faire du terme « *compétence* » un concept fourre-tout, on le vide de sens. Pour notre part, il nous paraît essentiel de reconnaître la pluralité de l'activité mentale de l'être humain. L'approche par compétences valorise *l'agir instrumental*. Cette orientation est légitime car il est essentiel pour l'essor de nos sociétés que l'école contribue à la formation de cet agir instrumental et, par voie de conséquence, au développement technologique. Elle ne peut cependant limiter sa fonction à cette seule dimension de l'activité intellectuelle.

### **3.4. L'évaluation des compétences : une énigme encore loin d'être résolue**

Depuis l'émergence de l'approche par compétences, leur évaluation fait difficulté. Nombreux sont les colloques, séminaires et/ou symposiums qui ont été consacrés à cette question. Le modèle le plus répandu est celui de Rey, Carette, Defrance et Kahn (2003). Il implique une évaluation en trois étapes dont la première consiste à évaluer les procédures et la troisième leur mobilisation à bon escient face à une situation complexe. Ce modèle exclut d'emblée ce que la psychologie cognitive nomme les connaissances déclaratives ou relationnelles et ce que Piaget appelait les concepts ou, tout simplement, les connaissances. Il véhicule clairement une vision utilitariste des savoirs. Mais un autre problème survient avec ce dispositif d'évaluation, comme avec tous les autres que l'on trouve sur le marché de l'évaluation scolaire : c'est celui de la validité de l'évaluation qui en résulte. Peut-on dire avec certitude d'un élève qui réussit une épreuve complexe qu'il maîtrise la compétence qu'elle est supposée mesurer et, inversement, peut-on dire d'un élève qui échoue cette même épreuve qu'il ne maîtrise pas cette compétence ? Les psychométriciens et éducatifs ont appris à se méfier des erreurs de mesure et s'interrogent sur leur existence et probabilité dans le cas de l'évaluation des compétences. On sait bien

---

<sup>8</sup> Le fait que Piaget ait régulièrement souligné la coexistence de ces deux mouvements de la pensée explique pourquoi il est incorrect de dessiner une filiation entre l'approche par compétences et le constructivisme piagétien. Pour établir une telle liaison, il faut opter pour une compréhension simplificatrice de la pensée du savant suisse et, en définitive, le ramener à la pensée de Claparède, celle de l'*Éducation fonctionnelle*.

que, dès lors que l'on mesure un trait latent – c'est le cas d'une compétence – par une seule question ou une seule épreuve ou situation, le risque d'être confronté à une erreur de mesure est énorme : la distraction, la fatigue, une anxiété trop grande, etc. peuvent causer un échec malgré une compétence avérée ; quant à la réussite, elle peut être le fruit du hasard. Par ce raisonnement simple, on anticipe le danger de commettre des erreurs de jugement scolaire, laissant réussir des élèves qui ne maîtrisent pas la compétence et, plus grave, faisant échouer d'autres qui la maîtrisent.

#### 4. Pour un retour à un enseignement ciblé sur les savoirs

Les différents problèmes qui viennent d'être évoqués aboutissent à dresser un tableau de l'approche par compétences assorti de nombreuses questions. Toutefois, il ne faudrait pas jeter le bébé avec l'eau du bain : comme nous l'avons dit plus haut, la notion de compétence soulève de bonnes questions. Elle a l'intérêt de mettre en lumière une dimension de l'apprentissage peut-être trop souvent négligée par le passé : la mobilisation des savoirs en situations complexes ou, pour reprendre une ancienne terminologie, l'exploitation d'acquis.

Dans les années 1980, comme l'indique Mérenne (2005), la Direction Générale de l'Organisation des Études en Communauté française de Belgique avait proposé un découpage des objectifs d'apprentissage selon le triplet *restitution, exécution, exploitation d'acquis*. Nous nous interrogeons sérieusement sur la pertinence de revenir à un tel système, éventuellement aménagé. À la *restitution* et à l'*exécution* renvoyant respectivement aux niveaux *connaître* et *appliquer* de la taxonomie de Bloom, s'ajoutait une troisième composante, l'*exploitation d'acquis*, définie comme ceci par Mérenne :

L'exploitation d'acquis désigne toute utilisation méthodique de connaissances nécessitant la mise en relation de données et/ou la mise en œuvre de techniques apprises, éventuellement sous la forme de combinaisons nouvelles, pour résoudre une question non encore rencontrée sous la forme proposée [...] [Les activités d'exploitation d'acquis] ont en commun de donner lieu à intégrations et à transferts de contenus et de moyens, nécessairement appris au cours de l'apprentissage scolaire (p. 199).

À la lecture de cette définition, on ne peut s'empêcher de rapprocher l'exploitation d'acquis de la notion de compétence : il y est en effet question de mobilisation de savoirs en situation complexe (*combinaisons, mise en relation, intégrations*) et inédite (*question encore non rencontrée*), de *transfert*...

Le retour au triptyque « restitution – exécution – exploitation des acquis » nous paraît offrir de nombreux avantages par rapport à la nébuleuse conceptuelle et praxéologique de l'approche par compétences. Avant d'entreprendre un plaidoyer en faveur de ce triptyque, une clarification relative à la notion de « restitution » s'impose. Telle que nous la concevons, il ne s'agit en aucun cas de restituer « mot à mot » des définitions, des théorèmes, des règles grammaticales... Rien ne serait plus dommageable qu'un retour à une situation où des élèves « récitent » des connaissances déclaratives vides de sens, sans compréhension profonde des notions et réseaux conceptuels sous-jacents. Pour nous, en reprenant ce triptyque, il s'agit principalement de réaffirmer l'importance des savoirs, de leur maîtrise, de leur compréhension en profondeur. Sans doute, serait-il opportun dès lors de remplacer le terme « restitution » par l'expression « maîtrise avec compréhension des savoirs ».

Le premier avantage d'un retour à un triptyque plaçant en première ligne la maîtrise des savoirs – et, selon nous, ce n'est pas le moindre –, c'est précisément qu'il remet les savoirs au cœur de l'enseignement et de l'apprentissage et, ce faisant, il propose aux enseignants une évidente clarification des rapports entre *savoirs* et *compétence* (ici dénommée *exploitation d'acquis*). La maîtrise des savoirs est première, primordiale c'est-à-dire indispensable à leur mobilisation en situations complexes. Cette affirmation nous paraît constituer une évidence ; elle ne l'est pas, vu les dérives observées ces dernières années, tant au niveau des prises de position de certains théoriciens que des pratiques de certains enseignants. Dès lors que les savoirs reprennent leur place au cœur du processus d'enseignement-apprentissage, les sciences de l'éducation se réconcilient avec les didactiques disciplinaires. Car les apports de celles-ci sont incontournables pour envisager, sans doute au cas par cas, l'articulation entre les savoirs et leur mobilisation en situation. Contrairement à l'approche par compétences qui propose d'entrer dans l'apprentissage par des situations complexes, l'optique que nous défendons renverse la perspective.

Le second avantage de la proposition formulée ici est qu'elle propose clairement une étape intermédiaire entre la maîtrise des savoirs et leur mobilisation innovante face à des situations complexes. Cette étape est celle de l'exécution ou de l'application. Celle-ci correspond à une réalité psychologique établie depuis les travaux de John Anderson sur la procéduralisation des connaissances déclaratives. Dans son ouvrage de 1983 *The architecture of Cognition*, ce chercheur américain reprend et approfondit la distinction établie dès 1949 par le philosophe anglais Ryle qui décrit deux formes de connaissance : *knowing that* et *knowing how*. Anderson (1983) montre notamment qu'il suffit de quelques minutes d'études pour mettre en mémoire une connaissance



déclarative alors que l'intégration d'une procédure requiert une pratique graduelle et souvent considérable. En revanche, une fois acquise, la procédure permet un passage à l'acte rapide et efficace. Bref, le passage d'une forme de connaissance à l'autre est ardu. Plus précisément, la *procéduralisation des connaissances déclaratives* requiert la mise en actes régulière de connaissances déclaratives, processus d'apprentissage important au cours duquel l'individu passe d'une application lente et consciente de règles à une pratique de plus en plus automatisée et inconsciente. Car la procéduralisation d'une connaissance déclarative ne se ramène pas à une simple mise en application de principes généraux dans des contextes particuliers ; il y a véritable transformation du statut des connaissances déclaratives en une autre forme de connaissances, que les cognitivistes nomment « connaissances procédurales » et Vergnaud (1990) « connaissances-en-actes ».

Le troisième avantage de la proposition formulée ici concerne l'évaluation des élèves. Dès lors que l'on considère que la maîtrise des savoirs est indispensable, que la mise en actes de ces savoirs requiert un processus de procéduralisation qui constitue en soi une phase de l'apprentissage et que la mobilisation des savoirs et des procédures vient en bout de cette chaîne pour le couronner, il est légitime de procéder à l'évaluation de chaque composant du triplet proposé ici. Ce faisant, nous prenons une position claire dans un débat qui, selon Soetwey *et al.* (à paraître), constitue un point de tension entre deux groupes d'auteurs. En effet, concernant l'évaluation des compétences, certains pensent qu'elles s'articulent autour de la réussite d'une ou plusieurs situations complexes (notamment Perrenoud, 1997 ; Le Boterf, 1995 ; Beckers, 2002 ; Roegiers, 2001) ; d'autres considèrent qu'une évaluation des compétences peut également s'articuler à une évaluation des savoirs et savoir-faire qui sont les ressources constitutives de la compétence (notamment Carette, 2007 ; Malaise, 2010, 2011 ; Rey *et al.*, 2003 ; Rey *et al.*, 2005 ; Rey *et al.*, 2006)<sup>9</sup>. Le développement théorique explicité ci-dessus nous conduit, bien plus, à radicaliser cette seconde position : selon nous, l'évaluation des « compétences » DOIT se déployer en trois étapes : celle des savoirs, celle des procédures et, enfin, celle de la mobilisation des savoirs et procédures en situations complexes. Ces trois étapes doivent être évaluées en tant que telles et, si l'attribution de poids différents à chacune d'entre elle peut faire l'objet d'une discussion, il nous semble important de veiller à ce que cette pondération ne rende pas l'une ou l'autre étape négligeable ou accessoire.

Le quatrième et dernier avantage concerne directement l'enseignement. Notre façon de concevoir l'articulation entre maîtrise des savoirs, procéduralisation et mobilisation en situations complexes n'impose pas de recourir à une approche pédagogique basée sur une entrée par la complexité ni la scénarisation de dispositifs pédagogiques complexifiant le rapport au savoir. Elle autorise la mise en place d'enseignements structurés et explicites dont la recherche tend à montrer qu'ils sont les plus efficaces et équitables (cf. ci-dessus). Plus généralement, il faut souligner le côté réducteur de l'opposition manichéenne entre activités spécifiques et activités complexes. Il existe bien sûr dans toute activité d'enseignement un continuum d'activités plus ou moins spécifiques et plus ou moins complexes. En outre, entre une structuration hiérarchique des apprentissages et un contexte pédagogique misant sur les situations complexes, il existe une troisième voie que l'on pourrait qualifier d'éclectique dont les travaux de Klieme *et al.* (2009) explorent les contours. À nos yeux, cette troisième voie consiste à renouer avec l'approche en spirale que recommandait Bruner, dès 1960, dans son ouvrage *The process of education*. La notion « d'approche en spirale » indique de façon claire, selon nous, que l'enseignant peut et doit articuler diverses modalités d'enseignement selon qu'il s'agit de stimuler la construction de nouveaux concepts ou de travailler la procéduralisation de certaines connaissances ou encore la résolution de problèmes complexes<sup>10</sup>. L'enseignant est vu comme multi-instrumentiste. À notre connaissance, l'approche en spirale a été peu expérimentée au sens strict du terme. On dispose donc de peu de données empiriques sur les effets engendrés par un enseignement inspiré des idées de J. Bruner. Or, ce modèle concorde le mieux avec l'idée que se font désormais les spécialistes d'un environnement d'apprentissage efficace (*powerful learning environment*) (De Corte & Verschaffel, 2005 ; Verschaffel, De Corte, Kanselaar, & Valcke, 2005). Il y a donc urgence de recherches empiriques à ce sujet. Rappelons, cependant, brièvement les travaux de Allal et ses collègues (2001) qui ont procédé à la comparaison des effets de deux approches didactiques en matière de maîtrise orthographique : une approche intégrant l'apprentissage de l'orthographe dans des situations de production

<sup>9</sup> Lors de sa conférence au colloque de l'ADMEE en 2009, Tardif a suggéré que, d'une part, l'évaluation de l'exploitation d'acquis renseigne sur la capacité de l'élève à mobiliser des savoirs et savoir-faire en situation et que, d'autre part, l'étendue des savoirs maîtrisés renseigne sur l'étendue des situations auxquelles l'élève peut être confronté.

<sup>10</sup> Simons (2012) va également dans ce sens lorsqu'il recommande de faire cohabiter les démarches car il voit des avantages complémentaires dans les approches structurées et dans celles qui mettent à l'honneur les situations complexes. Il écrit : « une démarche par situation-problème sollicite davantage une approche inductive et la co-construction des savoirs. Un canevas classique plus séquentiel (présentation/clarification -> application/fixation -> exploitation/transfert) sollicite davantage une approche déductive dans laquelle le professeur fonctionne, aussi, comme un transmetteur de savoir [...] On peut penser que chacune de ces approches convient davantage à l'un ou l'autre type d'apprenant (mais aussi à l'un ou l'autre type d'enseignant) » (2012, p. 143).

textuelle et une approche basée essentiellement sur des activités spécifiques. Chaque approche a été implantée dans six classes de deuxième primaire (2P), d'une part, et de quatre classes de sixième primaire (6P), d'autre part. Un des résultats majeurs de cette recherche est lié aux élèves « faibles » : en 2P, l'analyse de la progression de ces élèves entre le début et la fin de l'année montre des gains plus élevés dans les classes qui ont pratiqué une approche spécifique ; en revanche, en 6P, les élèves relativement faibles manifestent un progrès de leurs connaissances orthographiques supérieur à celui des élèves qui ont bénéficié de l'approche spécifique. Comme on le voit, en matière d'enseignement, il semble délicat d'affirmer la supériorité universelle d'une approche sur une autre.

Soulignons pour terminer les limites de la position défendue ici. Notre plaidoyer en faveur d'une approche articulant explicitement la maîtrise des savoirs, la procéduralisation des connaissances et la mobilisation de celles-ci en situation complexe a pour ambition de corriger les dérives qu'a engendrées l'approche par compétences. Pour nous, cette proposition n'épuise pas la diversité des fonctions et démarches cognitives. Conceptualiser, modéliser ou encore théoriser constituent d'autres démarches intellectuelles dont Piaget soulignait l'importance dès lors que l'individu se pose un problème de vérité. Et, dès lors que l'élève s'interroge sur la validité des savoirs, il lui faut se questionner quant à la solidité des preuves et/ou la validité de l'argumentation.

En définitive, notre propos consiste à argumenter pour une réflexion en profondeur sur la place des savoirs en éducation. Ceux-ci sont indispensables. Leur maîtrise profonde est au fondement du développement cognitif. L'approche par compétences a eu le mérite d'indiquer qu'il convient de ne pas en rester là. La mobilisation des savoirs pour résoudre des problèmes complexes constitue un véritable enjeu pour l'école. Un rapport critique aux savoirs ainsi qu'une attitude favorable à la construction de nouveaux savoirs constitue un autre enjeu d'importance. Bref, il ne s'agit pas de rejeter l'approche par compétences ; il convient de la dépasser.

## 5. Références bibliographiques

- Allal, L., Béatrix Köhler, D., Rieben, L., Rouiller Barbey, Y., Saada-Robert, M., & Wegmuller, E. (2001). *Apprendre l'orthographe en produisant des textes*. Fribourg: Editions Universitaires.
- Anderson, J. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Bautier, E., & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse rationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148, 89-100.
- Beckers, J. (2002). *Développer et évaluer des compétences à l'école : vers plus d'efficacité et d'équité*. Bruxelles: Labor.
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles*. Bruxelles: De Boeck.
- Beckers, J. (2012). Mise en perspective théorique. In J. Beckers, J. Crinon, J. & G. Simons (Eds.), *Approche par compétences et réduction des inégalités d'apprentissage entre élèves*. Bruxelles: De Boeck.
- Bellier, J.-P. (1998). L'utilité sociale de la compétence. In *Validation des compétences. Actes de la journée d'étude du 24 avril*. Bruxelles: Conseil de l'Éducation et de la Formation.
- Bonnéry, S. (2009). Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage. *Revue française de pédagogie*, 167, 13-23.
- Brown, A.L. (1994). The advancement of learning. *Educational Researcher*, 23-8, 4-12.
- Bruner, J. S. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture*. Paris: Retz.
- Bulea, E., & Bronckart J.-P. (2005). Pour une re-définition de la compétence comme processus dynamique. *Cahiers de la Section des sciences de l'éducation*, 104, 189-232.
- Carette, V. (2007). Les implications de la notion de compétence sur l'évaluation. *Éducation – Formation*, e-286, 51-61.
- Castonguay, M. (2010). *Efficacité, enseignement et formation à l'enseignement*. Thèse de doctorat en psychopédagogie. Université de Laval.
- Castonguay, M., & Gauthier, C. (2012). *La formation à l'enseignement : atout ou frein à la réussite scolaire ?* Québec, Québec : Presses de l'Université de Laval.
- Chenu, F. (2006). La dimension "famille de situations" de la notion de compétence: Quelle objectivité ? Quelle validité ? In P. Alves, G. Figari, P. Rodrigues, & P. Valois, (Eds.), *Évaluation des compétences et apprentissages expérientiels : Savoirs, modèles et méthodes*. Educa: Lisboa.

- Chenu, F. (2012). *L'évaluation des compétences : de la méthodologie de la réflexivité garante de la transférabilité aux perspectives ouvertes par la didactique professionnelle*. Thèse de doctorat en sciences psychologiques et de l'éducation. Université de Liège.
- Chenu, F., & Crahay, M. (2012). Les compétences existent-elles ? *Administration et Éducation*, 134, 23-29.
- Crahay, M. (1989). Contraintes de situation et interactions maître-élève, Changer sa façon d'enseigner, est-ce possible ?, *Revue française de pédagogie*, 88, 67-94.
- Crahay, M. (2002). Rapport de l'atelier sur le thème « savoirs, compétences disciplinaires, compétences transversales : évolution ou révolution. In *Actes du 2<sup>e</sup> congrès des Chercheurs en Éducation*. Bruxelles : Ministère de la Communauté Française.
- Crahay, M. (2005). *Psychologie de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue Française de Pédagogie*, 154, 97-110.
- Crahay, M. (2006). *Un bilan des recherches processus-produit. L'enseignement peut-il contribuer à l'apprentissage des élèves et, si oui, comment ?* Genève : Carnet des sciences de l'éducation.
- Crahay, M. (à paraître). L'évaluation des compétences : un nouveau défi pour les sciences de l'éducation. In C. Dierendonck, B. Rey & E. Loarer (Eds.), *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel*. Bruxelles: De Boeck.
- Crahay, M., & Delhaxhe, A. (1990). Ce que le maître dit influence-t-il le comportement de l'enfant ? *Éducation et Recherche*, 12(1), 7-37.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- De Corte, E., & Verschaffel, L. (2005). Apprendre et enseigner les mathématiques : un cadre conceptuel pour concevoir des environnements d'enseignement-apprentissage stimulants. In M. Crahay, L. Verschaffel, E. De Corte & J. Grégoire, J. (Eds.), *Enseignement et apprentissage des mathématiques : que disent les recherches psychopédagogiques ?* (pp. 25-54). Bruxelles : De Boeck Université.
- De Montmollin, M. (1994). La compétence dans le contexte du travail. In F. Minet, M. Parlier, & S. De Witte (Eds.), *La compétence, mythe, construction ou réalité ?* Paris : L'Harmattan, 39-44.
- Dewey, J. (1900). *The school and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: Barnes & Noble.
- Doyle, W., & Ponder, G.A. (1975). Classroom Ecology: Classroom Ecology: Some Concerns About a Neglected Dimension of Research on Teaching. *Contemporary Education*, 46, 183-188.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris: Fayard, 2 vol.
- Joigneaux, C. (2009). La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle. *Revue française de pédagogie*, 169, 17-28.
- Kergoat, P. (2002). Savoir, qualifications, compétences : enjeux pour l'entreprise, enjeux pour l'école. In *Apprendre autrement aujourd'hui. Textes des 10<sup>e</sup> Entretiens de la Villette*. Accès : <http://www.reseaucep.net/portail/print.php?sid=17>.
- Kirschner, P.A., Sweller, J., & Clark, R. E.L (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: an analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75-86.
- Klieme, E. (2013). The role of large-scale assessments in research on educational effectiveness and school development. In M.V. Davier, E. Gonzalez, I. Kirsch, K. Yamamoto (Hrsg), *The role of international large-scale assessments* (115-148). Dordrecht: Springer (2013) Klieme, E., Pauli, C., & Reusser, K. (2009). The Pythagoras Study. In J. Tomas & T. Seidel (Eds.), *The power of video studies in investigating teaching and learning in the classroom* (pp. 137-160). Waxmann: Münster.
- Le Boterf, G. (1995). *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*. Paris : Éditions d'organisations.
- Le Boterf, G. (2010). *Construire les compétences individuelles et collectives*, 5<sup>e</sup> édition. Paris : Éditions d'Organisation.
- Lipowsky, F., Rakoczy, K., Pauli, C., Drollinger-Vetter, B., Klieme, E., & Reusser, K. (2009). Quality of geometry instruction and its short-term impact on students' understanding of the Pythagorean Theorem. *Learning and Instruction*, 19, 527-537.

- Malaise, S. (2010). Classification hiérarchique de compétences par l'intermédiaire du logiciel C.H.I.C. fondé sur la méthode d'analyse statistique implicative : *Actes du congrès international d'Actualités de la Recherche en Éducation et en Formation AREF 2010* (Genève, 13 – 16 septembre 2010).
- Malaise, S. (2011). Classification hiérarchique de compétences : comparaison d'une méthode basée sur l'analyse de fréquences de réussite et d'une méthode d'analyse statistique implicative. *Bulletin de l'ADMEE*, 2011/1, 8-18.
- Maulini, O., & Wandfluh, F. (2007). Entre l'activité et le savoir : La problématisation. Institution et restitution du questionnement à l'école élémentaire. In M. Bolsterli & O. Maulini, *L'entrée dans l'école : Rapport au savoir et premiers apprentissages* (pp. 52-72). Bruxelles: De Boeck.
- Mérenne, B. (2005). *Didactique de la géographie. Organiser les apprentissages*. Bruxelles : De Boeck.
- Michel, G., & Allemand, D. (2008). L'apprentissage de la conduite d'entretien par les formateurs. *Travail et Apprentissages*, 2, 111-130.
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris: ESF.
- Perrenoud, P. (2001). *Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle*. Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation. Accès : [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2001/2001\\_33.rtf](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_33.rtf)
- Perrenoud, P. (2010, octobre). *Famille de situations et référentiel de compétences*. Diaporama de la conférence à l'Institut de Formation et de Recherche en Enseignement Supérieur, 6 octobre, Université de Liège.
- Piaget, J. (1970, 7<sup>e</sup> édition). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel ; Paris: Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives : problème central du développement*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris: ESF.
- Rey, B. (2011). Situations et savoirs dans la pratique de classe. *Recherche en Éducation*, 12, 35-49.
- Rey, B. (2012). *Compétence et évaluation : une relation complexe*. Conférence d'ouverture à deux voies (Even Loarer) du 24<sup>e</sup> Colloque de l'Association pour le Développement des Méthodologies d'Évaluation en Éducation – L'évaluation des compétences en milieu scolaire et professionnel, 11-13 janvier, Luxembourg.
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A., & Kahn, S. (2003). *Les compétences à l'école : apprentissages et évaluation*. Bruxelles: De Boeck et Larcier.
- Rey, B., Caffieaux, C., Defrance, A., & Marcoux, G. (2005). L'articulation entre savoirs et compétences dans l'enseignement secondaire. *Bulletin d'informations pédagogiques*, 57, 3-14.
- Roegiers, X. (2001, 2<sup>e</sup> édition). *Une pédagogie de l'intégration*, Bruxelles: De Boeck.
- Simons, G. (2012). Enseignement des langues en Communauté française de Belgique et problématique de l'équité. In J. Beckers, J. Crinon, J. & G. Simons (Eds.), *Approche par compétences et réduction des inégalités d'apprentissage entre élèves*. Bruxelles: De Boeck.
- Soetewey, S., Demeuse, M., Duroisin, N., Letor, C., & Malaise, S. (à paraître). Diversité et finalités des dispositifs et outils d'évaluation des compétences. Quelle(s) cohérence(s) en Communauté française de Belgique, dans un système initialement construit autour de la liberté d'enseignement ? ,In. C. Dierendonck, B. Rey & E. Loarer (Eds.), *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel*. Bruxelles: De Boeck.
- Stroobants, M., & Vanheerswynghels, A. (2000). L'enseignement face aux incertitudes du marché de l'emploi. Interrogations sur le contenu des compétences. In *Actes du 1<sup>er</sup> congrès des Chercheurs en Éducation*. Bruxelles : Ministère de la Communauté Française.
- Tardif, J. (2009 -janvier). *Construire des dispositifs en vue de l'évaluation du développement des compétences. Comment ?* Conférence lors du 21<sup>e</sup> Colloque de l'ADMEE – Évaluation et développement professionnel. Université Catholique de Louvain-la-Neuve, 21-23 janvier 2009.
- Touraine, A. (1992). *Critique de la modernité*. Paris: Fayard.
- Vanhulle, S. (2008). Au cœur de la didactique professionnelle, la subjectivation des savoirs. In Y. Lenoir & P. Pastré (dir.), *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat* (pp. 227-254). Toulouse: Octarès.
- Vergnaud, G. (1990) La théorie des champs conceptuels. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 10/2 (3), 133 -170.

Verschaffel, L., De Corte, E. Kanselaar, G., & Valcke, M. (Eds.). *Powerful environments for promoting deep conceptual and strategic learning* (81-95). (*Studia Paedagogica*, n°41). Leuven: Leuven University Press.

Vinatier, I. (sous presse). *La didactique professionnelle et le travail de l'enseignant*. Bruxelles: De Boeck.

Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris: L'Harmattan.



---

# Apprentissage et rapport au savoir des élèves

## Analyse de la difficulté scolaire : carrefour entre les pratiques enseignantes et le rapport au savoir des élèves

Charlotte Bouko, Julie Lauwers, Françoise Robin & Sylvie Van Lint

*Université Libre de Bruxelles, Centre de Recherches des Sciences de l'Éducation  
(CRSE) CP 186  
Avenue F.D.Roosevelt, 50, BE-1050 Bruxelles*

chbouko@ulb.ac.be

Julie.Lauwers@ulb.ac.be

frobin@ulb.ac.be

smuguerz@ulb.ac.be

---

RÉSUMÉ. *La recherche en cours propose d'utiliser l'articulation de trois concepts (subjectivation, secondarisation et textualité) pour analyser la difficulté scolaire en termes de rapport au savoir des élèves et de mobilisation des acquis dans le cadre des compétences. Elle vise à opérationnaliser ce concept en tant que cadre d'analyse. Au-delà de l'articulation théorique, les observations, les entretiens et l'analyse des productions des élèves ont permis de repérer concrètement des pratiques enseignantes qui contribuent peu ou prou à lever, en partie l'opacité des réquisits scolaires.*

MOTS-CLÉS : *difficulté scolaire, compétence, rapport au savoir, pratiques enseignantes, secondarisation, subjectivation, textualité.*

---

## 1. Introduction et ancrages théoriques

### 1.1. Approche par compétences et savoirs scolaires

En Belgique francophone, depuis 1997, l'enseignement et ses programmes s'inscrivent dans l'approche par compétences. Dans cette perspective, l'école et ses enseignants sont amenés à permettre aux élèves de construire des compétences et à en évaluer la maîtrise. Rappelons que la compétence est définie par les textes fondateurs de la réforme en Fédération Wallonie-Bruxelles comme « l'aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches » (décret « Missions »<sup>1</sup>, 1997)

Pour Rey, Carette, Defrance et Kahn (2001), l'évaluation dans une approche par compétences ne peut avoir lieu qu'en situation. De même, la tâche proposée pour évaluer la compétence au sens strict du terme (telle que définie plus avant) devrait nécessairement être complexe en ce sens qu'elle demande à l'élève d'identifier, organiser et mobiliser les ressources pertinentes pour sa réalisation. Or, selon ces mêmes auteurs, cette opération ne semble pas aisée pour les élèves. En effet, pour réaliser une tâche complexe (et par conséquent faire montre de leur compétence en situation), ceux-ci doivent effectuer un cadrage, une lecture de la situation qui en permette le traitement adéquat. Les recherches menées par Rey *et al* (2001) ont montré à quel point les élèves compétents sont rares car la majorité des élèves effectuent un cadrage qui s'avère peu pertinent dans le contexte scolaire. Certains élèves résolvent les situations en faisant appel à des catégories issues de l'action pragmatique quotidienne, en fonction des enjeux quotidiens de la tâche (cadrage hyper pragmatique), d'autres semblent agir comme si la situation était absente de la tâche à résoudre (cadrage hyper scolaire). Par exemple, lors d'une tâche qui demandait de déterminer lequel parmi trois glaciers présentait le tarif le plus avantageux, des élèves proposaient la réponse : « Demande à Maman, elle sait où il faut aller » (cadrage hyper pragmatique) et d'autres se lançaient dans l'addition des différents éléments de chacun des trois tarifs multiplié par quatre car la tâche stipulait l'achat de quatre glaces (cadrage hyper scolaire). A contrario, l'élève compétent est celui qui, lors de l'analyse des situations auxquelles il est confronté parvient à faire appel à des concepts propres aux savoirs scolaires. L'élève compétent parvient à établir des liens entre ces situations, leurs enjeux scolaires et les savoirs à mobiliser pour les résoudre (cadrage instruit). Par conséquent, l'approche par compétences n'exclut en rien la question des savoirs scolaires. Ceux-ci se trouvent au cœur même de cette approche en ce qu'elle nécessite de la part de l'élève à la fois un engagement, une prise de recul et une mise en lien de ces savoirs. En ce sens, l'approche par compétences et ce qu'elle présuppose comme attitudes de la part des élèves vis-à-vis des savoirs scolaires et des situations scolaires rencontrées, pose inévitablement la question du rapport au savoir des élèves. En outre, si l'on se réfère à Charlot, Bautier et Rochex (1992), il apparaît difficile de faire fi du rapport au savoir véhiculé par l'institution scolaire et des conséquences engendrées par la rencontre entre ce rapport scolaire au savoir et le rapport au savoir des élèves fréquentant l'institution<sup>2</sup>.

<sup>1</sup>Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, appelé communément en Belgique francophone « décret missions ». Décret « missions » (1997). [http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/21557\\_004.pdf](http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/21557_004.pdf).

<sup>2</sup> Le rapport au savoir sera ici considéré comme « une relation de sens, et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produits du savoir » (Charlot, Bautier et Rochex, 1992, p.29). Dans cette définition, les processus font appel à « l'acte d'apprendre et ce que peut spécifier cet acte » tandis que les produits font référence aux « savoirs comme compétences acquises et comme objets culturels et institutionnels, sociaux. » (Charlot, Bautier et Rochex, 1992, p.29).



### **1.2. Rapport au savoir de l'élève et de l'enseignant**

Dès lors, la recherche présentée dans le cadre de cet article<sup>3</sup> s'inscrit – à la lumière des travaux menés par le réseau international de recherche RESEIDA<sup>4</sup> – dans une analyse de la difficulté scolaire interrogée comme une co-construction naissant de l'interaction entre le rapport au savoir de l'élève et le rapport au savoir valorisé par l'institution scolaire. Ainsi, tout comme Charlot, Bautier et Rochex (1992), nous inscrivons nos travaux dans cette prise de conscience actuelle du fait qu'il n'y a, la plupart du temps, pas de handicap « en soi » que celui-ci soit attribué à l'enfant (visée « psychologisante ») – ou au milieu familial en termes de manque de stimulation (visée « sociologisante »), mais que c'est à l'école et dans les situations qui la caractérisent que certains enfants paraissent connaître des difficultés d'adaptation (Forquin, 1982, p.56, in Caffieaux, 2011, p.17).

Selon ce paradigme, il s'agit d'analyser la difficulté scolaire en termes d'interaction au sein d'une approche qualifiée de contextuelle et relationnelle par le réseau. Ainsi, selon Rochex et Crinon (2011, p. 10-11), l'approche contextuelle consiste à « mettre en rapport les modes de faire et les modalités d'interprétation des situations scolaires des élèves et des professionnels du système éducatif avec les contraintes de situations et avec les contextes sociogéographiques dans lesquels s'exercent leurs activités (...) ». L'hypothèse relationnelle, envisagée par Bautier et Goigoux (2004), « vise [quant à elle] à mettre au jour les processus qui sous-tendent la transformation d'élèves éprouvant « des difficultés réitérées d'apprentissage » en « élèves en difficulté » à travers une « co-construction de la difficulté dans la confrontation des pratiques des enseignants et de celles des élèves » (p. 89).

À la suite des travaux relatifs à la fabrication des inégalités scolaires, trois concepts ont retenu notre attention pour tenter de comprendre les difficultés des élèves.

#### **1.3. Subjectivation, secondarisation et textualité**

À la lumière de Rochex (1995) et Charlot (1997), la subjectivation nécessite une prise de conscience (de l'élève ainsi que de l'enseignant) de l'enjeu et du sens scolaire des apprentissages réalisés à l'école. Outre cette prise de conscience, la subjectivation requiert un engagement intentionnel à construire du sens, tant dans le chef de l'élève que dans celui de l'enseignant. La question du sens de l'activité scolaire relève d'un rapport entre les résultats immédiats attendus (buts de la tâche) et les raisons qui incitent à agir (mobiles) : buts et mobiles d'enseigner d'une part, buts et mobiles d'apprendre, de l'autre.

La secondarisation, quant à elle, est le processus par lequel l'élève est amené à élaborer une signification scolaire des objets ainsi que des contenus d'apprentissage, produits du savoir. Pour ce faire, il doit être capable de « reconfigurer » son expérience première au monde pour la transformer en objet de questionnement, de connaissance et de pensée (Bautier et Goigoux, 2004).

Enfin, la textualité (Rey, 2011, 2014) est considérée comme un concept qui permet de caractériser les savoirs scolaires et les difficultés des élèves à se les approprier. S'approprier les savoirs consiste alors à comprendre les liens entre les différents concepts articulés dans une même définition, mais également à mettre en relation différents savoirs et ainsi construire le sens des activités ou des tâches scolaires.

## **2. Questions de recherche et hypothèses**

Si les recherches actuelles à propos de l'analyse de la difficulté scolaire dénoncent un manque d'adéquation entre l'école et l'élève qui, de par sa culture, n'est pas suffisamment familier avec la culture scolaire (Rochex & Crinon, 2011), celles-ci mettent également en évidence une opacité relative des attendus scolaires en particulier et de la culture scolaire en général.

<sup>3</sup> Cette recherche bénéficie d'une subvention accordée par le réseau d'enseignement de la Fédération Wallonie-Bruxelles pour une durée de deux ans. Les résultats présentés dans cette contribution sont issus de la première année de recherche (Bouko *et al.*, 2013).

<sup>4</sup> Le réseau RE.S.E.I.D.A (Recherches sur la Socialisation, l'Enseignement, les Inégalités et les Différenciations dans les Apprentissages) a été créé en 2001 à l'initiative d'Élisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex.

Dès lors, notre recherche envisage d'interroger le caractère plus ou moins explicite ou opaque des réquisits scolaires tant pour les élèves que pour les enseignants<sup>5</sup>. Ainsi, puisque depuis l'avènement des compétences, l'école attend davantage que la « simple possession » de savoirs institutionnels, culturels et sociaux ; puisqu'elle attend la construction personnelle d'un rapport à ces savoirs que nous envisageons au travers du développement d'attitudes de subjectivation, secondarisation et textualité, cette recherche examine le guidage opéré ou non<sup>6</sup> par l'enseignant dans le sens du développement de telles attitudes chez les élèves.

Il s'agit, par le biais de la mobilisation des concepts de subjectivation (Rochex, 1995 ; Charlot, 1997), secondarisation (Bautier et Goigoux, 2004) et textualité (Rey, 2011, 2014) d'apporter un éclairage relatif à :

- la construction du rapport au savoir par les élèves ;
- l'implication des pratiques enseignantes dans la construction du rapport au savoir des élèves ;
- l'origine potentielle des difficultés des élèves à travers les interactions enseignants-élèves.

Il s'agit également de préciser les contours et les ancrages du rapport au savoir ainsi que de tenter de mettre en évidence les questionnements qui lui sont inhérents dans le cadre de la construction des compétences et, plus précisément, dans l'apprentissage de la mobilisation des ressources (savoirs et savoir-faire acquis à l'école).

### ***2.1. Hypothèse 1 : l'articulation des concepts de subjectivation, secondarisation et textualité permettrait une plus grande opérationnalisation de la notion de rapport au savoir***

Pour observer le quotidien des classes et analyser le rapport au savoir des élèves ainsi que l'influence des pratiques enseignantes sur la construction de celui-ci, nous avons donc choisi de faire appel à trois concepts « subjectivation », « secondarisation » et « textualité ». Nous postulons que l'articulation de ces trois concepts théoriques devrait permettre une plus grande opérationnalisation de la notion de rapport au savoir.

Dans le quotidien des classes, il s'agit donc de se demander :

- si les élèves font preuve d'attitudes de subjectivation, secondarisation et s'ils accèdent à la textualité des savoirs scolaires
- et si les enseignants – au travers de leurs pratiques – parviennent à les y conduire.

Nous considérons donc le rapport au savoir des élèves et celui des enseignants en constante interaction et avons choisi de les observer au travers des pratiques de classe d'une part et des réalisations des élèves dans le cadre de la mobilisation des ressources (cf. hypothèse 2) d'autre part.

### ***2.2. Hypothèse 2 : l'articulation des concepts de subjectivation, secondarisation et textualité permettrait d'étudier la mobilisation des ressources***

Suite à cette première hypothèse, nous en formulons une seconde : l'articulation des trois concepts constitue également un cadre d'analyse qui permettrait d'étudier la mobilisation des ressources par les élèves dans le cadre de l'acquisition de compétences.

<sup>5</sup> Il ne s'agit pas ici de porter un quelconque jugement sur les enseignants ni sur leurs pratiques de classe mais bien de rendre compte d'un phénomène complexe qu'est la construction de la difficulté scolaire analysée dans l'interaction entre deux cultures et deux types de rapport au savoir, celui de l'élève et de l'enseignant.

<sup>6</sup> Il ne s'agit pas ici de se limiter à une simple vision dichotomique de présence ou absence de guidage vers la subjectivation, secondarisation et textualité des savoirs scolaires. Il s'agit plutôt de percevoir ce guidage sur un continuum non figé car il peut différer d'un moment à l'autre, d'une leçon à l'autre... en fonction des contraintes de la pratique professionnelle notamment.

En effet, depuis 1997, en Fédération Wallonie-Bruxelles, le concept de compétence s'est imposé comme nouvel attendu. Nous envisageons la notion de compétence comme la résultante pédagogique du renouvellement de la conception des connaissances (Qu'est-ce qu'un savoir ? Quels sont les savoirs indispensables à transmettre aux générations futures ?) ainsi que des processus d'apprentissage (Qu'est-ce qu'apprendre ? Quand peut-on affirmer que quelqu'un a appris ?). Le concept de compétence met en lumière à la fois la nécessité et la difficulté de l'intégration et de la mobilisation des savoirs et savoir-faire construits. Le concept de compétence interroge donc les fondements mêmes de l'apprentissage. A travers cette recherche, il s'agit essentiellement de s'intéresser à la mise en œuvre des ressources (savoirs et savoir-faire acquis) en fonction de la tâche à réaliser, et plus particulièrement à l'apprentissage de cette mobilisation en classe.

Ainsi, l'articulation des concepts de subjectivation, de secondarisation et de textualité semble permettre un éclairage de la difficulté de la mobilisation des savoirs et savoir-faire acquis. En effet, l'engagement intentionnel de l'élève dans une tâche et un apprentissage à réaliser (subjectivation) ainsi que sa capacité à reconfigurer son expérience première en objet de questionnement et de connaissance (secondarisation) devraient permettre à l'élève d'accéder au cadrage instruit (Rey *et al*, 2001) attendu par l'école. Quant à l'usage de la textualité, elle devrait aider l'élève à construire les liens entre les savoirs appris et ainsi élaborer sa réalisation de la tâche, construire son propre rapport au savoir.

Au total, afin de légitimer l'articulation des concepts de subjectivation, secondarisation et textualité comme cadre d'analyse du rapport au savoir de l'élève, de l'implication des pratiques enseignantes sur celui-ci ainsi qu'en tant que cadre d'analyse de la mobilisation des acquis des élèves, il convient de pouvoir la mettre en évidence dans le quotidien scolaire.

### 3. Méthodologie

Pour répondre à nos questions, des observations ont été menées au sein de onze classes de l'enseignement primaire, réparties dans quatre écoles. Celles-ci sont situées dans trois provinces (Bruxelles-Capitale, Namur et Hainaut) et sont fréquentées par des publics variés (indices oscillant entre 2 et 17 sur une échelle allant de 0 à 20<sup>7</sup>). Différentes écoles et équipes ont été sollicitées ; seuls les enseignants volontaires se sont engagés dans cette recherche.

Les premières observations ont fait l'objet d'un « simple » compte-rendu, les suivantes ont été enregistrées, voire filmées dans certains cas. Les observations ont été retranscrites et suivies d'entretiens d'explicitation à tendance compréhensive (Kaufman, 1996) menés avec les enseignants. Ces entretiens avaient pour objectif de saisir le sens des actions, des pratiques mises en œuvre par les enseignants, mais aussi de les interroger de manière plus approfondie à propos de moments repérés préalablement par les chercheurs comme possibles renforcements ou freins au développement d'attitudes de subjectivation, secondarisation et textualité.

Par ailleurs, les élèves issus des onze classes (N = 203/ 222 élèves observés) ont réalisé une tâche complexe. Une analyse de contenu de leurs productions a été réalisée sur base du concept de cadrage et des travaux menés à propos de l'évaluation au sein d'une approche par compétences (Rey *et al*, 2001). Un repérage exhaustif d'éléments répondant à nos questions concernant l'articulation entre subjectivation (Rochex, 1995 ; Charlot, 1997), secondarisation (Bautier et Goigoux, 2004) et textualité (Rey, 2011) a permis de catégoriser les tentatives de réalisation et es réponses des élèves. Dans le protocole d'expérimentation, les élèves n'avaient pas la possibilité d'effacer les traces de leurs essais. De courts entretiens avec les enseignants ont permis de recueillir leur vécu de la passation des tâches complexes. Le croisement de l'analyse des productions des élèves avec les observations effectuées en contexte de classe et les entretiens permettent d'approcher le degré d'explicitation des attendus scolaires par les enseignants et leurs élèves.

<sup>7</sup> L'échantillon est composé de 222 élèves ; 78 élèves sont issus d'une école classée 2 (classement établi à partir de l'indice socio-économique des élèves) ; 33 élèves d'une école classée 6, 96 élèves issus d'une école classée 8 et 15 élèves d'une école classée 17. Ces 222 élèves fréquentent des classes différentes : 23 élèves sont en première primaire (P1) ; 25 en P2, 61 élèves en P4 ; 25 élèves en P5 et 88 élèves en P6

A partir de l'ensemble des données récoltées (observations, entretiens, résolutions de tâches complexes), de nombreuses situations qui peuvent se comprendre à partir des concepts de « subjectivation », « secondarisation » et « textualité » ont été mises en évidence dans le quotidien de la classe. En effet, que ce soit du côté des enseignants ou de celui des élèves, les propos et les pratiques non seulement illustrent mais donnent une réalité nouvelle à ces concepts, dans le sens où cela permet de les rendre concrets dans le quotidien des classes, et ce, à différents niveaux de scolarité. De même, cette concrétisation semble légitimer l'articulation des trois concepts, en ce sens que de nombreux recouvrements ont également pu être mis en lumière. Nous y reviendrons dans la discussion.

#### **4. Résultats : Le repérage du rapport au savoir et de la mobilisation des ressources dans le cadre de l'acquisition des compétences**

Dans le souci de mettre en évidence l'articulation entre ces trois concepts, des traces de guidage ou de frein vers la subjectivation, secondarisation, textualité par des pratiques enseignantes ou des traces de telles attitudes chez les élèves ont été sélectionnées. L'ensemble des résultats issus de la recherche n'est, par conséquent, pas présenté dans le présent article, et ce, afin d'illustrer au mieux les éléments avancés. En outre, dans un souci de cohérence, les traces présentées concernent uniquement des leçons de géométrie observées au premier degré de l'enseignement primaire. Notons toutefois que le même type d'occurrences a pu être analysé dans d'autres disciplines (français, éveil...) et à d'autres niveaux de scolarité (quatrième, cinquième et sixième primaires).

##### **4.1. La subjectivation au sein des pratiques de classe**

Lorsque nous parlons de subjectivation, il faut y voir la référence au sens que peut prendre une activité pour l'élève, mais également la question des rapports entre buts et mobiles : d'apprendre pour l'élève et d'enseigner pour l'instituteur.

Lors d'un entretien mené après observation d'une leçon au sein d'une classe du premier degré de l'enseignement primaire, l'enseignant interrogé nous informe sur ses mobiles, ainsi que ceux qu'il attribue à ces élèves, lorsqu'il choisit de leur proposer – lors d'une leçon de géométrie – la construction de figures telles que le carré, le triangle, le rectangle, le parallélogramme.

Si l'on compare ici le rapport entre les buts et les mobiles visés par l'enseignant et ceux que ce dernier attribue à ses élèves, on voit apparaître un décalage, et ce, à deux niveaux<sup>8</sup> :

- les mobiles de l'enseignant s'inscrivent dans un empan temporel relativement large puisque celui-ci considère les apprentissages réalisés précédemment et ceux à venir alors que les mobiles des élèves semblent situés dans le moment présent ;
- les mobiles poursuivis peuvent relever d'enjeux cognitifs ou non cognitifs.

---

<sup>8</sup> Notons que nous considérons l'empan temporel comme un des aspects appartenant aux enjeux cognitifs poursuivis par l'école au travers des tâches qu'elle propose aux élèves.

Ainsi, les intentions d'enseignement mises en avant par l'enseignant couvrent un large empan temporel. En effet, il parle de vérification de ce qui a été retenu, en évoquant notamment les apprentissages réalisés en maternel : « l'objectif de l'exercice de géométrie, c'était de vérifier s'ils avaient bien retenu le nom des formes » (École S). Il évoque également la préparation à la suite de la scolarité « parce qu'après, nous dit-il, dans les classes plus grandes, ils vont devoir faire le périmètre et l'aire » (École S). Les intentions des élèves, du moins celles qui leur sont prêtées par l'enseignant, semblent avant tout ancrées dans le présent : les élèves font ce qu'on leur a demandé « dans ce genre d'activités-ci, plutôt cadrées, je ne vois pas ce qu'ils auraient pu vouloir faire d'autre que ce que je leur ai demandé de faire » (École S). Ils le font « bien » s'ils y trouvent du plaisir « on voit ceux qui ont l'habitude de dessiner, ceux qui ont envie que ce soit beau et qui prennent plaisir à le faire » (École S). L'enseignant semble identifier prioritairement, pour les élèves, des intentions qui ne relèvent pas du registre cognitif et qui se distinguent peu des buts dans le sens où nous les avons définis en tant que « résultats immédiats attendus ». Dès lors, comment l'enseignant pourrait-il mener les élèves vers des mobiles cognitifs si lui-même estime que ses élèves se mettent en activité « parce que madame l'a demandé » ou « pour réaliser de belles choses » ?

Il est également apparu que l'enseignant – bien que visant des objectifs cognitifs par l'activité proposée – attirait l'attention des élèves vers des mobiles autres que cognitifs. Ainsi, l'enseignant insistait auprès des élèves sur l'importance de réaliser de « belles productions à afficher » lors de l'effectuation de la tâche de construction de formes géométriques, par exemple : « quand ils se disent qu'après on les rangera dans sa farde... ils font nettement moins attention. S'ils savent que ce sera montré à tout le monde, alors ils font beaucoup plus attention. » (École S).

#### **4.2. Secondarisation au sein des pratiques de classe**

Lorsqu'il est question de secondarisation dans cette recherche, il s'agit de s'interroger sur la construction (ou reconfiguration) par l'élève des enjeux cognitifs dissimulés derrière les tâches proposées à l'école. L'élève les perçoit-il et l'enseignant amène-t-il l'élève à percevoir ce sens second des activités proposées, à s'interroger sur les savoirs en jeu, à s'éloigner de la lecture première qu'il peut en faire en y attribuant un sens qui serait pertinent en dehors du cadre scolaire mais pas au sein de celui-ci ?

L'extrait présenté ci-dessous – issu de la même séquence que celle mobilisée pour concrétiser le concept de subjectivation (leçon de géométrie en début de primaire) – met en évidence la tentative mise en œuvre par l'enseignant de guider l'élève vers l'enjeu scolaire de la tâche proposée :

Ens. : « Comment reconnaît-on un triangle, quelqu'un peut me rappeler ce que ça a comme caractéristiques ? (l'enseignant montre la forme)

(...)

Élève : Il a trois pointes.

Ens. : Les pointes, ce sont des angles.

Élève : Il a une jolie couleur.

Ens. : Oui peu importe, s'il était rouge, est-ce que ce serait encore un triangle ?

Élève : Oui. » (École S)

Ainsi, les élèves sont amenés à définir ce qu'est un triangle. Dans cet extrait de séquence, il apparaît que, pour construire la définition du triangle, un élève fait référence à la couleur de celui-ci. Cet élève n'a pas compris qu'on attendait de lui une caractéristique générale de la forme « triangle » et non une caractéristique de la forme montrée par l'enseignant. Il construit donc une signification qui l'éloigne de l'apprentissage, de l'enjeu cognitif de la tâche proposée par l'enseignant. Par son intervention, cet enseignant oriente l'élève, il lui signale que la « piste » de la couleur est une impasse dans la recherche des caractéristiques du triangle. Ainsi, l'élève peut s'engager dans une nouvelle recherche plus en adéquation avec l'enjeu cognitif de la tâche proposée.

Par contre, à d'autres moments, le même enseignant interagit avec les élèves sur un registre autre que cognitif. Ainsi, une fois les formes géométriques réalisées et les élèves rassemblés, l'enseignant demande à ces derniers de justifier la conservation ou l'éviction de certaines d'entre elles en leur demandant « pourquoi il ne plaît pas ? » (École S). Toutefois, si l'enseignant – de par l'usage d'un mot de vocabulaire n'appartenant pas au registre cognitif – peut contribuer à éloigner les élèves de l'identification de l'enjeu (cognitif) second de la tâche proposée (secondarisation), il apparaît au cours de l'entretien d'explicitation et au fil de l'observation que l'enseignant attendait bien des élèves les caractéristiques des formes géométriques comme critères de sélection ou d'éviction de celles-ci (même si la qualité du découpage, de par les conséquences qu'elle pouvait avoir sur le respect des caractéristiques des formes, a été avancée également lors de l'entretien). Cependant, on peut s'interroger sur le nombre et le « profil » d'élèves qui ont effectivement perçu l'enjeu cognitif derrière l'usage du mot « plaire » pour choisir les réalisations effectuées.

Ainsi, si le premier extrait met en évidence la tentative de l'enseignant d'amener l'élève à une interprétation et une analyse scolaire de la tâche proposée, le suivant montre que – de manière involontaire et même sans doute dans le souci d'être compris des élèves – l'enseignant risque d'éloigner de la construction d'une attitude de secondarisation inhérente au rapport au savoir valorisé par l'école.

#### 4.3. *Textualité au sein des pratiques de classe*

Tout comme pour la subjectivation et la secondarisation, les échanges entre enseignants et élèves peuvent conduire les élèves vers la textualité ou les en éloigner. Ainsi, l'enseignant peut amener (ou non) l'élève vers une prise de conscience de la cohérence qui existe entre les éléments qui composent le texte du savoir scolaire, une prise de conscience de la permanence du sens des concepts mobilisés dans des situations différentes, à s'interroger sur le texte du savoir. Au cours de nos observations, nous avons pu mettre en évidence différentes manières d'inciter au recours à la textualité comme, par exemple, le lien avec des apprentissages antérieurs, l'automatisation de procédures de recherche vers la conceptualisation, les questions ouvertes qui nécessitent une mise en lien de concepts par les élèves, le recours à la définition ou l'incitation à la précision terminologique, etc.

Une leçon de géométrie relative aux figures menée au premier degré de l'enseignement primaire permet de mettre en évidence le souci de l'enseignant d'introduire l'élève à la distinction terminologique entre « forme » et « pièce », même si celle-ci n'est pas précisément explicitée ici.

Ens. : « On a travaillé ces derniers jours avec les tangrams. Dans les tangrams, combien y a-t-il de formes différentes ? »

Élève : 7.

Ens : Il y a 7 formes différentes ? Il y a 7 quelque chose, mais 7 quoi ?

Élève : Pièces.

Ens : Et combien de formes ?

Élève : 3 formes différentes.

Ens : Lesquelles ?

Élève : Carré, triangle.

Élève : Parallélogramme. » (École S)

Par contre, dans l'extrait ci-dessous, l'enseignant semble éloigner les élèves de la construction de l'accès à la textualité lorsqu'il amène les élèves à une approximation dans la construction des concepts. Ainsi, dans ce deuxième exemple relatif à la textualité, il est question d'« obliques » et de « diagonales » :

S. commente le tracé d'un triangle : « 5 cm en oblique, 5 cm en oblique, 5 cm en horizontal. »

Un autre élève demande : « Qu'est-ce que ça veut dire « en oblique » ? »

L'enseignant répond : « en diagonale. » (École S)

Lors de l'entretien qui a suivi l'observation de la leçon, l'enseignant s'est exprimé par rapport à cette interaction entre lui-même et cet élève.

« C'est parce que « diagonal » c'est un mot qu'ils ressortent régulièrement, donc ils comprennent.... Quand on fait des mots cachés, il y a le sens horizontal, le sens vertical et le sens diagonal et donc « diagonal », ça ils comprennent et « oblique » on l'utilise moins souvent et donc pour qu'ils comprennent... Mais ce n'est pas correct au niveau mathématiques, mais ils savent que c'est penché ... cela n'avait aucun intérêt au niveau du triangle, c'est juste pour qu'ils comprennent ce que S. a essayé de dire. » (École S)

Les propos de l'enseignant incitent à envisager une hypothèse relative au sur-ajustement du discours dans le but d'être compris par les élèves. Des contraintes relatives au temps et au programme de la journée pourraient également avoir des conséquences sur les pratiques relatives à la construction des concepts de l'enseignant (dans ce cadre, le concept de « diagonale »)<sup>9</sup>.

#### 4.4. Analyse de tâches complexes réalisées par les élèves

Comme évoqué plus avant, 203 élèves du primaire ont été soumis à une passation de tâche complexe gérée dans la majorité des cas par l'enseignant lui-même. La tâche complexe – de par sa nature – demande à l'élève face à une situation inédite d'identifier et d'organiser différentes ressources à mobiliser pour procéder à sa réalisation (Rey *et al*, 2001). Afin d'analyser les productions des élèves, les concepts de cadrage (Rey *et al*, 2001), de subjectivation (Rochex, 1995 ; Charlot, 1997), de secondarisation (Bautier et Goigoux, 2004) et de textualité (Rey, 2011) ont été mobilisés.

Suite à l'analyse des productions d'élèves, il apparaît que, aux dires des enseignants et selon nos propres observations, la plupart des élèves (N = 195) ont éprouvé des difficultés à réaliser les tâches complexes proposées. Ces résultats vont dans le même sens que ceux mis en évidence par de précédentes expérimentations relatives à la passation de tâches complexes lors d'évaluations inscrites dans une approche par compétences (Rey *et al*, 2001). Ces difficultés ne semblent pas spécifiques aux élèves des écoles défavorisées puisque la grande majorité des élèves (N = 182) – peu importe l'indice (de 2 à 17) de l'école fréquentée – n'est pas parvenue à résoudre les tâches proposées.

En ce qui concerne le concept de subjectivation, l'analyse des productions des élèves montre que pratiquement tous les élèves se sont engagés dans la réalisation de la tâche proposée (c'est-à-dire ont proposé une réponse et/ou fait un dessin explicitant leur raisonnement), même si celle-ci était présentée comme exceptionnelle et non cotée par l'enseignant. D'ailleurs l'ensemble des enseignants a mis en évidence l'engouement des élèves vis-à-vis de la réalisation des tâches complexes. Ainsi, le simple fait de s'engager dans la tâche a été considéré comme une trace de subjectivation de la part des élèves. Néanmoins, cette première forme de subjectivation – qui se limite à « faire » la tâche – n'est pas suffisante pour mener les élèves vers une reconfiguration qui mènerait aux enjeux seconds à identifier pour réaliser la tâche et par là-même à la secondarisation.

Ainsi, lors de la réalisation d'une tâche intitulée « Un beau nœud » (Cracks en maths 3, p.85) proposée aux élèves d'une classe de quatrième primaire<sup>10</sup>, quatre élèves sur vingt-deux n'ont pas saisi l'objet de la question posée et/ou qu'il leur était demandé d'aller puiser dans leur « boîte à outils mathématiques » (addition et éventuellement multiplication) de quoi résoudre une tâche.

Deux de ceux-ci ont traité le problème comme s'il se présentait dans la vie de tous les jours en prévoyant de prendre un peu plus de 20 cm de ficelle pour le nœud du paquet. Les deux autres ont été emportés par la situation et l'illustration de celle-ci au point d'en perdre le sens scolaire de la tâche et la consigne. Influencés par l'impression de ficelle abondante sur l'illustration, ils ont estimé qu'il y en aurait suffisamment pour faire le nœud. Ces élèves effectuent un cadrage hyper pragmatique de la situation.

<sup>9</sup> A nouveau, il ne s'agit pas ici de catégoriser les enseignants dans une dichotomie : mène ou ne mène pas au développement d'attitudes de subjectivation, secondarisation et textualité des savoirs scolaires mais bien de rendre compte de la légitimité de ces concepts pour observer l'interaction des rapports au savoir de l'enseignant et de l'élève en contexte de classe.

<sup>10</sup> A nouveau, dans un souci de cohérence et de lisibilité, les extraits de productions proposés concernent une tâche de géométrie intitulée « Un beau nœud » (Cracks en maths 3, éditions De Boeck, p.85) et proposée à des élèves de quatrième primaire. Description de la tâche : sur l'illustration, on peut distinguer une table sur laquelle se trouve un paquet, une boîte en carton. De même, dans un cadre, on trouve une représentation de la boîte ficelée (ficelle représentée en pointillés sur le dessin) à propos de laquelle figurent différentes données : longueur (40), largeur (25), hauteur (20) ainsi qu'une indication quant au placement du nœud sur une des longueurs. Enfin, un personnage a l'air d'éprouver des difficultés à se saisir de la ficelle issue d'une pelote que scrute un chat. Consigne : « Quelle longueur de ficelle dois-je prévoir pour être sûr d'avoir encore assez de ficelle pour faire le nœud ? Le nœud prendra 20 cm de ficelle. »

En ce qui concerne la secondarisation, il apparaît que ces quatre élèves font preuve d'une attitude de recul vis-à-vis de la tâche mais ne parviennent pas – malgré leur engagement dans celle-ci (subjectivation) – à en percevoir l'enjeu cognitif au-delà du « faire », de « répondre à l'exigence de réalisation de la tâche ». Ainsi, deux élèves répondent à la question « y a-t-il assez de ficelle ? » ; deux autres à la question « quelle longueur de ficelle faut-il pour réaliser un nœud ? ». Ces élèves ne se conçoivent pas comme devant agir, effectuer un calcul pour réaliser la tâche. Ils ne perçoivent pas l'attente scolaire qui est d'aller plus loin que l'activité proposée, le « faire », qui nécessite de mobiliser des savoirs mathématiques objectivés. On ne peut donc pas parler de secondarisation telle que définie par Bautier et Goigoux (2004).

Comme le montrent les extraits de productions présentés ci-dessus, les difficultés éprouvées par les élèves dans la résolution de la tâche peuvent être liées à un cadrage (Rey *et al.*, 2001) – un traitement de la situation – peu adéquat au sein de la sphère scolaire à savoir un cadrage hyper pragmatique ou hyper scolaire plutôt qu'un cadrage instruit. Ce type de cadrage peut constituer une entrave à l'accession à la secondarisation nécessaire pour mobiliser les ressources adéquates en vue de la résolution de la tâche. De même, il peut gêner le recours à la textualité des savoirs scolaires qui permet de percevoir et faire circuler les objets scolaires d'une tâche à une autre).

## 5. Discussion

A ce stade de la recherche, plusieurs éléments de réflexion peuvent être avancés. Revenons, tout d'abord, aux deux hypothèses formulées précédemment quant à la pertinence de l'articulation des trois concepts de subjectivation, secondarisation et textualité en vue d'une part de l'opérationnalisation du concept de rapport au savoir en tant que cadre d'analyse des pratiques de classe et, d'autre part, en vue de l'analyse de la mobilisation des acquis d'apprentissage dans le cadre de l'acquisition de compétences.

Il semble, d'après nos résultats, que cette articulation permette de mettre en évidence des pratiques enseignantes qui contribuent peu ou prou à lever, en partie, l'opacité des réquisits scolaires : en effet, lorsque l'enseignant oriente l'élève vers des mobiles cognitifs et non affectifs ou autres, l'incite à identifier l'objectif d'apprentissage derrière toute tâche scolaire et le soutient dans son effort de mise en lien de différents savoirs, l'attendu scolaire est bel et bien rendu davantage explicite. De plus, on remarque effectivement une interaction entre le rapport au savoir de l'élève et la pratique de l'enseignant puisque c'est le plus souvent en réponse à une intervention d'un élève que l'enseignant oriente le regard, rectifie l'attente, précise l'objectif. Notons que des interventions d'élèves vont également en ce sens.

Il semble donc que l'articulation des trois concepts peut permettre une analyse des interactions maître – élèves dans le cadre du rapport au savoir. En ce sens, l'articulation des trois concepts pourrait orienter le regard de l'enseignant vers des objets précis et concrets d'attention. Si l'enseignant arrivait à s'emparer de ce cadre d'analyse dans sa pratique quotidienne (objectif de la suite de cette recherche) on pourrait parler d'opérationnalisation.

Au-delà de nos deux hypothèses, il semble que l'articulation proposée des trois concepts offre une forme de cohérence dans l'analyse de la difficulté scolaire d'une part et des pratiques de classe relatives au rapport au savoir d'autre part. En effet, lors de l'analyse de nombreuses observations, il est apparu qu'une même situation de classe, une même interaction entre élève(s) et enseignant pouvait faire référence tant à la secondarisation qu'à la subjectivation et/ou la textualité. Ainsi, à titre d'illustration, lors d'une séance de correction en calcul mental en cinquième primaire, l'enseignant proposait différentes techniques pour résoudre les calculs et interrogeait les élèves. L'un d'entre eux semblait alors faire un lien entre la technique proposée pour le calcul mental et la technique du calcul écrit : « C'est un peu comme du calcul écrit ici » dit-il, lorsqu'un autre élève mentionne l'idée de « report ». L'élève s'implique vers un mobile cognitif (subjectivation) dans la construction de liens entre différents apprentissages (textualité) de manière à leur donner du sens (secondarisation). Ainsi, nous avons pu mettre au jour des recouvrements voire des imbrications entre les trois concepts – secondarisation, subjectivation et textualité – considérés comme cadre d'analyse des pratiques de classe relatives au rapport au savoir et à la difficulté scolaire.



## 6. Conclusion

Les premiers résultats de cette recherche ont permis de mettre en évidence de nombreuses occurrences concrètes de secondarisation, subjectivation et textualité dans le quotidien des classes dont nous n'avons pu montrer, dans le cadre de cet article, que quelques indices. Il en ressort néanmoins que l'articulation des trois concepts semble une voie intéressante à explorer pour analyser les difficultés scolaires. Notre étude ne poursuit pas de visée exhaustive mais bien l'analyse de la difficulté scolaire en termes de rapport au savoir des élèves et de mobilisation des acquis. Au-delà de l'articulation théorique, les observations, les entretiens et l'analyse des productions des élèves ont permis de repérer concrètement tant le rapport au savoir à travers les trois concepts définis que l'interaction entre les pratiques enseignantes et les productions de l'élève.

Arrivés à ce stade de nos investigations, la recherche va s'orienter vers une forme collaborative afin d'engager les enseignants vers un examen de leurs pratiques à travers le cadre d'analyse constitué par l'articulation des trois concepts de secondarisation, subjectivation et textualité. Différents outils seront également introduits dans les classes par les enseignants afin de guider les élèves vers les réquisits de l'apprentissage. Cette expérimentation contribuera à la légitimation de l'articulation des trois concepts en tant que cadre d'analyse du rapport au savoir et de l'enseignement/apprentissage de la mobilisation.

## Références bibliographiques

- Bautier, E. et Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de Pédagogie*, 148, 89-100.
- Bouko, C., Caffieaux, C., Lauwers J., Rey B., Robin F., Talbot L. et Van Lint S. (2013). *Analyse de l'interaction entre le rapport au savoir de l'élève et celui de l'enseignant : vers la secondarisation, la textualité et la subjectivation. Mise en œuvre de dispositifs susceptibles d'aider à la construction d'un rapport au savoir*, rapport de recherche CF 06/12.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Editions de Minuit.
- Caffieaux, Ch. (2011). *Faire la classe à l'école maternelle*. Bruxelles, De Boeck.
- Charlot, B., Bautier, E. et Rochex, J.Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues ... et ailleurs*. Paris, Armand Colin.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris, Anthropos, 1997.
- Kaufman, P. (1996). *L'entretien compréhensif*. Nathan Université.
- Rey, B. (2014). *La notion de compétence en éducation et formation. Enjeux et problèmes*. Louvain-La-Neuve, De Boeck.
- Rey, B. (2011). Travail enseignant et transmission scolaire. *Recherches en éducation*, 10, 34-44.
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A. et Kahn, S. (2001). *Création d'épreuves étalonnées en relation avec les nouveaux socles de compétences pour l'enseignement fondamental*, Rapport de recherche en éducation n°67/00. Communauté française de Belgique.
- Rochex, J.Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire : entre activité et subjectivité*. Paris, PUF.
- Rochex, J.Y et Crinon, J. (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes, PUR.



---

# Construire des savoirs sur l'activité de lecture afin de développer les compétences des élèves en difficulté : l'inaccessible rêve ?

Séverine De Croix \*, Dominique Ledur\*\*

\* Université de Liège  
Place Cockerill, 3 – Bâtiment A1  
B – 4000 Liège  
severine.decroix@ulg.ac.be  
\*\* Haute École Galilée – ISPG  
Rue Royale, 336  
B – 1030 Bruxelles  
Dominique.ledur@galilee.be

---

*RÉSUMÉ : De nombreux jeunes adolescents faibles lecteurs se méprennent sur la nature de l'activité de lecture et souffrent d'un déficit métacognitif qui les empêche d'autoréguler leur activité de compréhension. La réflexion qui suit s'inscrit dans le cadre des travaux relatifs aux enseignements adaptés à la prise en charge de ces déficits. Des dispositifs visant à développer la métacognition en lecture, à construire des savoirs sur cette activité et à mieux se percevoir en tant que lecteur ont été conçus, expérimentés et analysés dans le cadre d'une recherche-action longitudinale de type qualitatif. Cet article décrit quelques effets de ces dispositifs, qui encouragent à poursuivre sur la voie de ces interventions à dimension métacognitive dans des recherches à plus large échelle.*

*MOTS-CLÉS : lecteurs en difficulté ; clarté cognitive ; autorégulation en lecture ; entraînements<sup>1</sup> métacognitifs ; savoirs sur l'acte lexique ; recherche-action ; données empiriques.*

---

---

<sup>1</sup> Ce texte applique les recommandations orthographiques de l'Académie française.

## 1. Problématique

Les élèves en difficulté de lecture soumis à des dispositifs centrés sur la métacognition peuvent-ils développer, mobiliser et transférer des savoirs sur l'activité de lecture ? Cela peut-il faire d'eux de meilleurs lecteurs ? De nombreuses recherches ont mis en évidence le rôle important des compétences métacognitives dans l'activité de lecture (Goigoux, 2003 ; Cèbe et Goigoux, 2007 et 2009 ; Rémond et Quet, 1999 ; Rémond, 2003 ; Cain et Oakhill, 2007). L'autorégulation, qui guide la planification, le contrôle et l'évaluation par le lecteur de sa propre activité, constitue l'un des facteurs les plus significatifs pour rendre compte de l'écart entre les bons et les mauvais lecteurs. Un déficit à ce niveau renforce donc les risques d'accroissement des inégalités d'apprentissage (Bonnerly, 2007 ; Bautier et Rayou, 2009 ; Rochex et Crinon, 2011). Plusieurs questions émergent de ce constat : est-il possible, pour des élèves en grande difficulté de lecture, de progresser dans l'élaboration de connaissances sur l'activité de lecture/leur propre activité de lecteur ? À quelles conditions ? Au moyen de quels dispositifs ? Et pour construire quels savoirs sur le court et le long termes ?

## 2. Savoirs sur la lecture et compétences métacognitives

Lorsqu'un qu'un lecteur cherche à construire du sens, il mobilise, comme l'ont montré Cèbe et Goigoux (2007), des compétences de décodage, des compétences linguistiques, textuelles, référentielles et stratégiques tout en opérant deux types de traitements : locaux, pour accéder à la signification des groupes de mots et des phrases ; globaux, pour construire une représentation mentale cohérente de l'ensemble du texte. Ce sont ces deux types de traitements qui permettent au lecteur de trier les informations principales et d'en assurer l'organisation progressive en mémoire à long terme. Les auteurs rappellent que cette intégration sémantique est un processus cyclique : les nouvelles informations amènent le lecteur à réorganiser la représentation qu'il construit pas à pas. Celui-ci doit donc être toujours prêt à réviser ses premières représentations et à les considérer comme provisoires tant que la compréhension « définitive », construite au départ de l'ensemble des données textuelles, n'est pas établie.

L'ensemble de ce processus suppose un lecteur qui « évalue régulièrement sa compréhension et cherche à remédier aux difficultés qu'il détecte » de telle sorte que, s'il survient, son « échec cognitif provisoire » puisse « être compensé par une réussite métacognitive : conscient du problème que le texte lui pose, il peut engager des activités stratégiques pour le résoudre (revenir en arrière pour relire une partie du texte et sélectionner les informations importantes, reformuler un passage, chercher à surmonter une incohérence, construire des synthèses intermédiaires, allouer plus d'attention aux parties qui lui semblent plus ardues, etc.) » (Cèbe et Goigoux, 2007, pp. 189-190).

Disposer de connaissances étendues sur l'activité de lecture et de compétences métacognitives semble donc accroître les chances d'un acte de lecture réussi. Or, de nombreux élèves réputés en difficulté se méprennent sur la nature de l'acte lexique et souffrent d'un déficit métacognitif qui les empêche d'autoréguler leur activité de lecture.

### 2.1. Un déficit de clarification

Les faibles lecteurs se méprennent sur la nature de l'activité de lecture : la compréhension résulte pour eux de la somme d'identifications des différents mots qui composent un texte (Goigoux, 1997, 2003 ; Cèbe et Goigoux, 2007 ; Tauveron, 2004). Les élèves n'ont pas conscience de l'activité de compréhension en elle-même et du travail qu'elle présuppose : ils semblent la considérer comme un « produit naturel » de l'identification des mots. Comme le précise Danièle Manesse à la suite de l'analyse d'un questionnaire de représentations soumis à plus de 300 élèves de collège, « la lecture est envisagée comme l'oralisation de l'écrit. Lire, c'est dire, en articulant, en s'arrêtant aux points, en mettant le ton, etc. » (Manesse, 2007, p. 29). Cette représentation, courante vers 7 ou 8 ans, devrait faire place vers 12 ou 13 ans à une représentation associant la lecture à une activité de construction de sens. Or, on constate qu'elle persiste bel et bien à cet âge chez les lecteurs en difficulté (Rémond, 2003).

Comme le montrent Cèbe et Goigoux, ce « faux savoir » semble bien conduire les lecteurs à des traitements inadéquats : lecture mot à mot, phrase par phrase ; confusion entre lecture-compréhension et recherche d'informations au départ d'un questionnaire soumis à postériori ; absence d'élaboration de représentations provisoires, susceptibles d'être remises en cause au fil de la lecture... (Cèbe et Goigoux, 2009). Mais les élèves, eux, n'ont pas conscience qu'ils ne comprennent pas (ou pas ce qu'il faudrait) ; plus exactement, ils

comprennent partiellement : Roland Goigoux montre bien à cet égard que ces élèves picorent des informations éparpillées dans le texte, se construisent des représentations juxtaposées, fragmentaires, chacune renvoyant à des compréhensions partielles (éventuellement correctes) mais qui ne présentent aucune articulation d'ensemble (ce que le chercheur nomme la compréhension « en îlots ») (Goigoux, 2003). Ce manque de conscience de la non-compréhension en cours handicape fortement l'élève dans ses tentatives de faire signifier un texte (Cèbe et Goigoux, 2009). Face à ces représentations erronées, notre hypothèse est qu'un travail de clarification de la nature de l'acte de lecture s'impose.

## **2.2. Un déficit d'autorégulation**

Plusieurs chercheurs se rejoignent dans un même constat : ce sont les compétences métacognitives qui, en lecture, différencient le plus nettement les lecteurs experts des lecteurs faibles (Goigoux, 1997 ; Rémond, 2001 ; Cain et Oakhill, 2007). Un bon lecteur évalue fréquemment sa propre compréhension, et sait que cet autocontrôle est non seulement possible, mais nécessaire. Il a construit un ensemble de connaissances métacognitives (relatives au lecteur, aux tâches, aux stratégies de lecture) et de compétences métacognitives relatives à la régulation de son activité (établir des buts, s'en servir pour diriger les traitements du texte et pour contrôler la compréhension...).

À l'inverse, les lecteurs en difficulté « n'ont pas une représentation claire de leur propre activité de lecture et ne savent pas comment s'y prendre » (Goigoux, 1997, p. 76) ; ils surévaluent leur compréhension. Ils manquent de procédures de contrôle de la lecture en cours, telles que la planification, l'autoévaluation et la révision ; ces lecteurs ne modifient pas leur méthode d'analyse du matériel textuel en fonction de sa « nature » ni de l'objectif poursuivi ; ils ne modulent pas leur vitesse pour un traitement plus approfondi du texte et ne font pratiquement jamais de retours en arrière (Rémond, 2001). Il nous paraît important de pallier ce déficit d'autorégulation, de doter les faibles lecteurs d'outils pour verbaliser leurs démarches et d'élargir leur répertoire de stratégies utilisables pour réguler leur activité de lecture. Cela présuppose que soient enseignées des métaconnaissances en lecture-compréhension.

Ainsi, les savoirs d'ordre métacognitif interviendraient, d'une part, en amont comme un prérequis de l'exercice de la compétence (expérience métacognitive proactive) et, d'autre part, au cours et en aval de la mise en œuvre de la compétence comme guide pour l'évaluation et l'autorégulation (expérience métacognitive interactive et rétroactive).

## **3. Dispositifs d'intervention consacrés aux entraînements métacognitifs**

Plusieurs équipes de chercheurs ont tenté d'intervenir par des entraînements ciblés auprès des adolescents présentant un déficit spécifique dans l'activité de compréhension. Dans la foulée des travaux de Vygotski centrés sur l'idée que la pensée se développe grâce aux interactions sociales avec des individus plus compétents, certains programmes, relevant de l'enseignement réciproque, tentent de développer quatre opérations fondamentales (la prédiction, le questionnement, le résumé et la clarification) par le dialogue autour du texte entre le maître et les élèves, d'une part, et entre pairs, d'autre part (Schillings, Poncelet et Lafontaine, 2006). Un autre courant d'entraînements métacognitifs, notamment représenté par Brown, Pressley, Van Meter et Schuder (1996), privilégie l'instruction directe, qui consiste à enseigner des stratégies grâce auxquelles les élèves peuvent agir sur les processus cognitifs impliqués dans la lecture du fait même qu'ils en connaissent alors mieux le fonctionnement. On observe aussi des entraînements longs centrés sur l'enseignement de la compréhension, tel celui mis en place par Martine Rémond et François Quet : des séances d'une heure environ basées sur une instruction métacognitive visent notamment la verbalisation systématique des stratégies utilisées, l'analyse de la nature des erreurs, le contrôle de la compréhension à chaque étape du travail (Rémond et Quet, 1999).

Les entraînements métacognitifs que nous avons quant à nous élaborés et expérimentés reposent sur les principes suivants :

- la conscience métacognitive se développe notamment quand l'élève est amené à réfléchir de façon rétrospective sur l'activité particulière de lecture qu'il vient de mener ;
- la construction identitaire du sujet-lecteur se développe notamment à l'occasion de tâches détachées de toute activité de lecture particulière, lorsque l'élève est invité à se décrire et à analyser son comportement de lecteur en général ;

- outre les tâches, certains supports, telles les scènes et images de la lecture<sup>2</sup>, constituent des leviers favorables au développement de connaissances et de compétences d'ordre métacognitif.

Les propositions auxquelles nous faisons écho ci-après, présentées dans une publication destinée aux enseignants des 1<sup>er</sup> degré différencié et 2<sup>e</sup> degré de qualification, *Enjeux de lecture – Lectures en JEux*, (De Croix et Ledur, 2008 et 2010) et dans une recherche-action de type qualitatif et collaboratif, menée dans le cadre d'une thèse de doctorat (De Croix, 2010), peuvent être regroupées dans deux catégories.

Une première catégorie d'entraînements rassemble des retours réflexifs menés systématiquement au terme de chaque tâche de lecture (résoudre une énigme, imaginer la fin d'un texte, répondre à un questionnaire, lire par dévoilement progressif, lire à rebours pour relever des indices et des leurres, défendre une interprétation...). Au cours de ceux-ci, les élèves sont invités à s'interroger sur les processus mobilisés, sur les difficultés rencontrées, sur les stratégies adoptées. En d'autres mots, il s'agit d'une prise de conscience rétrospective à partir de l'action propre. Ces découvertes et connaissances sont engrangées, ce qui permet de construire un outil de travail évolutif qui peut prendre la forme d'un « modèle » de la lecture<sup>3</sup>, d'un inventaire des difficultés accompagnées de procédures de dépannage et de récupération de sens. La clarification de l'acte de lecture, les connaissances et compétences métacognitives peuvent ainsi être installées et entraînées au fil d'une année.

Une deuxième catégorie d'entraînements regroupe des tâches centrées sur la métacognition elle-même, qui mènent à une réflexion rétrospective plus générale, qui inclut l'émergence de la construction identitaire du sujet-lecteur. Dans cette catégorie, une première piste possible consiste à exploiter des supports spécifiques de lecture, à savoir des scènes de lecture empruntées à la littérature de jeunesse (De Croix et Ledur, 2002 et 2005). Celles-ci constituent une thématique largement exploitée par les auteurs de littérature de jeunesse et les différentes composantes de la lecture y sont représentées. Sans méconnaître la difficulté, pour certains lecteurs plus éloignés de la culture scolaire, à accéder à ces textes hautement littérariés – discontinuité, hétérogénéité énonciative, enchevêtrement de l'oral et de l'écrit... (Bautier, Crinon et Delarue-Breton, 2012) –, il nous semble que, moyennant des itinéraires d'accès clairement balisés, ces scènes extraites de la littérature de jeunesse peuvent devenir les supports d'une initiation explicite aux modes de lecture requis à l'école. Elles ont, en outre, le pouvoir indéniable de la fiction : d'une part, les connaissances relatives à la lecture ne sont pas portées par le discours de l'enseignant ; d'autre part, ces scènes donnent l'occasion de parler de soi à travers d'autres. Ces scènes de lecture peuvent être appariées entre elles, mais aussi avec des représentations iconiques de la lecture, à la condition qu'elles illustrent une même composante de la lecture. Les différents liens repérés (identification, représentation mentale, intention de lecture, anticipation...) mènent à la construction du « modèle » (provisoire) de la lecture et contribuent à clarifier la nature de l'acte de lecture. Mais, si cette première tâche est suivie par la rédaction d'un autoportrait de lecteur/lectrice, la perception de soi en tant sujet-lecteur est alors visée également. Il est, en effet, proposé aux élèves de se situer par rapport aux héros lecteurs des différents documents observés, d'identifier un héros auquel ils ressemblent et un héros auquel ils ne ressemblent pas. Tout comme l'autoportrait, la rédaction d'une autobiographie de lecteur a pour but de développer une forme de métacognition, de mieux se cerner comme sujet-lecteur. Forme plus longue, l'autobiographie se présente comme le récit rétrospectif de l'itinéraire du lecteur/de la lectrice que je suis. Elle donne l'occasion de s'interroger sur son rapport à la lecture, sur ses goûts, sur l'identification de ses difficultés et sur ce qui les a générées, sur la perception de certains processus...

Au terme de cet inventaire non exhaustif d'interventions centrées sur la métacognition, soulevons néanmoins l'interrogation pertinente d'Elisabeth Nonnon dans le numéro 35 de la revue *Repères*, consacré aux ratés dans l'apprentissage de la lecture (Nonnon, 2007). Faut-il faire de la métacognition une modalité privilégiée d'aide aux lecteurs en difficulté sous prétexte que ceux-ci accusent, dans leur grande majorité, des faiblesses sur ce plan ? Cette piste doit-elle être privilégiée quand on sait combien « le dédoublement par rapport à l'activité, l'analyse introspective, la verbalisation de procédures mentales, le rapport distancié et analytique aux textes sont des dispositions peu familières » à ces élèves (Nonnon, 2007, p. 25) ? Sans ignorer cette invitation à la prudence, si cette piste s'avérait constituer l'une des voies possibles pour aider les élèves à progresser dans l'activité de compréhension – le lecteur aura compris que nous nous acheminons vers la formulation des questions abordées dans cette recherche –, quels dispositifs s'agirait-il de privilégier selon les différents profils de lecteurs en

<sup>2</sup> Par scènes de lecture, nous entendons les passages d'un récit de fiction qui donnent à voir un héros en train de lire. Ces scènes montrent des personnages qui fréquentent les lieux du livre (bibliothèques, librairies...), verbalisent certains processus qu'ils mettent en œuvre, choisissent une lecture, expriment leurs représentations, leurs difficultés, leurs goûts et dégoûts...

<sup>3</sup> Ce modèle peut, par exemple, se structurer autour de trois pôles – le texte, le lecteur et le contexte. Les élèves classent alors leurs découvertes à propos de l'activité de lecture dans le pôle correspondant.

difficulté ? À quelles conditions ces dispositifs se révéleraient-ils « éventuellement efficaces » ? Ces questions nous conduisent, dans les lignes qui suivent, à examiner et à illustrer quelques-uns des principaux effets observés à l'occasion du suivi longitudinal des dix élèves de notre échantillon, lors de la mise en œuvre des entraînements évoqués ci-dessus.

#### 4. Éléments de méthodologie

##### 4.1. Type de recherche et échantillon

Comme nous l'avons mentionné précédemment, cette contribution s'appuie entre autres sur la recherche doctorale de Séverine De Croix dont elle constitue un développement (De Croix, 2010). L'étude cible les élèves présentant un déficit spécifique de la compréhension au début de l'enseignement secondaire. Elle vise une double finalité compréhensive – mieux comprendre les élèves en difficulté de lecture – et praxéologique – identifier les réponses didactiques qui paraissent les plus adaptées. Ces deux objectifs dialectiquement articulés débouchent sur une recherche qualitative, longitudinale et écologique, dont le format consiste plus précisément en une recherche-action visant à accompagner, sur deux années scolaires, dix élèves identifiés en difficulté de compréhension au début du premier degré différencié<sup>4</sup> et à observer ces élèves in situ, dans le contexte naturel de la classe, pour les décrire qualitativement. Les dix élèves ont été considérés, au terme d'une recherche exploratoire, comme représentatifs de quatre profils de lecteurs en difficulté (d'après la typologie établie par Van Grunderbeek et Payette, 2007) : les élèves du 1<sup>er</sup> profil sont trop centrés sur les microprocessus (non automatisés), ceux du 2<sup>e</sup> profil ne saisissent pas aisément les liens sous-jacents, les élèves du 3<sup>e</sup> profil se caractérisent par une compréhension trop globale ; et ceux du 4<sup>e</sup> profil connaissent principalement un déficit sur le plan métacognitif (difficultés à verbaliser leurs démarches et à justifier leurs propos par un recours circonscrit au texte). En début d'expérience, l'évaluation initiale a porté sur diverses composantes de l'activité de lecture – compréhension/interprétation, identification de mots, engagement, métacognition et appréciation. Plusieurs épreuves ont été administrées : parmi celles-ci, un questionnaire de lecture relatif à un texte narratif intégral (une nouvelle), dont les items correspondent à la fois à des questions ouvertes (à développement) et fermées (sans verbalisation) et nécessitent la mobilisation de diverses opérations cognitives – dont la métacognition (évaluer le degré de certitude pour les différentes réponses, identifier les items les plus faciles/difficiles à traiter, dire ce qui permet d'affirmer tel ou tel propos sur le texte...). Un entretien métacognitif avec chacun des sujets suivis a porté ensuite sur le texte lu et, plus précisément, sur les réponses apportées aux diverses questions.

La recherche consiste en outre en une intervention collaborative à dispositif ouvert : un programme d'accompagnement multidimensionnel a été mis au point en collaboration avec les deux enseignantes partenaires<sup>5</sup> et ajusté d'une étape à l'autre en fonction des effets constatés. Ce programme est centré sur la lecture littéraire<sup>6</sup> comme voie possible de réconciliation des élèves réputés faibles et mauvais lecteurs avec la lecture et se fonde sur deux axes d'intervention prioritaires : le développement de la compréhension et de l'interprétation d'une part, celui de la métacognition d'autre part. Neuf séquences ont été successivement proposées aux élèves ; chacune d'elles repose sur un dispositif particulier, orienté au départ d'objectifs précisément ciblés. Celles-ci ont représenté environ 70 séances de cours.

##### 4.2. Les données, modes de recueil et de traitement

Le caractère écologique de la recherche se contrétise dans le choix d'outils de recueil d'informations qui sont d'abord des outils de formation des lecteurs, à savoir diverses formes de verbalisations orales et écrites telles qu'elles existent dans le contexte naturel de la classe. Ces données sont collectées sur une temporalité longue, qui paraît plus respectueuse de la nature évolutive de l'activité de lecture littéraire et permet d'étudier les trajectoires des lecteurs en relation avec les dispositifs expérimentés, quel qu'en soit le degré de généralisation potentiel.

<sup>4</sup> Ce degré accueille les élèves qui sortent du primaire sans avoir obtenu leur Certificat d'Études de base.

<sup>5</sup> Enseignantes expérimentées, ces deux professeurs ont en outre été formées à l'utilisation de l'outil *Enjeux de lecture – Lecture en JEux* précité.

<sup>6</sup> Nous partons en outre du postulat que le texte littéraire, parce qu'il génère certains obstacles ou difficultés de compréhension et d'interprétation que les élèves vont être amenés à identifier, est susceptible de favoriser une représentation mentale clarifiée de l'activité de lecture chez ces derniers (Tauveron, 2004 et 2005). La littérature constitue ainsi un support pertinent pour développer et évaluer les compétences métacognitives.

Seuls trois types de données, relatives aux interventions centrées sur la métacognition, seront mobilisées ici :

- des verbalisations en provenance des tâches décrites précédemment ;
- des observations conduites régulièrement au sein de la classe et analysées à l'aide d'une grille de suivi<sup>7</sup> centrée sur les évolutions perceptibles ;
- des informations issues d'entretiens semi-directifs de recherche, notamment de type métacognitif (prise d'informations sur l'histoire scolaire, personnelle du sujet ou sur les attitudes à l'égard de la lecture ; complément en appui de questionnaires de lecture pour aider à interpréter des réponses ambiguës ou pour faire émerger les démarches mises en œuvre par le lecteur, les éventuelles difficultés rencontrées...) (Rémond, 2003).

L'interprétation de ces données vise à décrire, comprendre et évaluer, en termes de déplacements plus que de « progrès », les effets de quelques dispositifs donnés sur les performances métacognitives des lecteurs suivis<sup>8</sup>.

#### **4.3. Éléments d'analyse qualitative des données : vers la mise en évidence d'effets propres aux tâches et aux dispositifs métacognitifs**

Pour entrer à présent davantage dans l'analyse des principaux effets suscités par les dispositifs expérimentés auprès de quelques lecteurs particuliers, considérons tout d'abord deux exemples de la première catégorie de tâches (le développement de la conscience métacognitive à partir de l'action propre). À la suite de la lecture d'un texte à chute qui impose un changement de représentation mentale en finale, les élèves d'une même classe découvrent qu'un récit peut piéger le lecteur et entrent peu à peu dans l'élaboration d'une posture qui combine collaboration et méfiance. Ainsi formulent-ils quelques-unes de leurs découvertes lors de l'étape de « retour réflexif » sur une activité de lecture à rebours.

*On a découvert :*

- *qu'il ne faut pas toujours croire « un truc » directement (il faut se méfier de ce qu'on raconte dans le texte) ;*
- *que, parfois, le texte veut nous faire croire une chose pour nous montrer ensuite que ce n'est pas vrai (il nous mène sur de fausses pistes, il joue avec les mots pour nous piéger) ;*
- *que même quand le texte nous piège, il donne des indices qui, si on est attentifs, nous aident à comprendre (parfois, il n'y a pas beaucoup d'indices, c'est encore plus dur ; parfois aussi le texte est long, c'est plus difficile de trouver tous les indices et de faire des liens) ;*
- *que le texte peut nous mettre en balance parce qu'il donne des indices sur ce qu'il faut comprendre, mais en même temps il place des pièges..., alors ça met le doute<sup>9</sup>.*

Cette conscience accrue des difficultés posées par les textes suscite, parallèlement, la réflexion sur les opérations ou stratégies qui permettent de les dépasser.

*On a dû relire le texte :*

- *il faut revenir et revoir ; puis, ça devient clair (on a compris grâce à la fin) ;*
- *on a fait des listes (les indices et les pièges) qui expliquaient mieux le texte.*

Notre second exemple provient d'entretiens métacognitifs (en tête à tête avec chacun des élèves suivis), à la suite de la découverte d'un texte comportant divers obstacles à la compréhension et du traitement d'un questionnaire de lecture. Certains manifestent une conscience accrue du travail spécifique de la compréhension, telle Noémie qui identifie certaines opérations relatives à l'activité interprétative.

« J'ai appris à mieux comprendre les textes / grâce aux questions sur les textes // à trouver des indices. » (Noémie)

<sup>7</sup> La grille de suivi est reproduite en annexe.

<sup>8</sup> Nous n'oublions pas que les verbalisations ne constituent pas nécessairement des traces cognitives, qui révéleraient de façon transparente la compréhension ou la non-compréhension, les réussites ou les blocages.

<sup>9</sup> Dans les lignes qui suivent, l'italique est adopté lors de la citation d'extraits de productions écrites des élèves ; en revanche, les verbalisations orales sont rapportées à l'aide de guillemets.



D'autres élèves évoquent la pluralité des difficultés possibles, même s'ils considèrent toujours les unités lexicales comme l'un des principaux obstacles. Laura évoque les difficultés occasionnées par une fin inférentielle ou par le nombre de personnages et la multiplicité d'éléments à mémoriser. Les difficultés des tâches sont appréhendées plus clairement : invitée à repérer les items jugés les plus difficiles d'un questionnaire de lecture, Noémie déclare sans hésitation « la plus facile / c'est celle-là parce qu'il mettait tout dans le texte c'est facile à trouver // et ça aussi parce que c'est des avis personnels ». Interrogés sur les stratégies qu'ils utilisent pour comprendre et pour traiter les items d'un questionnaire, certains élèves évoquent le recours à la suite du texte (avec suspension momentanée de la compréhension), à la reformulation et à la relecture : Mohamed ne sait pas décrire ce qui le met en difficulté, mais il a une plus grande conscience des stratégies de dépannage qu'il pourrait utiliser (« parfois j'hésite / j'attends de voir la fin »), Cindy et Laura distinguent clairement les opérations « citer » et « reformuler » et se montrent conscientes des conditions dans lesquelles les employer (« quand je ne trouvais pas les réponses dans le texte / j'ai raconté autrement avec mes mots », explique Cindy) ; Arezou dit relire le texte au départ de questions qu'elle se pose à propos de sa propre compréhension (« quand on le relit plusieurs fois / il n'est pas si compliqué // j'ai relu parce que j'avais pas bien compris pourquoi il voulait tuer sa femme »).

Les tâches de la seconde catégorie (des tâches centrées sur la métacognition elle-même, détachée de tout texte particulier) jouent, quant à elles, davantage un rôle en termes de perception plus positive de soi comme lecteur. Prenons tout d'abord un exemple d'écrit personnel réflexif : l'autoportrait de lecteur. Sengül utilise plusieurs savoirs sur la lecture pour parler d'elle comme lectrice : elle souligne la nécessaire identification du lecteur, l'importance de cette projection dans la construction du sens et le contrat tacite qui existe entre l'auteur et le lecteur.

*J'aime bien quand je lis de me laisser emporter par la magie de l'histoire pendant la lecture du livre. Je me sens comme l'héroïne de l'histoire. Moi je sais imaginer et rentrer dans l'histoire. Même si je ne crois pas aux livres imaginaires, je fais semblant de croire quand je lis, car autrement on ne saurait pas comprendre l'histoire. (Sengül)*

Engagés peu après dans la lecture d'un récit complet (*Le petit buveur d'encre rouge*, de M. Matje et E. Sanvoisin), dont l'enjeu principal est de mettre en scène une expérience de lecture, les élèves sont invités à tenir un journal de lecture dialogué au sein duquel certaines questions ou tâches doivent les conduire à mobiliser des connaissances sur l'acte de lire développées précédemment. Le transfert de ces connaissances ne s'opère que partiellement. Mais on peut tout de même relever quelques occurrences qui attestent la capacité des élèves à repérer dans le récit des composantes de la lecture qui ont été isolées, amenées à la conscience. Interrogés par l'entremise du journal sur la perception des intentions des auteurs, certains élèves, comme Raphaël, associent explicitement cette fiction métanarrative à la mise en évidence du processus d'identification : *Les auteurs voulaient nous faire comprendre que, quand on lit une histoire, on est aspiré par l'histoire (Raphaël)*.

Enfin, la tâche métacognitive la plus élaborée et, par conséquent, la dernière de notre dispositif, la rédaction de son autobiographie de lecteur/lectrice, constitue un support idéal pour observer l'évolution des sujets au niveau tant de leurs représentations relatives à l'activité de lecture que de leur perception d'eux-mêmes comme sujets lecteurs. Si plusieurs élèves s'en tiennent à accumuler des souvenirs et interprètent la tâche sur le registre « se raconter », d'autres comme Arezou recherchent des relations entre les événements et les étapes de leur trajectoire (registre « analyser son itinéraire »).

Lorsque, dans son autobiographie, Arezou évoque les modifications associées à l'entrée au secondaire, elle déclare avoir apprécié les activités de lecture, appréciation qu'elle corrèle au travail collectif, au plaisir de *connaître l'avis des autres*. Elle reconnaît que le début d'un récit influence fortement son degré d'engagement. Elle pointe l'apport de certaines activités en termes d'apprentissage : *ça m'a appris des choses, par exemple me méfier de la couverture, parfois il y a pas de lien entre les deux*. Enfin, elle clôt son autobiographie par une évocation de la lectrice qu'elle pense être à présent : *Aujourd'hui je suis capable de lire une histoire en entier... mais ce n'est pas mon point fort vu que j'ai du mal à être dans l'histoire ; peut-être je n'ai pas encore trouvé le livre qu'il me faut*. Ainsi la difficulté n'est-elle pas (ou plus) perçue exclusivement du côté du lecteur, mais aussi du côté de l'inadéquation entre récit et lecteur.

En dépit de la difficulté inhérente à la verbalisation écrite dans un texte long, l'autobiographie se révèle ainsi favorable au développement de l'introspection et, conjointement, à l'élaboration d'une représentation clarifiée de soi en tant que lecteur et de la lecture en tant qu'activité. Elle assure en outre une fonction de réassurance bienvenue dans le cas d'élèves en difficulté qui s'accordent le plus souvent peu de confiance.

## 5. Synthèse des résultats et conclusion

Revenons à la question de départ : les élèves en difficulté de lecture soumis à des dispositifs centrés sur la métacognition peuvent-ils développer, mobiliser et transférer des savoirs sur l'activité de lecture ?

L'analyse des résultats montre que les élèves connaissent des cheminements assez variables<sup>10</sup>. Leurs trajectoires reflètent la diversité des profils au départ. L'activité de lecture ne s'est que partiellement clarifiée chez certains élèves alors que d'autres connaissent une évolution dans leurs connaissances et leurs représentations de l'activité de lecture<sup>11</sup>. Les avancées sur le plan de la métacognition s'accompagnent pour les uns d'une évolution de la compréhension et de la capacité à manifester cette compréhension. D'autres éprouvent toujours beaucoup de difficultés à savoir comment s'y prendre pour comprendre, pour récupérer le sens.

Les élèves les plus en difficulté en début d'intervention semblent ainsi progresser moins significativement que les autres. Une hypothèse explicative empruntée aux travaux que Martine Rémond a conduits à plus grande échelle, peut être avancée à ce propos : ces élèves sont ceux qui souffrent le plus d'un brouillage cognitif sur la nature et la visée des tâches comme sur l'activité de lecture elle-même – peu de connaissances métacognitives semblent disponibles au départ, ce qui freinerait la progression (Rémond, 2001). Cette hypothèse mériterait d'être vérifiée à l'occasion de recherches ultérieures. À l'inverse, les lecteurs presque confirmés, mais présentant une difficulté à l'égard de la métacognition, connaissent sous l'influence d'un programme d'entraînement centré prioritairement sur ces compétences-là, une forte progression tant dans le domaine de la compréhension que dans celui de la métacognition.

Au sein du programme, les tâches et dispositifs soumis aux élèves sont-ils équivalents dans leur capacité à susciter des déplacements sur le plan métacognitif ? Les moments de « retour réflexif » ont eu, globalement, un effet bénéfique – plusieurs élèves manifestent, en discours et en actes, des représentations (en partie) clarifiées en fin d'intervention – mais pas aussi étendu qu'escompté. La régularité de ces moments est un facteur de cette « efficacité ». Ces retours réflexifs ont contribué à la clarification de la nature de l'activité de lecture dans la mesure où ils ont permis d'identifier des difficultés de lecture et, en regard de celles-ci, des procédures qui permettent de les dépasser. Plus ponctuellement, ils ont favorisé le développement de connaissances sur le livre (notamment celui de « petits » savoirs qui manquent aux lecteurs les plus fragiles). Ils sont apparus nécessaires à l'ancrage et à l'appropriation durables de la modélisation de l'acte de lire. Reste le problème de la perception du sens de ces moments et des apprentissages visés à travers eux, tant par les élèves que par les enseignants.

L'activité de modélisation progressive (prise en charge à l'occasion de deux séquences différentes dans le dispositif) a débouché sur la conception d'une synthèse conçue comme un outil pour penser sa propre activité de lecture. Le haut degré d'abstraction (passage de découvertes associées à une activité ou à un texte particulier vers des concepts de portée générale) ainsi que les obstacles occasionnés par la nécessité de mobiliser des souvenirs d'activités de lecture antérieures ont rendu cette démarche peu accessible aux élèves. Pour cette raison, l'étaillage des enseignantes s'est révélé nécessaire. En outre, cette activité trouve son sens dans la possibilité d'un transfert ultérieur. Or celui-ci s'est peu opéré, spontanément et explicitement du moins.

Les tâches d'introspection, des écrits réflexifs pour l'essentiel, ont débouché sur des bénéfices plus nettement perceptibles. Ces tâches ont systématiquement enrôlé l'ensemble des élèves et leur ont visiblement permis d'amorcer la construction d'une image d'eux-mêmes en tant que lecteurs. Les élèves avaient prise – au sens de « contrôle » d'une tâche, lequel est l'un des facteurs de la motivation selon Viau (1999) – sur l'activité de rédaction d'un autoportrait de lecteur dans la mesure où ils pouvaient s'appuyer sur un jeu d'analogie à l'égard d'autres lecteurs, empruntés à la fiction. L'autobiographie, parce qu'elle bénéficiait de l'effet cumulatif des activités antérieures, a particulièrement favorisé, chez les sujets, une perception déculpabilisée de leur rapport à la lecture et une représentation clarifiée de leur histoire personnelle de lecteur/lectrice.

Quelle que soit la tâche considérée, l'impact éventuellement positif des interventions à dimension métacognitive proposées dans une perspective temporelle longue semble corrélé à l'alternance entre démarche introspective individuelle et explicitation collective des observations, ainsi qu'à l'étaillage précis de l'enseignant pour rendre perceptibles les apprentissages spécifiques qui se jouent à travers elles.

<sup>10</sup> Rappelons que, dans une perspective de recherche qualitative écologique, nous cherchons moins à évaluer le « niveau » des élèves qu'à décrire l'évolution de leur positionnement de lecteur.

<sup>11</sup> Tous les élèves des profils 2 et 4 connaissent une progression significative. L'activité de lecture ne s'est que partiellement clarifiée chez les élèves du 3<sup>e</sup> profil. Les élèves du 1<sup>er</sup> profil évoluent moins nettement en termes de clarté cognitive, mais deux des trois élèves de ce profil évoluent néanmoins de façon sensible dans l'activité compréhensive.

En conclusion, si l'on reconnaît que la compétence métacognitive est incontournable dans l'acte de lecture et que son développement ne peut se passer de l'intégration de savoirs, il semble prioritaire de chercher à outiller les élèves faibles lecteurs, de construire avec eux un cadre conceptuel susceptible de les guider dans la construction ou la récupération du sens d'un texte, dans l'analyse de leur activité de lecteur. Bien sûr, prendre de telles habitudes s'inscrit nécessairement dans la durée. Pour cette raison, même si cet objectif de clarté cognitive représente un obstacle pour ces élèves peu familiers de la conceptualisation, de la verbalisation de procédures mentales et d'un rapport distancié aux textes, les entraînements métacognitifs nous semblent devoir occuper une place de choix, à côté d'autres dimensions de la lecture, dans les programmes d'accompagnement des élèves en difficulté.

## Références bibliographiques

- Bautier, E. et Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Bautier, E., Crinon, J. et Delarue-Breton, C. (2012). Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ?. *Repères*, 45, 63-79.
- Bonnéry, St. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris, France : La Dispute.
- Brown, R., Pressley, M., Van Meter, P. et Schuder, T. (1996). A quasi-experimental validation of transactional strategies instruction with low-achieving second-grade readers. *Journal of Educational Psychology*, 88, 18-37.
- Cain, K. et Oakhill, J. (éd.) (2007). *Children's Comprehension Problems in Oral and Written Language*. New York, NY : The Guilford Press.
- Cèbe, S. et Goigoux, R. (2007). Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de textes. *Repères*, 35, 185-208.
- Cèbe, S. et Goigoux, R. (2009). *Lector & Lectrix. Apprendre à comprendre les textes narratifs*. Paris, France : Retz.
- De Croix, S. et Dufays, J.-L. (2004). Se raconter pour mieux se percevoir comme sujet lecteur. Dans A. Rouxel et G. Langlade (dir.), *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature* (p. 153-165). Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes.
- De Croix, S. et Ledur, D. (2002, novembre). *Travailler sur les scènes de lecture pour favoriser un enseignement explicite de la lecture*. Communication présentée au colloque de l'Institut national de Recherche Pédagogique, Le Mans, France.
- De Croix, S. et Ledur, D. (2005, octobre). *Apprendre à lire par les scènes de lecture. Propositions de pratiques à destination des élèves en difficultés à l'issue de l'enseignement fondamental*. Communication présentée au colloque international Littérature et pratiques d'enseignement-apprentissage : difficultés et résistances, Aix-en-Provence, France.
- De Croix, S. (2010). *Comprendre et accompagner les élèves en difficulté de lecture au début du secondaire. Une recherche-action en didactique de la lecture littéraire* (thèse de doctorat non publiée). Université catholique de Louvain, Belgique.
- De Croix, S. et Ledur, D. (2008, rééd. 2010). *Enjeux de lecture, lecture en JE(ux). Comprendre et accompagner les élèves en difficulté*. Bruxelles, Belgique : FESeC et Fonds Social Européen-Objectif 1-Jonction 1.
- Goigoux, R. (1997). *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*. Suresnes, France : Editions du CNEFEI.
- Goigoux, R. (2003). Enseigner la compréhension : l'importance de l'autorégulation. Dans D. Gaonac'h et M. Fayol (dir.), *Aider les élèves à comprendre. Du texte au multimédia* (p. 182-204). Paris, France : Hachette Éducation.
- Manesse, D. (2007). Les difficultés de lecture en collège. Dans Observatoire national de la lecture, *La lecture au début du collège* (p. 29-34). Paris, France : Ministère de l'Éducation nationale. Récupéré du site de l'Observatoire national de la lecture : <http://onl.inrp.fr>
- Nonnon, E. (2007). L'école et ses "mauvais" lecteurs. *Repères*, 35, 5-30.
- Rémond, M. (2001). De l'identification des difficultés de compréhension à l'apprentissage : parcours de recherche au cycle III. Dans C. Tauveron (dir.), *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà* (p. 115-123). Paris, France : INRP.
- Rémond, M. (2003). Enseigner la compréhension : les entraînements métacognitifs. Dans D. Gaonac'h et M. Fayol (dir.), *Aider les élèves à comprendre. Du texte au multimédia* (p. 205-232). Paris, France : Hachette Education.
- Rémond, M. et Quet, Fr. (1999). Apprendre à comprendre l'écrit. Psycholinguistique et métacognition : l'exemple du CM2. *Repères*, 19, 203-224.
- Rochex, J.-Y. et Crinon, J. (dir.) (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes.
- Schillings, P., Poncet, D. et Lafontaine, D. (2006). Les conditions d'efficacité des pratiques innovantes en matière d'enseignement de la lecture : résultats d'une recherche menée en première accueil. *Le point sur la Recherche en Education*, 31, 3-17.
- Tauveron, C. (2004). La lecture littéraire, voie possible de (ré)conciliation des élèves en difficulté avec la lecture. Dans C. Tauveron (dir.), *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements. Actes de l'Université d'Automne* (p. 56-70). Versailles, France : CRDP de Versailles/Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.

Tauveron, C. (2005). Que veut dire évaluer la lecture littéraire ? Cas d'élèves en difficulté de lecture. *Repères*, 31, 73-112.

Van Grunderbeeck, N. et Payette, M. (2007). Portraits de lecteurs faibles en compréhension au début du secondaire. *Repères*, 35, 73-92.

Viau, R. (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français*. Saint-Laurent, Québec : Éditions du Renouveau Pédagogique.

ANNEXE :  
GRILLE POUR L'OBSERVATION REGULIERE DES LECTEURS DANS LE CONTEXTE DE LA CLASSE  
(D'APRES TAVERON, 2005<sup>12</sup>)

---

<sup>12</sup> Les rubriques 1, 2 et 6 ainsi que quelques items, ont été ajoutés.

**Comportement dans le contact avec les livres, les textes**

- S'intéresse aux livres et en choisit lorsque l'occasion se présente

**Identification des mots**

- Lit à voix haute avec expressivité, fluidité et rapidité
- Comprend simultanément ou non le texte déchiffré
- Epreuve ou non des difficultés de décodage (mots sur lesquels l'élève bute)
- S'autocorrige en cas d'erreur de décodage

**Comportement dans la reformulation**

- Prend en compte des éléments du récit (personnages, but des personnages, relations entre les personnages, phases et issue de l'intrigue)
- Comble ou non des blancs du texte (implicite)

**Comportement dans le dialogue autour du texte (élève pris isolément)**

- Manifeste sa lecture par une parole orale ou un écrit de plus en plus abondant(e)
- Se pose des questions sur le texte (sur le dit du texte, sur le non-dit, sur la portée symbolique)
- Investit l'implicite (les blancs) sur le mode affirmatif ou problématique
- Répond (tente de répondre) à ses questions sur le texte ou à celles des autres
- Emet des hypothèses interprétatives (étayées ou non par des « preuves » textuelles, fondées ou non sur une liaison d'indices disjoints)
- Met en relation ou non avec d'autres textes, films, spectacles...
- Manifeste une attention esthétique
- Émet des manifestations affectives (relation au vécu, émotions, identification...)
- Émet un jugement de valeur

**Comportement dans le dialogue autour du texte (élève dans la communauté interprétative)**

- Prend la parole dans les échanges
- Opère des reformulations récapitulatives, des synthèses
- Discute de la validité des hypothèses de lecture des autres (appel à justification, opposition, rectification, réfutation...)
- Intègre ou non les apports des autres (change de point de vue, modifie sa lecture initiale...)

**Stratégies de lecture et évaluation de sa lecture**

- Évalue son degré de compréhension, a conscience de son incompréhension et des stratégies de dépannage
- Peut décrire ses procédures





---

# Maîtriser des savoirs : un gage de moindre iniquité dans l'apprentissage des compétences en classe d'histoire au secondaire ?

**Jean-Louis Jadouille**

*Université de Liège*

*1b, Quai Roosevelt*

*4000 Liège*

*jljadouille@ulg.ac.be*

---

## RESUME

*Ce travail prend appui sur des données prélevées à l'occasion d'une autre recherche relative, elle, à l'équité de l'« approche par compétences » en histoire. Il s'agit à présent d'apprécier dans quelle mesure le nombre et la nature des connaissances déclaratives mobilisées par les élèves lors d'un test de maîtrise de la compétence « synthétiser » sont : (1) significativement différents chez les élèves qui maîtrisent vs qui ne maîtrisent pas la compétence ; (2) corrélés avec la maîtrise de la compétence.*

*Vu les limites du dispositif de recherche initial, les conclusions de nos traitements n'ont qu'une valeur exploratoire. Ils tendent toutefois à montrer que les élèves les plus performants sur le plan de la maîtrise de la compétence mobilisent un nombre de connaissances et un nombre de connaissances correctes significativement supérieurs aux élèves les moins performants. A l'inverse, ces derniers mobilisent un nombre significativement supérieur de connaissances erronées et non pertinentes. De plus, le nombre moyen de connaissances mobilisées, et plus encore de connaissances correctes, est corrélé positivement et de manière significative avec la mesure de la maîtrise de la compétence. Par contre, le nombre moyen de connaissances erronées est corrélé négativement et de manière significative avec la maîtrise de la compétence.*

## MOTS-CLES

Didactique de l'histoire, compétences, connaissances, équité

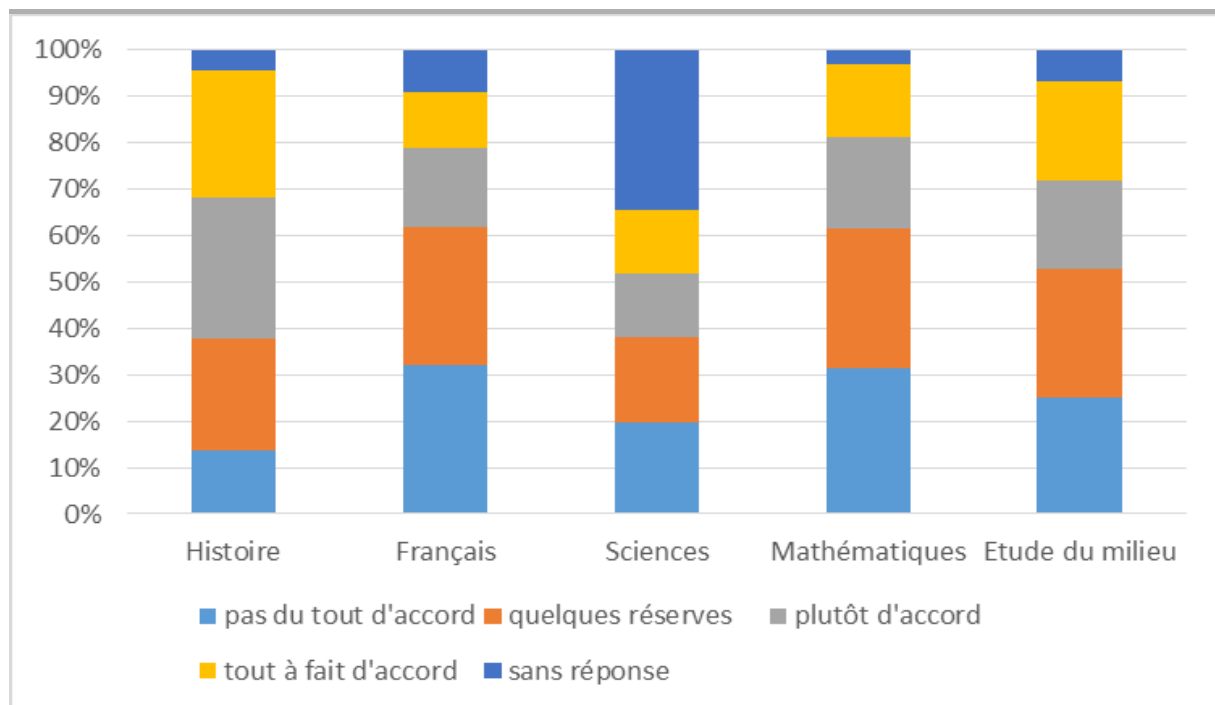
---

L'ambition de la présente recherche est d'explorer, sur le plan empirique, l'affirmation théorique, couramment admise, selon laquelle la compétence est l'aptitude à mobiliser des ressources pertinentes dont, au premier chef, des savoirs ou des connaissances déclaratives.

Au-delà de la portée théorique de cette question, cette recherche se veut en prise avec un questionnement qui demeure vif parmi les enseignants d'histoire : dans quelle mesure la maîtrise des connaissances est-elle réellement le gage de la maîtrise des compétences ? Ou, pour le dire autrement, dans quelle mesure l'évaluation des compétences constitue-t-elle l'indicateur de l'apprentissage des connaissances dont l'enseignant d'histoire a, aussi, la charge ? Le dispositif de recherche qui a été mis en place n'a qu'une valeur exploratoire.

## 1. Cadres problématique et théorique

Cette double question nous semble se poser, avec une acuité particulière, parmi les professeurs d'histoire de l'enseignement secondaire supérieur. En effet, en avril 2001, soit quelques mois avant l'entrée en vigueur des nouveaux programmes, en septembre, un sondage réalisé auprès de l'ensemble des enseignants d'histoire, d'étude du milieu, de français, de mathématiques et de sciences travaillant dans les établissements affiliés à la Fédération de l'Enseignement secondaire catholique (FESEC), indiquait que, comparativement à leurs collègues des autres disciplines, les professeurs d'histoire étaient les plus nombreux à craindre que l'« approche par compétences » n'amène une « réduction des connaissances » dans le chef de leurs élèves. 58% d'entre eux marquaient leur accord (tout à fait d'accord ou plutôt d'accord) avec l'affirmation selon laquelle « le nouveau programme devrait réduire les connaissances des élèves ». Ils n'étaient que 40,5% à penser de même parmi les collègues titulaires du cours d'étude du milieu, 35,3% parmi les professeurs de mathématiques, 29,1% parmi les professeurs de français, 27,4% parmi les enseignants de sciences. Il convient de souligner que, en l'espèce, l'appréciation portait sur le nouveau programme d'histoire (2000) et non sur l'« approche par compétences » dont ce programme n'en constitue évidemment qu'une proposition de mise en œuvre, située et discutable<sup>1</sup>.

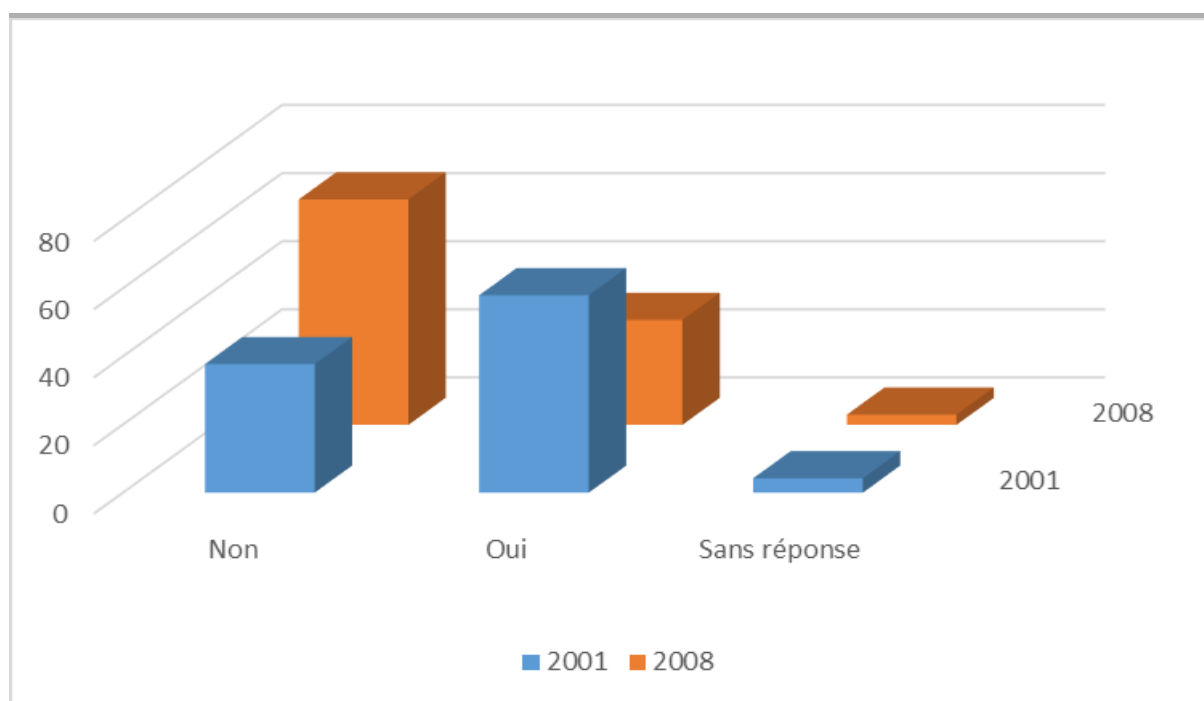


**Figure 1.** « La mise en œuvre du nouveau programme devrait réduire les connaissances des élèves ». Résultat d'un sondage auprès des enseignants d'histoire, français, sciences, mathématiques et étude du milieu de la FESEC, avril 2001.  $N = 12.697$ . Taux de réponse : 16,7% en général ( $n = 2120$ ) et 19,1% pour les enseignants d'histoire ( $n = 398$ ) (Jadoulle, Letor, De Ketele, Vandenberghe et Estevan, 2002).

<sup>1</sup> Sur les options qui fondent cette proposition, cfr Jadoulle (2012) ainsi que Jadoulle et Bouhon (2001).

En 2008, soit sept années après l'entrée en vigueur des nouveaux programmes, nous avons pris appui sur la recherche doctorale de M. Bouhon (2009), alors en cours, pour soumettre la même question à un échantillon de convenance rassemblant 129 enseignants d'histoire travaillant dans les établissements affiliés à la FESEC. L'examen de la composition de cet échantillon indique qu'il ne se démarque pas du profil de la population des professeurs de ce réseau, tant en ce qui concerne le genre, l'âge moyen et le niveau socio-économique des élèves qui fréquentent les établissements de ce réseau<sup>2</sup>.

La proportion de professeurs craignant une contraction des « connaissances » des élèves était très nettement inférieure à celle de 2001 : 30% au lieu de 58%. Peut-être faut-il y voir le résultat, d'une part des efforts consentis en termes de formation initiale et continue et, d'autre part, de l'appropriation du programme par les enseignants. Toutefois, pour près d'un tiers d'entre eux, la perception qu'il existe une forme de concurrence entre l'apprentissage des connaissances et celui des compétences demeurait bien présente.



**Figure 2.** « La mise en œuvre du nouveau programme devrait réduire les connaissances des élèves ». Comparaison des résultats des sondages d'avril 2001 ( $n = 398$ ) et d'avril-juillet 2008 ( $n = 129$ ) (Bouhon, 2009 ; Jadouille et al., 2002).

Dans ces deux sondages, l'acceptation du terme « connaissances » était livrée à l'appréciation de chaque enseignant. Nous émettrons l'hypothèse que ce terme a vraisemblablement été interprété dans le sens des « connaissances déclaratives » dont traite la psychologie cognitive ou des « savoirs » dont parlent généralement les professeurs pour désigner les connaissances relatives à la vie des hommes dans le passé qu'ils s'efforcent de faire apprendre. Ces enseignants sont en effet souvent très attachés à la dimension culturelle de l'enseignement, laquelle est, du reste, inscrite en tête des programmes d'histoire et du référentiel inter-réseaux : « Se situer dans la société et la comprendre signifie d'abord s'inscrire dans une culture et une histoire particulières. L'enseignement de l'histoire doit permettre au jeune de prendre conscience de ses racines. Il a une fonction

<sup>2</sup> Au sein de l'échantillon, la population féminine est de 59 %, soit un pourcentage qui voisinait avec la proportion de femmes dans le réseau (56 %). L'âge moyen des enseignants ayant répondu à nos questions est de 43,2 ans ; celui des professeurs d'histoire de ce réseau était de 42,8 ans. En ce qui concerne les écoles où enseignaient les 129 professeurs qui ont accepté de se prêter à l'enquête, la moyenne de l'indice socioéconomique de leur établissement d'appartenance était de 0,26 ; la moyenne pour l'ensemble des établissements du réseau était de 0,16 et la différence n'est pas significative au plan statistique.

patrimoniale : il doit amener l'élève à la découverte de grands moments-clés de l'histoire des Hommes » (Ministère de l'Éducation de la Communauté française, 1999, p. 3).

Sur le plan théorique, cette mission ne devrait pas entrer en concurrence, d'aucune manière, avec le projet de faire apprendre des compétences. En effet, dans le *Décret-Missions*, la « compétence » est définie comme « l'aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches » (Parlement de la Communauté française, 1997, art. 5). Cette définition rejoint celle de nombreux auteurs pour qui la maîtrise de la compétence exige la mobilisation de « savoirs » (Beckers, 2002, p. 57 ; Reuter, 2010, p. 46), de « connaissances théoriques » (Perrenoud, 1997, p. 35) ou de « connaissances déclaratives » (Tardif, 1996, p. 34-35). Pour Rey, Caffieaux, Defrance et Marcoux (2005), « il n'y a pas de divergence entre l'intention de faire acquérir des savoirs et celle de faire acquérir des compétences (...). [Les] compétences que nous cherchons à développer à l'école (...) exigent un regard sur la réalité qui (...) met en œuvre une catégorisation de la réalité qui relève des différents savoirs enseignés » (p. 9). De même, pour Roegiers (2010), « la compétence implique de mobiliser des capacités et des contenus-matières » (p. 239) ; dans cette perspective, « il apparaît clairement que les compétences n'évacuent pas les savoirs » (p. 91). L'importance de ces « contenus-matières » mobilisables par l'apprenant est telle que, pour cet auteur, réduire l'empan de ces savoirs conduit à vider l'« approche par compétences » de sa substance, à savoir l'intégration de connaissances. De même, selon Crahay (2006), « la notion de compétences renvoie (...) à un réseau intégré de connaissances, susceptibles d'être mobilisées pour accomplir des tâches » (p. 98). Pour Allal (2002), c'est notamment l'existence de cette « base de connaissances déclaratives plus étendues » (p. 82) qui permet d'expliquer la compétence de l'expert par rapport à celle, balbutiante, du novice. Rey, Carette, Defrance et Kahn (2003) voient même, dans la notion de compétence définie comme une capacité à utiliser des savoirs, une occasion « d'introduire une vision renouvelée du savoir » (p. 18) en cela qu'« une des principales voies pour que l'élève donne sens au savoir, c'est qu'il soit capable d'en faire usage » (p. 18). Ils rejoignent ainsi l'analyse de Perrenoud (2000) rappelant que l'introduction des compétences dans l'école est la réponse à un double problème : redonner sens « aux connaissances décontextualisées et coupées de toute pratique qui constituent le menu principal des disciplines » (p. 27) scolaires et apprendre aux élèves à se servir des savoirs appris.

Poussant plus loin le raisonnement, Rey, Carette, Defrance et Kahn (2003) affirment même que « si l'on veut voir dans la connaissance une véritable activité intellectuelle de l'élève et non pas seulement un fait de psittacisme, il faut admettre que toute connaissance comporte en elle-même des compétences qui lui sont inhérentes. (...) [Ainsi, par exemple, un] concept scientifique (...) est aussi un outil intellectuel servant à accomplir des tâches explicatives que se donne la science. En ce sens, comprendre ce concept, c'est détenir une compétence » (p. 21). Loin d'entrer en concurrence avec la connaissance, la compétence serait donc quasi inhérente à la connaissance.

Et pourtant, l'« approche par compétences » telle qu'elle est parfois promue et/ou comprise suscite l'impression, comme parmi les enseignants d'histoire que nous avons interrogés, que développer des compétences suppose de renoncer, peu ou prou, à faire apprendre des connaissances. Ainsi, Crahay (2006) estime que, « aujourd'hui, une des principales dérives de l'approche par compétences est la relégation des savoirs au rayon des garnitures intellectuelles. (...) L'innovation lexicale apportée par le terme de compétence (...) induit l'idée que les connaissances sont secondaires, voire ne sont pas nécessaires » (p. 105-106). Il rejoint ainsi l'analyse de Rey (1996) pour qui, bien que savoir et compétence soient intrinsèquement liés au plan théorique, dans les pratiques de classes, « savoir et compétence s'opposent, quel que soit le modèle de compétence qu'on adopte » (p. 42).

## 2. Nos résultats de recherche antérieurs

La présente recherche<sup>3</sup> prend appui sur un dispositif antérieur qui avait pour objectif d'apprécier les effets, en termes d'équité, d'une séquence d'apprentissage consacrée au développement d'une des compétences du référentiel en histoire : la compétence dite de « synthèse » (Jadoulle, 2011a). Ce premier dispositif était animé par deux questions : 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

<sup>3</sup> Elle 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 que nous avons assuré à l'Université de Liège, en 2010-2011. Leur travail a été supervisé par S. Raschevitch. Le dispositif expérimental a été observé par Fl. Deblecker. Qu'ils soient tous remerciés pour leur précieux concours. Nous remercions également Jean-Marie De Ketele pour ses conseils méthodologiques.

l'entrée du dispositif, progressent-ils autant que les élèves réputés les plus « forts » ?<sup>4</sup> Il s'agissait d'évaluer dans quelle mesure différents paramètres, identifiés sur base d'une revue de la littérature, comme des vecteurs potentiels de plus grande équité, étaient effectivement favorables à l'apprentissage des élèves que l'appartenance socio-culturelle et/ou le fonctionnement cognitif ne prédisposaient pas, *a priori*, à la maîtrise d'une habileté complexe comme l'est la compétence dite de « synthèse ». Ces paramètres peuvent se résumer comme suit : (1) clarifier et (2) donner sens à ce qui est à apprendre, (3) varier les documents et présenter les mêmes informations au moyen de supports différents, (4) structurer ce qui est appris, (5) offrir des occasions d'évaluation formative, (6) assurer la parenté entre les situations d'intégration afférentes à une même compétence, (7) clarifier les consignes, contraintes et critères d'évaluation de la compétence<sup>5</sup>.

Le dispositif de recherche a donné lieu à l'administration, à deux groupes d'élèves de 5<sup>e</sup> année (n = 100) de l'enseignement secondaire de transition, d'une situation d'évaluation de la compétence dite « synthétiser » telle que définie dans la famille de situations énoncée par la Commission inter-réseaux des outils d'évaluation en histoire<sup>6</sup>. Sur la base de documents nouveaux relatifs au stalinisme et en mobilisant les connaissances apprises à propos du nazisme, les élèves devaient rédiger un texte de synthèse qui réponde à la question de savoir si les caractéristiques du régime stalinien sont semblables et/ou différentes de celles du régime nazi. Cette situation d'intégration était précédée d'une phase d'apprentissage des ressources. Consacrée au nazisme, elle a été mise en œuvre par les deux enseignants titulaires des classes selon un scénario très détaillé qui précisait l'ordre des activités à mettre en œuvre et, pour chacune d'entre elles, les supports, les consignes, les connaissances à structurer et le temps d'apprentissage à y affecter. Les deux professeurs 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 classes. Dans les deux cas, les connaissances relatives au nazisme et transférables au stalinisme ont fait l'objet d'un apprentissage, selon le scénario prévu.

Deux de ces classes (51 élèves) appartenaient à un établissement réputé « favorisé » et identifié comme tel sur la base de l'indice socio-économique moyen des quartiers d'habitation des élèves. Cet indice sert de base pour l'attribution des ressources prévues dans le cadre de l'encadrement différencié (Gouvernement de la Communauté française de Belgique, 2011). Trois classes (49 élèves) provenaient d'un établissement dit « défavorisé » sur la base du même indice. Les deux établissements d'enseignement secondaire sont situés dans une même commune et distants de moins de 10 kilomètres. L'écart entre les deux établissements était de 12 points, sur une échelle de 20. Les deux premières classes étaient sous la responsabilité d'un enseignant ; les trois autres sous la responsabilité d'un second..

Les performances des élèves ont été appréciées sur la base d'une grille d'évaluation qui reprend les critères principaux et secondaires proposés par la Commission inter-réseaux des outils d'évaluation en histoire<sup>7</sup>. Chaque critère a été explicité en une série d'indicateurs et une pondération a été fixée<sup>8</sup>.

Les productions des élèves ont fait l'objet d'une double correction, par l'enseignant titulaire de la classe et par le chercheur. La moyenne des écarts entre les notes des deux correcteurs est de 2,12/30. Toutes les copies pour lesquelles la note mise par l'enseignant et celle mise par le chercheur différaient ont fait l'objet d'une correction conjointe, par les deux correcteurs, lesquels se sont accordés sur une note. Les données traitées dans le cadre de cette recherche sont le fruit de ce processus de double correction et d'accord inter-juges.

<sup>4</sup> Ces deux questions de recherche renvoient à deux définitions différentes du concept d'« équité » en éducation. Une pratique d'enseignement sera jugée « équitable » dans la mesure où elle n'hypothèque pas voire elle favorise : (1) l'apprentissage des élèves provenant de milieux socioculturels « défavorisés » (Nacuzon Sall et De Ketele, 1997) ; (2) l'apprentissage des élèves les plus « faibles » au plan cognitif ou même réduit les écarts entre « faibles » et « forts » (Bressoux, 1993).

<sup>5</sup> Pour plus de détails, voir Jadoulle, 2011a.

<sup>6</sup> A 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 ; (4) en mobilisant des savoirs appris ; (5) dont les attributs d'un concept. Cfr <http://www.enseignement.be/index.php?page=24420&navi=2958>.

<sup>7</sup> À savoir : pertinence, profondeur, exactitude (critères principaux) et cohérence, langue, soin (critères secondaires). Cfr <http://www.enseignement.be/index.php?page=24420&navi=2958>.

<sup>8</sup> Sur les choix théoriques et méthodologiques sous-jacents à la conception de ce type de grille d'évaluation, cfr Jadoulle, 2011c.

<b>Pertinence</b>	<b>L'élève répond à la question de recherche</b>		
	<b>L'élève mentionne ou cite les principaux aspects du régime en place sous Staline (+ 0,5 pt/aspect abordé) :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- pouvoir fort ou autoritarisme</li> <li>- atteintes aux droits de l'homme</li> <li>- contrôle des masses</li> <li>- contrôle de l'économie</li> </ul>	+ 0,5 + 0,5 + 0,5 + 0,5	
	<b>L'élève développe des idées sans rapport avec le sujet : le régime stalinien et sa comparaison avec le nazisme (- 0,5 pt/information parasite)</b>	- 0,5 - 0,5 - 0,5 - 0,5	<b>/2</b>
Si la copie de l'élève constitue une suite de résumés de documents, mis bout à bout, sans lien avec la question de recherche : <i>mettre 0 pt pour la pertinence, la profondeur et la cohérence.</i>			
<b>Profondeur</b>	<b>L'élève a mis en évidence les ressemblances et les différences entre l'Allemagne nazie et l'URSS de Staline</b>		
	<b>Ressemblances</b>		
	1. L'idée d'un pouvoir fort ou autoritaire est <u>détaillée</u> :		
	monopartisme	/1	
	centralisation du pouvoir dans les mains de Staline	/1	
	culte du chef	/1	
	2. Des atteintes aux droits de l'homme sont <u>explicitées</u> :		
	répression politique (arrestations ou camps ou police, répression des émeutes, travail forcé, pas de liberté de la presse...)	/1	
	3. Des moyens de contrôle des masses sont <u>explicités</u> :		
	propagande	/1	
	manifestations de masse	/1	
	embrigadement ou contrôle des médias	/1	
	embrigadement de la jeunesse	/1	
	4. Les modes de contrôle de l'économie sont <u>explicités</u> :		
	étatisation/collectivisation ou planification en URSS et contrôle par le parti/l'Etat ou planification en All	/1	<b>/9</b>
	<b>Différences ou spécificités du nazisme</b>		
	1. Racisme et/ou antisémitisme	/1	
	2. Eugénisme	/1	
	3. Antisocialisme ou anticommunisme	/1	<b>/3</b>
	<b>Autres éléments (présentés comme ressemblances ou différences)</b>		
	1. Nationalisme	/1	

	2. Intrusion dans la vie privée ou primauté du collectif sur l'individu	/1	/2
			<b>/14</b>
<b>Exactitude</b>	<b>L'élève ne commet pas d'inexactitudes (-1 pt par inexactitude)</b> Sont considérées comme des inexactitudes : - des erreurs dans l'analyse des documents - des erreurs dans la mobilisation des connaissances (caractéristiques du totalitarisme ou comparaison avec le nazisme) - des généralisations abusives	-1 -1 -1 -1 -1	<b>/6</b>
<b>Cohérence</b>	<b>Chaque paragraphe rassemble des informations qui relèvent d'un même thème, d'un même aspect</b> <i>-1 pt par paragraphe incohérent ; si le texte ne comporte aucun paragraphe (texte continu d'un seul tenant) : 0 pt</i> <b>Pas de répétitions inutiles : -1 pt/répétition inutile</b>	-1 -1 -1	<b>/3</b>
	<b>Présence d'une introduction</b>	+1	<b>/1</b>
	<b>Présence d'une conclusion</b>	+1	<b>/1</b>
			<b>/5</b>
<b>Langue</b>	<b>Orthographe, lexique, syntaxe</b>	- 0,5 pt par erreur	<b>/2</b>
<b>Soin</b>	<b>La copie est soignée.</b>	Tout à fait : 1 Passablement : 0,5 Pas du tout : 0	<b>/1</b>
			<b>/30</b>

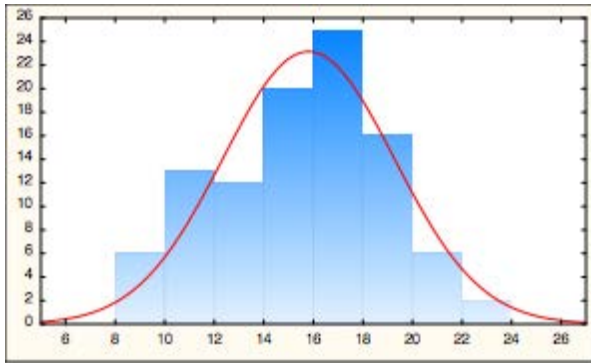
**Tableau 1.** Grille d'évaluation utilisée dans la présente recherche

### 3. Les questions de recherche

La présente recherche prend donc appui sur les données prélevées dans le cadre de ce premier dispositif. Elle s'articule autour de deux questions. Le nombre et la nature des connaissances déclaratives mobilisées par les élèves lors du test de maîtrise de la compétence « synthétiser » sont-ils : (1) significativement différents chez les élèves qui maîtrisent vs qui ne maîtrisent pas la compétence ; (2) corrélés avec la maîtrise de la compétence ?

### 4. Le dispositif de recherche

Pour tenter de répondre à ces deux questions, nous avons analysé les 100 productions d'élèves que nous avons récoltées. Leurs scores se distribuent comme suit (figure 3). La moitié des élèves ont obtenu un score égal ou supérieur à 16/30 ; la plupart d'entre eux (25) ont recueilli un score supérieur à 16 et inférieur ou égal à 18/30. En ce qui concerne les élèves qui n'ont pas atteint le score médian (16/30), la plupart (20) ont obtenu un score légèrement supérieur à 14/30. Aux extrémités de la distribution, 6 élèves ont obtenu un score supérieur à 8 et inférieur ou égal à 10/30; 8 élèves ont recueilli un score supérieur à 20 et inférieur ou égal à 24/30.



**Figure 3.** Distribution de la mesure de la maîtrise de la compétence « synthétiser ».  $N = 100$  ; score /30 ; moyenne = 15,75 ; médiane = 16.

Les productions des élèves ont fait l'objet d'une analyse dont le but était de repérer, d'identifier et de dénombrer toutes les traces de mobilisation de « connaissances ». A été considérée comme une « connaissance », toute information figurant dans la synthèse de l'élève mais n'étant pas contenue dans les documents dont il avait à assurer le traitement. Le décompte de ces occurrences s'est fait en prenant soin de distinguer les connaissances correctes, les connaissances erronées, les connaissances non pertinentes correctes et les connaissances non pertinentes erronées. Par « connaissances non pertinentes », l'on entend des connaissances qui sont sans rapport avec la question de recherche à laquelle l'élève devait répondre à travers l'exercice de la compétence.

## 5. Résultats

Le décompte des données prélevées dans les copies et l'examen de leur répartition en fonction du score que les élèves ont obtenu à l'épreuve qui évaluait leur maîtrise de la compétence (tableau 2) montrent que les élèves ayant obtenu un score supérieur à 14,5/30 (groupes 3 et 4) mobilisent en moyenne davantage de connaissances et, notamment, de connaissances correctes. A l'inverse, le nombre moyen de connaissances erronées ou non pertinentes est inférieur, surtout par rapport aux élèves qui ont obtenu un score inférieur ou égal à 10/30 (groupe 1).

Les différences entre les élèves ayant obtenu une note inférieure ou égale à 10/30 (groupe 1) et ceux dont le score se situe entre 10 et 14,5/30 (groupe 2) semblent moins marquées, si ce n'est, peut-être, en ce qui concerne le nombre de connaissances erronées ou non pertinentes qui sont mobilisées.

Les élèves ayant obtenu respectivement un score situé entre 15 et 20/30 (groupe 3) mobilisent plus de connaissances et de connaissances correctes que les élèves du groupe 2, mais moins que ceux du groupe 4.

Le type de connaissances non pertinentes (correctes vs erronées) ne semble pas un élément qui permet de discriminer les quatre groupes.



	N = 100	Nombre total de connaissances	Connaissances correctes	Connaissances erronées	Connaissances non pertinentes	Connaissances non pertinentes correctes	Connaissances non pertinentes erronées
Groupe 1 : <= 10/30	6	6,6	4,3	1,3	1,1	0,1	0
Groupe 2 : >10 et <= 14,5/30	34	5,3	4,3	0,8	0,2	0,2	0
Groupe 3 : >14,5 et <= 20/30	52	7,4	6,8	0,3	0,2	0,2	0,2
Groupe 4 : > 20/30	8	9,4	8,5	0,4	0,1	0	0

**Tableau 2.** *Nombres moyens de connaissances mobilisées par type et selon le niveau de maîtrise de la compétence*

Par ailleurs, comme l'indiquent les résultats au test t rassemblés dans le tableau 3, les différences de moyennes entre les groupes 1 et 4, soit ceux qui rassemblent les élèves qui ont recueilli un score de maîtrise de la compétence inférieur ou égal à 10/30 (groupe 1) ou supérieur à 20/30 (groupe 4), sont statistiquement significatives en ce qui concerne le nombre total de connaissances mobilisées ( $p = 0,05$ ), le nombre de connaissances erronées ( $p = 0,04$ ) et non pertinentes ( $p = 0,04$ ) et, plus encore, le nombre de connaissances correctes exploitées par les élèves.

		Nombre total de connaissances	Connaissances correctes	Connaissances erronées	Connaissances non pertinentes	Connaissances non pertinentes correctes	Connaissances non pertinentes erronées
Groupe 1 : <= 10/30	6	6,6	4,3	1,3	1,1	0,1	0
Groupe 4 : > 20/30	8	9,4	8,5	0,4	0,1	0	0
		<b>p = 0,05</b>	<b>p = 0,00</b>	<b>p = 0,04</b>	<b>p = 0,04</b>	<b>p = 0,26</b>	<b>Pas de diff</b>

**Tableau 3.** *Entre les élèves les moins « performants » et les élèves les plus « performants » au regard de leur maîtrise de la compétence « synthétiser » : des différences de moyennes significatives ? Résultats au test t pour échantillons indépendants (t de student ; significatif à  $p < 0,05$ )*

Ces données permettent de répondre à la première question de recherche : le nombre et la nature des connaissances déclaratives mobilisées sont-ils significativement différents chez les élèves qui maîtrisent vs qui ne maîtrisent pas la compétence ? Elles indiquent que les élèves qui sont réputés maîtriser la compétence mobilisent un nombre plus important de connaissances que ceux qui ne la maîtrisent. Plus encore, les premiers mobilisent un nombre significativement plus important de connaissances correctes que les élèves qui ne la maîtrisent pas ; et ces derniers mobilisent un nombre significativement plus important de connaissances erronées et/ou non pertinentes.

De plus, il semblerait que le nombre et le type de connaissances mobilisées ne soient pas liés à l'établissement d'appartenance des élèves (école « défavorisée » vs « favorisée »). En effet, les différences de

moyennes entre les élèves venant de l'école « défavorisée » et ceux venant de l'école « favorisée » ne sont pas significatives (tableau 4).

	N = 100	Nombre total de connaissances	Connaissances correctes	Connaissances erronées	Connaissances non pertinentes	Connaissances non pertinentes correctes	Connaissances non pertinentes erronées
Elèves de l'école « défavorisée »	49	7	6	0,5	0,4	0,3	0
Elèves de l'école « favorisée »	51	6,5	5,9	0,5	0,1	0,1	0
		<b>p = 0,41</b>	<b>p = 0,75</b>	<b>p = 0,73</b>	<b>p = 0,16</b>	<b>p = 0,23</b>	<b>p = 0,32</b>

**Tableau 4.** Nombres moyens de connaissances mobilisées par type et test t pour échantillons indépendants selon l'appartenance des élèves à l'école réputée « défavorisée » vs « favorisée » (t de student ; significatif à  $p < 0,05$ )

Ce tableau suggère donc que le nombre et le type de connaissances mobilisées ne seraient pas liés au profil socio-économique de l'école mais plutôt au profil cognitif des élèves, appréhendé à travers leur maîtrise de la compétence.

La seconde question de recherche portait sur la corrélation entre le nombre et la nature des connaissances déclaratives mobilisées d'une part, la maîtrise de la compétence d'autre part. Le calcul des coefficients de corrélation (tableau 5) par type de connaissances mobilisées permet de mettre en évidence l'existence :

- de corrélations positives et significatives entre le nombre de connaissances en général ( $p = 0,00$ ) et le nombre de connaissances correctes ( $p = 0,00$ ) mobilisées par l'élève d'une part, sa maîtrise de la compétence d'autre part : en d'autres mots, il semble bien que les élèves qui mobilisent des connaissances, et surtout des connaissances correctes, sont plus enclins à maîtriser la compétence.
- d'une corrélation négative entre le nombre de connaissances erronées mobilisées par les élèves ( $p = 0,01$ ) et leur maîtrise de la compétence dans sa globalité : les élèves qui maîtrisent moins la compétence sont aussi ceux qui mobilisent plus de connaissances erronées.

Par contre, il n'y a pas de corrélation significative entre la maîtrise de la compétence et le nombre de connaissances non pertinentes mobilisées.

N = 100	Nombre total de connaissances	Connaissances correctes	Connaissances erronées	Connaissances non pertinentes	Connaissances non pertinentes correctes	Connaissances non pertinentes erronées
r	0,40	0,55	-0,26	-0,17	-0,00	0,05
p	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>	<b>0,01</b>	<b>0,08</b>	<b>0,95</b>	<b>0,61</b>

**Tableau 5.** Corrélation entre le nombre de connaissances mobilisées, par type, et le score global de maîtrise de la compétence (corrélations de Bravais-Pearson, coefficient r, significatif à  $p < 0,05$ )

Ces résultats indiquent donc que la maîtrise de connaissances et de connaissances correctes semble bien corrélée avec la maîtrise de la compétence. On pourrait objecter que cette conclusion, toute provisoire qu'elle soit, est la conséquence logique de la manière dont le score de compétence a été mesuré. En effet, l'examen de la grille d'évaluation montre que 22 points sur 30 (critères de pertinence, profondeur ou richesse informative,

exactitude) sont attribués à la mobilisation des connaissances. Les corrélations ci-dessus ne sont-elles donc pas davantage la résultante de l'outil d'évaluation qui a été utilisé ? Pour le vérifier, nous avons recalculé les coefficients de corrélation en prenant cette fois, comme mesure de la compétence, les scores obtenus par les élèves pour les critères secondaires (cohérence, langue, soin).

N = 100	Nombre total de connaissances	Connaissances correctes	Connaissances erronées	Connaissances non pertinentes	Connaissances non pertinentes correctes	Connaissances non pertinentes erronées
r	0,07	0,09	0,00	-0,11	-0,03	-0,06
p	<b>0,50</b>	<b>0,36</b>	<b>0,98</b>	<b>0,23</b>	<b>0,72</b>	<b>0,52</b>

**Tableau 6.** *Corrélation entre les types de connaissances mobilisées et le score obtenu au regard des critères secondaires (corrélations de Bravais-Pearson, coefficient r, significatif à  $p < 0,05$ )*

Aucun des coefficients de corrélation fournis par ces nouveaux traitements n'est significatif, ce qui suggère que la maîtrise des critères de cohérence, de langue et de soin n'est pas corrélée avec le nombre et le type de connaissances mobilisées.

Il semble donc que la corrélation entre le nombre et la nature des connaissances mobilisées d'une part, la maîtrise de la compétence d'autre part, n'est significative que si la mesure de la compétence incorpore la mesure de la maîtrise des connaissances. Plutôt que d'y voir une forme de tautologie qui fausserait la démonstration, il nous semble qu'il faut y voir le rappel d'un certain nombre de principes essentiels :

- comme toute mesure en éducation, celle de la maîtrise de la compétence est fonction de l'instrument de mesure ;
- la compétence étant la capacité à mobiliser un ensemble de ressources, dont des connaissances pertinentes, il nous paraît non seulement légitime mais indispensable, pour apprécier la maîtrise d'une compétence, de mesurer la capacité de l'élève à mobiliser ses connaissances ;
- l'absence de corrélation avec le niveau de maîtrise des critères secondaires nous semble conforme au principe docimologique fondamental d'indépendance des critères.

Plus encore, la corrélation avec le niveau de maîtrise tel qu'il est apprécié sur la base du score global de l'élève et, à l'inverse, l'absence de corrélation avec le niveau de maîtrise des critères secondaires nous semblent des éléments qui plaident en faveur de la validité de l'outil qui a été mis en œuvre dans le cadre de cette recherche et qui a permis d'évaluer la maîtrise, par les élèves, de la compétence « synthétiser ».

## 6. Limites et discussion des résultats

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 donc postuler l'existence d'un possible « effet-maître », voire d'un impact des enseignants qui ont assuré, durant les années précédentes, la responsabilité de la classe d'histoire. La mesure qui a été réalisée n'incorpore donc pas uniquement l'effet du dispositif mis en œuvre. Par ailleurs, la comparabilité des deux groupes n'a pas été contrôlée au-delà de l'indice socio-économique de l'établissement scolaire : quid du profil socio-économique individuel des élèves mais aussi de leur parcours scolaire antérieur, de leurs pré-acquis en histoire...? 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 peu détaillée. Elle se limitait à apprécier si les principales étapes et consignes du dispositif initialement prévu étaient effectivement mises en œuvre. La comparabilité de la mise en œuvre de la phase d'installation des ressources dans les différentes classes n'est donc pas entièrement assurée.

Le repérage et le décompte des connaissances mobilisées a recelé un certain nombre de difficultés. Ainsi, par exemple, quand un élève signale que la « Guépéou » qui sévit en U.R.S.S., sous Staline, peut être rapprochée de la police politique installée par Hitler, police politique qu'il dénomme correctement comme étant la « Gestapo », le chercheur doit-il comptabiliser une ou deux occurrences ? L'une pour l'affirmation selon laquelle Hitler avait aussi mis en place une police politique, l'autre pour la dénomination « Gestapo » ? Le départ entre les

connaissances « correctes » et erronées » n'est pas toujours sans poser problème, non plus. De même, l'identification des connaissances réputées « non pertinentes » peut prêter à discussion. De plus, la nature des connaissances mobilisées pourrait faire l'objet d'une typologie plus raffinée.

Enfin, il faut rappeler que, inévitablement, la mesure de la corrélation entre le nombre de connaissances mobilisées d'une part, le score appréciant la maîtrise de la compétence d'autre part, dépend de la manière dont cette maîtrise a été évaluée et, particulièrement, de l'outil d'évaluation qui a été utilisé par le chercheur.

Les conclusions de la présente étude demanderaient donc à être affinées. Un nouveau dispositif de recherche incluant notamment un pré-test et mobilisant l'analyse multiniveaux permettrait de les confirmer, les infirmer ou les nuancer. En l'état, notre travail délivre toutefois des indications relativement solides qui nous permettent d'affirmer que, sur la base des données disponibles, les élèves les plus performants au plan de la maîtrise de la compétence « synthétiser » mobilisent un nombre total de connaissances et un nombre de connaissances correctes significativement supérieurs à ceux des élèves les moins performants. A l'inverse, ces derniers mobilisent un nombre significativement supérieur de connaissances erronées et/ou non pertinentes. Les mêmes données indiquent que le nombre moyen total de connaissances est corrélé positivement avec la mesure de la maîtrise de la compétence ; il en est de même, et de manière encore un peu plus accusée en ce qui concerne le nombre moyen de connaissances correctes qui sont mobilisées. A l'inverse, le nombre moyen de connaissances erronées est corrélé négativement et de manière significative avec la maîtrise de la compétence. Les traitements que nous avons mis en œuvre n'ont pas permis de mettre en évidence une corrélation significative entre la maîtrise de la compétence et le nombre ou le type de connaissances non pertinentes qui sont convoquées par les élèves.

Même s'ils n'ont qu'une valeur exploratoire, ces éléments suggèrent que la définition théorique de la compétence comme l'habileté à mobiliser un ensemble de ressources, dont des connaissances déclaratives, pourrait trouver une confirmation empirique dans le cas de la compétence dite de « synthèse » qui est un des objets d'apprentissage en classe d'histoire, en Communauté française de Belgique.

## 7. Références bibliographiques

- Allal, L. (2002). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. Dans J. Dolz et E. Ollagnier (dir.), *L'énigme de la compétence en éducation* (p. 77-94). Bruxelles : De Boeck.
- Beckers, J. (2002). *Développer et évaluer des compétences à l'école : vers plus d'efficacité et d'équité*. Bruxelles : Labor.
- Bouhon, M. (2009). *Les représentations sociales des enseignants d'histoire relatives à leur discipline et son enseignement*. (thèse de doctorat non publiée). Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique.
- Bressoux, P. (1993). *Les effets des écoles et des classes sur l'apprentissage de la lecture* (thèse de doctorat non publiée). Université de Bourgogne, Dijon, France.
- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue française de pédagogie*, 156, 97-110.
- Dolz, J. et Ollagnier, E. (dir.) (2002). *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Gouvernement de la Communauté française de Belgique (2011). *Arrêté du Gouvernement de la Communauté française établissant les listes des implantations de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire bénéficiaires de l'encadrement différencié ainsi que la classe à laquelle elles appartiennent en application de l'article 4 du décret du 30 avril 2009, modifié par le décret du 9 février 2011 organisant un encadrement différencié au sein des établissements scolaires de la Communauté française afin d'assurer à chaque élève des chances égales d'émancipation sociale dans un environnement pédagogique de qualité*, 20 avril 2011.
- Jadoulle, J.-L. (2011a). Approche par compétences et réduction des inégalités : un mariage impossible ? Le cas de l'enseignement de l'histoire. *Puzzle. Revue du Centre interfacultaire de formation des enseignants de l'ULg*, 30, 33-37.
- Jadoulle, J.-L. (2011b). Teaching and Didactics of History in the French and German-speaking Communities of Belgium. Dans E. Eherdmann et W. Hasberg (dir.), *Facing Mapping Bridging Diversity. Foundation of a European Discourse on History Education* (p. 67-90). Schwalbach : Wochenschau Wissenschaft.
- Jadoulle, J.-L. (2011c). Évaluer des compétences dans une optique situationnelle : un gage de validité ? L'expérience de développement d'outils d'évaluation des compétences en histoire au secondaire en Belgique francophone. Dans *Actes du 24<sup>e</sup> colloque de l'Admee-Europe. L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel, Luxembourg, 10-13 janvier 2012*. Disponible en ligne à l'adresse : [http://admee2012.uni.lu/pdf2012/A07\\_01.pdf](http://admee2012.uni.lu/pdf2012/A07_01.pdf)

- Jadoulle, J.-L. (2012). Faire apprendre des compétences en classe d'histoire : tenants et aboutissants d'une réforme au long cours en Communauté française de Belgique. Dans J.-F. Cardin, M.-A. Ethier et D. Lefrançois (dir.), *Enseigner et apprendre l'histoire : manuels, enseignants et élèves* (p. 331-357). Québec : Presses de l'Université de Laval.
- Jadoulle, J.-L. et Bouhon, M. (dir.) (2001). *Développer des compétences en classe d'histoire*. Louvain-la-Neuve : Unité de didactique et de communication en histoire de l'UCL.
- Jadoulle, J.-L., Letor, C., De Ketele, J.-M., Vandenberghe, V. et Estevan, F. (2002). La réforme des programmes dans l'enseignement secondaire de transition. Qu'en pensent les enseignants ? Projet de recherche "Trajectoires" Fesec-UCL sur les transformations de l'école secondaire dans le contexte de l'implantation des nouveaux programmes. *Exposant neuf. Revue du Secrétariat Général de l'Enseignement Secondaire Catholique*, 10, 30-31.
- Ministère de l'éducation de la Communauté française (1999). *Compétences terminales et savoirs requis en histoire. Humanités générales et technologiques*. Bruxelles.
- 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. *Mesure et évaluation en éducation*, 19 (3), 119-142.
- Parlement de la Communauté française (1997). *Décret définissant les missions prioritaires de l'Enseignement Fondamental et de l'Enseignement Secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*, 24 juillet 1997.
- Perrenoud, Ph. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF.
- Perrenoud, Ph. (2000). L'école saisie par les compétences. Dans Ch. Bosman, F.-M. Gérard et X. Roegiers, *Quel avenir pour les compétences ?* (p. 21-41). Bruxelles : De Boeck.
- Reuter, Y. (dir.) (2010). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF.
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A. et Kahn, S. (2003). *Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation*. Bruxelles : De Boeck.
- Rey, B., Caffiaux, Ch., Defrance, A. et Marcoux, G. (2005). L'articulation entre savoirs et compétences dans l'enseignement secondaire. *Bulletin d'informations pédagogiques. Service général des affaires pédagogiques et du Pilotage du réseau d'enseignement organisé par la Communauté française*, 57, 3-14.
- Roegiers, X. (2000). Les compétences à atteindre par les élèves : qui les définit, et comment ? Dans Ch. Bosman, F.-M. Gérard et X. Roegiers, *Quel avenir pour les compétences ?* (p. 91-95). Bruxelles : De Boeck.
- Roegiers, X. et De Ketele, J.-M. (2000). *La pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- Roegiers, X. (2010). *La pédagogie de l'intégration. Des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés*. Bruxelles : De Boeck.
- Tardif, J. (1996). Le transfert des compétences analysé à travers la formation de professionnels. Dans Ph. Meirieu, M. Develay, C. Durand et Y. Mariani (dir.), *Le concept de transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue* (p. 31-45). Lyon : CRDP.



---

# Compétences et savoirs en sciences

## Compétences et pratiques des savoirs en sciences de la nature

**Denise Orange Ravachol\*, Christian Orange\*\***

\* Université Charles de Gaulle - Lille3  
Domaine universitaire du Pont de Bois  
BP 60149

59653 Villeneuve d'Ascq cedex  
denise.orange@univ-lille3.fr

\*\* Université Libre de Bruxelles  
50 avenue Franklin Roosevelt  
1050 Bruxelles  
christian.orange@ulb.ac.be

---

*RÉSUMÉ. Depuis près d'une dizaine d'années, en France, les programmes d'enseignement de la scolarité obligatoire (école, collège) se renouvellent profondément. Avec la mise en place du socle commun de connaissances et de compétences (MENESR, 2006), ils passent d'un monde de disciplines spécifiées à un monde de compétences, « ensemble de valeurs, de savoirs, de langages et de pratiques ». Ces changements bousculent les disciplines, toujours présentes dans les programmes, et ils renouvellent la façon de penser les acquisitions scientifiques des élèves. Cette approche par compétences pourrait paraître, a priori, en adéquation avec les conceptions socioconstructivistes de l'apprentissage prônées par les recherches didactiques : étude de tâches complexes ; prise en compte de stratégies des élèves pour résoudre ces tâches et pour favoriser leurs initiatives ; mobilisation active des conceptions des élèves. Mais cela n'est pas sans poser des problèmes didactiques. Dans notre article, en nous en tenant à la scolarité obligatoire et aux sciences de la nature, nous tentons de clarifier le système de tensions dans lequel les programmes d'enseignement sont enserrés et de questionner notamment la nature et les fonctions des tâches complexes qu'ils promeuvent.*

*MOTS-CLÉS : compétence, tâche complexe, pratique des savoirs, biologie, scolarité obligatoire*

---

## 1. Introduction

Depuis plus d'une dizaine d'années, en France, les programmes d'enseignement scientifique de la scolarité obligatoire (école, collège) se renouvellent profondément (Orange Ravachol & Orange, 2013), en même temps qu'un suivi international des acquis des élèves s'institue et se médiatise (PISA<sup>1</sup>). Avec la mise en place du socle commun de connaissances et de compétences (France, Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche [MENESR], 2006), ils passent d'un monde de disciplines spécifiées (les programmes d'enseignement, qui sont toujours présents) à un monde de compétences, « *ensemble de valeurs, de savoirs, de langages et de pratiques* » (Ibidem, p.3), monde dans lequel se placent les évaluations internationales. Ces changements bousculent les disciplines et renouvellent la façon de penser les acquisitions scientifiques des élèves à un niveau d'enseignement donné et d'un niveau à l'autre (cohérences horizontale et verticale). On associe ainsi les sciences de la nature aux mathématiques, en promouvant l'exercice d'une pensée rigoureuse et la démarche d'investigation, tout en liant étroitement les objectifs d'appropriation de connaissances scientifiques à des visées d'actions utiles et fonctionnelles.

Cette approche par compétences n'est pas propre à la France ; elle est, par exemple, plus ancienne en Belgique francophone. Nos analyses ici porteront cependant sur le contexte français car c'est dans ce cadre que nous avons, jusqu'à présent, mené nos recherches.

*A priori* ces changements pourraient paraître en adéquation avec les conceptions socio-constructivistes de l'apprentissage (Astolfi, 2008) prônées par les recherches didactiques : étude de tâches complexes (pour former les élèves aux situations concrètes de la vie) ; prise en compte de stratégies des élèves pour résoudre ces tâches (favorisant ainsi leurs initiatives et évitant le recours à des procédures stéréotypées) ; mobilisation active des conceptions des élèves. Reste à étudier ce qu'il en est réellement. Le risque est grand de ne pas séparer activités fonctionnelles et travail de problèmes scientifiques, que des recherches collaboratives à l'INRP<sup>2</sup> avaient clairement distingués il y a plus de trente ans au sein de la démarche d'investigation-structuration (Giordan *et al.*, 1983). Cette démarche, mise en œuvre à l'époque essentiellement à l'école élémentaire, se décompose en effet en trois moments : un premier moment où la classe est engagée dans une situation fonctionnelle qui correspond à une réalisation : il s'agit de réaliser une plantation, un élevage, un jeu électrique, etc. ; un second temps où, à partir d'une réflexion sur la situation fonctionnelle, la classe dégage un ou plusieurs problèmes scientifiques qui sont alors travaillés pour eux-mêmes. Enfin un moment de structuration permet de faire le point sur les savoirs construits lors du travail des problèmes scientifiques. La distinction introduite alors est fondamentale : un problème de réalisation pratique (situation fonctionnelle) n'est pas un problème scientifique et ne permet pas, directement, d'accéder à des savoirs scientifiques. Penser les enseignements en termes de tâches complexes ne risque-t-il pas alors de faire perdre de vue les visées d'une formation scientifique à visée émancipatrice (Orange, 2012) soit en mettant les élèves devant des problèmes pratiques qui ne sont pas des problèmes scientifiques, soit devant des tâches scolaires banales déguisées en question de la vie courante ?

Le but de cet article est de comprendre dans quelle mesure cette introduction des tâches complexes, comme elles sont présentées et préconisées dans les documents et les ressources officielles, est compatible avec un accès des élèves à des savoirs scientifiques qui sont une des composantes des compétences définies par ces mêmes textes. La mise en avant des compétences et de ces tâches complexes ne conduit-elle pas de plus à confondre les situations que l'enseignant doit mettre en place dans sa classe avec les tâches que la compétence permet de maîtriser (Carette et Rey, 2010) ? Notre travail relève donc d'une recherche de signification selon la définition qu'en donne Astolfi (1993).

Nous voulons ainsi clarifier le système de tensions dans lequel les programmes d'enseignement sont enserrés, en questionnant la nature et les fonctions des tâches complexes qu'ils promeuvent. Nous nous en tiendrons ici aux sciences de la nature (sciences de la vie et de la Terre).

Nous allons, dans un premier temps, expliciter pourquoi l'entrée par les compétences, telle qu'elle est comprise dans les programmes de sciences en France, risque de renoncer aux visées d'une formation par les sciences, puis nous étudierons des tâches complexes, figures de proue de l'approche par compétences. Nous terminerons par examiner les conditions de possibilité de développer chez les élèves une pratique scientifique des savoirs.

---

<sup>1</sup> Program for International Student Assessment.

<sup>2</sup> Institut National de la Recherche Pédagogique. Il a été dissous en 2010.



## 2. Des programmes et des objectifs d'apprentissage sous tension

Jusqu'alors essentiellement caractérisés par leur dimension scientifique, les programmes des sciences de la vie et de la Terre français y adjoignent désormais, de manière enveloppante, une dimension sociétale. Cet affichage est vraiment prégnant dans les textes institutionnels et dans les discours des inspecteurs : les objectifs scientifiques et les objectifs de préparation à la vie courante sont mis au même niveau d'importance. Nous pouvons nous demander dans quelles tensions cela expose les programmes. Pour cela, nous commencerons par présenter les caractéristiques des savoirs scientifiques telles qu'elles ressortent de notre cadre théorique, avant d'étudier l'image que l'approche par compétences, telle qu'elle est définie dans les textes institutionnels, donne de ces savoirs et de leur apprentissage.

### 2.1 L'activité scientifique comme une pratique des savoirs

Partons de l'activité scientifique et de ce qu'elle produit de savoirs scientifiques. Dans le cadre rationaliste<sup>3</sup> (Bachelard, 1949) où nous nous situons, nous l'associons intimement au travail de problèmes explicatifs (Jacob, 1981), c'est-à-dire à une problématisation (Fabre et Orange, 1997, et les travaux de notre équipe) où les savoirs scientifiques prennent forme dans une exploration et une délimitation critiques des contraintes empiriques et théoriques, et où au final ils s'affirment en tant que solutions raisonnées des problèmes explicatifs. Dans cette optique, si par exemple des élèves de fin de primaire ou du secondaire inférieur travaillent sur la nutrition humaine, il ne s'agit pas pour eux d'accumuler des connaissances anatomiques et d'apprendre le détail des processus de digestion, de circulation ou d'excrétion mais de comprendre que, compte tenu du fait que la nourriture doit assurer l'approvisionnement en énergie et en matériaux de toutes les parties du corps, un certain nombre de processus sont nécessaires : simplification moléculaire, distribution à tout le corps des molécules ainsi obtenues, élimination des produits de l'utilisation par le corps de ces molécules, etc. Si la digestion a du sens, par exemple, ce n'est pas dans ses détails mais dans sa fonction de préparation des nutriments de façon à permettre leur assimilation (Orange, 2012). Nous sommes loin d'un savoir par accumulation de faits, rendant le fonctionnement du monde de plus en plus détaillé et limpide, ou d'un ensemble de lois démontrées : l'activité scientifique est ici vue comme une construction, en rupture avec la connaissance commune, de savoirs ayant une certaine part d'apodicticité, c'est-à-dire de nécessité. S'y connaître en sciences, c'est savoir expliquer le fonctionnement du monde environnant mais avant tout savoir pourquoi nous retenons telle explication et pas telle autre, compte tenu du cadre choisi pour ces explications. Nous voyons que si le savoir scientifique s'enracine dans la culture commune de par le monde qu'il étudie, il s'en échappe par les pratiques de savoir qui lui sont inextricablement liées. L'acculturation scientifique consiste donc en un incessant travail de problèmes explicatifs et donc en une véritable pratique des savoirs consistant à explorer et à délimiter le champ des possibles. En cela, ce peut être une formation à une pensée critique dans des champs donnés (Orange, 2012).

Cette présentation des savoirs comme pratiques pourrait *a priori* bien s'accorder avec l'idée de compétences. Mais nous allons voir que cela ne va pas de soi.

### 2.2 Construction de savoirs et développement de compétences

Depuis 2006, les programmes d'enseignement français doivent nécessairement contribuer à la construction d'un socle commun de connaissances et de compétences. Mais de quelles compétences parle-t-on ? Voici par exemple ce qui est dit au sujet du fonctionnement du corps humain, pour rester dans le même domaine que notre exemple précédent : « *Maîtriser des connaissances sur l'Homme : ... l'organisation et le fonctionnement du corps humain* » (MENESR, 2006, p. 13). Et, plus généralement : « *Connaître... les modalités de la reproduction, du développement et du fonctionnement des organismes vivants* ».

---

<sup>3</sup> Bachelard parle de « rationalisme appliqué » pour situer son épistémologie qui renvoie dos à dos l'empirisme et le positivisme d'une part, et l'idéalisme d'autre part. Cette position, si elle est globalement compatible avec certains constructivismes - comme ceux de Piaget ou de Vygotski (Bachelard ne parle pas de constructivisme) - tout en étant épistémologiquement plus précise, ne peut s'accorder avec les constructivismes radicaux tels qu'ils peuvent exister chez certains auteurs nord-américains.

Cette définition des connaissances attendues est très descriptive ; mais elle est complétée, selon l'acception retenue pour les compétences<sup>4</sup>, par des capacités et des attitudes qui peuvent se rapporter à la caractérisation que nous avons donnée ci-dessus des savoirs scientifiques :

Capacités : « *pratiquer une démarche scientifique : savoir observer, questionner, formuler une hypothèse et la valider, argumenter, modéliser de façon élémentaire* » (p. 14) ;

Attitudes : « *l'esprit critique : distinction entre le prouvé, le probable ou l'incertain, la prédiction et la prévision, situation d'un résultat ou d'une information dans son contexte* (p. 14) ».

Ce que nous avons appelé « pratiques de savoirs » est donc représenté ici par des capacités et des attitudes générales qui sont censées rendre compte de l'aptitude à mettre en œuvre des connaissances qui restent, elles, définies de façon très propositionnelle (Delbos & Jorion, 1990 ; Astolfi, 1992). Lorsque les programmes (programmes des collèges, 2008) spécifient les capacités déclinées dans une situation d'apprentissage, voici ce que cela donne (classe de cinquième, deuxième année du secondaire inférieur), toujours pour le même domaine :

« *Participer à la conception d'un protocole pour réaliser une digestion in vitro et le mettre en oeuvre.* » ;

« *Observer, recenser et organiser des informations relatives au trajet des aliments et l'arrivée des enzymes dans le tube digestif.* ».

De telles définitions de capacités spécifiques à un domaine présentent un certain nombre d'ambiguïtés. Si les capacités et attitudes générales rappelées plus haut peuvent intervenir, elles ne sont pas explicitement reprises dans ces définitions. De plus, si on peut admettre que de telles capacités pourraient être mises en avant dans les compétences attendues dans telle ou telle profession (technicien de laboratoire, par exemple), leur importance, sans autre précision, dans la formation générale des élèves n'est guère évidente. Enfin, on peut se demander si elles ne décrivent pas plus des tâches à faire réaliser (les « activités ») aux élèves en classe que des compétences à acquérir.

On voit donc la difficulté rencontrée pour définir les compétences ; elle est, pour nous, le reflet des faiblesses du concept-même de compétence appliqué à des savoirs scientifiques. Plus gênant encore, on ne peut pas s'empêcher de penser que ce passage aux compétences n'entraîne aucun changement véritable. Les connaissances des programmes actuels reprennent de larges éléments des programmes antérieurs ; les capacités générales répètent les visées des enseignements scientifiques affirmées depuis longtemps (démarche scientifique, esprit critique, etc.) ; les capacités spécifiques recyclent les indications des « activités » à mener dans les classes depuis de nombreuses années. En tout cas cet ensemble ne prend pas en compte les spécificités des savoirs scientifiques et de leurs pratiques telles que nous les avons mises en avant et qui peuvent donner une valeur formatrice à un enseignement des sciences. On en reste à une définition stéréotypée d'une démarche scientifique dans sa prétendue généralité, indépendante des savoirs eux-mêmes.

Ainsi, cette approche par compétences dans le domaine des sciences pourrait se perdre entre des visées très générales, desquelles rien n'est dit de la façon de les atteindre, et des capacités ponctuelles qui ne sont rien d'autres que les tâches classiques, en vigueur depuis longtemps, dans les cours de sciences. Mais une innovation pédagogique est mise en avant pour caractériser le changement que représente cette approche : les tâches (ou situations) complexes. Nous allons, pour aller plus loin dans notre analyse, étudier sur des exemples la signification et les implications didactiques de cette innovation.

### 3. La signification des tâches complexes dans ce nouveau contexte institutionnel

Le processus d'appropriation du socle commun de connaissances et de compétences est étroitement lié, dans les textes institutionnels, à l'engagement des élèves dans des tâches complexes. Cette notion « *fait partie intégrante de la notion de compétence* », comme le rappelle le vade-mecum du socle commun pour la culture scientifique et technique. En effet « *Maîtriser le socle commun c'est être capable de mobiliser ses acquis dans des tâches et des situations complexes, à l'École puis dans sa vie* », peut-on lire en introduction du socle (MENESR, 2006, p3)

Le vade-mecum du socle (France, Ministère de l'Éducation nationale [MEN], 2009, p. 2) précise encore : « *On compte sur la tâche complexe, pas toujours mais souvent, pas systématiquement mais à bon escient, pour*

<sup>4</sup> « *Chaque grande compétence du socle est conçue comme une combinaison de connaissances fondamentales pour notre temps, de capacités à les mettre en oeuvre dans des situations variées, mais aussi d'attitudes* » (MENESR, 2006, p. 4).

*motiver les élèves et les former à gérer des situations concrètes de la vie réelle en mobilisant les connaissances, les capacités et les attitudes acquises.* » On voit par-là, et c'est clairement indiqué dans les différents documents officiels, que ces tâches complexes peuvent aussi bien servir à évaluer l'acquisition des compétences qu'à engager les élèves dans les apprentissages. L'absence de distinction claire entre tâche à réaliser en classe et compétences à atteindre est bien confirmée.

Même si les tâches complexes « recyclent » des préconisations plus anciennes, elles font pour partie figures de nouveautés auprès des enseignants. De nombreux sites ont alors mis à leur disposition des exemples de tâches complexes. Portent-elles la marque des ambiguïtés que nous décelons dans le socle et son vade-mecum ? C'est ce que nous allons voir.

### 3.1 Méthode d'étude de quelques tâches complexes

Nous allons prendre deux exemples de tâche complexe pour tenter de comprendre les savoirs qui y sont en jeu. Elles ont été choisies dans le domaine des fonctions de nutrition humaine parmi celles proposées sur les sites officiels des académies<sup>5</sup> pour la classe de cinquième (seconde année du secondaire inférieur). Sans pouvoir en apporter la preuve par une étude exhaustive, nous pouvons dire qu'elles sont des exemples ordinaires tels qu'ils sont officiellement présentés aux enseignants.

Ces tâches complexes seront ainsi analysées à partir de leur présentation sur les sites académiques qui comprend, très généralement, des indications de mise en œuvre. L'étude de la tâche et des indications de mise en œuvre portera sur les fonctions didactiques qui lui sont, explicitement ou implicitement, assignées ; sur les savoirs que les élèves doivent mobiliser ou développer pour l'effectuer ; sur la comparaison avec les situations d'apprentissage habituelles dans la discipline.

### 3.2. Une tâche complexe sur l'excrétion

La première de ces tâches complexes vient du site de l'Académie de Strasbourg<sup>6</sup>. La fiche élève est reproduite en annexe.

Amel est régulièrement absente du collège pour des raisons médicales : ses reins ne fonctionnent pas bien. Elle explique à ses camarades que si elle ne suivait pas de traitement, les déchets de son sang ne seraient pas éliminés.

Ses camarades ne comprennent pas bien quel lien il peut y avoir entre les reins et les déchets du sang.

Aide Amel à proposer à ses camarades un schéma illustrant l'élimination des déchets du sang jusqu'à leur sortie de l'organisme.

**Figure 1.** Un exemple de tâche complexe sur un site officiel (classe de cinquième : grade 7)

On peut se demander si cette « tâche complexe » est une situation d'apprentissage ou une situation d'évaluation. S'agit-il de permettre aux élèves de construire des compétences ou met-elle en jeu des connaissances et/ou des procédures déjà travaillées ? Le document professeur qui accompagne la fiche élève donne les indications suivantes :

- les élèves doivent avoir travaillé en amont la méthodologie du schéma ;
- les acquis en termes de connaissances des élèves sont ainsi décrits : « *Lorsqu'ils fonctionnent, nos organes rejettent des déchets dans le sang. Si on ne fait rien, ces déchets s'accumulent dans le sang → nécessité de les éliminer.* »

Et encore « *L'élimination des déchets aura déjà été abordée une première fois lors de l'élimination du dioxyde de carbone sanguin par les poumons.* »

<sup>5</sup> En France, les académies sont des organisations régionales de l'Education nationale. Les programmes et textes officiels (dont les référentiels) sont les mêmes dans chaque académie mais chacune développe des sites avec des outils pour les enseignants, à partir de travaux effectués par des enseignants de l'académie. Ceux-ci sont validés par les Inspecteurs pédagogiques régionaux de la discipline qui relaient les consignes des Inspecteurs généraux (c'est-à-dire nationaux).

<sup>6</sup> [http://svt.site2.ac-strasbourg.fr/index.php?option=com\\_flexicontent&view=category&cid=88:taches-complexes-Sieme&Itemid=109](http://svt.site2.ac-strasbourg.fr/index.php?option=com_flexicontent&view=category&cid=88:taches-complexes-Sieme&Itemid=109)

On peut donc dire qu'il s'agit d'une situation d'évaluation pour la capacité à produire un schéma fonctionnel expliquant l'élimination de déchets de l'organisme. Ce que confirme le barème d'évaluation proposé :

Mon schéma a un titre	/1
La formulation du titre correspond à ce que je montre dans le schéma	/1
Les annotations sont correctement placées (sur le côté, alignées, traits à la règle, ne se croisent pas,...)	/1
Les annotations sont complètes et justes	/2
Mon schéma a une légende correcte et complète	/2
L'élimination des déchets est correctement représentée	/4
Mon travail est propre/agréable à regarder	/1
TOTAL	/12

**Figure 2.** Barème du « document professeur » de la tâche complexe donnée en figure 1

Mais, en même temps, au vu des pré-acquis présentés par le document d'accompagnement à destination des professeurs et des programmes d'enseignement, l'excrétion urinaire n'a pas encore été étudiée et cette tâche peut être considérée comme une investigation permettant de travailler cette partie du programme. A noter, dans le barème, l'énigmatique « *L'élimination des déchets est correctement représentée* » qui ne dit rien de ce qui est attendu à ce sujet. La tâche complexe évalue des capacités et elle sert en même temps de moment d'investigation pour élaborer des connaissances ; les connaissances sont clairement séparées des capacités.

On trouve donc ici une nouvelle ambiguïté qui accentue la séparation nette entre connaissances et capacités en une vision duelle des compétences scientifiques qui n'a rien de neuve (Orange, 1997) : les capacités sont générales (« communiquer par un schéma », « comparer des données », comme l'indique le document pour le professeur). Quant aux connaissances, elles sont représentées par un schéma ou un texte qui disent la façon dont les déchets sont éliminés par les reins. Nous sommes dans le cas des savoirs propositionnels comme les stigmatisent Delbos & Jorion (1990) et Astolfi (1992) : aucune référence n'est faite à un problème scientifique ni à une argumentation donnant à ce savoir une part de nécessité. Les pratiques semblent indépendantes des savoirs : elles correspondent à l'application de procédures générales à des connaissances chosifiées, c'est-à-dire à des connaissances réduites à des affirmations reconnues et apprises pour elles-mêmes, indépendamment de toute mise en œuvre dans le travail de problèmes. Dans le barème, un unique critère (1 sur 7) se rapporte spécifiquement à la biologie : « *L'élimination des déchets est correctement représentée* ».

En ce sens, la seule nouveauté qu'introduit une telle tâche complexe par rapport aux situations mises en place depuis de nombreuses années dans les cours de biologie vient d'une rapide contextualisation dans la « vie courante » : « *Amel est régulièrement absente du collège pour des raisons médicales : ses reins ne fonctionnent pas bien* ».

### 3.3. Une tâche complexe sur la digestion chimique des aliments

Il s'agit d'une situation prévue également pour des élèves de cinquième (deuxième année du secondaire inférieur) et qui est présentée sur le site académique de Dijon<sup>7</sup>, dans une « Banque de situations d'apprentissage et d'évaluation ».

<sup>7</sup> [http://svt.ac-dijon.fr/taches\\_complexes/5/52-10.pdf](http://svt.ac-dijon.fr/taches_complexes/5/52-10.pdf)

A la fin du XVII<sup>e</sup> siècle, les scientifiques pensent que la digestion est un phénomène purement mécanique : les aliments sont grossièrement broyés grâce aux dents et ensuite de plus en plus finement dans le tube digestif.

Au début du XVIII<sup>e</sup> siècle, Réaumur, qui ne croit pas à cette théorie, réalise des expériences de digestion chez les rapaces (oiseaux). Il pense que des substances fabriquées par notre tube digestif interviennent également dans la digestion.

Comment les aliments sont-ils donc digérés dans le tube digestif ?

**Figure 3.** *Second exemple de tâche complexe sur un site officiel (classe de cinquième : grade 7)*

Des documents sont fournis :

Doc A : Expérience historique de Réaumur (texte)

Doc B : Tableau de propriété des réactifs (lugol et bandelettes test)

Doc C : Schéma explicatif de la composition de l'amidon/glucose

Doc D : Schéma du protocole de l'expérience à compléter avec les résultats obtenus

Ainsi que des consignes :

« *Après avoir réalisé l'expérience (Doc D) et noté les résultats obtenus, et à l'aide des 3 autres documents, prouve que Réaumur a raison en rédigeant un compte rendu présentant tes arguments* ».

Les principales remarques faites pour la tâche complexe précédente peuvent également l'être pour celle-ci. Là aussi il y a des « *capacités à évaluer en situation* » et, de toute évidence, des connaissances en jeu qui n'ont pas encore été travaillées, tout au moins dans le secondaire.

Notons cependant qu'ici il est question d'arguments mais ceux-ci ne semblent pouvoir être qu'empiriques, issus de l'expérimentation. Aucune réflexion théorique sur les fonctions, et donc la nécessité fonctionnelle d'une digestion, n'est attendue ; et le passage d'une expérience *in vivo* (Réaumur) à une expérience *in vitro* que les élèves doivent mener en suivant un protocole précis (non élaboré par eux) n'est aucunement discuté, comme si cela allait de soi. Encore une fois, rien de neuf si ce n'est le point de départ historique (et encore ?).

### 3.4. Discussion sur les tâches complexes

Les tâches complexes semblent correspondre, dans les définitions qu'en donnent les textes officiels français, à des situations ouvertes où l'élève peut exprimer sa façon de penser le problème qui lui est posé :

« *Il convient de rappeler que la diversification du type de tâches passe aussi par un questionnement peu guidé n'imposant ni une démarche ni une succession de tâches ponctuelles privées de signification, l'objectif étant de favoriser la mise en oeuvre de l'autonomie de l'élève. Il est important que les consignes de recherche et de production soient à la fois suffisamment ouvertes et précises pour permettre à l'élève et au groupe de s'organiser pour développer sa propre démarche de résolution.* » (France, MEN, 2009, p. 2)

C'est en cela qu'elles pourraient être considérées comme conformes aux préconisations socioconstructivistes (avec toutes les ambiguïtés de ce mot : Astolfi, 2008) venant à la fois des instances officielles et des lieux de formation.

Cependant, au-delà des remarques déjà signalées sur la dichotomie épistémologiquement fort discutable entre connaissances et capacités, plusieurs considérations font douter de cette ouverture et du fait qu'elles pourraient permettre aux élèves de véritables pratiques de savoir.

Premièrement, derrière un habillage contextuel renvoyant à la vie courante ou à un autre champ de connaissances, ces situations sont celles que l'on travaille en classe de sciences depuis plus de vingt ans : la « vérité » ne vient que des expériences et des observations ; et la construction et la discussion des modèles explicatifs sont totalement négligées.

Ensuite, la confusion est grande entre situation d'évaluation et situation d'apprentissage. Certes, il est de bon ton de parler d'évaluation formative mais toute situation liée à une évaluation immédiate ne peut pas être considérée comme ouverte ni permettre de s'exercer à la pratique du savoir en ce sens qu'elle ne vise pas à explorer les possibles, une réponse conforme étant attendue. La tendance existe depuis bientôt vingt ans en France : toute activité dans la classe de biologie sert à la fois de moyen pour établir des savoirs (propositionnels) et d'évaluation (formative ?) pour des capacités prétendument transférables à l'ensemble des problèmes biologiques. On ne saurait dire mieux la chosification des savoirs que cela représente, qui les réduit à de simples

affirmations tenues pour vraies, et l'impossibilité de concevoir les savoirs scientifiques comme des outils de pensée.

Enfin, la preuve que les tâches complexes ne sont pas considérées, malgré ce qui en est dit, comme des situations ouvertes où l'élève ou le groupe peut développer ses propres démarches de résolution tient dans ce qui est appelé des « coups de pouce »; ils sont généralement prévus si les élèves n'arrivent pas à la réponse attendue. Par exemple, pour la seconde tâche présentée :

<p><i>Aide n°1 pour le texte de Réaumur</i> : Le récit de l'expérience de Réaumur doit te permettre de trouver des arguments qui montrent que la digestion du morceau de viande chez la buse ne fait pas intervenir une action mécanique du tube digestif.</p> <p><i>Aide n°2 pour le texte de Réaumur</i> : Afin de trouver les arguments qui montrent que la digestion du morceau de viande chez la buse ne fait pas intervenir une action mécanique du tube digestif.</p> <p>Demande-toi comment étaient le tube et son contenu avant le passage dans le tube digestif de la buse. Demande-toi comment étaient le tube et son contenu après le passage dans le tube digestif de la buse. Que peux-tu en conclure ?</p>
---

**Figure 4.** Les « coups de pouce » prévus pour le second exemple de tâche complexe (voir figure 3)

Il s'agit bien, non pas d'encourager les réponses divergentes des élèves, qui pourraient conduire à des échanges argumentés, mais de faire en sorte que, rapidement, la classe converge vers la même réponse, attendue. On est donc dans une pratique scolaire et non dans une véritable pratique des savoirs.

#### 4. Les conditions de possibilité d'une pratique scientifique des savoirs

Nous avons vu que l'approche par compétences, telle qu'elle est préconisée en France dans les disciplines scientifiques, pouvait donner lieu à un certain nombre de critiques à partir d'analyses didactiques. Nous les résumons ici en quelques points :

Les situations proposées aux élèves (par exemple les tâches complexes) peuvent servir à la fois de situations d'élaboration de connaissances et de situations d'évaluation pour les capacités, ce qui ne clarifie pas leur fonction. En cela elles restent proches de ce qui se fait depuis près de vingt ans en classe de sciences de la vie et de la Terre en France.

Prenant la forme de situations de la vie ordinaire, ces situations sont censées correspondre à la mise en œuvre de savoirs scientifiques. En fait elles sont le plus souvent soit des exercices scolaires faussement contextualisés, soit des situations d'investigation fortement cadrées où le savoir n'est vu que comme un texte de connaissances et les capacités réduites à des définitions très générales.

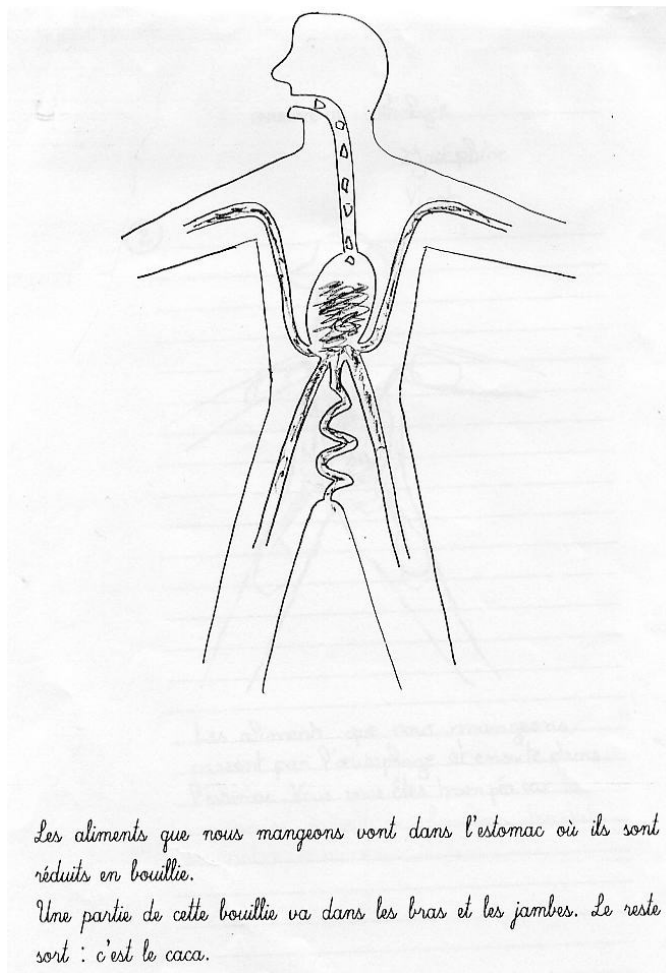
Le problème de fond est là : l'image que tout cela donne des savoirs scientifiques. Ils sont considérés comme des affirmations vraies, car censément démontrées empiriquement, et que l'on mobilise grâce à des capacités scientifiques générales : savoir prendre des informations, savoir communiquer un résultat, savoir émettre des hypothèses. Ces capacités sont à la fois inévaluables, car dépendant fortement du contexte (tout élève sait prendre des informations dans un contexte où il est... compétent et ne sait pas le faire dans un autre où il s'est moins exercé), et peu spécifiques d'un domaine précis. S'y connaître en sciences, pour reprendre l'expression de Reboul (1980) - on pourrait aussi bien dire : être compétent en sciences -, consisterait donc à mobiliser ces capacités générales sur des savoirs scientifiques réduits à des textes descriptifs. Ce faisant, cette façon de présenter les compétences ne fait que renforcer ce que l'approche par compétences est censée combattre : une vision figée des savoirs qui tiennent dans des propositions tenues pour vraies. En fait, elle ne permet en aucun cas de penser les compétences à acquérir en classe de sciences.

De notre point de vue, ces façons de voir nient toute pratique scientifique des savoirs et donc tout intérêt d'enseigner les sciences à l'école. Par opposition, on peut considérer que les savoirs scientifiques sont constitués de réseaux de concepts (et donc de problèmes) qui sont autant d'outils pour développer une pensée. « *Les savoirs ne sont pas de simples données qui s'établissent sur le mode de la découverte, de la mise en évidence, et qui se déclinent en définitions, formules, loi, règles, dates... Ils apportent des réponses toujours provisoires à un questionnement qui s'élabore lentement et difficilement. Ce sont des constructions de l'esprit, qui supposent un renoncement au sens commun et à ses réponses « prêtes à penser »* (Astolfi, 2008, p32).

A quelles conditions alors pourrait-on instituer une pratique scientifique des savoirs à l'école qui ferait de ces savoirs des outils pour penser autrement le monde ? Pour reprendre ce que nous disions des savoirs scientifiques au début de ce texte, cela ne peut se faire, selon nous, qu'en permettant aux élèves de développer des

argumentations orales et écrites, de les reprendre, de les travailler pour définir en quoi les solutions que l'on peut donner à un problème scientifique répondent à des nécessités. Cela ne peut passer que par la mise en place de situations ouvertes où les problèmes sont travaillés collectivement et non pas résolus par des « coups de pouce » normalisant toute réflexion et contribuant à aller au plus vite à LA solution, celle que veut l'enseignant, et non celles que peuvent penser et travailler les élèves. Dans une telle pratique scientifique des savoirs, les compétences scientifiques résideraient alors, non pas dans la mise en œuvre de capacités générales sur des savoirs propositionnels, mais dans l'utilisation des concepts construits pour des analyses critiques (voir Orange, 2012).

Et l'évaluation de ces compétences nous direz-vous ? Nous ne pouvons que renvoyer à l'idée développée par Levy-Leblond (1984, p. 77) lorsqu'il fait l'éloge des théories fausses : « *L'enseignement scientifique devrait avoir pour but essentiel de permettre l'examen critique et la décision raisonnée de la validité des idées et des concepts.* » Il parle d'étudiants mais une approche similaire est possible dès le primaire. Voici (Orange, 2012) une évaluation proposée à des élèves de 10 ans après un travail sur la nutrition humaine qui avait permis de dégager certaines conditions de possibilité des modèles : il s'agissait pour les élèves de dire en quoi l'explication prétendument donnée par des élèves de leur âge ne pouvait pas fonctionner.



**Figure 5.** Un exemple d'évaluation des savoirs scientifiques critiques acquis (grade 4-5)

Devant cette question, la moitié des élèves s'est contentée d'expliquer en quoi l'explication proposée était différente de la « bonne explication » ; ils avaient donc un savoir propositionnel de la nutrition – « c'est comme ça parce que l'on me l'a dit mais cela pourrait être autrement » - sans pouvoir le rattacher à des raisons. Par

exemple : « *Il manque le foit, le colon, les dent les muscle, les veine* » (Romain) ; ou "*ce n'est pas le caca, c'est les excréments*" (Adrien)<sup>8</sup>.

L'autre moitié de la classe a écrit que cette explication ne pouvait pas fonctionner en disant, par exemple : "*La bonne nourriture peut aller dans les excrément*" (Jennifer) ; "*Ca ne peut pas marcher parce que les aliments sont en trop gros morceaux pour passer dans les vaisseaux sanguins*" (Antoine). Ces élèves avaient donc accédé à un savoir fondé en raison - « je ne sais pas seulement comment cela fonctionne mais surtout pourquoi cela ne peut pas fonctionner autrement » - qui correspond à une compétence critique dans ce domaine.

Les productions de ces deux derniers élèves (Jennifer et Antoine) illustrent ce que peut être une compétence en biologie dans un domaine précis (qu'est-ce que s'y connaître en nutrition à cet âge-là ?). Ce n'est en aucun cas la combinaison d'une capacité générale et d'un savoir figé, mais une compétence critique dans un domaine précis. Aider les élèves à y accéder ne peut se limiter à leur faire dire la bonne réponse à partir de documents ; il faut leur permettre d'imaginer des réponses possibles, de les travailler, d'argumenter pour et contre, de façon à dégager les raisons qui structurent le savoir et en font un outil critique.

## 5. Conclusion

Notre étude a porté sur les préconisations officielles concernant l'enseignement des sciences de la vie et de la Terre en France, plus particulièrement sur l'approche par compétences et l'aboutissement de cette approche que sont les tâches complexes. Elle ne préjuge pas de la façon dont les enseignants s'emparent de ces orientations. Elle montre cependant que les textes d'orientation envoient pour le moins un message ambigu aux professeurs en s'appuyant sur des exemples de tâches complexes qui, selon les références épistémologiques qui sont les nôtres, ne permettent pas aux élèves de développer une pratique scientifique des savoirs. Il ne suffit donc pas de mettre en avant la notion de compétence, dont on sait par ailleurs toutes les ambiguïtés (voir, par exemple, Rey 1996), pour que l'enseignement des sciences rende les élèves compétents.

Nous poursuivons actuellement ce travail de deux façons :

- en tentant de catégoriser les tâches complexes proposées aux enseignants ; nous avons étudié ici deux cas exemplaires mais des variantes, minoritaires, existent, élaborées par des collectifs (groupes de recherche-action, groupes de réflexion disciplinaires au sein de syndicats, etc.). C'est à la fois une façon d'ouvrir les possibles et de mieux comprendre les difficultés que représente l'élaboration de ces tâches complexes et, à travers elles, l'approche par compétences.

- en menant des entretiens de co-explicitation avec des enseignants au sujet de la mise en œuvre de tâches complexes précises.

## 6. Références bibliographiques

Astolfi, J.-P. (1992). *L'école pour apprendre*. Paris : ESF.

Astolfi, J.-P. (1993). Trois paradigmes pour les recherches en didactiques. *Revue française de pédagogie*, 103, 5-18.

Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs*. Paris : ESF.

Bachelard, G. (1949). *Le rationalisme appliqué*. Paris : P.U.F.

Carette, V. et Rey, B. (2010). *Savoir enseigner dans le secondaire*. Bruxelles : De Boeck.

Delbos, G. et Jorion, P. (1990). *La transmission des savoirs*. Paris : Maison des sciences de l'Homme.

Fabre, M. et Orange, C. (1997). Construction des problèmes et franchissements d'obstacles. *ASTER*, 24, 28-38.

France. MEN (2008). Programme de l'enseignement de sciences de la vie et de la Terre, collège. Récupéré le 9 décembre 2014 de <http://www.education.gouv.fr/cid22120/mene0817023a.html>

France. MEN (2009). Culture scientifique et technologique, Vade-mecum, collège. Récupéré le 9 décembre 2014 de [http://media.eduscol.education.fr/file/socle\\_commun/73/6/Socle\\_Vade-mecum\\_CultureScientifiqueTechnologique\\_117736.pdf](http://media.eduscol.education.fr/file/socle_commun/73/6/Socle_Vade-mecum_CultureScientifiqueTechnologique_117736.pdf)

---

<sup>8</sup> Orthographe conservée.



- France. MENESR (2006). *Le socle commun des connaissances et des compétences*. Récupéré le 9 décembre 2014 de :<http://cache.media.education.gouv.fr/file/51/3/3513.pdf>
- Giordan, A. (dir.) (1983). *L'élève et/ ou les connaissances scientifiques*. Berne : Peter Lang.
- Jacob, F. (1981). *Le jeu des possibles*. Paris: Fayard.
- Levy-Leblond, J.-M. (1984). *L'esprit de sel*. Paris : Seuil, Points.
- Orange, C. (1997). *Problèmes et modélisation en biologie; quels apprentissages pour le lycée?* Paris : P.U.F. coll. l'Educateur.
- Orange, C. (2012). *Enseigner les sciences : problèmes, débats et savoirs scientifiques en classe*. Bruxelles : De Boeck, collection « Le point sur, pédagogie ».
- Orange Ravachol, D. et Orange, C. (2013). Des sciences sans disciplines ? *Les Cahiers pédagogiques*, 507, 42-43.
- Reboul, O. (1980). *Qu'est-ce qu'apprendre?* Paris : P.U.F.
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris : E.S.F.

**ANNEXE : L'élimination des déchets par les reins**

Amel est régulièrement absente du collège pour des raisons médicales : ses reins ne fonctionnent pas bien. Elle explique à ses camarades que si elle ne suivait pas de traitement, les déchets de son sang ne seraient pas éliminés.

Ses camarades ne comprennent pas bien quel lien il peut y avoir entre les reins et les déchets du sang.

*Aide Amel à proposer à ses camarades un schéma illustrant l'élimination des déchets du sang jusqu'à leur sortie de l'organisme.*



**Résultat d'une urographie.**

Cet examen révèle les voies d'écoulement et de stockage de l'urine (elle apparaît en blanc).

L'urine, fabriquée par les reins, s'écoule jusqu'à la vessie par un canal : l'uretère. La vessie stocke l'urine, et se vide régulièrement via un autre canal : l'urètre. L'orifice par lequel l'urine est éliminée est la papille urinaire.

**Observation d'un rein de Porc :**

Le rein est de couleur rouge très foncé, car il est traversé par de très nombreux capillaires sanguins. La totalité des 5L de sang de notre corps passe dans les reins environ 300 fois par jour.

**Comparaison du sang entrant et du sang sortant du rein :**

	Composition du sang entrant (g/L)	Composition du sang sortant (g/L)
Eau	920	910
Protéines	75	75
Glucides	1	1
Lipides	1.5	1.5
Urée*	0.3	0
Acide urique*	0.05	0

\* L'urée et l'acide urique sont des déchets, qui peuvent être toxiques à forte concentration, et que l'on retrouve dans l'urine.

## **AXE 2 :**

**Enseigner et apprendre en ligne :  
visions pluridisciplinaires**



---

# Enseigner et apprendre en ligne

## De quoi est-il question et quels sont les enjeux pour l'enseignement et l'apprentissage ?

**Sylviane Bachy**

Université catholique de Louvain  
CRIPEDIS/IACCHOS  
Place Montesquieu 1 bte L2.08.07 à 1348 Louvain-la-Neuve  
*Sylviane.bachy@uclouvain.be*

---

*RÉSUMÉ. Dans le cadre des formations à l'université la place réservée à l'intégration des technologies devient de plus en plus importante. Dans cette introduction nous visons à redéfinir les concepts clés et à discuter des enjeux géographiques, politiques, économiques et pédagogiques auxquels nos universités doivent faire face.*

*MOTS-CLÉS : eLearning, dispositif hybride, enjeux technologiques*

---

## 1. Définir les formations en ligne et à distance

À l'heure où l'enseignement se démocratise avec les MOOCs (traduction en français : cours en ligne ouverts et massifs) dans l'enseignement universitaire, il est nécessaire d'approfondir la réflexion sur les pratiques d'enseignement et d'apprentissage dans le cadre des cours en ligne et à distance. Quels que soient les niveaux d'enseignement (primaire, secondaire, supérieur, formations d'adultes), l'usage de parties de cours en ligne ou de leur totalité devient une pratique de plus en plus répandue.

Balancier et al. (2006) définissent l'e-learning comme un contexte d'enseignement et d'apprentissage visant le transfert de connaissances et de contenus, ainsi que l'acquisition de compétences, et se centrant sur l'apprenant, à distance de l'enseignant et de ses pairs sur un réseau privé ou public (internet ou intranet). L'e-learning vise un apprentissage en autonomie (l'apprenant est le pilote de sa formation), il est flexible (l'apprenant choisit quand il apprend) et souple (il offre une variété de méthodes et de stratégies pour enseigner et apprendre).

Sous le concept d'e-learning, le focus est l'apprentissage (Lebrun, 2005). Baron (2010) considère qu'enseignement en ligne, e-learning, e-formation ou formation numérique sont des termes équivalents pour signifier un enseignement en ligne. Lebrun (2005) préfère toutefois bien distinguer ces différents termes. Apprendre en ligne (e-learning) et enseigner en ligne peuvent effectivement recouvrir deux dimensions différentes.

## 2. Différentes formes d'e-learning

Nous ne présumons pas que l'enseignement avec les technologies se déroule nécessairement en dehors de la classe. La majeure partie de leurs utilisations se passent au contraire dans la classe depuis longtemps si l'on songe à des outils comme les diaporamas, les transparents ou les projections de films. L'usage de ces outils ne modifie pas toujours les pratiques des enseignants. Toutefois, certains chercheurs comme Charlier et al. (2006) considèrent que l'introduction de ces technologies peut amener des transformations des dispositifs d'enseignement traditionnels. C'est cet aspect qui nous intéresse plus précisément. En parlant de transformation des dispositifs, Charlier et al (2006) considèrent qu'il est possible de faire autre chose qu'un présentiel amélioré par de l'audiovisuel, des simulations ou des illustrations. Ces auteurs évoquent également la possibilité de modifier les méthodes pédagogiques en jouant par exemple sur ce qui se fait en présence et ce qui pourrait se faire à distance. Par rapport à cela, nous allons dès lors expliquer dans ce qui suit les concepts de dispositif hybride et de classe inversée puis explorer le concept de la formation totalement à distance.

### 2.1. Dispositif hybride

Lorsqu'il y a une articulation équilibrée et harmonieuse entre la présence (améliorée par les technologies ou non) et la distance soutenue par l'usage des technologies numériques et du réseau, Lim (2002) parle de blended learning ou de dispositif hybride. Cette forme d'enseignement rencontre un vif succès notamment en première année de l'enseignement supérieur où se fait le plus ressentir l'effet de la massification et de l'hétérogénéité des profils d'apprentissage (Charlier et al. 2006). Dans ce style d'enseignement, les professeurs utilisent généralement l'ordinateur et internet. Cela peut consister simplement à mettre en ligne des documents ou des ressources complémentaires de celles du cours en présentiel. Cependant, il est aussi parfois question d'utiliser l'internet et la distance pour solliciter une communication avec les étudiants. Cheung et Hew (2011) ont ainsi expérimenté deux modèles de dispositif d'enseignement basés sur de la communication asynchrone. Leurs expériences de comparaison de dispositifs hybrides, les amènent à conclure que les dispositifs hybrides peuvent réellement apporter une valeur ajoutée par rapport aux dispositifs en face à face dans lesquels il n'est pas toujours possible de proposer des activités de ce type à cause du nombre des étudiants.

### 2.2. Classe inversée

Les classes inversées ou Flipped classrooms sont une autre sorte de dispositif. Il s'agit ici de proposer la partie transmissive de l'enseignement (exposé, démonstration, tutoriel) à distance au moyen de vidéos ou de textes et de proposer lors des séances en face à face des activités d'apprentissage interactives. La plupart des définitions des classes inversées que nous avons trouvées situent ce type d'enseignement dans les dispositifs hybrides (Bergmann et Sams, 2012 ; Horn, 2013 ; Tucker, 2012) parce que l'enseignement en dehors de la classe est généralement supporté par les technologies. Toutefois, Miller (2012) reconnaît que l'absence de technologie ne « ferme pas la porte aux classes inversées » (traduction libre, p.1).

Lebrun (2012) voit dans ces dispositifs de nouvelles articulations entre la présence et la distance et entre l'enseignement et l'apprentissage. Pour lui, dans le paradigme traditionnel, l'enseignement (en grande partie transmissif à l'université) se fait en classe et l'apprentissage se fait plutôt à la maison au moment de l'étude ou des travaux. Dans les classes inversées, l'enseignement se fait à la maison et l'apprentissage ou coapprentissage revient en présentiel.

Les inversions visent à améliorer les dispositifs d'enseignement en classe. Comme nous venons de le voir, il existe de multiples façons d'intégrer les technologies dans les classes. À l'extrémité de ces différents usages technologiques, une nouvelle forme d'enseignement prend de plus en plus d'importance dans les universités. Il s'agit des formations entièrement en ligne et à distance.

### 2.3. Formation totalement à distance

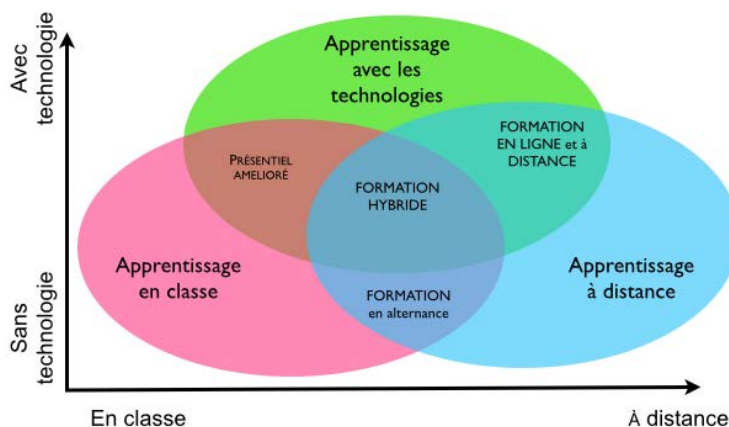
Lorsqu'il n'y a pas de contact en face à face, le concept généralement utilisé pour décrire cela est la formation ouverte à distance (FOAD). De même, l'expression université ouverte est généralement utilisée (open university) pour désigner des universités à distance. L'enseignement ouvert désigne un contexte d'apprentissage échappant aux contraintes habituelles de l'enseignement traditionnel. Par exemple, sur le plan organisationnel, les étudiants sont totalement libres de fixer leurs moments d'apprentissage et la durée des séances.

Pour la Belgique, il existe aujourd'hui quelques certificats universitaires qui s'enseignent totalement à distance. L'étudiant ne vient jamais sur le site universitaire ni pour s'inscrire ni pour passer ses examens. À l'heure actuelle, aucun diplôme belge ne peut s'obtenir de la sorte. Il existe encore une obligation légale à montrer un minimum de présence. Cela dit, il existe aujourd'hui des incitants économiques et politiques pour que les universités belges développent davantage ce type d'enseignement. L'ouverture à l'international, les collaborations avec des universités étrangères de prestige en sont deux exemples.

Ce style d'enseignement est donc encore tout à fait rare dans nos universités, mais les récents développements des MOOCs (Massive open online cours) sont une preuve d'une accélération considérable dans le domaine. La contribution de Jérôme et Verpoorten présente un contexte original d'un enseignement totalement à distance dans le cadre du CAPAES. Il nous semble dès lors important de mieux comprendre les défis auxquels certains enseignants seront peut-être confrontés dans le cadre de leurs enseignements. L'idée n'est pas de promouvoir les technologies, ni de défendre le point de vue qu'elles sont à elles seules des innovations pour l'enseignement. Nous souhaitons plutôt développer une meilleure connaissance des pratiques d'enseignement en ligne qui favorisent l'apprentissage. Ceci avec l'objectif de mieux intégrer ces outils d'innovation dans les pratiques dans les classes.

### 2.4. Synthèse et positionnement

Au regard de ces différentes conceptions de dispositifs, nous déterminons deux continuums : celui de l'espace (en classe ou à distance) et celui du degré d'usage des technologies. Dans le schéma ci-dessous (figure 1), l'abscisse représente le premier continuum.



**Figure 1.** Continuum entre Présence/Distance et continuum Sans technologie/Avec technologie.

L'apprentissage en classe est la première extrémité : les étudiants sont en contact direct avec l'enseignant pour la totalité du cours. L'apprentissage à distance représente l'autre extrémité où il n'y a jamais de contact réel entre les parties. Ces deux sphères spatiales distinctes peuvent se rejoindre en une intersection pour une formation dite en alternance. Elle concerne l'enseignement qui se passe sans technologie. Lorsque l'apprenant n'est pas en classe, il peut apprendre par exemple sur la base de textes à lire.

L'ordonnée du schéma représente le degré d'usage des technologies. Entre la non-utilisation des technologies et l'utilisation totale des technologies pour apprendre. Il peut y avoir un apprentissage en classe avec une légère intégration des technologies : le présentiel amélioré. Lorsqu'il y a une alternance entre le présentiel et la distance supportée par les technologies numériques, on parle de formation hybride.

Les formations en ligne et totalement à distance se situent au croisement de l'apprentissage à distance et de l'usage de nombreux outils technologiques. Pour ce qui est des formations entièrement en ligne, une tendance serait de croire que le focus se trouve uniquement sur l'apprentissage parce que l'apprenant gère en toute autonomie sa formation. Il s'agit là d'un aspect parfois controversé qui sera rediscuté dans la contribution de Jacquet, Maillart, Georges et Poumay. Les auteurs se basent sur une expérience d'un dispositif hybride mis en place dans le cadre de la formation en logopédie à l'université de Liège.

Entre la distance et la présence, il est donc possible d'avoir des effets différents des technologies sur l'enseignement. D'après Lebrun (2011), les études empiriques qui mesurent les effets des TICE sur le développement professionnel des enseignants sont rarissimes. Compte tenu des différentes formes d'usage, il nous semble important de réfléchir aux enjeux qui incitent l'université à développer les cours en ligne et aux répercussions que cela aurait sur les pratiques des enseignants.

### **3. Enjeux**

Avec la mutation de l'enseignement supérieur, qui est passé d'une conception élitiste à une démocratisation large de l'accès aux études, il est souhaité que l'université adapte et cible davantage la qualité de son enseignement. Or, le nombre d'étudiants étant multiplié par cinq, avec toute l'hétérogénéité des profils d'apprentissage que cela suppose, l'université se voit contrainte de passer d'une démarche axée sur l'excellence à une démarche axée sur la réussite du plus grand nombre d'étudiants tout en maintenant ce niveau d'excellence (Donnay et Romainville, 1996). Ces évolutions ont des répercussions sur l'offre de formation, le fonctionnement pédagogique et les stratégies de pilotage. Il s'agit avant tout aujourd'hui d'offrir un contexte de flexibilité (Chaptal, 2006). Les universités virtuelles ne viennent pas remplacer les universités traditionnelles. Elles tendent au contraire à élargir l'éventail du choix.

Cet environnement numérique n'évolue pas sans amener vers lui toute une série de questions et d'enjeux. Baron (2010) évoque la question du remplacement de l'enseignement vivant. Les ressources numériques risquent-elles de remplacer l'enseignant ? Va-t-on observer des classes qui se vident ? Baron ajoute à cela une mutation du métier de l'enseignant. Comment vont se développer les rôles des enseignants dans ce nouveau contexte ? L'enjeu est bien évidemment, pour les enseignants, qu'ils restent auteurs-compositeurs-interprètes de leurs cours. Toutefois, en fonction des disciplines, nous sommes en droit de nous demander ce qui pourrait changer dans leurs pratiques. Les méthodes pédagogiques vont-elles se modifier ? Les modalités d'interaction vont-elles se personnaliser davantage ? Les contenus de cours et les démarches d'accompagnement de l'apprentissage vont-ils devoir s'adapter au numérique ? Baron invite à une réflexion sur ces questions non seulement en fonction des disciplines, mais aussi en fonction des niveaux d'enseignement.

#### **3.1. Enjeu géographique**

Pour l'université, Ben Youssef et Rallet (2009) déterminent les enjeux liés à la concurrence et à la mondialisation.

En ce qui concerne la concurrence, la revue *Regard sur le numérique* (RSLN, 2013) a publié récemment un article sur l'e-learning. À partir du moment où de multiples formations en ligne sont ouvertes à tous et qu'elles sont offertes par des universités américaines ou asiatiques, l'Europe ne peut pas se laisser distancer. La flexibilité qu'elles proposent ouvre ces formations à un nouveau public (le monde professionnel) qui prend conscience que l'apprentissage est une mission à vie. Dès lors, les universités sont amenées à gérer bien plus d'étudiants qu'avant. L'effet de masse déjà ressenti dans les auditoriums se présente aujourd'hui comme une volonté consciente de toucher un public toujours plus large (par exemple au travers de MOOCs). Il faut ainsi reconnaître que nos universités ne peuvent plus se limiter à une attractivité locale ou nationale, les enjeux économiques et politiques de demain se déplaçant au niveau mondial (Endrizzi, 2012).

#### **3.2. Enjeu politique**

Pour Ducreau et Lauch (2007, cités par Garrot, Psillaki et Rochhia, 2009), l'e-learning peut représenter un moteur de changement, mais également être un élément perturbateur pour l'institution. Ces auteurs font état du fonctionnement traditionnel des universités basé sur des lois, des principes et des règlements ainsi que sur « une hiérarchie où l'échelle des grades et l'importance du pouvoir sont corrélées » (p.128). La remise en cause des modalités de diffusion de l'enseignement (du professeur savant vers l'accompagnateur de l'apprentissage) bouscule et peut déranger les nombreux règlements des universités. À ce niveau d'après Garrot et al. (2009) des adaptations politiques et institutionnelles se passent au cas par cas dans les différentes universités qu'ils ont observées. En l'absence de décisions nationales ou internationales communes en matière de stratégie technopédagogique, les universités agissent de leur propre initiative en fonction de leur possibilité et de leur contexte.



### 3.3. Enjeu économique

Certaines universités ont eu également tendance à considérer que l'e-learning serait un moyen de diminuer le coût de l'enseignement. S'il est vrai qu'en ligne, il n'y a pas de locaux à entretenir ou de chauffage à prévoir, il semble erroné de le considérer pour autant comme moins coûteux. Beckers et Watts (2001 cités par Garrot et al., 2009) pointent que le rapport coût-bénéfice n'est pas une question facile à gérer pour ce type d'enseignement. La mise en ligne de cours et l'équipement informatique que cela suppose représentent un coût considérable pour les établissements alors qu'ils n'en perçoivent parfois que peu de trace dans les approches pédagogiques et donc dans la réussite des étudiants. À cela s'ajoute qu'il faudrait également tenir compte des nouvelles charges d'enseignement qui incombent aux enseignants. Après les lancements dynamiques et les soutiens financiers pour promouvoir des innovations, les universités semblent plus en difficulté à trouver des ressources financières pour assurer une certaine pérennisation des projets e-learning. Or, ces nouveaux enseignements augmentent la charge des professeurs sans que celle-ci soit (pour le moment) reconnue au même titre que les enseignements en classe.

### 3.4. Enjeu pédagogique

Les établissements sont donc confrontés à de nouveaux défis tant financiers que structurels. Cette observation se confirme lorsque l'investissement financier se limite à l'infrastructure et à la mise en ligne des enseignements sans avoir repensé le dispositif pédagogique en tenant compte de critères de qualité. Dans le cadre de la mise en ligne de formations, le LABSET (service d'Accompagnement et de formation, situé à Liège en Belgique) s'est fixé comme principe que la mise à distance d'un cours doit impérativement présenter une valeur ajoutée par rapport au cours traditionnel. Une attention particulière est accordée à la méthodologie utilisée : méthodes actives et stratégies pédagogiques variées (Leclercq, 2003). Ainsi, un des enjeux des formations en ligne et à distance est de proposer une alternative intéressante et justifiée par rapport aux cours traditionnels basés sur la mise en place d'activités pédagogiques qui ne seraient pas utilisées en présentiel. Mais du coup, en choisissant par exemple de placer le tutorat au cœur des formations en ligne pour apporter une plus-value pédagogique, des coûts supplémentaires viennent s'ajouter à ceux de l'infrastructure.

Pour qu'il y ait ces changements positifs et observables sur les pratiques d'enseignement, il faut pouvoir former les enseignants à l'usage de ces nouvelles pratiques (Bachy, 2014a ; Lameul, 2008) et les accompagner dans le développement de nouvelles compétences. La contribution de Van de Poël et Verpoorten vient se nicher dans cette problématique. Ces deux auteurs présentent un retour d'expérience dans l'accompagnement et la formation d'enseignants qui intègrent les technologies dans leur dispositif pédagogique. Bédart et al. (2005) évoquent l'enjeu d'adaptation du personnel enseignant. Pour ces chercheurs, l'intégration des TIC dans les cours est liée aux comportements stratégiques de l'enseignant vis-à-vis des technologies et de la structure universitaire. Eneau, Simonian et Simeone (2011) évoquent à ce propos que le principal défi à relever pour les enseignants est la redéfinition des rôles de chacun des acteurs afin que le contenu enseigné passe au second plan derrière les activités des apprenants. L'apport de modèles-outils conceptuels comme le TPACK (Mishra et Khoelher, 2006) revisité en Savoir technopédagogique disciplinaire par Bachy (2014b) apporte des pistes de réflexion non négligeable pour soutenir les changements pédagogiques liés aux technologies et guider la démarche des enseignants en tenant compte de leurs spécificités disciplinaires et de leurs propres conceptions de la manière dont se construit l'apprentissage.

### 3.5. Synthèse des enjeux - modèle GEPPo

Il existe donc différents enjeux institutionnels que nous pourrions résumer sur quatre axes (figure 2) :

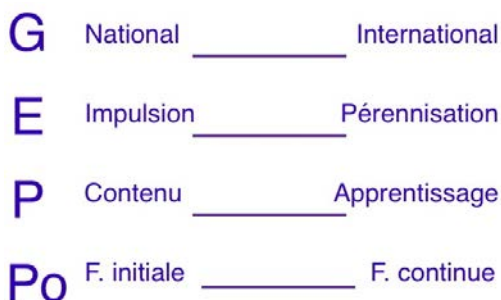


Figure 2. Modèle GEPPo

- géographique (G) : cela concerne les décisions de gérer du multisite sur le plan national, de pouvoir offrir un enseignement pour un étudiant de l'université amené à voyager dans le cadre de son cursus jusqu'à prendre

une place sur le plan international. Il s'agit alors d'assurer une certaine vitrine qui pourra déterminer une identité de l'institution au niveau mondial ;

- économique (E) : il s'agit de considérer un investissement minimum qui peut concerner l'infrastructure informatique ou le lancement de projets pilotes jusqu'à assurer financièrement l'accompagnement au changement de paradigme en prévoyant également un coût humain pour la formation et l'accompagnement des enseignants, la reconnaissance des nouvelles charges d'enseignement ou encore l'adaptation permanente des structures ;

- pédagogique (P) : une extrémité de l'axe pédagogique est de considérer les technologies comme des outils de diffusion sans avoir de réflexion pédagogique associée. Cela revient à un enseignement centré sur les contenus (comme dans la plupart des MOOCs). À l'autre extrémité, les outils technologiques et les activités pédagogiques sont intégrés de manière à proposer des enseignements centrés sur l'apprentissage (comme dans des parcours pédagogiques ou des Serious game) ;

- politique (Po) : il s'agit de concevoir l'enseignement-apprentissage sur le court terme comme dans les formations initiales ou à l'inverse de proposer un enseignement tout au long de la vie, par l'intégration de formations continues ou de masters complémentaires.

Comme on le voit, passer d'un enseignement traditionnel à un enseignement en ligne, implique une série de questions institutionnelles. Sur le plan pédagogique, il nous semble utile de bien comprendre les implications que l'usage des technologies pourrait avoir sur le développement professionnel des enseignants et sur l'apprentissage.

Les trois contributions proposées dans cette section situent le contexte d'implantation des formations développées et elles soulèvent les questions essentielles suivantes du point de vue de l'enseignement, de l'apprentissage et de la formation technopédagogique des enseignants.

Jérôme et Verpoorten présentent un retour d'expérience de l'intersection d'un cours entièrement en ligne dans un programme de formation d'enseignants du supérieur. En ce qui concerne l'enseignement, il s'agit d'analyser la place donnée aux technologies dans les programmes de développement professionnel. Comment les enseignants pratiquent-ils avec les technologies ? Quels sont les aspects des propres expériences des enseignants avec les technologies qui peuvent se répercuter sur les formations proposées ?

Jacquet, Maillart, Georges et Poumay présentent un dispositif hybride pour soutenir la formation en logopédie à l'université de Liège. Les auteurs évaluent l'apprentissage des étudiants, leur implication et leur sentiment de satisfaction. L'idée est de dépasser le sentiment de satisfaction des apprenants et davantage mesurer l'impact réel des technologies sur l'apprentissage. Les questions qui se posent concernent les environnements qui invitent les étudiants à adopter les meilleures stratégies d'apprentissage.

Van de Poël et Verpoorten analysent enfin les apports des différentes formes d'accompagnement ou de formation des enseignants de l'université. Les réflexions sur la formation technopédagogique des enseignants invitent les conseillers ou formateurs à s'outiller davantage pour mesurer les impacts des accompagnements et des formations proposées dans nos universités. Quels sont les profils des enseignants qui suivent ces formations et quel impact des formations sur le développement technopédagogique peut-on établir à partir de l'élaboration d'indicateurs de ce développement ?

## Références bibliographiques

- Bachy, S. (2014a). *Enseigner en ligne à l'université et spécificités disciplinaires*. Saarbrücken : Presses académiques francophones.
- Bachy, S. (2014b). Le savoir technopédagogique disciplinaire. *RIPES* 30 (1).
- Balancier, P., Georges, F., Jacobs, S., Martin, V., et Poumay, M. (2006). *Le e-learning dans l'enseignement supérieur - environnement international francophone*. Rapport de synthèse pour l'Agence Wallonne des Télécommunications. Université de Liège.
- Baron, G. L. (2010). Quelques évolutions des professionnalités dans le contexte de l'enseignement supérieur en ligne ? *Distances et Savoirs*, 8 (2), 193-206.
- Bédart, F., Kadri, B., Giroux, P., Géronimi, M., Duguay, B. et Boulard, D. (2005). Les enjeux de l'intégration des TIC à l'université : Adaptation du personnel enseignant et transformation des pratiques d'enseignement. *Res Academica*, 23(1), 7-25.

- Ben Youssef, A. et Rallet, A. (2009). Présentation. La découverte. *Réseaux*, 3 (155), 9-20.
- Bergmann, J., et Sams, A. (2012). *Flip your Classroom : reach every student in every class every day*. ISTE : USA.
- Chaptal, A. (2006). Etats-Unis : Le e-learning et le syndrome d'Edison. *Distance et Savoirs* 4 (3), 281-298.
- Charlier, B., Deschryver, B. et Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance. *Distances et savoirs*, 4, 469-496.
- Cheung, W. S. et Hew, K. F. (2011). Design and evaluation of two blended learning approaches: Lessons learned. In Hong, K. S. & Lai, K. W. (Eds), *ICT for accessible, effective and efficient higher education: Experiences of Southeast Asia*. *Australasian Journal of Educational Technology*, 27 (Special issue, 8), 1319-1337 <http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet27/cheung.html>.
- Donnay, J. et Romainville, M. (1996). *Enseigner à l'université*. Bruxelles : Perspectives en éducation.
- Eneau, J., Simonian, S., et Siméone, A. (2011). Tic et enseignement universitaire : Vers une nouvelle professionnalité enseignante ? *Actes de Questions de pédagogie dans L'enseignement Supérieur*, 2008 version 2011 mise en ligne [neau\\_et\\_al\\_Colloque\\_Peda\\_Sup\\_Brest\\_2008\\_pre-print.pdf](http://neau_et_al_Colloque_Peda_Sup_Brest_2008_pre-print.pdf), 1-27.
- Endrizzi, L. (2012). Les technologies numériques dans l'enseignement supérieur entre défis et opportunités. *Dossier D'actualité Veille Et Analyses*, 78, 1-30.
- Garrot, T., Psillaki, M. et Rochhia, S. (2009). Réflexion sur les enjeux du développement du e-learning à partir de l'étude de quatre universités européennes. *Réseaux*, 155, 112-136.
- Horn, B. (2013). The Transformational potential of flipped classrooms. *Educationnext*, 13(3). [En ligne] <http://educationnext.org/the-transformational-potential-of-flipped-classrooms/>.
- Lameul, G. (2008). Les effets de l'usage des technologies d'information et de communication en formation d'enseignants, sur la construction des postures professionnelles. *Savoirs*, 17, 73-94.
- Lebrun, M. (2005, 2006). *E-Learning pour enseigner et pour apprendre - Allier pédagogie et technologie*. Louvain-la-Neuve : Ed. Bruylant-academia.
- Lebrun, M. (2011). Impacts des TIC sur la qualité des apprentissages des étudiants et le développement professionnel des enseignants : vers une approche systémique. *Revue Sticef* 18, 1764-7223, mis en ligne le 16/11/2011, <http://sticef.org>.
- Lebrun, M. (2012). Classes inversées, Flipped Classrooms ...Ca flippe quoi au juste ? <http://lebrunremy.be/WordPress/> Page consultée le 18 février 2013.
- Leclercq, D. (2003). *Méthodes de formation et théories de l'apprentissage*. Liège : Editions de l'université de Liège.
- Lim, C-P. (2002). Trends in online learning and their implications for schools. *Educational Technology*, 42 (6), 43-48.
- Miller, A. (2012). Five best Practices for the flipped classroom. *Edutopia*. [En ligne] <http://www.edutopia.org/blog/flipped-classroom-best-practices-andrew-miller>.
- Misha, P. et Koehler, M-J. (2006). Technological pedagogical content Knowledge : A Framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(N°6), 1017-1054.
- RSLN (2013). L'e-learning est-il l'avenir de l'éducation. *Regards sur le numérique*. [en ligne]. <http://www.rslnmag.fr/post/2013/01/24/LE-learning-est-il-lavenir-de-leducation-aspx>.
- Tucker, B. (2012). The flipped Classroom : online instruction at home frees class time for learning. *Education next*, 12(1), p.82-83. <http://educationnext.org/the-flipped-classroom/>.



---

# Un blog plutôt qu'un Word ?

## Retour d'expérience de l'insertion d'un cours en ligne dans un programme de formation d'enseignants du supérieur

**Françoise Jérôme, Dominique Verpoorten**

*Université de Liège  
Institut de Formation et de Recherche en Enseignement Supérieur (IFRES)  
Traverse des Architectes, B63b  
B-4000 Liège (Sart Tilman)  
fjerome@ulg.ac.be  
dverpoorten@ulg.ac.be*

---

*RÉSUMÉ. En 2012-2013, le CAPAES (Certificat d'Aptitude Pédagogique Approprié à l'Enseignement Supérieur) de l'Université de Liège a incorporé pour la première fois à son programme un cours entièrement en ligne. L'article en expose les motivations sous-jacentes, présente les outils utilisés et analyse la réception du dispositif par les étudiants. Les données récoltées font apparaître : a) la familiarité antérieure restreinte des enseignants avec les deux outils exploités dans le cours (une plate-forme eLearning traditionnelle et un blog comme représentant du Web 2.0), b) la capacité, en dépit de cette familiarité limitée, de faire bon usage des deux outils en tant qu'apprenant, c) une satisfaction générale pour le cours en ligne mais faiblement liée à la découverte des deux outils et à la prise de conscience, en tant qu'enseignant, de leur potentiel pédagogique.*

*MOTS-CLÉS : développement professionnel, formation de formateurs, Web 2.0, blog, LMS, Blackboard, approche sociopolitique de l'enseignement supérieur, eLearning.*

---

## 1. Introduction

Les outils numériques s'imposent dans tous les domaines de l'existence. A mesure qu'ils deviennent plus nombreux, fiables, faciles à utiliser et indissociables des générations actuelles d'étudiants (Stein, 2013 ; Van den Beemt, 2010), la question de leur intégration aux pratiques pédagogiques se pose aux enseignants. Cette question s'impose en retour aux formateurs de formateurs : quelle place donner aux technologies dans les programmes de développement professionnel ?

Le CAPAES (Certificat d'Aptitude Pédagogique Approprié à l'Enseignement Supérieur) est l'un de ces programmes de professionnalisation<sup>1</sup>. En vue d'y incorporer une dimension techno-pédagogique, les formateurs CAPAES de l'Université de Liège ont pris la décision de dispenser un des cours du programme entièrement en ligne. Cette modalité de formation a été préférée à un cours traditionnel qui traiterait de thématiques en lien avec les technologies pour l'éducation (Lebrun & Vigano, 1997), et ce pour trois raisons.

- 1) Raison pédagogique : la littérature souligne la valeur du principe d'« isomorphisme » en formation des enseignants (Meirieu, Develay, Durand, & Mariani, 1996 ; Voz & Robinet, 2013). Leclercq et Denis (2001, p. 426) définissent succinctement ce principe comme une volonté de « faire vivre aux étudiants [enseignants] ce que l'on souhaite qu'ils fassent vivre ensuite à leurs étudiants ». Beckers (2007, p. 194) note que les situations isomorphes se prêtent à une exploitation en formation d'enseignants, « sans doute parce que dans l'ensemble des formations initiales qualifiantes, celle qui s'adresse aux futurs enseignants présente la spécificité d'une homologie formelle avec le métier visé : ils se préparent dans une forme scolaire à un métier qui s'inscrit dans cette même forme scolaire. Il est donc assez aisé de leur faire vivre en direct des méthodologies (...) qu'ils seront invités à exploiter eux-mêmes avec leurs élèves ». Dans le cas présent, si l'usage des technologies est à recommander aux enseignants, il est normal que leurs formateurs reprennent cette injonction à leur compte et fournissent aux enseignants l'occasion d'expérimenter cette méthode en tant qu'apprenants<sup>2</sup>. Outre l'apprentissage par expérience directe de la méthode, le principe d'isomorphisme en appelle aussi à l'apprentissage vicariant (apprentissage qui a lieu en observant le comportement des autres, Bandura, 1980) ou à l'événement d'apprentissage imitation-impregnation/modelage (Leclercq & Denis, 2001 ; Leclercq & Poumay, 2005 ; Verpoorten, Poumay, & Leclercq, 2007) dans lequel le formateur joue le rôle de référent offert à l'imitation tant sur le plan fonctionnel de l'organisation du dispositif que sur le plan motivationnel : sa décision, en tant que professionnel, d'utiliser, dans son propre cours, la méthode proposée, donne du crédit à celle-ci. Ainsi, Downes (1993), dans une étude précoce de recours à la technologie en formation d'enseignants observe déjà que des étudiants de 1<sup>ère</sup> année travaillant sous la supervision d'un enseignant utilisant les technologies ont une tendance plus marquée à intégrer les technologies dans leurs pratiques de classe que des étudiants de 3<sup>ème</sup> année n'ayant pas bénéficié d'un tel exemple. L'effet de l'isomorphisme est cependant variable selon les méthodes sur lesquelles on l'applique, ainsi qu'en témoigne, par exemple, l'étude menée à petite échelle par Leduc, Le Coguic et Ménard (2013).
- 2) Raison de développement professionnel (Frenay et al., 2010 ; Berthiaume & Rege-Collet, 2014) : outre le souci d'isomorphisme, l'insertion, dans le programme du CAPAES, d'occasions de prendre en main des technologies est sous-tendue par les travaux de Mishra et Koehler (2009). Au modèle de développement professionnel des enseignants établi par Shulman (1986), ils adjoignent une dimension spécifiquement technologique. Leur modèle TPACK situe ainsi l'expertise des enseignants à l'intersection d'une maîtrise des connaissances liées à la matière (Content knowledge), de la transposition pédagogique de celle-ci (Pedagogical knowledge) et de « la capacité de comprendre la technologie de manière suffisante que pour pouvoir la mettre en œuvre de manière productive dans leur profession et de reconnaître quand elle est un allié ou un frein à l'atteinte des objectifs » (Technological

---

<sup>1</sup> En vertu du décret de la Communauté française du 17 juillet 2002, tous les enseignants des hautes écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles sont tenus de le suivre dans les six ans consécutifs à leur entrée en fonction dans un poste vacant. La charge de travail totale du CAPAES fixée par le décret est de 210 heures pour les candidats qui n'ont pas de titre pédagogique et de 80 heures pour les autres. Le décret détermine le cadre général tout en laissant une souplesse d'organisation aux différents opérateurs de formation. Le CAPAES dont il est question dans cet article est administré par l'Université de Liège.

<sup>2</sup> Le principe d'isomorphisme s'exprime parfois en anglais par la maxime « teach what you preach ». Cet appel à la cohérence didactique des formateurs doit être distingué du principe de la triple concordance (Castaigne, Petit, & Verpoorten, 2007 ; Kovertaite & Leclercq, 2006) ou de l'alignement pédagogique (Biggs, 1996).

knowledge, p. 64). Le modèle TPACK va dès lors plus loin qu'une démarche consistant à pointer le potentiel pédagogique des technologies. Il fait de leur appropriation et de leur maîtrise une dimension explicite de la pratique du métier. Le modèle ne fournit cependant pas d'informations quant aux manières de procéder pour aborder cette facette du développement pédagogique, pas plus qu'une progression dans ces manières. Pour aborder cette question, on peut utilement se reporter aux travaux antérieurs portant sur des continuums d'appropriation techno-pédagogique (Tableau 1) tels que ACOT (Apple Classrooms of Tomorrow, Dwyer, Ringstaff, & Sandholtz, 1990), LOTI (Levels Of Technology Implementation, Moersch, 1995), LoU (Levels of Use, Hall, 2010) ou la structure proposée par Davies (2011). Si le nombre et l'appellation des étapes varient entre ces échelles de progression, elles ont en commun une phase précoce au cours de laquelle l'enseignant s'informe et commence à utiliser les outils pour son usage personnel (Tableau 1, colonnes 2-3).

<i>Modèle considéré</i>	<i>Niveau correspondant à une première prise en main personnelle de l'usage des technologies</i>	<i>Intitulé du niveau</i>	<i>Nombre des niveaux qui constituent le modèle</i>
ACOT	Niveau 2	« Entry »	5
LOTI	Niveau 1	« Prise de conscience »	7
LoU	Niveau 2	« Preparation »	8
Davies	Niveau 2	« Praxis »	3

**Tableau 1.** Les continuums d'appropriation technologiques postulent une phase précoce d'appropriation personnelle des outils

Selon ces progressions graduées, l'adoption par l'enseignant des technologies dans ses activités pédagogiques prend appui sur cette familiarisation initiale, en un nombre de paliers, variable selon les modèles (Tableau 1, colonne 4). Pour favoriser le développement techno-pédagogique, Ertmer (2005) ou Guskey (1986) suggèrent une politique des « petits pas » consistant à proposer aux enseignants des usages simples des technologies en vue de parrainer un processus d'évolution des représentations à leur égard. L'initiative de cours en ligne présentée ici s'inspire de cette optique. Soigner cette étape de découverte et de première prise en main paraît particulièrement légitime par rapport au manque d'agilité techno-pédagogique d'une grande partie du public des enseignants, en ce compris ceux de l'enseignement supérieur (Albero, 2011, Johnson et al., 2014).

- 3) Raison organisationnelle : le choix d'inscrire dans la formation une modalité à distance offre aux enseignants l'occasion d'organiser de façon flexible leur travail en fonction des contraintes horaires occasionnées par la charge d'enseignement de chacun et par la participation aux autres cours de la formation qui se donnent en présentiel. Si cette raison pratique n'a pas été dominante dans la mise sur pied du cours, elle a pesé dans la décision de ne pas opter pour un apprentissage hybride (Elen, 2011, Laurillard, 2014), afin de laisser le plus de liberté possible à des professionnels en formation, à l'agenda déjà très chargé.

Le présent article a pour objectif de documenter cette première itération d'un cours à distance dans le cadre du CAPAES, tel que dispensé par l'université de Liège. Les données collectées pour l'occasion donnent lieu à une analyse, guidée par 3 questions de recherche :

Question 1 : comment les enseignants ont-ils utilisé les technologies proposées ?

Question 2 : quels aspects de cette expérience vécue en tant qu'apprenants les enseignants plébiscitent-ils ?

Question 3 : dans quelle mesure l'expérience d'un cours totalement en ligne contribue-t-elle au développement pédagogique des enseignants, compte tenu de leur familiarité avec les technologies ?

Le traitement de ces questions s'inscrit à la fois dans une visée de régulation du cours (Haigh, 2012 ; Norton, 2009) et de contribution à une exploration locale des représentations et des usages des technologies par les enseignants du supérieur.

## 2. Méthodologie

### 2.1. Population et dispositif

L'étude s'appuie sur des données récoltées auprès des 34 enseignants formant la cohorte 2012-2013 du cours « Approche et questions sociopolitiques en Enseignement Supérieur ». Ce cours traite de thèmes en rapport avec des évolutions récentes observées dans l'enseignement supérieur (le nouveau décret qui l'organise en Fédération Wallonie-Bruxelles, le surgissement des Cours Massifs Ouverts aux Masses, la réflexion sur les cours hybrides, l'évolution des politiques d'accès, etc.). Les enseignants-participants en traitent 3 au choix. Pour ce faire, ils prennent connaissance de ressources textuelles et/ou vidéo associées aux thèmes. Ils en rédigent une synthèse personnelle qu'ils postent sur leur blog. Ensuite, au cours d'une phase dite de « mutualisation », ils lisent deux blogs d'autres participants et y réagissent par des commentaires. Ce parcours confronte les enseignants à l'utilisation de deux outils technologiques principaux :

- une plate-forme eLearning (Blackboard) : intégrée dans la scénarisation pédagogique pour des raisons pratiques (familiarité avec l'outil, services intégrés, facilité de dépôt, droits sur les ressources) et de recherche (possibilité de collecte et d'analyse de traces générées par la plate-forme), elle sert de lieu centralisé de communication relative au cours (objectifs, consignes, ressources, calendrier, forum technique) ;
- un blog (WordPress) : c'est dans leur blog personnel que les enseignants-participants rendent disponibles aux formateurs et à leurs pairs leurs réflexions découlant des activités thématiques. Conçu comme un lieu de communication personnel et partagé, le blog, au contraire de la plate-forme eLearning, n'est pas un outil d'abord conçu pour enseigner et apprendre. Il est cependant emblématique du Web 2.0, évolution de l'Internet caractérisée par une montée en puissance de son potentiel de création, partage, mixage, réutilisation, adaptation, curation de contenus, ressources et objets (Brown, 2008). Par « l'architecture de participation » (O'Reilly, 2007) qu'il suscite et entretient, le Web 2.0 met en place de nouvelles écologies d'apprentissage (Barron, 2004 ; Spire, Wiebe, Young, Hollebrands & Lee, 2012) dans lesquelles il devient possible à chacun d'être consommateur et producteur de savoirs. Dans le cours en ligne proposé, les enseignants-participants font une expérience concrète de ces deux rôles lorsque, respectivement, ils lisent les blogs de leurs pairs et lorsqu'ils alimentent le leur ou commentent ceux d'autrui. Le blog est aujourd'hui proposé par de multiples sites sous une forme standard, qui rend sa prise en main relativement facile. Quoique encore récent, le blog fait déjà l'objet d'une littérature pédagogique qui souligne son potentiel pour la réflexion individuelle ainsi que pour le partage et la discussion de ces réflexions (Farmer, Yue & Brooks, 2008 ; Greenhow, Robelia & Hughes, 2009). En ce sens, l'outil concorde avec l'objectif central du cours qui vise à susciter une réflexion, d'abord individuelle, sur des questions sociopolitiques en lien avec l'enseignement supérieur, puis un partage de ces réflexions. Enfin, dissocié de son contexte de création (le cours), le blog peut éventuellement lui survivre, dans le cas où le participant se l'est approprié. Pour ces raisons, le recours au blog apparaît comme une entrée intéressante pour sensibiliser les enseignants-participants à la « littératie numérique » (Buckingham, 1993 ; Goodfellow, 2011) à laquelle ils auront peut-être à initier et entraîner leurs étudiants (Lévy, 2013).

Le cours se déroulant au second quadrimestre, les enseignants-participants ont réalisé leurs travaux de début février à mi-mai 2013 pour une charge de travail officielle de 60 heures (2ECTS). Le cours a été conçu pour être suivi en toute autonomie et l'offre d'accompagnement s'est voulue minimale au départ. Les concepteurs-formateurs n'interviennent que pour répondre aux questions postées dans le forum du cours en ligne. Même si aucun engagement explicite n'a été pris à cet égard, les formateurs opèrent des « coups de sonde » dans les blogs individuels et postent de brefs commentaires relatifs aux productions de façon à soutenir la motivation des participants.

Il faut noter que les cours intégrés au programme CAPAES ne nécessitent pas une notation chiffrée, la mention « réussi » ou « raté » suffit. Tous les candidats concernés par le cours ont respecté les critères de réalisation des activités proposées et ont, sur cette base, obtenu la mention « réussi ».

### 2.2. Collecte et traitement des données

L'instrument principal de cette étude est un questionnaire soumis aux participants à l'issue du cours, via le site spécialisé Qualtrics. Ce questionnaire est fourni intégralement en annexe. Il porte sur l'expérience vécue dans le cours, la connaissance et l'usage actuel de divers outils technologiques et l'influence du cours sur les représentations que se font les participants sur l'intégration d'outils numériques dans leurs cours. Outre ces



données perceptives collectées une fois le cours terminé, l'étude s'appuie aussi sur les communications avec les formateurs (méls et forum) pendant la durée du cours, les historiques d'interaction Blackboard (traces) et les propos tenus par les participants sur leur blog au sujet des liens entre technologies numériques et enseignement supérieur. L'analyse appliquée à ces données un traitement quanti-qualitatif maintenu volontairement simple, afin de prévenir le surinvestissement interprétatif d'un matériel circonscrit et contextuel.

### 3. Résultats

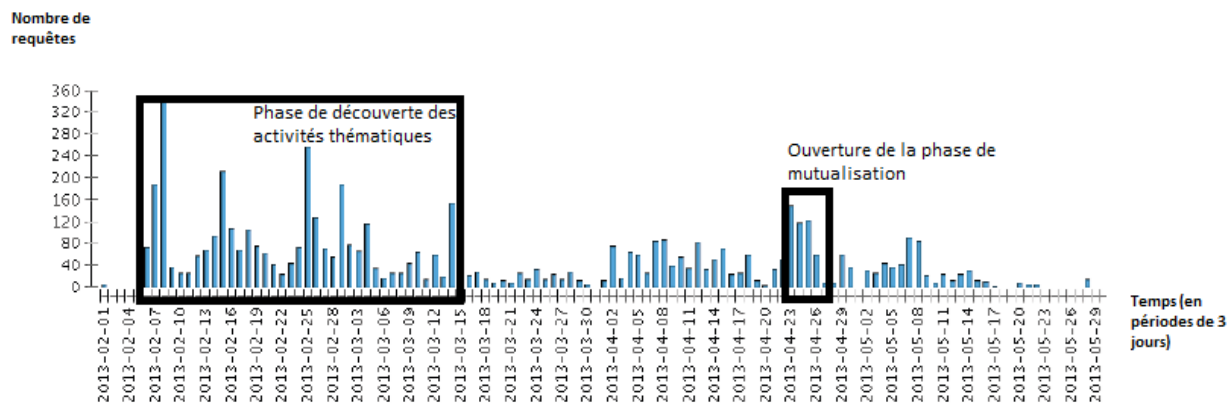
Trente-deux enseignants (sur 34 inscrits au départ) ont parcouru toutes les étapes du cours, jusqu'au questionnaire final. L'expérience professionnelle de 27 d'entre eux est inférieure à 5 ans. Les disciplines enseignées par les participants sont diverses : architecture, géographie, pharmacologie, bureautique, langues étrangères, psychologie, informatique, droit, etc. Les deux participants n'ayant pas achevé le cours ont invoqué des raisons de temps.

#### 3.1. Question 1 – Comment les enseignants ont-ils utilisé les technologies proposées ?

Cette section présente les données empiriques relatives à l'usage fait des 2 outils numériques proposés aux participants : le cours en ligne et le blog.

##### 3.1.1. Fréquentation de l'espace en ligne (sources de données : traces / méls)

Les fonctionnalités de tracking de Blackboard indiquent que le temps passé sur la plate-forme est en moyenne de 15 heures et 58 minutes par participant, sans qu'il soit possible d'établir précisément si elles concernent un travail effectif sur les ressources ou des sessions laissées ouvertes. L'ensemble du cours a généré 2615 requêtes (clics sur une page), dont la majorité intervient entre le début février et la mi-mars (Fig. 1), période correspondant à la diffusion phasée des activités thématiques, et de début avril à mi-mai, correspondant à l'activité de mutualisation. Les requêtes portant sur des éléments de contenus (onglets « Pour démarrer », « Créer mon blog » et « Activités 1 à 6 ») sont les plus nombreuses (62%) tandis que 20% conduisent les participants au forum de discussion, 13% aux annonces et 5% au calendrier du cours.



**Figure 1.** Les pics de fréquentation de la plate-forme sont liés à la mise en ligne des activités thématiques (zone 1) et à l'activité de mutualisation (zone 2) (n = 34)

Le forum a accueilli 30 messages, 2 portant sur des difficultés techniques, les autres fournissant l'adresse des blogs de leurs pairs où ils ont posté un commentaire dans le cadre de l'activité de mutualisation des réflexions. Si les participants ont peu utilisé le forum, ils ont, en revanche, initié et entretenu des échanges de méls avec les formateurs qui, au départ, n'étaient pas prévus. A titre d'illustration : tous les participants ayant couvert le cours ont envoyé spontanément au moins un mél aux formateurs et 160 messages en tout ont été adressés, sur les plans technique et organisationnel. La plupart des messages concernent les blogs individuels (communication d'URL, annonces de publications, difficultés techniques relatives à la publication de commentaires, ...).

##### 3.1.2. Usage du blog individuel (sources de données : blogs / méls)

Tous les participants ont créé leur blog individuel sur WordPress et en ont transmis par mél l'URL aux formateurs dans les délais impartis. Plusieurs difficultés d'ordre technique, principalement en lien avec le paramétrage des options de discussion (une trentaine de méls ont été échangés entre participants et formateurs à ce sujet), ont été rencontrées par les participants. En fin de cours, des problèmes relatifs à l'utilisation de l'outil subsistent pour trois participants. Un participant a systématiquement publié ses productions en mode

« commentaire » et deux autres participants n'ont jamais réussi sans intervention du formateur à accepter les contributions proposées par des pairs de façon à les rendre visibles à tous les lecteurs.

### **3.2. Question 2 – Quels aspects de cette expérience vécue en tant qu'apprenants les enseignants plébiscitent-ils ?**

Par souci de concision, cette section présente les chiffres principaux liés aux données perceptives obtenues par le biais du questionnaire de feedback. Les distributions complètes sont fournies en annexe.

#### *3.2.1. Satisfaction par rapport au cours (source de données : questionnaire)*

Sur la base de leur expérience personnelle du cours, 29 participants conseillent aux formateurs d'en renouveler la formule avec la cohorte suivante (question 2), pour des raisons de :

- flexibilité : 18 répondants. Ex. participant 18 : « le cours donne la liberté d'organiser son travail et de progresser à son rythme en fonction de ses contraintes et disponibilités personnelles »
- développement professionnel : 8 répondants. Ex. : participant 14 : « Bonne opportunité d'apprentissage différent et innovant »).

Cinq participants suggèrent aux formateurs d'augmenter encore les possibilités d'interactions entre pairs et avec les formateurs (ex. : participant 4 : « Le sentiment d'isolement dans ce cours est assez fort (sentiment qui n'est pas annihilé par les feedback ou l'activité de mutualisation/commentaires) »).

#### *3.2.2. Satisfaction par rapport au blog (source de données : questionnaire)*

Dix-neuf participants sur 32 déclarent avoir trouvé la publication des productions sur un blog plus stimulante que leur envoi aux formateurs sous la forme d'un document Word (question 3). Le nombre de participants satisfaits de l'activité qui consistait à poster des commentaires en réaction aux réflexions publiées sur d'autres blogs que le blog personnel (question 7) s'élève à 21 (dont 15 faisant partie de ceux ayant trouvé un intérêt à publier leurs réflexions sur un blog). Un participant (via la question 15) mentionne la fonction de partage de ressources comme la plus intéressante du blog et estime que cette fonction devrait encore être davantage exploitée dans le cadre du cours.

#### *3.2.3. Expression de préférence par rapport aux outils technologiques proposés (source de données : questionnaire)*

Invités à donner leur appréciation sur le centre de gravité du cours entendu comme espace de communication et d'apprentissage privilégié (question 10), 21 participants sur 32 associent celui-ci à la plate-forme, huit participants l'associent en revanche au blog et trois aux méls échangés avec les formateurs.

### **3.3. Question 3 – Dans quelle mesure l'expérience d'un cours totalement en ligne contribue-t-elle au développement pédagogique des enseignants, compte tenu de leur familiarité avec les technologies ?**

Cette section passe en revue les données cherchant à éclairer l'influence du cours sur l'évolution des représentations et des intentions des participants en matière d'intégration des technologies à leur enseignement. L'influence possible de ce cours dépendant entre autres du niveau de familiarité initiale des enseignants avec les technologies, celui-ci est sondé préalablement.

#### *3.3.1. Familiarité déclarée avec les outils numériques utilisés (sources de données : questionnaire / méls / blogs)*

Plusieurs sources de données convergent pour dessiner un niveau modéré de connaissance et d'usage des technologies numériques utilisées dans le cours (LMS et blog). Onze participants sur 32 déclarent une expérience d'enseignement à distance préalable au cours « Approche et questions sociopolitiques », trois d'entre eux disent cependant avoir décroché avant la fin (question 4). Vingt-trois participants affirment n'avoir jamais pratiqué le blog avant le cours (question 5). Les échanges de méls concernant les problèmes de publication de commentaires sur les blogs, les erreurs de manipulation dont les traces subsistent dans les blogs accréditent l'idée d'une familiarité antérieure limitée avec l'outil blog et d'une prise en main qui ne va pas de soi. Pour ce qui touche à d'autres outils numériques, notamment les applications Web 2.0 autres que le blog, le traitement de la question 11 (voir Annexe) indique (Fig. 2) une pénétration de l'usage de Skype (27), de Facebook (23) et YouTube (22 déclarations d'usage antérieur). Viennent à bonne distance, iPhoto (10) et l'expérience d'une plate-forme eLearning (10). Les autres outils cités le sont moins de 6 fois. Cinq participants mentionnent un outil non présent dans l'illustration.



**Figure 2.** Trois outils obtiennent plus de 20 déclarations d'usage (cadre rouge), deux 10 déclarations (violet accentué), vingt-six entre 1 et 5 mentions (violet pâle) et vingt-deux aucune mention (voilés) ( $n = 32$ )

Des éléments issus des tâches à réaliser pour le cours renforcent la perspective d'une familiarité modérée des enseignants-participants avec les technologies pour l'éducation. Ainsi, 16 participants ont choisi de réaliser une des activités en relation directe avec une problématique techno-pédagogique. Les usages dont ils rendent compte à cette occasion sont modestes et peu nuancés. Six participants déclarent (pouvoir) utiliser l'« école virtuelle » de leur établissement pour déposer des contenus de cours, des exercices supplémentaires et gérer la remise de travaux. Les usages mentionnés sont en outre tempérés, dans le chef de certains participants, par des considérations telles que le caractère chronophage de la mise en ligne de supports d'apprentissage, la concurrence potentielle de l'eLearning par rapport aux formes d'enseignement traditionnelles, le manque d'assiduité des étudiants confrontés à un environnement virtuel et, chez les participants qui avouent manquer d'expérience dans le domaine de l'eLearning, par des questionnements relatifs à son utilité et à sa pertinence dans leurs pratiques d'enseignement quotidiennes.

### 3.3.2. Perceptions d'apprentissage dans le cours en ligne (source de données : questionnaire)

Le degré de familiarité des participants avec la techno-pédagogie reçoit par ailleurs un éclairage indirect de leurs déclarations concernant ce qu'ils ont appris à l'occasion du cours (question 6). Treize participants sur 32 mentionnent l'eLearning comme un des 3 objets de leur apprentissage. Le blog est lui aussi mentionné comme un apprentissage par la moitié des participants. La question 9 livre des proportions similaires puisque 17 participants sur 32 accordent au cours un bénéfice en termes de démythification de l'outil blog. A la question 8 « Que comptez-vous faire de votre blog individuel à l'issue du cours (éliminer ou conserver) ? », 17 participants sur 32 déclarent leur intention de le conserver, soit pour usage privé (8 participants), soit à des fins d'enseignement (9 participants). Sur les 15 participants ayant déclaré ne pas souhaiter conserver leur blog, 13 justifient leur intention de suppression par le refus de laisser des traces personnelles sur le Web.

## 4. Discussion

L'utilisation du numérique à des fins d'enseignement-apprentissage continue à générer des interrogations multiples (Charlier, 2011 ; Lebrun, 2011). Cet article en résulte et les illustre à la fois. L'étude rapportée s'est particulièrement penchée sur 3 questions : l'usage des technologies offertes dans un cours en ligne, les bénéfices que les enseignants-participants jugent en retirer et les possibles transferts vers leurs pratiques. Cette section discute chacune de ces questions sur la base des résultats présentés.

#### **4.1. Usages observés**

Même sans une familiarité marquée avec les outils numériques en général (section 3.1), les enseignants ont réussi à utiliser ceux proposés par les formateurs, à savoir une plate-forme d'enseignement à distance et un blog, pour réaliser plus ou moins facilement (section 3.2.2) les activités proposées. Les données collectées dessinent une prise en main du dispositif par les participants globalement en accord avec ses intentions pédagogiques et ses modes de fonctionnement prévus. Les traces sur Blackboard montrent deux pics correspondant d'une part à la découverte des cinq activités thématiques libérées à intervalles rapprochés en début de cours et d'autre part à l'activité de mutualisation. La fréquentation moindre de la plate-forme aux autres moments s'explique vraisemblablement par le fait que les participants ont téléchargé consignes et ressources et n'ont plus besoin d'y retourner.

Quoique les blogs aient concentré une partie importante des activités en ligne proposées, les enseignants-participants ne disqualifient pas la valeur de la plate-forme eLearning. Au contraire, beaucoup confèrent à l'espace numérique institutionnel une préséance en lui donnant le statut de noyau central du cours (section 3.2.3). Ce caractère apparemment utile et rassurant de l'espace institutionnel contraste avec certains discours récents qui questionnent la valeur résiduelle des Learning Management Systems (Spiro, 2014) dans des contextes de formation moins centralisés. Pour un public d'enseignants-participants à la connaissance et à l'usage technologiques modérés, les Environnements d'apprentissage personnalisés (Dabbagh & Kitsantas, 2011 ; Charlier, Henri, Peraya, & Gillet, 2010 ; Denis & Joris, 2013), ces agrégats composites et flexibles ordonnés par l'utilisateur au gré de ses besoins et préférences, qui, pour certains chercheurs, pourraient (Casquero, Portillo, Ovelar, Romo & Benito, 2008 ; Moedrischer & Wild, 2009), voire devraient (Attwell, 2007 ; Jones, 2008) succéder aux traditionnels LMS, relèvent vraisemblablement d'utilisations techno-pédagogiques très avancées.

Le forum offert sur Blackboard a constitué un point problématique du dispositif. Initialement prévu pour être le lieu unique de communication entre formateurs et participants, il s'est vu doubler par les communications individuelles par mél. Si ce traitement individualisé des demandes contribue sans doute à un niveau de satisfaction élevé en ce qui concerne l'accompagnement, il s'est soldé, du côté des formateurs, par une gestion plus lourde des aides, notamment techniques et managériales (Berge, 1995). La grande quantité de questions reçues quant à la gestion du blog suggère aussi que tous les participants ne semblent pas considérer qu'il est de leur responsabilité de se familiariser avec l'interface de publication et de modération de cet outil. Ils font de préférence appel aux formateurs lorsqu'ils rencontrent des difficultés. Le manque d'autonomie parfois reproché aux étudiants se retrouve, au moins pour certains enseignants, dans les situations qui les placent dans ce statut ! Les régulations prévues ici porteront sur une insistance plus marquée sur le recours au forum et sur le fait que la prise en main personnelle des outils est partie intégrante des apprentissages du cours.

#### **4.2. Bénéfices déclarés**

La satisfaction générale élevée (section 3.2.1) générée par le cours en ligne tient avant tout à des raisons organisationnelles : 18 répondants invoquent en effet la flexibilité du dispositif de formation, confirmant la raison n°3 qui a présidé à sa mise en place (voir Introduction). Les bénéfices en termes de développement professionnel sur le plan techno-pédagogique (raison n°2 de la mise en place du cours) viennent derrière : 8 répondants voient dans le cours une occasion de découvrir un mode d'enseignement-apprentissage auquel ils ne sont pas habitués.

La section 3.3.2, qui creuse plus avant cette question des apprentissages déclarés, fait voir que la majorité des participants rapporte ceux-ci aux contenus du cours et non au processus de familiarisation avec des outils techno-pédagogiques, pourtant central dans l'initiative. Le principe d'isomorphisme que les concepteurs ont voulu appliquer semble donc avoir ses limites puisque, identifiant massivement leur apprentissage aux contenus, les participants font l'impasse sur les processus soutenus par les technologies qui leur ont permis d'aborder et de réfléchir à ces contenus, dont certains, ironiquement, traitent des liens entre technologies numériques et enseignement supérieur. Il faut cependant noter que, en dépit de la revalorisation générale des apprentissages de processus (cf. la littérature sur la réflexion, la métacognition, les compétences transversales ou l'apprendre à apprendre), les apprenants sont sans doute encore peu habitués à les identifier et à les rapporter spontanément (Verpoorten, Glahn, Chatti, Westera, & Specht, 2011). Ces réserves faites, il reste que seuls 13 participants sur 32 mentionnent spontanément l'eLearning comme un bénéfice d'apprentissage du cours. Ils sont 16 à mentionner le blog comme bénéfice (et 17 à déclarer que le cours a permis de démystifier cet outil).

#### **4.3. Effets sur la pratique**

Même si les continuums de développement techno-pédagogique (cf. Introduction) suggèrent que l'intégration des technologies à l'enseignement est facilitée par une première appropriation personnelle, rien ne garantit que

cette transition se déroule naturellement. Si la Figure 2 révèle, chez les enseignants-participants (section 3.3.1, question 11), quelques « usages privés, largement investis par le réseautage social et le partage de fichiers multimédia » (Endrizzi, 2012, p. 13), rares sont les indices qui, parmi les données récoltées, laissent penser que les participants initieront, suite à leur propre familiarisation avec les outils dans le cours, une démarche qui consisterait à envisager d'intégrer davantage l'outil numérique à leurs pratiques d'enseignement dans le but de les varier, voire de les améliorer. A cet égard, les enseignants ne réagiraient pas très différemment de leurs étudiants qui « sont généralement plus réticents envers les TIC dans l'enseignement que ne le suggère leur niveau d'exposition aux nouveaux médias » (Endrizzi, 2012, p. 14 ; Alevizou & Conole, 2012).

Ce phénomène observé dans un contexte particulier ne fait pas figure d'exception puisque, dans sa revue de la littérature consacrée aux technologies numériques dans l'enseignement supérieur, Endrizzi (2012) constate que « les représentations des enseignants sur la valeur ajoutée des TIC, voire sur leur légitimité, n'évoluent guère » (opcit, p. 7). Il est possible d'ailleurs que les difficultés de prise en main de l'outil blog rencontrées par certains participants (voir ci-après), traduisant un degré d'autonomie technique insuffisant, aient inhibé la réflexion sur une possible valeur ajoutée.

Enfin, la méfiance déclarée de plusieurs participants à l'endroit de données personnelles accessibles via le Web (section 3.3.2) fait presque l'effet d'anachronisme par rapport à la montée en puissance de technologies plus interactives et participatives et du « Digital Scholarship » (Greenhow, Robelia & Hughes, 2009).

## 5. Conclusion et régulations

Si l'on en croit Elmore, Peterson et McCarthy (1996, cité par Ertmer, 2005, p. 34), « les pratiques d'enseignement sont peu susceptibles d'évolution sans une exposition des enseignants à ce à quoi l'enseignement peut ressembler lorsqu'il est pratiqué différemment ». Le cours « Approche et questions sociopolitiques » avait pour intention d'organiser cette exposition en invitant les enseignants-participants à vivre l'expérience d'un cours en ligne en tant qu'apprenants. Pour certaines activités thématiques proposées, le contenu doublait la méthode : les enseignants réfléchissaient au potentiel des technologies pour apprendre en utilisant directement certaines de ces technologies (plate-forme eLearning, blog, applications ciblées telles que Mindmeister ou VoiceThread). A l'issue du cours, force est de constater que l'objectif de sensibilisation, visé par cette combinaison, n'a pas été complètement atteint. Ni les apprentissages déclarés, ni les propos liés aux activités thématiques, ni les questions du questionnaire permettant de sonder les intentions futures, n'indiquent une évolution nette des représentations des participants quant à l'intégration du numérique dans les enseignements ou à l'intersection entre développement professionnel et développement techno-pédagogique (Koelher & Mishra, 2006).

Les raisons pouvant expliquer ces observations sont nombreuses. Il est possible que le temps de prise en main des technologies numériques dans le cours soit insuffisant pour susciter un changement de regard sur celles-ci. Même si le niveau général de satisfaction exprimé pour le cours est élevé, il est possible aussi que d'autres technologies que celles proposées catalysent davantage l'intérêt. On toucherait ici à des questions de personnalisation du cours avec des options qui prendraient mieux en charge les contextes des enseignants-participants ou leur niveau de familiarité initial avec les technologies. De façon générale, la présente étude fournit un faisceau d'indications allant dans le sens d'un usage modeste et essentiellement privé des outils existants. Une autre voie de recherche future concerne, non les individus enseignants mais leurs établissements. Si il est vrai que dans les établissements « où l'offre d'enseignement à distance est bien développée, les enseignants ont une perception plus positive des TIC » (Allen & Seaman, 2011, cités par Endrizzi, 2012, p. 7), il serait intéressant de savoir ce qu'il en est des hautes écoles de la région liégeoise d'où proviennent les candidats CAPAES qui s'inscrivent à l'Université de Liège. Si ces établissements ne soutiennent pas efficacement l'intégration des TIC, il y a fort à parier que la découverte de l'eLearning par le biais de la confrontation à divers récits d'expérience et au moyen de l'expérimentation concrète d'outils numériques ne suffira pas à impacter les pratiques quotidiennes d'enseignement. Dans le cadre d'un cours de développement professionnel ne portant pas exclusivement sur les liens entre TIC et enseignement supérieur, il est cependant difficile d'aller beaucoup plus loin. Peut-être serait-il quand même envisageable d'augmenter les chances d'une prise de conscience plus marquée que ce ne fut le cas en 2012-2013 de l'enjeu que représente l'intégration du numérique dans les pratiques d'enseignement. Une possibilité serait d'incorporer dans la scénarisation pédagogique du cours une activité invitant les enseignants à rassembler une série de données représentatives du taux de pénétration des TIC dans leur établissement, de publier ces données sur leur blog individuel tout en les confrontant à celles issues de quelques articles faisant état de la problématique à une plus grande échelle. Une telle activité permettrait peut-être d'amener les enseignants à prendre conscience des écarts qui existent entre la culture numérique de leur institution et celles qui sont implantées dans d'autres milieux éducatifs tant au niveau de la quantité (intensité du recours aux technologies) que de la qualité (usages plus ou moins novateurs, voir Puentedura, 2009) par rapport

à la simple mise en ligne de documents, comme pratiquée par une majorité d'enseignants (selon une étude de Dahlstrom, Brooks et Bichsel, 2014, 58% des enseignants utilisent la plate-forme institutionnelle comme lieu de dépôt de documents. Voir aussi Docq, Lebrun, & Smidts, 2008). Sur la base de tels constats, ils seraient invités, toujours par l'intermédiaire des blogs, à échanger leurs réflexions sur diverses façons possibles de faire évoluer les pratiques numériques de leurs établissements respectifs.

Dans tous les cas, la présente étude questionne le transfert de pratiques numériques d'un contexte d'apprentissage (le cours) ou même d'usage privé des technologies à un contexte d'enseignement (le cours des enseignants-participants). Quoiqu'elle porte sur un échantillon réduit et de convenance, elle conforte l'affirmation d'Endrizzi sur l'enseignement supérieur où serait couramment observé « le caractère problématique du lien entre pédagogie et technologie, perceptible dans le décalage maintes fois constaté entre les discours, superficiellement injonctifs, et la réalité des pratiques » (Endrizzi, 2012, p. 7).

Sur le plan pratique, lors de la prochaine itération du cours, les principales régulations issues des données récoltées prendront pour orientation : 1) d'axer plus résolument les objectifs d'apprentissage du cours sur un rapprochement explicite entre développement professionnel et appropriation des technologies au service de l'apprentissage, 2) d'actualiser les ressources multimédia proposées à la réflexion et de diversifier les outils technologiques de formalisation de ces réflexions, 3) d'évoluer vers une formation hybride modérée, à la fois pour tenir compte du sentiment de solitude exprimé par certains participants et pour intégrer ce type de dispositif de plus en plus pratiqué (Burton et al., 2011 ; KVAB, 2013) au souci d'isomorphisme, 4) d'élargir la phase de mutualisation à des possibilités supplémentaires de partage, de commentaires, d'évaluation par les pairs des informations lues et produites par les enseignants-participants et 5) de capitaliser sur les instruments (traces, analyse textuelle des productions, échanges avec les formateurs, questionnaire), les questions de recherche et les résultats obtenus pour documenter plus finement l'expérience de formation et consolider la recherche sur le développement pédagogique des enseignants-participants.

## Références bibliographiques

- Albero, B. (2011). Le couplage entre pédagogie et technologies à l'université : Cultures d'action et paradigmes de recherche. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 8 (1-2), 11-21.
- Alevizou, G. et Conole, G. (2010). *Literature review: The use of Web 2.0 in Higher Education*. Milton Keynes: The Open University. En ligne [http://www.jisctechdis.ac.uk/assets/EvidenceNet/Conole\\_Alevizou\\_2010.pdf](http://www.jisctechdis.ac.uk/assets/EvidenceNet/Conole_Alevizou_2010.pdf)
- Attwell, G. (2007). Personal Learning Environments - the future of eLearning? *eLearning Papers*, 2. En ligne [http://pdf.aminer.org/000/269/898/personal\\_learning\\_environments.pdf](http://pdf.aminer.org/000/269/898/personal_learning_environments.pdf)
- Bandura, A. (1980). *L'apprentissage social. Psychologie et Sciences Humaines*. Bruxelles : Dessart.
- Barron, B. (2004). Learning ecologies for technological fluency: Gender and experience differences. *Journal of Educational Computing Research*, 3(1), 1-36.
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles: L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Berge, Z. (1995). The role of the online instructor/facilitator. *Educational Technology*, 35 (1), 22–30.
- Berthiaume, D. et Rege-Collet, N. (dir.) (2014). *La pédagogie de l'enseignement supérieur: repères théoriques et applications pratiques*. Berne, Suisse: Peter Lang.
- Biggs, J. (1996). Enhancing Teaching through Constructive Alignment. *Higher education*, 32, 1-18.
- Brown, S. (2008). From VLEs to learning webs: the implications of Web 2.0 for learning and teaching. *Interactive Learning Environments*, 18 (1), 1-10.
- Buckingham, D. (1993, Summer). Towards new literacies, information technology, English and media education. *The English and Media Magazine*, 20-25.
- Burton, R., Borruat, S., Charlier, B., Coltice, N., Deschryver, N., Docq, ... Villiot-Leclercq, E. (2011). Vers une typologie des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur. *Distances et savoirs*, 9(1), 69-96.
- Casquero, O., Portillo, J., Ovelar, R., Romo, J. et Benito, M. (2008, septembre). *iGoogle and gadgets as a platform for integrating institutional and external services*. Communication présentée au 1st Workshop MUPPLE'08, Maastricht, The Netherlands.
- Castaigne, J-L, Petit, L. et Verpoorten, D. (2007, septembre). Introducing teachers and instructional developers to learning objects Four suggested shifts in prevailing discourse. Dans A. Targamadze (dir.), *Proceedings of the Advanced Learning*

- Technologies and Applications conference (ALTA'2007) (pp. 73-79). Kaunas, Lithuania, Technical University Kaunas. ISBN: 978-9955-751-07-9. En ligne <http://hdl.handle.net/2268/152053>
- Charlier, B. (2011). Évolution des pratiques numériques en enseignement supérieur et recherches : Quelles perspectives ? *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 8(1-2), 28-36.
- Charlier, B., Henri, F., Peraya, D. et Gillet, D. (2010, septembre). *From Personal Environment to Personal Learning Environment*. Communication présentée à la European Conference on Technology Enhanced Learning (EC-TEL10) - Workshop on Mash-Up Personal Learning Environments (MUPPLE), Barcelone, Espagne. En ligne [http://ceur-ws.org/Vol-638/charlier\\_mupple10.pdf](http://ceur-ws.org/Vol-638/charlier_mupple10.pdf)
- Dabbagh, N. et Kitsantas, A. (2012). Personal Learning Environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning. *Internet and Higher Education*, 15(1), 3-8. doi:10.1016/j.iheduc.2011.06.002.
- Davies, R. S. (2011). Understanding technology literacy: A framework for evaluating educational technology integration. *TechTrends*, 55(5), 45-52.
- Décret de la Communauté française du 17 juillet 2002 définissant le Certificat d'aptitude pédagogique approprié à l'Enseignement supérieur (CAPAES) en hautes écoles et dans l'enseignement supérieur de promotion sociale et ses conditions d'obtention. (2002). *Moniteur belge*, 24 août, p. 37330.
- Denis B. et Joris N. (2013, septembre). *Environnement Personnel d'Apprentissage et Environnement d'Apprentissage Institutionnel Personnalisé: définitions et usages d'étudiants de l'enseignement supérieur*. Communication présentée aux Treizièmes rencontres internationales du réseau de Recherche en Éducation et Formation, Genève. En ligne <http://orbi.ulg.ac.be/handle/2268/122781>
- Docq, F., Lebrun, M. et Smidts, D. (2008). Analyse des effets de l'enseignement hybride à l'université : détermination de critères et d'indicateurs de valeurs ajoutées. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 7(3), p. 48-59. En ligne [http://www.ritpu.org/IMG/pdf/RITPU\\_v07\\_n03\\_47.pdf](http://www.ritpu.org/IMG/pdf/RITPU_v07_n03_47.pdf)
- Downes, T. (1993) Student-teachers' experiences in using computers during teaching practice. *Journal of Computer Assisted Learning*, 9, 17-33.
- Dwyer, D., Ringstaff, C. et Sandholtz, J. (1991). Changes in Teachers' Beliefs and Practices in Technology-Rich Classrooms. *Educational Leadership*, 48 (8), 45-54.
- Educational Technology and Mobile Learning (2012). The top educational ipad apps every teacher and student should know about. En ligne <http://www.educatorstechnology.com/2012/08/the-top-educational-ipad-apps-every.html?showComment=1352828982326>
- Elen, J. (2011, 24 octobre). *Het hoger onderwijs zal blended zijn of niet zijn* [L'enseignement supérieur sera hybride ou ne sera pas]. Adresse au VLHORA (Vlaamse Hogeschoolenraad)-studiedag, Bruxelles, Belgique.
- Elmore, R., Peterson, P. et McCarthy, S. (1996). *Restructuring in the classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Endrizzi, L. (2012). Les technologies numériques dans l'enseignement supérieur, entre défis et opportunités. *Dossier d'actualité veille et analyses*, 78, 1-29.
- Ertmer, P. A. (2005). Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration? *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 25-39.
- Farmer, B., Yue, A. et Brooks, C. (2008). Using blogging for higher order learning in large cohort university teaching: A case study. *Australasian Journal of Educational Technology*, 24 (2), 123-136. En ligne <http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet24/farmer.html>
- Frenay, M., Saroyan, A., Taylor, K., Bédard, D., Clement, M., Rege Colet, N.,...Kolmos, A. (2010). Accompagner le développement pédagogique des enseignants universitaires à l'aide d'un cadre conceptuel original. *Revue française de pédagogie*, 172.
- Greenhow, C., Robelia, B. et Hughes, J.E. (2009). Learning, Teaching, and Scholarship in a Digital Age. *Educational Researcher*, 38, 246-259.
- Goodfellow, R. (2011). Literacy, literacies and the digital in higher education. *Teaching in Higher Education*, 16(1), 131-144.
- Guskey, T. R. (1986). Staff development and the process of teacher change. *Educational Researcher*, 15(5), 5-12.
- Haigh, N. (2012). Sustaining and spreading the positive outcomes of SoTL projects: issues, insights and strategies. *International Journal for Academic Development*, 17(1), 19-31
- Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V. et Freeman, A. (2014). *NMC Horizon Report: 2014 Higher Education Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium.



- Jones, D. (2008). PLES: framing one future for lifelong learning, e-learning and universities. Dans D. Orr, P.A. Danaher, G. Danaher & R.E. Harrevelld (dir.), *Lifelong Learning: reflecting on successes and framing futures. Keynote and refereed papers from the 5th International Lifelong Learning Conference* (pp. 231-236). Rockhampton: Central Queensland University Press. En ligne <http://hdl.cqu.edu.au/10018/13437>
- Koelher, M.J. et Mishra, P. (2006) Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher knowledge. *Teacher College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Kovertaite, V. et Leclercq, D. (2006). The triple consistency illustrated by e-tivities to help understand national and international policies in e-learning. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 3(2), 1-8. En ligne <http://hdl.handle.net/2268/10261>
- KVAB (2013). *Van blended naar open learning ? Internet en ICT in het Vlaams hoger onderwijs (Standpunten n°19)* [De l'apprentissage hybride à l'enseignement ouvert. Internet et les ICT dans l'enseignement supérieur Flamand]. Brussels: Royal Flemish Academy of Belgium for Science and the Arts.
- Laurillard, D. (2014). *Thinking about blended learning*. Brussels: Royal Flemish Academy of Belgium for Science and the Arts.
- Lebrun, M. (2011). Impacts des TIC sur la qualité des apprentissages des étudiants et le développement professionnel des enseignants : Vers une approche systémique. *Sciences et technologies de l'information et de la communication pour l'éducation et la formation (STICEF)*, 18, 20 p. En ligne [http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2011/03r-lebrun-tice/sticef\\_2011\\_lebrun\\_03r.htm](http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2011/03r-lebrun-tice/sticef_2011_lebrun_03r.htm)
- Lebrun, M. et Vigano, R. (1997). De « l'éducationnal technology » à la technologie pour l'éducation. In D. Delhase et D. Verpoorten (dir.), *Quels paysages juridiques et socio-éducatifs pour les autoroutes de l'information ?* (pp. 49-81). Chastre, Belgique : Edifie. En ligne <http://hdl.handle.net/2268/156423>
- Leclercq, D. et Denis, B. (2001). Auto-observation des modalités d'apprentissage en situation de projet. Métacognition mathématique au cours de PARMs. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(2), 421-440. En ligne <http://hdl.handle.net/2268/11386>
- Leclercq, D. et Poumay, M. (2005). *The 8 Learning Events Model. Release 2005.1*. Liège, Belgique : LabSET. En ligne <http://www.labset.net/media/prod/8LEM.pdf>
- Leduc, D., Le Coguicq, E. et Ménard, L. (2013, juin). Formation initiale des nouveaux enseignants au collégial et stratégies d'enseignement. Dans *Actes du VIIIe Colloque Questions de Pédagogie en Enseignement Supérieur (QPES) « Les innovations pédagogiques en enseignement supérieur : pédagogies actives en présentiel et à distance »* (pp. 464-472), Université de Sherbrooke , Canada.
- Lévy, P. (2013, juin). *Initiation à la pensée critique dans l'utilisation des médias sociaux pour l'apprentissage*. Adresse d'ouverture au colloque Questions de Pédagogies dans l'Enseignement Supérieur, Université de Sherbrooke, Canada.
- Meirieu, P., Develay, M., Durand, C. et Mariani, Y. (1996). *Le concept de transfert de connaissance en formation initiale et continue*. Lyon : CRDP.
- Moedritscher, F. et Wild, F. (2009, septembre). *Why not Empowering Knowledge Workers and Lifelong Learners to Develop their own Environments?* Communication présentée à la conférence I-Know 09, Graz, Austria. En ligne <http://oro.open.ac.uk/24978>
- Moersch, C. (1995). Levels of technology implementation (LoTi): A framework for measuring classroom technology use. *Learning and Leading with Technology*, 23(3), 40-42.
- Norton, L. S. (2009). *Action research in teaching and learning: A practical guide to conducting pedagogical research in universities*. London: Routledge.
- O'Reilly, T. (2007). What is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software. *Communications & Strategies*, 1. En ligne <http://ssrn.com/abstract=1008839>
- Puentedura, R R. (2009). *As We May Teach: Educational Technology, From Theory Into Practice*. En ligne <https://itunes.apple.com/itunes-u/as-we-may-teach-educational/id380294705?mt=10>
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Spires, H. A., Wiebe, E., Young, C. A., Hollebrands, K. et Lee, J. K. (2012). Toward a new learning ecology: Professional development for teachers in 1:1 learning environments. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 12 (2). En ligne <http://www.citejournal.org/vol12/iss2/currentpractice/article1.cfm>
- Stein (2013, May). *The me, me, me, generation. Millenials are lazy, entitled narcissists, who still live with their parents. Why they'll save us*. Time, 30-35.



- Van den Beemt, A. (2010). *Interactive media practises of young people: Origins, backgrounds, motives and patterns* (Doctoral thesis, University of Utrecht, The Netherlands). En ligne <http://dspace.library.uu.nl/bitstream/handle/1874/188114/beemt.pdf?sequence=1>
- Verpoorten, D., Glahn, C., Chatti, A., Westera, W. et Specht, M. (2011). Self-Reported Learning Effects of a Tagging Activity Carried out in a Personal Learning Environment (PLE) by Secondary-School Pupils. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education*, 2(1), 276-284. En ligne <http://hdl.handle.net/2268/151959>
- Verpoorten, D., Poumay, M. et Leclercq, D. (2007). The eight learning events model: A pedagogic conceptual tool supporting diversification of learning methods. *Interactive Learning Environments*, 15(2), 151-160. En ligne <http://hdl.handle.net/2268/10129>
- Voz, G. et Robinet, S. (2013, 22 octobre). *Les enseignants issus d'un système différencié sont-ils prêts à différencier ?* Communication présentée à la 9<sup>ème</sup> journée des chercheurs en éducation « Recherches en éducation : leviers face aux défis de l'éducation et de la formation » (Atelier « La gestion des différences »), Nivelles, Belgique.

## ANNEXE

Questionnaire soumis via le logiciel Qualtrics aux 32 participants ayant suivi le cours « Approche et questions sociopolitiques en Enseignement Supérieur » dans son entièreté. Seuls les items exploités dans l'article figurent ci-après. Les données quantitatives récoltées à l'aide du questionnaire sont également précisées.

1. Identification : nom et prénom
2. Avec le cours PESU0027, vous avez fait l'expérience d'un cours organisé entièrement en ligne dans votre programme CAPAES. Cette initiative est-elle selon vous à maintenir l'an prochain ?  
 Oui, parce que ... 29 réponses  
 Non, parce que ... 0  
 Oui, à condition que/de ... 3 réponses
3. J'ai trouvé la publication de mes productions sur un blog plus stimulante que leur envoi au titulaire dans un document Word  
 Pas du tout d'accord : 4 réponses  
 Pas d'accord : 9 réponses  
 D'accord : 15 réponses  
 Tout à fait d'accord : 4 réponses
4. Avant le cours « Approche et questions sociopolitiques ... », j'avais déjà suivi un cours organisé entièrement en ligne  
 Oui : 8 réponses  
 Non : 21 réponses  
 Oui, mais j'avais rapidement décroché : 3 réponses
5. Avant le cours « Approche et questions sociopolitiques ... », j'avais déjà créé un blog personnel  
 Oui : 5 réponses  
 Non : 23 réponses  
 Oui, mais cela était resté sans suite : 4 réponses
6. Dans ce cours, j'ai appris ... Citez 3 éléments de contenu ou de processus

Citations relatives à l'utilisation d'un blog (par rapport à un nombre maximum de 32 citations pour chaque élément) :

1 <sup>er</sup> élément	2 <sup>ème</sup> élément	3 <sup>ème</sup> élément
8 citations	1 citation	7 citations

7. L'étape de mutualisation des réflexions (cf. activité 6) apportait une valeur ajoutée au cours  
 Pas du tout d'accord 3  
 Pas d'accord 8  
 D'accord 17  
 Tout à fait d'accord 4
8. A l'issue du cours, je prévois ...  
 D'éliminer le blog car j'en ai déjà un : 2 réponses  
 D'éliminer le blog car je n'aime pas laisser trainer des traces me concernant sur le Web : 13 réponses  
 De conserver le blog pour l'utiliser à l'occasion à des fins privées : 8 réponses  
 De conserver le blog pour l'utiliser à l'occasion dans le cadre de mon enseignement : 9 réponses

9. Le cours a contribué à démystifier l'outil blog. Donnez votre réponse sur une échelle de 0 (= pas du tout) à 10 (= tout à fait) en déplaçant le curseur

Echelle	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nombre des réponses (N=32)	0	3	1	3	3	5	1	6	6	2	2

0.

10. Je considère que le centre de gravité du cours (entendu comme espace de communication et d'apprentissage privilégié) était ...

Mon blog personnel : 8 réponses

Le cours en ligne hébergé sur Blackboard : 21 réponses

Les échanges de méls avec les formateurs : 3 réponses

11. Avant le cours « Approche et questions sociopolitiques ... », j'avais déjà utilisé les outils suivants à titre professionnel et/ou privé.

La question présente un visuel (Educational technology and mobile learning, 2012), montré en Figure 2. Chaque icône d'outil a été transformée en zone cliquable. Les participants cliquent sur les outils dont ils ont fait usage précédemment.

12. Actuellement, j'ai une charge de cours de ... (indiquez le nombre d'heures/semaine) en Haute Ecole

13. Mon expérience professionnelle de l'enseignement supérieur s'élève à ...

Moins de 5 ans d'expérience : 27 réponses

Entre 5 et 10 ans d'expérience : 3 réponses

Entre 10 et 15 ans d'expérience : 1 réponse

Plus de 15 ans d'expérience : 1 réponse

14. La discipline que j'enseigne actuellement en Haute Ecole est ...

15. Si vous souhaitez ajouter un commentaire par rapport au cours ou à ce questionnaire, l'espace ci-dessous est à vous ! Dans tous les cas, un grand merci pour votre collaboration.



---

# De la satisfaction à la performance

## Dépasser les indicateurs de satisfaction pour évaluer et réguler efficacement un dispositif de formation en langue française

**Maud Jacquet\*, Christelle Maillart\*\*, François Georges\*, Marianne Poumay\***

\* *Université de Liège*

*LabSET*

*14 quai Timmermans – B-4000 Liège (Sclessin)*

[maud.jacquet@ulg.ac.be](mailto:maud.jacquet@ulg.ac.be)

[fr.georges@ulg.ac.be](mailto:fr.georges@ulg.ac.be)

[m.poumay@ulg.ac.be](mailto:m.poumay@ulg.ac.be)

\*\* *Université de Liège*

*Unité de logopédie clinique*

*Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation*

*Bâtiment B38*

*rue de l'Aunaie, 30*

*B-4000 Liège*

[christelle.maillart@ulg.ac.be](mailto:christelle.maillart@ulg.ac.be)

---

*RÉSUMÉ. Dans le cadre de la formation en logopédie à l'ULg, un examen certificatif de langue française a été mis en place afin de répondre aux exigences de la profession. Pour y préparer les étudiants, l'unité de logopédie clinique, l'Institut Supérieur des Langues Vivantes (ISLV) et le Laboratoire de Soutien aux synergies Enseignement-Technologie (LabSET) de l'Université de Liège (ULg) ont conçu un dispositif hybride d'apprentissage et de remédiation en langue française. Depuis 2011, ce dispositif offre aux étudiants un environnement de travail en ligne visant à soutenir leur apprentissage autonome du français. Malgré une importante satisfaction vis-à-vis du dispositif, les performances demeurent insuffisantes. Cependant, un groupe d'étudiants se distinguent. Une analyse qualitative basée sur des interviews met en évidence chez ces étudiants 1) une bonne connaissance des stratégies cognitives efficaces en termes d'apprentissage, 2) une certaine capacité à planifier et ajuster leur travail et 3) des indicateurs d'une motivation autodéterminée et intrinsèque. Soutenus par le dispositif et ses caractéristiques, il est probable que ces facteurs soient à l'origine de leur succès. Pour des étudiants peut-être encore trop scolaires, principalement soucieux de leurs résultats à l'examen et peu enclins à identifier leurs besoins, la liberté offerte par le dispositif fait naître un sentiment de satisfaction mais ne suffit pas à un apprentissage de qualité.*

*MOTS-CLÉS : autonomie, efficacité, satisfaction, hybride, logopédie*

---

## 1. Notre contexte : la maîtrise de la langue française chez les futur(e)s logopèdes

Dans le cadre de la remédiation et de l'apprentissage de la langue française pour la formation des futures logopèdes<sup>1</sup>, un dispositif alliant dimensions en ligne et en présentiel a été proposé. Ce dispositif a pour but d'aider les étudiants à identifier leurs difficultés en français et de leur permettre d'y remédier pour satisfaire au mieux aux exigences de leur future profession. Tout d'abord, nous décrivons brièvement le dispositif mis en place ; ensuite nous exposerons différentes données en lien avec la question de l'utilisation de la satisfaction comme un indicateur suffisant de l'efficacité de ce dispositif. Nous nourrirons notre réflexion de données quantitatives (réussite des étudiants, fréquentation du site en ligne) et qualitatives (issues d'interviews réalisées auprès d'étudiantes). Une conclusion et des pistes de régulation seront enfin proposées.

Le dispositif d'aide à la maîtrise de la langue française<sup>2</sup> est initialement adressé à des étudiants de première année universitaire, année que nous nommons le « premier bachelier », ou « Bac 1 »<sup>3</sup>. A ce groupe s'ajoutent chaque année une dizaine d'étudiants plus expérimentés qui, suite à des études en science du langage ou en linguistique ou encore suite à une formation de logopédie en haute école, réalisent une « passerelle » d'une année nommée « année préparatoire » pour obtenir le diplôme de logopède délivré par l'Université de Liège.

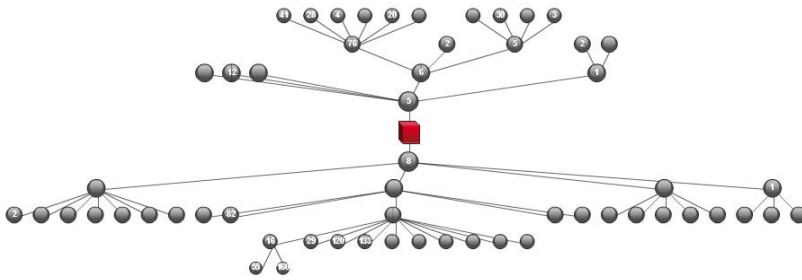
Combinaison de différents éléments visant à favoriser l'autonomie des étudiants tout en les accompagnants dans leur apprentissage, ce dispositif implique plusieurs étapes, balisant un travail s'étalant sur trois mois (de fin septembre à fin décembre) :

- Fin septembre, les étudiants assistent à une présentation en présentiel axée notamment sur la nécessité de maîtriser la langue française pour devenir un professionnel compétent.
- Début octobre, ils réalisent un diagnostic de leurs faiblesses et de leurs points forts en orthographe (grammaticale et lexicale), compréhension, vocabulaire et syntaxe à travers la passation de tests en ligne proposés sur la plateforme de l'ULg Blackboard.
- Suite au diagnostic, ils s'approprient un espace de travail en ligne qui répertorie plus de 700 activités portant sur les différents points de français et organisé autour d'une carte de ressources (cf. Figure 1). Cet espace, nommé GIC pour Gestion Individualisée des Compétences, propose de travailler la langue française, et principalement les ressources liées à la lecture (partie supérieure de la carte) et à l'écriture (partie inférieure de la carte). Chacune des ressources à travailler pour maîtriser la lecture et l'écriture est représentée par une bulle. Comme le montre la figure 1, certaines bulles se décomposent en plusieurs bulles de niveau inférieur. Pour être maîtrisées, ces bulles dites mères impliquent la maîtrise de chaque bulle fille ainsi que leur mobilisation et leur combinaison efficace. Le travail de chaque bulle se fait via des activités consacrées et dont le nombre est indiqué au sein de la bulle. Pour travailler une bulle, les étudiants cliquent sur celle-ci et un choix d'activité s'offre à eux. Il leur suffit ensuite de cliquer sur l'activité pour la réaliser. Suite à cette réalisation, un jugement quant à leur performance leur est demandé. L'historique des activités leur permet d'identifier ce qui a déjà été réalisé, bien qu'ils puissent recommencer une activité autant de fois que souhaité. Cet environnement de travail est accessible à partir de tout ordinateur muni d'une connexion Internet.

<sup>1</sup> Le terme « logopédie » est l'appellation belge d'orthophonie.

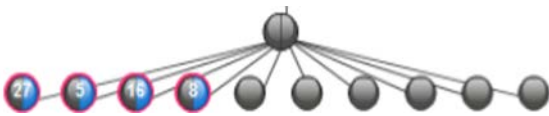
<sup>2</sup> Pour en savoir plus sur l'outil GIC (Gestion Individualisée des Compétences) au centre de ce dispositif, voir Georges (2007) et le site [www.labset.ulg.ac.be/portail\\_gic/](http://www.labset.ulg.ac.be/portail_gic/)

<sup>3</sup> Il est à noter que le groupe d'étudiants bacheliers peut aussi contenir des étudiants de deuxième bachelier repassant l'examen de langue français échoué l'année précédente.



**Figure 1.** Carte de ressources répertoriant des activités en ligne permettant de travailler la langue française

- Mi-octobre, les étudiants reçoivent chacun un scénario de travail personnalisé, composé d'activités variées et répondant à leurs faiblesses spécifiques identifiées lors du diagnostic. Concrètement, la carte de chaque étudiant se colore, indiquant ainsi quelles bulles sont spécifiquement à travailler en référence aux résultats du diagnostic (cf. Figure 2). Certaines activités pertinentes sont pointées au sein de ces bulles. La majorité des étudiants ont une soixantaine d'activités conseillées à réaliser (de 20 à 80 en fonction des lacunes identifiées), ce qui correspond à un travail d'environ dix heures. Bien qu'obligés de réaliser 70 % des activités conseillées dans le cadre de leur scénario, les étudiants ont la liberté de réaliser n'importe quelle autre activité proposée dans la GIC.



**Figure 2.** Partie de la carte de ressources indiquant un scénario de travail

- Pendant toute la période de travail, ils ont la possibilité de prendre du recul par rapport à leurs réalisations au travers de rapports de suivi personnels automatisés et actualisables à tout moment. Dans l'espace de suivi statistique de la GIC, les étudiants ont la possibilité de voir quelles bulles ont été travaillées via quelles activités, ainsi que les jugements associés. S'ils le souhaitent, ils peuvent notifier leur maîtrise de certaines bulles en modifiant la couleur de celles-ci (orange) dans la carte de ressources.

- Ils sont accompagnés tout au long de leur parcours via un forum, dans lequel une enseignante intervient au moins une fois par semaine. De plus, trois séances de deux heures en présentiel portant sur des points de français précis (ex. : participe passé) ont été organisées sur la période de trois mois.

- Ils ont en permanence la possibilité de s'auto évaluer à travers un questionnaire automatisé permettant la présentation de questions différentes à chaque passation.

- Via un questionnaire de satisfaction, les étudiants sont incités à s'exprimer sur le dispositif afin de nous aider à l'améliorer.

Suite aux diagnostics de leurs difficultés, les étudiants sont impliqués dans le dispositif et réalisent des activités, participent aux séances présentiels et interviennent dans le forum jusqu'à la fin du premier quadrimestre. Un examen de langue française en janvier conclut cette période de trois mois. En fonction des lacunes identifiées et des activités choisies par les étudiants, le temps de travail sur trois mois (séances présentiels inclus) peut varier de sept à vingt heures.

## 2. Questions de recherche

Nous tenterons d'évaluer l'efficacité du dispositif mis en place et de fournir des pistes d'explication des performances des étudiants afin de proposer des axes de régulation. Nous nous interrogerons dans un premier temps sur la satisfaction des étudiants et sur son rôle en tant qu'indicateur d'efficacité du dispositif (question 1). Nous analyserons ensuite les performances de deux groupes d'étudiants et, en considérant les données de satisfaction et de performances dans notre réflexion, nous chercherons des pistes d'explication concernant la persistance des difficultés d'un groupe d'étudiants pourtant particulièrement satisfaits du dispositif proposé : les échecs à l'examen peuvent-ils s'expliquer par un niveau de base particulièrement faible ou par un manque de participation aux activités du dispositif ? (question 2). En dernier lieu, nous nous interrogerons sur l'importance

de la capacité à s'auto-évaluer, des stratégies d'apprentissage mises en place ou encore de la motivation dans l'utilisation efficace, en termes d'apprentissage et non seulement de satisfaction, d'un environnement demandant une approche autonome (question 3).

### 3. Méthodologie

La méthodologie et les outils utilisés diffèrent pour chaque question. Nous décrivons ces points en référence aux questions traitées.

#### 3.1. Méthodes et outils

Pour traiter la question 1, à savoir la satisfaction des étudiants quant au dispositif et le rôle de cette satisfaction en tant qu'indicateur d'efficacité du dispositif, un questionnaire de satisfaction a été soumis aux 34 étudiants ayant participé au dispositif en 2012 et aux 73 étudiants impliqués dans le dispositif en 2013. Ce questionnaire à remplir en ligne était anonyme et comportait 37 questions fermées et 17 questions ouvertes (dont 14 commentaires associés à une question fermée). Les questions portaient sur l'utilité et l'ambiance des séances présentielles, les aspects techniques de l'outil, la clarté et l'utilité des ressources proposées, la satisfaction générale ou encore l'apprentissage. Il a été proposé aux étudiants en fin de parcours de formation. De plus, les taux de réussite à l'examen de langue française ont été calculés afin de mesurer l'apprentissage réel des étudiants en fin de formation. Afin d'approcher l'impact du dispositif sur l'apprentissage, deux taux ont été calculés : un sur base des notes attribuées par les enseignants avant la mise en place du dispositif (en 2010) et un sur base des notes attribuées par les enseignants après la mise en place du dispositif (en 2013). En confrontant les données de satisfaction et les données d'apprentissage, nous tenterons d'approcher l'efficacité du dispositif.

En ce qui concerna la question 2, à savoir le rôle du niveau de base en français et de l'implication dans le dispositif dans les performances à l'examen, les données de deux groupes d'étudiants sont considérées : celles d'un groupe d'étudiants d'année préparatoire<sup>4</sup> (N = 12), ayant particulièrement réussi l'examen, et celles d'un groupe d'étudiants de premier bachelier (N = 35), dont le taux de réussite est faible. Les deux groupes d'étudiants ont participé exactement au même dispositif. Pour évaluer le niveau de base des étudiants avant leur entrée dans le dispositif, des tests diagnostiques ont été utilisés. Ces tests ont été passés en ligne, par tous les étudiants en même temps, sur la plateforme de l'ULg Blackboard. Chaque étudiant a passé cinq tests : un sur l'orthographe grammaticale, un sur l'orthographe lexicale, un sur la compréhension, un sur le vocabulaire et un sur la syntaxe. Ces tests étaient composés de questions à choix multiples, de questions à réponses multiples, de phrases lacunaires et de vrai/faux. A l'exception du test de compréhension qui ne comprenait que dix questions, l'ensemble des tests était composé de 20 questions. Pour chaque test, un score final a été automatiquement calculé. Pour mesurer la participation des étudiants aux activités, les traces données par le dispositif en ligne ont été utilisées. Chaque activité réalisée en ligne a été comptabilisée, ce qui a permis de calculer, pour chaque étudiant, le nombre d'activités réalisées sur l'ensemble de la période de formation.

La question 3 porte sur le rôle de la capacité à s'auto-évaluer, des stratégies d'apprentissage mises en place ou encore de la motivation dans l'utilisation efficace, en termes d'apprentissage et non seulement de satisfaction, d'un environnement demandant une approche autonome. Pour traiter cette question, plusieurs méthodes ont été utilisées. Tout d'abord, pour mesurer la capacité d'auto-évaluation des étudiants, en début d'année<sup>5</sup>, chaque étudiant a dû estimer son niveau dans les cinq éléments de français travaillés pendant le cours<sup>5</sup> sur une échelle en quatre points (insuffisant – nécessite une amélioration – bon – excellent). Pour chacune des cinq estimations réalisées par chaque étudiant, une correspondance entre le niveau estimé par l'étudiant sur l'échelle et son niveau réel établi par le test diagnostique a été vérifiée. Un taux d'estimations correctes et incorrectes (sous-estimations et surestimations) a été calculé pour les deux groupes d'étudiants décrits dans la méthodologie portant sur la question 2. Une analyse descriptive des taux des différentes estimations (correctes, surestimations et sous-estimations) entre le groupe d'étudiants d'année préparatoire et de premier bachelier a ensuite pu être réalisée et a permis d'approcher la question du rôle de la capacité à s'auto-évaluer dans la réussite à l'examen. Ensuite, afin

<sup>4</sup> Pour rappel, notre dispositif est initialement adressé à des étudiants de premier bachelier mais s'ajoutent chaque année une dizaine d'étudiants plus expérimentés qui, suite à des études en science du langage ou en linguistique ou encore suite à une formation de logopédie en haute école, réalisent une « passerelle » d'une année nommée « année préparatoire » pour obtenir le diplôme de logopède délivré par l'Université de Liège.

<sup>5</sup> Ces cinq éléments sont l'orthographe lexicale, l'orthographe grammaticale, la syntaxe, le vocabulaire et la compréhension.



d'approcher les stratégies d'apprentissage efficaces ou encore l'ampleur de la motivation, une interview a été proposée aux douze étudiants d'année préparatoire. Six ont effectivement été entendus. Les questions sont présentées en annexe. Chaque interview a été enregistrée et retranscrite. L'analyse des interviews a permis d'identifier le profil des étudiants, les stratégies d'apprentissage mises en place ainsi que leur degré de motivation. Cette analyse descriptive a fourni des pistes de réflexion concernant le taux d'échec important des étudiants de premier bachelier, pistes qui restent à explorer.

### 3.2. Précaution

L'ensemble de l'étude porte sur un nombre restreint d'étudiants et n'est pas généralisable à l'ensemble des étudiants en contexte universitaire. En conséquence, nous avons limité nos analyses à la dimension descriptive. Un des objectifs de ce travail est d'ouvrir des voies d'exploration afin de proposer des pistes d'amélioration pertinentes. Des études ultérieures seront nécessaires pour étayer les hypothèses émises ici.

## 4. La satisfaction des étudiants et son rôle en tant qu'indicateur d'efficacité du dispositif (question 1)

En 2012, le taux de satisfaction était de 67 % (N = 34). En 2013, suite à certaines régulations du dispositif, ce taux est monté à 93 % (N = 73, dont 35 étudiants de premier bachelier, 26 étudiants de deuxième bachelier et 12 étudiants d'année préparatoire). En nous centrant sur les résultats de l'année 2013, nous constatons qu'en plus d'être satisfaits, 90 % des étudiants affirment vouloir continuer à utiliser l'espace en ligne dans leur formation. La quasi-totalité des étudiants estiment s'être améliorés en français. 89 % des étudiants ont apprécié pouvoir organiser de façon autonome leur travail en ligne et ils sont nombreux à souligner cet aspect comme le point le plus positif du dispositif.

A priori, ces résultats très positifs pourraient nous convaincre de l'utilité de cette innovation dans la formation des étudiants et nous inciter à étendre ce dispositif à d'autres matières, d'autres facultés, et pourquoi pas d'autres institutions. Cependant, ces résultats sont-ils suffisants pour considérer que cette innovation est efficace et porteuse pour l'apprentissage des étudiants ? Selon Kirkpatrick, D. L. et Kirkpatrick, J. D. (2006), s'appuyer sur la réaction des étudiants face au dispositif n'est pas un indicateur suffisant pour évaluer la qualité d'une innovation. Une évaluation des apprentissages est nécessaire pour approcher l'efficacité du dispositif. Etre satisfait est une chose, avoir appris en est une autre...

En examinant d'autres types de données, nous constatons que, malheureusement, peu d'indices d'un apprentissage efficace peuvent être mis en avant. Le taux de réussite à l'examen reste faible (43 % en 2013) et aucune différence n'est constatée avant et après la mise en place de l'innovation (environ 50 % de réussite en 2010). De plus, les étudiants réussissant l'examen sont majoritairement ceux présentant le moins de lacunes en début d'année. A l'exception de la partie « compréhension », cette tendance est confirmée par des coefficients de corrélation positifs (>0.30) entre les performances des étudiants aux tests diagnostiques et celles obtenues à l'examen.

Bien que la satisfaction ne puisse être à elle seule un indicateur de l'efficacité du dispositif, il n'en reste pas moins que sa présence indique une attitude positive des étudiants face au dispositif proposé. A quoi peut être attribuée cette attitude si ce n'est à un bénéfice en termes d'apprentissage ? Etant donné que le questionnaire de satisfaction est rempli de façon anonyme, cette satisfaction exprimée ne peut être attribuée à un effet de désirabilité sociale. D'autres facteurs doivent avoir joué, et par exemple les trois facteurs considérés par Viau (2009) comme déterminant la motivation : le sens, le contrôle et le sentiment d'efficacité. En début d'année, plusieurs actions ont pour objectif de faire prendre conscience aux étudiants de l'importance de la maîtrise de la langue française dans leur futur métier de logopède ainsi que de la nécessité de travailler cette maîtrise. L'objectif de ces actions est d'engager les étudiants dans leur tâche, de les pousser à s'investir dans leur apprentissage afin de leur permettre d'obtenir des résultats satisfaisants. Associées à ces actions en présentiel visant à attribuer une valeur à l'activité, le dispositif a des caractéristiques propices à l'engagement des étudiants dans le travail de la langue française ; tout d'abord, il leur permet de choisir leur trajectoire de travail, de visualiser le chemin parcouru et d'avoir ainsi le contrôle sur leur apprentissage ; ensuite, en les guidant à travers le dispositif, en leur donnant la possibilité d'interagir avec des enseignants, les étudiants se sentent capables de progresser et pourquoi pas de réussir l'examen. L'usage effectif de ces potentialités n'est pas vérifié.

Impliqués dans le dispositif, conscients de son intérêt et confiants en leur réussite, les étudiants montrent une satisfaction importante à son égard. Pourquoi donc ne réussissent-ils pas ? Plusieurs hypothèses se dessinent : ont-ils un niveau de départ particulièrement bas et des lacunes impossibles à combler en une année ? La quantité de travail effectuée est-elle particulièrement faible pour ces étudiants en échec ? Pour évaluer ces hypothèses,

nous avons choisi de comparer les performances moyennes d'un groupe d'étudiants ayant particulièrement réussi (les étudiants de l'année préparatoire) avec celles d'un groupe étant particulièrement en échec (les étudiants de premier bachelier).

### **5. Examen des différences de niveaux de base et de participation aux activités entre étudiants de premier bachelier et étudiants en année préparatoire (question 2)**

Les étudiants en année préparatoire participent exactement au même dispositif que les étudiants de premier bachelier mais semblent en tirer beaucoup mieux parti puisqu'ils présentent un taux de réussite de 83 % à l'examen (N = 12) contre 31,4 % chez les étudiants de premier bachelier (N = 35).

Il est possible que les étudiants en année préparatoire aient un meilleur niveau de français au départ. Les tests diagnostiques de début d'année indiquent que ces étudiants présentent aussi des lacunes en langue française en début d'année, bien qu'effectivement plus légères que les étudiants de premier bachelier. Sur l'ensemble des tests diagnostiques, la médiane des étudiants de premier bachelier est de 11 et celle des étudiants en année préparatoire est de 13. Etant donné que la réussite d'un test diagnostique est fixée à 16 (sur 20), un travail efficace est nécessaire pour la réussite de l'examen pour les deux catégories d'étudiants.

Nous pouvons aussi nous interroger sur la quantité de travail effectué. Les étudiants en année préparatoire sont-ils plus impliqués dans le dispositif ? Fournissent-ils un travail plus important sur les activités proposées ? Une réponse positive à cette question suffirait à justifier un taux de réussite plus important. Une analyse de traces montre que ces étudiants ne réalisent pas plus d'activités en ligne que les autres étudiants, voire même un peu moins. En effet, la moyenne d'activités réalisées est d'environ 69 pour les étudiants de premier bachelier et de 64 pour les étudiants en année préparatoire.

L'analyse montre donc que les différences de taux de réussite entre le groupe d'étudiants d'année préparatoire et le groupe de premier bachelier ne s'expliquent pas par une différence de niveau de base ou de participation aux activités du dispositif.

Une autre hypothèse est que les étudiants en année préparatoire mettent en place des stratégies d'apprentissage particulières et font preuve d'un engagement comportemental et cognitif leur permettant de préparer l'examen de façon efficace (Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier, 1996). Expérimentés dans le système académique, il est probable que ces étudiants fassent preuve d'autonomie dans leur façon d'aborder la matière. Pour creuser cette piste, nous avons sollicité une interview auprès de chacun des participants d'année préparatoire ayant réussi l'examen de janvier afin d'identifier les méthodes de travail mises en place et le ressenti face au dispositif. Six étudiantes ont répondu à l'appel. Ces interviews nous permettent de nous interroger sur plusieurs dimensions susceptibles de favoriser l'apprentissage dans un dispositif laissant les étudiants libres de travailler les contenus qu'ils souhaitent : la capacité à s'auto-estimer et à identifier ses lacunes, à varier les stratégies cognitives pour ancrer les apprentissages mais aussi à faire preuve de motivation intrinsèque et autodéterminée.

### **6. Rôle de l'auto évaluation, des stratégies d'apprentissage et de la motivation dans l'utilisation efficace du dispositif (question 3)**

L'analyse indique que les six étudiantes ont des parcours universitaires complets. Seule une a réalisé un bachelier, les cinq autres étant titulaires d'un master soit en sciences du langage, soit en français langue étrangère. De plus, quatre d'entre elles ont préparé le concours d'orthophonie en France. Seule une possède une expérience professionnelle en dehors des stages de pratique. Ces étudiantes ont donc un parcours universitaire conséquent et bénéficient d'une expérience académique beaucoup plus importante que les étudiants de premier bachelier.

Cette expérience académique peut-elle expliquer leur réussite en langue française ? Si oui, en quoi ce parcours leur a-t-il permis d'appréhender de façon efficace le travail en ligne ? La suite de l'analyse a pour but de répondre à ce questionnement.

#### **6.1. Les étudiants en année préparatoire évaluent-ils mieux leur niveau que les étudiants de premier bachelier ?**

Tout d'abord, les étudiantes interrogées ne sont pas ou peu surprises par les résultats obtenus aux tests diagnostiques passés en début d'année. Loin de faire un sans-faute, elles estiment que les faiblesses soulevées par les tests correspondent à la représentation personnelle qu'elles avaient de leur niveau. Ce premier point

constitue une première constatation intéressante : les étudiantes en année préparatoire semblent avoir une vision réaliste de leurs forces et de leurs faiblesses. Est-ce réellement le cas ? Et qu'en est-il pour les étudiants de premier bachelier ?

En reprenant nos deux groupes (les étudiants de premier bachelier (N = 35) et les étudiants d'année préparatoire (N = 12)), et en se basant sur les correspondances entre auto-estimations sur une échelle et résultats aux tests diagnostiques de début d'année, nous constatons qu'effectivement les étudiants d'année préparatoire s'estiment mieux que ceux de premier bachelier. 30 % des estimations des étudiants d'année préparatoire sont correctes (N = 60, soit 12\*5 estimations) alors que seules 17,15 % des estimations réalisées par les étudiants de premier bachelier le sont (N = 175, soit 35\*5 estimations). La capacité à s'autoévaluer semble être, sur cet échantillon restreint, plus difficile à mettre en place pour les étudiants de première année de bachelier que pour ceux d'année préparatoire, bien que dans les deux cas, le pourcentage d'évaluations correctes reste faible. Les données montrent un autre point intéressant : bien que les estimations des étudiants en année préparatoire tendent à montrer que ces étudiants se surestiment quant à leur niveau en langue française au même titre que les étudiants de premier bachelier, la différence entre estimation subjective et estimation objective est plus importante chez les étudiants de premier bachelier que chez les étudiants en année préparatoire. En effet, alors que seuls 3 % des estimations des étudiants en année préparatoire s'écartent de deux points sur l'échelle des estimations objectives, une surestimation aussi importante concerne 21 % des estimations des étudiants de premier bachelier. En ce qui concerne l'échantillon sur lequel se base l'étude, les étudiants en année préparatoire surestiment leur niveau de façon moins marquée que les étudiants en première année de bachelier. Cette première différence entre nos deux publics est à retenir. En effet, des étudiants plus aptes à s'auto évaluer, connaissant mieux leur niveau, leurs forces et leurs faiblesses, sont plus enclins à travailler en conséquence pour peu qu'ils soient motivés à pallier leurs difficultés.

### **6.2. Quelles stratégies d'apprentissage mettent en place les étudiants en année préparatoire ?**

Le point le plus important de notre analyse porte sur la méthode de travail et les stratégies mises en place pour appréhender l'apprentissage. Pour cinq des six étudiantes interviewées, l'espace en ligne ne constitue pas la seule ressource pour travailler la langue française mais d'autres outils sont utilisés en parallèle comme Internet, les livres, les annales, etc. La rédaction de fiches de travail, la prise de notes concernant les difficultés rencontrées sont des méthodes répandues. Par ailleurs, avant de choisir une méthode de travail, ces étudiantes planifient leur travail. Elles commencent par explorer l'outil. Elles repèrent notamment les points leur posant des difficultés et commencent leur travail par ces éléments. Certaines soulignent la nécessité de revoir les bases avant de passer à des choses plus complexes. Elles abordent les activités selon une stratégie déterminée et consciente. Elles s'organisent, planifient leur travail en se basant sur les besoins estimés et avancent dans la matière en travaillant de façon régulière. Une étudiante mentionne que la difficulté des étudiants de premier bachelier pourrait être en partie due au fait qu'ils ne sont pas ou peu conscients de l'ampleur de la matière à maîtriser, ce qui les pousse à se surestimer et peut-être à peu s'investir. Une autre souligne que ces étudiants de premier bachelier ne se rendent pas compte que les méthodes de travail qu'ils utilisent ne sont pas efficaces.

Les interviews menées nous permettent de constater que les étudiantes interviewées varient leurs stratégies cognitives « pour acquérir, intégrer et se rappeler les connaissances qui leur sont transmises » (Viau, 2009, p. 56), comme faire des fiches, faire appel à d'autres ressources en cas de besoins ou encore réaliser plusieurs activités sur le même thème pour ancrer une règle en mémoire. En termes d'apprentissage, elles sont conscientes de ce qui fonctionne pour elles (méta-connaissance) et savent abandonner une méthode si celle-ci n'est pas porteuse (ajustement). Ces stratégies sont essentielles pour permettre un apprentissage.

Aujourd'hui, nous ne sommes pas en mesure d'affirmer que les étudiants de premier bachelier ne mettent pas en place des stratégies efficaces. En effet, nous n'avons pas d'indicateurs suffisants pour étayer cette hypothèse. Cependant, étant donné leur manque d'expérience académique, il est peu probable qu'ils soient conscients, par exemple, de l'impact de l'organisation et de la planification du travail sur l'apprentissage. Certaines étudiantes interviewées pointent le fait que les étudiants de premier bachelier n'ont pas encore de rythme de travail et ne savent pas aborder la matière de façon pertinente. Ces dimensions gagneraient à être investiguées (Romainville, 2002).

### **6.3. Quelle est l'ampleur de la motivation des étudiants en année préparatoire ?**

Outre la capacité des étudiantes en année préparatoire à mettre en place des stratégies cognitives et métacognitives efficaces (Tardif, 1992), ces étudiantes soulignent deux dimensions motivationnelles essentielles

à un apprentissage de qualité : le sens, entendu comme intérêt et utilité, et le sentiment de compétence. En effet, plusieurs ont parlé de plaisir lors des séances de travail en langue française, de beauté de la langue française ou encore de défi personnel à en maîtriser les subtilités (intérêt). Conscientes que la maîtrise de la langue française fait partie intégrante du métier de logopède (utilité), ces étudiantes travaillent la langue française au quotidien, à travers des journaux par exemple, et tentent de tirer profit des situations pour approfondir des connaissances ou mesurer une difficulté. Pour la plupart d'entre elles, le choix de la logopédie est un choix de profession motivé par une expérience académique préalable. L'examen de langue française a pour elles du sens dans la formation et la maîtrise de la langue est une valeur en soi. Elles ne visent pas la réussite de l'examen mais le perfectionnement de la matière à des fins professionnelles et personnelles. Les étudiantes interviewées font preuve de motivation autodéterminée et intrinsèque vis-à-vis de l'apprentissage de la langue française (Ryan et Deci, 2000). En effet, au lieu d'avoir comme objectif la réussite de l'examen, elles retirent du travail de la langue française une satisfaction personnelle voire un plaisir pour certaines.

Encore une fois, la qualité du dispositif mis en place est ici très importante. Ses caractéristiques, telles que la liberté dans le choix des activités à réaliser, dans la gestion du temps et du lieu de travail, le suivi rapproché des enseignants, la personnalisation des trajectoires d'apprentissage ou encore l'accès à un bilan personnel des réalisations, en font un outil qui permet aux étudiants d'être accompagnés dans leur démarche d'apprentissage, sans être contraints par des exigences quotidiennes ou hebdomadaires et de développer leur savoir-agir autonome (Georges, 2010). Certaines étudiantes mettent en place des méthodes de travail montrant qu'elles apprécient et savent utiliser la liberté offerte par l'outil. Par exemple, une étudiante souligne avoir identifié certaines difficultés chez elle et avoir ensuite cherché dans l'outil des activités pouvant lui permettre de s'entraîner pour remédier à cette difficulté. Cette liberté offerte par l'ensemble du dispositif permet aussi aux étudiants de se distancier de l'outil pour aller chercher ailleurs d'autres ressources, plus précises, plus adaptées à un contexte spécifique. Le dispositif laisse beaucoup de contrôle aux étudiants ; ils choisissent de réaliser certaines activités plutôt que d'autres, de travailler à l'heure qu'ils souhaitent, de réaliser à nouveau une activité problématique, etc. Dans un même temps, les scénarios de travail personnalisés permettent à chaque étudiant d'être guidé, accompagné dans son apprentissage et en fonction de ses spécificités. Les étudiants sont considérés comme des adultes apprenants responsables de leur apprentissage.

## **7. Les questions soulevées par l'analyse**

Les résultats du questionnaire de satisfaction et l'analyse des interviews indiquent que la majorité des étudiants apprécient cette liberté. Cependant, apprécier cette liberté et savoir en tirer parti sont deux choses différentes.

Il est probable que la liberté offerte par le dispositif permette d'augmenter la motivation intrinsèque chez les étudiants (Deci, Nezlek et Sheinman, 1981, cités par Ryan et Deci, 2000). En conséquence, ceux-ci se montrent plus autonomes dans leur approche de l'apprentissage et situent d'autant plus leurs besoins au centre de l'apprentissage. Les étudiants intrinsèquement motivés par l'apprentissage de la langue française vont tirer un bénéfice maximal de la liberté offerte par le dispositif proposé. Leur capacité à mettre en place des stratégies métacognitives efficaces leur permet d'acquérir une plus grande autonomie, déjà en place initialement de par leur expérience académique. Pour les étudiants en année préparatoire, intéressés par l'apprentissage de la langue française, conscients des stratégies efficaces en termes d'apprentissage et capables de les déployer et de les ajuster, le dispositif proposé est idéal puisqu'il concerne une matière appréciée, qu'il offre une liberté dans la trajectoire de travail et qu'il permet de s'auto évaluer, de mesurer ses forces et ses faiblesses et de remédier à ses difficultés le cas échéant.

Peut-être les étudiants de premier bachelier ne présentent-ils pas toutes ces caractéristiques. Peut-être sont-ils autrement motivés. Peut-être n'ont-ils pas intégré le rôle de la langue française dans la profession de logopède. Peut-être sont-ils davantage mus par l'envie de valider une année plutôt que par l'amour du français. L'absence d'expérience d'apprentissage dans l'enseignement supérieur, l'habitude de fonctionner sur base des consignes données par les enseignants, la faible connaissance de soi en tant qu'apprenant sont autant de facteurs qui pourraient expliquer la difficulté des étudiants à avoir un usage efficient du dispositif de formation. Toutes ces hypothèses restent encore à vérifier et nous souhaiterions pouvoir le faire dans une étude future. Elles rejoignent en tout cas les travaux de Bloomer et Hodkinson (2000), qui étudient les « trajectoires d'apprendre » à l'université et notamment la façon dont un ensemble d'expériences se connectent à travers le temps. Elles pourraient aussi illustrer la différence entre les « étudiants minimalistes » (dans notre étude, les étudiants de premier bachelier), dont certains réalisent un travail dans le seul but de valider leur cours, et ceux que Paivandi (2011) classe dans la catégorie des étudiants qui ont une « perspective compréhensive » de leur relation à

l'apprendre, une « relation dynamique et moins comptable de l'acte d'apprendre » (dans notre étude, le profil des étudiants en année préparatoire).

Comme vu précédemment, le dispositif proposé laisse volontairement place à une certaine liberté chez les étudiants. Il est probable que les étudiants de premier bachelier sentent cette potentialité dans l'outil et en expriment une grande satisfaction (visible à travers le questionnaire). Cependant, n'étant pas formés à un fonctionnement autonome, ils ne sont pas capables d'utiliser l'outil pour apprendre de façon efficace au contraire des étudiants en année préparatoire. Pour en bénéficier de façon optimale, il est indispensable que les étudiants s'investissent dans leur apprentissage mais aussi sachent comment mettre en place des stratégies d'apprentissage efficaces dans ce contexte (Boulet et al. 1996).

Si notre hypothèse est exacte, il est essentiel de mettre en place une méthode permettant aux étudiants de premier bachelier d'utiliser l'outil de façon efficace. A la mise en place du dispositif, nous n'avons pas focalisé notre attention sur le développement de méthodes permettant aux étudiants d'évoluer dans le dispositif de façon autonome. Nous avons naïvement considéré que tous les étudiants bénéficieraient naturellement de la flexibilité qu'offrait l'outil. Aujourd'hui, nous prenons conscience du besoin des étudiants d'être guidés dans l'usage de ce type de dispositif pour que ce dernier constitue un support efficace à l'apprentissage.

## 8. Perspectives de régulation

Outre les pistes de recherche mentionnées plus haut, nous pouvons envisager plusieurs voies pour entraîner les étudiants à une pratique autonome du dispositif.

Tout d'abord, il semble indispensable que les étudiants prennent conscience de leur niveau initial ainsi que du niveau d'exigence de la formation. Il est envisageable que les résultats aux tests diagnostiques et le scénario de travail associé soient décortiqués avec chaque étudiant et que les attentes soient explicitées individuellement dès le départ.

Ensuite, il est important que les étudiants s'interrogent de façon régulière sur leurs besoins et que leur travail soit guidé par cette réflexion. Pour cela, nous pouvons les inciter à utiliser les tests en ligne disponibles et, pourquoi pas, à repasser des tests diagnostiques. En plus du forum destiné à des questions portant sur la langue française, il serait intéressant de permettre aux étudiants de s'adresser de façon confidentielle à un enseignant afin de discuter des directions à prendre pour la suite du travail, et ce en référence au travail déjà effectué. Des outils statistiques permettant à chacun de visualiser le travail réalisé sont disponibles. Ils sont cependant peu utilisés et nous ne sommes pas certains qu'ils participent à la réflexion des étudiants concernant leur progression. Accompagner les étudiants dans l'interprétation des rapports de suivi pourrait les aider à pointer leurs manquements, à réfléchir sur leurs besoins et à orienter leur travail en conséquence.

Puis, bien que la réflexion soit d'ores et déjà menée dans le dispositif, il nous paraît essentiel d'insister sur le sens du travail et de la maîtrise de la langue française dans la formation de logopède pour favoriser l'engagement des étudiants. Par exemple, lors de la séance présentielle introductive, nous pourrions encourager une réflexion globale sur la langue française et pointer son intervention dans le métier de logopède par une activité de groupe.

Enfin, il est probable que les étudiants aient des difficultés à mettre en place des stratégies cognitives et métacognitives efficaces. Consacrer une heure aux méthodes possibles pour ancrer les connaissances en mémoire (ex. : réaliser de fiches, noter des règles problématiques, recommencer plusieurs fois des activités posant des difficultés, etc.) pourrait aider les étudiants à s'approprier la matière. En parallèle, les inciter à s'interroger sur l'efficacité des méthodes mises en place paraît indispensable. Nous pourrions par exemple pousser les étudiants à s'interroger sur la maîtrise d'un contenu mis sur papier et tirer des conclusions quant à l'efficacité de cette méthode sur leur capacité de rétention. Enfin, le site en ligne pourrait reprendre des extraits d'interviews réalisées à l'occasion de notre étude, témoignages d'étudiantes qui expliquent la façon dont elles se sont organisées pour progresser vers la réussite. Pour aller plus loin dans cette optique de partage d'expérience, la mise en place d'un accompagnement des étudiants de premier bachelier par des étudiants en année préparatoire pourrait être envisagée. Cette collaboration, axée sur les méthodes de travail, l'évaluation de ces méthodes sur l'apprentissage et l'utilisation efficace du dispositif, permettrait aux étudiants de première année de bénéficier de l'expérience académique d'étudiants aguerris. Il est probable que ce bénéfice dépasse le cadre du cours de maîtrise de la langue française et s'exprime de façon transversale dans l'ensemble des cours.

Il nous faut en tout cas rester prudents quant aux capacités des étudiants à utiliser en toute autonomie ce type de dispositif en ligne. Tant qu'ils ne seront pas entraînés dans leur cursus à choisir des stratégies cognitives adaptées et à les réguler, tant qu'ils ne trouveront pas dans leur environnement de travail des conditions qui

suscitent et maintiennent leur motivation, il est peu probable qu'ils arriveront à développer un usage efficace d'un dispositif en ligne. En attendant, pourquoi ne pas envisager un suivi plus étroit par un assistant en début d'année, puis un désétayage progressif de cette aide personnalisée ? Il serait par exemple possible d'imposer une rencontre mensuelle avec un tuteur pendant les premiers mois de la période de travail, rencontre lors de laquelle l'étudiant pourrait analyser son travail sur base de son rapport de suivi. Une fois l'étudiant conscient de l'utilité de cette analyse pour sa progression, l'obligation pourrait être levée et les rencontres devenir optionnelles.

Il paraît aussi essentiel de travailler sur une meilleure combinaison entre travail en ligne et intervention en présentiel. En effet, parfois perçues comme déconnectées, ces deux dimensions doivent s'ajuster au mieux pour que le dispositif proposé soit de qualité (Means, Toyama, Bakia et Jones, 2010) et permette aux étudiants d'exploiter pleinement ses avantages. Intervenir en présentiel sur des performances en ligne, proposer du travail en ligne sur base de problématiques identifiées en présentiel, se servir d'outil de communication commun (forum) et confidentiel (journal) pour assurer un suivi de chaque étudiant sont autant d'outils utiles au développement de l'autonomie chez les étudiants. Une réflexion doit être menée pour chacune des combinaisons possibles, et ce dans le but de servir efficacement l'apprentissage des étudiants. Leur simple satisfaction est en effet déjà encourageante mais ne doit pas cacher la nécessité d'investiguer la qualité de leur apprentissage.

## Remerciements

Nous tenons à remercier vivement tous les participants aux expérimentations menées dans le cadre de ce dispositif d'aide à la réussite en langue française. Les étudiants bacheliers en logopédie ainsi que leurs enseignants contribuent en effet à l'amélioration des dispositifs mis en place pour eux dans nos projets.

## Références bibliographiques

- Bloomer, M. et Hodkinson P. (2000). Learning careers: Continuity and change in young people's dispositions to learning. *British Educational Research Journal*, 26(5), 583-597.
- Boulet, A., Savoie-Zajc, L. et Chevrier, J. (1996). *Les stratégies d'apprentissage à l'université*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Deci, E. L., Nezlek, J. et Sheinman, L. (1981). Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation of the rewardee. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 1-10.
- Georges, F. (2007). La gestion informatisée des compétences (GIC), un support du développement professionnel en enseignement supérieur. Dans J. Viens (dir.), *Vers un changement de culture en enseignement supérieur. Regards sur l'innovation, la collaboration et la valorisation* (p. 898-901). Montréal, Canada : Université de Montréal.
- Georges, F. (2010). *Mieux comprendre le savoir-agir autonome. Développement et analyse d'usages d'un environnement d'apprentissage destiné aux élèves de 10 à 15 ans*. (thèse de doctorat, Université de Liège, Belgique). Récupéré le 01 décembre 2014 du site de gestion informatisée des ressources internes de l'université de Liège : <http://orbi.ulg.ac.be/handle/2268/118212>.
- Kirkpatrick, D. L. et Kirkpatrick, J. D. (2006). *Evaluating training programs: The four levels*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M. et Jones, K. (2010). *Evaluation of evidence-based practices in online learning: A meta-analysis and review of online-learning studies*. Washington, DC: Department of Education.
- Paivandi, S. (2011). La relation à l'apprendre à l'université. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 42(2), 89-113. Récupéré le 01 décembre 2014 du site de la revue : <http://rsa.revues.org/730>.
- Romainville, M. (2002). *L'évaluation des acquis des étudiants dans l'enseignement universitaire*. Récupéré le 01 décembre 2014 de <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/034000527/0000.pdf>.
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal, Canada : Les Editions Logiques-Ecoles.
- Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

**Annexe**

## Questions posées aux étudiants en année préparatoire

- Quels est votre parcours ?
- Avez-vous été surpris par vos résultats aux tests diagnostiques de français ?
- Pensez-vous vous être estimé correctement sur l'échelle papier avant de commencer le travail dans la GIC ?
- Pensez-vous avoir progressé entre le début et la fin du trimestre (ou entre le test diagnostique et l'examen) ?
- Comment avez-vous travaillé votre langue française durant le premier quadrimestre ? Décrivez votre méthode de travail.
- Quelle(s) actions et stratégies ont été, d'après vous, les causes ou les déclencheurs de vos progrès ?
- Avez-vous participé et apprécié les séances présentiellees ?
- Suite à une analyse des données, il s'avère que vous n'avez pas réalisé plus d'activités que les étudiants en premier bachelier, ni plus fréquenté le dispositif, ni eu vraiment de meilleurs résultats aux tests diagnostiques. Pourtant, vous avez réussi alors que la majorité des étudiants en premier bachelier ont échoué. Avez-vous une idée sur ce qui a fait la différence ?
- Qu'avez-vous pensé de l'examen ?
- Pensez-vous réussir l'examen ?





---

# Deux ans de formation et d'accompagnement techno-pédagogique à l'ULg : public, impact et perspectives

**Jean-François Van de Poël, Dominique Verpoorten**

*Université de Liège, Institut de Formation et de Recherche en Enseignement Supérieur (IFRES), Cellule eCampus  
Traverse des Architectes, B63b  
4000 Liège  
[jfvandepoel@ulg.ac.be](mailto:jfvandepoel@ulg.ac.be) / [dverpoorten@ulg.ac.be](mailto:dverpoorten@ulg.ac.be)*

---

*RÉSUMÉ. Cet article présente une recherche quanti-qualitative portant sur 225 enseignants ayant suivi des formations techno-pédagogiques dispensées par la Cellule eCampus (IFRES, Université de Liège, Belgique) de 2011 à 2013. Les données récoltées sont utilisées pour : a) qualifier le public de ces formations, b) évaluer, grâce à une grille d'analyse de discours nommée CInOpTIC, leurs effets sur le développement techno-pédagogique des participants, c) étudier la demande d'accompagnement techno-pédagogique, considérée comme un effet induit par les formations. Sur base des données empiriques analysées, l'article élabore des perspectives pour la régulation des formations eLearning.*

*MOTS-CLÉS : eLearning, formation enseignants, accompagnement techno-pédagogique, technologies éducatives, professionnalisation des enseignants, TPACK, CInOpTIC, SAMR*

---

## 1. Introduction

En 2004, l’Université de Liège (ULg) a institué l’Institut de Formation et de Recherche en Enseignement Supérieur (IFRES) avec, entre autres missions, de «*faciliter l’intégration des TIC (Technologies de l’Information et de la Communication) et de l’eLearning dans l’enseignement et développer le campus virtuel de l’Université* ». Cette mission est principalement assumée par la cellule spécialisée eCampus qui prend en charge le maintien de la plate-forme institutionnelle Blackboard, les formations en rapport avec celle-ci et des accompagnements techno-pédagogiques individualisés.

Le travail d’eCampus prend pour référence générale le modèle TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*, Mishra & Koehler, p.63, 2009) qui établit trois volets de savoir nécessaires à l’enseignant: le savoir lié au contenu (CK – Content Knowledge), le savoir lié à la pédagogie (PK – Pedagogical Knowledge) et le savoir lié à la technologie (TK – Technological Knowledge). Le professionnalisme de l’enseignant découle de la maîtrise de chaque volet de savoir et de leurs intersections, le terme «*savoir*» incluant, chez les auteurs, l’application de ceux-ci à une pratique concrète d’enseignement.

Les formations et les accompagnements dont il est question dans le présent article visent essentiellement l’approfondissement du *Technological Pedagogical Knowledge* ou TPK (Mishra & Koehler, 2006, p. 1025, Figure 4) défini comme suit : «*knowledge of the existence, components, and capabilities of various technologies as they are used in teaching and learning settings, and conversely, knowing how teaching might change as the result of using particular technologies* » (p. 1028). Les efforts de la Cellule eCampus (IFRES) sont donc tournés vers la mise en évidence de la valeur ajoutée des technologies pour l’éducation, le renforcement du sentiment de maîtrise des outils au service des activités pédagogiques (Clark, 2005 ; Depover, Karsenti, & Komis, 2007, p. 5), l’émergence de nouvelles formes de réflexion sur l’enseignement/apprentissage et le soutien à l’intégration de l’eLearning dans les pratiques,

Les formations et les accompagnements d’eCampus forment l’objet de la présente recherche. Celle-ci est guidée par les questions suivantes :

1. Quel est le public des formations eCampus (effectifs, traits, parcours de formation) ?
2. De quels effets les participants créditent-ils les formations suivies ?
3. Les formations nourrissent-elles une demande ultérieure d’accompagnement techno-pédagogique ?

## 2. Méthode

### 2.1. Cadre de formation

L’offre d’eCampus se compose de 10 formations (Figure 1) au format standardisé. D’une durée de 3h30, elles sont dispensées, d’un seul tenant, en face-à-face, à plusieurs reprises chaque année, à 10 encadrants en moyenne, selon une organisation faisant de certaines séances des prérequis pour l’accès à d’autres.

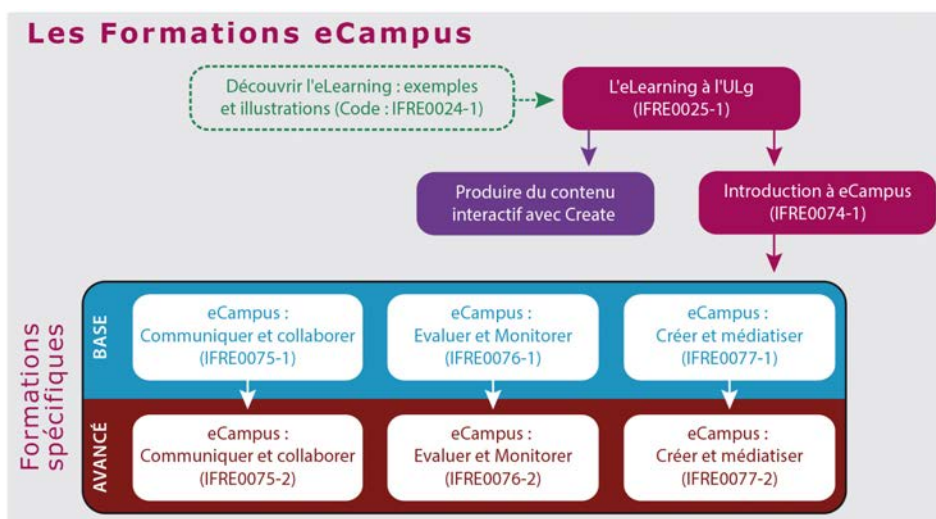


Figure 1. Schéma de l’offre de formation eCampus 2012-2013 (flèches = prérequis)

## 2.2. Population

La présente étude porte sur 225 personnes ayant suivi une ou plusieurs des 62 formations dispensées par eCampus au cours des deux dernières années académiques. Dans les analyses qui suivent, le nombre de sujets concernés varie. En effet, selon qu'il s'agit de formations principales, spécifiques ou d'accompagnements, les effectifs sont constitués de sous-ensemble de la population de départ. Il est donc important, dans la section « Résultats », de se reporter au N, à chaque fois stipulé.

Les sujets sont tous des assistants ou des chargés de cours nouvellement recrutés. Ceux-ci sont en effet tenus, à l'ULg, de participer à 10 formations pédagogiques (de 3h30) dans les deux ans consécutifs à leur engagement. Ils sélectionnent ces formations dans le catalogue de l'IFRES qui en offre plus de 60, dont celles d'eCampus. Au terme de leur parcours de formation, ils rédigent un rapport réflexif sur les bénéfices qu'ils en ont retirés.

## 2.3. Sources de données et instruments

### 2.3.1. Question de recherche 1 – Public des formations eCampus

Les sources de données sont ici les formulaires électroniques d'inscription aux formations. Récupérés et traités, ils ont permis l'extraction des informations relatives à la fréquentation des formations techno-pédagogiques, aux caractéristiques des participants (sexe, faculté d'origine, statut) et à leurs parcours de formation.

### 2.3.2. Question de recherche 2 – Effets auto-rapportés des formations (instrument : CInOpTIC)

Les sources de données sont ici 56 rapports de fin de formation, rendus par autant d'encadrants ayant suivi au moins une formation eCampus en 2011 ou 2012. Sur ces rapports, 44 mentionnaient explicitement cette/ces formation(s). Leur analyse a donné lieu à l'élaboration d'un instrument de codage : la grille critériée CInOpTIC (Figure 2). Cette grille répertorie, sur une échelle de progression, 3 effets des formations observables dans les rapports : a) un effet de « Conscientisation » portant sur le potentiel pédagogique des TIC (Technologies de l'information et de la communication) pour l'apprentissage, b) un effet d'élaboration d'une « Intention » d'utilisation de ces technologies, c) un effet d'« Opérationnalisation » de ces technologies dans un enseignement. L'élaboration de l'instrument CInOpTIC a bénéficié de l'expérience de la Cellule eCampus, de ses interactions fréquentes avec les encadrants et des réflexions conceptuelles que ces interactions ont engendrées.

Niveau	Définition	Exemple
Opérationnalisation	Le participant fait mention d'une opérationnalisation des technologies dans sa pratique enseignante. Il fait mention d'usages concrets et précis, d'activités ou de ressources mises en ligne.	« ... Ces trois formations étaient orientées vers l'outil informatique. Dans le cadre des cours dispensés au sein de mon Unité, la plateforme d'enseignement à distance eCampus est employée. Les étudiants disposent désormais du syllabus en format électronique et de tous les supports de cours utilisés dans le déroulement des séances théoriques et pratiques... » (Rapport participant 3)
Intention	Le participant fait mention de sa volonté d'intégrer les technologies dans sa pratique enseignante. Il ne s'agit ici que d'une intention, d'une volonté déclarée qui n'a pas encore été mise en œuvre.	« ... J'aimerais dans les années à venir développer et améliorer le cours en ligne. J'ai été inspirée par les nombreux exemples donnés au cours de différentes formations IFRES, notamment les exemples impressionnants du cours d'anatomie ou encore d'histologie de la faculté de médecine qui sont disponibles en ligne. » (Rapport participant 5)
Conscientisation	Le participant fait mention de sa prise de conscience de l'intérêt des technologies dans l'enseignement et l'apprentissage. On se trouve ici dans la prise de conscience de l'existence d'une relation entre la technologie et la pédagogie.	« Ce qui m'a été le plus utile, et m'a vraiment intéressé, est de découvrir la richesse des possibilités offertes par le système de l'e-learning. Il offre un regard novateur sur les pratiques enseignantes, et ouvre de nouveaux horizons, aux multiples exploitations possibles. Je me suis interrogée sur la pertinence de l'exploitation de tels procédés dans ma discipline. Je pense que l'utilisation des techniques e-learning pourrait permettre de rendre l'approche matières sur lesquelles je travaille avec les étudiants plus dynamique et interactive. » (Rapport participant 23)

**Figure 2.** La grille CInOpTIC permet la catégorisation de trois effets auto-rapportés de formations techno-pédagogiques

Munis de la grille CInOpTIC, les auteurs ont individuellement appliqué un codage déductif aux propos tenus dans les 44 rapports. La procédure a permis de situer chaque rapport à un niveau défini : conscientisation ou

intention ou opérationnalisation. Dans le cas où plusieurs effets se manifestaient dans un même rapport, son codage s'est fait au niveau le plus haut atteint. Les auteurs ont ensuite comparé leurs choix. Le taux de concordance s'est établi à 83 %. Les divergences ont fait l'objet d'un échange qui a permis, dans la majorité des cas, de trouver un accord tout en produisant un raffinement supplémentaire du processus de catégorisation. Lorsque cet accord s'est avéré impossible, le rapport a été codé dans la catégorie la plus basse (entre les deux possibles) du CInOpTIC, et ce afin de ne pas grossir les effets mesurés. Trois rapports ont à ce stade été retranchés du matériel, leurs allusions aux formations eLearning s'avérant trop succinctes ou anecdotiques pour faire l'objet d'un codage consistant. Les analyses portent donc au total sur 41 rapports.

### 2.3.3. Question de recherche 3 – Liaison Formation/accompagnement (instrument : SAMR)

Dans un effort visant à aller au-delà d'une évaluation de l'effet des formations fondée uniquement sur des propos auto-rapportés et de repousser les limites attachées à ce type de matériel (Veenman, 2011), l'étude postule que la demande d'accompagnement dans la conception et la réalisation d'activités techno-pédagogiques constitue un effet, tangible cette fois, qui peut être mis au crédit des formations. Pareille demande est interprétée comme un engagement supplémentaire dans le développement techno-pédagogique, engagement correspondant au souhait de s'établir au niveau 3 du CInOpTIC (« Opérationnalisation »). En vue de tester cette hypothèse, l'étude a confronté la date des formations suivies par les participants à la date de demandes postérieures d'accompagnement.

Les accompagnements prodigués par la Cellule eCampus ont en outre fait l'objet d'un classement selon deux dimensions : leur durée et la complexité pédagogique en résultant. Pour ce qui est de leur durée, deux types ont été distingués :

a) les accompagnements « courts » concernent des demandes de « coups de pouce » (banque de questions sur la classification des espèces vivantes en Biologie, mise en place de l'animation d'un forum pour le cours de Biologie en Médecine, etc.) qui se concrétisent en une ou deux rencontres avec un conseiller techno-pédagogique ;

b) les accompagnements « longs » requièrent un investissement plus important de la part des enseignants et de leurs conseillers, qui résulte dans la conception et la mise en œuvre d'activités complexes (Hybridation en mode « flipped classroom » des TP d'Histologie, création d'un parcours illustré de laboratoire en Chimie Analytique, etc.)

Pour qualifier la complexité du produit de l'accompagnement, la présente étude recourt au modèle SAMR (« Substitution Augmentation Modification Redéfinition ») proposé par Puentedura (2009). Celui-ci se présente sous la forme d'une échelle de 4 niveaux d'intégration techno-pédagogique :

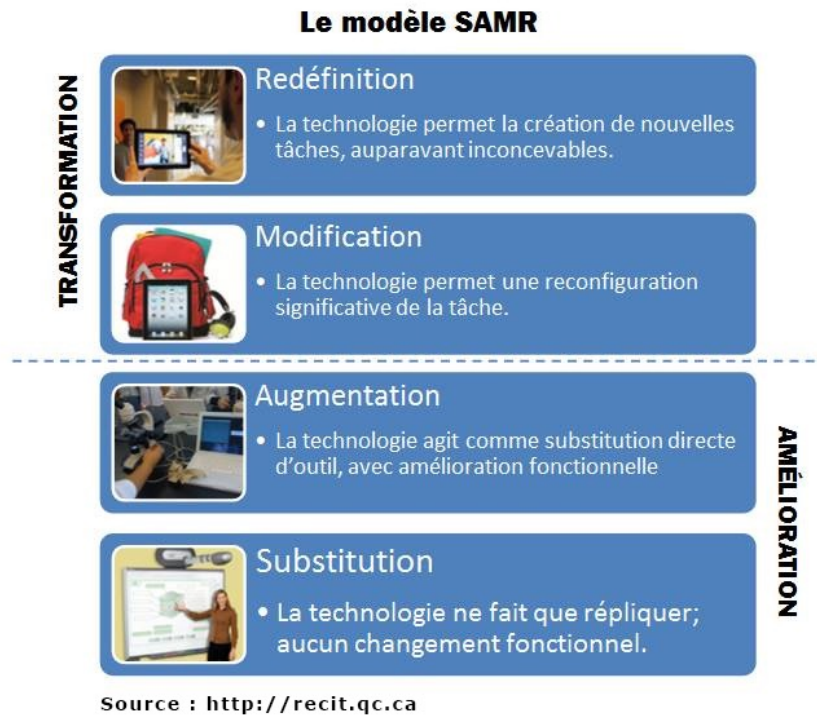
**1) Substitution** : l'outil techno-pédagogique se substitue à l'existant sans entraîner d'amélioration fonctionnelle aux activités pédagogiques existantes. (Par la structuration et la mise à disposition de ressources du cours sur eCampus avec quelques questions au sein de tests formatifs).

**2) Augmentation** : l'outil techno-pédagogique se substitue à l'existant mais entraîne des améliorations fonctionnelles dans les activités pédagogiques existantes. (Introduction d'un forum avec des règles de modérations et des activités accentuant les échanges entre les moments de cours).

**3) Modification** : l'outil techno-pédagogique entraîne une refonte significative de la scénarisation pédagogique. (Via la mise en œuvre d'un scénario de classe inversée ou encore la mise en place d'un examen certificatif sur des connaissances complexes en Anatomie).

**4) Substitution** : l'outil techno-pédagogique entraîne la création de nouvelles tâches inconcevables sans lui. (Via la création de vidéos de situations de stages simulées en lien avec toutes les compétences d'un référentiel de compétences métiers chez les étudiants en Master de Logopédie).

Les deux niveaux inférieurs relèvent de « l'amélioration » alors que les deux niveaux supérieurs relèvent de la « transformation » (Figure 3).



**Figure 3.** L'échelle SAMR (Puentedura, 2009) permet de qualifier niveau d'intégration techno-pédagogique résultant du dispositif d'accompagnement

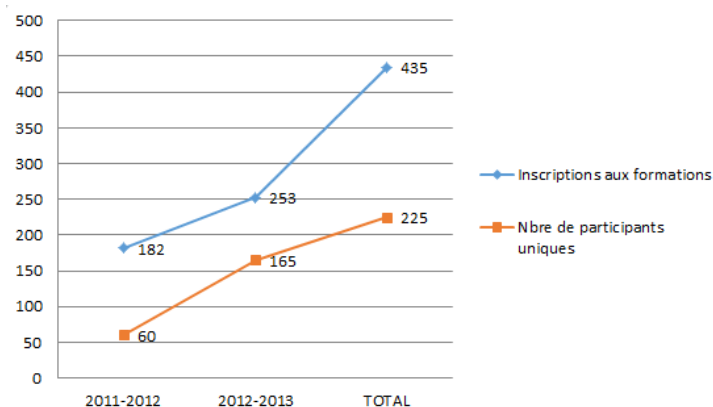
Le classement sur l'échelle SAMR s'est fait sur base des fiches d'accompagnement rédigées pour chaque accompagnement par les conseillers techno-pédagogiques concernés. Le codage a été réalisé par le conseiller cumulant une connaissance approfondie du modèle et une implication dans une majorité d'accompagnements.

### 3. Résultats

#### 3.1. Question de recherche 1 – Quel est le public des formations eCampus ?

##### 3.1.1. Nombre total de participants et ventilation des inscriptions

Alors que l'année académique 2011-2012 enregistrait 182 inscriptions pour 60 participants uniques (soit 3 formations par participant en moyenne), l'année académique suivante voit le nombre des inscriptions monter à 253 pour 165 participants uniques (1,5 formation par participant en moyenne). Les participants uniques comptabilisés sur les deux années comportent 110 femmes et 115 hommes pour une répartition des sexes comparable d'une année à l'autre.



**Figure 4.** Les formations ont connu une forte hausse de fréquentation en 2012-2013

Sur l'ensemble des inscriptions aux formations enregistrées, 165 inscriptions portent sur la formation « l'eLearning à l'Ulg » et 102 inscriptions sur la formation « Introduction à eCampus ». En ce qui concerne les formations spécifiques, 68 inscriptions se répartissent entre les trois séances (Base) consacrées à la création de contenus, à l'évaluation et à la communication. Les séances Avancées ont quant à elles attiré 26 inscriptions.

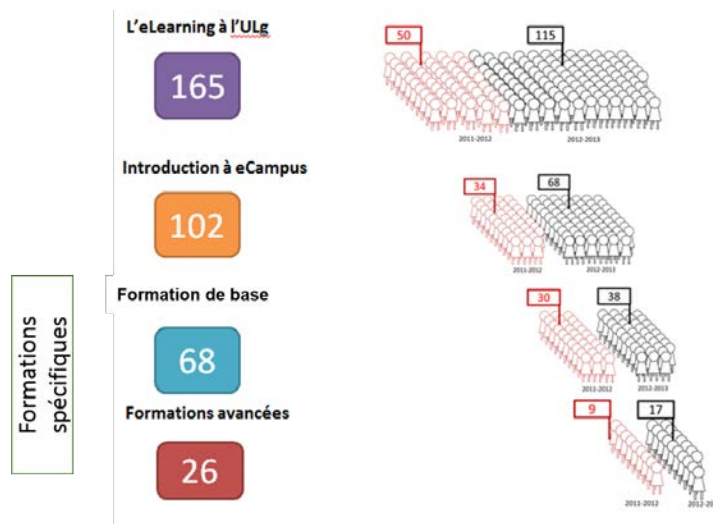


Figure 5. De 2012 à 2013, progression du nombre des inscriptions dans les principales formations eCampus

### 3.1.2. Origine facultaire et statut

Sur les deux années étudiées, les facultés les mieux représentées parmi les participants aux formations sont les Facultés de médecine (18,7%), de sciences appliquées (15,1%) et de sciences (11,4%). Les Facultés de Droit, de Psychologie et Sciences de l'éducation, de Philosophie et lettres amènent, ensemble, 23% des participants.

151 participants sur les 225 recensés possèdent un statut d'assistant, 64 sont quant à eux chargés de cours. Les 10 participants restants occupent d'autres types de fonctions comme conseiller pédagogique ou bibliothécaire.

### 3.1.3. Parcours de formation

La tentative d'identifier des « parcours de formation » révèle que, sur les 64 encadrants ayant suivi la formation « eLearning à l'Ulg », 48 la prolongent avec la formation « Introduction à eCampus ». Vingt-cinq d'entre eux y ajoutent encore au moins une formation spécifique.

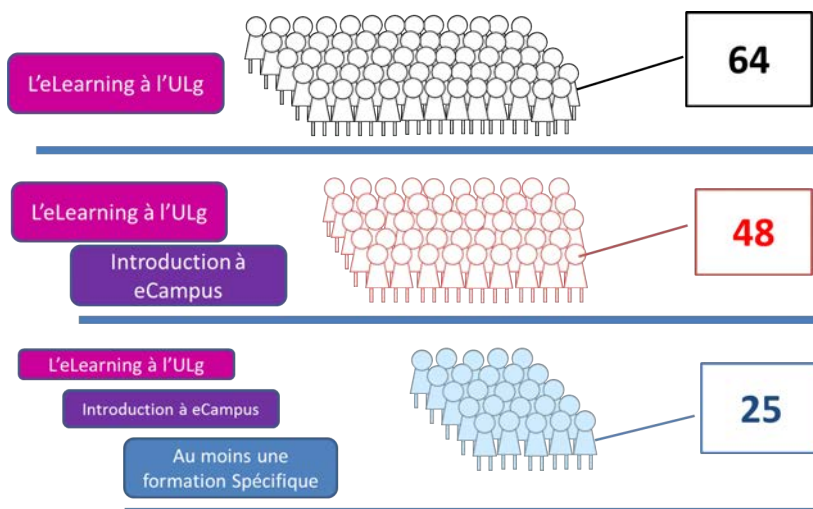


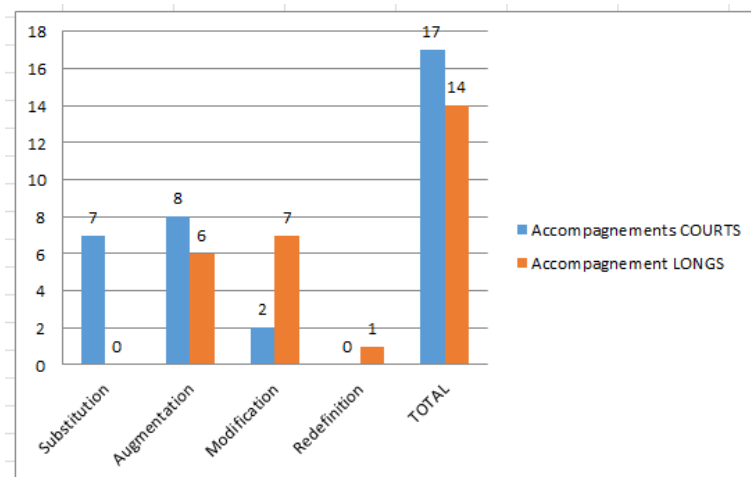
Figure 6. Les 3 parcours de formations les plus fréquents

### 3.2. Question de recherche 2 – De quels effets les participants créditent-ils les formations suivies ?

La prise de conscience du potentiel des technologies (niveau 1 de la grille CInOpTIC) est l'effet des formations le plus repérable dans les rapports des participants. Il ressort de 56% des rapports (23 participants). Dans 27 % des rapports (11 participants), les propos expriment une intention d'intégration des TIC à leur pratique (niveau 2 de la grille CInOpTIC) en décrivant des activités d'apprentissage soutenues par la technologie qu'ils souhaitent mettre en œuvre ou en présentant des dispositifs auxquels ils pensent. Pour 17 % (7 participants), la participation à au moins une formation eLearning s'est soldée par l'intégration effective (niveau 3 de la grille CInOpTIC) d'une fonction de la plate-forme Blackboard dans leurs activités d'enseignement.

### 3.3. Question de recherche 3 – Les formations nourrissent-elles une demande ultérieure d'accompagnement techno-pédagogique ?

Quarante encadrants sur les 225 ont fait appel au service d'accompagnement techno-pédagogique d'eCampus postérieurement à la date d'inscription à leur première formation eLearning. Dix-sept d'entre eux ont bénéficié d'un encadrement court portant sur 17 projets. Les 23 autres encadrants ont bénéficié d'un accompagnement long concernant 14 projets. Ce sont donc 31 projets initiés par 40 personnes qui ont été suivis et accompagnés pendant ces deux dernières années académiques. Le classement des projets accompagnés sur l'échelle SAMR fait apparaître que tous ceux relevant du niveau « Substitution » sont liés à un accompagnement court. Le niveau « Augmentation » qualifie 8 projets ayant bénéficié d'un accompagnement court et 6 projets d'un accompagnement long. Au niveau « Modification » se situent 7 projets associés à un accompagnement long pour 2 liés à un accompagnement court. Seul un projet est classé au niveau « Redéfinition ». Il a bénéficié d'un accompagnement long.



**Figure 7.** Les dispositifs techno-pédagogiques complexes impliquent pour une majorité un accompagnement long (N=31)

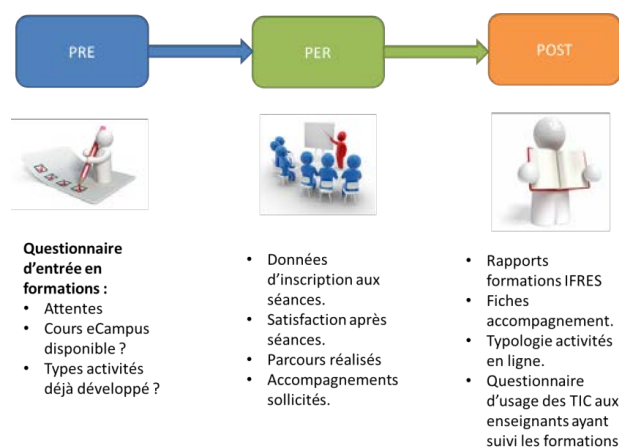
## 4. Discussions et perspectives

La présente recherche se fixait pour objectifs : a) de caractériser le public attiré par les formations eLearning délivrées par eCampus (quantité, caractéristiques, parcours, etc.), b) de documenter les effets des formations techno-pédagogiques tels qu'ils transparaissent dans les rapports de fin de formation des enseignants-participants, c) d'explorer comme un effet tangible des formations la demande ultérieure d'un accompagnement techno-pédagogique. Des résultats, 7 leçons et suggestions pour l'avenir peuvent être retenues :

1. Monitoring de la demande – Les formations eCampus ont connu en deux ans une évolution importante du nombre de participants (Figure 4). Aucune explication certaine ne peut être avancée pour justifier ce phénomène. L'analyse des données relatives à l'année 2013-2014 apportera un éclairage supplémentaire quant au caractère ponctuel ou non de cette demande accrue.



2. Initiative en faveur des titulaires – Les assistants représentent la grande majorité des participants aux formations (Section 3.1.2.). Leur rôle de courroie de transmission entre les enseignants et les étudiants les prédispose à être des catalyseurs d'intégration de l'eLearning. Un frein au déploiement de ce rôle peut cependant tenir au manque d'informations des titulaires des cours au sujet des technologies pour l'éducation. Des séances d'information, voire une ou deux vidéos à caractère vulgarisant, les visant particulièrement pourraient aider à convaincre ces titulaires de responsabiliser leurs assistants sur une série de tâches eLearning que ces derniers auraient pour mission de mettre en œuvre.
3. Allègement des prérequis – L'observation des parcours de formation indique que la grande majorité des participants suivent les formations « l'eLearning à l'ULg » et « Introduction à eCampus » (cf. Figures 5 et 6). Les formations base et avancées sont moins suivies et leur liaison conditionnelle augmente encore le nombre de prérequis nécessaires, ce qui peut diminuer le nombre de participants. Afin de limiter les barrières formées par les prérequis, un remodelage des formations spécifiques a été réalisé. Cinq formations « spécifiques » viennent désormais compléter les formations d'introduction à l'eLearning et à la plateforme eCampus en lieu et place des formations de base et avancées. Seule cette dernière formation est un prérequis pour l'accès aux séances spécifiques.
4. Suivi des participants et exploitation du CInOpTIC – Le codage des rapports avec la grille CInOpTIC fournit des résultats encourageants quant à la contribution des formations techno-pédagogiques à l'un des objectifs confiés à l'IFRES : conscientiser les participants au potentiel pédagogique des TIC. Ce codage systématique des éléments eLearning présents dans les rapports de formation sera poursuivi afin d'enrichir la qualité des informations sur les participants mais aussi de renforcer la validation de cette nouvelle échelle de mesure. Cette possibilité de situer mieux le niveau de développement pédagogique des participants (conscientisation/intention/opérationnalisation) ouvre des perspectives en matière de suivi individualisé, notamment au niveau de relances non intrusives qui seraient adressées à des participants ayant manifesté une intention ou au niveau de ressources qui pourraient être adressés aux participants qui se trouveraient dans une phase de prise de conscience.
5. Dossier personnel et proactivité – Pouvoir bénéficier objectivement d'informations sur les intentions et approfondir ce qui les sépare du « passage à l'acte » ouvre la voie à un accompagnement plus pragmatique et plus éclairé des participants. La collecte et le croisement de certaines données, tels qu'initiés dans cette étude, peuvent en constituer les bases. L'idée de la constitution d'un « dossier de progression » techno-pédagogique (Figure 8) sera étudiée. Pareil dossier permettrait, pour certains participants en tout cas, de dessiner une « trajectoire » de développement en matière d'eLearning. Ce type d'instrument bénéficierait aussi à eCampus en lui permettant de doter d'un caractère proactif ses actions qui, à l'heure actuelle, demeurent essentiellement réactives et dépendantes des demandes des enseignants.



**Figure 8.** Schématisation des données qui pourraient entrer dans la constitution d'un dossier de progression techno-pédagogique des enseignants



6. Indicateurs de développement techno-pédagogique – Au niveau des effets observés, toutes les demandes d’accompagnement sont postérieures à la première formation suivie par les participants. Il est donc plausible, sur base de ces données exploratoires, de voir dans les formations – à côté d’autres facteurs non contrôlés qui ont pu jouer également – que les formations des catalyseurs des demande d’accompagnement et, in fine, des initiatives techno-pédagogiques concrètes mises en place dans les enseignements.
7. Pas de « petits profits » pédagogiques – L’analyse des projets accompagnés a permis tout d’abord de distinguer les différents accompagnements en fonction de deux paramètres (durée/complexité, Figure 7). Quant au codage à l’aide de l’échelle SAMR, il indique qu’il faut du temps pour mettre en œuvre les usages les plus subtils de l’eLearning. Cette information est susceptible de nourrir la réflexion des conseillers techno-pédagogiques au sujet des projets personnels des enseignants qui font appel à leur service et des modes d’accompagnement adéquats. Les résultats montrent que, dans le contexte eCampus de l’ULg, les projets courts sont souvent liés à l’amélioration d’activités déjà présentes (« *Amélioration* », Figure 3). Les accompagnements longs parrainent quant à eux une réflexion pouvant conduire à une transformation des pratiques d’enseignement (« *Transformation* », Figure 3).

## 5. Conclusions

Cette étude a permis à la cellule eCampus une première identification de l’impact de ses actions de formation et d’accompagnement. Elle a mis en lumière l’importance d’un monitoring plus systématique de ces actions et de leurs effets sur le développement techno-pédagogique des enseignants. Elle a permis aux conseillers techno-pédagogiques de se doter d’instruments (CInOpTIC, SAMR) susceptibles de soutenir ce monitoring qui, en retour, pourra alimenter les régulations.

Des limitations doivent enfin être mentionnées. Si les données générales portent sur une population satisfaisante, certaines analyses spécifiques trouveraient profits à être menées sur un nombre plus élevé de sujets et à être approfondies, notamment au niveau de l’origine facultaire des participants, ou mises en relation avec des données au niveau de l’institution (fluctuation du nombre d’engagements selon les années, et donc du nombre d’assistants et de chargés de cours concernés par les formations, répartition hommes/femmes dans ces mêmes engagements, etc.). C’est la raison pour laquelle les mesures mises en place à l’occasion de l’étude seront réitérées et élaborées à l’avenir.

Si le caractère postérieur des demandes d’accompagnement (par rapport au suivi des formations) semble donner du crédit à l’idée d’un continuum de développement techno-pédagogique fondé sur un engagement progressif dans la réflexion et l’action techno-pédagogique, il reste malaisé, sans recherche supplémentaire, d’établir une relation causale stricte entre la participation à la formation et les actions techno-pédagogiques éventuellement posées par la suite.

Il faut aussi noter que les réflexions sur les demandes d’accompagnement et leur localisation sur l’échelle SAMR se sont faites, dans le contexte de cette étude, sur la base de fiches projets décrivant l’initiative visée par les participants et non sur l’observation stricte de l’ensemble de leurs résultats finaux. En outre, seuls les projets faisant l’objet d’accompagnements ont été codés. Aucune information sur la teneur et la qualité des actions techno-pédagogiques mises en œuvre de manière autonome par les enseignants, avant ou après la participation aux formations, n’est pour l’heure disponible.

## Références bibliographiques

- Apple (1995). *Changing the Conversation About Teaching and Learning – A report on 10 Years of ACOT Research*. Cupertino, USA : Apple Computer.
- Clark, R.E. et Feldon, D. F. (2005), Five common but questionable principles of multimedia learning. Dans R.E. Mayer (dir.), *Cambridge handbook of multimedia learning*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Depover, C., Karsenti, T. et Komis, V. (2007). *Enseigner avec les technologies : favoriser les apprentissages, développer les compétences*. Presses de l’Université du Québec.
- Eberly Center (n.d.). *Principle of Teaching*. Carnegie Mellon University. En ligne <http://www.cmu.edu/teaching/principles/teaching.html>
- Ertmer, P.A. (2005), Teacher Pedagogical Beliefs: The Final Frontier in Our Quest for Technology Integration? *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 25-40.

- IFRES (2010). *Plan stratégique 2010-2015*. Université de Liège. En ligne [http://www.ifres.ulg.ac.be/portail/contenu/node/30/edit?q=system/files/plan\\_d\\_actions\\_ifres\\_2010\\_2015.pdf](http://www.ifres.ulg.ac.be/portail/contenu/node/30/edit?q=system/files/plan_d_actions_ifres_2010_2015.pdf)
- Koelher, M.J. et Mishra, P. (2006) Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher knowledge. *Teacher College Record Volume 108*(6), 1017-1054.
- Kirkpatrick, D. L. et Kirkpatrick J.D. (2006). *Evaluating Training Programs (3rd ed.)*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of bloom's taxonomy: An overview. *Theory into Practice*, 41(4), 212-218.
- Mishra, P. & Koelher, M.J., (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70.
- Moersch, C. (1995). Levels of technology implementation (LoTi): A framework for measuring classroom technology use. *Learning and Leading with Technology*, 23(3), 40–42.
- Puentedura, R R. (2009). *As We May Teach: Educational Technology, From Theory Into Practice*. En ligne <https://itunes.apple.com/itunes-u/as-we-may-teach-educational/id380294705?mt=10>
- Russel, T.L. (2001). *The No Significant Difference Phenomenon: A Comparative Research Annotated Bibliography on Technology for Distance Education*. IDECC.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Thomas, D. R. (2003) *A general inductive approach for qualitative data analysis*. University of Auckland, New Zealand. En ligne <http://www.fmhs.auckland.ac.nz/soph/centres/hrmas/docs/Inductive2003.pdf>
- Veenman, M., Van Hout-Wolters, B., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, 1(1), 3-14.

## **AXE 3 :**

**L'évaluation au service des apprentissages**



---

# L'évaluation au service des apprentissages

## De l'évaluation formative en salle de classe au pilotage du système par les résultats des évaluations externes : l'évaluation peut-elle être au service des apprentissages scolaires ?

Annick Fagnant \*, Natacha Duroisin\*\* et Catherine Van Nieuwenhoven\*\*\*

\* Université de Liège

Service de Didactique Générale et Intervention Educative - DGIE

5, Boulevard du Rectorat

4000 Liège

[afagnant@ulg.ac.be](mailto:afagnant@ulg.ac.be)

\*\* Université de Mons

Aspirante F. R. S. – FNRS - Service Méthodologie et Formation - INAS

18, Place du Parc

7000 Mons

[natacha.duroisin@umons.ac.be](mailto:natacha.duroisin@umons.ac.be)

\*\*\* Université Catholique de Louvain et Haute Ecole Galilée

10, Place du Cardinal Mercier

1348 Louvain-la-Neuve

[catherine.vannieuwenhoven@uclouvain.be](mailto:catherine.vannieuwenhoven@uclouvain.be)

---

*RÉSUMÉ. L'évaluation prend de plus en plus de place au niveau du pilotage des systèmes scolaires, que celle-ci porte sur les établissements, sur les enseignements ou encore sur les résultats d'apprentissage. L'évaluation occupe également une place importante dans la vie quotidienne des classes, à tous les niveaux du système scolaire, où elle ne se limite pas à dresser un bilan des acquis au terme d'un processus mais est au centre des activités d'enseignement et devrait jouer un rôle pour différencier et réguler les pratiques. Qu'elles soient internes ou externes et quel que soit l'objet sur lequel elles portent, toutes ces évaluations devraient avoir pour objectif commun d'être au service de l'apprentissage. Mais que signifie « une évaluation au service des apprentissages » ? Cette expression se limite-t-elle à l'évaluation formative pratiquée par les enseignants dans leurs classes ? Les évaluations externes peuvent-elles aussi œuvrer à cet objectif ambitieux et si oui sous quelle forme ?*

*En apportant un éclairage original sur ces différents questionnements, le troisième axe de ce numéro spécial, rend compte d'une partie des interventions de l'atelier « l'évaluation au service des apprentissages » co-organisé par ABC-Educ et la section belge de l'Admée-Europe.*

*MOTS-CLÉS : Évaluation au service des apprentissages – Evaluation formative - Evaluation externe*

---

## 1. Introduction

Même si elle soulève rarement l'enthousiasme chez les différents acteurs, l'évaluation est aujourd'hui un enjeu majeur à tous les niveaux du système éducatif. Que celle-ci porte sur les établissements, sur les enseignements ou encore sur les résultats d'apprentissage, l'évaluation prend de plus en plus de place au niveau du pilotage. Elle joue également un rôle essentiel dans la vie quotidienne des classes où elle ne se limite pas à dresser un bilan des acquis au terme d'un processus mais est au cœur des activités d'enseignement et devrait œuvrer à la différenciation et à la régulation des pratiques.

Les évaluations ont un impact important sur la vie de la classe : elles affectent le climat motivationnel de la classe (Sarrazin, Tessier & Trouilloud, 2006) ; elles influencent la gestion de la discipline (Galand, 2006 ; Rey, 2009) et elles peuvent contribuer à donner à l'élève une image positive de lui-même et de ses capacités ou, au contraire, l'enfermer dans des sentiments négatifs, provoquer une perte de confiance en soi voire l'amener à développer des stratégies d'évitement de tout apprentissage scolaire (Martinot, 2006). Dans leurs fonctions pronostiques ou certificatives, elles orientent le parcours scolaire des élèves ; dans leur fonction formative, elles visent à réguler l'enseignement pour assurer l'apprentissage (Allal, 2007). Les évaluations font partie intégrante de l'enseignement et devraient permettre d'assurer « l'articulation des actions d'enseignement avec les processus d'apprentissage des élèves » (Allal, 2007, p. 139).

Autrement dit, même si on leur accorde de multiples fonctions plus ou moins explicites, même si on concède qu'elles remplissent parfois d'autres enjeux plus ou moins cachés et pas toujours souhaités, on reconnaîtra généralement que c'est dans leur fonction formative que les évaluations jouent le rôle d'être au service des apprentissages scolaires. Dans une perspective élargie, d'aucuns considèrent d'ailleurs que les évaluations formatives s'intègrent pleinement à chaque activité d'enseignement/apprentissage, permettant à l'enseignant d'orchestrer des régulations interactives (Allal & Mottier Lopez, 2005). Diverses enquêtes révèlent que l'importance de la fonction formative de l'évaluation est reconnue par les enseignants (et futurs enseignants) et que ceux-ci distinguent généralement un double processus permettant conjointement de diagnostiquer les difficultés d'apprentissage des élèves (ou tout au moins de repérer leurs forces et leurs faiblesses) et d'installer un processus régulateur de l'enseignement (Goffin, Renson & Fagnant, 2014 ; Issaieva & Crahay, 2010 ; Soussi, Ducrey, Ferrez, Nidegger & Viry, 2006).

Mais qu'en est-il au niveau des évaluations externes qui, depuis les années 1990, sont pourtant de plus en plus présentes dans un pilotage du système éducatif guidé par les résultats (Crahay, Audigier & Dolz, 2006) ? Si plusieurs enquêtes révèlent que les enseignants perçoivent un certain intérêt à ce processus (Dierendonck & Fagnant, 2010 ; Lafontaine, Soussi & Nidegger, 2009), peut-on aussi considérer qu'elles œuvrent réellement « au service des apprentissages » ?

Tout comme les évaluations en salle de classe remplissent de multiples fonctions, force est de reconnaître que cette multiplicité d'objectifs se rencontre également au niveau des évaluations externes. En effet, les épreuves externes poursuivent généralement un double objectif : d'une part, aider au pilotage du système en fournissant des indicateurs transversaux et longitudinaux et, d'autre part, réguler les pratiques d'enseignement en « illustrant » les attendus du système en termes d'évaluation et en apportant un feedback relatif aux résultats des écoles, des classes et/ou des élèves (Dierendonck & Fagnant, 2014 ; Lafontaine, 2006).

Si certaines évaluations externes nationales (ex. Luxembourg) ou régionales (ex. Belgique francophone) déclarent explicitement des intentions formatives (ou diagnostiques - Marcoux, Fagnant, Loye & Ndinga, 2014), on s'accorde généralement à penser que les enquêtes internationales (telles que PIRLS ou PISA, par exemple) n'ont pas explicitement cette visée, notamment dans la mesure où elles testent des échantillons d'élèves et que leur objectif premier est sans doute à situer au niveau du pilotage du système. Les évaluations internationales induisent également une visée normative qui se traduit par le classement des pays en fonction de leurs performances moyennes (classement auquel la presse fait largement écho en dépit des efforts des chercheurs pour dépasser ces constats - Demonty, Blondin, Matoul, Baye & Lafontaine, 2013). Doit-on dès lors exclure ces évaluations internationales de la thématique qui était au cœur de l'atelier intitulé « L'évaluation au service des apprentissages » ? Doit-on imaginer une dichotomie nette entre « pilotage » et « évaluation au service des apprentissages » ?

Qu'elles soient internes ou externes et quel que soit l'objet sur lequel elles portent, le parti pris de l'atelier organisé conjointement par ABC-Educ et par la section belge de l'Admée-Europe était de lier les différents types d'évaluations sous un objectif commun, à savoir d'être « au service des apprentissages ». Le titre introductif « *De l'évaluation formative en salle de classe au pilotage du système par les résultats des évaluations externes* » :

*l'évaluation peut-elle être au service des apprentissages scolaires ?* » traduit cette ambition qui se concrétise au travers de trois contributions apportant des éclairages originaux pour répondre à ce questionnement.

## 2. Aperçu des thématiques développées dans les différentes contributions de l'axe 3

La première contribution, proposée par **Marc Vantourout et Rémi Goasdoué**, s'intitule « *Approches et validité psycho-didactiques des évaluations* »<sup>1</sup>. Ce texte, issu de la conférence introductive de l'atelier, offre un cadre invitant notamment à réfléchir aux caractéristiques que devraient rencontrer les évaluations en vue d'œuvrer « réellement » au service des apprentissages.

Proposant de s'éloigner du débat relatif à la validité de la notation, les auteurs insistent sur l'importance de la prise en compte de la spécificité des contenus évalués, ainsi que sur la nécessité de chercher à appréhender et à comprendre les activités ou processus mis en œuvre par les élèves lorsqu'ils sont confrontés aux tâches d'évaluation. Reprenant les propos tenus par Linda Allal, dans un texte publié fin des années 1970, ils rappellent que les travaux relatifs à l'évaluation formative ont depuis longtemps pointé l'intérêt de « comprendre avant tout le fonctionnement cognitif de l'élève face à la tâche proposée » (p. 136). Prolongeant cette idée, Marc Vantourout et Rémi Goasdoué défendent l'idée selon laquelle les « approches psycho-didactiques des évaluations » (APDE) constituent « une » piste (sinon « la » piste) pour que se développent des évaluations réellement au service des apprentissages. Selon eux, la caractéristique principale que doivent rencontrer de telles évaluations est de permettre l'obtention d'un diagnostic de qualité, diagnostic qui ne serait alors possible que par une prise en compte effective des spécificités des contenus évalués et des processus mentaux à l'œuvre pour accomplir les tâches proposées. Pour le dire autrement, ils cherchent à démontrer que les didactiques disciplinaires et la psychologie cognitive disposent de ressources indispensables au développement d'évaluations réellement au service des apprentissages. Dans la lignée des « approches psycho-didactiques des évaluations » (APDE), les auteurs proposent le concept de « validité psycho-didactique » (VPD), validité qualitative qui impliquerait notamment une définition *a priori* de ce que l'on cherche à évaluer et une entrée par l'activité permettant de décrire indirectement les processus cognitifs en jeu. Cette façon originale d'appréhender la question de la validité des évaluations est largement documentée par des exemples proposés dans les domaines des mathématiques et du français ; exemples qui permettent de témoigner de l'intérêt (voire de la nécessité ?) de s'assurer de cette « validité psycho-didactique » (VPD).

Etant donné la diversité des contenus disciplinaires (dont les spécificités sont ici jugées comme centrales) et des types d'évaluation (des évaluations internes, construites par des enseignants dans leurs classes, aux évaluations externes standardisées, construites par des consortiums d'expertes), Marc Vantourout et Rémi Goasdoué reconnaissent que s'assurer de la validité, dans une approche psycho-didactique, ne peut pas se réduire à une procédure standardisée. Ils estiment néanmoins que, qu'elles que soient les spécificités des contextes et des situations, la « validité psycho-didactique » (VPD) devrait néanmoins immanquablement reposer sur une « préoccupation évaluative », présente dès la conception des épreuves et consistant en un regard particulier sur l'activité des évalués et sur les connaissances mises en jeu.

Toute en reconnaissant l'importance du versant « diagnostique », défendu dans le premier texte, le versant « régulation » est selon nous tout autant indispensable pour parler d'*évaluations véritablement au service des apprentissages*. Autrement dit, il s'agirait de concevoir l'évaluation comme un processus dialectique permettant conjointement de diagnostiquer les difficultés d'apprentissage des élèves et de développer un processus régulateur de l'enseignement.

Les deux autres contributions envisagent ce versant « régulation », et ceci sous des formes relativement novatrices. S'éloignant des *évaluations formatives* « classiques » *en salle de classe*, elles apportent des éclairages relatifs au deuxième versant du questionnement de l'axe 3 en s'intéressant *aux évaluations externes et au pilotage du système par les résultats*. Une des contributions montre comment les évaluations internationales fournissent des outils qui peuvent offrir diverses opportunités de régulation des pratiques d'enseignement au

---

<sup>1</sup> En plus d'introduire l'atelier de la journée ABC-Educ et l'axe 3 de la présente publication, la conférence de Marc Vantourout et le texte rédigé avec son collègue Rémi Goasdoué, offrent matière à débat pour un réseau naissant au sein de l'Admée-Europe, intitulé « Evaluations et didactiques » (EVADIDA), qu'il coordonne avec Annick Fagnant. Ce réseau vise un rapprochement entre évaluations et didactiques disciplinaires ; le trait commun aux travaux et réflexions menées au sein de ce réseau sera la prise en compte effective des contenus disciplinaires en jeu dans les pratiques évaluatives.

départ d'un diagnostic des difficultés des élèves. Externalisant encore davantage les résultats des évaluations, via l'utilisation d'un outil informatique favorisant le pilotage du système, le dernier texte ouvre une autre voie de possibles retombées des évaluations externes au service des apprentissages.

Le texte de **Patricia Schillings, Virginie Dupont et Geneviève Hindryckx** propose « *Un dialogue entre la recherche quantitative et les pratiques de classes* » s'appuyant sur l'enquête internationale PIRLS à laquelle ont participé les élèves de quatrième année primaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles en avril 2011. Sans doute un peu moins connue que les épreuves PISA de l'Ocdé, l'enquête PIRLS, menée par l'IEA (Association internationale pour l'Évaluation du Rendement scolaire), évalue les compétences en lecture des élèves à un même moment de leur scolarisation (c'est-à-dire à niveau scolaire constant et non à âge constant, comme dans PISA). En faisant se rencontrer les évaluations internationales et certains apports des recherches menées dans le domaine de l'apprentissage de la lecture, le texte fait écho au texte introductif de Marc Vantourout et Rémi Goasdoué. Dans ce contexte, les apports disciplinaires aident non seulement à « analyser les erreurs pour identifier les lacunes », mais aussi à analyser les pratiques de classe en vue de « dégager des pistes d'amélioration » de celles-ci. Les auteures présentent un dispositif original qui, partant des constats tirés d'une évaluation externe internationale, propose une collaboration avec les acteurs de la formation continuée pour toucher in fine les enseignants dans leurs classes. Au travers cette expérience, leur intention est d'illustrer comment les évaluations externes pourraient contribuer aux apprentissages, via une régulation des pratiques de classes rendue possible notamment grâce à la construction d'outils didactiques favorisant la compréhension des difficultés rencontrées par les élèves.

Dans un article intitulé « *Entre pilotage et indifférence, quelle appropriation des indicateurs de résultats par des acteurs du système éducatif ?* », **Sabine Soetewey et Françoise Crépin** interrogent les pratiques (déclarées ou constatées) d'acteurs de l'éducation lorsque des indicateurs, portant notamment sur les résultats des élèves aux évaluations externes non certificatives organisées en Belgique francophone, sont mis à leur disposition. La recherche-action menée interroge notamment l'utilisation que font les directeurs d'établissements de ces indicateurs pour mobiliser leurs équipes vers une analyse de leurs pratiques. Ici, le lien entre « *évaluations externes* » et « *évaluations au service des apprentissages* » repose sur l'hypothèse qu'une exploitation approfondie des résultats peut être le moteur d'un travail en équipe pédagogique susceptible de favoriser une modification des pratiques d'enseignement favorable à l'apprentissage des élèves. Loin d'une indifférence généralisée auquel une vision pessimiste du titre de l'article pourrait faire penser, les résultats engrangés par ces chercheuses laissent augurer des perspectives positives allant dans le sens de l'hypothèse formulée, mais qui demeurent à vérifier dans les pratiques réelles.

## Références bibliographiques

- Allal, L. (2007). Evaluation : lien entre enseignement et apprentissage. In V. Dupriez & G. Chapelle (Eds.), *Enseigner* (139-149). Paris : Presses Universitaire de France.
- Allal, L. & Mottier Lopez, L. (2005). L'évaluation formative de l'apprentissage : revue de publications en langue française. In Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (Ed.), *L'évaluation formative pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires* (265-290). Paris : Edition OCDE.
- Crahay, M., Audigier, F. & Dolz, J. (2006). En quoi les curriculums peuvent-ils être objets d'investigation scientifique ? In F. Audigier, M. Crahay & J. Dolz (Eds.), *Curriculum, enseignement et pilotage* (pp. 7-37). Bruxelles : De Boeck.
- Dierendonck, C. & Fagnant, A. (2010). *Comment les épreuves externes d'évaluation des acquis des élèves sont-elles perçues par les enseignants de l'enseignement secondaire au Luxembourg ?* Actes du congrès international de l'AREF (Actualité de la Recherche en Education et en Formation. Du 13 au 16 septembre 2010, Genève (Suisse). <https://plone2.unige.ch/aref2010>
- Dierendonck, C. & Fagnant, A. (2014). Approche par compétences et évaluation à large échelle : deux logiques incompatibles ? *Mesure et Evaluation en Education*, 37(1), 43-82.
- Demonty, I. Blondin, C. Matoul, A. Baye, A. & Lafontaine, D. (2013). La culture mathématique à 15 ans. Premiers résultats de PISA 2012 en Fédération Wallonie-Bruxelles. *Les Cahiers des Sciences de l'Education*, 33, 1-28.
- Galand, B. Pratiques d'enseignement et adaptation scolaire des élèves. In B. Galand & E. Bourgeois (2006) (Eds.). *(Se) Motiver à apprendre* (pp. 145-158). Paris: Presses Universitaires de France.
- Goffin, C., Renson, J. & Fagnant, A. (2014). *Comment les futurs enseignants du secondaire conçoivent-ils l'évaluation formative et ses difficultés de mise en œuvre ?* Actes du 26<sup>e</sup> colloque international de l'Admée-Europe. Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation. Du 15 au 17 janvier 2014, Marrakech (Maroc). <http://admee2014.ma/index.php/actes>



- Issaieva, I. & Crahay, M. (2010). Conception de l'évaluation scolaire des élèves et des enseignants : validation d'échelles et études de leurs relations. *Mesure et Evaluation en Education*, 33(1), 31-62.
- Lafontaine, D. (2006). *D'un dispositif d'évaluations externes centré sur l'enseignant à un dispositif centré sur l'établissement : quelles mutations pour quels objectifs ?* Actes du 19e colloque international de l'Admée, 11-13 septembre 2006, Luxembourg (en ligne sur le site <http://jemacs.uni.lu/>).
- Lafontaine, L. Soussi, A. et Nidegger, C. (2009). Evaluations internationales et/ou épreuves nationales: tensions et changement de pratiques, in Mottier Lopez L. et Crahay M. (Dir). *Evaluations en tension* (p. 61-80), Bruxelles: De Boeck.
- Marcoux, G., Fagnant, A., Loye, N. & Ndinga, P. (2014). L'évaluation diagnostique des compétences à l'école obligatoire. In C. Dierendonck, E. Loarer & B. Rey (Eds). *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel* (pp. 117-125). Bruxelles : De Boeck.
- Martinot, D. (2006). Connaissance de soi, estime de soi et motivation scolaire. In B. Galand & E. Bourgeois (Eds.). *(Se) Motiver à apprendre* (pp. 27-39). Paris: Presses Universitaires de France.
- Rey, B. (2009). *Conduite de classe et autorité de l'enseignant. Eléments de réflexions et d'action*. Bruxelles : De Boeck (2e édition).
- Sarrazin, P., Tessier, D., & Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches. *Revue Française de Pédagogie*, (157), 147-177.
- Soussi, A., Ducrey, F., Ferrez, E., Nidegger, C. & Viry, G. (2006). Pratiques d'évaluation : ce qu'en disent les enseignants (à l'école obligatoire et dans l'enseignement postobligatoire général). Rapport du service de la recherche en éducation, Université de Genève. Disponible sur Internet à l'adresse : < <http://edudoc.ch/record/36003/> > (consulté en mars 2012).



---

# Approches et validité psycho-didactiques des évaluations

**Marc Vantourout, Rémi Goasdoué**

Laboratoire EDA  
Université Paris-Descartes, Sorbonne Paris-Cité  
45 rue des Saints-Pères  
75006 PARIS  
marc.vantourout@parisdescartes.fr  
remi.goasdoue@parisdescartes.fr

---

*RÉSUMÉ. Les débats sur la validité des évaluations scolaires, imprégnés de critères issus de la mesure, sont confinés à la validité des scores ou des notes. Ce texte, consacré à ce que nous appelons « approches et validité psycho-didactiques des évaluations » (APDE et VPD), entend renouveler ces débats. La thèse défendue est la suivante : les didactiques disciplinaires et la psychologie cognitive disposent d'éléments qui constituent des ressources – concepts, notions, résultats, méthodes, etc. – pouvant contribuer au développement d'évaluations qui se caractérisent par la qualité du diagnostic qu'elles permettent d'obtenir. Deux axes, tous deux indispensables et non substituables, permettent de définir VPD : un premier centré sur les contenus impliqués, un deuxième qui renvoie à ce que les psychologues et ergonomes appellent l'« analyse de la tâche ». Cette nouvelle forme de validité se démarque de celles qui existent car elle repose sur une analyse qualitative du processus de réponse de l'évalué et prend en compte les spécificités des apprentissages en jeu. La portée des APDE et la VPD ne se limite ni à une forme d'évaluation, ni à une discipline. L'entrée par l'analyse des épreuves et de l'activité de réponse permet au contraire de dépasser les clivages usuels entre types d'épreuves ou entre finalités de l'évaluation que l'on trouve dans les travaux consacrés à l'évaluation.*

*MOTS-CLÉS : évaluations – validité – diagnostic – didactiques – psychologie cognitive*

---

## 1. Mesure et évaluations scolaires

Le constat des divergences entre évaluateurs reste depuis les premiers travaux en docimologie l'un des arguments forts pour faire la preuve du manque de validité des épreuves scolaires. Cependant, les docimologues, en abordant l'évaluation sous l'angle de la mesure et donc de la validité d'un score, n'ont traité finalement que de la validité de la notation. Depuis, les débats récurrents sur l'usage ou l'abandon des notes, outre les empoignades idéologiques suscitées quant aux modèles pédagogiques impliqués, renforcent cette focalisation excessive ou exclusive sur une petite partie des processus d'évaluation qui masque d'autres questions que nous jugeons bien plus importantes, si l'on entend produire des évaluations « au service des apprentissages »<sup>1</sup>. Si les inquiétudes sur la fidélité des épreuves scolaires sont légitimes, elles ne constituent peut-être pas la question prioritaire. Celle-ci porterait plutôt sur la validité des évaluations, comme le remarquait bien avant nous Cardinet en 1973.

L'ambition principale de cet article est de montrer qu'une conjonction de travaux en didactiques et en psychologie permet de renouveler profondément les débats sur la validité. Les approches que nous qualifions d'« approches psycho-didactiques des évaluations » (APDE) bousculent, notamment, un certain nombre de catégories qui se sont progressivement imposées comme légitimes dans les travaux sur l'évaluation. L'entrée dans les questions d'évaluation par l'analyse de l'activité des évalués et des évaluateurs – caractéristique des APDE, avec l'importance accordée à la prise en compte effective des contenus<sup>2</sup> évalués – s'accompagne, entre autres, d'une prise de distance avec les typologies classiques des interventions d'évaluations (Scallion, 2000), en particulier, en mettant au second plan l'opposition entre sommatif et formatif<sup>3</sup>. Cette centration sur l'activité, c'est-à-dire à la fois sur ce qui est en jeu dans la réponse et le processus de réponse à une tâche d'évaluation, questionne également les discours sur les oppositions entre types d'épreuves.

Dans la première partie, après avoir résumé ce que l'on pourrait attendre d'épreuves scolaires valides, nous proposons un aperçu des travaux précurseurs qui, selon nous, s'inscrivent au sein des APDE. En référence à celles-ci, nous présentons dans la deuxième partie quelques principes qui permettent d'enrichir l'analyse de la validité des épreuves et qui fondent la « validité psycho-didactique » (VPD). La troisième partie est constituée d'illustrations et d'analyses, portant sur des tâches d'évaluation en mathématique et en lecture, qui témoignent de l'intérêt de la VPD. Dans la quatrième et dernière partie, nous présentons les deux axes qui permettent de définir et de s'assurer de la VPD des épreuves, puis nous abordons quelques pistes de réflexions nous permettant de revenir sur la raison qui motive ce texte et que nous venons de mentionner : s'assurer de la validité des épreuves.

## 2. La validité des épreuves scolaires : que peut-on attendre d'une évaluation scolaire ?

### 2.1. L'objet de l'évaluation et ses spécificités

La validité des épreuves scolaires est nécessairement pluridimensionnelle et doit être pensée à partir des visées d'une évaluation scolaire. Avec Bodin (1985, p. 17), nous posons comme principe « *que l'évaluation pédagogique se donne pour but la connaissance, avec le moins d'incertitude possible, du savoir de l'élève* ». En complément, nous ajoutons que les connaissances ou compétences en jeu doivent guider les choix d'évaluation en fonction de spécificités attachées à leur domaine. Evaluer en mathématiques, par exemple la maîtrise de la proportionnalité lors de la résolution de problèmes, n'est que très peu comparable à l'évaluation de la compréhension d'un texte. Les spécificités relatives aux disciplines et aux contenus impliqués ont une incidence

---

<sup>1</sup> Ce texte émane en partie d'une conférence donnée lors de la 9<sup>ème</sup> journée de l'ABC-éduc (Association belge francophone des chercheurs en éducation) à Nivelles le 21 octobre 2013. Il s'agissait de réfléchir aux conditions d'une évaluation au service des apprentissages.

<sup>2</sup> Nous adoptons dans ce texte la définition des didacticiens : la notion de contenus « désigne tout ce qui est objet d'enseignement et d'apprentissage et qui constitue les savoirs qui sont enseignés et les connaissances que construisent les élèves au fil du temps » (Delcambre, 2007, p. 45).

<sup>3</sup> Pour dire les choses autrement, nous rejoignons De Ketele (2006), au moins au niveau de sa démarche, lorsqu'il propose de distinguer pour caractériser l'évaluation la fonction principale visée (orientation, régulation, certification) et le type de démarche utilisée (sommative, descriptive, herméneutique). Par exemple, pour cet auteur, la démarche descriptive serait par un phénomène de réductionnisme historique restreinte à la fonction régulatrice ou formative (De Ketele 2006, p. 103).

marquée sur la nature de l'activité de réponse des évalués, sur la diversité des enjeux cognitifs et conceptuels. Ignorer cela conduirait à ne pas prendre en compte l'activité de l'élève qui est pourtant une clé essentielle si l'on souhaite développer des évaluations qui portent effectivement sur ce qu'elles mettent en jeu sur le plan des savoirs, connaissances, compétences, etc.

## **2.2. La portée diagnostique des épreuves scolaires**

À cet aspect essentiel qu'est la prise en compte des contenus et de leurs spécificités, s'en ajoute un second tout aussi essentiel : la portée diagnostique de l'épreuve. Une épreuve scolaire au service des apprentissages doit, du mieux qu'elle le peut, permettre de comprendre l'activité de réponse de l'élève. Aussi précis soit-il, le seul constat de la maîtrise d'un savoir ou d'une compétence est insuffisant au plan diagnostique s'il laisse dans l'ombre le processus qui conduit à la réponse. Cependant, ceci ne signifie pas qu'il faille privilégier ou évincer certains types de tâches ; en effet, un QCM construit avec des distracteurs orientés par une finalité diagnostique peut autant satisfaire cette finalité qu'une tâche ouverte plus ou moins bien « corrigée ».

## **2.3. Validité de conception et de correction des épreuves**

La validité ne saurait être confinée ni à un type de tâches, ni à la seule conception des épreuves. Le dispositif de correction quel qu'il soit joue également un rôle important en terme de validité des épreuves scolaires. La correction – qu'elle soit très ouverte comme lors de la correction de dissertations, ou très contrainte comme pour certains outils où les erreurs sont codées en vue de décrire un profil de réponses dans une perspective diagnostique – devrait être pensée en ayant comme finalité principale la qualification de ce qui est réalisé par l'élève. L'évaluation est dans cette perspective une qualification au sens d'une « valeur ajoutée », celle qui consiste à donner du sens à ce qui est produit par l'élève ; autrement dit, elle n'est pas une disqualification de l'élève. Nous suivons ici Cardinet (1991) qui affirmait à propos de l'évaluation formative qu'elle devait dire quelque chose à l'élève et pas quelque chose de l'élève. Il invitait à « évaluer sans juger » (1989), nous inviterions, pour notre part, à « évaluer pour qualifier ». Une évaluation n'apportant qu'un constat d'échec ou de réussite sans une intégration dans une évolution propre à chaque apprentissage, même si elle peut être parfois légitime, est à un niveau individuel d'une grande pauvreté descriptive<sup>4</sup>.

## **2.4. Evaluation et modèles de développement**

Toute évaluation repose (ou devrait reposer), plus ou moins explicitement, au minimum sur une hiérarchie de difficultés ou mieux encore sur un modèle de développement lorsqu'il existe. Cette distinction est fondamentale car dans le premier cas, on peut se contenter de déterminer, sans comprendre ce qui est en jeu, des niveaux de réussite. Dans le second cas, on doit, pour décrire les évolutions, se référer aux travaux, théories, modèles spécifiques à chaque apprentissage. Si la mise en relation de collections d'échecs et de réussites a permis à la psychométrie de proposer des hypothèses plus ou moins stables sur les structures de l'intelligence, dans le cas des apprentissages scolaires, il serait toutefois regrettable d'ignorer l'apport des travaux en didactiques et en psychologie cognitive. L'approche corrélationnelle peut du reste être trompeuse au plan diagnostique car des corrélations agrègent parfois des procédures ou processus de nature très différente. Ainsi une échelle unidimensionnelle au sens où on l'entend en psychométrie peut cacher une forme de développement en escalier. La réduction à une dimension et la construction d'une métrique, quel que soit le procédé statistique, tend à « linéariser » des évolutions qui sont pourtant qualitativement très différenciées.

## **2.5. L'intérêt de l'activité de réponse des évalués**

Enfin, un critère fondamental pour la validité des épreuves scolaires est l'intérêt de l'activité suscitée par les tâches d'évaluation. De ce principe, rien de manichéen ne peut être tiré en termes de types de tâches. Il serait réducteur de confiner les débats sur la validité à la plus ou moins grande ouverture ou complexité d'une tâche. Une tâche de sélection de réponse peut susciter des élaborations cognitives plus importantes que certaines réponses écrites apparemment plus ouvertes. L'intérêt des tâches doit être pensé de manière plurielle, en fonction

---

<sup>4</sup> Là encore, il ne faut pas perdre de vue la finalité dévolue aux outils : certaines tâches, que nous rejeterions d'un point de vue psycho-didactique, peuvent s'avérer efficaces (pertinentes) s'il s'agit de savoir si le niveau baisse ou s'il monte, tout en ne présentant absolument aucun intérêt pour ce qui concerne la régulation des apprentissages. On retrouve la distinction opérée dès 1973 par Cardinet entre tests à visée collective et tests à visée individuelle. Pour les premiers, il s'agit de s'occuper de l'échantillonnage des élèves, le choix des questions ne pose pas de problème, une question unique peut très bien donner lieu à une enquête.

au moins de l'intérêt diagnostique (cf. paragraphe précédent), mais aussi de l'intérêt formatif. Renoncer à la dissertation au motif qu'elle provoque des divergences de notation serait appauvrissant pour les élèves qui ont besoin d'être confrontés à ce type de tâches, notamment à travers des situations d'évaluation, afin de développer et d'enrichir leurs capacités dans le domaine de la production d'écrit et de l'argumentation (Goasdoué, Vantourout et Bedoin, à paraître).

### 3. Pour des approches psycho-didactiques des évaluations (APDE)

Les travaux sur l'évaluation formative ont de longue date mis en avant l'intérêt « *de comprendre avant tout le fonctionnement cognitif de l'élève face à la tâche proposée* » (Allal, 1979, p. 136). Cet objectif qui caractérise les APDE ne peut être atteint en ignorant les apports conjoints des didactiques disciplinaires et de la psychologie cognitive. Les travaux en didactiques permettent de cerner les enjeux conceptuels des tâches ; la description des procédures et conceptions<sup>5</sup> des élèves dans un champ de savoir donné qu'ils proposent est également essentielle pour comprendre le fonctionnement cognitif de l'élève. Les didacticiens à travers l'idée et la réalisation d'analyses a priori ont également enrichi l'analyse/formalisation des tâches issue de travaux en psychologie, en particulier ceux sur la résolution de problèmes. Les travaux en psychologie cognitive et du développement offrent par ailleurs des concepts essentiels, tels que la notion de schème, de représentation, très utiles pour analyser l'activité des élèves évalués. Faute de place, nous ne pourrions décrire l'histoire de ces convergences fructueuses et parfois conflictuelles entre psychologie et didactique. Retenons cependant quelques caractéristiques essentielles des approches psycho-didactiques des apprentissages (Weil-Barais 1996 ; Maury 2001 ; Maury 2005) susceptibles de renouveler le regard sur les tâches d'évaluation<sup>6</sup>. Ces approches, d'une part, sont structurées par la question de l'enseignement-apprentissage de connaissances identifiées dans un champ défini, et, d'autre part, reposent sur une « *une conception développementale du processus d'enseignement-apprentissage, qui s'appuie sur une analyse des processus psychologiques, en regard des caractéristiques épistémologiques des savoirs en jeu* » (Goffard et Weil-Barais, 2005, p. 133). Transposé à l'évaluation ces deux traits fondamentaux conduisent d'une part à ne pas chercher un trait latent, ou une compétence mal définie<sup>7</sup>, mais à décrire pour un champ donné la maîtrise de savoirs ou savoir-faire et d'autre part à considérer les résultats de l'évaluation non pas comme une description quantitative de l'efficacité d'une compétence, mais plutôt comme la marque d'un niveau de développement (ou d'acquisition d'un concept, par exemple). Cette conception remet en partie en cause l'idée d'échelle au sens d'une métrique, car le développement est le plus souvent caractérisé par des réorganisations qualitatives importantes et rien n'indique que le pas entre un degré et un autre dans un score est homogène. Brièvement, les APDE sont proches de la manière ambitieuse dont Vergnaud (2001) conçoit l'évaluation des compétences. Pour cet auteur, « *l'évaluation des compétences appelle non seulement l'analyse du résultat de l'activité, mais aussi celle de l'organisation de l'activité* » (Vergnaud 2001, p. 46). Il propose une méthode d'analyse qu'il qualifie de « *"descente vers le cognitif" : pas d'analyse des compétences sans analyse de l'activité, pas d'analyse de l'activité sans analyse des conceptualisations sous-jacentes* » (Vergnaud 2001, p. 47). L'objectif de « *descente vers le cognitif* » engage à aller au-delà de la performance et à s'intéresser aux processus de réponse des évalués.

#### 3.1. Travaux s'inscrivant au sein des APDE

Nous distinguons au sein de l'activité des évaluateurs deux facettes, la conception d'épreuves et leur correction au sens large. Bien qu'ils soient encore peu nombreux, des didacticiens des mathématiques abordent l'évaluation avec des principes voisins de ceux que nous regroupons sous l'étiquette « APDE ». Dans leurs travaux, ils s'intéressent principalement, à notre connaissance, à la conception d'épreuves. Concernant la

---

<sup>5</sup> La notion de conception est souvent associée à celle de procédure. Elle est utilisée pour parler du rapport des sujets à des concepts. Les conceptions peuvent être définies en première approche comme des manières de connaître. Charnay (1996, p. 39) en donne une définition synthétique: « *La notion de conception [rend] compte de la façon dont l'élève s'est approprié une connaissance donnée et de la manière (correcte ou non) qu'il a de la comprendre* ». Cette notion « *aide à mieux élucider le fonctionnement et les difficultés des élèves* » (Charnay, 1996, p. 39). Il n'existe pas de définition générale de la notion de procédure, il faut souvent la reconstruire en fonction de ce qui est observé, de la situation et des contenus impliqués.

<sup>6</sup> Les APDE sont une adaptation pour le champ de l'évaluation des « *approches psycho-didactiques des apprentissages* » (APDA).

<sup>7</sup> Ce terme n'est pas péjoratif, il est utilisé dans le sens qu'il a en résolution de problème : un problème mal défini est un problème aux contours flous.

correction d'épreuves, nous mentionnerons quelques-uns de nos travaux qui portent sur les mathématiques et les sciences économiques et sociales (SES).

### 3.1.1. *La conception d'épreuves*

A la suite de Bodin (1997, 2005) et des études organisées dans le cadre de l'observatoire EVAPM<sup>8</sup>, Grugeon-Allys et son équipe (Grugeon-Allys, Pilet, Chenevotot-Quentin et Delozanne, 2012 ; Chenevotot-Quentin, Grugeon-Allys, Pilet et Delozanne, 2012) ont développé au cours de plusieurs recherches finalisées, un outil d'évaluation diagnostique<sup>9</sup>, dont l'originalité et la force sont de s'appuyer sur un modèle multidimensionnel de la compétence algébrique en fin de scolarité obligatoire (16 ans, collège ou lycée). Le diagnostic développé vise – effectivement (c'est nous qui soulignons) – une analyse globale multidimensionnelle des connaissances et de l'activité des élèves en algèbre (Grugeon-Allys et al., 2012). « *Il s'appuie sur une évaluation des réponses des élèves (erreurs et procédures) et un diagnostic cognitif global [... fondé] sur une étude cognitive et épistémologique de l'algèbre élémentaire élargie à des études empiriques* » (Grugeon-Allys et al., 2012, p. 5). Le point de départ de ces travaux a été de définir le champ conceptuel de l'algèbre élémentaire en fin de scolarité obligatoire (Grugeon, 1997). En référence à la théorie anthropologique du didactique de Chevallard, « *chaque tâche diagnostique est caractérisée par : un type de tâche, les registres sémiotiques et la complexité des objets algébriques mis en jeu, le niveau d'intervention des organisations mathématiques dans la tâche, des techniques attendues relativement aux éléments technologiques et théoriques visés* » (Grugeon-Allys et al. 2012, p. 7). Bien qu'elle ne soit pas formulée en ces termes, la question de la validité est importante pour ces auteurs, avec une préoccupation particulière pour la validité de contenu (au sens de la psychométrie, c'est-à-dire de couverture de domaine). Cependant ce terme n'a pas exactement le même sens qu'en psychométrie car cette validité est pensée a priori à partir d'une analyse épistémologique d'un champ de savoir et non a posteriori par confrontation avec d'autres épreuves.

### 3.1.2. *La correction d'épreuves*

L'intérêt que nous portons à la validité est lié au départ à une série de travaux sur l'activité de professeurs confrontés à l'évaluation de tâches complexes en mathématiques (Vantourout, 2007 ; Vantourout 2004 ; Vantourout et Maury, 2006 ; Nabbout, 2006). De ces travaux, il ressort un résultat que l'on peut résumer ainsi : la diversité des jugements évaluatifs ne peut être comprise qu'à partir du moment où l'on s'intéresse aux connaissances que les évaluateurs mobilisent, ou pas, lors de leur activité. Un même jugement évaluatif peut reposer sur des connaissances différentes, et des connaissances analogues peuvent produire une diversité de jugements (Vantourout, 2004). Ce résultat a été confirmé pour la correction de dissertations en SES (Vantourout et Goasdoué, 2010). Nous le répétons, la question de la fidélité ne nous paraît pas devoir être première : c'est un fait, il existe un décalage entre les jugements et les notes produites car ces dernières ne pourront jamais résumer la richesse des premiers. Pour ce qui est de l'activité de correction, les APDE privilégient la validité au détriment de la fidélité. À un niveau très général, nous avons proposé de considérer la validité de la correction comme la qualité des inférences produites à partir d'éléments considérés comme des indices dans la copie. Ces inférences étant elles-mêmes dépendantes des connaissances du correcteur et de la régulation de son activité. Cette proposition rejoint assez nettement celle de la validité d'un diagnostic médical, dont l'une des qualités est de guider vers des explications des symptômes. Ceci suppose donc que les enseignants disposent d'un « modèle » du fonctionnement cognitif des élèves dans un domaine précis. Enfin, la validité de la correction doit être mise en lien avec les objectifs de l'épreuve et les finalités que s'assigne le correcteur au fil de sa correction (Goasdoué, et al., à paraître).

### 3.1.3. *Des tests psychométriques et didactiques à visée diagnostique*

Soucieux d'améliorer la portée diagnostique des tests, des psychométriciens font appel à la didactique d'une part pour analyser la difficulté des tâches (Riopel, Sakr, Raïche, Potvin et Léocadie Djédjé, 2011) et d'autre part pour affiner l'analyse des processus cognitifs en jeu dans un test, dans le cadre de préoccupations relatives à sa validité diagnostique (Loye, Caron, Pineault, Tessier-Ballairgeon, Burney-Vincent et Gagnon, 2011). Ces travaux, dont les apports respectifs sont manifestes, invitent cependant à des précisions concernant ce que

<sup>8</sup> EVAPM est une recherche conduite depuis le milieu des années quatre-vingts qui porte sur les acquis des élèves de l'enseignement secondaire français en mathématiques (voir Bodin, 1997, 2005).

<sup>9</sup> Ce outil d'évaluation diagnostique est désormais un test informatisé, disponible sur la plateforme MathEnPoche de l'association Sésamath : <http://mathenpoche.sesamath.net/>

recouvre l'expression « processus cognitifs ». Chez des didacticiens (Grugeon-Allys et al., 2012) et, dans une moindre mesure, chez des personnes qui leur sont proches (Demonty, Fagnant et Dupont, soumis), cette expression renvoie à des processus spécifiques identifiés au cours d'une analyse impliquant des contenus précis en relation avec des types de tâches. Pour d'autres auteurs, ceux inscrits dans le champ de la psychométrie, elle renvoie à des processus bien plus généraux. Loye et son équipe (2011, p. 16 et 27), pour réaliser une classification des items qu'ils qualifient de « didactique », s'appuient sur une grille qui présente les quatre phases du processus de résolution de problème (analyse, planification, exécution, retour)<sup>10</sup>. De leur côté, Riopel et al., (2011, p. 57-59), qui s'intéressent aux équations du premier degré à une ou deux inconnues, parviennent à dégager neuf variables qui permettent de prédire le niveau de difficulté de tâches<sup>11</sup>, en s'appuyant pour certaines d'entre elles sur des travaux « reconnus » en didactique des mathématiques, entre autres ceux consacrés aux différents modes de représentation des fonctions. Mais là aussi, ce qui relève des processus cognitifs semble très général et renvoie à la définition (sans aucune précision) de trois niveaux d'habileté cognitive : habileté d'application, conceptuelle, de résolution (Riopel et al., 2011, p. 66). Le même reproche nous semble pouvoir être adressé à Bodin (2005, p. 5-6) qui analyse les demandes cognitives de diverses questions d'évaluation (dont celles de PISA 2003) en se basant sur une taxonomie dont les catégories principales, proches des précédentes, sont : A) connaissance et reconnaissance, B) compréhension, C) Application, D) Créativité. On notera que cette dernière taxonomie s'inspire largement, de celle de Bloom, auteur qui ne s'est jamais engagé dans une analyse de processus cognitifs effectifs. Elle est proche de celle utilisée par des spécialistes de la mesure qui font, en accord avec leurs priorités, l'impasse sur les contenus (Laveault et Grégoire, 2002, p. 20-21). Tout se passe comme si les analyses a posteriori, qui portent sur des tâches que les chercheurs n'ont pas conçues mais qu'ils « récupèrent », ne pouvaient que déboucher sur des analyses très globales des processus cognitifs, par opposition aux travaux qui reposent sur l'élaboration de tâches et qui de ce fait peuvent faire des hypothèses plus précises sur le fonctionnement cognitif notamment à travers l'analyse a priori des tâches. On retrouve ici une opposition de fond entre psychologie cognitive et différentielle : les tâches sont conçues soit comme des moyens de mettre en avant le fonctionnement cognitif (conception expérimentale des tâches), soit c'est la réussite à plusieurs tâches qui permet d'inférer l'existence d'un trait latent (conception différentielle). Si l'approche psychométrique peut avoir un intérêt pour décrire les structures et processus latents pas encore clairement définis comme ceux caractérisant l'intelligence, dans le champ de l'évaluation scolaire et plus encore quand il s'agit d'un domaine précis, ce choix est nettement plus discutable. Pourquoi continuer d'ignorer, pour évaluer les acquis des élèves, les descriptions que des didacticiens et psychologues font des procédures ? À nouveau, parce que le but n'est pas d'évaluer un trait latent propre à un élève mais ses acquis, ces travaux constituent un apport considérable à la définition de ce qui est « mesuré » et à sa signification. Deux questions fondamentales concernant la validité – « que mesure cette épreuve ? » ; « que puis-je faire de cette mesure ? » (De Landsheere, 1988, p. 75) – auxquelles le développement récent de la psychométrie dans l'évaluation scolaire, via les modèles de réponse à l'item, est en permanence confronté (Vrignaud, 2006).

Pour résumer notre position, nous estimons que la conception d'épreuves scolaires, ainsi que leurs analyses et leur portée diagnostique, peuvent être notablement enrichies en dépassant la simple prise en compte des performances en termes de réussites et d'échecs au profit d'une analyse de l'activité des élèves sous-jacente à ces résultats.

### 3.2. Validités et validité psycho-didactique<sup>12</sup> (VPD)

La définition de la validité est souvent résumée par une question : « l'épreuve mesure-t-elle bien ce qu'elle est censée mesurer ? ». Trois remarques s'imposent à propos de cette interrogation apparemment univoque et

<sup>10</sup> Cette catégorisation renvoie à Polya (1945, *How to solve it ?*), mathématicien dont les apports « didactiques » sont remis en cause par les didacticiens des mathématiques et par Julo (1995, p. 65) : « *En fait [la manière de Polya] d'analyser la démarche de résolution est celle du mathématicien qui sait résoudre le problème et ne rend aucunement compte de ce qui se passe au niveau des processus cognitifs* ».

<sup>11</sup> Parmi ces variables figurent les caractéristiques des données du problème (présence ou non de l'ordonnée à l'origine) et des paramètres de l'équation (signe de la pente), l'habileté cognitive visée (conceptualisation, application et résolution), le type de réponse (à choix multiples, courte, élaborée) (Riopel et al, 2011, p. 68-69).

<sup>12</sup> Ce que nous qualifions de VPD ne décrit pas prioritairement, bien qu'elle puisse y contribuer, l'intérêt qu'une évaluation peut représenter pour l'enseignement. La VPD doit ainsi être distingué du sens attribué par Bain (2003) à l'expression validité didactique. Bien que les usages didactiques (au sens plutôt d'intérêt et d'impact pour l'enseignement, si l'on reprend l'idée de Bain) d'une évaluation dépendent nettement de sa validité psycho-didactique, la focalisation sur l'immédiat de l'activité de réponse ne permet pas de traiter simultanément des exploitations ultérieures possibles.



pleine de bon sens. D'abord, le terme « ce » laisse très clairement apparaître l'indépendance entre la mesure et l'objet mesuré. Cette formule régulièrement employée dans les manuels de psychométrie est pour le moins contradictoire avec une autre tout aussi ambiguë : « l'intelligence, c'est ce que mesure mon test ». Le caractère autoréférentiel de l'idée même de construit est en effet opposée à cette présumée indépendance de la mesure et de son objet, d'autant plus que la validité de contenu est abordée de manière inductive en psychométrie, par des analyses corrélationnelles. Ensuite, cette formulation fait fi du processus qui conduit au résultat. C'est considérer que ce qui est mesuré, non seulement existe, mais également qu'il n'est pas influencé par la manière dont on le mesure. Si l'interaction entre le mètre qui sert à mesurer et ce qui est mesuré est négligeable, ce n'est pas le cas de l'interaction de l'élève avec les situations qui lui sont proposées à des fins d'évaluation. Sans aller jusqu'à transposer dans le champ des évaluations scolaires ce que Bourdieu affirmait à propos des sondages, « l'opinion publique n'existe pas », il faut cependant rappeler que toute évaluation construit ce qui est observé. D'où l'importance de maîtriser ce qui est en jeu dans les évaluations. Enfin, la formulation reprise en début de paragraphe masque une autre définition implicite de la validité qui pourrait être formulée ainsi : « le score décrit-il bien le trait latent qui est censé sous-tendre les performances observées ? ».

### 3.2.1. Principe 1 : définition a priori de ce qui est mesuré

Le premier principe qui fonde la validité psycho-didactique est que l'évaluation n'a pas pour but de décrire le niveau d'un individu sur une échelle décrivant à son tour une position sur un trait latent, mais de décrire/qualifier le fonctionnement cognitif à partir de l'activité de réponse qui est pour une par déterminée par le couple sujet-situation. Ainsi, maîtriser l'algèbre n'est pas parvenir à un certain niveau sur un trait latent, mais c'est le résultat de la coordination de multiples concepts et procédures qui agrégés peuvent être résumés par le terme « compétence algébrique » (Grugeon, 1997). L'analyse de la validité ne peut donc se passer d'une analyse a priori des savoirs, connaissances, concepts et processus à l'œuvre dans un apprentissage. La VPD se démarque ainsi nettement d'autres procédés de validation qui s'intéressent prioritairement au score et reposent sur des analyses « statistiques » de la validité. Enfin, la VPD en focalisant son attention sur l'interaction sujet-tâche ne traite pas de la « couverture du domaine ». Grugeon-Allys et al. (2012) ont donné un sens nouveau à ce qui pourrait qualifier de validité de contenu, à l'occasion de l'élaboration de leur test PEPITE (voir supra 3.1.1). Les items élaborés représentent un « échantillon représentatif » mais qualitativement défini des tâches utilisées dans l'enseignement et caractérisent la diversité des aspects de la compétence algébrique. Cette forme qualitative de la validité de contenu, également fondée sur des travaux en didactique, est nettement complémentaire à la VPD et pourrait être qualifiée de « validité épistémologique ».

### 3.2.2. Principe 2 : spécificité / généralité

L'opposition classique « spécificité/généralité » est une question qui traverse les APDE et que la VPD cristallise. Située à la croisée du didactique et du méthodologique, lesquels renvoient respectivement au spécifique et au général, la VPD témoigne de la manière dont il est possible de dépasser cette opposition en les articulant. La démarche d'analyse permettant de s'assurer de la VPD, parce qu'elle repose sur l'analyse de l'activité, est applicable à toute évaluation, indépendamment de sa fonction et de ses modalités. Toutefois, la variété des activités de réponse suscitées par chaque tâche nécessite des déclinaisons spécifiques et des références théoriques différentes. Nous considérons que toute démarche méthodologique, qui comporte, pour s'assurer de la validité d'une épreuve, une analyse fondée sur des travaux en psychologie cognitive et/ou en didactique disciplinaire en lien avec les contenus impliqués dans les épreuves, peut être qualifiée de psycho-didactique, et ce quel que soit le domaine ou la discipline évalué. Par ailleurs l'orientation ou la profondeur (en référence à la « descente vers le cognitif ») des analyses conduites est spécifique des fonctions assignées aux tâches d'évaluation. Ainsi, certaines tâches ou formulations permettent par exemple de mieux cerner les procédures de résolution adoptées en mathématiques ou le niveau de la représentation élaborée lors de la compréhension d'un texte, ce qui est fondamental dans une visée diagnostique. Dans une finalité certificative, on peut être amené à chercher, au contraire, la ou les tâches aillant la plus grande portée de « généralisabilité qualitative » des résultats. Pour le dire sommairement, il existe des tâches, par exemple en algèbre, pour lesquelles on sait qu'elles ne peuvent être réussies que par des élèves qui maîtrisent les divers aspects de la compétence algébrique.

### 3.2.3. Principe 3 : une entrée par l'activité

Comme nous l'avons mentionné à plusieurs reprises, l'étude de la VPD repose sur l'analyse de l'activité de réponse, « imaginée » ou effective, à des tâches d'évaluation. Ce choix permet, comme ce fut le cas historiquement en psychologie d'échapper au schéma stimulus – réponse. L'activité de réponse dans n'importe quelle forme d'évaluation est un tout structuré qui repose sur la coordination de différentes ressources qu'on ne peut que très difficilement étudier isolément. Les procédés usuels d'analyse des items en psychométrie sont, à ce sujet, intrigants puisque les scores ne sont pas seulement la quantification d'une réponse à une stimulation mais

un moyen de déterminer ce qui caractérise le stimulus. La VPD se rapproche ainsi nettement plus des conceptions expérimentales en psychologie où les stimuli sont construits dans une finalité précise, celle de décrire indirectement les processus cognitifs en jeu. Cependant, à la différence de tâches expérimentales qui ne visent qu'un aspect très restreint du fonctionnement cognitif, toute épreuve scolaire est à la fois beaucoup plus riche et aussi en un sens moins précise, ce qui nécessite une analyse fine de l'activité.

#### 4. Quelques aspects de la validité psycho-didactique : des exemples pour cerner les enjeux

Nous considérons qu'il n'existe pas de tâches valides en soi mais des regards différents sur la validité relativement à des finalités d'évaluation. La finalité principale de la VPD est avant tout d'assurer la qualité du diagnostic, ce qui peut conduire à se poser les questions suivantes :

- la tâche implique-t-elle bien la mise en jeu des connaissances que l'on cherche à évaluer ?
- la tâche ne sollicite-t-elle pas de « compétence écran » ?
- Le choix des valeurs affectées aux variables didactiques influence-t-il les choix de réponses, les procédures ? va-t-il jusqu'à transformer profondément la tâche et l'activité de réponse ?
- Certaines réponses ne sont-elles pas privilégiées du fait des modalités de présentations du dispositif de réponse ? par le choix des distracteurs opérés par les concepteurs ? par les relations entre différentes questions ?
- Quelle est la distance entre une tâche d'évaluation et les habitudes d'enseignement relatives à ce qui est évalué ?
- L'activité de réponse peut-elle conduire à un remaniement de ce qui est connu, appris ou lu ?

Nous allons présenter quelques illustrations relatives à la plupart de ces questions. Des illustrations peuvent renvoyer à divers degrés à plusieurs questions. En effet, si ces questions précédentes sont plutôt bien circonscrites, il s'avère que, dès que l'on s'engage dans l'analyse effective d'une épreuve, elles concernent assez souvent des caractéristiques qu'il est difficile d'aborder de manière totalement séparée. Chaque sous-titre renvoie donc à la question que nous voulons prioritairement illustrer à partir de la tâche analysée. L'attention portée à l'analyse des tâches étant la « marque de fabrique » de la VPD, nous développerons certaines analyses afin de rester cohérents avec ce que nous défendons.

##### 4.1.1. La tâche met-elle bien en jeu les connaissances évaluées ?

Mercier (2007, p. 95-96), en analysant un item extrait de PISA où il s'agit, selon les concepteurs, d'une application du théorème de Thalès, montre que des élèves peuvent répondre à une situation et réussir massivement sans mobiliser la connaissance attendue. Bodin (2006) critique lui aussi certaines attentes de PISA relativement à la prise en compte des connaissances mobilisées. Il cible la deuxième question du problème « Pommiers » correspondant à la situation d'un jardin planté de pommiers et de conifères. Nous nous appuyons ci-après sur sa présentation (Bodin, 2006, p. 12) ; l'item dont il est question est le suivant :

---

**Question 2 : POMMIERS** M136Q02-00 11 12 13 14 15 99

Il existe deux expressions que vous pouvez utiliser pour calculer le nombre de pommiers et le nombre de conifères dans cette situation :

Nombre de pommiers =  $n^2$

Nombre de conifères =  $8n$

où  $n$  est le nombre de rangées de pommiers.

Il existe une valeur de  $n$  pour laquelle le nombre de pommiers est égal au nombre de conifères. Trouvez cette valeur de  $n$  et expliquez votre méthode pour la calculer.

**Figure 1.** Énoncé extrait de l'enquête PISA 2000 – Exercices libres de diffusion en culture mathématique

La mathématisation est quasi évidente et conduit à une équation à résoudre dans  $\mathbb{N}$  :  $n^2 = 8n$ . Une partie des élèves fait une résolution mathématiquement correcte, reposant sur une factorisation :  $n^2 = 8n$  ;  $n^2 - 8n = 0$  ;  $n(n - 8) = 0$  ;  $n = 0$  ou  $n = 8$ . Ils trouvent deux valeurs 0 et 8, puis éliminant la valeur 0, ils reconnaissent que la valeur 8 (qui signifie qu'il y a 64 pommiers et 64 conifères) est la seule qui convient. Une autre partie des élèves donnera une réponse correcte en utilisant cette fois une démarche de résolution incorrecte « en simplifiant par  $n$  » :  $n^2 = 8n$  ;  $n \times n = 8 \times n$  ;  $n \times \cancel{n} = 8 \times \cancel{n}$  ;  $n = 8$ . Ces deux procédures ont été considérées comme correctes,

alors que l'une d'elle est incorrecte mathématiquement (car elle revient à diviser par  $n$  sans supposer  $n$  différent de 0, après avoir remarqué que  $n=0$  est une solution de l'équation dans  $\mathbb{N}$ , mais pas vraiment une solution du problème qui suppose qu'il y a au moins un pommier). Par ailleurs, certains peuvent utiliser une procédure arithmétique qui consiste à tester l'ensemble de valeurs de  $n$  ( $n$  étant petit, cette procédure est peu coûteuse). Bodin (2006, p. 12) soulève à juste titre la nécessité « *d'études qualitatives complémentaires destinées à analyser d'un point de vue mathématique et didactique les procédures suivies par les élèves* ». Nous reformulerons aussi cela en posant une question : pour certains élèves ayant « réussi », qu'évalue effectivement cette évaluation ?

#### 4.1.2. Choix des valeurs affectées aux variables didactiques

Nous emprunterons cet exemple à Levain (1997) dont les travaux sur le développement cognitif de la proportionnalité relèvent sans conteste des approches psycho-didactiques des apprentissages. Cet auteur s'est intéressé aux problèmes d'agrandissement/réduction et d'échelle. Il s'agit de problèmes complexes au sens où ils peuvent mobiliser des cadres géométrique, arithmétique, numérique et algébrique (Levain 1997, p. 92). Levain propose un premier problème (Levain 1997, p. 108) :

Imagine une chambre idéale et donne ses dimensions :

Cette chambre mesure ..... mètres de long et ..... mètres de large.

Calcule une échelle qui te permette de représenter cette chambre

**Figure 2.** Énoncé du problème n°13 – Levain, (1997), p. 108

Ce problème est extrêmement complexe (voir l'analyse de Levain en termes de procédures, 1997, p. 202-216). Il nous intéresse ici car il peut être résolu de manière « astucieuse » (Levain 1997, p. 201). En effet, un élève peut répondre que sa chambre idéale mesure 2,1 m x 2,97 m ou 21 m x 29,7 m. Dès lors, la plus grande part de difficulté du problème disparaît et les connaissances mobilisées ne sont plus du tout de même nature.

Levain (1997, p. 201) propose une seconde version du problème en imposant des dimensions afin d'empêcher toute solution astucieuse (il modifie la valeur d'une variable didactique) :

Tu veux faire le plan d'une salle des fêtes qui mesure

58 mètres de long et 28 mètres de large.

Calcule une échelle pour que ton plan tienne tout entier

dans une feuille comme celle-ci (format 21 x

**Figure 3.** Énoncé du problème n°13bis – Levain, (1997), p. 201

Nous considérons que les conséquences de cette modification, au niveau du fonctionnement cognitif, témoignent de l'intérêt d'étudier la validité d'un exercice d'un point de vue psycho-didactique : quels sont les connaissances et les processus de réponse qui vont être activés ? Ce problème dans ces deux versions successives permettra d'évaluer « la même chose » pour des élèves « non astucieux », mais pour les élèves astucieux il en ira tout autrement.

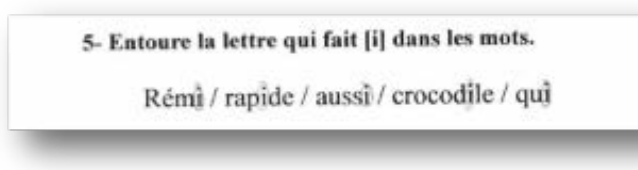
#### 4.1.3. Les modalités de réponses

Dans la thèse de Blanc (en cours), une partie du corpus rassemble cinquante exercices utilisés par dix-neuf enseignants de CP (cours préparatoire, première année de l'école élémentaire) pour évaluer la compétence<sup>13</sup> « Connaître les correspondances entre les lettres et les sons ». Les résultats obtenus à ces exercices ont servi à renseigner les livrets scolaires des élèves des classes où ils ont été recueillis. Cette compétence,

<sup>13</sup> Compétence ou item ; ces termes sont synonymes dans le cadre du « Livret scolaire de l'école primaire » où figure cette compétence. En France, à la fin de chaque trimestre, les enseignants du primaire doivent remettre ce livret aux parents.

comparativement à beaucoup d'autres, est très largement évaluée, d'une part, parce que l'enjeu est important au regard des connaissances actuelles et consensuelles sur l'apprentissage de la lecture, d'autre part et certainement, parce qu'elle est (ou semble) aisée à identifier et à circonscrire. Concernant l'évaluation des élèves, l'enjeu est également majeur : une évaluation valide doit permettre à l'enseignant d'identifier parmi ses élèves ceux qui ont acquis et maîtrisent cette compétence mais surtout ceux pour lesquels ce n'est pas encore le cas. L'objectif est d'évaluer les connaissances des élèves en matière de codage phonologique au moyen de graphèmes<sup>14</sup> : quel phonème (sortie) code le graphème donné (entrée) ? Évaluer cette compétence paraît a priori relativement simple. En effet, il suffit pour cela de demander à des élèves de lire à voix haute une série de syllabes adéquatement choisies. En procédant ainsi, l'évaluateur met de son côté toutes les chances pour proposer une tâche valide. Il s'agit en quelque sorte de la tâche « fondamentale »<sup>15</sup> pour évaluer cette compétence. Or, dans le corpus exhaustif, aucun exercice correspondant à une telle tâche n'a été trouvé. Mais, résultat beaucoup plus embarrassant, seulement six des cinquante exercices analysés par Blanc sont valides.

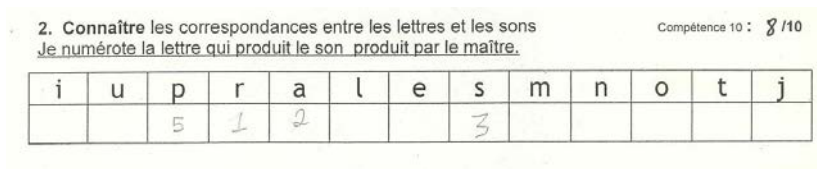
Ainsi l'un des enseignants propose un exercice qui pourrait renvoyer à ce qu'il déclare vouloir évaluer. Il suffirait d'utiliser le support, les cinq mots, en demandant aux élèves de les lire. Toutefois l'exercice proposé (figure 4) revient en réalité à un simple exercice de reconnaissance visuelle : il suffit simplement d'entourer toutes les lettres « i » pour réussir.



**Figure 4.** Exercice figurant dans le corpus de la thèse de C. Blanc

Prenons quelques autres exercices extraits du corpus.

Un premier enseignant propose (exercice A) :



**Figure 5.** Exercice figurant dans le corpus de la thèse de C. Blanc

<sup>14</sup> On cherche ici à évaluer l'apprentissage explicite des correspondances graphèmes-phonèmes qui conduit les enfants à développer des relations entre les représentations des lettres et unités phonologiques larges telles les syllabes ou les infrasyllabes (attaque et rime) (voir Ecalle et Magnan, 2002, p. 42).

<sup>15</sup> A l'instar de Brousseau (1998), pour qui « chaque connaissance peut se caractériser par une (ou des) situation adidactique qui en préserve le sens et [qu'il appelle] situation fondamentale » (Brousseau 1998, p. 60), nous pensons qu'il pourrait exister des tâches d'évaluation « fondamentales », c'est-à-dire valides d'un point de vue psycho-didactique au sens où le sujet doit absolument mobiliser la connaissance visée pour réussir. Afin d'aider les enseignants, il serait important de déterminer quelles sont ces tâches pour répondre à la commande institutionnelle en matière d'évaluation, avec le doute qu'il n'en existe pas pour couvrir l'intégralité de cette commande, ne serait-ce qu'au niveau de la scolarité obligatoire.

Un deuxième enseignant propose (exercices B et C) :

1.1 ☒ Correspondance entre lettres et sons. Identifier les sons étudiés  
Entoure avec la couleur demandée. A VA NA

a	r	f	m	y	l
s	e	p	u	o	t

1.2 ☒ Identifier les sons étudiés suite  
Entoure avec la couleur demandée. A VA NA

po	mu	pi	ta	tu	NON !
mi	pa	ti	pu	sa	

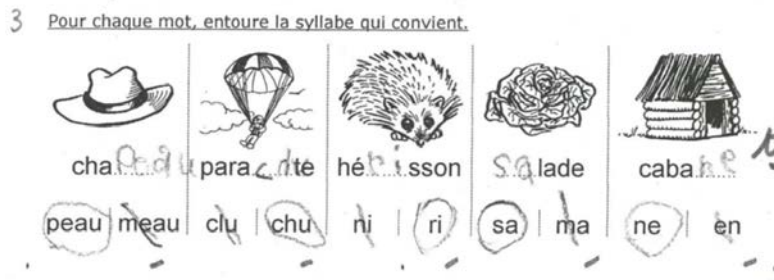
Figure 6. Exercices figurant dans le corpus de la thèse de C. Blanc

Beaucoup d'exercices, comme les exercices A, B et C, prennent la forme de « dictées aménagées » dans lesquelles l'élève n'a pas à traduire en oralisant le son proposé (phonème) mais à le retrouver en le reconnaissant au sein d'une liste fermée de propositions écrites (lettres ou syllabes), puis à laisser une trace écrite afin de permettre à l'enseignant d'évaluer en différé la réponse. Soulignons qu'il s'agit ici de reconnaître les correspondances entre les sons et les lettres, l'inverse de ce qui est annoncé et reporté dans les livrets. On comprend l'intérêt de ce type d'exercices pour l'enseignant car ils permettent une passation collective avec le même support pour tous les élèves. Dans ces exercices, comme dans la tâche fondamentale, pour réussir les élèves doivent lire correctement. Mais les activités qui accompagnent l'activité de lecture-décodage sont différentes, principalement parce que dans la tâche canonique le stimulus est visuel alors que dans les dictées aménagées il est sonore. Ces trois exercices se distinguent par la nature des unités à reconnaître, lettres ou syllabes. Certains choix de l'enseignant renvoient à des confusions ou difficultés classiques, chez des élèves de CP, dans le domaine des correspondances entre lettres et sons, qu'il s'agisse de confusions auditives ou visuelles. Mais, pour nous, présentement, ces exercices se distinguent également par leurs modalités de présentation, ici des tableaux plus ou moins étendus, ainsi que par leurs modalités de réponse, autrement dit par la nature de la trace écrite à produire. Les modalités de réponses doivent être considérées comme génératrices d'une tâche supplémentaire qui, même si elle paraît minimale, peut mettre en difficulté certains élèves, en particulier ceux en difficulté. A cette tâche supplémentaire sont associées des consignes multiples qu'il est nécessaire de comprendre et de mémoriser. Prenons l'exercice A : il est probable que l'enseignant accompagne ses élèves, qu'il leur demande d'inscrire le chiffre « 1 » lorsqu'il émet le premier son, il se peut même que ce chiffre soit écrit au tableau. Bien sûr, tous ces éléments renvoient à des apprentissages nécessaires pour réussir à l'école, mais nous voulons attirer l'attention sur le coût cognitif de ces activités supplémentaires. Celles-ci requièrent parfois la mobilisation de compétences qui ne sont pas celles prétendument évaluées, on parle alors de « compétences écran », au sens où leur non-maîtrise peut gêner la mobilisation de la compétence que l'on cherche à évaluer. La disposition sous forme de tableau peut constituer une compétence écran. De plus pour les exercices B et C, l'intégralité d'un tableau est apte à recevoir les réponses pour toutes les questions posées, ce qui rend compliquée la rectification de ses propres erreurs en cours d'exercice. Il ne s'agit pas de rejeter en bloc ces exercices : de nombreux d'exercices d'évaluation, parce que l'on cherche la plupart du temps à rendre l'élève autonome face à la tâche, comportent des tâches supplémentaires. Toutefois, il nous paraît indispensable de s'engager dans une analyse approfondie des exercices en termes de fonctionnement cognitif afin d'identifier « tout » ce qu'il y a effectivement à faire pour répondre.

Revenons à la présence de tableaux dans des exercices et à leurs effets sur l'activité et les performances des élèves. Bastien et Bastien-Toniazzo (2004, p. 23-26) montrent qu'ils peuvent avoir un effet facilitateur, avec pour résultat essentiel que la difficulté d'un exercice peut résider dans sa modalité de présentation. Dans l'étude rapportée, des élèves de 10-11 ans doivent utiliser l'ordre alphabétique dans un exercice proposé selon deux modalités de présentation et de réponse, l'une dite « tableau », l'autre dite « hexagone », mais avec une liste identique de six mots. Dans la modalité hexagone (la disposition des mots forme un hexagone), il faut tracer, entre les mots, les flèches correspondant à la relation « est avant dans le dictionnaire » ; dans la modalité tableau, il faut faire une croix dans les cases vérifiant cette relation. Contrairement à ce que beaucoup estiment (nous avons interrogé des enseignants sur la difficulté comparée de ces deux modalités), le taux de réussite est bien plus élevé avec la modalité tableau (73 %) qu'il ne l'est avec la modalité hexagone (58 %) ; les omissions, c'est-à-dire les paires de mots pour lesquelles la relation n'a pas été vérifiée, s'élèvent à 11 % et à 39 % respectivement pour les modalités tableau et hexagone. Comme l'expliquent les auteurs (Bastien et Bastien-Toniazzo 2004, p. 26), résoudre cet exercice complexe « demande d'appliquer la relation "est avant" (utilisation d'une connaissance), mais nécessite aussi de considérer et de parcourir l'ensemble des paires de mots (gestion des procédures de réponse). Il se trouve que dans la présentation "tableau", cet ensemble est matérialisé [par les cases], les enfants n'ont alors qu'à le parcourir : ils sont en partie déchargés de la gestion

procédurale de la réponse. En revanche, dans la présentation « hexagone », cet ensemble est virtuel. Les enfants le peuvent ni le construire ni le parcourir exhaustivement ». Ces exercices se distinguent donc du point de vue de leurs caractéristiques contextuelles, lesquelles doivent aussi être analysées du point de vue du fonctionnement cognitif des évalués.

Un troisième enseignant propose (exercice D) :



**Figure 7.** Exercice figurant dans le corpus de la thèse de C. Blanc

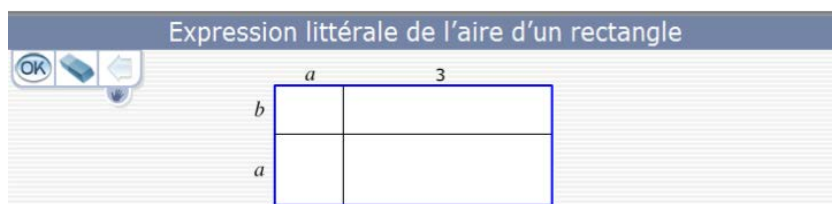
Dans les évaluations de CP relatives à la maîtrise de la correspondance entre les lettres et les sons, nous avons identifié un phénomène évaluatif : le recours aux images<sup>16</sup>. Alors que seules des lettres et des sons devraient être a priori en jeu, un peu plus d'un exercice sur deux comporte un support imagé ; d'ailleurs, dans une étude consacrée à la VPD, la présence ou l'absence d'un type de support (lettres, sons, images) nous a servi de premier critère pour catégoriser les exercices du corpus visant à évaluer la compétence « connaître les correspondances entre les lettres et les sons ».

Dans l'exercice D, la tâche s'avère relativement complexe pour évaluer une compétence qui serait dite de bas niveau (même si la correspondance entre les lettres et les sons n'est pas toujours facile à maîtriser en début de CP). L'analyse de l'activité nécessaire pour répondre laisse apparaître que l'on s'éloigne de la tâche canonique, valide d'un point de vue psycho-didactique (voir infra). Notons que des élèves ont peut-être déjà rencontré un exercice analogue avant d'être évalués. Mais il arrive toutefois que des enseignants s'emparent, pour le jour de l'évaluation, de ce type d'exercices que l'on trouve abondamment en ligne. Dans le cadre des réflexions sur la validité, en complément de l'approche psycho-didactique, il paraît opportun de s'interroger sur le rapport, ou encore la distance, entre les exercices pour l'évaluation et ceux ayant été travaillés lors de l'apprentissage, autrement dit, il s'agit, en reprenant la terminologie de Scallon (2004), de se préoccuper de la « validité écologique » de l'épreuve.

#### 4.1.4. Le rejet des distracteurs

Du point de vue de leur format, plusieurs des exercices présentés comportent des distracteurs, des réponses à éliminer. L'analyse de l'activité nécessaire à leur rejet fait partie intégrante de l'analyse de la validité d'un point de vue psycho-didactique. Dans ces exercices, l'activité de lecture ne porte pas seulement sur la bonne réponse, mais aussi sur les distracteurs. Les stratégies de réponse et de rejet développées par des élèves de CP peuvent être différentes : par exemple, est-on sûr, qu'une fois la bonne réponse trouvée les élèves ne lisent pas les autres distracteurs ?

Nous avons remarqué que le rejet de certains distracteurs peut potentiellement réclamer une activité bien plus importante que celle permettant de trouver la bonne réponse et faire appel à des compétences qui ne sont pas celles que l'item évalue. Soit un item proposé par Grugeon-Allys et al. (2012) où il s'agit de « cocher la (ou les) expression(s) qui donne(ent) l'aire du rectangle bleu (grand rectangle) » :



**Figure 8.** Exercice extrait du test PEPITE - <http://mathenpoche.sesamath.net/>

<sup>16</sup> Nous parlons de « phénomène évaluatif » lorsqu'un « fait évaluatif » est récurrent au sein de la population observée.

Parmi les dix réponses proposées figurent comme bonnes réponses  $(a + b)(a + 3)$  et  $(a + 3)(a + b)$ , ainsi que l'expression développée  $ab + 3b + a^2 + 3a$  (en dernière position) qui sont les bonnes réponses, mais aussi des développements erronés comme  $3a \times 3b \times a^2 \times ba$ . On peut imaginer que le processus de rejet de cette réponse puisse conduire des élèves – qui ne repèrent pas dans la réponse proposée une mauvaise maîtrise de la distributivité dans les calculs algébriques (visible à travers le remplacement « fréquent » des signes « + » par des signes « x ») – à développer  $(a + b)(a + 3)$  pour obtenir  $a^2 + 3a + ba + 3b$ , puis à comparer cette expression avec la réponse proposée.

## 5. Synthèse et perspectives

### 5.1. Les deux axes de la validité

Comme le montrent les exemples et analyses précédents, la VPD est une conception qualitative de la validité au sein de laquelle méthodologies et contenus s'articulent. Deux axes d'analyse, tous deux indispensables, pouvant parfois se confondre mais non substituables, permettent de la définir : un premier centré sur les contenus impliqués, un deuxième qui renvoie à ce que les psychologues et ergonomes appellent l'« analyse de la tâche ». Cette distinction a un caractère plutôt formel. Elle a pour but de rappeler la nécessité de ne pas négliger l'un de ces deux axes lors de l'analyse de la VPD d'une tâche. Nous conjugons pour conduire cette analyse des points de vue « méthodologiques » empruntés aux didacticiens, psychologues et ergonomes.

#### 5.1.1. Premier axe

Ce premier axe est centré sur les contenus, sur les connaissances. L'identification et la catégorisation des procédures jouent ici un rôle important. Cet axe renvoie à l'« analyse a priori » des didacticiens que Margolinas (1992, p. 131) présente comme une analyse prévisionnelle, le terme « a priori » signifiant que cette analyse n'est pas dépendante des faits d'expériences, ou des réalisations « effectives » des élèves. Robert (2008, p. 48) présente l'analyse a priori d'un énoncé comme une anticipation portant sur l'activité que des élèves vont pouvoir développer en mobilisant leurs connaissances quand ils sont confrontés à cet énoncé<sup>17</sup>. Pour parvenir à répondre au mieux aux trois questions préalables : quel est le savoir en jeu ? quels objectifs sont visés ? quelles connaissances préalables sont nécessaires ? – l'analyse a priori proprement dite porte sur trois points : étude des variables didactiques, études de procédures, étude de l'effet des variables sur les procédures. En dépit du coût de cette analyse, son intérêt est indéniable. Comme le soulignent Julo et Houdebine (1998, p. 79) l'analyse du contenu « doit s'intéresser aussi [aux connaissances] qui sont impliquées de manière implicite dans l'activité et dans la solution du problème posé. Elle doit débusquer celles que l'on ne voit pas au premier coup d'œil ». A titre d'illustration, en s'intéressant à la résolution de problèmes de réinvestissement, Houdement (2011) a montré l'importance de la « qualification » – « qualifier [revenant] à savoir dire (savoir se dire) quelle grandeur "contextualisée" est associée au nombre étudié, que ce nombre soit donné par l'énoncé ou issu d'un calcul » (Houdement 2011, p. 74) –, « connaissance essentielle actuellement invisible dans les curricula » (Houdement 2011, p. 82). Vergnaud (1983, p. 24) ne dissocie pas vraiment deux axes d'analyse comme nous le faisons ici. Il nous enjoint d'entendre par analyse des tâches, auxquelles sont confrontés les élèves dans une situation ou un problème donné, « l'analyse des opérations nécessaires au traitement de la situation et à la solution du problème posé », ces opérations peuvent être diverses et variées (matérielles (faire telle action), perceptives (prendre en compte tel aspect), sociales (interagir ou coopérer avec un tel), etc.) « et elles impliquent des opérations de pensée qui sont nécessairement reliées aux caractéristiques conceptuelles de la situation. L'analyse de ces opérations de pensée, qui représente l'analyse proprement cognitive de la tâche, forme le noyau de l'analyse de la tâche ».

#### 5.1.2. Deuxième axe

Ce second axe correspond largement à la façon dont Julo et Houdebine (1998) présentent l'analyse de la tâche ainsi qu'à l'approche présentée par Bastien et Bastien-Toniazzo (2004). Avec Julo et Houdebine (1998, p. 80), on peut considérer que l'élève se retrouve face à une tâche à réaliser, avec un but à atteindre, et qu'il doit

---

<sup>17</sup> Robert (2008, p. 48-49) distingue dans le cadre de la réalisation de l'analyse a priori deux principaux niveaux de mise en fonctionnement des connaissances en relation avec des tâches appartenant à deux catégories. D'une part des tâches dites simples et isolées qui amènent à des applications immédiates de connaissances, où seule une connaissance précise est mise en œuvre, sans adaptation. D'autre part, des tâches complexes qui nécessitent des adaptations de connaissances. Robert distingue, pour les tâches complexes, sept grands types d'adaptations, en liens avec les activités des élèves. Pour bâtir sa catégorisation, Robert ne s'intéresse pas uniquement aux tâches et à leurs caractéristiques mais également aux connaissances impliquées et aux activités des élèves en termes d'adaptations des connaissances.



trouver une manière de procéder qui tienne compte des contraintes qui lui sont imposées. Bastien et Bastien-Toniazzo (2004) s'inscrivent, comme Julot d'ailleurs, dans le cadre de la psychologie cognitive développée par Richard. Bastien et Bastien-Toniazzo (2004) s'interrogent sur nombre d'exercices utilisés pour l'évaluation, en procédant à l'analyse des tâches et de l'activité à l'image de ce qui est mis en œuvre en psychologie cognitive et en ergonomie. Pour ces derniers, à juste titre, considérer seulement une analyse conceptuelle ne suffit pas pour interpréter des comportements et des performances d'élèves. Dans leurs travaux, ils montrent qu'il faut être également attentif aux éléments du contexte, aux composantes de la tâche et à ses conditions de réalisation. L'analyse de la VPD, pour être complète, doit comporter un volet que nous nommons « validité liée aux caractéristiques de la tâche », en questionnant notamment la validité liée au contexte matériel. En effet, comme le résume Richard (Bastien et Bastien-Toniazzo, 2004, p. 12-13) :

« des éléments du contexte de la tâche proposée, comme la forme de présentation ou des éléments liés au système de réponse proposé, entrent en interaction avec les connaissances des élèves, ainsi qu'avec les stratégies de réponse [...]. Les choix que font les maîtres dans la présentation de l'exercice engendrent des contraintes qui sont déterminantes pour la réussite ou l'échec. [...] Des changements apparemment minimes du contexte, ne serait-ce que la modification des modalités de réponse choisies, peuvent produire des variations considérables de la fréquence des réponses correctes ».

Il s'agit donc d'analyser des situations concrètes d'évaluation en se centrant sur les points de vue multiples de l'élève confronté à cette situation. Enfin, pour assurer la VPD selon ce second axe, nombre de propositions méthodologiques figurant dans les ouvrages de psychométrie et d'éducatrice et relatives à l'item (conditions de présentation et de réalisation) sont extrêmement pertinentes (voir par exemple Laveault et Grégoire, 2002, p. 24 et suiv.).

## 5.2. *S'assurer de la validité : une dialectique des fins et des moyens*

S'assurer de la validité d'une épreuve dans une approche psycho-didactique peut s'avérer être une démarche particulièrement coûteuse sur plusieurs plans. Elle repose en effet sur une connaissance approfondie des travaux sur les apprentissages évalués, mais fait également appel à l'expérience d'enseignement et d'évaluation dont disposent les évaluateurs relativement au(x) contenu(s) évalué(s). Mener à bien l'analyse de la VPD nécessite idéalement une analyse de l'activité *effective* des évalués, ce qui impose des observations cliniques de sujets en situation, en amont de l'utilisation des épreuves en situation réelle d'évaluation. En complément, une description statistique des résultats d'une passation impliquant plusieurs tâches et à plus grande échelle peut également contribuer à établir la VPD en considérant conjointement celle-ci et validité « épistémologique ». Il s'agit alors de repérer aussi, à l'échelle d'un test ou de plusieurs épreuves, des incohérences dans les réponses par une analyse des profils de réponses mais aussi d'enrichir les hypothèses diagnostiques comme l'ont montré Grugeon et al. (2012). L'analyse des profils de réponses pourrait à son tour affiner les connaissances sur l'apprentissage du domaine évalué. D'un côté, la multiplicité de ces types et niveaux d'analyses, ainsi que la diversité des prérequis nécessaires pour mener à bien cette analyse de la validité dans sa complétude, pourraient conduire à y renoncer. Si ce type de pratiques est actuellement envisageable dans le cadre de dispositifs d'évaluations externes pour lesquels on dispose du temps suffisant, il pourrait être hors de propos dans le quotidien d'une classe. Mais d'un autre côté, cela encourage à dépasser l'opposition « interne/externe » et à militer pour que se mettent en place des formations initiales et continues à l'évaluation qui adoptent « l'entrée par la didactique » telle que la préconisait Bain dès 1988, afin d'aider les enseignants à répondre, entre autres, aux commandes institutionnelles en matière d'évaluation, en particulier celle qui consiste à proposer une évaluation intégrée aux apprentissages. Ce projet de formation s'apparente à un défi. En effet, si nous pensons que la question de la validité des évaluations est fondamentale, il nous apparaît qu'elle est certainement peu présente au sein des préoccupations professionnelles des enseignants car méconnue, voire ignorée. D'où la nécessité d'intervenir dès la formation initiale. Seule la mise en place de groupes de travail mixtes – composés, d'une part, de chercheurs en didactique, en psychologie cognitive et en évaluation, et, d'autre part, d'enseignants – permettra de développer ce regard critique sur les tâches d'évaluation. L'évaluation peut aussi être un vecteur de transformation des pratiques d'enseignement à partir d'une réflexion sur les tâches, en n'omettant pas de distinguer les tâches pour l'enseignement et pour l'évaluation.

La marque du pluriel pour « APDE » revêt plusieurs significations. D'une part, comme nous l'avons dit, elle signifie que ces approches et la VPD sont pertinentes pour une diversité de « disciplines » et de contenus et que, de ce fait, d'un point de vue pratique, l'analyse de la VPD doit intégrer des éléments divers, en lien avec les spécificités des contenus impliqués dans les évaluations. D'autre part, toujours d'un point de vue pratique, ce pluriel renvoie à une idée importante, plusieurs fois avancée : ces analyses peuvent se faire selon divers degrés de « profondeur », lesquels vont de la « préoccupation » évaluative jusqu'à l'analyse systématique et approfondie de la VPD. Ces préoccupations évaluatives s'incarnent dans certains choix de l'évaluateur qui sont en adéquation avec les principes et finalités présentés dans ce texte, sans que l'évaluateur soit toujours en mesure de les suivre dans leur intégralité. L'analyse systématique et approfondie est quant à elle ambitieuse et reste un



idéal dont il faut connaître l'existence afin d'être en mesure de l'atteindre pour certaines situations d'évaluation. N'oublions pas, par ailleurs, qu'il demeure, pour de nombreuses notions figurant dans les programmes scolaires, des « zones d'ombres », ces notions n'ayant jamais fait l'objet de recherche en didactique (disciplinaire) ou en psychologie (psychologie cognitive du développement ou des apprentissages scolaires). Il serait en effet regrettable de renoncer à se poser des questions sur les contenus et sur ce qui est en jeu dans les tâches au prétexte qu'on ne dispose de l'ensemble des conditions nécessaires à une analyse précise de la validité dans cette perspective. Il nous paraît possible au contraire de s'inspirer des propositions faites ici, entre autres en matière d'analyse a priori et d'analyse de la tâche, sachant, nous insistons, que toute analyse, en particulier du point de vue de sa « profondeur », doit être en adéquation avec les finalités (ou encore avec les objectifs) de l'évaluation. Toutefois, les travaux ayant l'ambition d'une portée plus générale devraient reposer sur une analyse des plus poussées. C'est particulièrement le cas pour les concepteurs d'épreuves externe et les chercheurs. De la diversité de ces situations et contextes, il résulte que s'assurer de la validité dans une approche psycho-didactique n'est pas une procédure standardisée, mais que cela repose immanquablement sur les principes décrits au début de ce texte, et ce dès la conception des épreuves.

Après Cronbach (1980) et De Landsheere (1988), nous soutenons que l'« on n'apportera jamais une preuve parfaite, non équivoque de la validité. Le tout est d'apprécier le degré d'incertitude en la matière » (Cronbach, 1980, cité par De Landsheere, 1988, p. 90) et que « les progrès en matière de validation ne seront probablement pas dus en ordre principal à la sophistication des techniques appliquées, mais bien à une connaissance toujours meilleure des processus » (De Landsheere, 1988, p. 90).

## 6. Références Bibliographiques<sup>18</sup>

Allal, L. (2001). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. In J. Dolz et E. Ollagnier (Eds.), *L'énigme de la compétence en éducation*, 77-94. Bruxelles : De Boeck.

Allal, L. (1979). Stratégies d'évaluation formative : conceptions psycho-pédagogiques et modalités d'application. In L. Allal, J. Cardinet et P. Perrenoud (Eds.) *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, 130-157. Berne : Peter Lang.

Allal, L. Bain, D. et Perrenoud, P. (1993). Introduction. In L. Allal, D. Bain et P. Perrenoud (Eds.), *Evaluation formative et didactique du français*, 9-27. Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé.

Amigues, R et Zerbato-Poudou, M.-T. (1996). Les pratiques scolaires d'apprentissage et d'évaluation. Paris : Dunod.

Bain, D. (2003). PISA et la lecture : un point de vue de didacticien – Analyse critique de la validité didactique d'une enquête internationale sur la compréhension de l'écrit. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 25/1, 59-78.

Bain, D. (1988). L'évaluation formative fait fausse route : de là, la nécessité de changer de cap. *Mesure et évaluation en éducation*, Vol. 10/4, 23-32.

Bain, D et Schneuwly, B. (1993). Pour une évaluation formative intégrée dans la pédagogie du français : de la nécessité et de l'utilité de modèles de référence. In L. Allal, D. Bain et P. Perrenoud (Eds.), *Evaluation formative et didactique du français*, 51-79. Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé.

Bardi, A.-M. et Mégard, A. (2009). L'évaluation scolaire des élèves en France, à un moment charnière de leur histoire. *Mesure et évaluation en éducation*. Vol.32/3, 125-152.

Bastien, C. et Bastien-Toniazzo, M. (2004). *Apprendre à l'école*. Paris : Armand Colin.

Baudelot, C. et Estabiet, R. (2009). *L'élitisme républicain – L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*. Paris : Editions du seuil et de la Républiques des Idées.

Bianco, M. (2010). La compréhension de texte : peut-on l'apprendre et l'enseigner ? In M. Crahay et M. Dutrévis (Eds), *Psychologie des apprentissages scolaires*, 229-256. Bruxelles : De Boeck.

Blanc, C. (2011). Que permettent d'évaluer les évaluations ? Mémoire de master en sciences de l'éducation non publié. Université Paris Descartes.

Bodin, A. (2006). Les mathématiques face aux évaluations nationales et internationales. *Repères IREM n° 65*, 55-89. [www.univ-irem.fr/commissions/reperes/consulter/65bodid.pdf](http://www.univ-irem.fr/commissions/reperes/consulter/65bodid.pdf)

---

<sup>18</sup> La bibliographie ne comporte pas seulement les références citées dans le texte, mais l'ensemble des documents qui ont permis son écriture. Cette liste est une contribution documentaire sur le thème « évaluations et didactiques ».

- Bodin, A. (2005). Ce qui est vraiment évalué par PISA en mathématiques. Ce qui ne l'est pas. Un point de vue français, 27 p. [educmath.ens-lyon.fr/Educmath/...math/com\\_pisa\\_ff\\_matheduc.pdf](http://educmath.ens-lyon.fr/Educmath/...math/com_pisa_ff_matheduc.pdf)
- Bodin, A. (1997). L'évaluation du savoir mathématique – Questions et méthodes. *Recherches en didactique des mathématiques*, Vol. 17/1, 49-96.
- Boisnard, D. Houdebine, J. Julo, J. Kerbœuf, M.-P. et Merri, M. (1994). *La proportionnalité et ses problèmes*. Paris : Hachette Education.
- Bonniol, J.-J. et Vial, M. (1997). *Les modèles de l'évaluation*. Bruxelles : De Boeck.
- Bottani, N et Vrignaud, P. (2005). La France et les évaluations internationales. Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école. [www.ladocumentationfrancaise.fr](http://www.ladocumentationfrancaise.fr) > Rapports publics
- Braxmeyer, N., Guillaume, J.-C. et Lévy, J.-F. (2004). Les pratiques d'évaluation des enseignants au collège. Note évaluation 12/2004, 04.13 décembre. Vanves : Ministère de l'Éducation nationale - Direction de l'Évaluation et de la Prospective.
- Brousseau, G. (2000). Les erreurs des élèves en mathématiques. *Petit x n°57*, 5-30.
- Brousseau, G. (1998a). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Brousseau, G. (1998b). Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques. [guy-brousseau.com/wp-content/uploads/2010/09/Glossaire\\_V5.pdf](http://guy-brousseau.com/wp-content/uploads/2010/09/Glossaire_V5.pdf)
- Brousseau, G. (1979). L'évaluation et les théories de l'apprentissage en situations scolaires. Accessible sur le site de l'auteur. [guy-brousseau.com/wp.../évaluation-et-théorie-de-l'apprentissage.doc](http://guy-brousseau.com/wp.../évaluation-et-théorie-de-l'apprentissage.doc)
- Brun, J. (1979). L'évaluation formative dans un enseignement différencié de mathématiques. In L. Allal, J. Cardinet et P. Perrenoud (Eds.) *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, 170-181. Berne : Peter Lang.
- Cardinet, J. (1989). Evaluer sans juger. *Revue française de pédagogie n° 88*, 41-52.
- Cardinet, J. (1973/1988). L'adaptation des tests aux finalités de l'évaluation. In J. Cardinet *Evaluation scolaire et mesure*, 24-59. Bruxelles : De Boeck.
- Carette, V. et Rey, B. (2010). *Savoir enseigner dans le secondaire – Didactique générale*. Bruxelles : De Boeck.
- Charnay, R. (1996). *Pourquoi des mathématiques à l'école ?* Paris : ESF.
- Chenevotot-Quentin, F., Grugeon-allys, B., Pilet, J. et Delozanne, E. (2012). De la conception à l'usage d'un diagnostic dans une base d'exercices en ligne. In *Actes Espace mathématique francophone GT6*. [lutes.upmc.fr/delozanne/Publi/Publi2012/EMF2012-Lingot.pdf](http://lutes.upmc.fr/delozanne/Publi/Publi2012/EMF2012-Lingot.pdf)
- Chevallard, Y. (1986). Vers une analyse didactique des faits d'évaluation. In J.-M. De Ketele (Ed.) *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?*, 31-59. Bruxelles : De Boeck.
- Crahay, M. (2013). Nécessité et insuffisance d'une psychologie de l'apprentissage pour enseigner les mathématiques. *Education et Formation, e-298-01*, 11-21. [ute3.umh.ac.be/revues/index.php?revue=14etpage=3](http://ute3.umh.ac.be/revues/index.php?revue=14etpage=3)
- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue française de pédagogie n° 154*, 97-110.
- De Ketele, J.-M. (2006). La recherche en évaluation : propos synthétiques et prospectifs. *Mesure et évaluation en éducation, Vol. 29/1*, 99-118.
- De Ketele, J.-M. et Gérard, F.-M. (2005). La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences. *Mesure et évaluation en éducation, Vol.28/3*, 1-26.
- De Lansheere, G. (1992). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris : Presses universitaires de France.
- De Landheere, G. (1976). *Evaluation continue et examens – Précis de docimologie*. Bruxelles : Labor. Paris : Nathan.
- De Landsheere, V. (1988). *Faire réussir faire échouer – la compétence minimale et son évaluation*. Paris : Presses universitaires de France.
- Delcambre, I. (2007). Contenus d'enseignement et d'apprentissage. In Y. Reuter (Ed.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, 45-51. Bruxelles : De Boeck.
- Demonty, I., Fagnant, A. et Dupont, V. (soumis). La mesure des compétences des élèves face à la résolution d'une tâche complexe en algèbre élémentaire : l'apport d'indicateurs issus de recherches centrées sur les difficultés spécifiques des élèves en algèbre.
- Dickes, P., Tournois, J., Fieller, A. et Kop, J.-L. (1994). *La psychométrie*. Paris : Presses universitaires de France.

- Ecalte, J. et Magnan, A. (2002). *L'apprentissage de la lecture – Fonctionnement et développement cognitifs*. Paris : Armand Colin.
- Goffard, M. et Weil-Barais, A. (2005). *Enseigner et apprendre les sciences – Recherches et pratiques*. Paris : Armand Colin.
- Grugeon, B. (1997). Conception et exploitation d'une structure d'analyse multidimensionnelle en algèbre élémentaire. *Recherches en didactique des mathématiques*, Vol. 17/2, 167-210.
- Grugeon-Allys, B., Pilet, J., Chenevotot-Quentin, F. et Delozanne, E. (2012). Diagnostic et parcours différenciés d'enseignement en algèbre élémentaire. *Recherches en didactique des mathématiques, Enseignement de l'algèbre, bilan et perspectives, hors série*, 137-162.
- Goasdoué, R., Vantourout, M., Bedoin, D. (à paraître), La correction de dissertations: nouveau regard sur la construction des jugements des évaluateurs. In L. Mottier Lopez & W. Tessaro, *Le Jugement professionnel des enseignants*, Berne : Peter Lang.
- Hadji, C. (1992). *L'évaluation des actions éducatives*. Paris : Presses universitaires de Paris.
- Houdement, C. (2011). Connaissances cachées en résolution de problèmes arithmétiques ordinaires à l'école. *Annales de didactique et de sciences cognitives* Vol. 16, 67-96.
- Johsua, S. et Dupin, J.-J. (1993). *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*. Paris : Presses universitaires de France.
- Joole, P. (2008). *Comprendre les textes écrits*. Paris : Retz.
- Julo, J. (1995). *Représentation des problèmes et réussite en mathématiques – Un apport de la psychologie cognitive à l'enseignement*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Julo, J. et Houdebine, J. (1992). Concevoir de « bonnes » fiches d'activité en mathématiques. *Repères IREM n° 8*, 67-88.
- Laveault, D. et Grégoire, J. (2002). *Introduction aux théories des tests en psychologie et en sciences de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Levain, J-P. (1997). *Faire des maths autrement – Développement cognitif et proportionnalité*. Paris : L'Harmattan.
- Loye, N., Caron, F., Pineault, J., Tessier-Ballairgeon, M., Burney-Vincent, C. et Gagnon, M. (2011). Validité du diagnostic issu d'un mariage entre didactique et mesure sur un test existant. In G. Raïche, K. Paquette-Côté et D. Magis, *Des mécanismes pour assurer la validité pour assurer l'interprétation de la mesure en éducation – Volume 2 – L'évaluation*, 11-29. Canada : Presses universitaires du Québec.
- Margolinas, C. (1992). Eléments pour l'analyse du rôle du maître: les phases de conclusion. *Recherches en didactique des mathématiques* Vol. 12/1, 113-158.
- Marin, B., Crinon, J., Legros, D., et Avel, P. (2007). Lire un texte documentaire scientifique : quels obstacles, quelles aides à la compréhension ? *Revue française de pédagogie n° 160*, 119-131.
- Maurice, J.-J. (1996). Modélisation du savoir-faire de l'enseignant expérimenté : adaptation aux contraintes, anticipations, négociations, pilotage de la classe par les tâches scolaires. Thèse de doctorat, Université Pierre Mendès-France, Grenoble II, Grenoble.
- Maury, S. (2001). Didactique des mathématiques et psychologie cognitive : un regard comparatif sur trois approches psychologiques. *Revue française de pédagogie n° 137*, 85-93.
- Maury, S. (2005). Modélisation du sujet en psychologie et en didactique, dans les travaux intéressant l'enseignement des mathématiques. In M.-H. Salin, P. Clanché, et B. Sarrazy, *Sur la théorie des situations didactiques Questions, réponses, ouvertures. Hommage à Guy Brousseau*, 118-127. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- MENJVA/DEGESCO. (2011). Document ressource pour le socle commun dans l'enseignement des mathématiques au collège – Palier 3 (fin de scolarité obligatoire) Compétence 3 – Les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique. 64 p.
- Mercier, A. (2007). Une question curriculaire de l'enseignement élémentaire des mathématiques : la « résolution de problèmes ». In *Actes du séminaire national : L'enseignement des mathématiques à l'école primaire*, 93-116.
- Morlaix, S. (2009). *Compétences des élèves et dynamique des apprentissages*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Mottier Lopez, L. (2007). Régulations interactives situées dans les dynamiques de microculture de classe. *Mesure et évaluation en éducation*, Vol. 30/2, 23-47.
- Ottavi, D. (2009). *De Darwin à Piaget – Pour une histoire de la psychologie de l'enfant*. Paris : CNRS Editions.
- Parrot, F. (2008). Le fonctionnalisme des behaviouristes ; histoire et actualité. In F. Parrot (Ed.), *Les fonctions en psychologie*, 99-116. Wavre : Mardaga.

- Perrenoud, P. (2011). *Quand l'école prétend préparer à la vie ... Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs ?* Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud, P. (1993). Vers des démarches didactiques favorisant une régulation individualisée des apprentissages. In L. Alla I, D. Bain et P. Perrenoud (Eds.), *Evaluation formative et didactique du français*, 31-50. Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé.
- Perrenoud, P. (1991). Pour une approche pragmatique de l'évaluation. *Mesure et évaluation en éducation*. Vol. 13/4, 1-33.
- Ravenstein, J. et Sensévy, G. (1994). Le statut de l'erreur dans la relation didactique. *Grand N* n° 53, 83-90.
- Rey, B., Carette, V. Defrance, A et Khan, S. (2003). *Les compétences à l'école – Apprentissage et évaluation*. Bruxelles : De Boeck.
- Riopel, M., Sakr, F., Raïche, G., Potvin, P. et Léocadie Djédjé, V. (2011). Variables de prédiction au niveau de difficulté de tâches d'évaluation comportant des équations du premier degré en mathématiques et en sciences au secondaire. In G. Raïche, K. Paquette-Côté et D. Magis, *Des mécanismes pour assurer la validité pour assurer l'interprétation de la mesure en éducation – Volume 1 – La mesure*, 51-83. Canada : Presses universitaires du Québec.
- Roditi, E. (2003). Régularité et variabilité des pratiques ordinaires d'enseignement. Le cas de la multiplication des nombres décimaux en sixième. *Recherche en Didactique des Mathématiques*, 23/2, 183-216.
- Robert, A. (2008). Une méthodologie pour analyser les activités (possibles) des élèves. In F. Vandebrouck (Ed.) *La classe de mathématiques : activités des élèves et pratiques des enseignants*, 45-56. Toulouse : Octares.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles : De Boeck.
- Scallon, G. (2000). *L'évaluation formative*. Bruxelles : De Boeck.
- Sebaï, N. (2012). Des tâches d'évaluation en mathématiques au livret scolaire : étude qualitative des pratiques de huit enseignants de CM1 et CM2. Thèse de doctorat non-publiée, Université Paris Descartes.
- Vantourout, M. (2004). Etude de l'activité et des compétences de professeurs des écoles et de professeurs de mathématiques dans des situations "simulées" d'évaluation à visée formative en mathématiques, Thèse de doctorat non publiée, Université Paris 5 – René Descartes.
- Vantourout, M. et Goasdoué, R. (2010). Correction de dissertations : analyse de l'activité de professeurs engagés dans une approche par compétences. In *Actes du congrès AREF, Genève, Suisse, septembre 2010*, 12 pages.
- Vantourout, M. et Maury, S. (2006). Quelques résultats relatifs aux connaissances disciplinaires de professeurs stagiaires dans des situations simulées d'évaluation de productions d'élèves en mathématiques. *Revue des sciences de l'éducation* vol. 32, n°3, 759-782. <http://id.erudit.org/iderudit/016285ar>
- Vergnaud, G. (2001). Psychologie du développement cognitif et évaluations des compétence. In G. Figari et M. Achouche (Eds.), *L'activité évaluative réinterrogée*, 43-51. Bruxelles : De Boeck
- Vergnaud, G. (1994). Où en sont les recherches sur l'apprentissage et l'enseignement ? In G. Vergnaud (Ed.), *Apprentissages et didactiques, où en est-on ?*, 5-7.
- Vergnaud, G. (1991). La théorie des champs conceptuels. *Recherche en didactique des mathématiques* Vol.10/2-3, 133-170.
- Vergnaud, G. (1989). Psychologie du développement cognitif et didactique des mathématiques – un exemple : les structures additives. *Petit x* n°22, 51-69.
- Vergnaud, G. (1983). Introduction (didactique et acquisition du concept de volume). *Recherche en didactique des mathématiques* Vol. 4/1, 9-25.
- Vergnaud, G, Brégeon, J.-L., Dossat, L., Huguet, F., Myx, A. et Péault, H. (1997). *Le moniteur de mathématiques*. Paris : Nathan.
- Vrignaud, P. (2006). La mesure de la littéracie dans PISA : la méthodologie mais quelle était la question ? *Revue française de pédagogie* n° 157, 27-41.
- Weil-Barais, A. (1996). *L'homme cognitif*. Paris : Presses universitaires de France.

---

# Vers un dialogue entre la recherche quantitative et les pratiques de classes : une illustration avec Pirls 2011

**Patricia Schillings, Geneviève Hindryckx, Virginie Dupont**

*Université de Liège*

[Patricia.schillings@ulg.ac.be](mailto:Patricia.schillings@ulg.ac.be)

[virginie.dupont@ulg.ac.be](mailto:virginie.dupont@ulg.ac.be)

[g.hindryckx@ulg.ac.be](mailto:g.hindryckx@ulg.ac.be)

---

*RESUME. L'article décrit une expérience menée au service d'Analyse des systèmes et des pratiques d'enseignement de l'Université de Liège. Les chercheurs responsables de l'enquête internationale Pirls sur l'évaluation des compétences en lecture ont tenté, au départ des données recueillies en 2011, de produire des outils susceptibles d'induire une réflexion sur les pratiques de classe relatives à l'enseignement de la compréhension dans l'enseignement primaire. Par les possibilités qu'ils offrent aux acteurs de terrain d'observer les effets de leurs pratiques ou de dispositifs innovants sur les compétences en lecture de leurs élèves, les acteurs de la formation continue constituent un chaînon central dans la mise en place d'un dialogue entre la recherche quantitative et les pratiques de classe.*

*MOTS-CLÉS: Performances – compréhension en lecture- formation continue - pratiques de classe*

---

## 1. Introduction

Il peut sembler paradoxal d'aborder la thématique de « l'évaluation au service des apprentissages » dans le contexte d'une enquête comme Pirls<sup>1</sup>. En effet, à quoi servent généralement les évaluations internationales ? La partie émergente est constituée par le classement des systèmes éducatifs selon différentes dimensions comme leur efficacité, leur équité etc. Ces études peuvent aussi ouvrir les yeux sur d'autres réalités, d'autres structures, sur le fait que nos fonctionnements ne sont pas universels. C'est ainsi que ce qui nous semble la règle est parfois l'exception : les données de l'enquête Pirls nous montrent par exemple que, en matière de stratégies mises en place par l'enseignant pour la construction de sens, on trouve essentiellement chez nous le fait de répondre à des questions, par écrit (« lecture silencieuse ») ou oralement. En revanche, dans des pays comme l'Ontario et l'Angleterre, des moments de transaction individuelle avec le texte (écriture d'un texte) et des moments d'échanges entre les élèves sont organisés régulièrement. Les données récoltées lors d'évaluations internationales permettent en outre d'esquisser des liens entre d'une part, les caractéristiques des systèmes et, d'autre part, leurs performances et leur équité. On peut tirer des informations pertinentes à partir de la diversité des systèmes qui constituent une sorte de laboratoire géant où l'on peut « tester » des hypothèses, telles que « les pays qui pratiquent le redoublement ont-ils de meilleurs résultats que les autres »<sup>2</sup>.

Toutefois, force est de constater qu'en Fédération Wallonie-Bruxelles, la manière dont les résultats des évaluations internationales sont généralement communiqués, notamment dans la presse, a tendance à provoquer une réaction de rejet de la part des enseignants, particulièrement dans le domaine de la lecture. Il est de fait, en tant qu'acteur direct, difficile d'entendre, de façon récurrente, les résultats peu flatteurs de la Fédération Wallonie-Bruxelles et sa position parmi les autres pays. Il est tentant alors, dans le cas de Pirls, de tirer argument de la longueur des textes utilisés et du caractère complexe des questions pour rejeter en bloc l'instrument de mesure et donc les résultats<sup>3</sup> ainsi que l'intérêt de mener de telles évaluations.

La question centrale à laquelle les auteures entendent apporter des éléments de réponse est la suivante : Comment tirer profit des données recueillies pour que les enseignants puissent entendre certains constats et profiter d'informations susceptibles d'être utiles, pour eux et leurs élèves ? Les chercheuses ont tenté de relever ce défi dans le cadre de la participation de la Fédération Wallonie-Bruxelles à l'évaluation internationale Pirls. Il s'agissait de concrétiser l'intégration de deux domaines a priori très distants mais qui peuvent être considérés comme complémentaires : l'exploitation des données quantitatives et la mise au point d'outils de formation continuée axés sur l'enseignement/apprentissage de la compréhension.

Dans cette perspective, les résultats de Pirls 2011 ont été analysés selon deux axes : d'une part, l'exploitation des données quantitatives et, d'autre part, la mise au point d'outils susceptibles de pallier les difficultés des élèves objectivées par l'enquête internationale.

## 2. L'exploitation des données quantitatives

### *Etape 1 : mise en évidence des difficultés de lecture en Fédération Wallonie-Bruxelles*

Les premières analyses menées en Fédération Wallonie-Bruxelles au départ de l'enquête Pirls 2011 ont porté sur l'identification de profils de compétences en lecture en quatrième année primaire, permettant notamment la quantification des lecteurs précaires. Les résultats pour la Fédération Wallonie-Bruxelles sont présentés dans une note de synthèse (Schillings, Hindryckx, Dupont, Matoul & Lafontaine, 2012) disponible sur le site enseignement.be<sup>4</sup>. En bref, ces résultats indiquent que nos élèves se distinguent de ceux des pays de l'OCDE (et/ou de l'Union européenne) par une très faible proportion de bons lecteurs. Ils confirment donc que nos élèves tendent à maîtriser insuffisamment les processus de compréhension les plus complexes, c'est-à-dire ceux qui sollicitent l'élaboration de sens par le lecteur : interpréter et assimiler idées, les informations, ou encore

<sup>1</sup>. L'étude Pirls 2011, menée par l'Association internationale pour l'Évaluation du Rendement scolaire mieux connue sous le sigle I.E.A, a pour but d'évaluer les compétences en lecture des élèves à un même moment de leur scolarisation, à travers un ensemble de pays. En avril 2011, les élèves de quatrième année primaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles ont été testés en même temps que les élèves de 58 autres systèmes éducatifs. Pirls recueille en outre des informations par le biais de questionnaires adressés aux parents, et surtout pour notre propos, aux enseignants et aux chefs d'établissement.

<sup>2</sup>. Bien sûr, la comparaison a ses limites : on ne peut pas importer sans prudence des « recettes » prêtes à l'emploi d'un pays à l'autre. Néanmoins, la comparaison fournit des pistes et des balises qui sont à prendre en considération et qui ont plus de valeur et de solidité que de simples opinions.

<sup>3</sup>. En effet, une particularité des épreuves de Pirls est la longueur des textes utilisés (2 textes d'environ 900 mots) par rapport à d'autres évaluations de la lecture, comme les évaluations externes non certificatives destinées aux 5P, qui proposent des textes compris entre 700 et 900 mots (2013) ou celles de 3P (430 mots), ces textes étant accompagnés d'autres nettement plus courts.

<sup>4</sup>. [http://www.enseignement.be/download.php?do\\_id=9687&do\\_check=](http://www.enseignement.be/download.php?do_id=9687&do_check=)

examiner et évaluer le contenu, la langue et les éléments textuels, pour apprécier un récit ou porter un regard critique sur des informations.

Comme dans la plupart des pays participants, les résultats recueillis dans nos classes de quatrième année primaire font également apparaître des différences selon l'objectif de lecture envisagé. La lecture à visée informative pose davantage problème aux élèves que la lecture à visée littéraire. En FWB, le taux de réussite moyen des questions liées aux textes à visée informative est de 46 %, alors que celui des questions accompagnant les textes à visée littéraire s'élève à 56 %. Ces résultats figurent dans un rapport à destination du comité d'accompagnement de la recherche composé notamment de conseillers pédagogiques, d'inspecteurs et d'un représentant de l'Institut de Formation en cours de Carrière.

*Etape 2 : Une analyse d'erreurs pour identifier les lacunes et dégager des pistes d'amélioration*

Afin d'aider les enseignants à affiner leur compréhension des faibles résultats obtenus en FW-B, une analyse qualitative de réponses produites par les élèves a été menée au départ de deux textes issus de l'épreuve, ce qui a apporté des exemples concrets du type de difficultés rencontrées par les élèves (Schillings, Hindryckx, Ungaro & Dupont, 2013). Cette analyse d'erreurs repose sur un échantillon de 300 réponses rédigées par les élèves<sup>5</sup> qui se sont vu attribuer le carnet de test contenant le texte « La Tarte Anti-Ennemi » (894 mots) de même que le texte à visée informative « Le mystère de la dent géante » (935 mots). L'analyse cible des questions faisant intervenir les trois processus de compréhension les moins bien maîtrisés par nos élèves : inférer, interpréter et apprécier. Les questions relatives à chacun des deux textes issus de l'épreuve Pirls 2011 ont été classées selon le processus de compréhension visé. Dans l'extrait reproduit ci-dessous (Figure 1), la question 15 relative au texte *La tarte Anti-ennemi* vise à appréhender le processus « interpréter »<sup>6</sup>. À gauche, les pourcentages de réussite de même que les pourcentages d'omission sont indiqués en regard de chacun des niveaux de réponses définis par les concepteurs de l'épreuve. À droite figurent des exemples de réponses issus de l'analyse du corpus de données recueillies.

<p><b>15.</b> <i>Quel genre de personne est le papa de Tom ? Donne un exemple de ce qu'il a fait dans l'histoire qui le montre.</i></p> <p><b>Compréhension complète : 15%</b> La réponse présente un trait de caractère plausible du père de Tom qui soit essentiel par rapport à son rôle dans l'histoire (par exemple, serviable, attentionné, malin, gentil, intelligent, rusé, secret). De plus, la réponse mentionne une des choses qu'a faites le père de Tom qui illustre ce trait de caractère</p> <p><b>Compréhension partielle : 9%</b> La réponse présente un trait de caractère plausible du père de Tom qui soit essentiel par rapport à son rôle dans l'histoire (par exemple, serviable, attentionné, malin, gentil, intelligent, rusé, secret). Le trait de caractère peut être donné par le biais d'une longue description plutôt que par un seul mot.</p> <p><b>Taux d'omission : 19%</b></p>	<p><b>Exemples de réponses erronées</b> Pour certains élèves, le fait que le papa cuisine constitue une caractéristique importante.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Qui a fait une tarte</li> <li>• Il est courageux</li> </ul> <p><b>Exemples de réponses partiellement correctes</b></p> <p>1. Traitement du début de la consigne : ces élèves ne fournissent pas d'exemple de ce que le papa de Tom a fait pour illustrer leurs dires.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• « C'est quelqu'un de très malin qui comprend comment les petits garçons pensent »</li> </ul>
--	--

13

**Figure 1.** Extrait de l'analyse d'erreurs menée au départ du texte *La Tarte Anti-Ennemi* : question 15.

Parallèlement, quatre des dix unités (texte et questions qui l'accompagnent) de l'enquête ayant été rendues publiques<sup>7</sup>, un travail de diffusion de ces outils d'évaluation sur enseignement.be a également été lancé dans le but de susciter chez les acteurs de terrain une réflexion sur la longueur et la difficulté des textes de cette épreuve au regard des outils traditionnellement proposés aux élèves de ce niveau scolaire (4<sup>e</sup> primaire) en situation d'apprentissage et en situation d'évaluation. Cette réflexion qui devrait être amorcée dans le cadre des formations continuées relatives à la compréhension en lecture prend tout son sens puisque dans le référentiel

<sup>5</sup>. 764 élèves ont répondu aux questions relatives à ce texte.

<sup>6</sup>. Ce processus implique d'intégrer les événements du récit, les actes des personnages disséminés à travers le texte pour fournir une interprétation du caractère des personnages, de leurs intentions, et de leurs sentiments et de justifier sa réponse.

<sup>7</sup>. La majorité des carnets de test utilisés lors des enquêtes internationales telles que Pirls ou PISA ne sont pas diffusés afin de constituer des mesures d'ancrage d'un cycle à l'autre.

officiel Socles de compétences, les compétences à certifier ne sont définies que pour la 2<sup>e</sup> et la 6<sup>e</sup> années primaires.

### ***1.1. La mise en évidence de l'effet de dispositifs d'enseignement-apprentissage sur les compétences des élèves***

Cette seconde vague d'analyses s'adresse directement au monde scolaire. Ces analyses visent à établir des liens entre les pratiques de classe déclarées par les enseignants, l'engagement des élèves dans la lecture dans et en dehors de l'école et leurs compétences telles qu'évaluées dans l'épreuve.

#### *Etape 1 : à la recherche des effets des pratiques déclarées en FWB*

L'impact des pratiques de classe sur les performances en lecture constitue un domaine crucial à investiguer pour dégager des pistes d'amélioration du niveau de lecture des élèves. Cependant, dans le contexte précis de cette étude internationale, le recueil d'informations relatives aux pratiques de classe est ciblé sur la quatrième année primaire. Le pouvoir explicatif de ces variables contextuelles est forcément limité. Les performances en lecture des élèves résultent en effet également des pratiques scolaires mises en place en amont de la quatrième année primaire, en ce compris dès l'école maternelle.

Les activités de lecture qui prennent place au quotidien en quatrième année primaire sont-elles de nature à aider les élèves à développer leur savoir-lire ? Pour répondre à cette question, nous avons, dans un premier temps, dressé un tableau des pratiques en matière de lecture en vigueur dans les classes au départ des questions adressées aux enseignants. Ayant en référence les données recueillies en 2006 (Lafontaine, 2008), nous avons cherché à vérifier si le tableau s'était ou non modifié depuis la dernière prise d'informations de Pirls.

Dans un second temps, nous avons mis en lien les pratiques déclarées par les enseignants et les résultats des élèves à l'épreuve. Les résultats sont maigres. Ils ne permettent de dégager que quelques éléments liés au temps alloué par l'enseignant aux élèves pour lire en classe, aux types de textes travaillés en classe et à la manière d'exploiter les lectures effectuées par les élèves.

- Le fait de demander aux élèves de **lire au moins une fois par semaine des textes littéraires plus longs**, divisés en chapitres, apparaît lié positivement aux résultats à l'épreuve ( $r = 0,14$ ). Cette tendance s'observe également pour la lecture d'ouvrages documentaires plus longs divisés en chapitres ( $r = 0,12$ ). L'utilisation de textes plus longs comme support de lecture est vraisemblablement plus susceptible d'apparaître en quatrième année, ce qui pourrait contribuer à la mise en évidence d'une relation entre cette pratique et les résultats.
- La fréquence à laquelle les élèves sont amenés à **répondre oralement à des questions ou à résumer oralement un texte lu** entretient un lien ténu mais néanmoins négatif avec les résultats à l'épreuve ( $r = -0,10$ ). Rappelons que ce type d'exploitation des lectures effectuées par les élèves se caractérise par un guidage évident de l'activité par l'enseignant qui interroge le sens du texte tandis que les élèves répondent aux questions formulées par ce lecteur expert. Aucun lien n'a pu être établi entre les modes d'exploitation des lectures de type plus transactionnels (invitant le lecteur à s'engager dans un dialogue oral et écrit avec le texte) et les résultats des élèves. Leur caractère très peu répandu constitue sans doute un élément qui peut expliquer cette absence de lien.

L'ampleur des liens observés étant de faible ampleur, nous nous sommes dès lors tournés vers une analyse comparative des pratiques didactiques en matière de lecture dans quelques systèmes éducatifs. Parmi les hypothèses ayant guidé les comparaisons effectuées, figurait notamment l'impact positif sur les performances des pratiques transactionnelles qui invitent les élèves à s'engager dans un dialogue oral et/ou écrit avec le texte.

#### *Etape 2 : Les pratiques de classes dans d'autres pays*

Cinq systèmes éducatifs ont été ciblés parmi les pays du groupe de référence<sup>8</sup>. Il s'agit du Québec, de l'Ontario, de la France, des Pays-Bas et de l'Angleterre. Pour ne pas alourdir le texte, nous parlerons ici de « pays », même si certains systèmes éducatifs se réfèrent à une province ou à une entité fédérée.

Le Québec et la France ont été inclus dans cette analyse comparative en tant que pays<sup>9</sup> francophones. L'Ontario et l'Angleterre ont été choisis en raison des résultats très satisfaisants obtenus à l'épreuve Pirls 2011 et du caractère détaillé du curriculum d'enseignement de la compréhension prévu pour l'école élémentaire. Quant aux Pays-Bas, ils ont également été pris comme point de comparaison en raison du caractère particulièrement

<sup>8</sup>. Ce groupe de référence est constitué de 31 pays membres de l'OCDE et/ou de l'Union européenne comparables à la FWB

<sup>9</sup>. Pour ne pas alourdir le texte, nous parlerons ici de « pays », même si certains systèmes éducatifs se réfèrent à une province ou à une entité fédérée.



équitable des résultats obtenus à l'épreuve. Parmi les 41 pays du groupe de référence, les Pays-Bas se distinguent en effet par le plus faible taux de dispersion des résultats.

Les comparaisons ont notamment porté sur les pratiques transactionnelles. Celles-ci se caractérisent par le fait qu'elles invitent les élèves à s'engager dans un dialogue oral et écrit avec le texte. Écrire un texte qui fait référence au texte lu et discuter d'un texte entre élèves constituent deux exemples de pratiques permettant aux élèves d'interroger le sens du texte et de développer une compréhension personnelle. Résumer oralement un texte ou y répondre via un questionnaire ou un test nous semble davantage illustrer une démarche dans laquelle les élèves répondent certes au texte mais dans un canevas plus restreint : celui du questionnement mené par le lecteur expert, l'enseignant.

L'analyse du tableau 1 confirme que, dans les six pays observés, le travail de construction du sens prend la forme de questions orales posées par l'enseignant, auxquelles les élèves répondent ou de résumé oral. L'utilisation des questionnaires et le recours aux pratiques transactionnelles apparaissent quant à eux nettement plus différenciés.

En FWB, comme au Québec, le recours aux questionnaires apparaît nettement plus fréquent que dans les quatre autres pays de comparaison : il s'agit d'une pratique régulière pour 79 % des élèves issus de la FWB et pour 67 % de leurs homologues québécois. Le questionnaire (ou le test) de lecture est rarement utilisé en Ontario (83 % des élèves n'y sont jamais confrontés) et en Angleterre (88 % des élèves n'y sont jamais confrontés).

Les pratiques d'écriture en référence au texte lu n'apparaissent fréquentes que dans deux des pays inclus dans la comparaison : en Ontario (pour 91 % des élèves) et en Angleterre (69 % des élèves). La FWB partage donc avec le Québec, la France, et dans une moindre mesure les Pays-Bas, une tendance à recourir rarement aux médiations de lecture sous la forme de texte écrit.

Le profil de réponses est identique pour ce qui concerne les pratiques visant un échange entre élèves à propos de leurs lectures. En Ontario et en Angleterre, il s'agit d'une pratique régulière pour respectivement 85 % et 82 % des élèves. Aux Pays-Bas, ce sont 59 % des élèves qui en bénéficient. Les pourcentages apparaissent plus faibles en France, au Québec et surtout en Fédération Wallonie-Bruxelles, où seuls 29 % des élèves ont régulièrement l'opportunité de discuter à propos d'un texte.

	Ecrire un texte qui fait référence au texte lu		Discuter d'un texte entre élèves		Répondre oralement à des questions ou résumer oralement		Répondre par écrit à un questionnaire ou à un test	
	Régulier	Rare	Régulier	Rare	Régulier	Rare	Régulier	Rare
FWB	20 %	80 %	29 %	71 %	73 %	27 %	79 %	21 %
Québec	27 %	73 %	41 %	59 %	80 %	20 %	67 %	33 %
France	21 %	79 %	41 %	59 %	89 %	11 %	31 %	69 %
Ontario	91 %	9 %	85 %	15 %	94 %	6 %	17 %	83 %
Pays-Bas	36 %	64 %	59 %	41 %	79 %	21 %	49 %	51 %
Angl.	69 %	31 %	82 %	18 %	88 %	12 %	12 %	88 %

**Tableau 1.** Pourcentage d'élèves dont les enseignants déclarent enseigner et faire la démonstration de stratégies de compréhension dans les six pays comparés

Contrairement à la FW-B qui se focalise sur deux démarches (répondre à des questions, par écrit ou oralement), l'Ontario et l'Angleterre se distinguent par une tendance à combiner des approches aussi diverses que la construction collective de sens menée par l'enseignant, des moments de transaction individuelle avec le texte (écriture d'un texte) et des moments d'échanges entre les élèves.

Si ces comparaisons mettent en évidence l'intérêt de mettre en place des pratiques de lecture de ce type, elles sont bien sûr nettement insuffisantes pour amener les acteurs à modifier leurs pratiques. Pour ce faire, il nous apparaît indispensable de confier à la formation continuée la mission d'initier une démarche qui irait dans ce sens, d'accompagner les enseignants dans la mise en place de ce type de dispositifs et, surtout, dans l'observation et l'analyse des effets qu'ils sont susceptibles de produire sur les compétences de leurs élèves, sans oublier l'analyse du type de guidage qu'impliquent ces échanges entre élèves. Les étapes qui suivent ont essentiellement visé le recueil de matériaux utiles pour la formation continuée.

*Etape 3 : analyser l'effet de dispositifs implantés sur le terrain sur les compétences des élèves*

La mise en relation des données de l'enquête recueillies auprès des élèves, des enseignants et des chefs d'établissement a été complétée par un travail didactique mené sur le terrain au départ de certains textes de l'épreuve. Ainsi, dans le cadre d'un travail pratique mené par des étudiants de premier master en Sciences de l'Éducation, six enseignants ont mis en place dans leur classe un dispositif d'enseignement de stratégies de compréhension inspiré des cercles de lecture (Terwagne, Vanhulle & Lafontaine, 2003 ; Burdet & Guillemain, 2013) au départ d'un des textes de l'épreuve (*la tarte Anti-Ennemi*). Afin de mettre en évidence les effets du dispositif implanté sur le niveau de compréhension des élèves, ceux-ci ont été invités à répondre à cinq questions issues des épreuves Pirls avant et après la mise en place du dispositif. Afin d'illustrer l'effet des interactions sociales et langagières sur la compréhension de même que la fonction des pratiques de lecture transactionnelles, une analyse qualitative de réponses construites avant et après discussion en cercle de lecture (Schillings & Baye, 2013) a été menée et publiée dans un numéro spécial de la revue de l'Association belge pour la lecture (Caractères).

Cette association fondée en 1974 se veut un forum, permettant de promouvoir la compréhension mutuelle et la coopération entre des professionnels de la lecture de tous les horizons : enseignants, formateurs d'enseignants, chercheurs, didacticiens, bibliothécaires, etc., Membre de l'International Reading Association, cette association publie une revue à destination des praticiens souhaitant échanger leur expérience sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à tous leurs niveaux d'éducation : préprimaire, primaire, secondaire, éducation des adultes et formation des enseignants.

Afin de renforcer les liens établis entre les résultats à l'enquête Pirls, les informations mises en ligne sur le portail officiel de l'enseignement (Enseignement.be) et les acteurs de terrain, le site de l'Association a invité les enseignants de 4P à télécharger sur enseignement.be le texte de l'épreuve ciblé par l'article ainsi que les questions et les critères de correction qui s'y réfèrent. En leur donnant les moyens de situer leurs élèves dans la maîtrise de processus de compréhension évalués et d'observer l'effet des échanges entre les élèves à propos du récit durant le cercle de lecture, les auteurs ont tenté de favoriser une meilleure contextualisation du contenu de l'article ciblé sur les effets du dispositif implanté sur le niveau de compréhension des élèves.

Outre la mise en évidence des effets des échanges à propos des textes sur la compréhension, ces incursions dans les classes visent à récolter des productions d'élèves de même que des exemples de guidage des échanges susceptibles de développer des compétences d'interprétation des textes. S'ils constituent des matériaux qui peuvent être utiles à la mise en place de modules de formation continuée spécifiques à la compréhension en lecture, ils peuvent également trouver leur place dans des dispositifs plus larges tels que ceux visant la prévention contre l'échec.

*Étape 4 : Intégrer les outils à la communauté Décolâge*

Les outils et pistes didactiques produits tantôt en collaboration, tantôt à destination des enseignants de même que certains résultats de l'enquête internationale devraient par ailleurs être prochainement intégrés au kit pédagogique mis en ligne dans le cadre du projet « *Décolâge !* » qui soutient la diffusion d'alternatives crédibles et praticables au redoublement. Les dispositifs didactiques de lecture et d'écriture mis en avant par l'enquête Pirls sont en effet en continuité avec les dispositifs préconisés dans le projet « *Décolâge !* » qui vise des pratiques pédagogiques de la 3<sup>e</sup> maternelle à la 2<sup>e</sup> année primaire.

Une journée de réflexion avec les formatrices de l'Institut de Formation en cours de Carrière en charge des formations relatives au projet Décolâge a été menée en septembre 2013 afin de présenter les résultats à l'épreuve de lecture et aux questions adressées aux enseignants vis-à-vis de leurs pratiques en matière d'enseignement de la lecture, de même que les outils développés dans le cadre de l'étude Pirls 2011. Outre la présentation des données chiffrées témoignant de la place très restreinte accordée aux transactions entre le lecteur et le texte dans les classes de 4P, les formatrices ont formulé le souhait de proposer des journées de suivi du projet « *Décolâge !* » également axées sur l'exploitation des résultats de l'analyse d'erreur et sur les pistes didactiques proposées dans la foulée telles que le cercle de lecture. Véritable dispositif d'enseignement apprentissage de la compréhension, « un cercle de lecture est un dispositif didactique structuré au sein duquel les élèves, rassemblés en petits groupes hétérogènes, apprennent à interpréter et à construire ensemble des connaissances à partir de

textes littéraires ou d'idées ». (Terwagne, Vanhulle, & Lafontaine, 2003). Au-delà de la construction collective de significations, les interactions entre lecteurs doivent favoriser l'intériorisation par chaque élève de stratégies fines de compréhension et d'interprétation. L'enseignant joue donc, dans les cercles, un rôle considérable : il organise, gère, anime, étaye les propositions des élèves et bien sûr, il enseigne. »

Si les échanges oraux permettent de faire émerger, de nuancer, de confronter, voire de modifier certaines interprétations individuelles, c'est sans aucun doute la phase de mise par écrit du produit de la discussion qui permet de structurer, de synthétiser et de fixer le contenu des échanges. Cette phase de schématisation écrite devrait idéalement être négociée et donc permettre à chaque élève d'intégrer les différentes interprétations mises à jour, et, par là de réorganiser sa manière personnelle de comprendre le récit. Pour jouer leur rôle de clarification des enjeux assignés à ce type de dispositif, ces productions d'élèves nécessitent un accompagnement de la formation continuée axé sur travail de réflexion et d'analyse avec les enseignants. Les figures 2 et 3 constituent des exemples de schématisation des échanges recueillis dans l'une des classes où s'est déroulé le travail pratique mené par des étudiants de premier master en Sciences de l'Éducation. Ces traces écrites ou schématisations des échanges constituent des outils d'intelligibilité des transactions qui s'opèrent entre un petit groupe d'élèves et un récit dans le cadre des cercles de lecture.

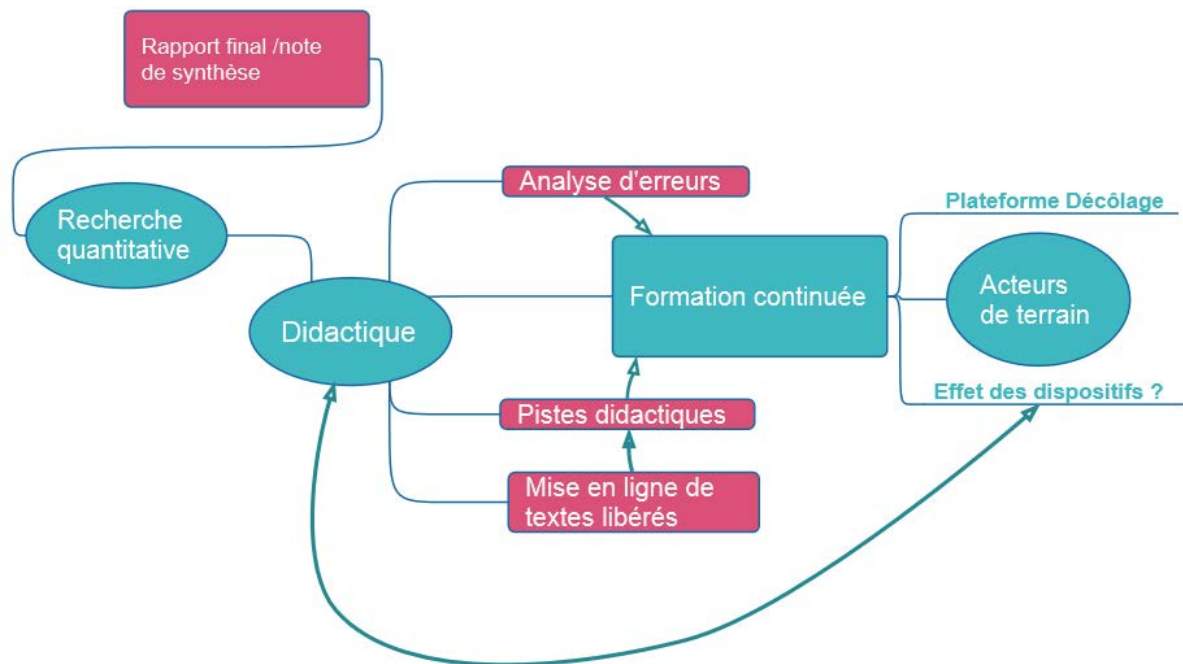


**Figures 2 et 3.** Schématisation des échanges menés en cercles de lecture en 4<sup>e</sup> année primaire au départ du texte *la Tarte Anti-Ennemi* issu de l'épreuve Pirls 2011

### 3. Conclusions

Telles que nous les concevons, les évaluations internationales ne se limitent donc pas à dresser un bilan des acquis, des pratiques de classes et plus largement du niveau d'équité d'un système scolaire. Les rapports de recherche et notes de synthèse rédigées à l'attention des commanditaires et des membres de la communauté scientifiques ne constituent pas des outils destinés à induire des changements de pratiques dans les classes. Les

résultats engrangés par la des recherches quantitatives telles Pirls 2011 peuvent toutefois selon nous contribuer à réguler les pratiques de classes à condition d'élaborer des outils susceptibles de donner à voir les obstacles auxquels se heurtent nos élèves (analyse d'erreurs), de questionner les logiques en vigueur dans nos curriculum et d'esquisser des pistes didactiques qui permettent d'enseigner à tous les élèves des démarches de compréhension experte.



**Figure 4.** *Eléments d'un dialogue entre la recherche quantitative et les pratiques de classe*

L'élément déterminant dans la mise en place d'un dialogue entre la recherche quantitative et les pratiques de classes réside, selon-nous, dans les possibilités offertes aux acteurs de terrain d'observer les effets de leurs pratiques ou de dispositifs innovants sur les compétences en lecture de leurs élèves. La collaboration entre les acteurs de la formation continuée et les chercheurs constitue dès lors l'un des maillons forts du système. Dans le cadre des pistes didactiques telles que les cercles de lecture, il s'agit en effet moins de transmettre de nouveaux outils que d'amener les enseignants à prendre la mesure des effets générés par la mise en place des échanges entre les élèves à propos d'un texte. Dans le cadre d'une formation continuée, des outils mis en ligne sur des plateformes d'échanges telles que celle du projet « Décôlage ! » peuvent être analysés, expérimentés, ajustés et complétés par les enseignants. Il faut toutefois que la formation continuée leur permette non seulement d'effectuer des allers retours entre les essais en classe et les moments d'analyse réflexive, mais les accompagne dans l'élaboration de cadres d'analyse susceptibles de les aider à appréhender les effets des dispositifs mis en place auprès de leurs élèves.

Les conditions d'un dialogue entre la recherche quantitative et les pratiques de classe sont-elles présentes dans le cadre restreint de l'expérience relatée dans cet article ? Si quelques jalons ont été mis en place, il faut bien reconnaître que certains éléments caractérisant un échange font actuellement défaut. Nous ignorons en effet la manière dont les dispositifs proposés en formation continuée sont perçus, analysés et mis en place par les enseignants. Ces retours sont pourtant essentiels tant au niveau de la formation continuée qu'au niveau d'une approche didactique qui prend pour objet non seulement l'enseignement mais également les apprentissages réalisés par les élèves. Faire en sorte que le dialogue entre la recherche quantitative et les pratiques de classes porte sur un objet construit conjointement, telle est donc notre orientation future.

## Références bibliographiques

- Burdet, C., & Guillemin, S. (2013). *Les cercles de lecture : un dispositif favorisant la gestion de la compréhension et l'autonomie du lecteur*. Consulté le 25 juin 2014. [http://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2013\\_1\\_Burdet-Guillemin.pdf](http://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2013_1_Burdet-Guillemin.pdf)
- Lafontaine, A. (2008). *PIRLS Progress in International Literacy Study*. Rapport final. Décembre 2008.
- Schillings, P., & Baye, A. (2013). L'effet des interactions sociales et langagières sur la compréhension : analyse qualitative de réponses construites avant et après discussion. *Caractères*, 45, 5-18.
- Schillings, P., & Lafontaine, A. (2009). *Outil pour le diagnostic et la remédiation des difficultés d'acquisition de la lecture en 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> années primaires*. Bruxelles : Service Général du Pilotage du système éducatif. Ministère de la communauté française. Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique.
- Schillings, P., Hindryckx, G., Ungaro, L., & Dupont, V. (2013). Inférer, interpréter et apprécier des textes : des compétences en lecture hors de portée de nos élèves de quatrième année primaire ? Analyse de réponses produites en lien avec deux textes de l'épreuve PIRLS 2011. In *PIRLS Progress in International Reading Literacy Study*. Rapport intermédiaire février 2013.
- Schillings, P., Hindryckx, G., Dupont, V., Matoul, A., & Lafontaine, D. (2012). *PIRLS 2011 : Enquête internationale sur le développement des compétences en lecture des élèves de 4<sup>e</sup> année primaire. Note de synthèse*. Consulté le 25 juin 2014. [http://www.enseignement.be/download.php?do\\_id=9099&do\\_check=](http://www.enseignement.be/download.php?do_id=9099&do_check=)
- Terwagne, S., Vanhulle, S., & Lafontaine, A. (2003). *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*. Bruxelles : De Boeck.



---

# Indicateurs de résultats : entre pilotage et indifférence

## Entre pilotage et indifférence, quelle appropriation des indicateurs de résultats par des acteurs du système éducatif ?

**Sabine Soetewey \***, **Françoise Crépin \*\***

\* *Université de Mons*

*Service Méthodologie et Formation – INAS*

*18, Place du Parc*

*7000 Mons*

[Sabine.Soetewey@umons.ac.be](mailto:Sabine.Soetewey@umons.ac.be)

\*\* *Université de Liège*

*Service d'analyse des systèmes et des pratiques d'enseignement – aSPe*

*5, Boulevard du Rectorat*

*4000 Liège*

[F.Crepin@ulg.ac.be](mailto:F.Crepin@ulg.ac.be)

---

*RÉSUMÉ. Le présent article se propose d'explorer comment, entre réel pilotage et indifférence totale, des responsables au sein d'un système éducatif se positionnent quand un outil dédié au pilotage est mis à leur disposition. Prenant appui sur une recherche-action, menée au sein d'un des réseaux d'enseignement en Belgique francophone, les auteures présentent ici les premiers résultats d'une analyse menée sur les pratiques (déclarées ou constatées) d'acteurs de l'éducation lorsque des indicateurs de l'enseignement sont mis à leur disposition. Cet article se focalise sur les indicateurs de résultats d'élèves, en particulier aux évaluations externes non certificatives (EENC). Il prend comme point d'entrée dans la question du pilotage, l'utilisation qu'en ont fait, ou que comptent en faire, des chefs d'établissement et des responsables à différents niveaux de l'organisation du réseau concerné. L'hypothèse sous-jacente est qu'une exploitation approfondie des résultats aux évaluations externes non certificatives et un travail en équipe pédagogique, autour des constats et de la recherche des points d'amélioration, constituent des conditions susceptibles de favoriser une modification des pratiques d'enseignement qui œuvre à « laisser des traces visibles au niveau de la réussite de tous les élèves » (Suchaux, 2008).*

*MOTS-CLÉS : Évaluation externe – Pilotage – Indicateurs- Directeurs*

---

## 1. Introduction

Lorsqu'en 1997, la Communauté française de Belgique (future Fédération Wallonie-Bruxelles ou FWB) définit le terme de pilotage pour son enseignement, celui-ci se voit réduit à un « dispositif constitué de [commissions et groupes de travail] visant à mettre en œuvre les objectifs généraux et particuliers définis conformément au décret » (Décret « Missions », 1997, p. 3). Il s'agit là d'une vision particulièrement réductrice qui s'attache exclusivement aux moyens d'un éventuel pilotage.

Or, quel que soit le point de vue des auteurs, la revue de la littérature scientifique permet de définir le *pilotage du système éducatif* comme un réel processus à mettre en œuvre. Afin de travailler dans un cadre plus large, les chercheuses ont donc fait le choix de prendre appui sur le modèle proposé en 2001 par Demeuse et Baye. Ce modèle permet de dépasser les notions anglo-saxonnes de *school assessment* ou *monitoring* (Demeuse & Baye, 2001, p. 24), focalisées sur un processus de collecte d'informations et de diffusion de celles-ci. Intégratif, le modèle du pilotage du système éducatif tel que proposé par Demeuse et Baye, se présente comme un processus cyclique, comprenant la suite d'étapes suivantes :

1. **La prise d'information sous forme d'indicateurs**, permettant d'avoir une idée précise de l'état du système éducatif - à l'image des notions de *monitoring* ou d'*assessment* (Demeuse & Baye, 2001, p. 24) ;
2. **L'établissement d'un diagnostic en regard d'un état idéal**, défini sur la base des finalités du système, et considéré comme un but à atteindre - rejoignant ainsi la notion d'*évaluation* (De Landsheere, 1994) tout en définissant un repère pour cette évaluation ;
3. **La proposition d'action(s) à mettre en place** en cas d'écart entre cet idéal et l'état actuel du système, de manière à l'améliorer - rejoignant ici la notion de *school Improvement* (Scheerens & Demeuse, 2005 ; Demeuse, Matoul, Schillings & Denooz, 2005, p. 25) ou la *traduction de l'évaluation en action* (De Landsheere, 1994, p. 37) ;
4. **La mise en œuvre de l'action et le contrôle** de celle-ci au travers de la prise d'information ... première étape du cycle - à l'instar du *do and check* de Deming (i.e. 1994).

Dans cette optique, le pilotage implique que le système éducatif soit, à la fois, sous une certaine forme de contrôle (naturel ou planifié) et dans un équilibre dynamique, dans la mesure où l'objectif vers lequel le système va tendre est susceptible de varier non seulement dans le temps, mais également en fonction du *pilote* et de sa lecture des finalités assignées au système éducatif et de la représentation qu'il se fait du système idéal. En effet, en considérant les établissements scolaires, ou les groupes d'établissements d'une zone géographique, comme des sous-systèmes imbriqués dans un système plus large, chacun peut faire l'objet d'un pilotage à son niveau. On peut dès lors distinguer le pilotage au niveau macro, d'ordre stratégique, voire politique et au niveau micro (pilotage de gestion), délégué alors aux chefs d'établissement (Demeuse et Baye, 2001; Suchaux, 2008), voire à des niveaux intermédiaires, dits méso, impliquant d'autres acteurs tels que les conseillers pédagogiques ou les inspecteurs, au sein de zones.

La première étape du pilotage consistant en la collecte d'informations, à tous niveaux, les acteurs concernés doivent dans l'idéal disposer d'indicateurs<sup>1</sup> les informant sur l'état du système. Dans la suite du décret « Missions », un décret institue donc le pilotage du système éducatif (Décret instituant le pilotage du système éducatif, 2002) en FWB. Dans la logique de mettre des indicateurs à disposition des acteurs de l'éducation, celui-ci prend appui, notamment, sur les Evaluations Externes Non Certificatives (EENC), dont les finalités de départ sont doubles. Il s'agit, d'une part, d'informer les autorités sur « *les acquis des élèves d'une année d'étude donnée* » et sur « *l'évolution des acquis de cohortes d'élèves* » (Communauté française de Belgique, 2006), et donc de fournir des indicateurs dans une optique de pilotage stratégique. La volonté politique est, d'autre part, que les EENC permettent « *aux équipes pédagogiques d'apprécier l'efficacité de leurs actions* » (Communauté française de Belgique, 2006, Art. 6) par rapport à l'efficacité globale du système, mettant ainsi à disposition des acteurs, des indicateurs permettant un pilotage de gestion au sein des établissements. Ce décret de 2006 relatif à l'évaluation externe des acquis des élèves a renforcé un dispositif existant et a en partie redéfini ses missions, « avec un infléchissement vers un pilotage davantage centré sur l'établissement et le système, alors

<sup>1</sup> . Indicateur : « une donnée statistique directe et valide informant sur l'état et les changements d'ampleur et de nature au cours du temps, d'un phénomène social jugé important. » (De Landsheere, 1992) et qui est pour Darling-Hammond (1994, p. 388) « par nature [un] instrument d'évaluation et non [un] simple vecteur d'information. ».



que le dispositif précédent visait pour l'essentiel l'enseignant dans sa classe » (Lafontaine & Dierendonck, 2008).

En matière d'exploitation des résultats, le décret de 2006 insiste par exemple sur la mission qui incombe d'une part aux chefs d'établissement, de « procéder à un travail d'analyse et d'exploitation des résultats », et d'autre part, aux services d'inspection et d'animation pédagogique, « d'intégrer ces résultats à leurs propres investigations » et d'apporter « leur appui aux établissements scolaires dans l'analyse et l'exploitation des résultats ». Si les intentions politiques en matière de pilotage et d'exploitation des résultats aux évaluations externes sont clairement énoncées, l'utilisation qui en est faite sur le terrain est plus difficile à appréhender. Or, la littérature renseigne que les enseignants rencontrent parfois des difficultés à se situer et à situer leurs actions pédagogiques en raison notamment des nécessaires ajustements de leur enseignement en fonction du public accueilli, et se questionnent sur la justesse de leurs choix et la pertinence de ce qu'ils mettent en œuvre (Lafontaine, 2001 ; Lafontaine, 2010 ; Demailly *et al.*, 1998 ; Monsieur & Demeuse, 2005). Des indicateurs de résultats, permettant de situer l'efficacité de leurs actions, contribueraient dès lors à réduire les incertitudes des équipes pédagogiques.

L'accueil réservé au dispositif d'évaluation externe non certificative par les enseignants a pu être approché, notamment, par l'analyse de leurs réponses à un questionnaire-bilan qui leur a été adressé pendant plusieurs années après chaque campagne d'EENC. De l'analyse réalisée par Lafontaine et Dierendonck (2008), il ressort notamment que globalement les enseignants perçoivent correctement la finalité des EENC, qui est d'améliorer la qualité de l'enseignement dans une visée clairement diagnostique et (in)formative. Les instruments et les documents produits<sup>2</sup> sont non seulement lus, mais exploités à différents niveaux, pour diagnostiquer les points forts et les points faibles des classes, réguler les pratiques, en discuter entre collègues ou avec le chef d'établissement, ou encore évaluer d'autres élèves. Il existe donc des signes encourageants d'appropriation du dispositif par les enseignants.

À d'autres niveaux, la collecte de données scientifiques fait jusque-là défaut en Belgique francophone, malgré une implication de fait des différents acteurs. Or, parlant du pilotage aux niveaux micro et macro sur la base de résultats d'élèves dans le système éducatif primaire de nos voisins français, Suchaux (2008) identifie une insuffisance du pilotage de proximité, au niveau micro, et met en évidence l'importance d'impliquer les acteurs intermédiaires (méso) dans ce pilotage. Il précise que « [le] système éducatif s'est pourtant doté d'outils législatifs [...] et pédagogiques (évaluations diagnostiques et leurs documents d'accompagnement) pertinents, sans que les pratiques d'enseignement soient suffisamment modifiées pour laisser des traces visibles au niveau de la réussite de tous les élèves ». A la lumière de son analyse, il semble important de porter un regard, au-delà des classes, sur le pilotage découlant des EENC, mené par les chefs d'établissements et les autres acteurs du système éducatif.

L'analyse des données récoltées dans le cadre de la recherche *Étude des conditions d'appropriation d'un outil de pilotage par les agents du réseau organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles* (menée par les auteures) fournit des indications sur les pratiques et intentions déclarées et effectives en matière d'utilisation d'indicateurs de résultats des élèves par différentes catégories d'acteurs, dont les chefs d'établissement avec l'idée que ces derniers peuvent insuffler une dynamique de régulation et d'amélioration des pratiques.

## 2. Du contexte de recherche aux questions de recherche

La recherche-action nommée plus haut a permis de créer un contexte particulier, celui du développement d'un outil de pilotage, incluant des indicateurs de résultats aux EENC, et de sa mise à disposition auprès de (quasi) tous les utilisateurs par le biais de formations. Cette mise en œuvre a donné aux chercheuses l'occasion de questionner les pratiques des utilisateurs face aux indicateurs de résultats aux EENC.

### 1.1. Le contexte du développement de l'outil OPER

Chargées par le Service général de l'enseignement organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) de développer puis de déployer un outil de pilotage, trois équipes universitaires de l'ULg et de l'UMONS ont

<sup>2</sup> . Outre les carnets de test et les dossiers de l'enseignant, les évaluations comportent des résultats et des pistes didactiques.

construit un outil informatisé permettant, entre autres, un accès facilité à de nombreux indicateurs, dont des indicateurs de résultats scolaires (Hourez, Soetewey, Crépin & Malaise, 2012). L'objectif était de soutenir et d'éclairer les cadres du réseau officiel dans leurs analyses des situations et dans leurs prises de décision, mais aussi de fournir des informations pertinentes à d'autres niveaux structurels (coordonnateurs de zone, conseillers pédagogiques, chefs d'établissement). La concrétisation de l'outil nommé OPER (pour Outil de Pilotage Effectif du Réseau) a nécessité l'intégration de données propres au réseau, jusque-là dispersées entre différents services de l'administration, au sein d'un même entrepôt de données (ou *datawarehouse*). Cet entrepôt de données est interrogé à la demande pour calculer un certain nombre d'indicateurs, définis en collaboration avec les utilisateurs.

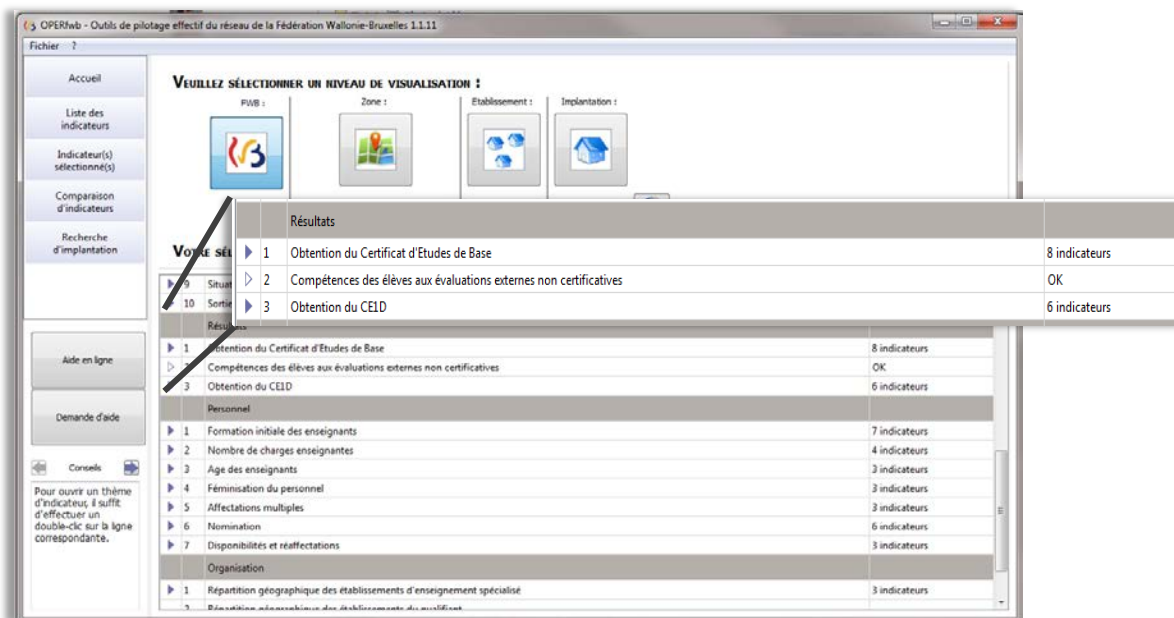


Figure 1. Capture d'écran de la page « Liste des indicateurs » dans l'application OPER

Les indicateurs mis à disposition sont organisés en six grands domaines : les généralités, les publics, les parcours, les résultats, les personnels et l'organisation. La figure 1 montre comment est agencée la page « Liste des indicateurs » dans l'application OPER, avec un focus sur les indicateurs de résultats. Cette organisation a été calquée sur celle adoptée dans les *Indicateurs de l'enseignement* (2009), brochure éditée chaque année par le Service de Pilotage du Système Educatif concernant tous les réseaux d'enseignement, de façon à offrir des repères supplémentaires aux utilisateurs. Pour les acteurs du réseau, OPER présente l'avantage de concerner spécifiquement leur réseau (un tel recueil d'indicateurs propre au réseau n'existait pas jusque-là) et de pouvoir être consulté tant au niveau de l'ensemble du réseau qu'au niveau d'une zone, d'un établissement, d'une implantation et, pour certains indicateurs, de l'ensemble des implantations appartenant à la même tranche d'indices socio-économiques.

### 1.2. Un dispositif particulier pour les EENC

Les évaluations externes non certificatives, mises en œuvre par le Service du Pilotage Inter Réseaux, concernent tous les élèves, dans toutes les classes de toutes les écoles, dans les années d'étude visées (2<sup>e</sup> primaire, 5<sup>e</sup> primaire, 2<sup>e</sup> secondaire et une année dans le secondaire supérieur). Les résultats diffusés par ce service sont calculés sur un échantillon représentatif d'environ 3.000 élèves par niveau d'étude. Ces résultats sont globalisés et les établissements ne sont pas identifiables. Dans ces conditions, la réalisation d'un dossier de résultats pour chaque école est impossible. Or, c'était une volonté des cadres du réseau de fournir à toutes ses écoles les résultats de leurs propres classes et implantations en regard des moyennes de l'ensemble du réseau, de la zone géographique dans laquelle est situé l'établissement et de l'ensemble des implantations qui accueillent un public socioéconomiquement similaire. Décision a donc été prise de faire « remonter » tous les résultats des élèves du réseau. Ces résultats ont été centralisés, compilés et intégrés dans l'entrepôt de données constitué pour l'outil OPER. A ce jour, deux collectes de résultats ont eu lieu ce qui signifie que des indicateurs de résultats aux EENC sont disponibles pour deux années consécutives. En 2011-2012, les résultats de 90 % des élèves ont été

recueillis et en 2012-2013, ce sont 84 % des résultats qui ont pu être centralisés<sup>3</sup>. Bien que satisfaisants, ces taux de remontée des résultats ne sont pas optimaux car une proportion importante de données manquantes risque d'introduire un biais dans les moyennes calculées.

Cette vaste opération de collecte et de traitement des résultats de tous les élèves du réseau constitue également une occasion de rappeler aux acteurs de terrain l'importance accordée par leurs autorités au dispositif d'évaluation externe non certificative.

### 1.3. *Le déploiement d'OPER et les questions de recherche*

Au terme de la recherche qui a vu la concrétisation de l'outil de pilotage OPER, les utilisateurs finaux n'avaient pas eu l'occasion d'être confrontés à son utilisation. La dernière année de la recherche a donc été consacrée au déploiement de l'outil, réalisé via une formation à son utilisation, dispensée à tous les niveaux d'organisation concernés. Trente-huit formations ont été organisées. Elles ont concerné 8 personnes au niveau macro (cadres du service général du réseau), 31 personnes au niveau méso (coordonnateurs de zone et conseillers pédagogiques) et 284 personnes au niveau micro (chefs d'établissement d'enseignement primaire et secondaire et directions de centres Psycho-Médico-Sociaux ou CPMS). Cette vaste campagne de formation a été l'occasion pour les chercheuses de recueillir des informations sur les représentations et pratiques déclarées des participants en matière de pilotage et d'utilisation d'indicateurs.

Plus concrètement, il s'est agi de recueillir des éléments de réponse à des questions telles que :

- Les différents acteurs s'appuient-ils sur des indicateurs - point de départ d'un véritable pilotage - dans l'exercice de leurs fonctions ?
- Aux niveaux micro (directions d'établissement d'enseignement et de CPMS) et méso (coordonnateurs de zone et conseillers pédagogiques), les indicateurs de résultats aux évaluations externes sont-ils déjà utilisés, ou restent-ils le domaine des enseignants ?
- L'outil proposé est-il de nature à faciliter et à renforcer l'exploitation des résultats des élèves aux évaluations externes non certificatives, condition indispensable pour que celles-ci puissent contribuer à la régulation des pratiques d'enseignement pour une amélioration des apprentissages ?
- Ont-ils l'intention d'utiliser OPER ? Cette utilisation, si elle est possible, implique-t-elle un travail en équipe éducative (susceptible de favoriser une modification des pratiques d'enseignement pour tous les élèves) ?

## 3. Méthodologie

Afin d'apporter des réponses à ces questions de recherche, les chercheuses ont fait le choix d'une collecte de données au travers de deux approches. Dans un premier temps, via un double questionnaire, de type « pré/post test », dans un second temps, via l'analyse des données de connexions des utilisateurs.

Lors des formations, un questionnaire (« pré test ») a été distribué à chaque participant « naïf », après qu'il leur a simplement été précisé que la formation concernait la « présentation d'un logiciel, d'un outil de pilotage effectif du réseau, et leur formation à l'utilisation de ce logiciel ». Chaque formation se déroulait en une demi-journée, incluant une contextualisation, une démonstration de l'utilisation d'OPER<sup>4</sup>, trois exercices suivis d'un temps d'utilisation libre (mais assisté si nécessaire). Au terme de chaque formation, chaque participant a reçu un second questionnaire (« post test »). Le processus est présenté à la figure 2.

Les questionnaires ont été conçus en veillant à ce que les questions soient directes, positives et sur la base d'« 1 question = 1 idée », pour explorer les caractéristiques des répondants, leurs connaissances, leurs pratiques, leurs avis, leurs intentions (Berthier, 2010). Les questions ont été rédigées de façon à minimiser l'effet de

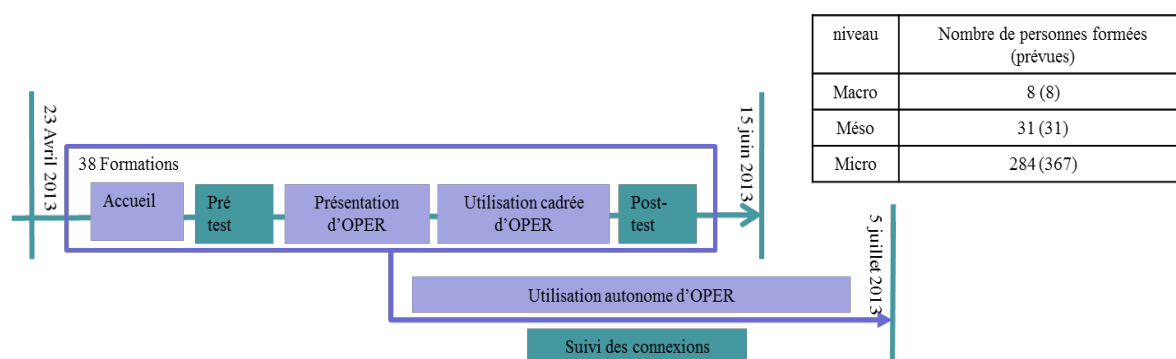
<sup>3</sup> . Pour des raisons techniques, ces proportions sont des estimations basées sur les effectifs de l'année précédente, ce qui peut entraîner un léger biais. Une baisse des effectifs se traduira dès lors par une baisse apparente de la proportion de résultats retournés, et inversement.

<sup>4</sup> . La démonstration incluait l'analyse d'un indicateur de chaque domaine couvert par OPER.

désirabilité sociale<sup>5</sup>. Les questions dont les réponses font ici l'objet d'une analyse sont présentées dans le tableau 1, mettant en évidence les relations « pré/post ». A des fins d'analyses, les réponses ouvertes ont été codées et regroupées en catégories a posteriori, de manière à ne pas exclure de réponses et à pouvoir effectuer des comparaisons avec les domaines couverts par OPER.

N°	Question du pré test	N°	Question du post test	Type de réponse
10	Quel est, a priori, votre sentiment par rapport à cet outil de pilotage ?	1	Quel est, a posteriori, votre sentiment par rapport à cet outil de pilotage ?	Echelle
18	Quel est LE domaine qui doit, pour vous, être couvert par l'outil OPER pour qu'il soit vraiment utile ?	9	Quel est LE domaine qui est, pour vous, le plus intéressant dans l'outil OPER	Liste avec possibilité de complétion
12	Dans vos fonctions actuelles, avez-vous déjà été amené à recueillir des informations sous formes d'indicateurs pour cerner précisément une situation ?			Echelle
12	Si oui, quels types d'informations/d'indicateurs avez-vous utilisés à cette fin ?	7	Après avoir découvert OPER, pour quelle problématique concrète pensez-vous pouvoir l'utiliser ?	Ouverte
		13	Si vous gérez une équipe pédagogique, cochez la proposition qui vous correspond le mieux : « Utiliser OPER avec mon équipe éducative, ... »	<ul style="list-style-type: none"> <li>- C'est une évidence</li> <li>- J'ai l'intention de le faire</li> <li>- Je peux l'envisager</li> <li>- Difficile sans aide</li> <li>- Je n'en vois pas l'intérêt</li> <li>- C'est totalement impossible</li> </ul>
		14	Noircissez la case qui vous correspond le mieux : « Utiliser OPER, à mon niveau, ... »	<ul style="list-style-type: none"> <li>- C'est une évidence</li> <li>- J'ai l'intention de le faire</li> <li>- Je peux l'envisager</li> <li>- Difficile sans aide</li> <li>- Je n'en vois pas l'intérêt</li> <li>- C'est totalement impossible</li> </ul>

**Tableau 1.** Liste des questions du prétest et du post-test dont les réponses ont été analysées



**Figure 2.** Description schématique du processus méthodologique mis en œuvre et effectifs d'utilisateurs formés

<sup>5</sup>. Pour explorer, par exemple, leur perception sur la formation elle-même, la question a été posée en présentant comme une tendance générale naturelle la réponse la moins désirable : « Lorsqu'une formation est imposée, elle est souvent perçue comme inutile. Est-ce le cas pour celle-ci ? »

La participation à une formation a permis à chaque utilisateur<sup>6</sup> d'obtenir à la fois l'accès à OPER (mot de passe), les moyens de l'installer et son guide d'utilisation. A la suite des formations, les données de consultations réelles<sup>7</sup> des différents indicateurs disponibles dans OPER ont été collectées entre le 23 avril 2013 et le 5 juillet 2013. Ont été considérées comme des consultations autonomes, toutes les consultations qui ont eu lieu en dehors des journées de formations. Cela inclus un biais de sous-estimations dont les auteures sont conscientes : lors d'une journée de formations, il est possible qu'une personne formée précédemment se soit connectée de façon autonome, depuis chez elle ou son lieu de travail ; pour des raisons techniques, cette consultation est considérée (à tort) comme réalisée en formation. Il existe un second biais lié au fait que les personnes formées en premier (en l'occurrence le niveau méso) ont eu plus de temps pour effectuer des consultations autonomes que celles formées par la suite.

#### 4. Résultats et interprétations

Cette section présente l'analyse d'une partie des données récoltées, explorant le sentiment des utilisateurs par rapport à l'outil proposé, les domaines pour lesquels ils jugent intéressant d'avoir des indicateurs en regard de ceux qu'ils ont déjà utilisés et la place des EENC parmi ces indicateurs. Ces résultats sont ensuite mis en relation avec les consultations d'indicateurs effectivement réalisées hors des formations. Pour terminer, les intentions d'utilisation et en particulier la possibilité d'un travail en équipe éducative sont analysées, dans la perspective d'une possible régulation des apprentissages.

##### 1.1. *Le sentiment par rapport à l'outil OPER proposé – un prérequis*

Afin de contextualiser les données récoltées, il a paru opportun d'examiner en premier lieu le sentiment des participants par rapport à l'outil OPER. Des données issues des questionnaires de prétest il ressort notamment qu'avant même d'avoir découvert l'outil de pilotage OPER, la grande majorité des participants (78,88 %) exprime un sentiment positif par rapport à ce qui va leur être présenté. Les avis sont plutôt positifs (62,42 %) ou franchement positifs (16,46 %). Seuls 8,07 % des avis sont négatifs ou plutôt négatifs et 13,04 % des personnes ne prennent pas position a priori. On peut raisonnablement en déduire que, dans l'absolu, la création d'un outil d'aide au pilotage répond à une demande des acteurs du système éducatif aux différents niveaux d'organisation.

Les avis sont globalement encore plus favorables après que les participants ont découvert et manipulé OPER : 94,10 % des avis sont positifs et plutôt positifs. Les 42 personnes qui n'avaient pu ou voulu se prononcer a priori expriment majoritairement, après la formation, un sentiment plutôt positif (52,38 %) ou franchement positif (33,33 %). Seules 2,36 % des personnes qui avaient un a priori positif semblent déçues par l'outil proposé.

De ce point de vue, on peut considérer que la campagne de formation à l'utilisation d'OPER est un succès et que les participants accueillent favorablement l'outil proposé. Il s'agit là d'un prérequis essentiel à l'analyse de l'utilisation d'OPER. Ceci ne permet toutefois pas de préjuger de l'exploitation future qu'en feront spontanément les utilisateurs potentiels. Il conviendra à cet égard d'être particulièrement attentifs aux parties du questionnaire qui concernent les intentions déclarées d'utilisation et d'examiner aussi le nombre et le type de connexions effectuées en et hors formation.

---

7. Seules les personnes formées ont eu par la suite accès à l'application OPER, et ce dès la fin de leur demi-journée de formation.

6. La consultation d'un indicateur est identifiée et comptabilisée chaque fois qu'un indicateur a été visualisé par un utilisateur anonymisé. Cette visualisation implique en effet une étape de calcul à partir de la base de données et peut donc être repérée. Une consultation est donc différente d'une connexion à OPER.

### 1.2. *Le domaine le plus intéressant dans l'outil OPER : comparaison « avant/après »*

Les participants étaient invités à se positionner sur un domaine d'intérêt au sein de l'outil OPER<sup>8</sup>. Pour cette question, on constate que les omissions passent de 15,21 % avant la formation à 6,52 % après, ce qui semble indiquer que la découverte de l'outil OPER a permis à près d'un dixième des participants d'identifier un domaine (au moins) considéré comme important en termes de pilotage.

L'analyse des domaines choisis avant les formations, avant de faire connaissance avec le contenu proposé par l'outil OPER, indique que le domaine des parcours scolaires est le plus souvent pointé par les répondants comme un domaine essentiel (41,30 % des répondants), suivi par les résultats des élèves (38,50 % des répondants) et le personnel. A l'issue de la formation, après que les utilisateurs ont pris connaissance de l'outil et de son contenu, le domaine plébiscité comme étant le plus intéressant est sans conteste celui des résultats d'élèves (55,27 % des répondants). Les résultats proposés dans l'outil ne concernant que des évaluations externes, ceci montre l'intérêt des utilisateurs pour ce type d'indicateurs, en comparaison avec les autres domaines d'intérêt couverts par OPER. Le tableau 2 présente l'ensemble des réponses avant et après la formation.

Domaine(s) choisi(s)	% de répondants (sur 322 personnes)	
	Avant la formation	Après la formation
<b>réponses multiples possibles</b>		
Résultats	38,50	55,27
Public	22,98	23,91
Parcours	41,30	41,30
Personnels	30,43	8,38
Offre	28,88	22,98
Discrimination	10,25	6,21
Omission	15,21	6,52

**Tableau 2.** Domaines choisis avant et après la formation comme étant essentiel/le plus intéressant

### 1.3. *Les indicateurs déjà utilisés par les acteurs, une aide à l'interprétation*

L'analyse des réponses fournies par les participants à la question des indicateurs déjà utilisés par le passé apporte des informations supplémentaires. Elle permet d'affiner l'interprétation des résultats précédents, et de comprendre l'origine du basculement des réponses majoritaires du domaine des parcours scolaires (avant) à celui des résultats (après). Ces réponses ont été regroupées, lorsque c'était pertinent, selon les six catégories d'indicateurs couverts par l'outil OPER. Ainsi une réponse de type « taux de redoublement » a été intégrée au domaine « parcours ». Si les utilisateurs plébiscitent a priori « les parcours scolaires » comme le domaine indispensable, les indicateurs qu'ils ont déjà utilisés sont, eux, majoritairement des indicateurs de résultats (28,26 % des répondants à cette question), les parcours scolaires n'étant spécifiquement cités que par 4,97 % des répondants à cette question.

Ainsi, avant de faire connaissance avec l'outil OPER, un trio de tête semble émerger des attentes des utilisateurs : parcours scolaires – résultats – personnels. Dans le même temps, les indicateurs déjà utilisés par le passé sont dans un quart des cas des indicateurs de résultats. A l'issue d'une utilisation encadrée, ce sont les deux domaines des évaluations externes (55,27 %) et des parcours scolaires (41,30 %) qui se dégagent

<sup>8</sup>. Les réponses possibles couvraient les domaines de OPER, avec la possibilité de cocher « autres : ... » et de préciser la réponse.

nettement. On peut raisonnablement déduire de ces données que les indicateurs de résultats focalisent l'attention des utilisateurs, que ceux-ci en utilisaient déjà dans l'exercice de leurs fonctions et que la façon dont ces résultats sont présentés dans OPER constitue un plus. En revanche, la mise à disposition d'indicateurs de parcours scolaires semble répondre à une demande réelle et venir combler un manque.

#### 1.4. La place des EENC ? Analyse des pratiques déclarées avant OPER

Avant la formation, les participants ayant déclaré avoir déjà été amenés à recueillir des informations sous forme d'indicateurs pour cerner précisément une situation étaient invités à préciser de quels types d'indicateurs il s'agissait. Sur les 149 réponses utilisables, 91 concernent des résultats d'élèves (61 %). Il faut en outre tenir compte du fait que de nombreuses réponses imprécises recouvrent peut-être des résultats d'élèves également puisqu'il s'agit de réponses telles que « des statistiques », « les indicateurs de l'Agers », « Tabor »...

Les indicateurs de résultats scolaires figurent donc parmi les informations qui focalisent le plus l'intérêt des participants et en particulier des chefs d'établissement puisqu'ils sont de loin les plus nombreux à avoir participé à la formation. On constate également que la majorité des résultats d'élèves que les participants déclarent avoir déjà utilisés sont des résultats à des évaluations externes. En dépit de certaines réticences ou critiques qui s'expriment parfois, les dispositifs d'évaluations externes, qu'elles soient certificatives ou non, entrent dans les pratiques de gestion des établissements.

#### 1.5. La place des EENC après la formation à OPER ? Intentions déclarées

Après la formation, les participants étaient invités à répondre à la question suivante : « Après avoir découvert OPER, pour quelle problématique concrète pensez-vous pouvoir l'utiliser ? ». L'ensemble des réponses est présenté dans la figure 3. Les réponses du type « résultats scolaires » regroupent, ici aussi, le plus grand nombre d'avis (38 %). Les indicateurs de résultats accessibles sur l'application concernant exclusivement des évaluations externes (CEB<sup>10</sup>, CE1D<sup>11</sup>, EENC), on peut dès lors considérer qu'un tiers au moins des participants envisagent d'utiliser OPER pour examiner les résultats aux différentes évaluations externes. Dans les réponses, il est question de *nuancer*, d'*interpréter*, de *situer*, de *comparer à des moyennes*...

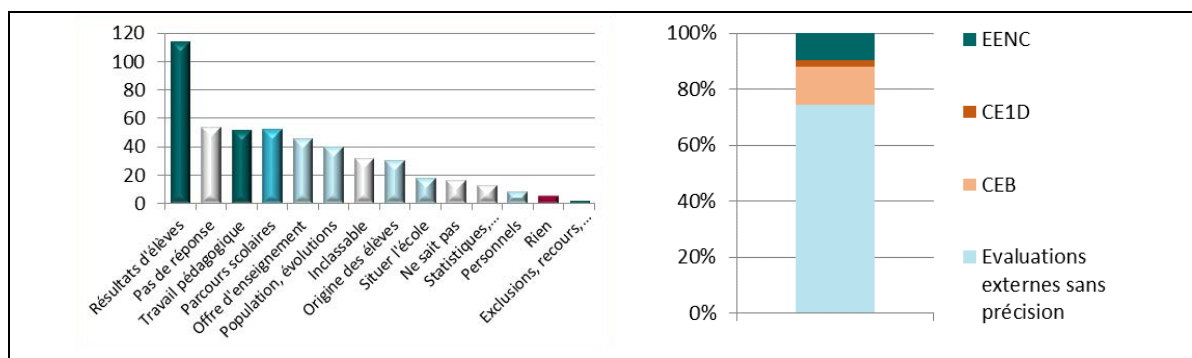


Figure 3. Réponses au post test décrivant l'utilisation future d'OPER

#### 1.6. Au-delà des intentions, les indicateurs de résultats aux EENC sont-ils consultés ?

Telle qu'elle a été conçue, l'application permet d'examiner le nombre et le type de connexions effectuées par les utilisateurs. Il est ainsi possible d'obtenir des informations sur les indicateurs consultés. Au total, on compte

9. Tabor : TABLEAU de BORD, document mis à disposition des chefs d'établissement, reprenant un certain nombre d'indicateurs propres à leur établissement (taux de redoublement, effectifs d'élèves, caractéristiques du personnel et du public...).

10. CEB : Certificat d'Etude de Base, sanctionne la fin des primaires.

11. CE1D : Certificat d'étude du premier degré de l'enseignement secondaire.

6 423 consultations d'indicateurs (y compris durant les formations). Le tableau 3 présente de façon synthétique le nombre de consultations pour chaque catégorie d'indicateurs. Les consultations d'indicateurs de résultats représentent 18 % de l'ensemble des consultations. Parmi ces 1156 consultations ciblant les résultats, on compte 48 % de consultations des résultats des élèves au CEB, 23 % de consultations des résultats des élèves au CE1D et 29 % de consultations des résultats des élèves aux EENC.

Catégorie d'indicateurs	% de consultations			
	Total (6423 consultations)	Directions de CPMS 9 % du total des consultations	Conseillers pédagogiques 4 % du total des consultations	Chefs d'établissement 86 % du total des consultations
Origine géographique	12 %	5 %	12 %	13 %
Publics	30 %	38 %	40 %	28 %
Parcours	24 %	45 %	12 %	22 %
Résultats	18 %	7 %	8 %	19 %
Personnels	16 %	4 %	28 %	17 %

**Tableau 3.** Nombre de consultations total (y compris en formations) et part relative par catégorie d'indicateurs

On constate par ailleurs que selon les fonctions qu'ils occupent, les différents publics concernés par l'outil OPER n'en font pas une utilisation identique. Ainsi, les directions de CPMS consultent surtout des indicateurs dans la catégorie « Parcours » (45 %) et « Publics » (38 %). Les conseillers pédagogiques consultent principalement des indicateurs relatifs aux publics (40 %) et aux personnels (28 %). Quant aux chefs d'établissement, ils consultent des indicateurs dans toutes les catégories et ce d'une façon relativement équilibrée : 28 %, 22 %, 19 % et 17 % respectivement pour les indicateurs « Publics », « Parcours », « Résultats » et « Personnels ». Notons encore que la consultation d'indicateurs de résultats aux évaluations externes, qu'elles soient certificatives ou non, ne représentent que 8 % des consultations effectuées par les conseillers pédagogiques.

L'analyse des consultations d'indicateurs en dehors des temps de formation revêt une importance particulière car elle fournit des indications sur l'utilisation autonome de l'outil par les participants. Sur les 826<sup>12</sup> consultations d'indicateurs en dehors des temps de formation (soit 13 % de toutes les consultations), 72 % ont été effectuées par des chefs d'établissement, 11 % par des directions de CPMS et 17 % par des conseillers pédagogiques (il faut cependant tenir compte du fait que ces trois populations sont de tailles très différentes).

Les indicateurs de résultats aux évaluations externes (CEB, CE1D, EENC) sont consultés quasi exclusivement par les chefs d'établissement. Ces derniers ont consulté, hors formation, les dossiers de résultats aux EENC à 67 reprises, les indicateurs de résultats au CEB à 34 reprises et les résultats au CE1D à 30 reprises.

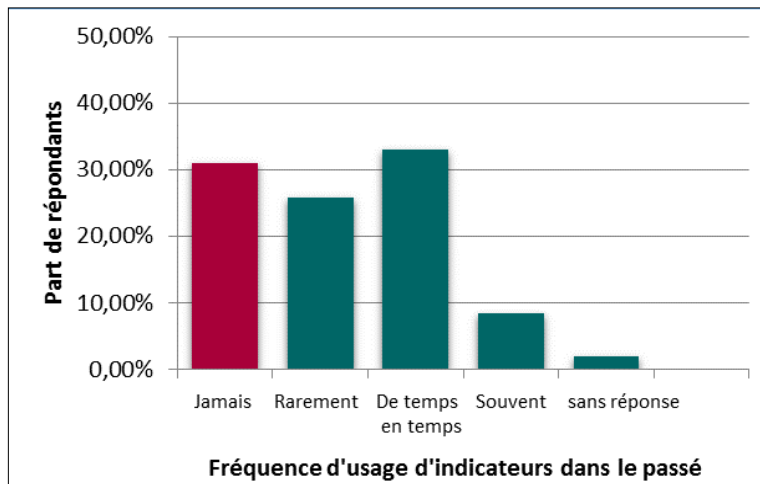
Ces données autorisent un certain optimisme, certes modéré, quant à une exploitation potentielle des résultats aux évaluations externes non certificatives comme outil de pilotage et de régulation des pratiques. Et ce d'autant plus que la période couverte par l'analyse (fin d'année scolaire) est peu propice à l'analyse des indicateurs de résultats et qu'aucun nouveau résultat n'a été ajouté aux indicateurs depuis les consultations que les participants ont été amenés à faire en formation.

12. Ce nombre est sous-estimé car il est possible, voire probable, que des utilisateurs aient consulté des indicateurs aux dates et heures de formations auxquelles ils n'étaient pas convoqués, mais cet élément n'a pas été pris en compte lors des analyses.



### 1.7. Utiliser des indicateurs ? Comparaison « avant/après »

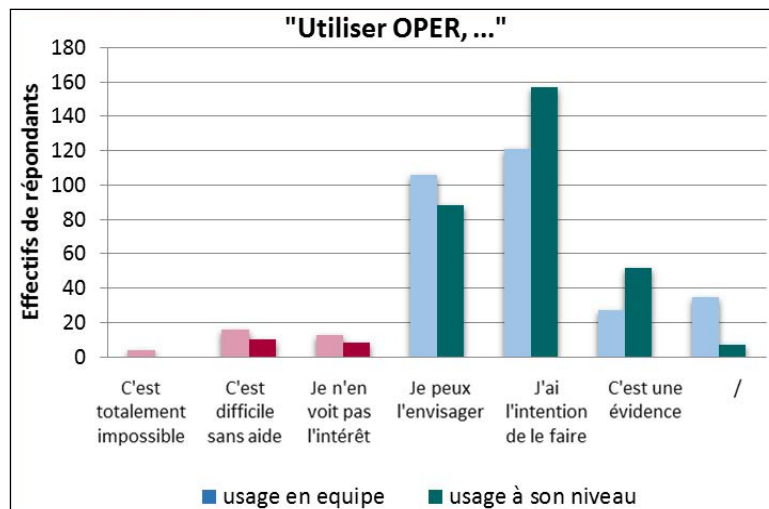
Avant de suivre la formation, les utilisateurs déclarent majoritairement ne jamais ou rarement recueillir des informations sous forme d'indicateurs pour cerner une situation. Moins de 10 % déclarent le faire « souvent », comme l'indique la figure 4<sup>13</sup>. Ce point de départ d'un réel processus de pilotage s'avère donc négligé par la plupart des personnes rencontrées et témoigne sans doute d'une tendance, non pas à négliger le pilotage, mais à le construire sur la base d'une estimation plus ou moins floue de la réalité.



**Figure 4.** Effectifs de répondants s'exprimant sur la fréquence d'utilisation d'indicateurs pour cerner précisément une situation.

A la lumière de cette information, il est intéressant de noter les intentions déclarées à l'issue de la formation. Les participants étaient invités à se positionner sur une utilisation future d'OPER et des indicateurs qu'il fournit soit chacun à son niveau, soit en équipe pédagogique. La grande majorité des utilisateurs déclare envisager ou avoir l'intention d'utiliser OPER. Ils ne sont plus que 5,6 % à annoncer ne pas vouloir (ou pouvoir) le faire (figure 5). En regard des 31 % déclarant ne jamais avoir utilisé d'indicateurs par le passé, cette petite proportion montre qu'OPER peut être de nature à modifier les pratiques des participants en matière d'utilisation d'indicateurs dans une logique de pilotage.

13. Les indicateurs de fréquence d'utilisation d'indicateurs sont relatifs et auraient gagné à être davantage objectivables (une fois par semaine, une fois par trimestre, plutôt que rarement, de temps en temps). Il n'en reste pas moins que la réponse "jamais" choisie par 31% des participants reflète objectivement une situation.

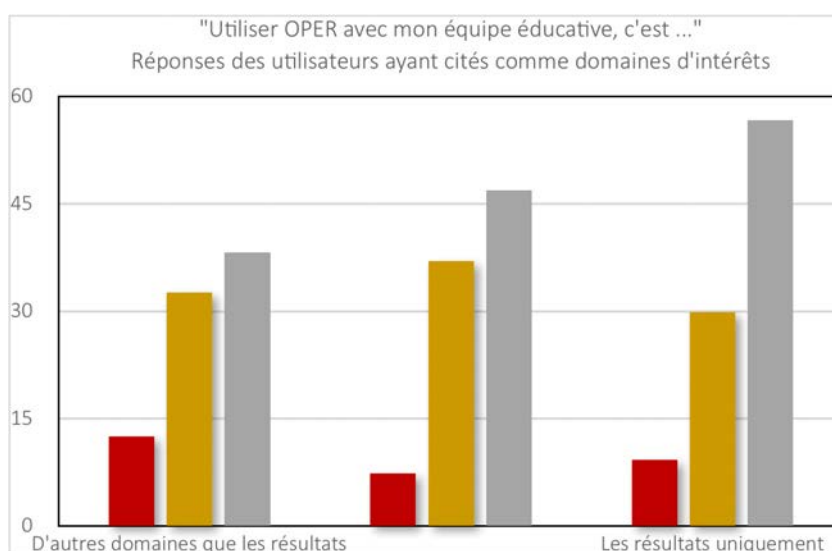


**Figure 5.** Effectifs de répondants s'exprimant sur l'usage futur d'OPER, en équipe pédagogique (à gauche, clair) et à leur niveau (à droite, foncé).

Un deuxième enseignement fourni par les réponses des utilisateurs concerne la potentielle utilisation d'OPER en équipe pédagogique. Si la distribution des réponses entre une utilisation impossible et une utilisation évidente « à son niveau » est nettement rassemblée vers la droite, on constate que lorsqu'il s'agit de le faire avec le reste de l'équipe éducative, les réponses se déplacent légèrement vers la gauche. Il semble donc que ce type d'utilisation coule moins de source qu'une utilisation par le seul chef d'établissement. Néanmoins, les réponses « J'ai l'intention d'utiliser OPER avec mon équipe éducative » restent plus nombreuses que les réponses « Je peux l'envisager ». Ceux qui déclarent trouver cela impossible, difficile ou inintéressant sont peu nombreux (10 %, en rose).

### 1.8. Quel type d'usage des indicateurs ? Analyse des intentions déclarées

Les réponses des utilisateurs à la question de l'utilisation future d'OPER, entre la potentielle utilisation en équipe pédagogique et l'utilisation seul, à son niveau, méritent un approfondissement. Il semble en effet intéressant d'analyser la façon dont les personnes formées, gestionnaire chacune à son niveau, envisagent l'usage d'OPER en équipe pédagogique, en tenant compte du fait qu'ils identifient ou non les résultats des élèves aux évaluations externes comme « LE domaine » essentiel pour qu'OPER soit utile.



**Figure 6.** Proportion des types de réponses des utilisateurs s'exprimant sur l'utilisation future d'OPER, en équipe pédagogique en fonction de l'importance accordée au domaine des résultats d'élèves dans l'outil OPER.

Comme le montre la figure 6, on constate qu'une utilisation en équipe pédagogique est presque autant envisagée qu'acceptée par les utilisateurs qui n'ont pas cité les résultats scolaires comme domaine essentiel (1<sup>er</sup> groupe). Si l'on observe les distributions des réponses de ceux qui ont choisi les « résultats » parmi d'autres domaines essentiels, on constate une diminution des refus et un déplacement vers des intentions de le faire (oui, 2<sup>e</sup> groupe). Quant aux réponses de ceux qui ont choisi comme unique domaine essentiel celui des résultats, ce déplacement est ici très net.

Ainsi, l'importance accordée aux résultats des élèves semble s'accompagner d'une volonté plus grande de partager les indicateurs fournis dans OPER avec les autres membres de l'équipe éducative. Cet élément doit être considéré comme positif dans une perspective de pilotage au niveau micro. Car, s'il est de la responsabilité des chefs d'établissement de veiller à ce qu'un travail d'analyse et d'exploitation des résultats aux EENC (et des pistes didactiques) soit mené, l'essentiel de ce travail concerne (et se doit d'impliquer) l'ensemble des enseignants d'un établissement.

## 5. Discussion

Les données récoltées par les auteures n'ont pas encore pu être toutes analysées. Un certain nombre de constats et d'informations peuvent néanmoins être tirés des analyses présentées ici. Le premier, loin d'être anecdotique, est l'accueil favorable réservé par des chefs d'établissements, des conseillers pédagogiques et des directeurs de CPMS à un outil de pilotage (tant a priori qu'a posteriori). S'il faut prendre en compte la désirabilité d'une réponse favorable et relativiser l'ampleur des résultats, force est également de constater que les personnes déçues par l'outil OPER représentent moins de 2 %. A une époque où les processus « top-down » sont plutôt décriés, l'accueil favorable d'un outil « venu d'en haut » est probablement le signe d'une attente et semble indiquer qu'il y avait là un manque à combler. Ce résultat objective le vécu assez positifs des formatrices (et chercheuses) sur le terrain.

Prenant appui sur ce premier constat, les analyses menées, permettent de se faire une première idée de la situation dans le réseau, tout d'abord, en regard d'un pilotage, au sens du modèle proposé par Demeuse et Baye (2001). Les données montrent en effet qu'un quart des acteurs rencontrés ont déjà, par le passé, utilisé des indicateurs pour cerner une situation, première étape d'un réel pilotage. Si certains trouveront cette proportion faible, d'autres la considéreront comme encourageante. Pour leur part, les auteures préférèrent envisager la situation à l'issue de la formation à OPER, où 94 % des acteurs formés, au minimum, envisagent son utilisation. Dans l'optique d'initier la première étape, le premier pas vers un pilotage, il semble que l'outil OPER se positionne favorablement. L'analyse plus fine menée dans la foulée, montre que, tant avant qu'après avoir découvert OPER, les acteurs rencontrés privilégient les indicateurs de résultats d'élèves. Dans ce domaine, il semble que ce qui est proposé dans OPER arrive en complément d'indicateurs déjà utilisés dans le passé tout en offrant une plus-value. Parallèlement, les acteurs manifestent un vif intérêt pour des informations concernant les parcours scolaires des élèves, très peu utilisés jusque-là. Ceci signifie que les indicateurs de parcours proposés dans OPER ont, au moins en partie, répondu à cette attente.

En regard du pilotage, tel qu'il est envisagé par le décret de 2006 sur la base des EENC, d'autres constats peuvent être posés. D'une part, la place des EENC dans les pratiques passées des acteurs montre que la volonté politique de faire « procéder à un travail d'analyse et d'exploitation des résultats » (par les chefs d'établissement) et « d'intégrer ces résultats à leurs propres investigations » (pour les acteurs méso) trouve un écho (certes partiel) sur le terrain. D'autre part, suite à la présentation d'OPER, l'intérêt pour les indicateurs de résultats aux évaluations externes augmente de façon importante, signe qu'une mise à disposition facilitée influence l'appropriation par les acteurs de terrain. Au-delà de l'intérêt déclaré, les consultations des résultats aux EENC sont essentiellement le fait des chefs d'établissements. Dans une logique de pilotage sur la base des EENC, il apparaît essentiel aux auteures de rappeler que celles-ci ont lieu en début d'année scolaire et de ce fait, fournissent des indicateurs qui concernent l'ensemble de l'équipe éducative, encore davantage que les autres évaluations externes. En ce sens, la tendance à se projeter plus facilement dans un travail en équipe chez les acteurs qui privilégient les indicateurs de résultats apparaît comme un signe très positif en termes de pilotage au niveau micro sur la base des résultats des élèves.

## 6. Conclusions et perspectives

Ainsi, entre un intérêt déclaré chez les enseignants (Lafontaine & Dierendonck, 2008) et une utilisation stratégique des EENC dont témoignent les interpellations du monde politique à la publication des résultats aux différentes évaluations externes (i.e. L'avenir, 2013 ; La Libre, 2013), il semble que le pilotage de l'enseignement trouve un certain écho sur le terrain. Si la situation n'est pas idéale et que la part de chefs d'établissement, de conseillers pédagogiques et de directeurs de CPMS s'impliquant en ce sens reste limitée, on est loin de l'indifférence.

La mise à disposition d'indicateurs de résultats aux EENC faciles à utiliser reçoit, dans ce contexte, un accueil favorable et ouvre des perspectives d'amélioration à ces niveaux-là. Si, comme le pointait Suchaux (2008), l'action des chefs d'établissement et de CPMS au niveau micro, et des autres acteurs au niveau méso est nécessaire à un pilotage de l'enseignement, les données présentées amènent à penser que les pratiques de certains acteurs vont dans le bon sens et que outiller ces acteurs est, non seulement utile, mais bien accepté. Dans ces conditions, il est permis de croire en un dispositif d'évaluation externe qui se montrerait (encore) davantage au service des apprentissages.

### Références bibliographiques

- Berthier, N. (2010). *Les techniques d'enquête en sciences sociales Méthodes et exercices corrigés*. Paris : Armand Collin, 4<sup>e</sup> édition.
- Darling-Hammond, L. (1994). L'usage politique des indicateurs ? In CERI/OCDE, *Evaluer l'enseignement. De l'utilité des indicateurs internationaux* (pp. 387-388).
- Décret de la Communauté française du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre (1997). *Moniteur belge*, 23 septembre, p. 24653.
- Décret de la Communauté française du 27 mars 2002 relatif au pilotage du système éducatif de la Communauté française. *Moniteur belge*, 17 mai, p. 21058.
- Décret de la Communauté française du 2 juin 2006 relatif à l'évaluation externe des acquis des élèves de l'enseignement obligatoire et au certificat d'études de base au terme de l'enseignement primaire. *Moniteur belge*, 23 août, p. 41954.
- De Landsheere, G. (1994). *Le pilotage des systèmes d'éducation*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
- De Landsheere, V. (1992). *L'éducation et la formation*. Paris : PUF.
- Demailly, L., Deubel, P., Gadrey, N., & Verdier, J. (1998). *Evaluer les établissements scolaires, enjeux, expériences, débats*. Paris : L'Harmattan.
- Demeuse, M., & Baye, A. (2001). Une action intégrée en vue d'améliorer l'efficacité des systèmes d'enseignement : le pilotage des systèmes d'enseignement. *Cahier du service de Pédagogie expérimentale*, 5-6, 23-50. Liège : Service de pédagogie expérimentale de l'Université.
- Demeuse, M., Matoul, A., Schillings, P., & Denooz, R. (2005). De quelle efficacité parle-t-on? In M. Demeuse, A. Baye, M.H. Straeten, J. Nicaise, A. Matoul (Eds.) (2005), *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation* (pp. 15-27). Bruxelles : De Boeck Université, collection "Economie, Société, Région".
- Deming, W. E. (1994). *The New Economics: For Industry, Government, Education*. Cambridge : MIT CAES.
- Fédération Wallonie-Bruxelles (2009). *Les indicateurs de l'enseignement*. Bruxelles : AGERS.
- Hourez, J., Soetewey, S., Crépin, F., & Malaise, S. (2012). *Mise en place d'un outil de pilotage effectif pour exploiter les évaluations externes non certificatives à différents niveaux*. 24<sup>e</sup> Colloque international de l'ADMEE-Europe (Luxembourg ville, Luxembourg).
- L'avenir (2013). Les résultats de nos enfants? Peu brillants! En ligne [http://www.lavenir.net/article/detail.aspx?articleid=DMF20130921\\_00363958](http://www.lavenir.net/article/detail.aspx?articleid=DMF20130921_00363958)
- La Libre (2013). CEB-CE1D: les raisons des écarts de résultats en maths. En ligne <http://www.lalibre.be/actu/belgique/ceb-ce1d-les-raisons-des-ecarts-de-resultats-en-maths-52426ecf3570bed7db9dce76>

- Lafontaine, D. (2001). Le dispositif d'évaluation externe en Communauté française de Belgique. *Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, 7-8, 195-218. Liège : Service de pédagogie de l'Université.
- Lafontaine, D. (2010). Discussion : pratiques évaluatives en classe et épreuves externes : quelles articulations ? *Actes du congrès de l'AREF*. Université de Genève, septembre 2010.
- Lafontaine, D., & Dierendonck, C., (2008), Comment les évaluations externes des acquis des élèves sont-elles perçues par les enseignants en Communauté française de Belgique et en Suisse romande? *Actes du 20<sup>e</sup> colloque de l'ADMEE-Europe*, Université de Genève. En ligne : <https://plone2.unige.ch/admee08/tables-rondes/m-tr3/m-tr3-1> Consulté le 25 novembre 2014.
- Monseur, C., & Demeuse, M. (2005). Les évaluations externes permettent-elles une régulation efficace ? In M. Demeuse, A. Baye, M.H. Straeten, J. Nicaise, A. Matoul (Eds.), (2005). *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation* (pp. 499-517). Bruxelles : De Boeck Université, collection "Economie, Société, Région".
- Scheerens, J., & Demeuse, M. (2005). The theoretical basis of the effective school improvement model (ESI). *School effectiveness and school improvement*, vol. 16, 4, December, 373-385.
- Suchaux, B. (2008). Evaluation externe et recherche empirique en éducation ; Quels apports pour l'amélioration de l'école primaire ? *Recherches et Educations*, 1, 89-104.



**AXE 4 :**

**La gestion des differences**





---

# Gérer les différences : une préoccupation commune

**Christiane Blondin\*, Jacques Cornet\*\*, Bernard Delvaux\*\*\***

\* *Université de Liège*  
5, Boulevard du Rectorat - 4000 Liège  
Département Éducation et Formation - [cblondin@ulg.ac.be](mailto:cblondin@ulg.ac.be)

\*\* *Haute École Libre Mosane (HELMo)*  
Rue Hors-Château, 61  
4000 Liège  
[jacornet@skynet.be](mailto:jacornet@skynet.be)

\*\*\* *Université Catholique de Louvain*  
10, Place du Cardinal Mercier - 1348 Louvain-la-Neuve  
GIRSEF /IACCHOS- [bernard.delvaux@uclouvain.be](mailto:bernard.delvaux@uclouvain.be)

---

*RÉSUMÉ. La gestion des différences est un thème important au plan international, et particulièrement à l'ordre du jour en Fédération Wallonie-Bruxelles, comme en témoignent deux sujets d'actualité : les modalités d'inscription dans l'enseignement secondaire et l'accès à l'enseignement supérieur.*

*Les recherches présentées dans cette section sont de nature à nourrir la réflexion sur les modalités de gestion des différences au niveau du système et à porter un éclairage critique sur les pratiques de formation initiale des enseignants à cet égard. Enfin un article de synthèse balaie l'ensemble des communications présentées lors de l'atelier et en dégage des perspectives de recherche.*

*MOTS-CLÉS : Gestion des différences, recherche en éducation, Belgique francophone, référentiel, équité*

---

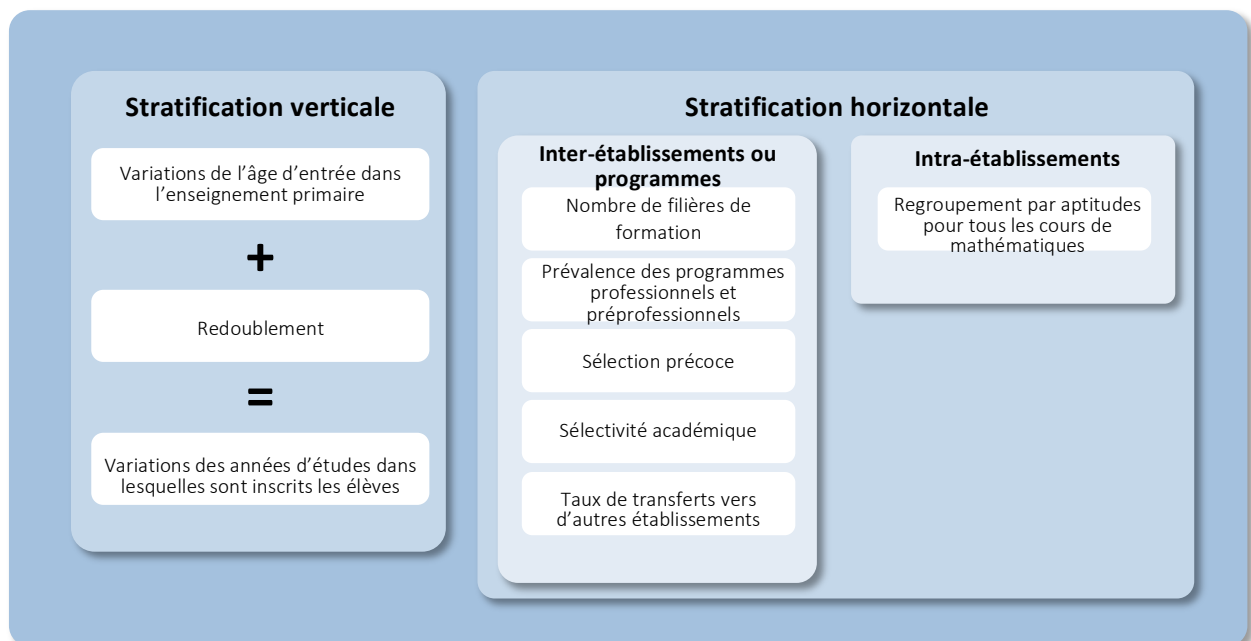
Dès 1966, Bourdieu a utilisé l'expression « équité scolaire » lorsqu'il analysait les inégalités face à l'école et à la culture : « en effet, pour que soient favorisés les plus favorisés et défavorisés les plus défavorisés, il faut et il suffit que l'école ignore dans le contenu de l'enseignement transmis, dans les méthodes et les techniques de transmission et dans les critères de jugement, les inégalités culturelles entre les enfants des différentes classes sociales » (p. 336). Le sociologue parle d'inégalités là où l'usage actuel, qui se veut sans doute plus neutre, plus politiquement correct, évoque plutôt des différences, mais le souci est semblable : l'absence de prise en compte de ces inégalités ou différences conduit à l'échec de certains.

Un demi-siècle plus tard, la gestion des différences préoccupe toujours la plupart des acteurs et des usagers des systèmes d'enseignement. Nous l'envisagerons ici sous deux angles de vue : au plan international, puis dans le système éducatif de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

### 1. Au plan international

Dans les rapports internationaux décrivant et analysant les résultats de l'enquête PISA 2012, qui a porté sur 65 systèmes éducatifs, l'OCDE consacre au « défi de la diversité » tout un chapitre du Volume II, intitulé « L'équité au service de l'excellence : offrir à chaque élève la possibilité de réussir ». Dans ce chapitre, les performances des élèves sont analysées en fonction de différentes caractéristiques telles que la structure de la famille, le statut professionnel des parents, la localisation des écoles, le lieu de naissance des élèves et de leurs parents et la langue parlée à la maison. L'idée sous-jacente est que ces différences objectives entre les élèves ne devraient pas se traduire par des inégalités de résultats. L'OCDE s'interroge sur les moyens de réduire l'impact du contexte socioéconomique sur les performances des élèves et propose différentes mesures à la réflexion des responsables politiques, allant d'une aide ciblée aux plus faibles, indépendamment des caractéristiques socioéconomiques des élèves, à une politique inclusive, réduisant la ségrégation socioéconomique entre écoles.

Le Volume IV de cette même étude PISA qui porte sur ce qui peut expliquer la réussite des écoles au niveau des ressources et des politiques, s'intéresse notamment aux liens entre les résultats des élèves et les modalités de sélection et de groupement des élèves dans les différents systèmes éducatifs. La figure ci-dessous présente les différentes formes de regroupement distinguées et analysées, principalement dans leurs liens avec les résultats cognitifs, mais également du point de vue de la motivation des élèves.



**Figure 1.** Sélection et regroupement des élèves, tels qu'examinés dans PISA 2012 (OCDE, 2014b, p.78)

Selon les résultats de cette étude, la stratification, qu'elle soit verticale ou horizontale, tend à être négativement liée à l'équité du système, dans la mesure où, dans les systèmes éducatifs où cette stratification est plus prononcée, les liens entre les résultats des élèves et leur statut socioéconomique sont plus forts. En outre, la

motivation instrumentale en mathématiques est moins élevée dans les systèmes éducatifs où la stratification horizontale est plus forte.

En aval des stratégies pour gérer les différences au niveau des systèmes éducatifs, en ce qui concerne la gestion des différences au sein des établissements et dans les classes, on note que l'importante synthèse réalisée par Hattie (2012) au départ de plus de 800 méta-analyses portant sur les facteurs favorisant la réussite des élèves, consacre plusieurs sections à l'efficacité des modes de regroupement des élèves. Le tableau 1 reprend les méta-analyses portant sur les effets de différentes modalités de groupement des élèves. Dans son ouvrage, s'y ajoutent les études portant sur les modalités d'enseignement à destination des élèves à haut potentiel, sur l'accélération de la progression pour les élèves brillants et quelques méta-analyses traitant de la séparation des élèves en fonction de leur genre.

	Nombre de méta-analyses	Nombre d'études
Déségrégation	10	335
Classes de niveau	14	500
Classes verticales	3	94
Groupes au sein de la classe	2	129
Intégration des élèves à besoins spécifiques	5	150
Redoublement	7	207
<b>Total</b>	<b>41</b>	<b>1 415</b>

**Tableau 1.** Nombre de méta-analyses et d'études à la base de celles-ci utilisées par Hattie (2012) à propos des modes de groupement des élèves

Au-delà de la gestion des différences au travers des modes de groupement des élèves, diverses stratégies d'enseignement font une place plus ou moins grande aux différences entre élèves : parmi les plus efficaces, nous relèverons à titre d'exemples l'évaluation formative, l'apprentissage coopératif, la pédagogie de la maîtrise et le tutorat par des pairs.

Ces deux études montrent à suffisance qu'au plan international, la gestion des différences retient de toute évidence l'attention, que ce soit en tant qu'axe d'analyse des résultats de l'une des études internationales les plus larges ou au travers d'une étude qui vise à mettre en évidence les facteurs susceptibles d'avoir un impact sur les performances des élèves.

## 2. En Fédération Wallonie-Bruxelles

En Fédération Wallonie-Bruxelles, la question des différences et de la façon de les prendre – ou non – en compte est à l'agenda et donne lieu à des débats, souvent passionnés. Nous ne retiendrons, à titre d'exemple, que deux problématiques, l'une relative à l'enseignement obligatoire et l'autre à l'enseignement supérieur.

### 2.1. Le décret « inscriptions »

Depuis 2007, un décret, amendé à plusieurs reprises, règlemente les inscriptions en première année de l'enseignement secondaire : le but est « d'établir un dispositif d'inscription efficace, transparent, garant de la liberté des parents, de la mixité sociale et de l'autonomie des acteurs et partenaires de l'école ». (Déclaration de politique communautaire, 2004).

L'exposé des motifs du décret du 8 mars 2007 décrit clairement la perspective dans laquelle le projet de décret a été proposé :

« La mixité sociale au sein de nos établissements est aujourd'hui trop faible, les regroupements des élèves, qu'ils soient choisis ou subis, sont le plus souvent fondés sur le niveau socio-économique.

Augmenter le taux de mixité sociale constitue dès lors un objectif qui s'inscrit assurément dans la perspective d'une amélioration de la qualité, de l'efficacité et de l'équité de notre système scolaire. En effet, limiter le rôle de l'école à une vie « en communauté » où des semblables se retrouvent entre eux appauvrit considérablement le rôle de l'école dans le renforcement de la cohésion sociale. Au contraire, une école au sein de laquelle tous se retrouvent pour vivre, apprendre et grandir ensemble aide, selon l'expression de Meirieu, à « faire société », c'est-à-dire conduit à apprendre à vivre dans une société complexe et riche de différences » (Exposé des motifs, p. 1). La seconde version du décret, datée du 28 juillet 2008, annonce clairement les objectifs poursuivis dès son intitulé : « Décret visant à réguler les inscriptions des élèves dans le 1<sup>er</sup> degré de l'enseignement secondaire et à favoriser la mixité sociale au sein des établissements scolaires ».

Au départ d'une régulation sur la base de l'ordre des demandes (« premier arrivé, premier servi »), un dispositif complexe a été mis en place, progressivement, qui base les priorités sur une variété de paramètres prenant en compte des critères tels que les partenariats établis et la distance entre l'école primaire et l'école secondaire envisagée ou la présence d'un frère ou d'une sœur dans l'établissement, mais prévoit des quotas : chaque établissement d'enseignement secondaire doit accueillir en 1<sup>re</sup> année au moins 20,4 % d'élèves issus des écoles primaires faisant partie des 40 % d'élèves les plus défavorisées en vertu de l'indice prévu par le décret du 30 avril 2009 sur l'encadrement différencié<sup>1</sup>. Ce dernier indice se base notamment sur le quartier où est situé le domicile de l'élève.

Ce décret fait régulièrement l'objet de prises de positions de groupes de parents et de citoyens qui dénoncent une atteinte aux libertés individuelles ou contestent certains des critères prévus par le législateur (Delvaux et Maroy, 2010 ; Ryelandt, 2013).

## **2.2. Un examen à l'entrée de l'enseignement supérieur**

En ce qui concerne l'enseignement supérieur, la question d'un examen d'entrée et de son statut est posée par différents acteurs. Un tel examen doit-il être obligatoire ou facultatif, conditionner l'accès ou informer simplement du degré de préparation aux études ? En la matière, les options sont nombreuses. Ces pratiques possibles nous semblent s'inscrire clairement dans les stratégies de gestion des différences au niveau du système : il s'agit de tenter de prévenir les trop nombreux échecs dans l'enseignement supérieur en empêchant « les plus faibles » d'y accéder, ou du moins en les avertissant de leurs lacunes pour leur permettre d'y remédier ou... de renoncer.

Un article récent de Lambert (2013) analyse les enjeux économiques, politiques et sociaux de l'établissement d'un processus de sélection à l'entrée. L'auteur met notamment en évidence l'impact négatif qu'aurait un test obligatoire en termes d'équité et d'efficacité : d'une part, dans un système éducatif où l'enseignement secondaire est particulièrement inéquitable, les jeunes issus de milieux modestes sont plus souvent moins bien préparés à l'enseignement supérieur et auraient dès lors bien moins de chances que les étudiants plus nantis d'y accéder (Lambert parle d'« écrémage social ») ; d'autre part, de nombreuses études ont montré que le pouvoir prédictif des tests à l'entrée est faible, de nombreux facteurs difficiles à mesurer conditionnant l'échec ou la réussite ultérieurs. Selon Lambert, un test non contraignant risquerait d'avoir des effets similaires, vu la probabilité plus grande qu'un étudiant de milieu modeste dont les lacunes auraient été mises en évidence renonce à poursuivre. Selon lui, une telle démarche ne peut s'avérer efficace que si des aides adaptées sont mises en place pour aider les étudiants à combler leurs lacunes et si des mesures d'ajustement des cours sont éventuellement envisagées, comme dans le dispositif « Passeports pour le bac » (Vieillevoye et al., 2012, cité par Lambert, 2013).

Les deux exemples présentés ici mettent bien en évidence l'importance du thème abordé dans cette section : quel que soit le nom qu'on lui donne dans ses applications concrètes, la gestion des différences suscite en Fédération Wallonie-Bruxelles de nombreuses prises de position et réactions des différents acteurs, dont la recherche en éducation peut, modestement, contribuer à évaluer la pertinence.

---

<sup>1</sup> Pour autant que les demandes d'inscription des élèves de cette catégorie représentent au moins 20,4 % des places disponibles dans l'école.

### 3. Des approches variées

Les articles proposés dans le cadre de la réflexion sur la gestion des différences abordent différentes facettes de cette problématique dont nous avons tenté de montrer l'importance.

Les deux premiers articles concernent les différences au niveau du système éducatif. Dans un article intitulé « **La ségrégation entre écoles maternelles. Inégalités entre implantations scolaires : les inégalités sociales entre quartiers ont trop bon dos** », Pierre Marissal analyse le recrutement des écoles maternelles en Région bruxelloise, ainsi que les distances entre le domicile des élèves et l'école qu'ils fréquentent. Il montre ainsi que la ségrégation entre les écoles, très importante dès l'école maternelle, n'est pas uniquement due aux caractéristiques sociales des zones de recrutement et porte un regard critique sur les politiques menées en faveur de la mixité. Perrine Devleeshouwer a, pour sa part, étudié « **Les interdépendances locales entre établissements : un facteur clé pour comprendre les pratiques internes de gestion de la diversité** » dans l'enseignement bruxellois. Dans cinq établissements d'enseignement secondaire sélectionnés pour leur position intermédiaire dans les hiérarchies scolaires, les pratiques de gestion de la diversité ont été analysées sur la base d'entretiens qualitatifs avec des membres du personnel. Modification délibérée de l'image de l'école, ou des options offertes, élimination d'élèves sur la base de comportements, tri sur la base des performances, les stratégies ne manquent pas pour peser sur la composition de l'école et, partant, pour tenter de maintenir la position de l'établissement dans les hiérarchies scolaires, étroitement corrélée aux profils des élèves accueillis.

Outre leurs apports à la connaissance du système éducatif, ces deux articles sont de nature à alimenter la réflexion des décideurs politiques et plus largement des citoyens qui s'intéressent aux dispositifs qui visent à gérer ou à prendre en compte les différences au niveau du système (décret « inscriptions », financement différencié des établissements, dans la foulée des discriminations positives, etc.).

Trois articles reposent sur des recherches menées en haute école, dans le cadre de la formation initiale de futurs instituteurs et/ou agrégés de l'enseignement secondaire inférieur. Ils sont tous trois rédigés par des enseignants d'une même haute école, qui décrivent et évaluent les pratiques qu'ils ont mises en places. L'article d'Arnaud Cornet, Anne Schillings, Céline Dispas, Delphine Boulanger, Michel Renard et Rosalie Spéciale s'intitule « **Cerner et prendre en compte les rapports au savoir des étudiants** ». Les auteurs décrivent et analysent leur propre démarche à l'égard de futurs enseignants. Celle-ci vise à prendre en compte les différences dans les rapports au savoir des futurs enseignants et à les rendre acteurs de leur propre transformation à cet égard, dans une logique d'émancipation. Les auteurs poursuivent aussi un objectif à plus long terme : préparer les étudiants à procéder de même avec leurs futurs élèves. Différents modules sont décrits, avec comme fil rouge la réflexivité au travers de la rédaction de rapports successifs, inscrits dans une progression, et constituant des traces qui se prêtent à une évaluation. Dans l'article « **En tandem avec un élève, pour travailler nos différences** » Claudine Kefer et Françoise Budo abordent la gestion des différences selon un angle particulier : les différences analysées sont en effet celles qui séparent les futurs enseignants et des élèves culturellement éloignés de l'école. La stratégie repose sur l'organisation structurée de rencontres entre ces deux types d'acteurs et le travail des représentations qui s'expriment à ces occasions. L'évaluation du dispositif par les étudiants et divers incidents critiques témoignent de l'efficacité du dispositif, même si peu d'évolutions significatives des représentations entre octobre et mai peuvent être objectivées. Grégory Voz et Pascale Robinet interrogent les effets d'un isomorphisme entre certaines pratiques de formation initiale d'enseignants et les stratégies que déploient ceux-ci, une fois en charge d'une classe. Ils se demandent « **dans quelle mesure les enseignants issus d'un système de formation différencié sont-ils prêts à différencier ?** ». Les auteurs se basent sur des entretiens avec 16 enseignants formés par leur équipe répartis en trois catégories : sans expérience, en fonction depuis moins d'un an, en fonction depuis un ou deux ans. Ils mettent en évidence que la formation a un impact en termes de sensibilisation à l'importance de la différenciation, mais ils soulignent aussi les difficultés qu'éprouvent ces jeunes enseignants à la mettre en pratique cette différenciation dans les classes. Cette évaluation, à leurs yeux, appelle un renforcement des aspects concrets de la préparation à cette différenciation et un soutien sous la forme d'une formation continue. Ces trois contributions intéresseront au premier chef les formateurs d'enseignants et de formateurs, mais aussi tous ceux qui se préoccupent, d'un point de vue plus théorique, de différenciation, d'émancipation et d'implantation « d'innovations » pédagogiques.

Enfin, Bernard Delvaux conclut par une synthèse de l'atelier lors duquel les cinq articles brièvement présentés ci-dessus et quatre recherches supplémentaires, ont fait l'objet de communications : il en dégage les convergences, les divergences, mais aussi les angles morts dans un article intitulé « **Les recherches en éducation : des leviers face aux défis de l'éducation et de la formation** ». De cette lecture transversale, il en conclut notamment l'intérêt qu'il y aurait à développer davantage des initiatives qui, telles celles d'ABC-éduc, « visent à mettre en interaction dans des conditions favorisant le respect mutuel, de chercheurs développant, par rapport à une même thématique, des approches différant par leur discipline d'ancrage, leur démarche segmentée ou holiste, leurs terrains, leurs objets, ... ».

## Références bibliographiques

- Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, 7(3), pp. 325-347. Trouvé sur le site [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsoc\\_0035-2969\\_1966\\_num\\_7\\_3\\_2934](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsoc_0035-2969_1966_num_7_3_2934) le 20 octobre 2013.
- Décret portant diverses mesures visant à réguler les inscriptions et les changements d'écoles dans l'enseignement obligatoire, 8 mars 2007. *Moniteur belge*, le 3 juillet 2007.
- Décret visant à réguler les inscriptions des élèves dans le 1er degré de l'enseignement secondaire et à favoriser la mixité sociale au sein des établissements scolaires, 18 juillet 2008. *Moniteur belge*, le 26 août 2008.
- Décret organisant un encadrement différencié au sein des établissements scolaires de la Communauté française afin d'assurer à chaque élève des chances égales d'émancipation sociale dans un environnement pédagogique de qualité, 30 avril 2009. *Moniteur belge*, le 9 juillet 2009.
- Delvaux B. et Maroy C. (2009), Débat sur la régulation des inscriptions scolaire en Belgique francophone : où se situent les désaccords ? *Cahiers de recherche en éducation et formation*, 68.
- Lambert, J.-P. (2013). Accès à l'enseignement supérieur : un enjeu politique et économique majeur. *La Revue nouvelle* (12), 77-97. Trouvé sur le site [http://www.revuenouvelle.be/spip.php?page=abstract&id\\_article=3054](http://www.revuenouvelle.be/spip.php?page=abstract&id_article=3054) le 30 mars 2014.
- OCDE (2014a). *Résultats du PISA 2012 : l'équité au service de l'excellence. Offrir à chaque élève la possibilité de réussir (Volume II)*. Paris: Editions de l'OCDE. Trouvé sur le site <http://dx.doi.org/10.1787/9789264205321-fr> le 10 décembre 2014.
- OCDE (2014b). *Résultats du PISA 2012 : les clés de la réussite des établissements d'enseignement. Ressources, politiques et pratiques (Volume IV)*. Paris: Editions de l'OCDE. Trouvé sur le site <http://dx.doi.org/10.1787/9789264205369-fr> le 10 décembre 2014.
- Ryelandt N. (2013). Les décrets «inscriptions» et «mixité sociale» de la Communauté française. *Courrier hebdomadaire* (2188-2189).
- Hattie, J. (2012). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Londres & New York: Routledge.
- Parlement de la Communauté française (20 juillet 2004). *Déclaration de politique communautaire*. <http://archive.pfwb.be/100000000073082?action=browse>

---

# La ségrégation entre écoles maternelles

## Inégalités entre implantations scolaires : les inégalités sociales entre quartiers ont trop bon dos

**Pierre Marissal**

IGEAT-ULB  
50 Av F. D. Roosevelt  
B-1050 Bruxelles  
[pmarissa@ulb.ac.be](mailto:pmarissa@ulb.ac.be)

---

*RÉSUMÉ. L'exemple de l'enseignement maternel francophone en Région bruxelloise montre que même à ce niveau où le recrutement reste le plus local, les fonctionnements de l'institution et du marché scolaires conduisent à une forte ségrégation entre les écoles, bien supérieure à celle attendue en fonction des caractéristiques sociales des zones de recrutement. Ces résultats interrogent les dispositifs de régulations dans l'enseignement, et les modalités de répartition des financements différenciés. Mais ils conduisent également à mettre en doute les bénéfices à attendre, en la matière, des politiques urbaines de mixité sociale.*

*MOTS-CLÉS : ségrégation scolaire – ségrégation résidentielle – mixité sociale – distance de recrutement – recrutement différentiel – gentrification*

---

## 1. Introduction

Les travaux de plusieurs chercheurs ont suggéré qu'une partie des mauvaises performances observées dans l'enseignement en Communauté française peut s'expliquer par le fait que les élèves ayant le plus de difficultés, au lieu d'être équitablement répartis sur l'ensemble des implantations scolaires, sont au contraire fortement concentrés dans une partie seulement d'entre elles. La relation entre mixité sociale et performances scolaires, sujette à débat (Dupriez et Draelants, 2004), n'est pas la seule raison de s'intéresser aux ségrégations entre écoles. La dualisation du système scolaire soulève en effet diverses autres questions : par exemple celle des pratiques discriminatoires, entre autres à l'inscription, ou celle du mode de financement différencié des établissements.

Les ségrégations socio-résidentielles constituent l'un des facteurs pouvant contribuer à cette dualisation des implantations scolaires. Les implantations situées dans des quartiers de faible niveau socioéconomique tendent en effet à scolariser une part plus importante d'élèves de familles socialement défavorisées, plus susceptibles en moyenne de rencontrer des difficultés académiques. A ce premier mécanisme direct, plus opérant a priori aux niveaux maternel et primaire où le recrutement tend à rester le plus local, un second mécanisme peut s'ajouter, indirect, dès lors que les inégalités des acquis scolaires, amplifiées par les inégalités entre établissements, structurent en retour les choix ultérieurs d'implantations. Ces mécanismes sont souvent évoqués, et on peut même avancer que les ségrégations entre écoles sont fréquemment interprétées comme un reflet des ségrégations sociales dans l'espace résidentiel<sup>1</sup>. La réduction des secondes, au travers de politiques urbaines, peut alors être vue comme un moyen de limiter les premières.

Pourtant, ce lien n'est nullement mécanique, et mérite une analyse attentive, que nous présentons ci-dessous<sup>2</sup>.

Du point de vue des politiques publiques, on pourrait résumer ainsi une partie des enjeux: moins est fort le lien entre les ségrégations résidentielles et les ségrégations scolaires, plus ces dernières peuvent être interprétées comme le produit de mécanismes propres au fonctionnement de l'institution et du marché<sup>3</sup> scolaires. Il n'y a guère à espérer, dans ce cas, des politiques urbanistiques, par exemple celles encourageant la mixité sociale dans les quartiers de faibles niveaux socioéconomiques. Et c'est sur le terrain de l'enseignement lui-même que les régulations doivent être mises en place.

L'enseignement maternel en Région bruxelloise constitue à cet égard un exemple intéressant à étudier<sup>4</sup>. Du point de vue du niveau, tout d'abord. Le recrutement des écoles maternelles continue en effet d'être souvent considéré comme un phénomène ayant une dimension exclusivement locale, reflétant avant tout des relations de pure proximité. Les inégalités entre implantations n'y feraient donc, plus qu'à tout autre niveau, que refléter mécaniquement les inégalités sociales résidentielles, sans plus. Nous verrons qu'il n'en est rien. Le fait que même à ce niveau les élèves d'un même quartier mais de profils différents tendent à ne pas être scolarisés dans les mêmes écoles pose dès lors la question d'une régulation des effets de ségrégations tout au long du système éducatif, dès son entrée. Le choix de la Région bruxelloise se justifie quant à lui par les très fortes inégalités sociales qui fracturent l'espace régional. D'autre part, Bruxelles connaît actuellement une situation de saturation

---

<sup>1</sup> Cette conception, qui a pu inspirer des dispositifs territorialisés comme les ZEP, est par exemple perceptible dans ce raccourci, tiré des conclusions des Etats généraux de Bruxelles (2009) « Il est indispensable d'investir massivement dans les écoles *des quartiers populaires* dont les classes surpeuplées et les besoins spécifiques constituent des lieux par excellence de reproduction des inégalités. » C'est nous qui soulignons.

<sup>2</sup> Les analyses présentées ont été menées dans la continuité des travaux menés sur la ségrégation résidentielle et scolaire dans l'enseignement fondamental par Eliz Serhadlioglu, Marie Verhoeven et Bernard Delvaux, dans le cadre d'une collaboration entre l'Université Catholique de Louvain et la Vrije Universiteit Brussel, financée par Innoviris depuis 2011 (Delvaux, Marissal, Serhadlioglu et Wayens, 2013).

<sup>3</sup> Si le fonctionnement de l'institution scolaire ne correspond évidemment pas à celui d'un véritable marché au sens complet, il en a néanmoins plusieurs caractéristiques. En particulier, dans un système scolaire qui repose sur le libre choix des familles et qui laisse aux écoles une latitude (partiellement cadrée il est vrai) de sélection et d'éviction des élèves, la répartition des élèves entre les écoles, et la répartition des ressources qui en découle, sont (au moins en partie) la résultante ex-post d'un affrontement de décisions et de stratégies adoptées par de nombreux acteurs agissant séparément. C'est ce mode d'ajustement qui est ici désigné sous le terme de marché scolaire.

<sup>4</sup> Pour des raisons de disponibilités de données, les analyses qui suivent se limitent au seul enseignement francophone, qui représente environ 80% des effectifs scolaires dans le maternel à Bruxelles (Humblet, 2011).



des places en maternelle qui a conduit différents PO à adopter séparément des procédures locales de régulation des inscriptions<sup>5</sup>. Or, ces procédures n'ont jusqu'ici été envisagées que pour faire face à la pénurie et n'ont guère intégré la question des inégalités sociales entre établissements. Il est dès lors utile de s'interroger sur la pertinence qu'il y aurait à prendre cette dimension en compte.

## 2. Des inégalités très importantes entre implantations dès le maternel

Les inégalités entre établissements au niveau maternel ont été assez peu étudiées. On peut s'en étonner. Le maternel est en effet la porte d'entrée dans le système éducatif pour la plupart des élèves, et on peut supposer que les inégalités d'acquisition des compétences dès ce niveau ne sont pas sans incidence sur la suite des parcours.

La mesure des inégalités se heurte ici, il est vrai, à des difficultés techniques. D'une part, l'usage de l'indice socioéconomique du quartier de résidence des élèves ne permet pas de distinguer, au sein d'un même quartier, les élèves ayant des profils différents d'un point de vue social ou académique<sup>6</sup>. Or, cette distinction est ici plus importante encore qu'aux autres niveaux, puisque le recrutement est en moyenne plus local. D'autre part, aucune donnée individuelle sur les élèves n'est directement disponible. Contrairement à l'enseignement néerlandophone, l'enseignement francophone ne collecte toujours pas de renseignements sur le niveau de diplômes des parents. Et des indicateurs académiques comme le retard scolaire ne sont pas pertinents au niveau du maternel.

Dès lors, en l'absence d'indicateur plus direct, les élèves de maternelle ont été caractérisés ici à partir de leur parcours scolaire ultérieur observé par un suivi longitudinal. Plus précisément, c'est le taux de retard observé après trois années dans le primaire parmi les élèves ayant fréquenté chacune des implantations maternelles qui a permis de classer ces dernières<sup>7</sup>.

Il apparaît alors que les 20 % des enfants ayant été scolarisés dans les implantations maternelles les moins bien classées ont en moyenne un taux de retard scolaire de 28 % dès leur troisième année dans le primaire, alors que ce taux n'est que de 3 % pour les 20 % des élèves scolarisés dans les écoles maternelles les mieux classées. L'écart régional moyen entre les taux de retard des implantations (ici encore mesurés selon le retard de leurs élèves 3 ans après leur entrée en primaire) est de près de 9%, pour un retard moyen de l'ordre de 14%.

Les inégalités entre implantations bruxelloises apparaissent donc très importantes dès l'entrée dans le système éducatif.

## 3. Les conditions d'un marché scolaire bien présentes dès le maternel

L'analyse empirique du recrutement des implantations et des caractéristiques des quartiers permet cependant de dresser plusieurs constats qui interdisent de considérer ces inégalités entre écoles maternelles comme la simple traduction des inégalités résidentielles.

Le premier constat est que le recrutement dans le maternel n'est pas si local qu'on le laisse souvent entendre. Pas assez, en tous cas, pour empêcher la mise en place d'une spécialisation compétitive entre implantations. Ainsi, la moitié des élèves bruxellois scolarisés dans l'enseignement maternel francophone fréquentent une école

<sup>5</sup> Du moins dans le maternel francophone. Les inscriptions sont par contre centralisées au niveau régional dans l'enseignement néerlandophone.

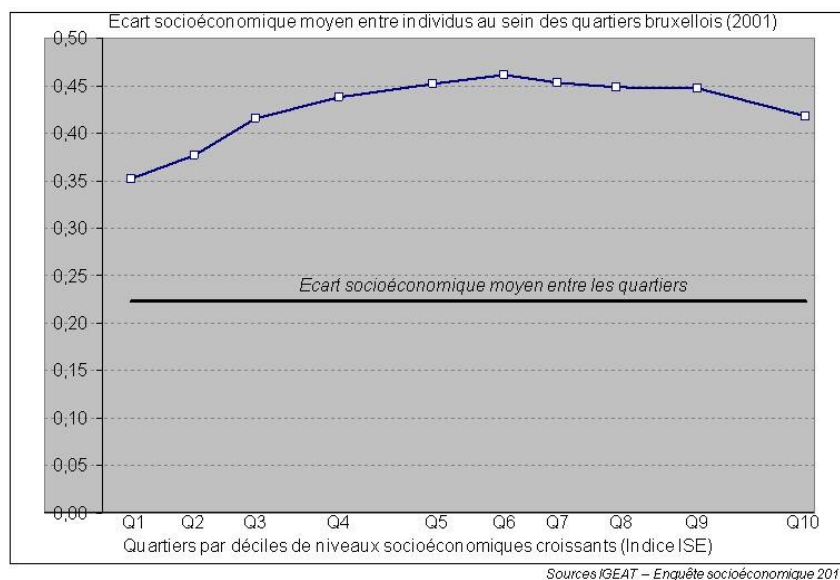
<sup>6</sup> Dans la suite de cet article, le terme de quartier renvoie en réalité, techniquement parlant, au secteur statistique (les 724 secteurs statistiques bruxellois, d'une surface moyenne d'un peu plus de 20 hectares, comptent en moyenne environ 1500 habitants, et 25 élèves parmi les deux cohortes analysées par la suite).

<sup>7</sup> Les données disponibles (années académiques 2004/2005 à 2008/2009) ont permis de suivre deux cohortes trois années après leur sortie de 3<sup>e</sup> maternelle : celles scolarisées en 3<sup>e</sup> maternelle en 2004/2005 (suivie jusqu'en 2007/2008) et en 2005/2006 (suivie jusqu'en 2008/2009). Les élèves déjà en retard au niveau de la 3<sup>e</sup> maternelle (moins de 1% des effectifs) ont été écartés de leur cohorte. L'étude porte sur un effectif total de 16332 élèves.

<sup>8</sup> C'est-à-dire celles où le taux de retard décrit ci-dessus est le plus élevé.

située à plus de 600 m à vol d'oiseau de leur domicile<sup>9</sup> ; une distance qui permet en moyenne d'accéder à plus de 4 implantations. Un tiers fréquentent une école située à plus d'un kilomètre, ce qui met en moyenne 6 écoles à disposition. De plus, cette diversité n'est pas seulement quantitative. Dans le croissant pauvre par exemple<sup>10</sup>, 70% des élèves sont scolarisés à une distance de leur domicile qui leur permettrait d'atteindre au moins une école d'un niveau supérieur à la moyenne régionale (selon le retard moyen après 3 années primaires). On est donc très loin d'une situation où la plupart des élèves d'un quartier se retrouveraient, dans une logique de pure proximité, scolarisés dans une seule et même école.

Or, et c'est un deuxième constat important, la plupart des quartiers bruxellois sont socialement assez hétérogènes. La figure 1 montre ainsi que l'écart socioéconomique moyen entre les habitants au sein des quartiers, y compris au sein des quartiers pauvres, est largement supérieur à l'écart moyen, au sein de la Région, entre les niveaux socioéconomiques des quartiers<sup>11</sup>. L'écart-type entre le niveau socioéconomique des individus est par exemple de 0,35 dans les quartiers appartenant au décile le plus pauvre, ce qui reste bien au-dessus de l'écart-type régional entre les quartiers (0,22)<sup>12</sup> - même si c'est dans les quartiers intermédiaires autour du 6<sup>e</sup> décile que l'hétérogénéité est la plus forte<sup>12</sup>.



**Figure 1.** Écarts socioéconomiques dans et entre les quartiers bruxellois (2001).

<sup>9</sup> Avec, ici comme pour les données qui suivent, une marge d'erreur liée au fait que le lieu de domicile est rapporté au centre du secteur statistique de résidence.

<sup>10</sup> Zone concentrant depuis plusieurs décennies les populations les moins favorisées sur le plan économique, reprenant les quartiers en première couronne nord et ouest, qui sont parmi les plus pauvres de la Région bruxelloise et qui forment un croissant autour du centre-ville.

<sup>11</sup> Nous sommes partis ici de l'indice socioéconomique ISE par secteurs statistiques utilisé en Communauté française pour l'affectation des moyens différenciés, et qui synthétise un ensemble de variables socioéconomiques au niveau des quartiers. L'hétérogénéité interne aux secteurs statistiques selon cet indice ne peut être directement mesurée, dans la mesure où une partie des variables ne sont pas disponibles au niveau individuel. Nous avons appuyé notre estimation sur la base approchée d'un indicateur individuel synthétisant 13 variables socio-économiques individualisables proches de celles entrant dans la composition de l'indice par secteurs (et portant sur le plus haut niveau de diplôme dans le ménage, sur la situation des membres du ménage sur le marché du travail, sur le confort du logement et son adéquation à la taille du ménage et sur la disponibilité d'une connexion Internet). Au niveau des secteurs statistiques, ce nouvel indice est corrélé à  $r=0.95$  à l'indice ISE. Une mesure de l'hétérogénéité socio-économique des secteurs a ensuite été obtenue en calculant son écart-type à l'intérieur des secteurs statistiques (Demeuse *et al.*, 2010).

<sup>12</sup> Ajoutons que c'est dans les quartiers aisés de la périphérie, non repris ici, que l'hétérogénéité s'avère la plus faible.

Cela signifie qu'il existe presque partout dans l'espace urbain bruxellois une population locale suffisamment diversifiée socialement pour former la base potentielle d'une diversité quant aux types d'écoles fréquentées (que ce soit ou non par libre choix).

Un troisième constat suggère d'ailleurs que cette diversité de fréquentation s'observe bel et bien. La distance entre le domicile et le lieu de scolarisation varie en effet significativement selon le profil scolaire des élèves. Ainsi, les élèves de maternelle parcourant des distances au-dessus de la moyenne ont également ultérieurement des taux moyens de retard scolaire plus faibles en troisième année primaire. On pourrait objecter que cette différence est simplement liée au fait que les élèves parcourant de grandes distances sont plus souvent issus de la périphérie résidentielle plus aisée, où les densités sont plus faibles, le réseau d'écoles plus distendu, et les distances moyennes à parcourir donc plus élevée. Mais cette explication est insuffisante. Cette augmentation du taux ultérieur de réussite avec la distance à l'école maternelle s'observe en effet dans tous les types de quartiers, dans les quartiers pauvres centraux comme dans les quartiers aisés plus périphériques (Tableau 1).

		Groupes de quartiers, par quartiles d'indices socioéconomiques ISE (du niveau le plus faible au plus élevé) ; et ensemble des quartiers				
		Q1	Q2	Q3	Q4	Total
Distance domicile-école	< 1 km (a)	21.0	17.7	13.9	9.2	15.8
	> 1 km (b)	16.0	12.0	9.1	5.8	10.2

**Tableau 1.** Taux de retard après trois années dans le primaire, selon la distance domicile-école maternelle et selon le niveau socioéconomique du quartier de résidence.

Le quatrième constat complète le troisième. Les écoles maternelles dont les élèves auront ultérieurement les taux moyens de retard scolaire les plus élevés sont également celles qui ont en moyenne les distances de recrutement les plus courtes. Ici encore, ce constat est vérifié aussi bien parmi les écoles du croissant pauvre bruxellois que parmi celles de la deuxième couronne résidentielle (Figure 2)<sup>13</sup>.

On voit par exemple que, dans les implantations situées dans les quartiers de niveau socio-économiques les plus faibles (Figure 2A), la part des élèves domiciliés à 15 minutes maximum de leur école est de 83% pour les implantations dont les élèves, après 3 années primaires, ont un taux de retard de plus de 24% ; alors que cette part est de 71% (soit 12% de moins) pour les implantations où le retard est inférieur à 16%. Dans les écoles des quartiers de niveau socioéconomique élevé (Figure 2D), la part des élèves domiciliés à moins de 15 minutes est nettement plus faible. Mais ici encore, elle est plus forte pour les implantations ayant les plus forts taux de retard après 3 ans<sup>14</sup> (32% pour les implantations affichant un taux de retard supérieur à 5%, contre 24% pour les autres). Des constats similaires peuvent être faits pour les écoles des quartiers de niveau socioéconomique moyen-faible, avec une part d'élèves domiciliés à 15 minutes maximum de 62% ou 55% selon que le taux de retard après 3 ans est supérieur à 16% ou inférieur à 10% (Figure 2B) ; et dans les quartiers de niveau socioéconomique moyen-élevé (45% ou 37% selon que le taux de retard est supérieur à 11%, ou inférieur à 6%).

Toutes ces différences s'observent évidemment dans le cadre de taux de retard décroissants avec le niveau socioéconomique des quartiers, et de distances croissantes de recrutement<sup>15</sup>, y compris pour les élèves résidents (courbes sans marques des figures 2A-D). Mais alors que chez les élèves fréquentant les écoles maternelles

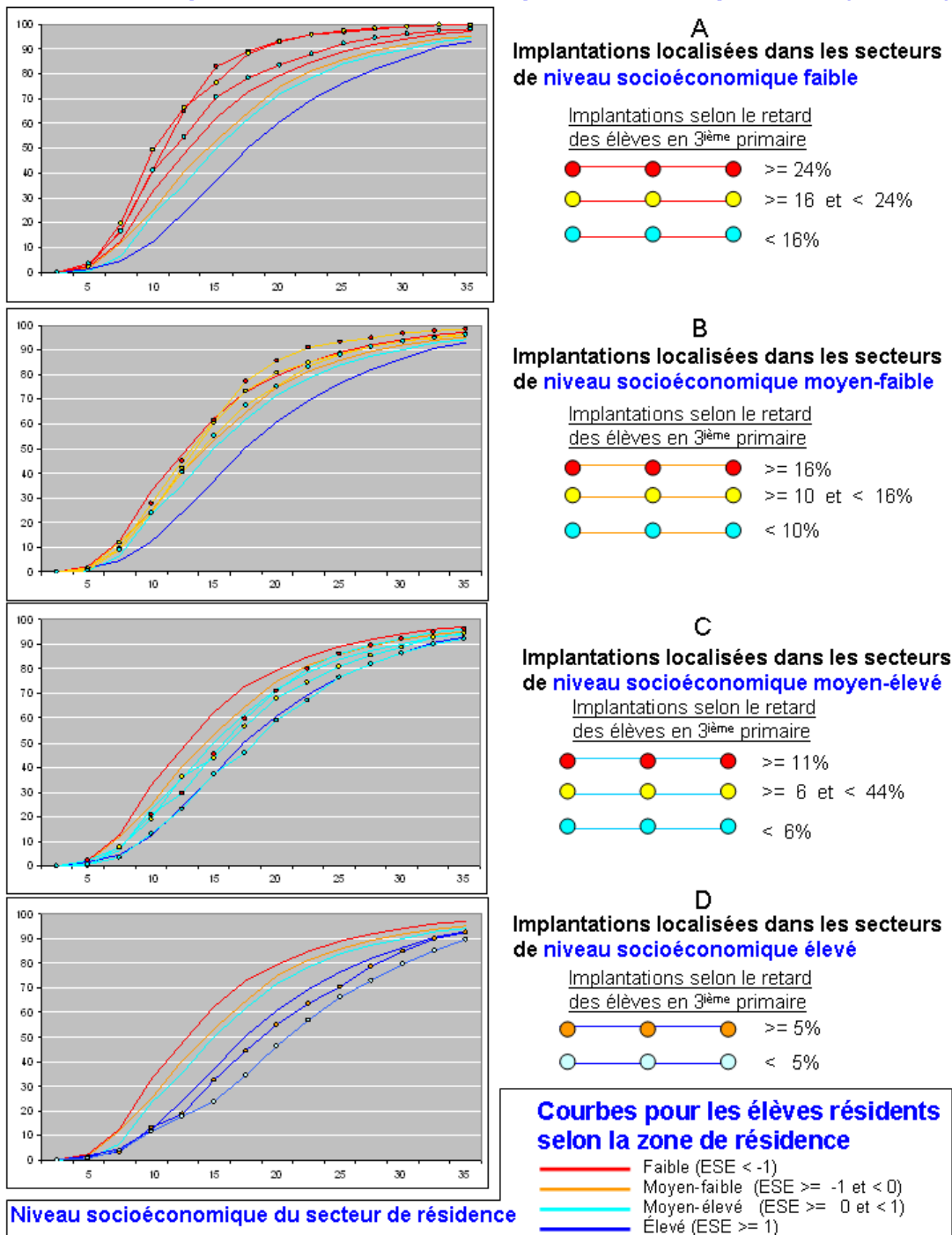
<sup>13</sup> Quoique les groupes de quartiers utilisés pour la figure 2 soient constitués sur base de leur niveau socioéconomique, ils correspondent très largement à une géographie opposant le croissant pauvre central (quartiers pauvres) aux quartiers périphériques de la deuxième couronne orientale (quartiers aisés).

<sup>14</sup> Par rapport à un taux de retard moyen évidemment nettement plus faible que pour les écoles des quartiers de faible niveau socioéconomique.

<sup>15</sup> Dans le cadre de densités de population plus faibles dans les quartiers périphériques aisés, et d'une plus grande distance moyenne entre écoles.

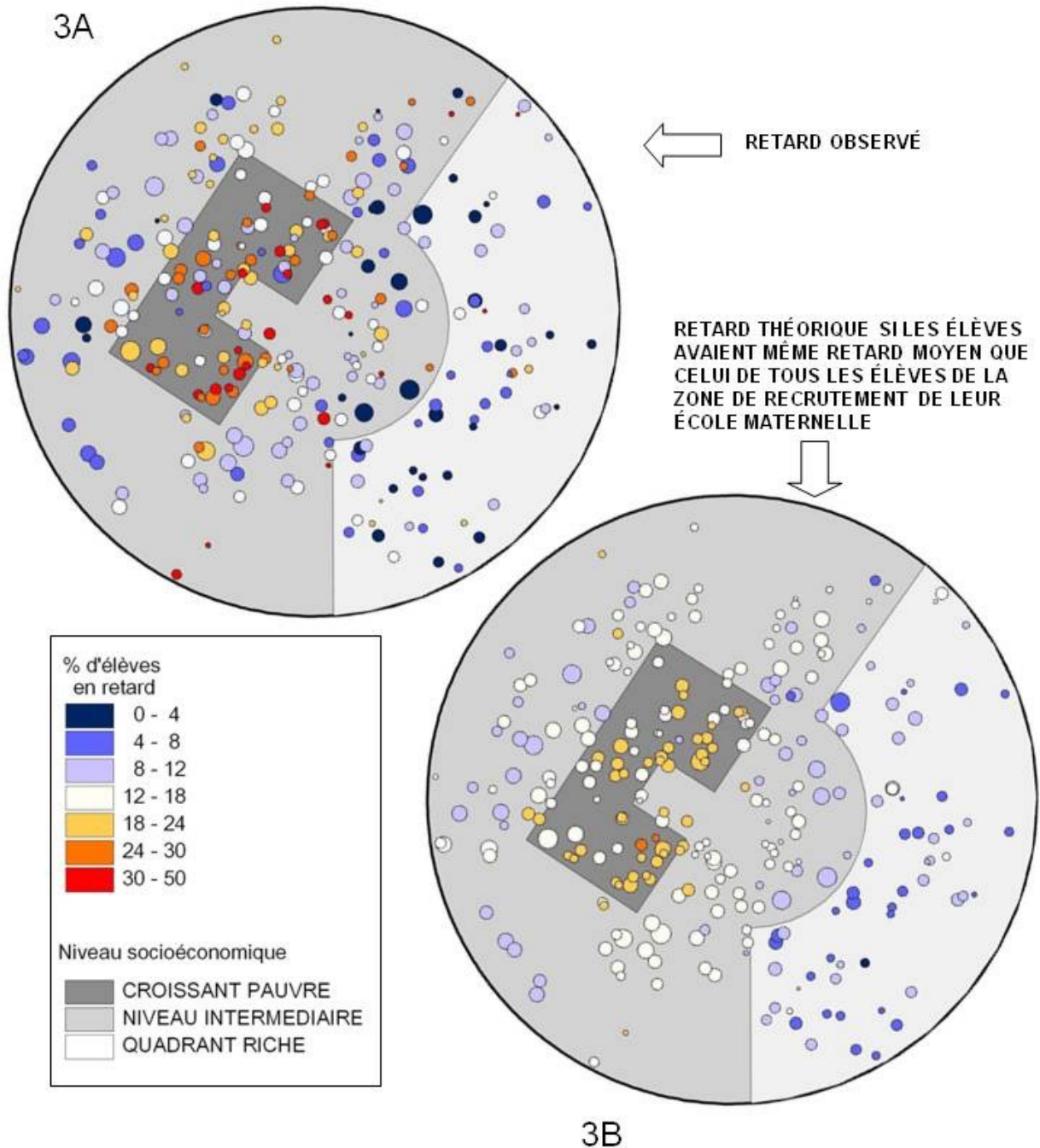
situées dans les quartiers aisés, les distances des trajets domicile-école sont plus élevées que celles observées chez les élèves résidant dans ces mêmes quartiers (Figure 2D), c'est l'inverse pour les quartiers pauvres (Figure 2A). Les écoles n'y scolarisent majoritairement, avec des distances très faibles de recrutement, que des enfants résidant dans la zone proche. Mais pas tous, comme l'indiquent les distances domicile-école plus élevées chez les élèves résidents, dont une partie est donc scolarisée dans des quartiers de niveaux socioéconomiques plus élevés. Ces scolarisations « externes », non compensées par la fréquentation des écoles des quartiers pauvres par des élèves non résidents, expliquent que le nombre total d'élèves de maternelle scolarisés dans les implantations de ces quartiers ne représente qu'un peu moins de 70% du nombre d'élèves qui y résident. C'est l'inverse dans les quartiers les plus aisés (111%), et plus nettement encore dans les quartiers de niveau socioéconomique moyen-élevé (143%), géographiquement mieux situés pour recruter dans tous les types de quartiers.

**Courbes de fréquence cumulée selon le temps d'accès à l'implantation (minutes)**



**Figure 2.** Distances domicile-école maternelle selon le type d'espace et le type d'implantations

**RETARD SCOLAIRE DES ÉLÈVES DE 3<sup>ÈME</sup> PRIMAIRE SELON L'IMPLANTATION MATERNELLE FRÉQUENTÉE (Ville schématisée)**



**Figures 3.** Les inégalités observées entre implantations maternelles comparées aux inégalités attendues en fonction des caractéristiques des zones de recrutement

Cependant, et c'est un cinquième constat, l'analyse de la carte des implantations maternelles montre que des écoles peu éloignées les unes des autres peuvent scolariser des publics très différents, caractérisés par des niveaux très différents de taux de retard après 3 années dans le primaire (figure 3A). Certes, plusieurs grosses

implantations scolarisant des élèves à très faible taux de retard moyen s'égrènent entre la première et la seconde couronne orientale, dans des zones accessibles aussi bien depuis le centre que depuis la périphérie, ce qui suggère un recrutement sélectif s'étendant bien au-delà de l'échelle locale. Mais l'examen de la carte montre que des implantations de niveaux très différents peuvent aussi voisiner au sein d'un même quartier.

Les cinq constats ci-dessus ne permettent guère de doutes : il est certainement inexact d'interpréter les ségrégations entre implantations maternelles comme un simple reflet des ségrégations sociales des quartiers. D'autres mécanismes jouent un effet amplificateur, qu'ils soient liés aux diverses pratiques sélectives d'une partie des implantations maternelles, aux stratégies sélectives parentales (en ce compris les éventuelles anticipations quant au futur parcours scolaire de l'enfant, même en secondaire), ou, plus probablement, à une articulation entre les deux.

Reste à mesurer l'ampleur de cet effet amplificateur.

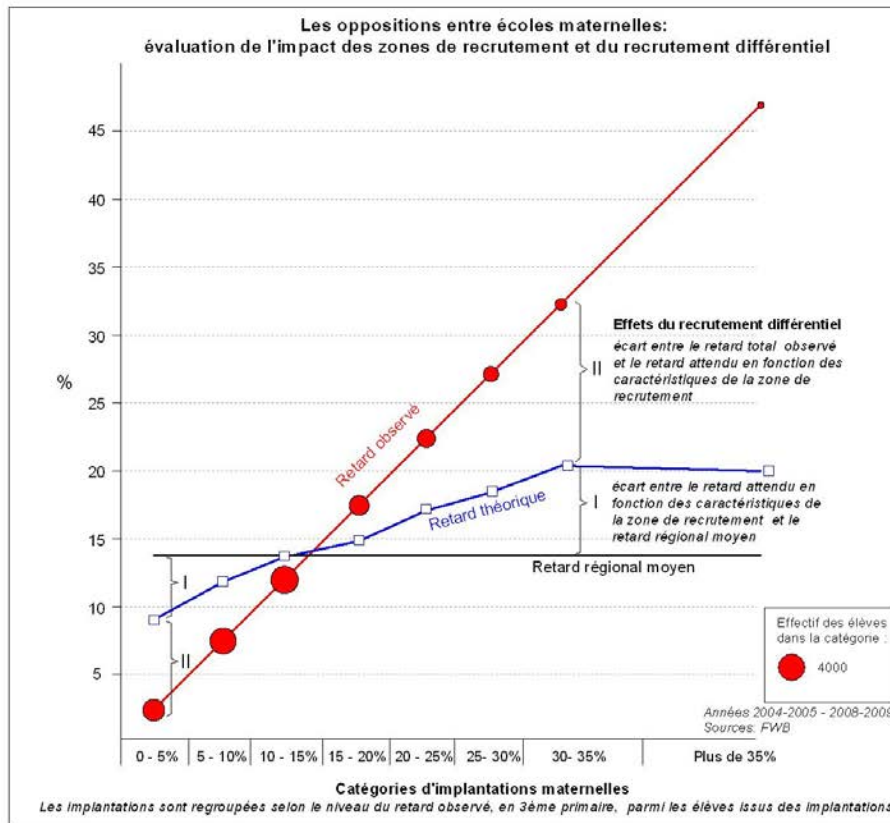
#### **4. Des inégalités bien supérieures à celles attendues sur base des caractéristiques des zones de recrutement...**

De ce point de vue, une conclusion importante s'impose : le recrutement différentiel<sup>16</sup> des écoles maternelles au sein de leur zone de recrutement est très loin d'être négligeable. Non seulement il explique une partie des inégalités entre les implantations, mais cette partie est très significative. Pour le montrer, imaginons un instant que les implantations se mettent à recruter tout à fait aléatoirement dans leur zone de recrutement actuelle, sans plus aucune sélection selon le profil des enfants. Celles d'entre elles qui sont situées dans les quartiers les plus favorisés scolariseraient évidemment des enfants ayant en moyenne des pronostics de réussite future plus favorables que celles recrutant dans les quartiers centraux pauvres. Dans ces conditions, on peut aisément calculer (en attribuant fictivement à chaque élève le comportement moyen de son quartier de résidence) que les 20 % d'enfants fréquentant les écoles ayant les plus faibles taux de retard après 3 années primaires devraient avoir un taux de retard moyen de l'ordre de 9 %, contre un taux de 18 % pour les 20 % d'enfants fréquentant les implantations où les retards sont les plus fréquents. Soit un écart de 9 % explicable par la géographie sociale de la ville.

Or, l'écart réel entre ce deux quintiles d'élèves, qui intègre donc l'effet du fonctionnement du système scolaire, est nettement plus élevé. Il est de l'ordre de 25 %, soit près de 3 fois l'écart attendu sur la base des seules inégalités sociales des quartiers. Construites avec les mêmes limites de classes, les cartes des figures 3A et 3B soulignent l'énorme différence entre d'une part les écarts réellement observés entre implantations (Figure 3A), et d'autre part ce que devraient être ces écarts si les implantations recrutaient sans sélection dans leur zone de recrutement (Figure 3B).

---

<sup>16</sup> On appellera ici recrutement différentiel un recrutement marqué par une spécialisation dans certains profils spécifiques de public.



**Figure 4.** Les oppositions entre écoles maternelles francophones bruxelloises selon le retard de leurs élèves après 3 années dans le primaire: synthèse.

La figure 4 en propose une synthèse. Les implantations maternelles y ont été regroupées en 8 catégories selon l'intensité du retard observé, chez les élèves qui y ont été scolarisés, 3 ans après leur entrée en primaire. Dans la 7<sup>e</sup> catégorie par exemple, 32% des élèves issus des implantations maternelles affichent un retard après 3 ans (c'est-à-dire 18% de plus que la moyenne régionale). Le niveau de retard attendu en fonction des caractéristiques des zones de recrutement est, quant à lui, de 20% (« seulement » 7% de plus que la moyenne régionale). Le retard réellement observé est donc supérieur de 12% au retard attribuable aux caractéristiques de la zone de recrutement. A l'inverse, pour les catégories regroupant les écoles caractérisées par les taux de retard les plus faibles, ces derniers sont nettement plus faibles que ceux attendus sans recrutement différentiel. De manière plus synthétique encore, on notera que l'écart régional moyen entre les taux de retard des implantations est de 8.9%, alors qu'il ne devrait être que de 4.4% dans l'hypothèse d'un recrutement non sélectif.

Les ségrégations propres au fonctionnement du marché scolaire font donc *plus que doubler* celles qui peuvent être attribuées aux ségrégations résidentielles.

## 5. ... malgré une sous-estimation des effets liés au recrutement différentiel

Encore s'agit-il probablement d'une estimation minimale, au moins pour deux raisons.

### 5.1. La ségrégation entre écoles : un processus à feed-back positif

D'une part, on peut émettre l'hypothèse que si les ségrégations n'étaient pas ainsi amplifiées, le resserrement des écarts entre implantations conduirait à une diminution de leurs différences d'attractivité ou de répulsivité vis-à-vis des différents types de publics. Eu égard à la faible taille de l'espace régional, qui limite les inaccessibilités dues à la distance géographique, la diminution des « distances sociales » entre les écoles pourrait conduire à une très grande dilution des effets socio-résidentiels. En diminuant l'imperméabilité des écoles relativement « bien réputées » aux élèves de faible niveau socio-économique, et en rendant les écoles relativement « mal réputées » moins dissuasives pour les élèves de niveau socioéconomique plus élevé.



## 5.2. Les processus de recrutement différentiel passent aussi par la configuration des zones de recrutement

D'autre part, en acceptant comme une donnée les zones de recrutement des établissements, nous n'avons pas tenu compte ici du fait qu'elles peuvent elles aussi traduire des effets de sélection (par exemple en privilégiant, à distance comparable, le recrutement dans les secteurs statistiques de niveau socioéconomique élevé). Des analyses menées au niveau de l'enseignement primaire à Bruxelles laissent toutefois entendre que les effets liés au recrutement différentiel au sein de la zone de recrutement des écoles sont nettement plus importants que les effets liés à la configuration spatiale de cette zone de recrutement (Figure 5).

Le recrutement différentiel dans l'enseignement primaire en Région bruxelloise (2004-2009)

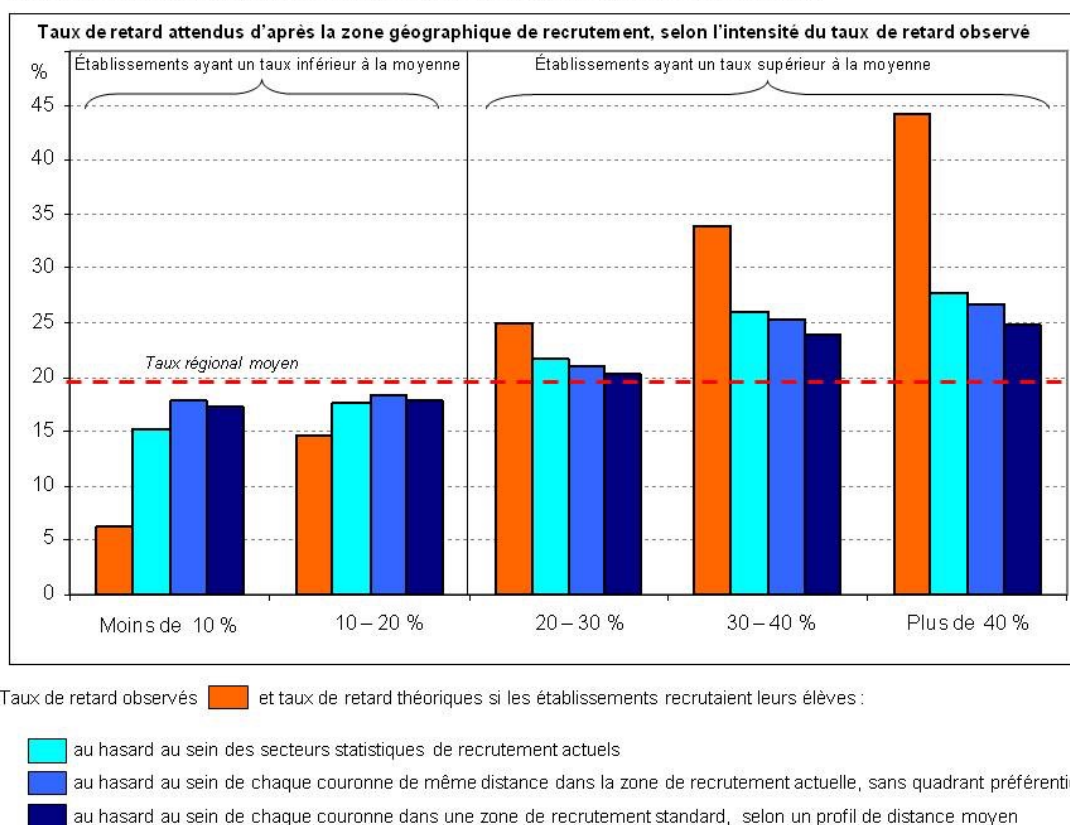


Figure 5. Importance de différents mécanismes de recrutement différentiel dans l'enseignement primaire.

Les inégalités entre établissements ont été analysées ici en confrontant le retard réellement observé dans l'enseignement primaire à trois retards théoriques :

- celui attendu dans l'hypothèse d'un recrutement sans sélection au sein de la zone effective de recrutement (il s'agit donc du même retard attendu que celui calculé pour les écoles maternelles).
- celui attendu dans l'hypothèse d'un maintien du profil de recrutement de l'implantation selon la distance, mais sans qu'aucun secteur statistique soit privilégié parmi ceux situés à même distance de l'école.
- celui attendu dans l'hypothèse où le recrutement se ferait de manière aléatoire au sein d'une zone de recrutement obtenue en substituant au profil de recrutement de l'implantation selon la distance un profil moyen correspondant à la densité de la zone urbaine correspondante

Comme dans le cas du maternel, on voit que les écarts entre les taux de retard réellement observés sont nettement supérieurs à ceux attendus si les implantations recrutait sans sélection au sien de leur zone de recrutement. On voit aussi que le recrutement sélectif au sein cette dernière contribue à un effet de sélection nettement plus important que la configuration de la zone de recrutement elle-même. On peut raisonnablement supposer que cette dernière conclusion peut être étendue à l'enseignement maternel, où les distances de recrutement sont plus faibles que dans le primaire.



## 6. Conclusions : du constat aux enjeux

Les constats qui précèdent ne peuvent laisser indifférent. Ils interpellent tout d'abord par l'ampleur des inégalités entre les implantations dès le niveau maternel. Ils s'inscrivent ensuite en faux par rapport à une vision 'naturalisante' des ségrégations scolaires, selon laquelle ces dernières seraient le simple produit mécanique des structures sociales dans la ville. Ces constats soulèvent, selon nous, des enjeux sur différents plans.

### 6.1. Des enjeux sur le plan des régulations de l'enseignement

Dans l'enseignement francophone, seule l'entrée dans le secondaire fait actuellement l'objet d'une véritable régulation, même si elle reste très partielle. La régulation à ce niveau, aussi nécessaire soit-elle, ne peut effacer les dommages liés au fait que les élèves se présentent à l'entrée du secondaire avec les compétences scolaires déjà très inégales. On peut soutenir l'hypothèse que ces inégalités sont au moins partiellement le produit des fortes inégalités qui opposent les implantations scolaires dès le maternel, et qui devraient impérativement être réduites.

On l'a vu, ces inégalités ne sont pas seulement, ni même principalement, le reflet des inégalités sociales entre les quartiers. Elles sont au moins autant, et probablement davantage, le résultat de mécanismes propres à l'institution scolaire. C'est donc dans ce cadre que devraient être adoptés des dispositifs de régulation. Il nous semble cependant nécessaire de distinguer ici les objectifs poursuivis.

Un premier objectif est de mettre fin, parmi les mécanismes entretenant la ségrégation, à toutes les pratiques qui relèvent de la discrimination sociale. On pense aux obstacles que représente la complexité des procédures, mais évidemment aussi aux discriminations à l'inscription. Tant que le choix de l'école relève officiellement du libre choix des parents, on ne peut admettre que certaines catégories de ménages aient plus le choix que d'autres. Le problème se situe ici sur le plan de la justice et des normes sociales. Il pose à lui seul la question d'une régulation des inscriptions dès l'entrée en maternelle. En sachant qu'un véritable système de régulation ne peut se limiter aux inscriptions, et doit entre autres s'étendre à la question des évictions (y compris par l'échec), ou des ségrégations au sein même des établissements. Il nous semble difficile d'éviter ici un système de normes légales limitant les champs d'autonomie des établissements. Mais pour éviter leur contournement au travers de la plasticité du système, et pour créer les conditions d'une adhésion plus large aux normes légales ainsi qu'aux objectifs de réduction des inégalités, il nous semble également nécessaire d'encourager le dialogue, la co-responsabilisation et la coopération des acteurs locaux liés par les interdépendances compétitives. Nous pensons ici au dispositif de régulation intermédiaire territorialisé mis en discussion sous le nom de « bassins scolaires » (Delvaux *et al.*, 2005).

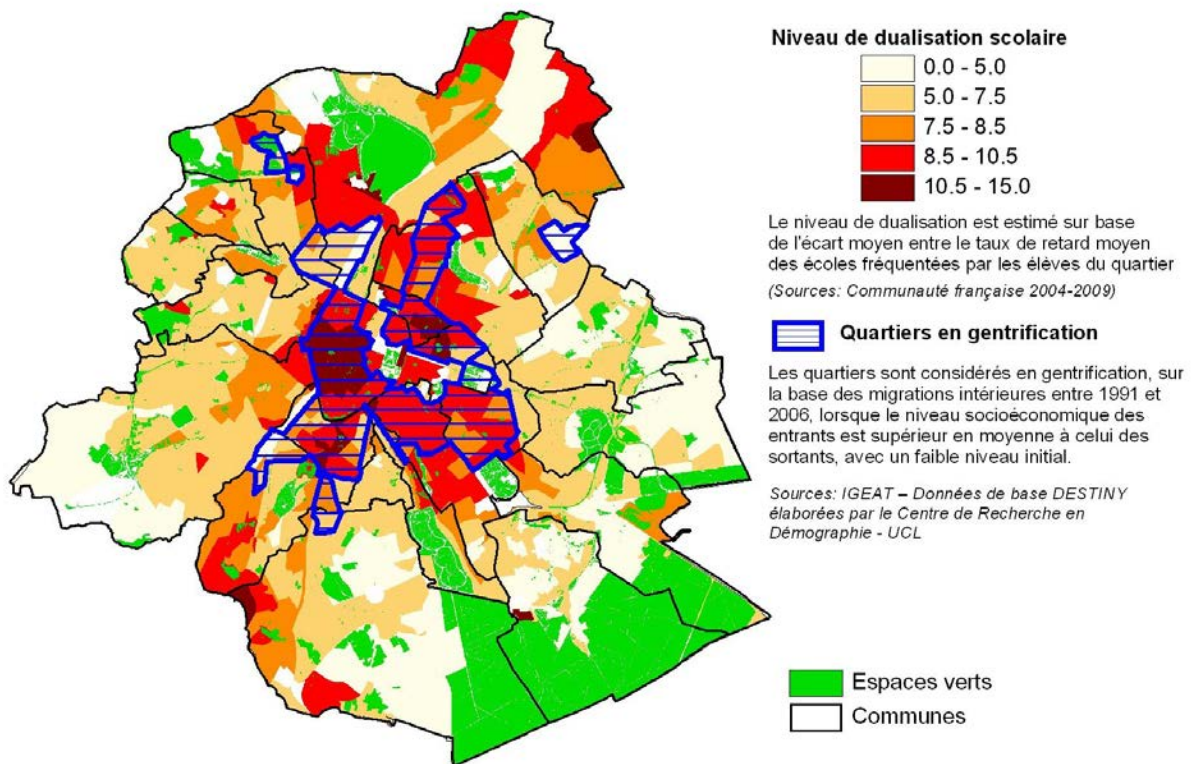
Un deuxième objectif, ou plutôt une série d'objectifs, se situe sur le plan des performances scolaires. Il s'agit ici à la fois d'améliorer ces performances, et de réduire les inégalités entre élèves, en particulier celles liées à leur origine sociale. Nous nous bornerons ici à souligner que s'il ne nous apparaît pas clairement établi qu'une augmentation de la mixité sociale dans les classes soit nécessaire de ce point de vue, qu'il est certain en revanche qu'elle n'est pas suffisante, et que des mesures d'accompagnement sont indispensables, dans les écoles « mixifiées » comme dans les écoles « délaissées ». Mais on ne peut, nous semble-t-il, exclure des alternatives. Car, en dehors des pratiques discriminatoires, le véritable problème que soulèvent les inégalités entre implantations n'est pas forcément que soient réunis dans une même école des élèves ayant, souvent de par leur origine sociale, besoin de plus de moyens (ou de moyens différents). Le véritable problème est que ces moyens ne soient pas mis en œuvre. Osons le formuler ainsi : avec les moyens *adaptés*, ne pourrait-on envisager des écoles populaires qui feraient des ségrégations héritées une *opportunité* ?

### 6.2. Des enjeux sur le plan de l'affectation des financements différenciés

Envisagée sous l'angle restrictif des financements, cette question des moyens nous conduit à un autre enjeu, relatif cette fois à l'affectation des moyens de la discrimination positive. Dans le système actuel, ces moyens sont accordés en fonction du niveau socioéconomique du quartier de résidence des élèves, indépendamment de leurs caractéristiques individuelles. Ce dispositif est inadéquat dès lors que les écoles se spécialisent, au sein des mêmes quartiers, dans des publics de profils spécifiques. Il conduit en effet, pour illustrer le problème de manière simplifiée, à accorder les mêmes financements additionnels à deux écoles qui recruteraient dans les mêmes quartiers, mais dont l'une ne scolariserait que la moitié des élèves les plus faciles à prendre en charge, et l'autre les élèves restant. Eu égard à l'importance du recrutement différentiel, ce dispositif devrait être impérativement corrigé.

### 6.3. Des enjeux sur le plan des politiques urbaines

Les politiques urbaines de mixité sociale, cherchant notamment à attirer de nouvelles populations de classes moyennes dans les quartiers centraux pauvres, ne sont pas de nature à réduire automatiquement ni significativement les inégalités constatées entre implantations scolaires, y compris en maternelle. Les distances dans l'espace bruxellois ne sont en effet nulle part suffisamment dissuasives pour conduire les parents concernés à scolariser de manière privilégiée leurs enfants dans une implantation locale de très faible mixité plutôt que dans un établissement plus réputé éventuellement plus lointain.



**Figure 6.** Indices de dualisation scolaire et de gentrification des quartiers

L'hypothèse peut être avancée que les politiques dites de gentrification<sup>17</sup> pourraient contribuer à aggraver au contraire la dualisation du système scolaire. L'arrivée de classes moyennes « exogènes » dans les quartiers centraux de faible niveau socioéconomique moyen tend en effet à y induire des hausses immobilières. Ces dernières encouragent une partie des classes moyennes locales, lorsqu'elles sont propriétaires, à vendre leur bien avec plus-value et à quitter le quartier. Or, ces classes moyennes locales ont sans doute moins tendance en moyenne que les nouveaux arrivants à scolariser leurs enfants dans les écoles les plus réputées. Sans vouloir y voir une confirmation, et à simple titre d'interrogation, on notera que les quartiers ayant connu le plus de mouvements de gentrification depuis les années 1990 montrent généralement des niveaux très élevés de dualisation scolaire (figure 6).

<sup>17</sup> Le concept de gentrification désigne un processus d'embourgeoisement de la composition sociale de quartiers marqués par la présence initiale d'un habitat populaire. Ce processus s'accompagne d'une transformation des morphologies bâties et fonctionnelles. Il repose sur une différence entre le profil socioéconomique de nouvelles populations, plus aisées, venant s'installer dans le quartier (éventuellement sous impulsion publique) et celui des populations plus pauvres qui le quittent, en partie dans le cadre de trajectoires d'éviction, directes ou indirectes, liées à l'installation des premières (hausse du coût des logements, rénovations sans relogement sur place des populations déplacées,...).

#### 6.4. Des enjeux liés au contexte de pénurie

Notons enfin que les effets de pénurie liés à la pression démographique que connaît Bruxelles depuis plus d'une décennie risquent d'amplifier encore les inégalités dès l'entrée du système éducatif. D'une part, à défaut d'un véritable contrôle, cette situation offre aux implantations des possibilités plus larges de sélection des publics. Par ailleurs, la saturation de nombreuses écoles maternelles a conduit une partie des Pouvoirs Organisateurs à édicter de nouvelles règles d'inscription, variables selon la Communauté<sup>18</sup>, la commune ou la localisation de l'école et du domicile, et dont l'extrême complexité ne peut que favoriser les familles les plus proactives (Aujean et Humblet, 2012). Le risque existe donc de voir certains enfants de milieux socialement défavorisés, sinon purement et simplement rejetés hors du système éducatif avant l'âge de scolarité obligatoire, du moins de plus en plus concentrés dans les implantations les plus densifiées, au prix d'un surpeuplement des classes et d'un sacrifice des conditions matérielles indispensables à l'épanouissement.

#### Références bibliographiques

- Aujean, S. et Humblet, P. (2012). Quel accès à l'école maternelle en Région bruxelloise. *Badje Info*, 50, 20-22.
- Delvaux, B., Dupriez, V., Fagnant, A., Guisset, C., Lafontaine, D., Marissal, P. et Maroy, C. (2005). *Les bassins scolaires, de l'idée au projet. Propositions relatives aux domaines d'intervention, aux instances et aux territoires*. Rapport de recherche pour le Gouvernement de la Communauté française de Belgique, récupéré sur le site Enseignement de la Fédération Wallonie-Bruxelles, section *Recherches en éducation* : [http://www.enseignement.be/index.php?page=26044&id\\_fiche=4880&dummy=25120](http://www.enseignement.be/index.php?page=26044&id_fiche=4880&dummy=25120)
- Delvaux, B., Marissal, P., Serhadlioglu, E. et Wayens, B. (2013). Inégalités socio-économiques : déjà en maternelle ? *Les cahiers de l'Observatoire de l'Enfant*, 28, 3-7.
- Demeuse, M., Dandoy, A., Delvaux, B., Franquet, A., Friant, N., Marissal, P., ...Quittre, V. (2010). *Actualisation de l'indice socio-économique des secteurs statistiques en application de l'article 3 du décret du 30 avril 2009*. Rapport de recherche pour le Gouvernement de la Communauté française de Belgique, non publié.
- Dupriez, V. et Draelants, H. (2004). Classes homogènes versus classes hétérogènes: les apports de la recherche à l'analyse de la problématique. *Revue Française de Pédagogie*, 148, 145-165.
- Humblet, P. (2011). Croissance démographique bruxelloise et inégalité d'accès à l'école maternelle. *Brussels Studies*, 51.

---

<sup>18</sup> Alors que dans l'enseignement néerlandophone, un dispositif régional a été mis en place dans le cadre d'une plate-forme de coordination pour la Région, les PO de l'enseignement de la Communauté française ont adopté des mesures en ordre dispersé.



---

# Les interdépendances locales

## Les interdépendances locales entre établissements : un facteur clé pour comprendre les pratiques internes de gestion de la diversité

**Perrine Devleeshouwer\***

\* Université de Cergy-Pontoise  
Laboratoire EMA  
Site de Gennevilliers  
ZAC des Barbanniers  
Avenue Marcel Paul  
F-92230 Gennevilliers, France  
[pedevlee@ulb.ac.be](mailto:pedevlee@ulb.ac.be)

---

*RÉSUMÉ. En Belgique francophone, dans le contexte de quasi-marché scolaire, certaines écoles ont la possibilité de choisir leurs élèves, ce qui contribue à la ségrégation scolaire. Récemment, des mesures politiques ont été introduites afin de réguler la situation de quasi-marché scolaire. La question posée dans cet article est celle de la gestion de la diversité sociale, ethnique et académique des publics scolaires opérée par des établissements ordinaires de l'enseignement secondaire bruxellois. Ni école d'élite ni école ghettos, ces établissements tentent de maintenir leur position intermédiaire dans les hiérarchies scolaires. Pour ce faire, leur levier principal repose sur la sélection des élèves. Au-delà des critères académiques et comportementaux de cette sélection, cet article souligne également la place qu'y prennent les perceptions relatives aux origines sociales et ethniques des élèves. En détaillant les ressorts de cette gestion de la diversité, cet article invite à une réflexion sur le poids des hiérarchies scolaires et les interdépendances locales sur les logiques d'action des établissements.*

*MOTS-CLÉS : Éducation, interdépendances, diversité*

---

## 1. Introduction

En Belgique, le système scolaire, organisé en quasi-marché, accorde depuis toujours une grande liberté tant aux établissements dans leurs choix pédagogiques qu'aux élèves et aux familles dans leurs choix scolaires. Ce système permet à certaines écoles de choisir leurs élèves contribuant ainsi à la ségrégation scolaire (Draelants et Maroy, 2002). Renforcé par la massification scolaire, ce contexte a contribué à de grandes différences académiques et sociales entre établissements.

Même si, récemment, des mesures politiques ont été introduites afin de réguler la situation de quasi-marché, la gestion de la diversité sociale, ethnique et académique des publics scolaires opérée au niveau de l'établissement demeure un enjeu essentiel de la constitution des processus de ségrégation. Cet article étudie les pratiques de gestion de la diversité développées par plusieurs établissements bruxellois intermédiaires dans les hiérarchies scolaires. Nous nous attachons à décoder les registres de justifications sur lesquels ces pratiques reposent et démontrons alors le rôle essentiel qu'y jouent les interdépendances entre écoles. Avant d'entrer dans le détail de ces propos, il est nécessaire de décrire brièvement le contexte scolaire bruxellois pour comprendre les enjeux que représente la gestion de la diversité pour les établissements scolaires.

## 2. Établissements bruxellois et diversité

Depuis les travaux de Bourdieu (Bourdieu et Passeron, 1964, 1970), il est avéré que l'école est une institution hautement inégalitaire reproduisant les différences lui préexistant et excluant de l'intérieur ceux-là même qu'elle devrait faire monter dans l'ascenseur social. Différenciation, hiérarchisation, ségrégation et même apartheid scolaire (Felouzis, Liot et Perroton, 2005) sont devenus des termes couramment utilisés par la sociologie de l'éducation pour décrire son objet. Inégalités d'accès et de résultats entre genres ou origines sociales ont été démontrées depuis longtemps. Il en va de même en ce qui concerne la diversité ethnique. En Belgique francophone, les élèves de première et deuxième générations obtiennent des résultats plus faibles que les élèves natifs (Jacobs, Rea et Hanquinet, 2007). Par ailleurs, les enseignements techniques et professionnels accueillent davantage d'élèves d'origine étrangère que la filière plus valorisée de l'enseignement général (Ouali et Rea, 1995). Plusieurs pistes sont avancées pour expliquer ces différences : on peut invoquer des pratiques discriminantes ou la capacité inégale qu'ont les familles d'origine étrangère d'appréhender les enjeux scolaires et de mobiliser les ressources permettant la réussite scolaire (Hermans, 1995 ; Ouali et Rea, 1995). Notons encore que la question de la diversité à l'école ne se limite pas à celle des inégalités d'acquis et de trajectoires puisque les stratégies identitaires des jeunes d'origine étrangère varient en fonction des contextes scolaires (Dupriez et Verhoeven, 2006 ; Verhoeven, 2002, 2006).

Qu'en est-il du positionnement des établissements dans ce contexte ? Comme pour les filières, il existe des différences de population entre établissements. Cependant, ces variations constituent un prisme trop restreint pour appréhender les pratiques de gestion de la diversité des écoles. Le concept d'interdépendances locales est intéressant pour saisir les enjeux de ces pratiques (Delvaux, 2005 ; Delvaux 2006 ; Delvaux, Guisset et Marissal, 2008 ; Delvaux et Joseph, 2006 ; Delvaux et Van Zanten, 2006). En Belgique francophone, les interdépendances ont principalement été abordées par le biais des flux scolaires : la géographie des choix scolaires forme des espaces locaux dans lesquels les établissements occupent des positions relatives dans une structure hiérarchique d'élèves (Delvaux, 2005 ; Delvaux, 2006 ; Delvaux et Joseph, 2006 ; Delvaux et Van Zanten, 2006). En d'autres termes, les asymétries dans les échanges de populations entre écoles d'un même espace local sont révélatrices des hiérarchies entre établissements (Delvaux et Joseph, 2006). Les échanges de populations différencient les écoles qui reçoivent moins d'élèves qu'elles n'en donnent des écoles qui, à l'inverse, reçoivent davantage d'élèves qu'elles en donnent. Ce dernier type d'école est favorisé dans les hiérarchies scolaires. Il existe un lien entre ce positionnement et d'autres caractéristiques des établissements. Les écoles en position favorable proposent principalement de l'enseignement général. Elles reçoivent davantage d'inscriptions en début de secondaire, ont un meilleur niveau académique (moins de réorientations et de redoublements) et sont plus favorisées socioéconomiquement parlant. Les écoles en position inférieure dans la hiérarchie présentent les caractéristiques inverses : peu d'inscriptions en début de secondaire, filières qualifiantes, moins bons niveaux académique et socioéconomique. Cependant, les liens entre position hiérarchique et caractéristiques des établissements ne sont pas automatiques, et ce, surtout lorsque l'on se penche sur les positions intermédiaires. Par exemple, les écoles situées au milieu de la hiérarchie socioéconomique présentent des profils très variés au niveau académique (Delvaux et Joseph, 2006).

Étant basée sur les choix scolaires, la structuration des interdépendances repose sur les logiques d'action des familles et des écoles. Les interdépendances sont reproduites par ces actions tout en constituant, dans le même temps, un cadre structurant pour les familles et les établissements (Delvaux et Joseph, 2006). Les logiques d'action des familles renvoient principalement au choix de l'école et à des pratiques de résistance telles que le fait de refuser une réorientation vers l'enseignement professionnel (Delvaux et Joseph, 2006). Les actions des établissements consistent essentiellement en des pratiques visant à attirer de nombreux élèves et, surtout, des élèves recherchés et valorisés sur le quasi-marché. Cette compétition s'effectue principalement entre établissements de même niveau hiérarchique (Delvaux et Joseph, 2006).

Les logiques d'action opèrent à l'échelle du bassin d'interdépendances défini par les flux. Plusieurs bassins apparaissent en Communauté française mais il est intéressant de noter que Bruxelles, malgré un nombre important d'établissements, constitue une zone d'interdépendances en soi. Cela signifie que les écoles bruxelloises entretiennent très peu de relations avec les établissements situés dans d'autres zones belges. De plus, malgré leur très grand nombre d'élèves et d'écoles, « aucun des sous-espaces bruxellois n'est suffisamment indépendant du reste de l'ensemble urbain » (Delvaux *et al.*, 2008, p. 66) pour que l'on puisse y dégager des espaces locaux d'interdépendances plus précis. Cet espace est particulier par rapport au reste de la Communauté française puisqu'il constitue le deuxième bassin scolaire le plus défavorisé de Belgique (Danhier, 2008). Bruxelles est un milieu urbain fragmenté socialement et ethniquement (Kesteloot, Deturck, Vandermotten, Marissal et Van Hamme, 2001). L'organisation en quasi-marché, la différenciation précoce basée sur une réorientation entre filières et la forte ségrégation ethnique et sociale (Draelants, Dupriez et Maroy, 2003 ; Dupriez et Vandenberghe, 2004) s'y voient renforcées par la dualisation urbaine. Encore plus qu'ailleurs, on peut donc y parler d'un système scolaire à deux vitesses dans lequel les inégales répartitions des populations entre filières, établissements ou classes sont renforcées et dans lequel les inégalités de résultats sont exacerbées.

La gestion de la population scolaire constitue donc un des leviers essentiels à la disposition des établissements pour maintenir ou modifier leur position hiérarchique. Quels sont les ressorts précis de cette gestion et sur quelles perceptions reposent-ils ? Cet article traite ces questions en prenant pour objet des établissements secondaires bruxellois en position intermédiaire dans les hiérarchies scolaires. Ce choix est intéressant à double titre. Premièrement, au regard des caractéristiques du bassin scolaire bruxellois : population très diverse, mais non répartie uniformément sur le territoire et dans les hiérarchies scolaires. Interroger la gestion de la diversité dans ce contexte nous semble donc pertinent. Deuxièmement, la compétition entre établissements apparaît davantage au sein d'un même niveau hiérarchique. Il nous a donc semblé nécessaire de sélectionner des écoles de même niveau. Notre choix s'est porté sur des établissements en position intermédiaire, car les homologues entre caractéristiques d'écoles et position hiérarchique y sont moins automatiques que dans les établissements situés dans les extrêmes ségrégatifs.

### 3. Méthodologie

Nous avons utilisé un dispositif de recherche alliant choix raisonné d'établissements scolaires et méthodes mixtes de recueil de données. Les critères de choix raisonné visent à sélectionner des écoles en position intermédiaire dans les hiérarchies scolaires. Nous avons essentiellement utilisé deux critères de sélection concernant les principales formes de hiérarchies du système scolaire. Il s'agit des filières d'enseignement et du niveau socioéconomique des populations scolaires (Devleeshouwer et Rea, 2011). Concernant les filières, nous avons sélectionné des écoles organisant de l'enseignement général puisque les filières techniques et professionnelles étant des lieux de relégation où sont envoyés les élèves ne cadrant pas avec les critères de réussite scolaire de l'enseignement général, elles comprennent principalement des établissements situés dans le bas des hiérarchies scolaires. Concernant le niveau socioéconomique, nous avons gardé uniquement des écoles se rapprochant de la moyenne de la population bruxelloise ayant au moins un diplôme de l'enseignement secondaire général<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Pour l'ensemble de la population bruxelloise, 61,9 % de la population a au moins un diplôme de l'enseignement secondaire général (Atlas de la Santé et du Social de Bruxelles-Capitale, 2006, p. 88)

Par cette méthode, nous avons sélectionné cinq établissements. Nous les appelons l'établissement A, l'établissement B, l'établissement C, l'établissement D et l'établissement E<sup>2</sup>. La description du contexte scolaire présentée plus loin est principalement issue du volet quantitatif de cette étude qui comprend : 160 questionnaires remplis par les élèves de dernière année du secondaire général des cinq écoles enquêtées (taux de réponse : 86,5 %). L'analyse des pratiques de gestion de la diversité est, quant à elle, essentiellement basée sur les entretiens qualitatifs réalisés avec les membres du personnel scolaire. Nous avons réalisé 27 entretiens semi-directifs avec des membres des équipes de directions, des enseignants et des éducateurs<sup>3</sup>. Ces entretiens ont pour but de discuter librement des pratiques de ces différents acteurs, mais également de ce qu'ils pensent de leur établissement et du système scolaire dans son ensemble. Ils visent donc à cerner les dynamiques et les politiques d'établissement. Il s'agit de faire ressortir les conceptions émiques, c'est-à-dire leurs concepts et modes de catégorisations propres. Nous avons traité les entretiens par analyse de contenu en utilisant le logiciel d'analyse qualitative NVivo. Pour comprendre les pratiques de gestion de la diversité des écoles, il nous semble d'abord nécessaire de décrire les caractéristiques de la population des écoles enquêtées.

#### 4. Quelle population dans les établissements ordinaires ?

Les établissements enquêtés sont tous situés dans des quartiers bruxellois relativement défavorisés. Ils sont implantés au centre ou dans la partie nord de l'agglomération bruxelloise. Leur population scolaire est plus défavorisée socialement et plus diversifiée ethniquement que la population bruxelloise. Cependant, du point de vue académique, ces établissements sont relativement favorisés par rapport à la situation bruxelloise. Illustrons cette situation à partir des résultats de notre enquête quantitative. Le tableau 1 présente ce contexte au niveau agrégé de l'ensemble de l'échantillon.

Du point de vue socioéconomique, la population des écoles intermédiaires présente un niveau d'éducation légèrement inférieur à la moyenne de la population bruxelloise. Cela se marque au niveau du diplôme de l'enseignement secondaire, mais également sur d'autres indicateurs. Par exemple, notre échantillon se distingue par une sous-représentation des parents employés et par une surreprésentation des inactifs. Concernant l'origine ethnique, notre échantillon montre une plus grande diversité que l'estimation pour la jeunesse bruxelloise. Le tableau 1 reprend l'indicateur de nationalité. La situation est encore plus flagrante lorsque l'on se concentre sur l'origine des élèves : 74,7 % des jeunes de notre échantillon sont d'origine étrangère. Or, en Région bruxelloise, 57,2 % des jeunes âgés de 18 à 34 ans ont leurs deux parents nés à l'étranger (Willaert et Deboosere, 2005). Les cinq origines les plus courantes dans notre échantillon sont le Maroc, la Turquie, l'Europe de l'Est et la Russie, l'Afrique subsaharienne et le Congo RDC. Les pays européens fortement représentés au niveau bruxellois n'apparaissent que très peu. Concernant la répartition géographique, une concentration dans le nord de l'agglomération bruxelloise apparaît. Ainsi 21,9 % de notre échantillon habite Schaerbeek et 30 % Molenbeek. Par ailleurs, 18 % des élèves habitent le nord-ouest de la ville (Ganshoren, Berchem, Jette et Koekelberg) tandis que le reste des élèves est principalement réparti entre Evere, Bruxelles-Ville, ou encore Anderlecht.

Enfin, l'estimation du niveau académique peut s'appréhender par des indicateurs relatifs aux carrières scolaires. Le taux d'élèves à l'heure est très proche de la moyenne de la Communauté française, tandis que le nombre de changements d'école est plus élevé. Notons que ce taux plus élevé de changements d'école n'est pas forcément le signe d'une carrière plus chaotique. En effet, le changement d'école peut correspondre à des stratégies de tri des publics par les écoles (Delvaux, 2000, 2007), mais également à des pratiques de mobilité scolaire et sociale ascendantes de familles visant à améliorer le positionnement de leurs enfants (Devleeshouwer, 2012)<sup>4</sup>.

<sup>2</sup> Sur ces 5 établissements, 3 sont du réseau de la Communauté française, 1 du réseau communal et 1 du réseau libre confessionnel.

<sup>3</sup> Ce nombre d'entretiens ne nous permet malheureusement pas de différencier les discours en fonction des métiers exercés. Nous avons veillé à une égale représentation des établissements mais non des fonctions.

<sup>4</sup> Notons que cette description générique masque certaines particularités d'établissements. Une école présente une population plus favorisée que le reste de l'échantillon. Dans une autre, les élèves ont des trajectoires scolaires plus chaotiques et, enfin, un établissement se caractérise par des élèves essentiellement issus des migrations africaines. Cependant, comme nous le verrons, ces différences de population ne semblent pas créer de positions particulières concernant la gestion de la diversité qui est avant liée à l'image que se font les acteurs de leur positionnement hiérarchique dans les interdépendances locales.



	Échantillon (N160)	Bruxelles
<b>Diplôme de la mère</b>		
Pas de diplôme ou diplôme primaire	23,6 %	19,2 %
Diplôme secondaire	36,6 %	53,4 %
Bachelor, Master ou doctorat	21,3 %	27,3 %
<b>Pays de naissance des élèves</b>		
Né en Belgique	67,5 %	53,7 %
Né à l'étranger	32,5 %	46,3 %
<b>Genre.</b>		
Fille	60 %	55,1 %
Garçon	40 %	44,9 %
<b>Carrière scolaire</b>		
0 redoublement	47,7 %	44 %
Au moins un changement d'école	35 %	16 %

**Tableau 1.** Profil sociodémographique de l'échantillon quantitatif

Cette description montre bien que les écoles enquêtées ne se situent dans aucun des extrêmes ségrégatifs des hiérarchies scolaires. Ni écoles ghettos ni écoles d'élite, nous pouvons qualifier ces établissements comme étant relativement ordinaires dans la réalité scolaire bruxelloise. Plus encore, ils se caractérisent par un décalage entre une position socioéconomique plutôt défavorisée et une position académique plutôt favorisée. Ce décalage constitue l'un des éléments essentiels de ces écoles et se retrouve au cœur des discours des acteurs concernant la gestion de la diversité. Ces discours font émerger trois dimensions. La première dimension renvoie à la description et au contenu de ces pratiques. La seconde concerne les perceptions relatives à la diversité sociale et ethnique. La troisième dimension souligne, quant à elle, le poids des perceptions relatives au positionnement hiérarchique dans les interdépendances locales.

## 5. Pratiques de gestion de la diversité

Dans les établissements ordinaires, les pratiques de gestion de la diversité correspondent à une sélection d'élèves visant à faire sortir de l'école ceux qui ne cadrent pas avec les normes scolaires et comportementales. Cette sélection apparaît dans 4 établissements sur 5<sup>5</sup>.

Dans les quatre établissements concernés, les pratiques de sélection sont mentionnées de manière explicite et même valorisée. Différentes pratiques sont utilisées pour gérer la diversité des publics scolaires. Tout d'abord, certains établissements jouent sur leur image afin de modifier le public qu'ils attirent. Il en va ainsi de l'établissement A qui modifie sa grille d'options afin de sortir de l'image de *l'école ghetto*. Il s'agit pour cet établissement de ne plus attirer les élèves en échec, de ne plus être une école de relégation.

<sup>5</sup> Une gestion interne de différenciation des options à l'intérieur de l'établissement apparaît assez peu, à l'exception des établissements offrant différentes filières d'enseignement. Par ailleurs, une partie des enseignants interrogés nous dit tenter d'intégrer la diversité des élèves dans leurs pratiques pédagogiques en en soulignant la difficulté. Ce point ne sera pas présenté en détail ici, même si quelques éléments sont abordés plus loin.

*L'Athénée c'était l'école un peu élitiste et notre école c'était un peu un grand souk. Donc, ceux qui ne réussissaient pas à l'Athénée échouaient ici et, dans l'autre sens, c'était assez rare que se fasse le transfert. Pendant longtemps, il y a eu les mêmes sections, les mêmes options dans les deux écoles. On a ici une math forte, mais qui ne prépare pas du tout à Polytech ; alors que de l'autre côté, les maths fortes préparent à Polytech. On a constaté qu'il y avait très peu d'élèves qui réussissent à l'Unif, mais plutôt dans les Hautes écoles. Sans que ce soit vraiment un projet décidé autour d'une table, c'est plus un peu de l'improvisation, on a décidé d'abandonner certaines options classiques et de mettre à la place des options qu'on serait les seuls dans le quartier, ou même dans un rayon plus large, à proposer. Sciences sociales est venu le jour où on a supprimé la section de Sciences éco qui ne fonctionnait plus parce qu'il y avait plein d'élèves qui prenaient cette option en choix négatif. Donc là, Sciences sociales c'est une vraie section, ce n'est pas une section poubelle, ce n'est pas une section qui se trouve à l'Athénée. Donc, s'ils viennent ici ce n'est pas parce qu'ils ont raté là-bas. Et puis, la même chose pour le théâtre, on n'est pas très nombreux sur Bruxelles à proposer ça dans le général. (Enseignant, établissement A)*

Modifier l'image de l'école en jouant sur l'offre en options correspond à ce que l'on peut qualifier de gestion indirecte de la diversité. Les établissements enquêtés développent également des pratiques plus actives de la gestion des publics. En effet, de nombreux entretiens mettent en avant une sélection du public, et ce, même au sein d'établissements qui prônent une politique d'ouverture. Deux types de critères sont alors mobilisés. Il s'agit, d'une part, des normes de comportement et de discipline et, d'autre part, des résultats scolaires. Certains établissements insistent davantage sur l'un ou sur l'autre de ces critères tandis que d'autres recourent aux deux types de sélection. À l'établissement A, par exemple, l'accent est mis sur les pratiques de comportement et de discipline éliminant les élèves ne cadrant pas avec les règles de l'école.

*C'est comme le vin, il y a des mauvaises années. Certaines années, il y a une conjonction de quelques éléments un peu perturbateurs, ça empoisonne un petit peu l'atmosphère. Mais nous sommes encore une école qui parvient à faire en sorte que ces éléments-là ne s'éternisent pas chez nous et vont poursuivre leurs parcours scolaires autre part. Ils sont dûment prévenus, ça se fait par toute une procédure. Donc, pourquoi ne pas le dire ? (Éducateur, établissement A)*

Certains discours insistent davantage sur le rôle actif de l'école dans cette sélection, mais d'autres membres du personnel en parlent davantage comme un état de fait dû aux départs volontaires. Ailleurs, comme à l'établissement D, le tri s'effectue davantage sur des critères d'ordre académique. La sélection se base alors essentiellement sur les résultats scolaires. Cela conduit à un tri sélectif du public de l'école. Les discours mettent en avant *le système pyramidal* de l'établissement : beaucoup d'élèves sont présents dans les premiers degrés, mais peu d'entre eux parviennent en dernière année. La sélection progressive des élèves s'effectue principalement durant les trois premières années de l'enseignement secondaire.

*Au départ, on essayait quand même de prendre des élèves, bien sûr, qui avaient le CEB et qui avaient un certain niveau d'étude. Mais bon, les nouvelles mesures d'inscription font qu'il n'y a plus de possibilité de faire quoi que ce soit par rapport à ça. C'est vrai que c'est un petit peu problématique parce qu'on accueille le tout-venant, et donc on a des classes des 1<sup>es</sup> qui sont très nombreuses et la pyramide est de plus en plus étriquée, je veux dire. C'est-à-dire qu'il y a un tri qui est fait. Inévitablement, il y a de moins en moins d'élèves en rhéto. C'est parce qu'aussi l'école essaye de ne pas baisser son niveau d'exigence. Si on accueille plus à la base, mais que la qualité, malgré tout, des élèves recrutés au départ est moins bonne, c'est sûr qu'on va en sortir moins. Et que les professeurs de l'inférieur, ça c'est un coup de chapeau à eux, ils ont vraiment beaucoup de mal à arriver à trier – je veux dire à évaluer – et à tenir les élèves au niveau disciplinaire. En 4-5-6, quelque part, entre guillemets, le tri a déjà été fait et on n'a pas tellement de problèmes disciplinaires avec ces élèves. (Enseignante, établissement D)*

Enfin, il existe des établissements où la sélection s'opère sur les deux types de critères de manière équivalente. Ainsi, dans l'établissement B, les discours insistent sur le fait que les élèves en échec ou ayant des problèmes de comportement trop importants sont réorientés vers d'autres filières d'enseignement, que ce soit au sein de la même école ou ailleurs. Les *élèves fidélisés* sont ceux qui ont accepté les règles de l'école et qui sont *restés dans le rang* au niveau du comportement et des résultats scolaires. Le tri du public se justifie par la gestion du niveau scolaire de l'établissement qu'il est *nécessaire de maintenir*. La discipline est mise en avant aussi bien comme un moyen d'aider les élèves à réussir que comme outil de sélection.

*Communauté française oblige, on ne peut pas refuser. On peut aiguiller, mais pas refuser. Normalement, tout élève qui est en âge de scolarité est censé être accepté dans une école de la Communauté française. Maintenant, il est clair qu'il y a des profils d'élèves. Mais, ce n'est pas par rapport à leur origine. C'est par rapport aux résultats scolaires, par rapport à leur comportement, qu'on essaye d'éviter. Tant bien que mal on y arrive, et quand on n'y arrive pas ben voilà, il y a des élèves qui sont là, et qui s'en mordent parfois les doigts. Malgré le fait que l'on n'est pas une école élitiste, on a quand même un certain niveau, on aimerait bien que nos élèves puissent s'en sortir. (Direction, établissement B)*

Les réactions suscitées par la régulation récente des inscriptions en première année de l'enseignement du secondaire constituent un bon exemple de l'importance de la sélection dans les pratiques des établissements. Cette régulation est fortement critiquée par les enseignants et les directions. Bien que généralement favorables à l'objectif de mixité et ne remettant pas en cause les fondements mêmes du décret, les acteurs critiquent les conséquences en termes de *niveau scolaire* et de liberté de gestion. De plus, un certain nombre d'entre eux expriment la crainte que les critères de proximité géographique présents dans le décret ne fassent qu'augmenter la création d'*écoles ghettos*. La régulation est perçue comme empêchant l'école de sélectionner des élèves qui cadrent avec sa vision de l'enseignement. Avant les modifications des inscriptions, la sélection des élèves était plus facile, selon nos entretiens, malgré le fait que ces pratiques étaient interdites. Depuis les modifications dans la régulation des inscriptions, les écoles sont obligées d'*accepter tout le monde*. Dès lors, les élèves ne cadrant pas avec les normes de comportement sont redirigés vers d'autres écoles assez rapidement en cours de trajectoire. S'arrêter à cette description des pratiques en donne une compréhension trop limitée. En effet, il faut encore étudier plus précisément les éléments moins explicites des discours qui font apparaître une certaine perception de la diversité et comprendre les raisons de l'importance accordée aux pratiques de sélection.

## 6. La diversité sociale et ethnique comme difficulté professionnelle ?

Dans la description des pratiques de sélection, la diversité sociale et ethnique des populations scolaires n'apparaît que très peu. Les discours se polarisent sur les normes académiques et comportementales. Toutefois, lorsque l'on se penche plus en avant sur les justifications et les perceptions associées à ces pratiques, la diversité sociale et ethnique des populations scolaires constitue un élément central, mais peu explicite. En effet, la diversité apparaît de façon sous-jacente au sujet de la tension entre niveau académique et social des publics scolaires. Les acteurs interrogés perçoivent leur école comme relativement élitiste du point de vue académique, mais comme étant reléguée socialement et ethniquement. Cette tension constitue d'ailleurs le cœur des perceptions sur le positionnement hiérarchique *moyen* de ces établissements.

*Je pense que dans l'ensemble on a une bonne équipe éducative qui travaille bien. Donc, ce n'est pas une bonne école, ce n'est pas une mauvaise école, c'est une école moyenne, une école de quartier et qui je crois, avec les difficultés qu'on a, fonctionne bien. Au niveau de leurs points, je pense qu'on arrive à la fin de la rhéto à avoir des élèves qui peuvent faire quelque chose de bien dans l'enseignement supérieur et qui peuvent faire quelque chose de bien à l'université. (Enseignante, établissement D)*

Les réactions relatives à cette caractéristique des écoles ordinaires sont ambivalentes. Dans un sens, les acteurs considèrent leur population scolaire relativement positivement. La diversité constitue alors le sens essentiel qu'ils donnent à leur travail éducatif ainsi que le trait définissant leur statut d'école intermédiaire dans les hiérarchies scolaires. Il s'agit d'arriver à un bon niveau scolaire *malgré* la diversité de population mais pour aider les élèves. Les discours insistent sur l'importance *de servir à quelque chose*, de réellement *apprendre quelque chose aux élèves*, de les *faire évoluer* dans leur réflexion et leur apprentissage. Les acteurs mentionnent l'importance de donner des clés aux élèves pour comprendre le monde qui les entoure, de les *ouvrir* à d'autres réalités que les leurs. L'accent peut également être mis sur une intégration et une émancipation dans la société par l'acquisition de certaines connaissances transmises par l'école, telles que la responsabilisation, la citoyenneté ou le français.

*Parce qu'ils ne sont pas prêts, vu mon cours, à aller suivre un cours de première candi, mais par contre le but c'est qu'ils réfléchissent que, éventuellement, dans les relations qu'ils ont avec des gens autour d'eux, ils savent ça. Qu'il y a des trucs qu'ils peuvent analyser, s'ils ont des enfants plus tard, qu'il y a des gens qui réfléchissent sur le développement de l'enfant, etc. Bon, c'est plus dans cette optique-là que vraiment en faire des spécialistes, des connaisseurs de matière... (Enseignant, établissement A)*

Même dans la conception positive de la diversité, cette dernière est associée à un frein dans la réalisation d'un bon niveau scolaire. Cela nous amène à l'autre face de la perception de la diversité qui est alors considérée comme une difficulté devant être dépassée par le travail des élèves et par celui des équipes éducatives. La diversité ethnique est surtout invoquée comme problème dans l'organisation d'activités en dehors de l'enceinte scolaire. Les arguments se rapprochent alors d'une vision très culturaliste des origines ethniques et se focalisent assez fortement sur les élèves de confession musulmane. L'origine sociale est, quant à elle, davantage invoquée au sujet des difficultés d'apprentissage de certains élèves. C'est alors le manque de ressources financières, culturelles et sociales qui est pointé du doigt.

*Et alors, comme on a une forte proportion d'élèves musulmans, parfois les filles, enfin, même pas parfois, ça arrive souvent, que des filles ne peuvent pas partir en voyage scolaire quand ça dure plusieurs jours à partir du moment où elles découchent. Et donc ça, on a aussi des refus de partir en voyage scolaire. Par exemple, madame M, le prof de Bio en rhéto, fait un stage d'écologie qui est obligatoire dans le cadre du cours. Et là, comme ce sont des stages, il y a des points, mais il y a certains élèves qui ne peuvent pas partir à ces stages. Monsieur le préfet insiste, téléphone aux parents, etc. Mais il y a des fois où on est obligé de sanctionner au niveau des points puisque le stage est compris dans la moyenne. Et comme ces élèves ne peuvent pas partir, bon évidemment il y a la question financière, mais généralement, je pense que là aussi l'école fait vraiment un effort l'association des parents fait son maximum. (Enseignante, établissement D)*

*Logiquement, on doit leur délivrer le même CESS que dans les autres écoles. Donc il y a un programme qui doit être suivi pour la Communauté française, donc logiquement c'est un programme que les professeurs doivent suivre également. Il est bien évident, que vu d'où viennent nos élèves et vu leur milieu social, il est bien clair que... Je veux dire que 50 % de nos élèves de rhéto, s'ils devaient faire leurs études dans une autre école, ne réussiraient pas. J'en suis convaincu, parce que leur passé est différent, parce qu'au niveau orthographique c'est une catastrophe, parce que niveau grammatical ils n'en touchent pas une. Mais en même temps, ils ont une grosse envie, ils sont motivés, ils ont envie de s'en sortir. Donc, oui, on leur délivre leur CESS. On regarde leur évolution, plutôt que s'attacher, purement et simplement aux points. (Enseignant, établissement E)*

On le voit, les discours concernant la diversité ethnique et sociale renvoient à un niveau collectif. L'association entre milieux sociaux et niveau scolaire s'effectue de manière générique de l'ensemble de la population scolaire. Les descriptions des pratiques de sélection apparaissent quant à elle à un niveau plus individuel et associent alors renvoi et problèmes de comportements ou de résultats. Les pratiques de sélection ne constituent donc pas une volonté consciente de se débarrasser d'élèves socialement défavorisés ou d'origine étrangère. Cependant, les acteurs tendent à imputer les difficultés scolaires ou comportementales des élèves à leur milieu d'origine qu'il soit social ou ethnique. Nous avons maintenant présenté les ressorts et les perceptions des pratiques de gestion de la diversité. Il nous faut encore comprendre l'importance qui leur est accordée.

## 7. Interdépendances locales : la nécessité d'une sélection

Comprendre l'importance des pratiques de sélection nécessite la prise en compte des perceptions relatives aux interdépendances locales. Comme nous l'avons vu, ces dernières sont reproduites par les logiques d'action des familles et des établissements tout en constituant un cadre structurant les actions. Dans un sens similaire, les interdépendances prennent, dans nos entretiens, une place importante comme justification des pratiques de sélection. La perception du placement intermédiaire de l'école dans la hiérarchie scolaire constitue le sens essentiel que les acteurs interrogés attribuent à leur travail. Les établissements tentent de maintenir cette place en mettant en place la sélection des élèves.

Les interdépendances et les hiérarchies sont perçues sur deux échelles spatiales. La comparaison avec d'autres écoles s'effectue soit à un niveau très local soit dans la situation plus générale de l'ensemble bruxellois. Le statut *moyen* des écoles est fortement mis en avant.

*Nos élèves ne viennent pas du quartier. Au contraire de certaines écoles qui, elles, drainent des élèves du quartier. Nous on draine des élèves de plusieurs quartiers. Ce qui fait notre mixité. (Direction, établissement B)*

Dans les cas où les interdépendances sont mises en avant à un niveau plus localisé, c'est le jeu de transfert des élèves entre écoles qui apparaît de manière forte dans les discours. Il s'agit, par exemple, de l'établissement A qui a modifié sa grille d'options pour intervenir sur ce jeu de transfert.

Notons également que la perception hiérarchique constitue le justificatif de la non-existence de pratiques de sélection à l'établissement C. Il s'agit de la seule école qui ne se présente pas comme *moyenne* et qui, au contraire, revendique son statut de relégation. L'ensemble du personnel souligne que leur école reçoit des élèves *cassés par d'autres écoles*. Le but est alors de raccrocher ces jeunes à l'enseignement. L'idée qui revient souvent dans les discours renvoie au fait que l'établissement C *permet à des jeunes qui n'auraient pas réussi le secondaire ailleurs d'y arriver quand même*. Les discours insistent donc fortement sur les pratiques d'ouverture lors des inscriptions et sur le peu de sélection même comportementale qui y apparaît.

*Les parents savent aussi qu'on suit les élèves. Il n'est pas question de ne pas réagir à des absences d'élèves, du décrochage scolaire ou des choses comme ça. Pourtant, le quartier est assez tendu il faut dire ce qui est. Mais, j'ai quand même le sentiment, les élèves aussi, les parents, les profs aussi, que aussi bien l'école ici que l'autre implantation, sont des lieux de sérénité par rapport au quartier. C'est sympathique en ce sens là. Puis il y n'a pas de violence dans l'école, très peu. Bon il y a bien quelques têtes dures qui traînent par-ci par-là, faut bien faire quelques renvois par-ci par-là par an. Mais, enfin, on n'est pas non plus des charrettes de renvois, il y en a eu 3-4 cette année-ci sur toute l'école, ce n'est pas énorme. (Direction, établissement C)*

Peu importe l'échelle des hiérarchies, la logique argumentative reste semblable. Les hiérarchies constituent un élément déterminant des justifications des pratiques de gestion de la diversité, mais il ne s'agit pas pour autant d'un cadre général et fixe pour les acteurs. Elles prennent leur sens dans un jeu d'interdépendances à différentes échelles dont la construction implique l'imbrication de processus extrêmement complexes. Dans ce sens, nous nuancions une lecture déterministe qui pourrait être donnée aux interdépendances. Les caractéristiques et les politiques des écoles ne sont pas définies par des propriétés intrinsèques, mais sont mises en tension avec celles d'autres établissements implantés dans des contextes sociaux et urbains spécifiques.

## 8. Conclusion

Cet article met en lumière les ressorts des pratiques de gestion de la diversité dans des établissements ordinaires bruxellois. La gestion de la diversité y correspond en grande partie à des pratiques de sélection des élèves. Cette sélection s'opère à première vue sur des critères scolaires et comportementaux concernant le niveau individuel de l'élève. Cependant, les enseignants associent une diversité sociale et ethnique et un moins bon niveau scolaire à un niveau collectif en soulignant les difficultés données par cette diversité dans leur travail pédagogique. La nécessité perçue de la gestion de la diversité repose sur les perceptions du positionnement hiérarchique dans les interdépendances locales.

Cet article invite donc à réfléchir sur ces logiques d'interdépendances. En effet, bien que la position intermédiaire des établissements dans les hiérarchies constitue un élément essentiel de compréhension des pratiques de gestion de la diversité, les descriptions que nous avons apportées montrent que les réalités sont plus complexes et que le rôle des interdépendances sur les perceptions des acteurs n'est pas automatiquement lié aux flux des élèves. En effet, au-delà d'une rhétorique commune insistant sur l'utilisation d'un jeu sur l'image de l'école comme outil de gestion de la diversité des publics, il existe des positionnements différents concernant les interdépendances locales et les hiérarchies scolaires alors même que les écoles enquêtées peuvent être considérées comme moyennes. Les échelles spatiales auxquelles les interdépendances sont prises en compte varient et peuvent apparaître à un niveau inférieur à celui du bassin bruxellois défini en termes de flux d'élèves.

Comme nous l'avons vu, dans les établissements hiérarchiquement intermédiaires, les homologues entre ce positionnement et les caractéristiques de l'école sont moins nettes que dans les établissements situés dans les extrêmes des hiérarchies ségrégatives. Notre article illustre ce constat. Plus encore, il apporte un élément à sa compréhension en soulignant l'ambivalence forte entre une relégation socioethnique et un certain élitisme académique. Cette tension explique que les écoles du milieu de la hiérarchie économique présentent des profils variés. Dans notre cas, les pratiques de gestion de la diversité et de sélection basées sur les normes académiques et comportementales expliquent ce lien faible entre niveaux académique et socioéconomique dans les établissements intermédiaires.

Enfin, cet article questionne la pertinence de l'invisibilisation de la question ethnique dans les politiques scolaires (Verlot, 2004) puisque cette question fait l'objet de nombreuses préoccupations chez les acteurs de l'éducation et se retrouvent au cœur des perceptions concernant les images des établissements. Il serait sans doute temps de donner aux acteurs de l'enseignement des outils et des clés les aidant à appréhender la diversité ethnique au lieu de faire comme si cette dimension n'avait pas de poids sur le monde scolaire.

## Références bibliographiques

- Bourdieu, P. et Passeron, J. C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris, France : Les éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. et Passeron, J. C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, France : Les éditions de Minuit.
- Danhier, J. (2008). Papier de Travail : géographie de la discrimination positive : 2005-2006 et 2006-2007. Bruxelles, Belgique : Etnic, Service des statistiques.
- Delvaux, B. (2000). Orientation et redoublement : recomposition de deux outils de gestion des trajectoires scolaires. Dans G. Bajoit, F. Digneffe, J. M., Jaspard., Q. Nollet de Brauwere (dir.), *Jeunesse et société : la socialisation des jeunes dans un monde en mutation* (p. 205-213). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Delvaux, B. (2005). Ségrégation scolaire dans un contexte de libre choix et de ségrégation résidentielle. Dans M. Demeuse, A. Baye, M. Straeten, J. Nicaise et A. Matoul (dir.), *Vers une école juste et efficace* (p. 275-295). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Delvaux, B. (2006). Compétition entre écoles et ségrégation des élèves dans six espaces locaux européens. *Revue française de pédagogie, juillet-août-septembre* (156), 63-73.
- Delvaux, B. (2007). L'échec scolaire en Belgique. *European Journal of Teacher Education*, 21(2-3), 161-198.
- Delvaux, B., Guisset, C. et Marissal, P. (2008). L'enseignement ancré dans des relations territorialisées : le projet des bassins scolaires. *Territoire(s) wallon(s)*, 2, 59-70.
- Delvaux, B. et Joseph, M. (2006). Hiérarchie et compétition entre écoles : le cas d'un espace local belge. *Revue française de pédagogie, juillet-août-septembre* (156), 19-27.
- Delvaux, B. et Van Zanten, A. (2006). Analyser les espaces locaux d'interdépendance : une clé pour comprendre ce que sont et produisent les établissements scolaires. *Revue Française de Pédagogie* (156).
- Devleeshouwer, P. (2012). *De l'école à la ville. Analyse des relations entre carrières scolaires, hiérarchies d'établissements et mobilités spatiales à Bruxelles*. (thèse de doctorat non publiée). Université libre de Bruxelles, Belgique.
- Devleeshouwer, P. et Rea, A. (2011). Justification des différenciations scolaires par les acteurs de l'enseignement. *Éducation Comparée. Revue de recherche internationale et comparative en éducation*. 6, 161-180.
- Draelants, H., Dupriez, V. et Maroy, C. (2003). Le système scolaire en Communauté française. *Dossier du CRISP*. 59 (décembre).
- Draelants, H. et Maroy, C. (2002). Analyse de l'évolution des modes de régulation institutionnalisée dans le système éducatif de la Communauté française de Belgique. Louvain-La-Neuve, Belgique : Girsef -UCL.
- Dupriez, V. et Vandenberghe, V. (2004). L'école en Communauté française de Belgique : de quelle inégalité parlons-nous ? *Les Cahiers de recherche du Girsef* (27).
- Dupriez, V. et Verhoeven, M. (2006). Le renouvellement du débat sur l'égalité à l'école : fondements normatifs et politiques éducatives en Belgique francophone. *Les Temps Modernes* (637-638).
- Etnic (2010). Les indicateurs de l'enseignement (Vol. 5). Bruxelles, Belgique : Ministère de la Communauté française de Belgique.
- Felouzis, G., Liot, F. et Perroton, J. (2005). *L'apartheid scolaire*. Paris, France : Seuil.
- Hermans, P. (1995). Moroccan immigrants and school success. *International Journal of Educational Research*, 23(1), 33-43.
- Jacobs, D., Rea, A. et Hanquinet, L. (2007). *Performances des élèves issus de l'immigration en Belgique selon l'étude PISA. Une comparaison entre la Communauté française et la Communauté flamande*. Bruxelles, Belgique : Fondation Roi Baudouin.
- Kesteloot, C., Deturck, A., Vandermotten, C., Marissal, P. et Van Hamme, G. (2001). *Structures sociales et quartiers en difficulté dans les régions urbaines belges*. Bruxelles, Belgique : Politique des Grandes villes.
- Ouali, N. et Rea, A. (1995). Insertion, discrimination et exclusion : cursus scolaires et trajectoires d'insertion professionnelle de jeunes bruxellois. *Point d'appui, TEF (ULB)* (11).
- Verhoeven, M. (2002). *École et diversité culturelle : regards croisés sur l'expérience scolaire des jeunes issus de l'immigration*. Belgique : Bruylant-Academia.
- Verhoeven, M. (2006). Stratégies identitaires de jeunes issus de l'immigration et contextes scolaires : vers un renouvellement des figures de reproduction culturelle ? *Éducation et Francophonie*, XXXIV (1), 95-110.

Verlot, M. (2004). Chaque enfant est-il le même devant la loi : l'inconsistance cohérente dans les politiques de discriminations positives de l'enseignement en Belgique. Dans A. Rea et M. Martiniello (dir.), *Affirmative action : des discours, des politiques et des pratiques en débat* (p. 197-231). Louvain-la-Neuve, Belgique : Bruylant-Académia.

Willaert, D. et Deboosere, P. (2005). *Atlas des Quartiers de la population de la Région de Bruxelles-Capitale au début du 21e siècle*. Bruxelles, Belgique : Institut Bruxellois de Statistique et d'Analyse.

## **Remerciements**

L'auteur remercie le FNRS pour le financement de la recherche sur laquelle se base cet article.





---

# Travail des rapports au savoir des étudiants

## Création et évaluation d'outils pour permettre aux étudiants de bac 1 instituteur primaire d'évoluer dans une logique d'émancipation

**Arnaud Cornet\*, Anne Schillings \*\*, Céline Dispas, Delphine Boulanger, Michel Renard, Rosalie Speciale**

*Haute Ecole Libre Mosane  
Mont St-Martin, 41  
4000 Liège  
Catégorie pédagogique  
Institut St-Roch Theux  
Marché, 12  
4910 Theux  
\*Responsable de la recherche  
a.cornet@helmo.be  
\*\*Directrice-Adjointe  
a.schillings@helmo.be*

---

*RÉSUMÉ. Les inégalités d'apprentissages à tous les niveaux d'enseignement continuent d'interpeller les pouvoirs politiques et ce malgré les progrès importants de la recherche dans la compréhension des mécanismes qui contribuent à ces inégalités. En formation initiale des enseignants (FIE), l'évolution globale et l'hétérogénéité du recrutement suggèrent une prise en compte adaptée des différences dans une optique d'aide à la réussite. Cerner et prendre en compte ces différences sous l'angle des rapports au savoir nous a semblé porteur tant du point de vue de l'aide à la réussite en FIE que du point de vue de l'égalisation des chances par l'école. Permettre aux futurs instituteurs primaire de faire évoluer leur rapport au savoir, en conscience, dans une logique d'émancipation, est intéressant tant pour leur développement personnel que pour leur engagement dans la prise en compte du rapport au savoir des enfants qui leur seront confiés plus tard. Maîtres-assistants à HELMo, formateurs en BAC 1 instituteurs primaire, nous présentons ici un dispositif, intégré à la formation, qui vise la transformation du rapport au savoir des étudiants en leur donnant accès à celle-ci grâce à un fil rouge constitué d'écrits réflexifs et d'une analyse globale de leur parcours.*

*MOTS-CLÉS : rapport au savoir, aide à la réussite, émancipation, formation initiale des enseignants, inégalités d'apprentissage, égalisation des chances par l'école.*

---

## 1. Introduction

La massification de l'enseignement secondaire, l'accès libre à l'enseignement supérieur en Belgique, sa généralisation, l'évolution de l'offre scolaire en un quasi marché, le changement des représentations concernant l'institution scolaire, la dévalorisation du statut d'enseignant et les annonces de pénurie ont sensiblement modifié le recrutement de la formation initiale des enseignants. Les travaux de l'équipe ESCOL<sup>1</sup> proposent de comprendre les parcours des étudiants comme « *des expériences d'individus toujours singuliers, mais ayant néanmoins une origine et une histoire sociale. Il s'agirait de faire place au sujet et aux raisons de ses choix, aux processus à l'œuvre, et ceci toujours dans la relation au savoir* » (Bernardin, 2003, p. 2). Ce rapport au savoir peut être défini comme « *l'ensemble (organisé) des relations qu'un sujet entretient avec tout ce qui relève de l'apprendre et du savoir* », ou encore « *le rapport au monde, à l'autre et à soi-même d'un sujet confronté à la nécessité d'apprendre* » (Charlot, 1999, p. 3). C'est aussi dans une perspective de réduction des inégalités d'apprentissage à tous niveaux d'enseignement que cette notion de rapport au savoir nous intéresse. Car aujourd'hui encore, et particulièrement en Région Wallonie-Bruxelles, la réussite scolaire reste fortement corrélée à l'origine socio-économique du sujet (Hirtt, 2014). Et le chaînon manquant entre l'origine socio-économique du sujet et l'échec scolaire est bien la composante culturelle, le rapport au savoir, entendu, non comme un manque mais bien comme une différence, une particularité du sujet (Bautier, Charlot et Rochex, 1992).

Le recrutement, les tentatives d'adaptation à celui-ci -sans concession sur la qualité de la formation-, et les questions qu'elles soulèvent ont amené l'équipe de formateurs de HELMo Saint-Roch à creuser cette problématique des rapports au savoir des étudiants, dès l'entrée en formation. S'y adjoint la volonté de former des professionnels qui prendront eux-mêmes en compte les singularités des enfants qui leurs seront confiés plus tard. Cette visée émancipatrice est seule capable de nous donner une certaine légitimité au moment de tenter d'agir sur les valeurs des étudiants et/ou des enfants. Il ne s'agit pas tant de vouloir formater le rapport au savoir des étudiants que de favoriser l'émergence de certaines postures propices à l'apprentissage et au développement autonome. En effet, certains travers de la forme scolaire combinés à des histoires singulières peuvent entraîner des dispositions qu'il s'agira de déconstruire ou d'infléchir.

L'intention de la présente recherche, menée par quelques formateurs mandatés par l'équipe, est de construire, d'adapter en fonction des résultats, puis de formaliser un dispositif de formation, des outils, des pratiques, susceptibles de permettre aux étudiants de faire évoluer leur rapport au savoir en leur donnant accès à leur transformation. La question à laquelle nous tentons de répondre par le dispositif que nous vous présentons dans cet article et à laquelle nous tenterons de répondre, à terme, en analysant les effets de formation obtenus et en essayant de les modéliser est la suivante : dans une formation professionnalisante, encore organisée largement sur le modèle des disciplines et/ou disciplines scolaires, avec une liberté pédagogique importante des formateurs dont les conceptions épistémologiques sont variées ; comment travailler explicitement, dans une logique émancipatrice et dans une perspective d'aide à la réussite, les rapports au savoir des étudiants de BAC 1 instituteurs ?

Nous avons choisi de nous centrer sur le travail des postures dans la perspective d'une affiliation au « métier » d'étudiant avant celui d'instituteur<sup>2</sup> même si nous pensons que les deux actions sont fortement liées. Dans le cadre de la recherche, nous travaillons de façon transversale en évitant de nous situer en périphérie de la formation, travers habituels des dispositifs d'aide à la réussite (Romainville et Michaut, 2012). Ce choix de transversalité s'appuie sur plusieurs travaux (Buysse, 2009 ; Gagnon, 2011) et sur le postulat que ces activités transversales recèlent un potentiel intéressant en tant qu'organisation apprenante<sup>3</sup> pour l'équipe des formateurs dont le propre rapport au savoir peut conditionner celui des étudiants ; le rapport au savoir peut, en effet, être le rapport au savoir d'un *groupe* humain, au sens où *un individu abstrait représentatif de ce groupe* entretiendrait telle ou telle relation avec le savoir du fait de la position de ce groupe dans l'espace social (Charlot, 1997).

1. Equipe de recherche de Paris VIII fondée par Bouthier et Charlot : *Education, Socialisation et Collectivités locales*.

2. Cette décision fait écho aux résultats publiés par Degraef, Mertens, Rodriguez, Franssen et Van Campenhoudt (2012).

3. « *Une organisation est dite apprenante lorsque sa structure et son fonctionnement favorisent les apprentissages collectifs, en développant une logique de professionnalisation et non de qualification. Les situations de travail sont exploitées aux fins d'apprentissage. Le travail en réseau et la capitalisation sont privilégiés, les échanges et la communication organisés* » (Ellul, 2001, p.1).

Penser quelques modules de formation risque en effet d'être bien insuffisant s'ils ne constituent pas des références pour tous les formateurs et si leur construction n'a pas permis que chaque formateur s'interroge sur ses propres rapports au savoir. Ainsi, ces modules doivent être intégrés et suffisamment représentatifs de l'ensemble de la formation. Ils devront permettre de nous interroger en équipe de formateurs autant qu'ils devront interpeller les étudiants et faire référence dans la formation. Faire participer l'équipe à la recherche et échanger, autant que possible, sur la problématique et les dispositifs suscitent le questionnement collectif et concourent à une acculturation spontanée, à un travail et un rapprochement des représentations épistémologiques de chacun. Le rapport au savoir étant un probable facteur d'organisation de la pratique enseignante (Bru, Pastré et Vinatier, 2007), cette acculturation serait un gage d'une transmission accrue, vers les étudiants, de nos postures par rapport au savoir et par rapport aux inégalités d'apprentissage.

Permettre aux étudiants d'être acteurs de leur transformation en prenant conscience de cette transformation, des leviers du changement et des bénéfices engendrés, devrait contribuer favorablement à rendre possible un transfert de la démarche vécue par les étudiants vers leurs futurs élèves. La mise à l'épreuve de cette hypothèse constituera une suite dans la recherche.

## 2. Présentation globale du dispositif de formation

Nous choisissons d'impliquer les étudiants dès le démarrage grâce à la (co)évaluation diagnostique et l'explicitation de nos intentions de (trans)formation. Ceci permet l'élaboration des projets personnels de développement qui prendront appui sur les stratégies de formations que nous proposons et explicitons aux étudiants. Comment faire autrement que de traiter l'étudiant comme un sujet si nous voulons qu'il devienne sujet, c'est-à-dire acteur, auteur, chercheur, co-constructeur et plus tard médiateur en tant qu'enseignant. Un impératif évident à cette recherche d'authenticité, de libre construction et d'investissement personnel, est l'absence d'évaluation certificative de la part des médiateurs (formateurs).

Notre action est composée de **trois modules interdisciplinaires**, sélectionnés, développés et intégrés dans la formation. Chacun d'eux existait à l'école normale et nous semblait déjà faire évoluer le rapport au savoir des étudiants ; nous disposions d'un certain recul par rapport à ceux-ci. Ils ont été particulièrement retravaillés dans l'optique d'une spécificité accrue et d'une complémentarité plus importante pour une transformation progressive du rapport au savoir des étudiants.

En tout début de formation nous proposons aux étudiants un Q-sort (voir ci- après) pour **appréhender leurs motifs d'engagement en formation**. Ces informations permettent de cerner les rapports au savoir des étudiants et de construire des modules susceptibles de les engager davantage. En outre cela constitue une trace pour les étudiants.

Le 1<sup>er</sup> module (**info/doc**) nous permet d'identifier les façons dont les étudiants rentrent dans une tâche scolaire, cherchent et traitent l'information. Ce module nous permet aussi, après diagnostic, de discuter avec les étudiants leurs façons de faire, de rechercher ensemble des démarches plus porteuses et aussi de poser explicitement nos attentes pour toute la formation. Nous travaillons sur **le rapport aux savoirs de l'information et le rapport aux savoirs scolaires ou savoirs établis**. Le 2<sup>e</sup> module (**module discussion à visée philosophique**) permet aux étudiants de vivre des pratiques de discussion à visée philosophique, puis d'en analyser les enjeux, avant d'en mener eux-mêmes en école primaire, dans un espace protégé. Ce sont les **rapports aux autres, à soi-même et au langage** qui sont travaillés. Le 3<sup>e</sup> module (**module missions, 4 jours en résidentiel**) propose aux étudiants de choisir une mission concrète par groupe de quatre. Cette mission va les conduire sur le terrain (étude du milieu), pour observer, se questionner, rencontrer des témoins ou visiter des expositions en vue de résoudre un problème posé. Les résultats de leur mission et les savoirs construits durant celle-ci, dans un va-et-vient entre le terrain, les témoins et « les livres » seront communiqués à d'autres via une présentation orale le dernier jour. Ici, c'est plus le **rapport au monde** qui est exploré comme une autre facette du rapport au savoir.

Ces dispositifs sont complémentaires dans l'optique du travail du rapport au savoir des étudiants. Ils s'inscrivent en rupture de la norme scolaire, surtout les modules 2 et 3. Ils sont donc aussi plutôt en rupture des postures des étudiants en général. Cette rupture est dosée et progressive, le module mission étant davantage intégrateur puisque le sujet confronté à la nécessité d'apprendre est simultanément en relation aux autres, aux savoirs établis et au monde.

Le **tableau 1**, ci-après, donne une vue d'ensemble du dispositif au lecteur qui pourra s'y référer au fur et à mesure de sa lecture. Il est explicité plus bas dans le texte.

<b>Vue globale du dispositif</b>		
<i>Activité</i>	<i>Programmation</i>	<i>Visée(s) principale(s) pour l'étudiant</i>
Présentation de la démarche aux étudiants et écrit 0	1 <sup>ère</sup> semaine, BAC 1	L'étudiant découvre le concept de "rapport au savoir" et prend connaissance de la démarche de (trans)formation proposée. Il répond à la question « qu'est-ce qu'apprendre ? ».
Q-Sort, motifs d'engagement en formation	1 <sup>ère</sup> semaine	L'étudiant prend conscience de ses motivations, apprend à mieux se connaître comme étudiant (base pour changer son rapport à soi).
Module 1 : info/doc	Filé, de septembre à décembre	L'étudiant réfléchit sur ses stratégies de recherche d'information et leurs enjeux. Il les confronte avec les exigences explicites des professeurs.
Ecrit 1	Fin décembre	L'étudiant répond à la question "Qu'est-ce qu'apprendre ?", en lien avec la recherche d'information. Il questionne son rapport à soi-même et au savoir constitué.
Module 2 : discussion à visée philosophique (DVP)	Janvier	L'étudiant prend une place active en respectant les autres lors d'une discussion philosophique. Il réfléchit au cadre d'une DVP et à ses enjeux.
Ecrit 2	Fin janvier	L'étudiant répond à la question "Qu'est-ce qu'apprendre ?", en lien avec les discussions à visée philosophique ; il questionne son rapport aux autres.
Module 3 : missions	Mai	Les étudiants se posent des questions, cherchent à comprendre un objet d'étude et à réaliser une « mission » par groupes sur le terrain ; ils réfléchissent à la place du réel dans ce processus.
Ecrit 3	Fin mai	L'étudiant répond à la question "Qu'est-ce qu'apprendre ?", en lien avec le module « missions » ; il questionne son rapport au monde et au savoir en général (visée intégrative).
Ecrit final	Septembre, BAC 2	L'étudiant analyse ses écrits, prend conscience de sa (trans)formation en cours et tente d'en devenir auteur (perspective).

**Tableau 1.** *Vue d'ensemble du dispositif*

Enfin ces 3 dispositifs sont traversés par un **fil rouge** constitué d'écrits réflexifs. Il a pour but de lier les dispositifs entre eux, de permettre à l'étudiant de construire du sens et surtout de prendre du recul et d'analyser son parcours pour en devenir plus acteur. Il travaille aussi son **rapport au langage écrit**.

### 3. Q-Sort<sup>4</sup> et modèle de Carré, les motifs d'engagement en formation

Pour prendre en compte les rapports au savoir des étudiants, il nous a paru essentiel de tenter de les cerner notamment via leurs motifs d'engagement en formation. Selon la technique du Q-Sort, nous avons présenté à chaque étudiant une liste de 20 propositions, conçues sur base du modèle de Carré (Carré, 2001), à trier selon le

4. « Méthode statistique pour analyser la distribution et l'interrelation d'attitudes individuelles dans l'évaluation par un groupe d'une situation donnée » ; M. Seltner, 1980, cité par Abrecht, 1991, p. 85.

degré d'adhérence : +3 (x2), +2 (x4), 0 (x8), -2 (x4) ou -3(x2). Le cadre et la formulation des propositions étaient pensés de façon à limiter les effets de désirabilité. L'obligation pour l'étudiant d'effectuer des choix nous a permis de dégager des tendances. Le modèle de Carré identifie 10 motifs possibles classés selon une double distinction : motifs d'engagement intrinsèques ou extrinsèques<sup>5</sup> et motifs d'engagement liés à l'apprentissage ou à la participation<sup>6</sup>. La combinaison de ces deux axes permet d'inscrire tous les motifs d'engagement en formation dans quatre « quadrants » spécifiques : intrinsèque de participation<sup>7</sup>, intrinsèque d'apprentissage<sup>8</sup>, extrinsèque de participation<sup>9</sup> et extrinsèque d'apprentissage<sup>10</sup>.

Les données recueillies (**figure 1**) auprès de 54 étudiants montrent que le quadrant le plus plébiscité par ceux-ci est sans conteste l'intrinsèque de participation (+3,90) alors que celui qui est le plus souvent rejeté, clairement et fortement, est l'extrinsèque de participation (-6,08). Les quadrants centrés sur l'apprentissage sont tous deux retenus assez modérément.

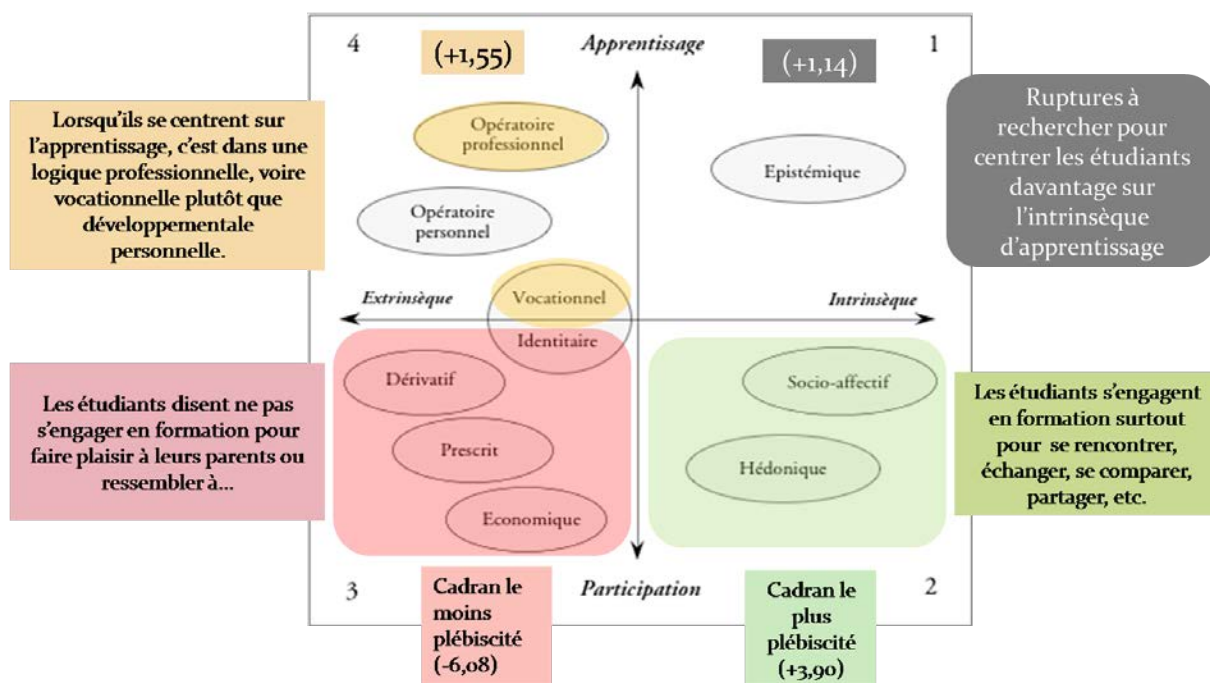


Figure 1. Motifs d'engagement en formation des étudiants présentés à partir du modèle de Carré.

Les aspects socio-affectifs seraient donc plus importants pour les étudiants que les apprentissages. Ils s'engageraient en formation principalement pour rencontrer d'autres personnes, se comparer, partager, échanger mais absolument pas pour des motifs externes : volonté de leurs parents, échapper à une réalité autre, ressembler à..., etc. Lorsqu'ils se centrent sur l'apprentissage, les étudiants sont plus dans une logique professionnelle, voire vocationnelle (+1,55), que dans une logique développementale personnelle (+1,14) (être en formation pour le plaisir d'apprendre). Quand les étudiants se centrent sur les motifs intrinsèques, ils sont tout autant, voire plus,

5. Selon la centration des étudiants directement sur la formation ou plutôt sur les avantages indirects qu'ils peuvent en retirer.  
 6. Selon la centration des étudiants sur l'apprentissage ou sur les dispositifs (aspects psycho-affectifs), les relations avec les autres (pairs, famille, amis, personnes auxquelles ils s'identifient) et eux-mêmes (vocation, projet de vie).  
 7. Selon la centration des étudiants sur les incitants situationnels à la participation (dispositif, estime de soi, relations).  
 8. Selon la centration des étudiants sur les apprentissages en eux-mêmes (sens premier).  
 9. Selon la centration des étudiants sur les incitants externes à la participation (relation avec les parents, les personnes extérieures à la formation auxquelles ils s'identifient, bourse d'étude, etc.).  
 10. Selon la centration des étudiants sur les avantages indirects qu'ils croient pouvoir retirer de la formation (accès à une profession, profession, valorisation personnelle ou sociale liée aux apprentissages, etc.).

attirés par le plaisir lié au dispositif (motif hédonique) ou aux relations interpersonnelles (motif socio-affectif) que par celui lié aux savoirs en jeu.

Les étudiants ont été informés des résultats, sans jugement. Ils ont pu prendre mieux conscience des motifs de leur engagement en comparaison de ceux des autres, tout en pesant les avantages et les inconvénients des différents motifs par rapport à l'apprentissage, sans pour autant tomber dans le piège de la normativité. Cela constitue pour eux une trace pour, plus tard, prendre conscience du chemin parcouru.

#### 4. Module 1 : « info/doc »

Ce premier module se déroule d'octobre à décembre et consiste en quatre tâches suivies chacune d'un entretien avec un enseignant. Il est clairement annoncé aux étudiants que ce module fait partie d'une démarche plus large, un fil de la formation, visant l'explicitation et le questionnement de leur rapport au savoir. Ces tâches démarrent toutes par une question d'enfant que les étudiants doivent choisir parmi un lot de questions que nous leur proposons. Celles-ci sont variées, complexes et interdisciplinaires sans pour autant être trop difficiles.

Les étudiants y répondent, après recherche, dans un écrit destiné à un adulte. Après chaque tâche, l'étudiant rencontre un formateur pour un entretien semi-directif. Cet entretien poursuit toujours les deux objectifs principaux : l'identification de la posture face au savoir et la prise de conscience par les étudiants de leur fonctionnement. Entre l'entretien 3 et la tâche 4, les étudiants comparent leur travail avec des modèles théoriques issus de la littérature.

Le **tableau 2** montre les transformations espérées pour les étudiants au cours de ce 1<sup>er</sup> module. En effet, celui-ci vise à faire prendre conscience aux étudiants que certaines attitudes fréquentes sont moins porteuses pour la richesse de leurs apprentissages et que d'autres sont souvent plus bénéfiques pour aborder les savoirs.

<b>Identification des déplacements souhaités, en termes de rapport au savoir, dans le cadre de ce module</b>	
<i>Attitudes non favorisées, identifiées avec les étudiants, et explicitées</i>	<i>Attitudes espérées, favorisées et explicitées</i>
Centration sur le produit	Centration sur le processus
Centration sur la mémorisation, la restitution	Posture d'acteur
Travail impersonnel, posture de neutralité	Posture de sujet, d'auteur, engagement personnel
Posture positive	Posture critique

**Tableau 2.** Déplacements visés dans le module info/doc

#### 4.1. Tâche 1 et déroulement de l'entretien

Pour la première tâche, chaque étudiant choisit une question d'enfant assez simple, pour laquelle la réponse peut être trouvée par une démarche de recherche élémentaire. Exemple : *Pourquoi le ciel est-il bleu ?* L'entretien porte principalement sur la façon dont les étudiants entrent dans une tâche scolaire. Nous nous intéressons plus au processus qu'au produit de la recherche. Cela désarçonne souvent les étudiants, majoritairement centrés sur la production. Cet entretien avec l'étudiant est semi-directif : à ce stade, tous les formateurs participent aux entretiens à l'aide d'un formulaire reprenant quelques questions-type. Lors de ces échanges, nous essayons d'identifier les postures adoptées par les étudiants dans la réalisation de cette première tâche, en prenant comme repères trois postures, régulièrement engendrées par certains travers de la forme scolaire et identifiées par la recherche<sup>11</sup>.

Celles-ci empêchent l'apprentissage, ne permettent pas à l'apprenant d'entrer dans une tâche scolaire avec suffisamment d'engagement et de décentration pour envisager les apprentissages qui s'y cachent et la façon de les atteindre :

- **La posture d'exécutant** (comportementalisme, exécution sans penser).
- **La posture de restituant** (accent mis sur la mémorisation de la bonne réponse).
- **La posture de stratège** (rétribution par la note chiffrée à rétribution externe).

Dans le but de rendre les étudiants acteurs de leur transformation, nous construisons avec eux le sens de cette tâche. Il importe que chacun prenne conscience de *comment* il cherche et traite l'information et *pourquoi* il le fait de cette manière ; nous explicitons les attentes de la HE. Il s'agit que l'étudiant prenne progressivement conscience des différents enjeux derrière les procédures qu'il adopte. A la fin de l'entretien, l'étudiant compare son autoévaluation à celle du formateur. Il synthétise enfin ses découvertes sous la forme d'un document « boîte à outils », document écrit consultable à la fin du parcours, trace pour l'analyse réflexive de son évolution.

L'analyse des notes prises par les formateurs lors des entretiens montre que les trois postures évoquées plus haut sont largement présentes. Elles sont parfois inextricablement enchevêtrées comme chez cet étudiant qui a choisi sa question parce qu'il en connaissait déjà la réponse (ou croyait la connaître). Cette stratégie est clairement économique (efforts faibles/produit sûr). Elle révèle aussi une tendance à la restitution ; *du moment qu'on a la réponse, c'est le plus important*. Et elle relève d'une tendance à l'exécution : quand on lui demande, à son avis, le sens de la démarche, on voit bien que l'étudiant n'y a jamais réfléchi ou en tout cas qu'il n'a aucune piste à proposer. Les postures sont parfois spécifiquement détectées, comme chez cet étudiant qui pense que le sens profond de la tâche qu'on lui propose est de pouvoir plus tard répondre aux questions d'enfants. Il s'agirait en quelque sorte d'améliorer sa culture générale en accumulant les bonnes réponses. Cette tendance relève de la posture de **restituant**. C'est celle-ci qui est la plus marquée chez les étudiants. Une grande majorité des étudiants pense qu'il y a une et une seule réponse à trouver et qu'avoir la bonne réponse est le plus important. Ils pensent que l'objectif est l'accumulation de connaissances. Beaucoup d'étudiants ont aussi été **stratégiques**, ils ont vu un sens à la tâche, mais ont compté leurs efforts au vu de l'absence de rétribution en points. Cette tendance, si elle a joué souvent, n'a jamais été fortement ressentie. Malgré l'absence de rétribution chiffrée, les étudiants ont montré de l'entrain et souhaité faire bonne impression en ce début d'année (autre forme de rétribution !). Enfin, si une majorité d'étudiants a vu un sens à cette tâche (pour améliorer la culture générale, pour améliorer la production écrite), relativement peu ont vu le sens que nous y mettions. Un quart des étudiants a eu beaucoup de mal à trouver un sens à la tâche et 3 étudiants l'ont **exécutée**, semblerait-il, sans même y chercher un sens. Les indices étaient pourtant suffisants pour en trouver (inférence).

#### 4.2. Tâche 2 et 3 et déroulement des entretiens

Les questions de départ pour la 2<sup>e</sup> tâche sont différentes de la tâche 1. Elles comportent une part de jugement, d'opinion personnelle. A ce stade, suite au 1<sup>er</sup> entretien et à la construction commune du sens de la tâche, nous espérons que l'étudiant choisisse sa question en fonction d'un intérêt réel pour le champ qu'elle couvre et nous essayons de stimuler son engagement vis-à-vis de la problématique soulevée. Chaque question oblige toujours à une recherche mais, même après celle-ci, il est difficile de donner une réponse qui ait valeur de vérité absolue. Il

<sup>11</sup> . Lecture personnelle de certains travaux (les termes ne viennent pas tels quels de ces recherches mais correspondent à ce que ces recherches décrivent), voir par exemple Bautier et Rayou, 2010 ; Bernardin, 2003 ; Bonnery, 2008.

y a clairement place pour un avis personnel. Pour la 3<sup>e</sup> tâche, les étudiants gardent la même question que pour la tâche 2, mais font évoluer leur réponse en fonction des prises de conscience ayant émergé lors de l'entretien 2.

Lors des entretiens 2 et 3, c'est toujours le processus de traitement de l'information qui fait l'objet de la discussion. L'objectif est de faire évoluer les étudiants d'un traitement standard vers un traitement expert (Astolfi, 2010). À l'issue de ces entretiens, chaque étudiant complète sa « boîte à outils ».

À ce stade, une séance est prévue pour structurer les découvertes des étudiants. Ils lisent deux articles issus de la littérature ainsi qu'un tableau synthétique que nous avons réalisé afin de mettre en évidence certains leviers susceptibles de les aider dans l'analyse de leur rapport au savoir. Le premier texte envisage certains travers de la forme scolaire et leur incidence sur le rapport au savoir, il distingue les 3 postures qui contribuent fortement aux inégalités d'apprentissage : exécutant, restituant et stratège. Grâce à ce texte, nous voulons faire prendre conscience aux étudiants à quel point ces postures existent chez eux et affectent leur apprentissage. Le deuxième identifie les savoirs de l'information en comparant le traitement standard au traitement expert de l'information (Astolfi, 2010). Il a pour but de permettre aux étudiants de s'approprier des outils, des leviers, afin d'évoluer dans leur rapport au savoir. En effet, les postures/attitudes à privilégier pour accéder au savoir de l'information y sont clairement mises en évidence. Par exemple, l'auteur montre qu'il est préférable de chercher ce qui modifie son point de vue, ce qui l'enrichit, plutôt que ce qui le conforte ; il propose de privilégier la mise en relation des nouvelles données avec les anciennes plutôt que d'opérer de manière séquentielle sans établir de liens entre les savoirs. Lorsque les étudiants se sont approprié le modèle comparatif du traitement de l'information (standard-expert), ils reçoivent leur évaluation globale, issue des entretiens précédents, mise en parallèle avec ce modèle. Celle-ci est uniquement formative et n'entraîne aucun jugement de la part des formateurs. À l'aide de cette évaluation –sans se reposer exclusivement sur celle-ci – l'étudiant doit communiquer par écrit un *appel à l'aide et une offre de service*.

#### 4.3. Tâche 4 et déroulement de l'entretien

Les étudiants reprennent leur dernier écrit (issu de la tâche 3) et l'améliorent par une nouvelle recherche en utilisant leur fiche « boîte à outils », en tenant compte de leur évaluation et du modèle théorique. Chacun doit mettre en œuvre toutes ses compétences pour produire un document « chef d'œuvre » destiné à un adulte. L'entretien, plus libre, met en évidence les progrès de l'étudiant ainsi que les éventuels obstacles qui l'empêchent de progresser dans son rapport au savoir. Il est aussi destiné à faire prendre conscience à l'étudiant que le questionnement, la recherche et le traitement de l'information procèdent par boucles successives et que le tâtonnement, l'exploration des fausses pistes font partie intégrante de ce processus. Par la même occasion, ce dernier entretien sert à expliciter, après l'avoir vécu, le fait que l'écriture est un moyen d'appropriation supplémentaire.

### 5. Module 2 : « discussions à visée philosophique » (DVP)

Dans ce module, de quatre matinées, on apprend à philosopher ensemble. La démarche diffère totalement d'un cours de philosophie classique.

Selon Socrate, la philosophie est « une activité critique, mettant à l'épreuve les savoirs (ou pseudo-savoirs) existants sans forcément en proposer un nouveau » (Galichet, 2007). La discussion philosophique serait donc, dans ce sens, l'occasion de critiquer, de revisiter sa pensée grâce aux interventions des autres membres du groupe, adultes ou même enfants. Montaigne confirme cette possibilité de faire philosopher des enfants dans « De l'institution des enfants »<sup>12</sup>. Ces dernières années les pratiques visant à « faire philosopher » se sont diversifiées et développées que ce soit avec des enfants, des adolescents ou des adultes<sup>13</sup>. Le protocole de notre discussion philosophique s'inspire essentiellement de deux sources : la **communauté de recherche philosophique** de Matthew Lipman (Sasseville et Gagnon, 2011 ; Daniel, 2007) et la **discussion à visée philosophique (DVP)** de Michel Tozzi (2007), dont nous avons gardé l'appellation.

12. Montaigne, 1572, chap. 26, cité par Galichet, 2007.

13. Voir les travaux de M-F Daniel (2007), Sasseville et Gagnon (2011, 2012) ou encore M. Tozzi (1999, 2007).



**La communauté de recherche philosophique** « *C'est une organisation de la classe qui, à partir d'un questionnement dévolu aux élèves et qu'ils partagent, sur une énigme à résoudre, un problème posé par la nature ou la condition humaine (enjeu intellectuel ou existentiel), les met individuellement et collectivement en recherche pour tenter d'y répondre* » (Tozzi, 2009, para. 4). **Une DVP** est un dispositif avec une double visée. Une visée « *démocratique, par ses règles de prise de parole, sa répartition des fonctions entre élèves, inspirées de la pédagogie institutionnelle* » et une visée « *philosophique, par trois exigences intellectuelles sur lesquelles veille, par son type d'animation, le professeur : le questionnement, la problématisation et la conceptualisation* » (Tozzi, 2011, para. 2).

Dans ce module les étudiants auront la possibilité de vivre six DVP. Les premiers essais permettent de construire un référent sur les conditions d'une bonne DVP. Cela mène entre autres à l'intérêt de distribuer des rôles aux participants : le président distribue la parole, le reformulateur essaye de formuler autrement ce qui a été dit, le synthétiseur tente de synthétiser l'apport des dernières interventions, etc.

La 4<sup>e</sup> discussion est centrée sur les apports au niveau de la pensée. Les étudiants devront construire des habiletés de pensée (exemple et contre-exemple, critère, argument, définition, présupposé, etc.) (Sasseville et Gagnon, 2012), c'est-à-dire être capables de les reconnaître, les définir et les mobiliser, voire de les solliciter. Ces habiletés sont essentielles pour développer trois processus de pensée que nous visons avec les étudiants et qu'ils viseront avec les enfants : la problématisation, la conceptualisation et l'argumentation (Tozzi M. , 1999).

Les étudiants sont invités à se repérer l'apport spécifique d'une DVP et les raisons de cet apport. On compare alors les réponses obtenues avant et après les discussions. Cela met en évidence la conservation d'une diversité mais aussi un enrichissement individuel conséquent. La prise de conscience que pensée évolue grâce aux autres, et qu'elle reste singulière et personnelle, est une étape essentielle ; on construit un climat d'écoute, de bienveillance et de réflexion.

Un diaporama sur les origines de ce type de discussions à partir des travaux de Lipman (Sasseville et Gagnon, 2011 ; Daniel, 2007) et Tozzi (2007) et une vidéo sur l'évolution de la pensée d'enfants de 5 ans qui ont pratiqué la DVP durant une année scolaire (Daniel, 2007) permettent de poser un cadre théorique. La fin du module propose une réflexion sur cette vidéo puis analyse une DVP dans des classes du primaire à partir d'une vidéo d'enfants en action. Les étudiants préparent ensuite leur future animation d'une DVP dans une classe du primaire (volet professionnel).

Notre intention principale est de travailler avec les étudiants leur relation aux autres et à eux-mêmes face à la nécessité d'apprendre. Ce module nous semblait essentiel en regard de l'expérience des étudiants de l'école et de la société. En effet, en sus d'une société hyper compétitive, les étudiants vivent aussi une école compétitive, particulièrement en fédération Wallonie-Bruxelles de Belgique – filiarisations hiérarchisées précoces et taux de redoublement parmi les plus importants d'Europe (Hirtt, 2014). Ils ont davantage l'expérience des échanges en mode démonstration (argumenter pour avoir raison contre l'autre) qu'en mode élucidation (argumenter pour voir plus clair ensemble). Or la recherche<sup>14</sup> montre bien à quel point un contexte de concurrence, dans lequel l'autre représente une menace pour sa propre compétence, est contre-productif pour l'apprentissage (Abrami et al., 1996). Et, « *dans un contexte où les étudiants perçoivent clairement la fonction sélective de l'université, il semble difficile d'introduire une réelle coopération en changeant à minima la structure d'enseignement* » (Buchs, 2011, p. 97). D'où l'intérêt des DVP dont le cadre est particulièrement bien construit et pensé pour être conditionnant, et dont la nouveauté pour les étudiants convoque probablement moins d'habitudes scolaires.

L'autre intention est de travailler la relation au langage des étudiants. Dans ce module les étudiants ne sont pas dans la connivence ni dans l'immédiateté du dire mais échangent sur des « objets » distants en partant d'expériences inconnues des uns et des autres. Le langage permet donc la distanciation, il construit une nouvelle intelligibilité du monde. Il ne leur sert plus non plus à manifester leur identité mais plutôt à la construire dans la pluralité des cultures. Le module favoriserait donc certaines ruptures en termes de *rapport au langage*. Ce qui amène parfois un peu de frustration chez certains étudiants peu habitués à devoir attendre avant d'avoir la parole. D'autant que souvent ce qu'ils voulaient dire ne peut plus s'insérer aussi bien quelques échanges plus tard, ce qui favorise d'ailleurs le dialogique au dialogué, le général au particulier, le « pensé » au « dit ».

---

14. Newmann et Thomson, 1987 ; Johnson et Johnson, 1993, cités par Abrami et al., 1996.

Le **tableau 3** ci-dessous montre les prises de conscience et les transformations espérées pour les étudiants au cours de ce 2<sup>e</sup> module.

<b>Identification des déplacements souhaités, en termes de rapport au savoir, dans le cadre de ce module</b>	
<i>Attitudes non favorisées, identifiées avec les étudiants, et explicitées</i>	<i>Attitudes espérées, favorisées et explicitées</i>
Logique de démonstration (avoir raison contre les autres)	Logique d'élucidation (voir plus clair ensemble)
Centration sur le produit (savoirs nouveaux et extérieurs)	Centration sur le processus (habiletés de pensées, compétences relationnelles)
Restituant, exécutant	Acteur et sujet
Langage pour et dans la connivence	Langage comme moyen de prendre de la distance
Langage pour désigner	Langage pour changer sa vision du monde
Langage pour manifester son identité	Langage pour élaborer, affiner son identité

**Tableau 3.** Déplacements visés dans le module DVP

## 6. Module 3 : les missions

Ce module se déroule sur 4 journées consécutives, en résidentiel. Les étudiants reçoivent une mission qui consiste à découvrir l'environnement au sens large du terme. Celle-ci leur propose un problème concret (ex : vérifier quelle est la côte la plus difficile entre le Stokeu et la Haute-levée<sup>15</sup>) qu'ils devront tenter de dépasser en croisant des informations issues d'expérimentations, de rencontres et de recherches en info documentation. Les étudiants travaillent par groupes de 3 ou 4. Les recherches des différents groupes font l'objet de communications aux autres. Celles-ci comprennent des informations sur les résultats, une description des démarches entreprises et une autoévaluation de l'efficacité du groupe par rapport à l'objectif visé et par rapport à son fonctionnement. L'exploitation pédagogique et transversale du module se fait au retour à l'école. Ce module est à la fois complémentaire aux autres et intégrateur, il cible le rapport au monde des étudiants tout en revisitant le rapport aux autres et le rapport aux savoirs constitués (abordés dans les 2 modules précédents).

<sup>15</sup>. Côtes mythiques de la classique cycliste Liège-Bastogne-Liège

Le **tableau 3** montre les (trans)formations spécifiques visées pour les étudiants au terme de ce module. Elles sont formulées en termes de ruptures, de déplacement ou d'ouvertures visées.

<i>Identification des déplacements souhaités, en termes de rapport au savoir, dans le cadre de ce module</i>	
<b>Attitudes non favorisées, identifiées avec les étudiants, et explicitées</b>	<b>Attitudes espérées, favorisées et explicitées</b>
Partir du savoir constitué	Partir du réel, du concret
Partir du simple et progresser	Partir du complexe et élucider, petit à petit
Démarche instinctive ou déductive	Démarche inductive et déductive croisées
Attitude de fermeture, apporter une réponse à un problème en le simplifiant	Attitude de questionnement, plus on avance, plus il y a de questions à ouverture
Tenter de résoudre	Tenter de problématiser
Se centrer sur <b>la</b> bonne réponse	Cultiver le doute
Envisager disciplines et ressources comme juxtaposées	Les envisager de façon intégrée
Envisager le savoir comme un donné	Envisager le savoir comme un construit

**Tableau 4.** *Déplacements visés dans le module « missions »*

## 7. Le fil rouge réflexif

Ce fil rouge est constitué d'écrits réflexifs, il est destiné à relier les 3 modules, à faire les liens avec l'ensemble de la formation et surtout à permettre à l'étudiant d'avoir accès à sa transformation. Ainsi, à chaque étape du fil rouge, l'étudiant est invité à relire son vécu, à partir des traces constituées au fur et à mesure. Il y a un moment d'écriture début d'année, un autre après chaque module et un dernier à la fin du processus.

Dans un premier écrit, en début d'année, chaque étudiant explicite ses représentations de l'apprendre (volet plus cognitif). Cette trace complète son résultat personnel au Q-sort (volet plus affectif). Dans un second écrit, en décembre, l'étudiant est invité à épingler les moments forts de sa formation. Par ailleurs, il consigne, dans un écrit réflexif, les apports, pour lui-même, du module info/doc ainsi que les modifications de ses représentations de l'*apprendre*. La même démarche est adoptée pour les écrits « fil rouge » qui suivent les modules « DVP » et « missions ».

L'écrit réflexif final de l'étudiant consiste en une analyse globale de son parcours, il s'appuie sur 3 types de supports : **des traces, des évaluations formatives et des modèles**. **Les traces** sont des écrits témoignant des conceptions et des rapports à certains aspects du savoir, à un moment donné de la formation, ce sont les travaux des étudiants. **Les (auto)évaluations**, formatives, sont les perceptions des médiateurs, des pairs ou des étudiants eux-mêmes concernant leurs façons de faire et leurs postures. **Les modèles**, comme leur nom l'indique, représentent des idéaux intelligibles et reconnus. C'est l'analyse de ses écrits antérieurs qui est censée faciliter l'accès de l'étudiant à sa propre (trans)formation : il s'agit d'une **médiation contrôlante** (Buysse, 2009), soit une façon d'aider l'étudiant à devenir auteur de son évolution dans sa relation au savoir.

Ces écrits nous donnent aussi accès à la transformation des étudiants dans la perspective de faire évoluer nos dispositifs en fonction d'effets de formation souhaitables. Si des analyses partielles des écrits des étudiants ont déjà été menées, l'analyse globale des écrits avec la réflexion finale est en cours ; avec comme perspective d'appréhender les parcours singuliers des étudiants et d'identifier éventuellement des tendances en termes de déplacements des rapports au savoir, déplacement que l'on pourrait qualifier d'effets de formation. Une analyse plus rigoureuse de ces écrits avec des grilles de lecture (Vanhulle, 2009) est en cours.

## 8. Discussion

Nous souhaitons nous attarder sur quelques leviers de la transformation des étudiants. Les dispositifs permettent de mieux cerner les étudiants et de prendre en compte les différences pour toute la formation. Cela nous a été utile pour adapter nos 3 modules afin qu'ils engagent davantage les étudiants et pour penser les ruptures nécessaires à la (trans)formation de leurs rapports au savoir : 1) chaque module engage l'apprenant, le motive ; 2) fait rupture au niveau des représentations ; 3) l'entraîne à mieux cerner l'importance de ce qu'il ne voyait pas. Le dispositif contribue à un raffinement des conceptions épistémologiques des étudiants, les ouvre à d'autres croyances concernant le savoir, fait évoluer leur relation au savoir. Et cela n'est possible, selon nous, qu'en partant de ce qui les motive (ce qui fait sens) avec l'idée de déplacer leur motivation (construire un sens nouveau).

Les données du Q-Sort montrent que lorsque les étudiants se centrent sur les apprentissages en formation c'est davantage dans une logique professionnelle. Ceci contredit une option que nous avons prise : travailler d'abord sur le métier d'étudiant<sup>16</sup>. Nous pensons aujourd'hui avoir trop misé sur la logique développementale (métier d'étudiant). Dès l'année prochaine nous prendrons appui sur la logique professionnelle, mettant en avant le lien étroit entre apprendre (logique développementale) et faire apprendre (logique professionnelle). Dans les 3 modules précités, l'un propose déjà les deux versants (module DVP), les deux autres proposent des démarches dont le transfert vers l'enfant était jusqu'ici laissé à l'initiative de l'étudiant. Ce transfert présente un intérêt élevé dont nous sommes conscients.

Lorsque les étudiants se centrent sur les motifs intrinsèques, ils sont tout autant, voire plus, attirés par le plaisir lié au dispositif (motif hédonique) ou aux relations interpersonnelles (motif socio-affectif) que par celui lié aux savoirs en jeu. Ce point devrait nous inciter à être vigilants à la secondarisation<sup>17</sup> (Bautier et Goigoux, 2004) dans nos dispositifs ; que l'étudiant prenne du plaisir avec ses pairs ou dans l'activité est plutôt positif en soi mais cela ne doit pas l'empêcher de s'en décentrer pour atteindre les apprentissages visés. Ainsi, dans le module DVP, la convivialité des discussions ne devrait pas empêcher les étudiants d'en dégager la finalité, la construction du savoir.

L'adhésion des étudiants sur l'ensemble du module info/doc a été bonne. Nous pensons qu'une des raisons se trouve dans le fait que nous leur accordons du temps, individuellement, ce qui n'est pas si fréquent dans l'enseignement en général. Ainsi, cette dynamique relationnelle particulière contribue à l'affiliation des étudiants à leur école. Nous apprenons à nous connaître, ce que ne permet pas toujours la dynamique des cours. Un peu de lassitude est apparue chez les étudiants lors de la 3<sup>e</sup> tâche, probablement due à une certaine répétitivité. Mais l'implication des étudiants a surtout été contrariée par l'accumulation du travail à ce moment de l'année. Cette difficulté nous semble relever d'une problématique plus large et récurrente dans l'enseignement, au vu de la forme et des normes scolaires : la concurrence des tâches. Face à celle-ci, chacun s'investit selon l'apport en points possible. Les données récoltées lors du premier entretien semi-directif y trouvent écho : les étudiants rentrent souvent dans une tâche scolaire avec une logique stratégique, nécessaire mais parfois aussi contre-productive en termes de formation. La programmation des activités a donc été particulièrement réfléchie pour limiter la concurrence déloyale entre les moments formatifs et les certificatifs.

Les questions du module info/doc où il y avait la plus grande part de jugement étaient de loin les moins plébiscitées, les étudiants pensent qu'ils doivent absolument rester neutre (ce qui a priori est impossible) et restituer fidèlement les bonnes réponses. Ils se voudraient les bénéficiaires d'un processus dont ils ne se sentent pas le droit d'être acteurs et encore moins celui d'être auteurs. Cela corrobore les résultats du 1<sup>er</sup> entretien semi-directif qui indiquent des postures de restituant et d'exécutant chez les étudiants.

Le module DVP est un module à vivre. Nous voulons (trans)former les étudiants et ce qui fait vraiment changer, c'est le vécu. Et ce module est bien vécu par les étudiants, comme le montrent leurs écrits. La première raison nous semble trouver sa source dans le fait que les étudiants savent dès le départ qu'ils devront mettre cette activité en pratique avec des enfants, rencontrant en ça leur projet de développement professionnel. La 2<sup>e</sup> raison est aussi liée aux motifs d'entrée en formation des étudiants : les aspects socio-affectifs sont plus importants pour eux que les apprentissages. Ils s'engagent en formation principalement pour rencontrer d'autres personnes, se comparer, partager et échanger. Or le module fait la part belle à cet aspect des choses. Dans leurs écrits

16. Décision faisant écho aux résultats publiés par Degraef et al. (2012).

17. Le processus de secondarisation peut être défini comme une transformation et une reconfiguration cognitives des élèves, consistant à passer d'une maîtrise pratique du monde et des savoirs à leur maîtrise symbolique (Bautier et Goigoux, 2004).

**réflexifs** ils pointent en effet particulièrement les discussions en elles-mêmes et la conception des activités pour les enfants comme sources de motivation. Ce module fait référence pour l'équipe des formateurs et est représentatif d'une conception de l'apprentissage en groupe fortement valorisée par cette équipe. Elle a clairement l'ambition d'une éducation à l'apprentissage collaboratif, et cet apprentissage ne s'arrête pas à la fin du module.

Le module « missions » est aussi un module à vivre. Mais ici ce ne sont pas seulement les étudiants qui le vivent, ce sont les étudiants et les formateurs réunis en communauté de recherche. L'aspect résidentiel, à l'écart de l'école et des familles, contribue encore un peu plus à l'identité particulière de cette communauté. En vivant et en travaillant ensemble pendant 4 jours complets, il est plus facile d'être authentique, on finit par se révéler aux autres tel que l'on est et on est obligé de trouver des solutions ensemble, on doit s'adapter. On ne peut pas attendre que ça passe et puis rentrer chez soi et retrouver ses bonnes vieilles habitudes : l'effet transformateur peut être plus fort !

Ce module est aussi à l'image de nos conceptions de l'apprentissage. Les formateurs, notamment en éveil (histoire, géographie et sciences), mènent souvent des apprentissages en groupe sur le terrain. La dimension de groupe ou de communauté d'apprentissage est pour nous essentielle : les changements et les caractéristiques culturelles désirables sont nécessairement incarnés par des personnes. Que ce soit les pairs, les étudiants des années supérieures via le tutorat ou les enseignants, tous peuvent jouer un rôle dans la transformation les uns des autres. Nous réfléchissons donc à favoriser la construction d'une identité, d'un groupe fort d'apprentissage, ce qui passe autant par la convivialité que par la relation pédagogique ou l'éducation au travail collaboratif. Nous croyons fortement en l'isomorphisme : des enseignants-chercheurs et médiateurs sont un gage d'étudiants, futurs instituteurs, chercheurs et médiateurs, gages, eux-mêmes, d'enfants chercheurs plus tard. Cela forme un système.

Nous terminons en citant Paulo Freire (1996/2001) cité par Chambat (2006, p. 52) qui résume bien notre façon de concevoir la formation : « personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent ensemble par l'intermédiaire du monde ».

### Références bibliographiques

- Abrami, P., Chambers, B., Poulsen, C., De Simone, C., d'Appolonia, S., et Howden, J. (1996). *L'apprentissage coopératif. Théories, méthodes, activités*. Montréal: Les éditions de la Chenelière.
- Abrecht, R. (1991). *L'évaluation formative: une analyse critique*. De Boeck.
- Astolfi, J.-P. (2010). *La saveur des savoirs, Disciplines et plaisir d'apprendre*. Paris: ESF.
- Bautier, E. et Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes, une hypothèse relationnelle. *Revue Française de Pédagogie* 148, 89-100.
- Bautier, E., Charlot, B. et Rochex, J.-Y. (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris: Armand Colin.
- Bautier, E. et Rayou, P. (2010). *Les inégalités d'apprentissage, programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris: PUF.
- Beillerot, J. (2000). Le rapport au savoir. Dans J. Beillerot, C. Blanchard-Laville et N. Mosconi, *Formes et formations du rapport au savoir* (p. 39-57). Paris: L'Harmattan.
- Bernardin, J. (2003). Le rapport au savoir, nouveau handicap? *Echec à l'échec 160 (revue de la Confédération Générale des Enseignants de Belgique)*, 2-3.
- Bonnery, S. (2008). *Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris: La dispute.
- Bourdieu, P., et Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction*. Paris: Editions de minuit.
- Bru, M., Pastré, P., et Vinatier, I. (2007). Les organisateurs de la pratique enseignante, perspectives croisées. *Recherche et formation* 56, 5-14.
- Buchs, C. (2011). Interactions dans des duos lors d'un travail coopératif sur des textes à l'université selon la distribution des informations: un zoom sur les confrontations de points de vue. Dans M.-A. Hugon et C. Le Cunff, *Interactions dans le groupe et apprentissages* (p. 83-97). Paris: Presses universitaires de Paris ouest.
- Buysse, A. (2009). Médiations contrôlantes et structurantes: une base pour penser la formation. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 31 (3), 585-602.
- Carré, P. (2001). *De la motivation à la formation*. Paris: L'Harmattan.
- Chambat, G. (2006). La pédagogie des opprimés de Paulo Freire. *N'autre école* 12, 51-53.
- Charlot, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire*. Paris: Anthropos.

- Daniel, M.-F. (2007). L'apprentissage du philosophe et le processus développemental d'une pensée critique dialogique. Dans M. Tozzi, *Apprendre à philosopher par la discussion. Pourquoi? Comment?* (p. 123-135). Bruxelles: De Boeck.
- Develay, M. (2012). *Donner du sens à l'école*. Paris: ESF.
- Ellul, F. (2001). L'organisation apprenante. *La lettre du CEDIP - En lignes*, 16 , 1-4.
- Gagnon, M., (2011). Penser la question des rapports aux savoirs en éducation: clarification et besoin de recherches conceptuelles. *Les ateliers de l'éthique: la revue du CREUM* , 30-42.
- Galichet, F. (2007). *La philosophie à l'école*. Paris: Milan.
- Hirtt, N. (2014). *Pourquoi les systèmes éducatifs de Belgique et de France sont-ils les champions de l'inégalité sociale ?* Récupéré le 15 Février 2014 du site <http://www.skolo.org/>
- Romainville, M. et Michaut, C. (2012). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. Bruxelles: De boeck.
- Sasseville, M. et Gagnon, M. (2011). *La communauté de recherche philosophique: applications et enjeux*. Québec: PUL.
- Sasseville, M. et Gagnon, M. (2012). *Penser ensemble à l'école. Des outils pour l'observation d'une communauté de recherche philosophique en action*. Québec: PUL.
- Tozzi, M. (2011). *Animer une discussion à visée philosophique en classe*. Récupéré le 02 Décembre 2014 du site <http://www.philotozzi.com>.
- Tozzi, M. (2009). *Instituer une communauté de recherche philosophique en classe*. Récupéré le 02 Décembre 2014 du site <http://www.philotozzi.com>. Récupéré le 02 Décembre 2014 du site <http://www.philotozzi.com>.
- Tozzi, M. (2007). *Apprendre à philosopher par la discussion. Pourquoi? Comment?* Bruxelles: De boeck.
- Tozzi, M. (1999). *Penser par soi-même, initiation à la philosophie*. Lyon: Chronique sociale.
- Vanhulle, S. (2009). *Des savoirs en jeu au savoir en je. Cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation*. Bern/Neuchâtel: Peter Lang.

---

# En tandem avec un élève, pour travailler nos différences

## Un dispositif de formation pour lutter contre les inégalités scolaires

**Claudine Kefer, Françoise Budo**

Haute Ecole HELMo  
Catégorie pédagogique, Équipe Tenter Plus  
61, Hors-Château  
4000 Liège  
c.kefer@helmo.be  
f.budo@helmo.be

---

*RÉSUMÉ. Les pratiques enseignantes sont généralement adaptées à l'élève standard mais prennent trop peu en compte les besoins des élèves culturellement éloignés de l'école, ceux issus des milieux populaires belges ou migrants. La méconnaissance mutuelle de deux mondes qui ne se rencontrent pas dans la vie courante engendre méfiance et réactions défensives. Dès la formation initiale des enseignants, construire un autre regard et instaurer des pratiques positives à l'égard de ces élèves nous paraît possible. Un dispositif de formation fondé sur cette hypothèse est mis en place depuis 6 ans chez les futurs AESI en sciences humaines de la Haute École Libre Mosane (HELMo) et réajusté chaque année en fonction des difficultés rencontrées et des effets observés. Ce dispositif semble propice à l'élaboration de compétences professionnelles pour travailler avec ces jeunes très éloignés de l'élève standard attendu.*

*MOTS-CLÉS : discrimination – formation initiale d'enseignants – relation pédagogique – représentations – origine socio-culturelle – dispositif de formation.*

---

Avant de former nos étudiants, futurs enseignants, à la gestion des différences entre élèves, il nous a semblé essentiel de travailler la rencontre avec des élèves différents... de soi. Nous pensons qu'il y a là une difficulté réelle souvent passée sous silence : quand l'écart culturel avec les élèves est important, il est particulièrement ardu de mener à bien son travail d'enseignant, de médiateur, de passeur.

L'écart culturel visé n'est pas celui qui sépare des étudiants, enseignants ou chercheurs de différentes régions du monde, se rencontrant par exemple à l'occasion d'un programme d'échanges. L'écart culturel qui fait obstacle, à l'école, signifie écart à la culture écrite, lettrée, savante.

C'est par ce bout que nous avons abordé la gestion des différences, dans une recherche-action menée en formation initiale d'enseignants. Le projet, développé depuis six années<sup>1</sup>, a pris le nom de **Tandem**. A l'instar de ce moyen de locomotion peu commun, qui exige que les deux protagonistes ajustent et coordonnent leurs coups de pédale sous peine de n'avancer ni l'un ni l'autre, nos tandems sont les duos (parfois les trios) constitués d'un futur enseignant et d'un élève (parfois deux) en difficulté scolaire, primo-arrivant ou belge de milieu populaire.

## 1. Pourquoi ce projet ?

### 1.1. Postulats

C'est un fait dénoncé depuis un certain temps déjà : les pratiques enseignantes sont généralement adaptées aux élèves standards, issus des classes moyennes, et sont particulièrement peu adaptées aux enfants issus des milieux populaires.

Nous appellerons élèves standards ceux auxquels un enseignant, un futur enseignant, un rédacteur de manuel scolaire s'attend : ceux que leur milieu social prédispose à devenir élèves, ou qui ont trouvé leur panoplie d'élève au pied de leur berceau, pour reprendre l'expression savoureuse de Ph. Meirieu ; la plupart des futurs enseignants en font partie et ils s'attendent à ce que les écoles en soient peuplées<sup>2</sup> ; ils s'attendent à se retrouver face à des élèves qui leur ressemblent.

Quant aux milieux populaires, s'ils ne sont certes pas homogènes, ils sont définis<sup>3</sup> par la conjonction d'une position sociale dominée et d'un éloignement par rapport à la culture savante. En outre, ces caractéristiques sociales et culturelles se conjuguent souvent avec une précarité sur le plan économique. L'écart culturel mentionné plus haut recouvre donc aussi une situation de distance et de domination sociales, et souvent économiques.

Les jeunes de 18/20 ans qui choisissent de devenir enseignants sont très rarement issus des milieux populaires et leur vie quotidienne leur donne peu l'occasion de fréquenter des personnes issues de ces milieux ; dès lors, qu'ils soient étrangers ou belges, les jeunes de milieux populaires lui paraîtront quelque peu étranges<sup>4</sup>, voire inquiétants en tant qu'individus, et davantage encore s'ils sont en groupe.

C'est dans le cadre professionnel des classes de stage que le futur enseignant aura réellement affaire à eux ; il ne pourra se reconnaître dans ces élèves plus pâles ou plus basanés que les jeunes de son entourage habituel, plus turbulents ou plus silencieux que la norme de l'univers scolaire. Dans les conditions habituelles de stage, l'étudiant est en situation d'évaluation et il doit rapidement faire la preuve de ses capacités à gérer un groupe-classe. Cette situation n'engage pas à la rencontre personnalisée et à la compréhension fine de l'autre, mais plutôt aux attitudes défensives qui permettent la survie. Devenus enseignants chevronnés, certains s'accommoderont de travailler avec ce type de classes, mais trop souvent, la crainte initiale donnera lieu à des pratiques certes rassurantes mais peu porteuses d'apprentissages : abandon des exigences de formation intellectuelle, ou instauration d'une relation autoritaire marquée par le mépris, ou encore choix d'activités formelles ou occupationnelles.

---

<sup>1</sup> Le projet a bénéficié en 2007-2008 du soutien de la Fondation Roi Baudouin et en 2012-13 de celui du Fonds Houtman.

<sup>2</sup> Il faut dire que c'était le cas de l'école secondaire avant la massification de l'enseignement ; et que c'est toujours le cas des filières d'enseignement général, après le tronc commun.

<sup>3</sup> Voir par exemple Schwartz (2011).

<sup>4</sup> Les habitus des uns et des autres étant différents, ils ne possèdent pas les mêmes codes pour réagir en société, n'accordent pas aux choses de la vie les mêmes valeurs ; les goûts et les réactions des uns diffèrent de ceux des autres.



On est tout à l’opposé d’une relation pédagogique qui fasse médiation réelle entre le monde de la culture savante et celui de la culture familiale, condition pourtant indispensable à l’entrée des élèves dans l’apprentissage, ainsi que l’ont montré, par exemple, les travaux de Zakhartchouk (1999) sur l’enseignant comme passeur culturel et ceux de Rochex (1992) sur la triple autorisation subjective.

« Reconnaître et exiger » : ce principe d’action pédagogique fondamental est mis à mal dans ces situations ; or, pour apprendre et pour grandir, chaque jeune a besoin de rencontrer des éducateurs qui à la fois soient exigeants avec lui et le reconnaissent, en tant que sujet ayant de la valeur à leurs yeux (Cornet & De Smet, 2013).

En résumé, notre travail est fondé sur les postulats suivants :

- vis-à-vis des élèves en difficulté avec l’école, qui souvent sont issus des milieux populaires, qu’ils soient dans les filières de relégation ou qu’ils peinent dans les filières communes, les pratiques enseignantes manquent souvent de la reconnaissance et/ou de l’exigence nécessaires à leurs progrès ;
- ces pratiques s’enracinent dans les représentations, interprétations et réactions défensives face à des élèves perçus comme menaçants car éloignés des normes communément partagées dans l’univers scolaire ;
- pour faire évoluer ces pratiques, il est nécessaire de travailler au niveau des représentations de l’autre et de soi, à l’intersection du personnel et du professionnel.

### 1.2. Hypothèse

Nous estimons possible d’influer sur les représentations que les futurs enseignants ont d’eux-mêmes et des élèves éloignés des normes scolaires par la mise en œuvre de dispositifs de formation initiale qui favorisent des rencontres positives *et* déstabilisantes entre futurs enseignants et élèves issus de milieux socioculturels éloignés de leurs propres milieux.

Plus précisément, nous pensons pouvoir enrayer les discriminations négatives, même involontaires, si ces dispositifs de rencontre :

- provoquent chez les futurs enseignants la découverte d’une réalité sociale, économique et culturelle qu’ils ne connaissent pas, suscitent leur questionnement;
- améliorent leurs compétences relationnelles et les rendent capables d’instaurer une relation pédagogique positive avec des jeunes issus de milieux défavorisés, éloignés de l’élève standard ;
- et développent leurs capacités à élaborer des activités pédagogiques enrichissantes pour ces élèves.

## 2. Quel en est le dispositif ?

Le dispositif consiste à organiser des rencontres entre futurs enseignants et élèves issus de mondes qui se méconnaissent, voire se craignent mutuellement, et à travailler les représentations qui vont s’y déployer.

En pratique, nous consacrons au projet Tandem une centaine d’heures de cours des étudiants de deuxième bachelier AESI en sciences humaines<sup>5</sup> d’HELMo. Ceux-ci sont généralement une vingtaine, tandis que les élèves du secondaire<sup>6</sup> impliqués en 2012-2013 étaient une quarantaine. Il s’agit des élèves de première année différenciée de l’école secondaire Saint-Louis-Amercoeur ; ces classes regroupent des jeunes n’ayant pas leur Certificat d’Études de Base, soit parce qu’ils n’ont pas réussi à l’obtenir à l’école primaire, soit parce qu’ils sont nouvellement arrivés d’un pays lointain<sup>7</sup> où leur situation scolaire varie de l’absence de scolarité pour certains à une scolarité complète en français, pour d’autres ; l’école se situe au plus bas échelon du classement *Robin des Bois*<sup>8</sup>.

<sup>5</sup> Les AESI en sciences humaines sont les régents en histoire, géographie, sciences sociales et cours associés.

<sup>6</sup> Nous réservons le terme d’élèves aux jeunes du secondaire et ce sont les bacheliers, futurs AESI, que nous appelons étudiants.

<sup>7</sup> Guinée, Ghana, Djibouti, Cameroun, Congo, Rwanda, Maroc, Espagne, Hollande, France, Turquie, Biélorussie, Serbie, Irak, Bangladesh et Pakistan, pour l’année 2012-2013.

<sup>8</sup> Le décret *Robin des Bois* s’inscrit dans le cadre du financement de l’enseignement différencié et poursuit aussi l’objectif de renforcer la mixité sociale. Pour ce faire, toutes les écoles en Fédération Wallonie Bruxelles, à partir de l’indice socio-

Le dispositif concret a sensiblement varié d'année en année, en fonction des difficultés rencontrées et des effets observés. Certains ingrédients sont restés. Avec le recul, ce sont ceux qui nous paraissent essentiels : des rencontres individuelles et collectives entre futurs enseignants et élèves ; des temps d'analyses de ces rencontres, en privilégiant l'analyse d'incidents critiques ; des apports théoriques pour comprendre des phénomènes à l'œuvre dans les situations qui ont été vécues ; et la cogestion du projet par les formateurs et étudiants. Nous détaillons ci-dessous ces quatre éléments.

### **2.1. Des rencontres**

Il s'agit de rencontres réelles et répétées entre les étudiants et des élèves, et non de simulations via des analyses de cas sur papier. Les rencontres combinent des moments collectifs et des temps en duo ; elles se déroulent en majorité hors du cadre scolaire habituel des élèves, et en l'absence de leurs enseignants.

Selon les années, les rencontres, tant individuelles que collectives, ont varié : activités plus ludiques (ex : descente en kayak) ou plus didactiques (ex : visite de musée) ; animateurs extérieurs (ex : guides-natures) ou animations par les étudiants (ex : parcours dans le quartier). Elles sont à la fois proches et distinctes des situations professionnelles d'enseignement ; notre préférence va à des activités dans lesquelles élève et étudiant se retrouvent côte à côte, en tandem, pour un apprentissage ou une découverte à faire ensemble, plutôt que face à face, où l'un montre/explicite à l'autre. L'étudiant est responsable d'un élève ou d'un groupe, mais pas en situation de cours classique ; nous évitons les situations instituées dans lesquelles le rôle de chacun est totalement prédéfini et la rencontre entièrement codifiée. Nous évitons tout autant les situations mal pensées ou non gérées d'où naîtraient chaos et insécurité. L'idée est de créer un cadre suffisamment sécurisant pour que puissent se développer des modes de rencontre personnalisés.

La priorité va aux rencontres individualisées et non aux rencontres collectives, dans lesquelles les questions de gestion du groupe prendraient le dessus sur l'accompagnement d'un élève. Via un tirage au sort, chaque étudiant se voit attribuer un ou deux élèves avec qui il formera un tandem durant l'année.

Aux activités collectives, les professeurs responsables du projet sont toujours présents ; aux activités individuelles, cela a varié selon les années ; cette année 2012-2013, ils étaient présents. La responsabilité finale est toujours symboliquement assurée par un des professeurs ; nous tenons à ce que les étudiants se sentent encadrés, à ce que l'étudiant expérimente qu'il est capable de gérer telle situation qui lui fait peur, tout en étant assuré que si cela s'avérait nécessaire, le professeur reprendrait la main. Être mis dans une situation subjectivement difficile mais gérable ; être contraint mais soutenu, cela nous semble une condition pour que la rencontre soit déstabilisante *et* positive. Fournir un cadre rassurant, qui donne confiance aux étudiants, constitue pour nous un élément non négligeable du dispositif.

### **2.2. Une analyse des rencontres**

Celle-ci est une composante sans doute aussi importante que les rencontres. En effet, chacune de ces dernières donne inévitablement lieu à des surprises, des insatisfactions, des difficultés, souvent mineures mais toujours nombreuses. Dans ces situations, l'esprit humain semble avoir tendance à mobiliser rapidement ses représentations initiales pour interpréter la situation au moindre coût, sans modification et en particulier sans remise en question personnelle. Le risque serait grand, sans retour sur le vécu, que l'expérience vienne confirmer, voire consolider, les représentations préalables.

À titre d'exemple, les quelques « incidents » proposés par les étudiants, à l'issue des dernières activités de mai 2013 sont les suivants :

- Durant la présentation du guide-nature, Anaïs écoute la musique de son baladeur, dont elle retire l'un des deux écouteurs ; le guide l'interpelle en lui demandant de montrer un peu de respect ; Anaïs s'agite et veut quitter la pièce ; elle n'acceptera jamais de suivre le groupe pour la découverte du parc forestier...

---

économique de leur population d'élèves, sont classées sur une échelle de 1 à 20. Les écoles au niveau 1 sont celles qui accueillent les élèves issus des familles les plus défavorisées sur le plan socio-économique.

- Pour rendre plus attractive une activité d'expression écrite, les étudiants ont prévu la possibilité de découper des petits pouces du type *like* sur Facebook, mais les élèves ne les utilisent pas, à la surprise de ceux qui ont conçu l'activité en essayant de tenir compte de la « culture jeune »...
- Lors d'un arrêt durant la promenade dans le parc, Cathy s'assied dans l'herbe pendant le court exposé que fait la guide du groupe ; cette dernière réprimande Cathy et lui demande « *si personne ne l'a jamais éduquée* ». Les étudiants, qui entretemps ont appris à mieux connaître Cathy et sa difficile histoire familiale, sont particulièrement heurtés par ces paroles indélicates...
- Alors que nous avons préparé pour midi un buffet gratuit et diversifié, en veillant à ne pas présenter de porc par égard pour les élèves musulmans, Mohamed va s'acheter un sandwich et des frites à la cafétéria... Fred, l'un des étudiants, en est très choqué et déçu.
- Déception aussi exprimée par Paule lorsque Médard, avec qui elle a été en tandem toute l'année, s'en va à peine descendu de l'autocar, sans un au revoir, sans un regard...

S'interroger sur ce qui s'est réellement joué dans tel moment délicat, prendre du recul, chercher d'autres façons d'interpréter, adopter de nouveaux points de vue, voilà qui va permettre de creuser plutôt que colmater les brèches.

Depuis le début, nous avons recouru à la même méthodologie : l'analyse d'incidents – ou situations insatisfaisantes – à l'aide de l'entraînement mental<sup>9</sup>, dans des séances de travail animées par une formatrice spécialisée. Nous consacrons à l'analyse d'un incident une séance d'une heure et demie à deux heures. Ce travail astreignant est parfois perçu comme trop lourd par certains étudiants. Mais quand, à la clé, on ressent la satisfaction intellectuelle et émotionnelle liée à une nouvelle compréhension de la situation vécue, c'est une forte source d'apprentissage.

Les qualités de l'animatrice sont importantes, car les réactions qu'a eues l'étudiant durant la situation analysée sont fréquemment remises en question ; elles doivent pouvoir l'être, mais sans le blesser, avec délicatesse. On retrouve ce principe d'un cadre sécurisant qui permet l'évolution personnelle. À notre niveau aussi, bien entendu, il s'agit de reconnaître et d'exiger.

### **2.3. Des apports théoriques**

Depuis l'année dernière, nous avons amplifié ces apports, qui viennent enrichir les analyses de situations concrètes, que ce soit par un exposé du professeur, la lecture de travaux scientifiques ou un travail en sous-groupes. Cet approfondissement théorique semble avoir permis aux étudiants – ou du moins à certains d'entre eux – d'affiner leur compréhension des phénomènes sociologiques et pédagogiques à l'œuvre dans les situations vécues par les élèves ou par eux-mêmes.

Les ressources utilisées sont les travaux de Bourdieu (1970), de Lahire (1995) et de V. de Gaulejac (1996), ainsi que ceux de la pédagogie institutionnelle, avec des textes de Ph. Jubin (2011) et N. De Smet (2009). Un travail sur leur propre histoire de vie est également mené avec les étudiants. Des aller et retour entre théorie et pratique sont particulièrement sollicités, qui contribuent à l'intégration du projet dans l'ensemble de la formation des étudiants.

### **2.4. La co-gestion du projet**

Notre recherche-action est gérée avec les étudiants en pédagogie du projet, et à l'aide d'institutions de la pédagogie institutionnelle<sup>10</sup>. En particulier, un contrat est négocié en début d'année avec la classe de deuxième bachelier, des temps de Conseil permettent de réajuster le projet durant l'année si le groupe en perçoit la nécessité, des temps de parole libre sont instaurés, diverses responsabilités sont prises par les étudiants comme par les professeurs, etc.

Peut-être le dispositif pourrait-il se passer de cet ingrédient ? Pour notre part, nous l'avons toujours expérimenté de cette manière, et avec plus ou moins d'engagement des étudiants dans le projet, selon les années,

<sup>9</sup> Pour une présentation de cette méthode, voir Peuple et Culture (2003).

<sup>10</sup> Pour plus d'informations sur la pédagogie institutionnelle, voir entre autres Pochet & Oury (1997), et le site [www.ceepi.org](http://www.ceepi.org).

les groupes et les individus. Cette façon de faire nous permet de mener notre propre travail d'enseignantes selon nos convictions<sup>11</sup> puisqu'elle tente de faire de l'étudiant un véritable partenaire dans la relation pédagogique ; et avec une certaine cohérence puisque le projet Tandem est ainsi mené davantage en côte à côte qu'en face à face, ensemble pour dénouer les difficultés qui surgissent au fil des rencontres entre élèves et étudiants<sup>12</sup>.

### 3. Quels en sont les résultats ?

#### 3.1. Les informations recueillies

À la fin de chaque année, nous avons systématiquement recueilli les avis et les observations de différents partenaires du projet. Selon les années, nous avons interrogé les élèves, les étudiants ou les professeurs ; nous les avons interrogés, par questionnaire ou par interview, sur leurs (in)satisfactions, sur le processus mis en place et/ou sur l'impact perçu sur eux-mêmes ou sur les autres partenaires. Recueillir la parole des participants nous a toujours paru intéressant et pertinent par rapport aux méthodes de travail développées durant l'année.

Ces évaluations nous ont à chaque fois orientées pour améliorer le dispositif, qui s'est d'ailleurs sensiblement modifié depuis la première édition. C'est cette fonction formative des évaluations qui a toujours été privilégiée ; nous n'avons jamais mis en œuvre de mode d'évaluation qui vise à prouver l'efficacité du dispositif.

Pour l'année 2012-2013, nous disposons des informations suivantes :

- Les réponses des étudiants à un questionnaire anonyme proposé en début et fin d'année, visant à cerner leurs représentations initiales et finales à propos des élèves.
- Les réponses des étudiants à un autre questionnaire anonyme portant sur leur appréciation du dispositif, en fin de projet.
- Les observations des deux enseignantes responsables du projet. Nous n'avons pas mené d'observation systématique, mais recueilli de nombreuses observations occasionnelles et autant d'impressions subjectives, au fur et à mesure de ces six années.

Quelques exemples de questions posées se trouvent en annexe.

#### 3.2. Les résultats

##### 3.2.1. Comparaison des représentations des étudiants en octobre et en mai

La comparaison des réponses montre peu d'évolutions : dès octobre déjà, après une première journée d'activités, une majorité d'étudiants estiment leur élève attachant et déclarent qu'il suscite leur sympathie. Pour une minorité, c'est la tristesse, la pitié ou la colère qui est mentionnée, vis-à-vis d'élèves jugés agressifs et mal élevés. On retrouve des réponses assez proches en fin d'année.

Un tel constat semble ne pas confirmer notre hypothèse de départ. Mais nous pensons que la faible évolution des réponses observées tient pour partie à notre dispositif d'évaluation. Sans doute ce questionnaire aurait-il dû être passé avant la première rencontre pour que la comparaison soit plus porteuse d'informations. Sans doute également, le questionnaire ne devrait-il pas se limiter à l'évolution des représentations à propos de l'élève que l'étudiant a accompagné mais tenter d'explorer si l'évolution s'étend à d'autres élèves de milieux défavorisés.

##### 3.2.2. Point de vue des étudiants sur le dispositif

En fin d'année, les étudiants sont quasi unanimes pour déclarer que ce projet a eu un effet (trans)formateur sur eux-mêmes. Il y a une exception : un étudiant estime que ce projet ne lui a rien apporté de positif. Pour les autres, la satisfaction est présente et exprimée souvent avec force (ex : « *superbes découvertes* »).

---

<sup>11</sup> Convictions partagées dans l'équipe *Tenter Plus* ; voir le programme de formation complet sur [www.tenterplus.be](http://www.tenterplus.be).

<sup>12</sup> Un autre élément stable du dispositif à travers les années est la participation de **deux** enseignantes au projet. S'il nous est impossible d'affirmer qu'il s'agit d'un ingrédient essentiel à l'efficacité du dispositif, c'est en tous cas une condition dont il serait difficile de nous passer pour faire face à la complexité du projet, malgré l'expérience accumulée.

Si l'on regroupe les transformations telles qu'elles ont été décrites par les étudiants, on peut constater qu'elles se situent à quatre niveaux différents :

- voir autrement ces élèves, avec un regard plus positif et moins d'a priori ;
- mieux comprendre les situations difficiles qu'ils vivent et qui influent sur leur attitude en classe et mieux comprendre leurs besoins ;
- se sentir davantage désireux et capables de travailler avec eux ;
- agir avec plus de patience à leur égard, et se poser plus de questions avant d'agir.

Plusieurs expriment en outre qu'ils ne se sentent pas encore capables de mettre en place des activités d'apprentissage adaptées aux difficultés des élèves sur le plan scolaire et cernent ainsi une des limites de la formation qu'ils viennent de vivre.

### 3.2.3. Point de vue des enseignantes

A chaque début d'année, lors de la toute première rencontre entre élèves et étudiants, nous sommes toujours étonnées de voir à quel point les postures et les positions adoptées dans l'espace sont révélatrices de la difficulté à se rencontrer : quel que soit le local choisi, les étudiants se regroupent, font corps, loin du groupe des élèves.

De même plus tard dans l'année, et malgré les décisions prises parfois en Conseil dans la sécurité de notre classe, la majorité des étudiants reste ensemble dans la cour, en attendant la sonnerie, plutôt que d'aller à la rencontre du groupe d'élèves, ou de l'élève de son tandem. Si rien n'est prévu pour provoquer le contraire, les étudiants mangeront ensemble et les élèves de leur côté ; et dans l'autocar, de même.

Surtout si rien d'autre n'est prévu, chacun joue le rôle qui lui est institué et le futur enseignant joue son rôle d'enseignant tel qu'il l'a perçu à travers sa propre scolarité et tel qu'il se joue sans doute depuis des lustres.

Il n'y aurait rien de gênant à cela si les rôles tels qu'ils ont été prévus ne se figeaient en perpétuant une comédie tragique dans laquelle des cohortes de laissés pour compte restent sur le bord du chemin.

Aller à la rencontre de l'autre, si différent de soi, si subtilement différent parfois, nécessite de briser quelques habitudes, quelques allant de soi, quelques évidences si communément partagées sur l'échec, la réussite, l'apprentissage, l'école, les professeurs et les élèves, la place des uns et des autres.

Quand nous proposons en début d'année d'aller boire un cacao avec les élèves dans le quartier près de l'école, c'est une petite révolution discrète. Quand ce sont les étudiants en fin d'année qui proposent de faire de l'accro-branches avec eux, ou quand tel étudiant prend l'initiative d'apprendre à rouler à vélo à sa grande élève africaine, ou telles autres de prendre du temps sur leur bloque de fin d'année pour proposer des révisions en tandem, ou encore quand untel accepte le jeu du bras de fer que lui propose un des jeunes..., nous y voyons diverses petites transformations dans les relations instituées, qui peuvent contribuer à construire des relations pédagogiques plus porteuses de changement. Nous y voyons des indices d'un changement de posture et des signes de rupture avec quelques certitudes<sup>13</sup>. Nous pouvons aussi observer, dans les paroles, moins de jugements à l'emporte-pièce. A nouveau, il y a des bémols, et chaque année, un ou deux étudiants restent rétifs au travail que nous proposons.

Autre élément d'observation : en juin 2013, plus de la moitié des étudiants ont répondu présents à la proposition de réaliser leur Travail de Fin d'Études autour de l'exclusion scolaire, en prolongement de leur expérience en Tandem.

Nous pensons avoir recueilli suffisamment d'indices pour pouvoir confirmer l'hypothèse formulée au départ et conclure que le dispositif décrit permet d'amorcer des transformations chez les étudiants dans le sens souhaité.

Selon les années, la quantité d'étudiants touchés et la profondeur de l'impact ont sans doute varié; à cet égard, la formule expérimentée en 2012-2013 s'est montrée très satisfaisante.

---

<sup>13</sup> A propos des ruptures identitaires à réaliser pour devenir enseignant, voir Cornet (2012).

#### 4. Pour conclure

Même si le questionnaire passé auprès des étudiants ne permet pas de confirmer notre hypothèse, nous pensons que les entretiens avec les étudiants ainsi que nos propres observations nous permettent d'affirmer que les objectifs visés (voir point 1.3 supra) sont suffisamment rencontrés pour continuer à mener ce projet dans le même sens. Il nous paraît cependant nécessaire de compléter le travail pour que les étudiants se sentent plus à même d'élaborer, avec ces élèves, des activités porteuses d'apprentissages scolaires.

Pour que les élèves de milieux populaires, regroupés dans les filières de relégation ou en difficulté dans les filières classiques, soient amenés à la réussite des apprentissages scolaires et à une socialisation positive, nous pensons que les ruptures à réaliser sont nombreuses; tant chez les élèves que chez les (futurs) enseignants, il nous semble nécessaire, de faire rupture avec les habitudes et les conceptions classiques :

- du rapport professeur-élève (relation de maîtrise et (in)soumission<sup>14</sup>) ;
- des règles de la vie collective (imposition par les plus forts aux plus faibles pour les écraser<sup>15</sup>) ;
- des rapports entre l'école et la vie (relation d'étanchéité entre les deux mondes) ;
- des rapports au savoir et à la culture (relation d'inutilité et de déplaisir<sup>16</sup>; ou relation de (in)soumission à une vérité révélée ou réservée aux dominants).

Le dispositif présenté permet d'initier chez les futurs enseignants cet indispensable travail de formation et de transformation. C'est un travail à poursuivre si l'on veut former des enseignants qui soient des acteurs sociaux désireux et capables de résister au rôle d'agent de reproduction et d'exclusion que joue trop souvent l'école. C'est également un travail à poursuivre pour véritablement former des praticiens réflexifs désireux et capables de permettre à chaque jeune d'accéder au monde du savoir et à celui des lois de la vie collective.

#### Références bibliographiques

- Bernardin, J. (2013). *Le rapport à l'école des élèves de milieu populaire*. Bruxelles : De Boeck.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1970), *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Minuit.
- Charlot, B., Bautier, E., & Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Cifali, M. (1994), *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF.
- Cornet, J. (2012). Travailler l'habitus dans un collectif acculturant. *ÉducRecherche Alger*, n°5.
- Cornet, J. & De Smet, N. (2013). *Enseigner pour émanciper, émanciper pour apprendre. Une autre conception du groupe-classe*. Paris : ESF.
- de Gaulejac, V. (1996). *Les sources de la honte*. Paris : Desclée de Brouwer.
- De Smet, N. (2009). *Au front des classes*. Bruxelles : Couleur Livres.
- Jubin, P. (2011). Petite histoire vraie. *Cahiers pédagogiques*, n°488.
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles : heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris : Gallimard/Le Seuil.
- Moll, J. (1996). Les enjeux de la relation. In Houssaye J. (Dir.), *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF.
- Peuple et Culture (2003). *Penser avec l'Entraînement Mental : Agir dans la complexité*. Lyon : Chronique Sociale.
- Pochet C. & Oury, F. (1997). *Qui c'est l'conseil ? La loi dans la classe*. Paris : Matrice.
- Prairat, E. (2002). *Questions de discipline à l'école*. Ramonville Saint-Agne : Érès.
- Rey, B. (2004). *Discipline en classe et autorité de l'enseignant*. Bruxelles : De Boeck.

<sup>14</sup> Pour une analyse de divers types de relation pédagogique, voir Cifali (1994) et Moll (1996).

<sup>15</sup> A propos du travail des règles dans la classe, voir Prairat (2002), ainsi que Rey (2004).

<sup>16</sup> A propos des rapports au savoir en milieu populaire, voir Charlot, Bautier & Rochex (1992), ainsi que Bernardin (2013).

- Rochex, P.Y. (1992). Histoire scolaire et histoire familiale. *Cahiers pédagogiques*, n°309.
- Schwartz, O. (2011). Peut-on parler des classes populaires ? [Page Web] *Laviedesidées.fr*.
- Zakhartchouk, J.M. (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*. Paris : ESF.

**Annexe : Extraits des questionnaires anonymes utilisés en octobre 2012 et mai 2013****A propos de mon élève n° 1 (fille)****Q2 : Quand je pense à elle, j'entends d'abord**

un cri	<i>OUI - NON</i>	<i>Pour chacune des lignes où tu as entouré OUI, précise ici à droite, de quel accent, de quelle parole, etc., il s'agit :</i>	
un accent	<i>OUI - NON</i>		
le silence	<i>OUI - NON</i>		
un murmure	<i>OUI - NON</i>		
une musique	<i>OUI - NON</i>		
une parole qu'elle a eue	<i>OUI - NON</i>		
autre chose : .....	<i>OUI - NON</i>		

**Q3 : Je l'ai trouvée**

attachante	<i>pas du tout</i>	<i>un peu</i>	<i>beaucoup</i>	<i>énormément</i>
débrouillarde	<i>pas du tout</i>	<i>un peu</i>	<i>beaucoup</i>	<i>énormément</i>
différente des autres	<i>pas du tout</i>	<i>un peu</i>	<i>beaucoup</i>	<i>énormément</i>
agressive	<i>pas du tout</i>	<i>un peu</i>	<i>beaucoup</i>	<i>énormément</i>
perdue	<i>pas du tout</i>	<i>un peu</i>	<i>beaucoup</i>	<i>énormément</i>
inquiétante	<i>pas du tout</i>	<i>un peu</i>	<i>beaucoup</i>	<i>énormément</i>
comme les autres	<i>pas du tout</i>	<i>un peu</i>	<i>beaucoup</i>	<i>énormément</i>
infernale	<i>pas du tout</i>	<i>un peu</i>	<i>beaucoup</i>	<i>énormément</i>
pauvre	<i>pas du tout</i>	<i>un peu</i>	<i>beaucoup</i>	<i>énormément</i>
autre : .....	<i>pas du tout</i>	<i>un peu</i>	<i>beaucoup</i>	<i>énormément</i>

**Q4 : Avant de la rencontrer, je l'avais imaginée**

plus .....
moins .....

**Q5 : Elle suscite chez moi**

la sympathie	<i>pas du tout</i>	<i>un peu</i>	<i>beaucoup</i>	<i>énormément</i>
la joie	<i>pas du tout</i>	<i>un peu</i>	<i>beaucoup</i>	<i>énormément</i>



la pitié	<i>pas du tout</i>	<i>un peu</i>	<i>beaucoup</i>	<i>énormément</i>
la peur	<i>pas du tout</i>	<i>un peu</i>	<i>beaucoup</i>	<i>énormément</i>
l'indignation	<i>pas du tout</i>	<i>un peu</i>	<i>beaucoup</i>	<i>énormément</i>
la tristesse	<i>pas du tout</i>	<i>un peu</i>	<i>beaucoup</i>	<i>énormément</i>
le dégoût	<i>pas du tout</i>	<i>un peu</i>	<i>beaucoup</i>	<i>énormément</i>
la colère contre elle	<i>pas du tout</i>	<i>un peu</i>	<i>beaucoup</i>	<i>énormément</i>
la colère contre .....	<i>pas du tout</i>	<i>un peu</i>	<i>beaucoup</i>	<i>énormément</i>
autre : .....	<i>pas du tout</i>	<i>un peu</i>	<i>beaucoup</i>	<i>énormément</i>

(...)

### 1. Vos perceptions ont-elles évolué et dans quel sens ?

**A. Reprenez le questionnaire à propos de votre élève, que vous aviez complété à la mi-octobre.** Vous le retrouverez grâce au code personnel que vous aviez choisi. Munissez-vous d'une autre couleur que celle utilisée en octobre et relisez vos réponses de début d'année. Que répondriez-vous aujourd'hui ?

**B. Estimez-vous vous être (trans)formé à travers ce projet :**

pas du tout - un peu - oui - beaucoup

Expliquez en quoi : ...

**C. Pensez-vous qu'actuellement vous agiriez différemment qu'en septembre, vis-à-vis d'élèves du même style ?**

Donnez des exemples : ...

(...)



---

# Peut-on former des enseignants différenciateurs ?

## Dans quelle mesure les enseignants issus d'un système de formation différencié sont-ils prêts à différencier ?

Sandra Robinet\*, Grégory Voz\*

\* Haute Ecole Libre Mosane (HELMo)  
Département Pédagogique – Tenter Plus  
Rue Hors-Château, 61  
4000 Liège  
[s.robinet@helmo.be](mailto:s.robinet@helmo.be) – [g.voz@helmo.be](mailto:g.voz@helmo.be)  
[www.tenterplus.be](http://www.tenterplus.be)

NOTE – Cette recherche a été menée avec des jeunes diplômés qui ont fourni les données mais aussi un aval ou des modifications à cet article. Ils sont donc co-auteurs de celui-ci mais désirent rester anonymes.

---

*RÉSUMÉ : Depuis une dizaine d'années, la différenciation pédagogique prend une place importante au sein des formations initiales et continuées d'enseignants, en réponse à d'importantes difficultés de terrain combinées aux missions généreuses du système éducatif. Le système de formation de régents en sciences humaines, mis en place dans une Haute Ecole pédagogique souhaite former des enseignants capables de différencier, via son système particulier et un cours explicite. Par isomorphisme et/ou suite au cours sur la différenciation, les étudiants, une fois diplômés, deviennent-ils des enseignants-différenciateurs ? Quel est l'impact de la formation ? Cet impact est-il durable ? Quels sont les facteurs susceptibles d'influencer l'adoption ou non d'une posture et de pratiques de différenciation dans les classes ? Pour répondre à ces questions, des enseignants-chercheurs ont procédé à l'interview de 16 enseignants diplômés entre 2011 et 2013. Leurs discours ont permis de mettre en avant plusieurs profils de différenciateurs et de souligner plusieurs déterminants tels que la globalité du système de formation initiale, l'atelier sciences de l'éducation en BAC3 et certains dispositifs. Cependant, il ressort également dans cette recherche quelques manquements: le manque d'exemples, de bases ou de pratique étant le plus souvent cités. Il apparaît aussi que la formation ne parvient pas à modifier le résultat d'un passé scolaire portant, ou non, à la différenciation et surtout que l'entrée dans le métier constitue un facteur déterminant dans la mise en place ou non de la différenciation.*

*MOTS-CLÉS : Différenciation – enseignants – isomorphisme – formation initiale – formation continuée – pédagogie – identité professionnelle*

---

## 1. Introduction

« *Différencions, différencions, il en restera toujours quelque chose.* » Telle semble être la devise actuellement suivie en matière de formations initiales et continuées d'enseignants. Dans sa formation initiale, chaque enseignant reçoit un nombre d'heures conséquent consacré à cette thématique. Il semble que la différenciation, mise à toutes les sauces, apparaisse comme une nouvelle panacée. Sa prééminence actuelle n'est-elle pas plutôt le constat d'un système se modifiant plus lentement que son public ? N'est-elle pas symptomatique d'une prise de conscience pédagogique plus que des résultats de recherche didactique et méthodologique ? Et si tel est le cas, quelle formation (initiale et/ou continuée) s'avère pertinente pour les (futurs) enseignants ?

Dans cet article, nous commencerons par présenter notre point de vue sur l'intérêt actuel de la différenciation en pédagogie pour l'enseignement secondaire en particulier, nous la définirons ensuite avant de présenter brièvement la mise en œuvre de notre formation initiale des régents en sciences humaines (dans le système Tenter Plus de la Haute Ecole Libre Mosane, à Liège). Nous développerons alors notre question générale de recherche, résumée ici : *les diplômés issus de ce système sont-ils capables de différencier ? Si non que leur manque-t-il, si oui, à quoi est-ce dû ?* Nous continuerons en présentant l'évaluation des impacts de celle-ci auprès de jeunes enseignants en place depuis peu ou en attente d'un emploi, ainsi que les facteurs expliquant les comportements effectifs ou non de différenciateurs de ces diplômés. Nous terminerons en développant des perspectives visant à réguler notre propre système de formation des régents en sciences humaines et plus largement la formation des maîtres, actuellement en chantier en Fédération Wallonie-Bruxelles.

## 2. La différenciation pédagogique : méthode géniale ou révélatrice d'inadaptations ?

### 2.1. L'explosion de la demande

La différenciation pédagogique prend une place de choix dans le catalogue des formations continuées, depuis sa première rédaction de 2002. Le décret relatif à la formation en cours de carrière dans l'enseignement inscrit comme mission, en page 2, le fait de « *rendre aptes à rencontrer les objectifs généraux et les objectifs particuliers du décret Missions. Elle vise notamment : (...) la capacité de pratiquer une pédagogie différenciée* ». Cette précision apparaît également dans les objectifs généraux de la formation en cours de carrière du même décret. Les aspects sur la différenciation sont demeurés inchangés dans les modifications du décret en 2003 et 2007.

Selon nous, la mise en emphase dont jouit la différenciation pédagogique, et plus encore la différenciation relative à la dyslexie (qui fait l'objet du plus grand nombre de demandes de formation) souligne combien la différenciation se révèle une nécessité peut-être mal maîtrisée dans son action plus qu'une solution idéale mal adaptée au terrain. Pour reprendre une métaphore médicale, c'est un peu comme si nous nous trouvions moins face à l'arrivée salvatrice d'un vaccin au bout de recherches médicales que devant une prise de conscience du phénomène d'obésité ou de rapports sexuels non protégés, ce qui implique la recherche des moyens d'agir sur ce phénomène mais aussi l'urgence, au risque d'être maladroit, d'agir pour enrayer ce phénomène.

### 2.2. La nécessité de l'offre

Les raisons de mises en avant des différences au sein des classes sont multiples. Soulignons-en trois. Premièrement les vagues d'immigration présentes dans notre pays depuis plusieurs générations, deuxièmement la massification scolaire. Elles engendrent au sein des classes des disparités socio-économiques, de grandes divergences dans les rapports à l'école, une hétérogénéité des attentes et soutiens parentaux, une maîtrise de la langue française hétéroclite et encore des différences d'âges importantes au sein des classes (cette dernière caractéristique étant renforcée par l'organisation de notre système scolaire et la pratique du redoublement).

Une troisième raison, récente, est la médicalisation des différences scolaires. Le diagnostic et le suivi assurés par des professionnels du monde (para)médical ou encore les prescriptions médicamenteuses mettent en avant, de manière « sérieuse » et digne d'attention, certaines difficultés et troubles de l'apprentissage, ou encore les hauts potentiels, par exemple. Cela donne à l'enseignant une vision différenciant encore les élèves d'un groupe-classe.

Après ces explications qui touchent tous les niveaux de la scolarité, ajoutons un point propre à l'enseignement secondaire inférieur. Les théories du développement de l'adolescent nous permettent de penser qu'à ce moment charnière de la scolarité, vu le cumul d'expériences précédentes, une non prise en compte des différences tend à faire de l'élève en difficulté scolaire un adolescent qui se (re)construit un mode de vie scolaire

parallèle, voire opposé, au mode attendu par le système scolaire. Cette phase de construction identitaire, comme l'expriment ainsi Bautier & Goigoux (2004), ajoute à la nécessité de composer avec ces différences.

### 2.3. Une définition sans concession

L'attention aujourd'hui portée à la différenciation pédagogique ne signifie pas pour autant un consensus quant à la signification du terme. Étudiant une série de définitions assez souvent utilisées, nous avons opté pour la construction, avec les étudiants, d'une définition « sans concession », c'est-à-dire qui ne concède aucun laisser-pour-compte. Ainsi, nous nous sommes accordés sur le fait que la différenciation était effective si quatre critères étaient rencontrés. S'il manque le 3<sup>e</sup> ou le 4<sup>e</sup>, la définition est incomplète et reflète plus une opinion politique que pédagogique. Notre définition de la différenciation en pédagogie fait donc référence à un point de départ, une mise en œuvre et deux buts privilégiés.

Ainsi, selon nous, différencier, c'est :

1. Tenir compte des différences entre élèves (*le point de départ*)
2. ...en mettant en place une pédagogie souple et variée (*la mise en œuvre*)
3. ...pour que tous atteignent le minimum commun,
4. ... et que chacun atteigne le maximum de ses possibilités. (*les buts*)

Si le premier point semble évident (différencier c'est tenir compte des différences, mais au-delà du truisme, c'est dans le choix de celles-ci qu'il faut être efficace) et si le second insiste sur la nécessité de construction plus que l'application d'une solution, c'est bien la présence des deux derniers buts qui met en avant l'absence de concession. Plusieurs définitions insistent surtout, voire exclusivement sur le premier de ces buts (Jamaer & Stordeur, 2006 ; Perraudeau, 1997) ; d'autres se centrent sur le second (Caron, 2007, Meirieu, 1992 ; Perrenoud, 1997 ; Tomlison, 2002), alors que d'autres ne mentionnent ni l'un ni l'autre, insistant surtout sur la souplesse et la variété de la pédagogie (De Peretti, 1992 ; Przesmycki, 1991).

Pourquoi nous semble-t-il essentiel de viser ces deux objectifs et non un seul des deux ? Parce que c'est nécessaire pour faire progresser chacun des élèves, y compris les meilleurs qui ont « le droit d'être bons » mais qu'il est tout aussi nécessaire de faire arriver TOUS les élèves au minimum commun, celui qui permet la réussite, mais plus fondamentalement l'insertion dans la société. Scolairement parlant, ce sont les socles des compétences, dont l'atteinte est fixée pour la fin du premier degré de l'enseignement secondaire.

Nous ne nions pas que la société dans laquelle l'école accueille et forme les élèves est inégalitaire et qu'elle ne remplit complètement ni l'un ni l'autre de ces deux buts. Mais nous insistons sur l'importance de garder ces deux objectifs en point de mire, simultanément, lors de toute élaboration de pratiques de différenciation

## 3. Un système différencié de formation initiale : présentation et doutes

### 3.1. Un système qui vise explicitement une transformation

Prolongeant la métaphore énoncée plus haut, nous postulons que si la différenciation est une posture à prendre pour enrayer un phénomène, plus qu'une méthode (ou un ensemble de méthodes) à appliquer pour bien enseigner, cette posture doit se travailler, pas simplement s'apprendre comme on apprend l'alphabet ou les tables de multiplication, et cela au fil des années. A notre niveau de formation, nous appliquons le principe d'isomorphisme : « *Les enseignants ne font jamais avec leurs élèves ce qu'on leur dit de faire, mais ce que l'on fait avec eux.* » (Meirieu, 2005). Comme décrit ailleurs (Voz & Cornet, 2009), notre système de formation a des visées explicites de transformation, passant par un système de formation cohérent, intégré et participatif. Mais dans quelle mesure la formation donnée aux futurs enseignants est-elle différenciée dans le système « Tenter Plus » ? La description qui suit permettra d'en avoir un aperçu, restreint sans doute, mais suffisant pour estimer que nous différencions effectivement et pouvons douter (ne pas être sûrs, mais le juger plausible) que cette formation transforme effectivement nos étudiants en enseignants différenciateurs. Avant cette présentation, soulignons que nous insisterons sur deux grands axes de formation. Commençons par la fin : pendant leur 3<sup>e</sup> (et dernière) année, les futurs enseignants participent durant une vingtaine d'heures sur l'année à un atelier consacré à la différenciation pédagogique selon un dispositif où la différenciation est vécue et très explicitée. Mais avant et pendant cela, les étudiants vivent, de manière consciente ou pas, durant les trois années dans un système offrant plusieurs modalités de formation.

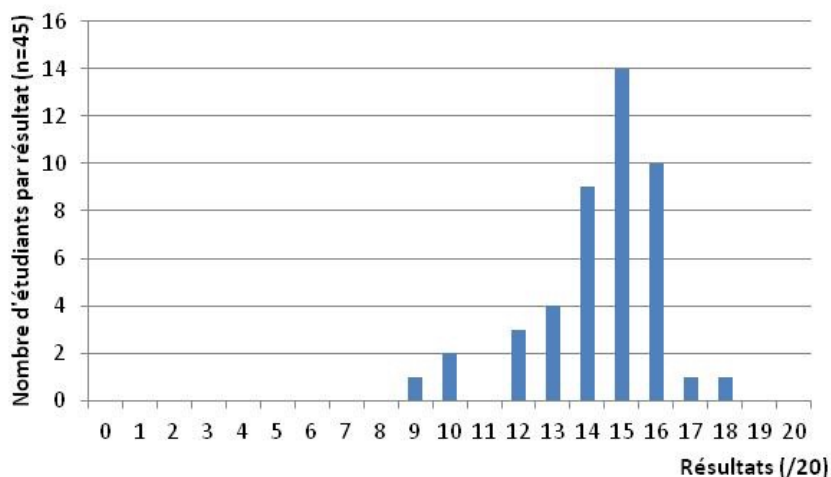
Une description de ces modalités de différenciation se trouve en annexe 1, afin d'alléger la lecture, et une description complète de la formation est disponible sur le site [www.tenterplus.be](http://www.tenterplus.be).

### 3.2. Les doutes possibles... et nécessaires

Misant sur l'isomorphisme et la clarification de la différenciation au départ de ce vécu, les formateurs espèrent développer chez les étudiants des compétences et attitudes de différenciateurs. Nous pouvons espérer que les étudiants, une fois diplômés, reproduisent en partie les postures et modes de travail avec leurs collègues, l'ayant vécu (travail collectif, grille horaire particulière, ...) et observé chez leurs professeurs.

Toutefois, au-delà de l'évaluation certificative de juin, pour laquelle les étudiants doivent présenter, critiquer et proposer une régulation d'une performance de différenciation en classe d'école secondaire, les diplômés possèdent-ils les attitudes, les savoirs et savoir-faire nécessaires pour différencier dans leurs classes ? Si non, que leur manque-t-il et que pourrait-on proposer en formation continuée ? Si oui, à quoi est-ce dû ? Que pourrait-on améliorer ou accentuer en formation initiale ?

Une première information est issue de la figure 1<sup>1</sup>, montrant la majorité de réussites (celle-ci se situant à 10/20) au cours des trois dernières années à l'évaluation du cours de « Différenciation des apprentissages et notions d'orthopédagogie<sup>2</sup> ».



**Figure 1.** Résultats à l'examen de différenciation pour les années 2011, 2012, 2013 (n=45)

Mais cette donnée est issue de l'évaluateur qui est aussi le formateur de ces étudiants. Et si ces résultats étaient le reflet d'une adhésion aux attentes de l'enseignant plus qu'une réelle (trans)formation des étudiants ?

Ainsi, nous sommes à ce stade de l'article face à plusieurs doutes : les étudiants en fin de formation, lors de leur diplomation, sont-ils réellement capables de différencier ? Ces étudiants ont-ils envie de différencier ? Est-ce que ceux qui réussissent bien sont effectivement ceux qui vont différencier dans leurs classes ? L'évaluation réalisée par le professeur est-elle en relation correcte avec la pratique qui s'ensuivra dans la pratique professionnelle ? Et si les trois années de formation et/ou l'atelier de sciences de l'éducation ne jouaient qu'un rôle mineur, voire négligeable, par rapport aux vécus antérieur ou parallèle à la formation ? Ces questions sont légitimes tant il est difficile a priori d'y apporter une réponse assurée, bien que ce soit la coutume ou la tradition en formation d'enseignant : estimer que si on les diplôme, ils sont compétents et ce, surtout grâce à la formation dispensée et suivie.

<sup>1</sup> Le graphique rassemble les résultats des étudiants de BAC3 Sciences humaines aux examens de juin 2011, 2012 et 2013, car le cours de différenciation tel que décrit dans le tableau en annexe 1 est mis en place depuis septembre 2011, toujours avec les mêmes critères d'évaluation et le même évaluateur.

<sup>2</sup> Dénomination officielle du cours dans la grille horaire.

C'est sur la base de ces doutes, et afin de les réduire, que nous allons construire la recherche suivante. Voici donc les questions de recherche et la méthodologie employée pour l'effectuer.

#### 4. Dispositif d'évaluation des impacts de la formation

Les doutes précédents sont transformés dans cette recherche en cette question : *En quoi le dispositif d'atelier sciences de l'éducation en 3<sup>e</sup> et/ou le système de formation Tenter Plus développe(nt)-t-il(s) les compétences attendues en différenciation auprès de jeunes diplômés?* Nous posons alors quatre hypothèses que nous cherchons à confirmer ou à infirmer. Ces hypothèses montrent que nous doutons (au sens de Popper, pas lors de la diplomation des étudiants) de l'origine (multiple) des (in)compétences de « nos » diplômés.

1. L'atelier sciences de l'éducation développe les compétences attendues pour qu'un jeune enseignant puisse différencier.
2. Autre(s) chose(s) dans la formation développe(nt) les compétences attendues pour qu'un jeune enseignant puisse différencier.
3. L'atelier sciences de l'éducation (et/ou autre chose) freine(nt) le développement des compétences attendues pour qu'un jeune enseignant puisse différencier.
4. Ce que le jeune enseignant a vécu avant la formation ou en-dehors de celle-ci influence, plus que la formation suivie, ses compétences en différenciation.

Le doute se porte donc dans l'hypothèse 1 sur l'efficacité d'un dispositif de formation. Dans l'hypothèse 2, c'est globalement le système de formation, isomorphe, considéré comme un tout ou une somme de dispositifs selon le diplômé, qui serait moteur de développement, hypothèse issue d'une recherche du même type sur la réflexivité (Voz & Cornet, 2010). L'hypothèse 3 est la réplique aux deux premières, cherchant si l'atelier visé spécifiquement et/ou d'autres éléments (stages, autres cours, voyages, travail de fin d'études, ...) pourraient être contreproductifs. Enfin, l'hypothèse 4 serait une approche plus modeste de l'impact de la formation, considérant que celle-ci ne permet pas une transformation, l'identité, par exemple, de l'étudiant ou du jeune enseignant prenant le pas sur le système, tout ou en partie, de formation.

Afin de recueillir les informations permettant de répondre à notre question, nous avons constitué un échantillon de diplômés, suite à un mailing collectif présentant la recherche aux 45 récents diplômés. Parmi eux, 16 ont accepté de nous rencontrer. Sept d'entre eux étaient fraîchement diplômés, en juin ou août 2013, neuf autres l'étaient depuis 2011 ou 2012.

Nous avons réalisé une interview semi-directive avec chacun/e de ces 16 jeunes enseignants volontaires, diplômés lors des trois dernières années, sur les compétences qu'il/elle a acquises et mises en œuvre deux mois à trois ans après sa formation, ainsi que sur les éléments qui selon lui/elle a favorisé ou freiné le développement de ses compétences. Les questions posées étaient issues des catégories suivantes : l'identification du participant, sa perception de la différenciation et son éventuelle mise en place, les sources de développement de ses compétences en la matière, ses ajouts personnels. L'analyse du contenu des interviews concernant la connaissance et la mise en place de la différenciation a été réalisée avec une grille semblable à celle utilisée pour décrire le système dans l'annexe 1. Le relevé des facteurs influençant les comportements (ou leur absence) de différenciateurs est une quantification des éléments exprimés directement ou attribués par les chercheurs, mais toujours soumise à l'interviewé pour validation.<sup>3</sup>

#### 5. Impact sur la différenciation en fin de formation : vue synthétique

L'analyse des discours se présentera sous deux aspects: le premier synthétique et chiffré, bien que vu le nombre d'interrogés, il soit peu représentatif permettra de donner une vue globale des propos recueillis d'abord auprès des diplômés de 2013, ensuite les diplômés plus anciens. Le second aspect, qualitatif, présentera une typologie des participants, dont les caractéristiques seront illustrées par des extraits d'interviews.

---

<sup>3</sup> Ces interviews ont été réalisées à l'aide d'une grille et d'un protocole – disponibles sur simple demande aux auteurs – testés sur quatre enseignants avant d'être ajustés. Les interviews ont toutes été réalisées entre le 10 et le 18 septembre 2013. Le protocole d'analyse est lui aussi disponible sur demande.

### 5.1. Les diplômés de 2013

<b>Freins à la mise en place de la différenciation</b>	Nombre
Trop peu de temps en classe (intérim, 2h/semaine) et/ou trop d'élèves en classe	6
Trop peu de pratique	5
Trop peu d'outils, d'exemples, d'astuces, d'échanges	3
Trop peu de temps de préparation	2
Perception d'une faible liberté pédagogique	2
Aucun collègue ne la pratique	2
Trop choses à gérer en début de carrière	2
Pas assez de matériel, de possibilités d'organisation, de périodes de plus de 45 minutes,...	1
<b>Influences déclarées sur leur manière de différencier</b>	Nombre
La formation Tenter Plus dans sa globalité	6
L'atelier sciences de l'éducation en 3e	6
L'atelier de formation pratique (AFP géo BAC3)	3
Sa personnalité	2
L'expérience Tandem	1
Les stages	5
Sa pratique professionnelle	2
Autre : La conviction des professeurs de la HE	2
Le soutien de la Direction	1

**Tableau 1.** *Freins et influences sur le rapport à la différenciation des participants diplômés en 2013*

Soulignons que seuls deux diplômés sur les sept interrogés avaient un emploi dans l'enseignement au moment de l'interview, ce qui explique que cinq enseignants disent ne pas différencier. Il est difficile d'évaluer si ces enseignants, une fois dans leurs classes, seront effectivement des différenciateurs. Ces derniers émettent cependant tous le souhait d'essayer de mettre en place des activités allant dans ce sens, même si plusieurs expriment des craintes et envisagent déjà des freins. Les deux enseignants semblent convaincus de la nécessité de le faire et ils sont en recherche de moyens de le faire mieux.

Globalement, nous avons constaté que diplômés très récents ont une idée claire de ce qu'est la différenciation pédagogique, reprenant souvent la définition construite au cours de BAC3. Cependant, leurs connaissances ne semblent pas se limiter à des aspects théoriques : les diplômés qui professent expliquent tenter de différencier dans leurs classes ; plusieurs repèrent des pratiques différenciées au sein du système de formation Tenter Plus, ce qui constitue selon nous des indices d'un développement de compétences allant au-delà de la simple acquisition de savoirs déclaratifs. Notons que ces anciens étudiants ont réussi leur examen en différenciation en BAC3, avec des notes allant de 13 à 17/20.

Qu'ils enseignent ou non, le temps (de préparation, passé dans une même classe, etc.) est cité par tous comme étant un frein puissant. Ceci étant, la plupart évoquent aussi la différenciation comme une nécessité pour enseigner en vue de la réussite de tous les élèves.

Enfin, tous citent comme influence avant tout le cours explicite sur la différenciation. Ils mettent en avant la méthodologie particulière du cours qui forme à la différenciation en la mettant en place. Cela leur a permis de comprendre plus concrètement la différenciation pédagogique, son fonctionnement, mais aussi ses effets et ses finalités. Ils insistent sur l'importance des interactions entre ce cours théorique et la construction concrète d'une



activité permettant de différencier dans les classes dans l'Atelier de Formation Professionnelle en géographie. Nombre d'entre eux expriment l'importance de tester ces activités sur le terrain, en stage par exemple. La plupart soulignent cet aspect comme un manque au sein de la formation. Plusieurs proposent d'aborder plus tôt la différenciation (en bac1 ou 2) afin de permettre une maturation et de multiplier les occasions de tester.

### 5.2. Impacts sur la différenciation un à trois ans plus tard

La structure de ce point est identique à celle du précédent, débutant par des résultats chiffrés.

Enseignants qui...			
Différencient	2	7	ne différencient pas ou peu
souhaiteraient différencier plus dès maintenant	6	3	différencieront plus tard (peut-être)
ont une idée claire de ce que c'est (et ne confondent pas avec l'individualisation ou la remédiation)	4	5	ont une idée floue (ou très floue) de la différenciation

**Tableau 2.** Synthèse quantitative des rapports à la différenciation des participants diplômés en 2011 et 2012.

Freins à la mise en place de la différenciation	Nombre
Trop peu de temps de préparation	4
Trop peu de temps en classe (intérim, 2h/semaine) et/ou trop d'élèves en classe	4
Trop choses à gérer en début de carrière	4
Trop peu d'outils, d'exemples, d'astuces	4
Aucun collègue ne la pratique	3
Trop peu de connaissances sur la différenciation	2
Pas assez de matériel, de possibilités d'organisation, de périodes de plus de 45 minutes,...	1
Influences déclarées sur leur manière de différencier	Nombre
La formation Tenter Plus dans sa globalité	6
L'atelier sciences de l'éducation en 3e	6
Sa personnalité	4
L'expérience Tandem	3
Le TFE	3
Sa pratique professionnelle	2
Autre : un stage en Afrique.	1

**Tableau 3.** Freins et influences sur le rapport à la différenciation des participants diplômés en 2011 et 2012

Premier constat : bien qu'ils aient tous performé aux examens de juin de 2011 ou 2012 (ayant obtenu 15 ou 16/20), seuls deux différencient fréquemment dont un qui débute cette année en école. Les raisons sont multiples.

Second constat : le début de carrière explique en bonne partie que cette préoccupation devienne secondaire par rapport à la gestion de classe, les supports à créer, la nécessité de faire les mêmes cours entre collègues (surtout si ceux-ci ne prévoient pas la différenciation au sein de ceux-ci), le temps imparti aux préparations et le passage parfois trop court dans les classes pour pouvoir mettre en place une différenciation axée sur les besoins des élèves et suffisamment longtemps pour en obtenir des effets. Il semble aussi que la formation n'ait pas

totalemment atteint ses objectifs puisque deux enseignants déclarent n'avoir plus de bases solides sur la différenciation. Quatre, d'ailleurs, en ont une vision floue ou minimaliste, et quatre sont en demande d'exemples qui permettraient de leur mettre le pied à l'étrier.

Troisième constat : la formation a quand même laissé des traces. La formation et/ou l'atelier dédié à la différenciation en 3<sup>e</sup> sont une influence significative pour six des neuf enseignants. La formation semble ainsi pouvoir prendre plus facilement racine dans une personnalité déjà empreinte d'une envie de mieux faire en tant qu'enseignant, d'un souci de tenir compte de l'élève comme un individu à comprendre pour réussir à le former. Les trois TFE marquants ici peuvent aussi être considérés comme une partie de la formation.

Quatrième constat : six de ces enseignants souhaiteraient différencier plus, dès maintenant, les trois autres ne le jugeant pas essentiel dans leur début de carrière.

## 6. Impacts sur la différenciation en fin de formation : volet qualitatif

Nous allons maintenant étudier dans le discours de ces enseignants les facteurs influençant le développement actuel d'un profil de différenciateur et, plus particulièrement, mesurer l'impact de la formation.

Cette présentation mettra en avant plusieurs profils de diplômés. Ces profils rassembleront, contrairement à la partie précédente, les participants diplômés depuis quelques mois et les plus anciens. Nous les identifierons par des prénoms d'emprunt. Cette typologie est « intuitive » suite à l'analyse des discours et la confrontation de nos deux avis de chercheurs, ayant travaillé parallèlement avant de confronter nos typologies.

1. *Les différenciateurs convaincus (... peut-être)*
2. *Les différenciateurs convaincus... et en recherche*
3. *Les différenciateurs en (im)puissance*
4. *Les différenciateurs plus tard (peut-être)*

Chaque profil sera illustré de quelques extraits de discours. Une plus large série d'extraits se trouve sur le site [tenterplus.be](http://tenterplus.be) pour tout lecteur qui voudrait mieux comprendre les constats posés pour chaque profil.

### 6.1. *Les différenciateurs convaincus (... peut-être) : Marion, Charly, Noémie, Ghislaine et Noé*

Bien que sans emploi au moment de l'interview, les quatre enseignants évoquent la différenciation comme une nécessité et ils expriment le souhait d'essayer de différencier dans leurs classes, comme l'illustre cet extrait : « *La différenciation, ça représente une nécessité de plus en plus obligatoire aujourd'hui dans le sens où les classes sont de plus en plus hétérogènes et donc ça devient une nécessité pour l'enseignant s'il veut permettre à chacun de ses élèves de réussir, donc de mettre en place des activités différenciées ...* » (Charly).

Chaque extrait est suivi d'un « mais ». Si ces quatre diplômés disent explicitement leur envie d'essayer, ils anticipent aussi les obstacles potentiels à la mise en œuvre de la différenciation. Les raisons sont diverses. D'une part, le temps est évoqué par tous et à différents niveaux par les enseignants :

- le timing serré en secondaire : certains perçoivent la différenciation comme pratiques « chronophages ».
- le temps de préparation : certains perçoivent la différenciation comme « énergivore » alors que la charge de travail d'un enseignant en début de carrière est importante.
- le temps utile à détecter les différences des élèves : certains expliquent qu'on ne peut d'emblée mettre en place la différenciation dans ses classes, sans avoir pris le temps d'analyser les différences qui s'y retrouvent. Ceux qui le mettent en avant expriment leur volonté de bien faire comme l'explique Marion : « *Je ne sais pas si on a bien le temps de mettre quelque chose en place. J'ai envie de différencier, mais de bien le faire. Ce n'est pas différencier pour différencier. Aussi le faire pas trop tôt dans l'année pour bien connaître les élèves* », mais aussi Ghislaine : « *Je ne pense pas que ce serait super top. Déjà, je crois qu'il faudra plusieurs cours pour cerner les élèves. Il faut du temps pour apprendre à les connaître et savoir quoi mettre en place. Dans la préparation des séquences, je pense être capable de trouver les idées. Mais ça me fait un peu peur car ce n'est pas parce qu'on tente quelque chose que ça marche forcément. J'ai peur de ne pas réussir à m'adapter* ».
- le temps utile à acquérir de l'expérience : certains enseignants pensent différencier progressivement dans leurs classes ; c'est notamment le cas de Noémie : « *Je ne sais pas si c'est possible de le faire d'un coup. Je pense que j'essaierais d'abord avec une classe* ».

D'autre part, Marion évoque l'impact de l'orientation de l'équipe pédagogique que l'on intègre : « *Il faut aussi voir si dans l'école, on trouve ça bien, si les collègues trouvent ça bien, pour pas qu'il y ait de trop grandes différences entre les collègues et les méthodes que je pratiquerais aussi. (...) Si on fait trop de nouvelles choses par rapport aux collègues, ça peut être mal pris.* »

Au-delà, les enseignants pointent tous l'acquisition de compétences de différenciation lors du cours de différenciation de BAC3, celui-ci étant systématiquement associé à une mise en œuvre pratique, soit lors d'un stage, soit lors de l'AFP. Les occasions de pratiquer, si elles sont mises en avant pour leur côté très formateur, le sont aussi parce les enseignants estiment que la formation fait justement défaut sur ce point: « *La 1re fois que j'ai entendu parler de la différenciation, c'est quand je suis arrivée en 3<sup>e</sup> (...) puis le cours a permis de prendre du recul et de comprendre ce qu'on faisait. (...) Surtout le fait de ne pas avoir pu tester assez après le cours en 3<sup>e</sup> » (Ghislaine).*

Plusieurs expliquent aussi qu'ils ont différencié ou vécu la différenciation « sans s'en rendre compte », à travers la formation dans sa globalité ou dans certains ateliers, comme l'explique Charly : « *la différenciation, il n'y a vraiment qu'en 3<sup>e</sup> qu'on l'aborde avec nous. Maintenant, je sais que les profs en font aussi avec nous sans nous le dire ou de manière inconsciente aussi. Notamment les groupes dans le Projet Collectif Vertical* ». Ghislaine l'illustre pour Tandem : « *C'est grâce à Tandem que j'ai compris à quel point c'était important. Ce qui reste flou, c'est le lien théorie et pratique...Utiliser des méthodes variées, il faut encore les trouver. On a fait de la différenciation sans s'en apercevoir avec Tandem* ». Enfin, certains mettent en avant l'influence de leur parcours scolaire ou de leur projet professionnel sur leur envie de différencier.

Selon Noé, l'organisation globale du système de formation a beaucoup influencé sa compréhension du concept de différenciation : « *Le fait de fonctionner en Pédagogie Institutionnelle, ça facilite la différenciation, de par son fonctionnement, je pense que vu que c'est un système qui permet de mieux connaître l'autre, les étudiants dans ce cas-ci, on décèle déjà plus facilement les différences. (...). Du coup, le concept de différenciation est moins abstrait que si on était en amphî et qu'on nous tapait ça, comme une théorie quelconque* »

## **6.2. Les différenciateurs convaincus et en recherche : Lucie, Robert, Jean et Albin**

Ces quatre enseignants ont peu de pratique, quelques jours ou semaines tout au plus. Mais tous les quatre différencient et en font un credo.

« (...) *Par nécessité je constatais qu'une partie de ma classe n'arrivait pas à suivre et rencontrer mes attentes. Puis par envie : j'y ai été formé, j'ai découvert cela en 3e, surtout, et je trouvais que c'était une méthode qui faisait ses preuves. (...) Ce serait impossible de ne pas différencier. C'est un axiome point de vue pédagogie en classe* » (Jean).

« *Ce qui me pousse c'est essayer de remplir mon boulot de prof, faire avancer mes élèves quel qu'en soit le prix, surtout pour les élèves qui n'arrivent pas à suivre en classe, veiller à ce que tout le monde arrive, par des voies différentes, que chacun atteigne les objectifs que je fixe, et que chacun apprenne quelque chose. (...) Dans mon for intérieur j'en suis convaincu, mais techniquement en classe, c'est dur* » (Albin).

Ils disent avoir été confrontés à des différences entre les élèves dans leurs classes dès leurs premiers jours dans le métier. Ces différences posent question à plusieurs niveaux : l'organisation du cours, les tensions dans la classe et l'incohérence au sein de l'équipe éducative. Aussi, ils conçoivent la différenciation pédagogique comme une réponse utile et nécessaire à leurs premières observations.

« *Ici (...), ils viennent quasiment tous d'une école différente ; ils recommencent tous leur année ou alors ils ont changé car ça n'allait pas. Donc ils ont vraiment des niveaux différents. (...) Je tente de différencier et j'ai envie de dire : je n'ai pas le choix* » (Lucie).

Ils tentent déjà de différencier dans leurs classes et sont en recherche par rapport à leurs pratiques. Ils expliquent vouloir tester des activités dans certaines de leurs classes.

Néanmoins, Robert exprime quelques réserves à affirmer ses compétences à différencier, comme le montre ce court extrait : « *Déjà ce qui me pose un peu problème c'est est-ce que j'en suis vraiment capable ou...Tout simplement, je n'en sais rien* ». Il explique que l'expérience et la stabilité dans son emploi lui permettront sans doute de prendre confiance en ses compétences de différenciateur et de s'améliorer dans ce domaine. Dans le même ordre d'idées, la pratique explicite de la différenciation dans les classes est pointée à plusieurs reprises comme un manque dans la formation par Lucie.

Mais leur pratique actuelle, et leur état d'esprit est-il un produit de la formation vécue ? En plus de différencier, Jean et Albin se distinguent aussi du reste de l'échantillon par la place déterminante qu'ils accordent à leur propre personnalité. Ainsi, Jean explique que : « *Au départ, il y a aussi ma personnalité, qui m'a conduit à Tenter Plus : j'avais des cours où le prof débitait son cours et s'en allait. Cela me frustrait beaucoup et des élèves dans mon cas devaient essayer de trouver seuls les significations... Je n'avais rien réalisé moi-même (mais nous avions de beaux schémas tout faits donnés par l'enseignant) et je me suis dit un jour je serai prof et un bon et m'arrangerai pour que chacun comprenne à sa façon.* » Le second se rappelle que l'un de ses frères a énormément souffert d'être différent et d'être tenu responsable de ses échecs, sans recherche de compréhension, et se souvient de l'action salvatrice d'une enseignante qui l'a considéré comme il était et non comme il aurait dû être. Pour eux deux, force est de constater que leur vécu antérieur à la formation reste un facteur marquant dans leur identité actuelle d'enseignant différenciateur.

Enfin, ces quatre enseignants évoquent une série de freins à la différenciation. Pour Lucie, le principal concerne la perception d'une faible liberté pédagogique liée à son statut de jeune enseignante débutante. « *Un des éléments qui me freine le plus, c'est qu'on est trois professeurs de sciences humaines et moi, je suis nouvelle. Donc, les deux autres ont déjà fait la planification de l'année par exemple, elles ont déjà choisi les thèmes etc. (...) J'étais toute contente d'avoir mes classes enfin, de faire ce que je veux, et non... Les examens sont prêts et je suis obligée d'amener mes élèves à ça.* » Elle parvient toutefois à argumenter le besoin de différencier. « *Ce qui m'avantage là, ce sont les élèves plus difficiles car ça me donne un prétexte pour faire de la différenciation. Ça justifie le fait que je tente de le faire, en fait. Moi, ce que j'attends c'est d'être dans ma deuxième année car j'aurai plus de liberté et de droit à la parole. Déjà, je voudrais mettre en place l'activité de l'AFP.* ». Les autres membres de ce profil évoquent les mêmes situations, leurs conditions de jeunes enseignants devant s'intégrer (et faire leurs preuves) dans une équipe, parfois peu encline à différencier.

Comme indiqué en début de ce profil, ces enseignants souhaitent poursuivre malgré les doutes et les freins évoqués précédemment. Cette volonté est aussi en lien avec leur projet et leur identité d'enseignant comme l'illustre Robert: « *J'ai envie de poursuivre... De toute façon, ai-je vraiment le choix? Pour moi c'est une nécessité de proposer à nos élèves des alternatives d'apprentissages qui soient en adéquation avec leurs caractéristiques personnelles. C'est une question de personnalité et de valeurs pédagogiques. Certains enseignants n'y prêtent pas beaucoup d'attention, voire pas du tout. Je ne les juge pas même si je le regrette - pour moi, pour eux et pour les apprenants !* » Enfin, le fait de pouvoir réfléchir à leurs pratiques avec d'autres et d'échanger des idées pourraient constituer un soutien important et leur permettre de persévérer, en formation continuée ou en enseignant à deux par exemple.

### **6.3. Les différenciateurs en (im)puissance : Roger, Rose, Amandine et Inès**

Quatre autres jeunes enseignants interrogés sont embêtés par leur comportement de non différenciateurs. « *Cela me dérange car j'aimerais pouvoir prendre le temps de travailler avec ceux qui en ont le plus besoin et prendre le temps de faire avancer le plus possible ceux qui attendent la suite. (...)Le temps, en heures de cours en classe, et en préparation. Avoir des plus petites classes, les moyens techniques, matériels, comme un local adapté à 8-10 élèves, un rétroprojecteur, des bouquins en plus... un éclairage idéal... bref, des conditions parfaites pour travailler et un aménagement différent de 45 minutes de cours* » (Roger).

« *J'y accorde beaucoup d'importance car cela doit permettre de réduire les inégalités entre élèves à l'école. Cela demande de connaître un minimum les élèves aussi pour agir et réduire, et je suis encore en début d'année. (...) En début de carrière, je pense que c'est presque impossible car j'ai plein d'autres choses à faire* » (Rose).

Notons d'emblée que l'on est peu éloigné du crédo des membres de la catégorie précédente. Qu'est-ce qui les met en « impuissance » ? Les conditions de travail : sur un plan matériel, le manque de temps passé avec les élèves ou la charge de travail d'un débutant qui sont des freins puissants. La nécessité de collaborer, de même que l'isolement nuisible, sont toutefois aussi mis en avant. « *Ce qu'il me manque c'est du temps, pas de l'expérience car les plus vieux qui ont arrêté de s'investir ne différencient pas plus que moi.* » Rose exprime là qu'elle ne pourra pas compter sur une collaboration avec les plus expérimentés.

« *Il me manque aussi l'idéologie de l'école dans laquelle je bosse : on vise le meilleur, il est clair que celui qui ne suit pas n'a pas sa place, c'est dit comme cela en conseil de classe. Les enseignants pensent ainsi bien faire, ce n'est pas méchant.* » Selon Roger, ce climat d'école n'engage pas dans la différenciation, bien au contraire.

Selon eux, qu'est-ce qui a influencé leur état actuel ? Tous insistent sur la globalité de la formation. Inès dit ainsi : « *Le système qui nous permettait d'être pris individuellement, et de recevoir des feedbacks individualisés, et donc prendre chacun comme unique et voir ses points forts et faibles.* » Amandine ajoute : « *C'est sûr que la*

*formation que j'ai vécue nous fait beaucoup réfléchir. Plein de fois je pense à des petits trucs alors que des collègues formés autre part n'en ont rien à faire... La formation m'a aidée et outillée pour parvenir à en savoir plus. Et renforcée dans l'idée de ne pas se fier aux apparences et juger directement. La formation y fait. »* Amandine nous permet de lire encore que la collaboration n'est pas chose aisée en termes de différenciation.

#### **6.4. Les différenciateurs plus tard (peut-être) : Dimitri, Chloé et Stéphanie**

Ces trois anciens étudiants performants ne différencient pas. Ils n'expriment pas de manque particulier : « *Ce n'est pas un manque particulier. Quand j'aurai plus d'expérience, sans doute que j'en ferai plus* » (Dimitri).

Quels facteurs peuvent expliquer cet état actuel ? Dimitri et Stéphanie expriment un manque de connaissances, de bases sur le sujet. Ils estiment d'ailleurs nécessaire, avant d'en faire, de « revoir » pour se sentir capables. Chloé elle a déjà suivi une formation continuée sur le sujet. Tous les trois réclament autre chose que des connaissances : des outils et exemples.

Les conditions de travail, y compris la place dans « l'équipe », sont aussi des freins comme pour le quatuor précédent : « *Et puis être celle qui sort du lot parce que je différencie si en plus cela ne fonctionne pas, c'est une pression de plus, sans aide... (...) La 1<sup>re</sup> année, j'ai surtout pensé à voir ce que les autres faisaient, car l'école, la direction, aime que chacun fasse de la même manière dans le même cours. Alors j'ai surtout pris ce que donnaient les autres. (...) En plus, l'année passée comme cela ne se passait pas super bien j'avais d'autres chats à fouetter que différencier. (...) Selon moi, c'est surtout le contexte de mon école de travail. Ici personne n'y croit, ou pas grand monde en tout cas. Beaucoup sont septiques et je pense qu'il faut être à plusieurs pour se soutenir* » (Chloé).

La formation n'a-t-elle laissé aucune trace ? Ces trois anciens sont ceux qui relèvent le moins d'impacts. Pour l'un, Tandem fut une expérience marquante pour découvrir l'hétérogénéité. Une exprime que le cours sur la différenciation l'a surtout impressionnée. La troisième pense que le cours était intéressant mais qu'elle a du passer à côté de pas mal de choses. Elle explique aussi le poids de son passé scolaire. « *C'est influencé en partie de mon vécu en secondaire, je ne me souviens pas de différenciation et je me suis toujours adaptée... Donc cela me pousse à ne pas différencier* » (Stéphanie).

## **7. Conclusions : limites, principaux résultats et perspectives**

### **7.1. Limites et validité**

Avant toute chose, nous sommes conscients des faiblesses de notre étude étant donné, principalement, la taille de notre échantillon. Nous ajoutons à cela l'impossibilité de rendre tangible la distinction entre cette formation et d'autres formations d'enseignants dans la mise en pratique de la différenciation en classe. Mais nous considérons, via la qualité des interviews, le contexte sécurisé dans lequel ils se sont faits, la parole libérée des interlocuteurs et la diversité des profils trouvés que les résultats sont utiles pour notre formation et celles qui cherchent des sources d'innovation. Enfin, la prise en compte du feedback donné par les participants eux-mêmes sur l'article écrit dans sa première version nous conforte dans le sentiment de validité de cette étude.

### **7.2. Principaux résultats et discussion**

Cette recherche avait pour objectif de déterminer en quoi le dispositif mis en place dans l'atelier de sciences de l'éducation en 3<sup>e</sup> et/ou une formation initiale différenciée développe(nt) les compétences attendues en différenciation auprès de jeunes diplômés.

Via nos analyses, nous avons identifié quatre profils de diplômés selon leur rapport à la différenciation. Ils peuvent être positionnés dans une évolution chronologique. Celle-ci est supposée, puisqu'elle n'est pas basée sur une comparaison diachronique. Toutefois, nous pouvons identifier trois temps, situés dans le développement professionnel d'un enseignant et y positionner nos quatre profils. La figure suivante organise donc les profils selon cette dimension temporelle.

<p><b>Différenciateurs convaincus (... peut-être)</b> Marion, Charly, Noémie, Ghislaine et Noé sont investis par leur récente formation, mais ne peuvent se frotter à la pratique.</p>	<p><b>Différenciateurs convaincus ... et en recherche</b> Lucie, Robert, Jean et Albin sont convaincus de la différenciation et se frottent (se piquent parfois) au terrain de la mise en pratique.</p>	<p><b>Différenciateurs en (im)puissance</b> Roger, Rose, Amandine et Inès sont plutôt convaincus mais incapables de mettre en pratique dans leurs conditions.</p> <hr/> <p><b>Différenciateurs plus tard (... peut-être)</b> Dimitri, Chloé et Stéphanie ne sont pas vraiment convaincus et ont déjà assez à gérer en début de carrière sans ça.</p>
<p>Diplômés sans expérience</p>	<p>Diplômés en exercice depuis quelques jours, semaines, mois</p>	<p>Diplômés en exercice depuis plus d'un an</p>

**Figure 2.** Profils du rapport des diplômés à la différenciation selon leur position dans leur jeune carrière.

Si la formation initiale permet de former des différenciateurs en puissance, la plupart dans l'échantillon, elle laisse aussi plusieurs personnes dans une posture de désintérêt face à la différenciation, du moins de manque de prise de conscience avant l'entrée en fonction. De plus certains enseignants expérimentés qui ne différencient pas l'expliquent par des conditions d'entrée dans le métier trop contraignantes, un entourage professionnel peu enjoint à différencier, ou encore un manque de connaissances. Ce dernier aspect n'est pas évoqué par les enseignants diplômés en juin 2013 qui semblent assez assurés de leur maîtrise du sujet. Pour ceux-ci, c'est le manque d'expérience et de pratique durant la formation qui est davantage mis en avant. Pour y pallier, certains expliquent qu'ils comptent s'appuyer sur des activités construites lors de leur formation. Plusieurs suggèrent de laisser plus de place à la pratique, soit lors de stages, soit lors d'ateliers, au sein de la formation initiale. Certains proposent d'asseoir leurs compétences en matière de différenciation à l'occasion de la formation continuée.

Ainsi, le système, tant sa globalité que le cours spécifique de 3<sup>e</sup> sont utiles. La globalité du système cohérent intégré et participatif, est formatrice comme nous l'avions décrit précédemment (Voz & Cornet, 10), et permet de développer des identités professionnelles déjà entamées avant l'entrée en formation. Le cours de BAC3 y contribue mais agit plus, et trop peu, vu le quatrième profil, sur la prise de conscience et l'outillage des futurs enseignants. Notons encore que le vécu de Tandem en 2<sup>e</sup> année est quant à lui un moment intense pour ceux qui l'ont gardé en tête. Nous devons améliorer la formation, et sommes d'ailleurs les premiers destinataires des perspectives proposées ci-dessous.

Des interviews, il apparaît aussi que l'avant et l'après formation sont plus déterminants encore. D'une part, le vécu en secondaire, ou en famille, est un puissant moteur pour certains, un puissant frein pour une autre. Pour les quatre enseignants différenciateurs, le vécu en famille ou en secondaire sont des éléments constitutifs importants de leur choix de différencier. La formation initiale dans sa globalité ou en partie aurait alors joué un rôle de « catalyseur » dans le développement des compétences de différenciation de ces enseignants. D'autre part, l'après, c'est-à-dire l'entrée dans la profession, si elle offre des possibilités de mise en œuvre, apparaît plus puissante que la formation sur la mesure dans laquelle les enseignants issus d'un système différencié sont prêts à différencier. Les enseignants interrogés sont finalement majoritairement prêts, mais pas encore capables, au sens d'une autonomie de chacun dans cette action. La charge de travail en début de carrière ne laisse visiblement pas suffisamment de temps à cette différenciation. Le manque de collaboration avec d'autres collègues et l'isolement sont deux difficultés importantes mises en avant par plusieurs enseignants. Une pratique d'école uniformisante agit clairement en défaveur d'une différenciation. La recherche de trucs et astuces qui permettraient de se lancer rapidement et à moindres coûts pourrait être vue comme une tentative d'initier sans trop de risques la différenciation dans la culture d'école. Enfin, la place trouvée ou donnée dans l'équipe éducative, ainsi que la légitimité du jeune enseignant et ses idées, est un facteur pesant sur le développement d'un enseignant différenciateur.

Aussi, si notre représentation chronologique des profils semble indiquer que plus les enseignants exercent moins ils différencient, rien n'indique qu'une fois insérés professionnellement, le « stade de survie » (Fuller, 1969) dépassé, ceux-ci ne différencieront pas.

Ceci demeure un doute. Plus largement, nos conclusions de recherche sont « osées » et peuvent constituer un nouvel objet de doute, un nouvel objet de recherche fondamentale donc. Toutefois, dans notre perspective de pratique enseignante, nous choisissons (et prenons donc position) de considérer ce résultat comme un doute raisonnable pour réguler notre formation initiale et continuée d'enseignants.

Si l'on reprend les quatre points de notre définition initiale de la différenciation, on perçoit que la prise de conscience est sans doute le point le mieux travaillé via la formation. La suite est moins évidente dans le discours des enseignants interrogés. Peut-être que cette définition, sans concession, est trop exigeante et semble non réaliste. Un retour à une conception plus béhavioriste, issue de la pédagogie de la maîtrise, technique et aisément applicable à certains exercices et démarches constituerait sans doute un meilleur moyen de rendre cette différenciation existante avant d'être nécessairement outrepassée par une différenciation sur d'autres plans. Car si cette forme de différenciation, comme elle l'était entendue à ses débuts (Raynal & Rieunier, 10) semble facilement applicable, elle se présente comme une solution issue de la recherche et l'innovation. Dans la logique du début de cet article, nous pensons que ces solutions sont peu congruentes avec la gestion de la diversité telle qu'elle se présente (et se présentera) dans les classes. Celle que nous proposons et défendons est forcément une construction puisqu'elle se veut répondant aux vécus de terrains, idiosyncrasiques et instables. Cette différenciation se base donc d'abord sur l'observation des élèves et la volonté de conserver ceux-ci comme référence première (donc toujours en mouvement). Cette référence nous semble prédominer sur les références à une méthode, aussi médiatisée ou bien estimée soit-elle, ou à un contenu, aussi important soit-il.

Bien que cette recherche nous montre que l'application directe de pratiques différenciatrices dans les premières années de pratique professionnelle est difficile, nous espérons, mais ne pouvons le prouver avec cette recherche vu le manque de recul temporel, que la formation initiale permet de développer chez ces personnes une posture et un savoir-être assez puissants pour leur permettre de chercher à différencier, une fois la recherche des conditions de survie du début de carrière dépassées. Sans doute, pour ce faire, notre mission doit-elle alors se prolonger en formation continuée. Voilà où nos doutes de début d'article nous mènent à douter maintenant.

### 7.3. Perspectives

Suite à ces résultats, nous proposons également des pistes d'ajustements tant en formation initiale que continuée, ainsi que des perspectives en recherche.

Ainsi, en formation initiale nous proposons les pistes suivantes :

- expliciter plus les pratiques de différenciation vécues durant les 3 années pour s'en rendre compte et se faire une banque personnelle d'outils et expériences de différenciation en tant que futur enseignant.
- Organiser un travail régulier avec des enseignants déjà en place pour aider ceux-ci et renforcer la communauté d'enseignants, afin de diffuser les idées et renforcer les groupements d'enseignants, et d'évaluer les étudiants sur des pratiques produites avec d'autres, afin de renforcer cette dimension collaborative dans la différenciation.
- Donner l'occasion aux étudiants de tester en classe une activité de différenciation et/ou multiplier les exemples issus du terrain en allant à la rencontre d'enseignants qui différencient.
- Insister dans les cours d'identité de l'enseignant et projet professionnel sur l'explicitation d'une forme de socialisation tertiaire (développement de valeurs et comportements, en congruence ou rupture avec les socialisations précédentes), la prise de conscience de ce qui est travaillé dans l'ensemble du système afin d'asseoir et mieux pérenniser des changements vécus comme ceux en tandem par exemple.

Concernant les formations continuées, nous proposons quatre types d'actions.

- Partager des expériences de différenciation pour donner des exemples, mais aussi valoriser ce qui est déjà existant et soutenir les innovateurs, parfois en proie aux doutes dans leurs établissements.
- Offrir des supports sur les bases à ceux qui souhaiteraient, après avoir dépassé les difficultés de début de carrière, se replonger dans cette différenciation, par envie ou par besoin.
- Lier le travail des étudiants avec celui des enseignants afin que les premiers voient la possibilité d'action sur le terrain professionnel et que les seconds obtiennent une aide nécessaire et réclamée.
- Former et informer aussi les directeurs afin que ces acteurs soutiennent activement les initiatives des enseignants.

Enfin, en recherche, nous considérons les perspectives suivantes comme primordiales.

- Augmenter le nombre de suivis d'entrée dans la profession, associés à la formation continuée, afin d'aider ces jeunes enseignants.
- Prolonger les suivis déjà entamés afin de confirmer ou d'infirmer via un suivi longitudinal l'hypothèse de développement exprimée via la figure 2.

- Proposer aux participants volontaires d'autoévaluer une pratique (comme en annexe 1) en complément de l'interview, afin de prendre confiance dans des actions déjà existantes et les diffuser.

## 8. Références bibliographiques

- Bautier, E. (2006). Le rôle des pratiques des maîtres dans les difficultés scolaires des élèves. *Recherche et formation*, 51. <http://rechercheformation.revues.org/497>
- Bautier, É., & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes: une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 89-100.
- Caron, J. (2003). *Apprivoiser les différences. Guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*. Montréal : éditions de la Chenelière.
- Caron, J. (2007). *Différencier au quotidien*. Montréal : éditions de la Chenelière.
- Collectif. (2013). *Tenter Plus. Programme de Formation 2012-2013*. Disponible sur le site de l'option : <http://www.tenterplus.be/programme-2012-2013/>
- Décret de la communauté française du 11 juillet 2002 relatif à la formation en cours de carrière dans l'enseignement spécialisé, l'enseignement secondaire ordinaire et les centres psycho-médico-sociaux et à la création d'un institut de la formation en cours de carrière. (2002) *Moniteur belge*, 31 août, p.38841
- De Peretti, A. (1984). *Points d'appui pour la pédagogie différenciée*. INRP
- Dupriez, V. (2010). *Séparer pour réussir? Les modalités de groupement des élèves*. UNESCO – principes de la planification de l'éducation.
- Fuller, F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualisation. *American educational research journal*, 6 (2), 207-226.
- Hume, K. (2009). *Comment pratiquer la pédagogie différenciée avec de jeunes adolescents ?* Bruxelles : De Boeck.
- Jamaer, C. & Stordeur, J. (2006). *Oser l'apprentissage ... à l'école !* Bruxelles : De Boeck
- Meirieu, Ph. (2005). *Former des enseignants pour une école démocratique. Pourquoi ? Comment ? Vers une formation par le projet en alternance*. Conférence du Ministerio de educacion y ciencia, El protagonismo de profesorado, Madrid 25 octobre 2005. <http://www.meirieu.com/OUTILSDEFORMATION/alternanceprojet.ppt>, retrieved le 24 octobre 2009
- Perraud, M. (1997). *Les cycles et la différenciation pédagogique*. Paris, Armand Colin éditeur.
- Perrenoud, Ph. (1992). Différenciation de l'enseignement : résistances, deuils et paradoxes, *Cahiers pédagogiques*, n° 306, pp. 49-55
- Perrenoud, Ph. (1997). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. Paris : ESF
- Przesmycki, H. (1991, 2004). *Pédagogie différenciée*. Paris : Hachette
- Tomlison, C. A. (2004). *La classe différenciée*. Montréal : éditions de la Chenelière.
- Voz, G. & Cornet, J. (2010). Comment former de futurs enseignants réflexifs. *Education et formation*, e-294, décembre 2010. <http://ute3.umh.ac.be/revues/>



**Annexe 1. Présentation des caractéristiques différenciant au sein du système Tenter Plus**

Critères	Indicateurs	Caractéristiques du système	Caractéristiques de l'atelier en 3 <sup>e</sup> année
Prise en compte des différences	Des différences dans le groupe sont explicitées.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Chaque étudiant a un professeur référent qu'il rencontre 3 à 5 fois par an individuellement. Lors de cette rencontre, les deux intervenants peuvent mettre en avant des différences qui pèsent sur la réussite ou l'échec scolaire. Ces points peuvent être, avec l'accord de l'étudiant, présentés aux autres enseignants et/ou étudiants.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un profil d'apprentissage de chaque étudiant est élaboré par l'enseignant et diffusé à toute la classe.</li> </ul>
	Ces différences reconnues ont un impact sur la réussite ou l'échec.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'institution « HELP! » intégrée au Conseil de Tous et au Conseil de classe permet à chaque étudiant de demander une aide précise sur un point de son choix. Cette demande peut-être le résultat d'une rencontre avec un professeur ou non.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Des propositions d'actions y sont ajoutées, portant sur des modifications possibles pour devenir un enseignant plus complet</li> </ul>
	Ces différences peuvent être travaillées par le groupe (y compris le prof).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'institution « étudiant en danger » permet, lorsqu'au moins deux enseignants perçoivent des difficultés dans le chef d'un étudiant, d'avertir celui-là dont l'attitude ne serait pas bénéfique à sa formation et/ou réussite et d'aller vers la mise en place d'une aide spécifique avec l'accord de cet étudiant qui choisit parfois lui-même cette aide.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Chaque étudiant peut y réagir et approuver ou non (faire changer alors)</li> </ul>
	Ces différences sont effectivement prises en compte pour enseigner.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les étudiants ont au cours de l'année au moins un travail de grande taille, réalisé individuellement, leur permettant de recevoir un feedback individualisé qui met en avant ce qu'il doit, lui, améliorer et ce qui est déjà de qualité.</li> <li>• Les observations en stage sont des moments de feedbacks formateurs individualisés suite à la performance observée juste auparavant, insistant sur les points que l'étudiant doit travailler et donnant des pistes et/ou références pour amorcer ce travail directement.</li> <li>• Les évaluations collectives de stage donnent lieu, parfois, à des propositions d'action individualisées ou à plusieurs pour travailler les lacunes mises en avant durant le stage.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ces actions sont au maximum mises en place dans les moments où cet enseignant est responsable de ces étudiants (y compris en dehors du cours de différenciation, comme dans les projets collectifs)</li> </ul>
Mise en place d'une pédagogie souple et variée	Tout le monde n'est pas obligé de faire la même chose en même temps.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'organisation des temps de travail des étudiants prévoit <math>\frac{3}{4}</math> de temps de travail collectif pour <math>\frac{1}{4}</math> de temps de travail individuel (avec ou sans enseignant) : <b>préparations de stage, rawète</b> (moments organisés de travail autonome dans les locaux de classe et durant lesquels les étudiants peuvent demander à rencontrer un enseignant), moments <b>d'aide à la réussite</b> (surtout axés sur la maîtrise de la langue, facultatif mais fortement conseillé lorsque le niveau est jugé périlleux par un ou plusieurs enseignant(s))</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le déroulement du cours se fait d'abord via une démarche d'apprentissage guidée, qui permet aux étudiants d'avancer chacun à son rythme, de travailler seul et à deux ou trois et en commun, cela avec ou sans l'enseignant. Les moments de passage d'une organisation à l'autre sont prévus dans la DAG, selon l'avancement de chaque étudiant ET des autres membres de la classe.</li> </ul>
	Les élèves ne font pas tous la même chose en même temps et cela est encouragé.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Des temps de travail et d'expression sont prévus (et il en existe plus que le nombre obligatoire à effectuer) pour permettre aux étudiants de réfléchir sur des sujets qui les touchent ou leur ont donné l'impulsion pour travailler ensemble : <b>Commissions</b> (réunions d'au moins 2 étudiants chargé de réfléchir à une difficulté ou une innovation qui sera présentée à l'ensemble des étudiants ensuite lors d'un conseil de tous ou un conseil de classe), <b>Botroûle</b> (moment collectif de réflexion sur un incident critique vécu dans la formation, l'incident étant proposé par un ou plusieurs étudiants)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les moments collectifs permettent d'échanger des points de vue différents sur la différenciation concernant les valeurs et les pratiques des étudiants.</li> </ul>
	Chacun des élèves peut trouver un point d'entrée qui lui convient dans le travail.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Les projets collectifs</b> (qui représentent près d'<math>\frac{1}{3}</math> du temps d'apprentissage des étudiants) comportent des temps</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tout apport, par un étudiant, qui peut-être jugé essentiel</li> </ul>

	Les élèves choisissent les tâches à effectuer selon leurs différences OU les élèves sont forcés dans des tâches à effectuer selon leurs différences.	<p>d'organisation du travail qui permettent de structurer des tâches différentes affectées aux personnes selon leur choix et avec consentement, contribuant aux productions finales. Dans ces travaux, les étudiants peuvent demander une aide via un autre étudiant (de la même année ou pas) et/ou l'enseignant responsable du projet.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les apprentissages visés (même non évalués) peuvent être revus à la hausse avec les étudiants. Lors du <b>grand projet collectif</b> de début d'année, ce sont les groupes d'étudiants qui choisissent les contenus qu'ils souhaitent recevoir dans les moments d'éclairages (12h) concernant différentes disciplines.</li> <li>• Les étudiants peuvent demander à s'absenter d'un moment de formation s'ils ont une autre activité de formation, en-dehors du système (conférence, action, rencontre, ...) qui leur permet de se former autrement. Ils en font alors la demande justifiée à l'(les) enseignant(s) concerné(s) qui accepte(nt) dans l'immense majorité des cas.</li> <li>• Dans certains cours, ils peuvent choisir le moyen de formation proposé ou un autre moyen (lire un livre sur la discipline concerné, par exemple).</li> </ul>	<p>par le groupe et original (donc sortant des apports de l'enseignant), et utilisable par ces futurs enseignants est valorisé d'un bonus de 0.5 à 2 points sur 20 (note finale de l'année)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• En milieu d'année, les étudiants reçoivent un feedback formatif et individualisé d'une tâche similaire à celle attendue à l'examen sur une de leur activité.</li> <li>• Lors de l'évaluation, chaque étudiant choisit la séquence d'activités sur laquelle il va mettre en place cette différenciation. L'activité peut être personnelle, celle d'un professionnel ou d'un autre étudiant (même d'une autre année)</li> <li>• Des références et des livres supplémentaires sont proposés et mis à disposition en classe lors de l'atelier, et d'autres références en ligne sont disponibles.</li> <li>• Les étudiants qui le souhaitent peuvent demander un feedback ou un commentaire par simple demande par mail à l'enseignant.</li> </ul>
...pour que tous arrivent au minimum commun	<p>Un minimum commun est décidé et explicité.</p> <p>L'atteinte du minimum commun est évaluée.</p> <p>Tous atteignent le minimum commun.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le minimum commun est explicité au sein du programme de formation. Pour chaque projet ou atelier, il est également explicité au sein d'un contrat. Selon les cas, une série de contraintes ou d'objectifs à atteindre sont non négociables; d'autres le sont.</li> <li>• Le minimum commun est évalué suivant les critères du profil présent dans le programme de formation.</li> <li>• Les étudiants qui ont atteint le minimum commun ont diverses occasions de poursuivre leur développement: <ul style="list-style-type: none"> <li>– par lectures ou des travaux autonomes (via la plateforme informatique, la bibliothèque propre à l'option Sciences Humaines, ou bien le professeur)</li> <li>– par un investissement plus important ou différent dans la classe coopérative (membre d'une ou plusieurs commissions, prise de Responsabilités, prise de</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dans l'atelier sciences de l'éducation en BAC1 et 3, les objectifs minimaux sont présentés en début d'année. D'autres peuvent être ajoutés sur demande et avec acceptation de l'enseignant (et des étudiants car ces ajouts impliquent des modalités de travail différentes)</li> <li>• En BAC3, le taux de réussite concernant la différenciation (le cours se donnant sur ce modèle depuis 3 années) est repris dans la figure 1 ci-dessus. Un seul étudiant sur</li> </ul>

	L'atteinte du minimum commun pour tous n'entrave pas le développement de certains.	présidence ou d'un secrétariat, prise en charge de tâches utiles à la concrétisation d'un projet, réponse à une demande d'aide formulée en Conseil, ...) Cependant, <b>nous ne pouvons pas dire que tous atteignent le minimum commun</b> , et ce même si cet aspect fait partie des intentions pédagogiques du système de formation Tenter Plus (taux d'échec important en BAC1 – Moins de 50% des étudiants inscrits en début d'année en BAC1 se retrouvent en BAC2 l'année suivante).	les 45 ayant suivi ce cours a obtenu moins de 10/20. Etant son seul échec et avec une moyenne totale élevée, il a réussi son année. Donc quasiment tous atteignent le minimum commun et on n'observe pas de nivellement par le bas.
...et pour que chacun atteigne le maximum de son potentiel	Le dépassement du minimum commun est encouragé et valorisé.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Depuis plusieurs années un système de bonus (maximum 10% de la note finale d'un cours) est mis en place dans certains cours pour permettre de valoriser le travail réalisé en dépassement du minimum commun. Depuis 2012, il est généralisé à tous les ateliers.</li> <li>• Le dépassement (par exemple l'aide apportée aux autres) peut aussi être valorisé par des feedbacks positifs par le groupe dans des temps de Conseil ou de Projet.</li> <li>• Chacun est amené à réfléchir et à échanger sur l'évolution de sa formation et ses propres progrès via le Suivi, mais également au sein de dispositifs propres à certains ateliers (exemple: « Oufi, j'ai appris », en BAC1, atelier didactique).</li> <li>• Dans ce système coopératif, l'aide apportée à d'autres est considérée comme une nouvelle occasion de se former. Des aides peuvent être demandées et proposées lors de HELP!</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les étudiants qui avancent plus vite et avec succès dans la démarche d'apprentissage guidé y trouvent d'autres activités à accomplir (après ou pendant la complétion) faisant appel à différentes formes d'expression (dessins, rédactions, humour, réflexion sur situations, ...)</li> <li>• Les étudiants peuvent obtenir plus de points via le système de bonus.</li> <li>• Les résultats présentés dans la figure 1 montrent que, au-delà du minimum commun les étudiants atteignent des scores différents parfois très élevés.</li> </ul>
	Un suivi individuel des progrès de chacun est mis en place.		
	Chacun peut se rendre compte de ses progrès.		
	L'aide apportée aux autres est considérée par chacun comme un développement de son potentiel.		
Globalement	Une régulation est prévue.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Des régulations sont prévues au sein des projets et des ateliers (exemple : feedbacks collectifs et individuels après chaque devoir dans l'atelier didactique 1ère ; remise de différents brouillons pour l'épreuve intégrée en 2e, épreuve formative intégrée en 1ère, différents éclairages dans les projets), mais aussi au niveau du système de formation global (via le Conseil, Conseil de clôture, le travail de certaines commissions ou via les botrouilles, les étudiants ont la possibilité de proposer des modifications ou des ajustements du système de formation et de le faire évoluer. Les professeurs restent garants de la Loi de la Classe et du respect des objectifs minimum de la formation.</li> <li>• Des temps et des lieux sont institués en vue de permettre aux étudiants d'exprimer une difficulté (« ça va, ça va pas », « HELP ! », suivi), de rechercher des aides ou de répondre à des demandes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Chaque étudiant rend de manière anonyme une évaluation de la DAG enfin de réalisation de celle-ci. Il y propose des ajustements si nécessaire.</li> <li>• Chaque séance d'atelier est clôturée par un « ça va/ça ne va pas » durant lequel chacun exprime son ressenti et peut l'expliquer.</li> </ul>
	Les freins sont correctement estimés (ni plus ni moins).		

	Les aides sont correctement recherchées.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le travail collectif est une part importante de la formation. Des outils sont proposés aux étudiants en vue de réguler le travail dans leur sous-groupe.</li> <li>• L'équipe des professeurs du système de formation adoptent une série de mécanisme de régulation :</li> <li>• Le travail en équipe et la concertation : le travail collectif n'est pas valorisé qu'au sein des groupes d'étudiants ; les professeurs se réunissent régulièrement tous ensemble (Réunion des Responsables XL, fréquence : 1/mois), en collectif restreint (Réunion des Responsables XS : 1/mois), en réunion d'équipe année, lors d'un Comité d'accompagnement (2/an) et lors d'une mise au vert en fin d'année académique. Ce sont autant d'occasions d'interroger le système de formation, de pointer les difficultés éprouvées par un étudiant en particulier ou par l'ensemble et de rechercher des ajustements possibles, des pistes d'aides, ...D'autre part, nombreux sont les projets et ateliers au sein desquels les professeurs travaillent en duo ou en trio, ce qui permet sans doute d'affiner l'observation des différences présentes dans le groupe et l'analyse des obstacles à l'apprentissage existant.</li> </ul>	
	La différenciation renforce une dynamique positive de groupe et non l'inverse.		

Ajoutons enfin la gestion souple de l'emploi du temps ainsi que l'information régulière des partenaires. La grille horaire du régentat sciences humaines est adaptée aux Projets proposés. Des temps en autonomie y apparaissent (rawètes, commissions) ; des demandes de modifications de la grille peuvent être introduites au Conseil ; au-delà, au sein même des différents projets, le temps est géré/organisé par le groupe.

Le programme de formation, les contrats à négocier au départ des projets, les Conseils sont autant de moyens d'informer les étudiants des objectifs de la formation, des moyens mis en œuvre pour leur permettre d'apprendre, des contenus et des modes d'évaluation. Informer, mais aussi leur laisser l'occasion d'exercer un pouvoir, par la négociation de certains aspects, la possibilité d'interpeller les professeurs à ce sujet.

---

# Peut-on tirer parti de la diversité des recherches sur la composition des groupes d'apprentissage et la gestion de leur hétérogénéité ?

**Bernard Delvaux**

*Université Catholique de Louvain*

*10, Place du Cardinal Mercier - 1348 Louvain-la-Neuve*

*GIRSEF /IACCHOS- [bernard.delvaux@uclouvain.be](mailto:bernard.delvaux@uclouvain.be)*

---

*RÉSUMÉ. L'atelier « gérer la diversité » organisé dans le cadre de la journée ABC-éduc a permis de mettre en interaction des chercheurs qui, bien que traitant d'une même thématique dans l'espace relativement restreint de la Belgique francophone, ne connaissent qu'assez peu leurs travaux respectifs, très variés par leur discipline d'ancrage, leur perspective segmentée ou holiste, leur terrain et les processus sur lesquels ils se focalisent. Cette démarche a permis de mettre en évidence le référentiel commun de ces acteurs mais aussi les angles morts que leur « communauté » laissait subsister. Elle a également permis de s'interroger sur ce qu'il y a moyen de construire à partir du constat d'une grande diversité d'approches, potentiellement vectrice de collaborations mais aussi de confrontations.*

*MOTS-CLÉS: Gestion des différences, recherche en éducation, Belgique francophone, référentiel, équité*

---

Les différences entre élèves, étudiants ou adultes faisant partie d'un même groupe d'apprentissage sont fréquemment mises en exergue et identifiées comme un défi à relever par les enseignants, les formateurs et les éducateurs. Qu'il s'agisse des différences de niveaux d'acquis, de langue, de culture ou de ressources socioéconomiques et culturelles des apprenants, l'hétérogénéité des groupes est vue par nombre d'acteurs comme un problème et un frein plutôt que comme une ressource et un levier. Dès lors, à tous les niveaux d'enseignement et de formation, les acteurs de tous types (politiques, gestionnaires d'établissements, enseignants, parents et apprenants) se préoccupent de cette question, que ce soit en amont pour peser sur la composition des groupes d'apprentissage ou en aval pour gérer ces groupes au quotidien.

## 1. Un vaste champ de recherche

En amont, le système scolaire peut être vu comme une « machine à classer » des individus dans une multiplicité de « cases » plus ou moins institutionnalisées. Niveaux, années, types, orientations, options, établissements, classes, groupes de besoin... sont autant de modalités de classement auxquelles nous sommes particulièrement habitués en Belgique francophone. Ces divers classements permettent de réduire grandement – mais pas de supprimer – la diversité interne des groupes d'apprenants. Classer l'apprenant dans telle ou telle « case » est dès lors une préoccupation pour de multiples acteurs, qui ne poursuivent pas nécessairement les mêmes objectifs. La manière dont se répartissent les apprenants entre les groupes d'apprentissage est le résultat des interactions entre ces acteurs et des rapports de force entre eux. Elles dépendent aussi des règles du jeu social dans lesquelles se tissent ces interactions, et notamment des dispositifs de régulation mis en place par les autorités publiques. Pour comprendre ces processus, il est dès lors pertinent de s'interroger sur les idéaux et objectifs de ces divers acteurs, sur les manières dont ils justifient leurs attentes d'homogénéité ou d'hétérogénéité, ou sur les critères qu'ils jugent important de prendre en compte pour répartir les apprenants. Il peut également s'avérer intéressant d'analyser la nature et les impacts des politiques publiques visant à réguler ces interactions, de même que les stratégies d'acteurs individuels ou collectifs voulant peser sur la constitution des groupes.

En aval, une fois les groupes constitués, il s'agit, pour les élèves et autres apprenants, d'y (sur)vivre et, pour les éducateurs, de gérer ces groupes et d'y organiser les apprentissages. Comment les uns et les autres identifient-ils les difficultés et ressources liées à la composition du groupe ? Comment les *apprenants* gèrent-ils, au sein du groupe, leurs relations à ceux qui leur ressemblent ou se différencient d'eux, et sur la base de quels critères les considèrent-ils différents d'eux ? Comment les *éducateurs* gèrent-ils les différences au sein du groupe ? Quelles stratégies et quels outils pédagogiques et didactiques utilisent-ils ? Dans quelle mesure recourent-ils à l'apprentissage coopératif, au tutorat ou à d'autres méthodologies permettant de différencier les situations d'enseignement/apprentissage au sein d'un même groupe ? Quels effets ces pratiques ont-elles sur la socialisation et l'apprentissage ? Quant aux *établissements* et aux *systèmes d'enseignement ou de formation*, comment traitent-ils la question de la distribution des ressources financières et humaines entre ces divers groupes ? Et comment organisent-ils la formation et l'accompagnement des enseignants et formateurs ?

Une part de ces multiples questions – qui ne constituent elles-mêmes qu'un échantillon de celles qui peuvent être posées – a été abordée lors de la journée d'étude ABC-éduc dans l'atelier consacré à la gestion des différences. Le programme de cet atelier avait été établi dans le but de favoriser la diversité des approches. S'inscrivant dans des disciplines différentes (géographie, économie, sociologie, sciences de l'éducation et psychologie) et dans des contextes institutionnels distincts (universités, hautes écoles), dix interventions traitant de questions variées ont été présentées, parmi lesquelles six ont débouché sur un article publié dans ce numéro<sup>1</sup> (pour rappel, la liste des interventions et leurs présentations peuvent être consultées sur le site <http://www.abc-educ.be/>). De cet aperçu incomplet des recherches développées sur ce thème en Belgique francophone, il ressort

<sup>1</sup> Les quatre autres interventions étaient les suivantes :

- o Estelle CANTILLON (économiste, ECARES – ULB), Régulation des inscriptions scolaires et diversité.
- o Eliz SERHADLIOGLU (sociologue, GIRSEF - UCL), La mixité comme objectif des politiques scolaires : perceptions et pratiques des parents.
- o Ariane BAYE (sciences de l'éducation, aSPe - ULg), La mixité filles/ garçons est-elle gage d'égalité ?
- o Benoît GALAND, Noémie BAUDOIN et Virginie HOSPEL (sciences de l'éducation, GIRSEF - UCL), Homogénéité des classes et différenciation du traitement des élèves : des atouts éducatifs ?

que les dix approches, nécessairement situées et partielles, partageaient cependant un cadre référentiel commun. Ce double caractère de diversité et d'unité autorise à imaginer de possibles complémentarités, passerelles et collaborations. Cependant, même en combinant ces points de vue variés, des angles morts et des objets non investigués subsistent. Leur mise en évidence est de nature à interpeler les chercheurs quant aux implicites du cadrage de leurs recherches. C'est à la description de ces diverses caractéristiques du paysage de la recherche que sera consacré ce texte. Ainsi les paragraphes qui suivent traiteront-ils successivement du référentiel commun, des variations d'approche, des complémentarités et des angles morts.

## 2. Un référentiel commun

Manifestement, la multiplicité des recherches développées sur le thème de la gestion des différences dans l'espace pourtant étroit de la recherche belge francophone en éducation est en lui-même un indicateur de l'existence d'une problématique commune et de sa mise à l'agenda politique et scientifique. Cette problématique se structure autour de mots tels que ségrégation, mixité, hétérogénéité, diversité ou différenciation. Elle se structure aussi autour de deux processus : celui de la composition des groupes d'apprentissage et celui de la gestion de ces groupes. La mise à l'agenda de cette problématique commune n'est pas sans rapport avec la massification de l'enseignement, la mise en exergue de la persistance de profondes inégalités scolaires fondées sur certains attributs des élèves, ainsi qu'avec la tendance du système à constituer des groupes privilégiant l'entre-soi plutôt que la cohabitation d'une pluralité de groupes sociaux. Bien que cette problématique commune donne lieu à des études scientifiques extrêmement variées, il apparaît que cette diversité, et les éventuelles controverses qu'elle entraîne, s'inscrivent au sein d'un cadre commun. Les contributions scientifiques partagent en effet, pour l'essentiel, un même référentiel que l'on pourrait qualifier de « progressiste » puisque toutes les questions traitées dans ces recherches visent à identifier – pour les dénoncer ou les contrer – les processus contribuant à générer les inégalités d'acquis scolaires et/ou les ségrégations, deux phénomènes communément dénoncés par les chercheurs de ce champ de recherche. Notons entre parenthèses qu'en adoptant une telle position, les chercheurs sont en porte-à-faux avec nombre d'acteurs peu ou pas acquis à l'idée que l'hétérogénéité des groupes est souhaitable.

Ces recherches partagent également un cadrage sectoriel étroit. Toutes se focalisent en effet sur l'éducation formelle, qu'il s'agisse de l'enseignement ou de la formation. Autrement dit, l'imaginaire que partagent la plupart des chercheurs travaillant ces questions est celui d'un idéal consistant à introduire de la mixité dans les groupes d'apprentissage formels et à équiper au mieux les enseignants, formateurs et éducateurs pour qu'ils gèrent cette hétérogénéité, d'abord au bénéfice des plus « faibles ». Et ce au nom d'objectifs d'égalité et de cohabitation positive entre groupes sociaux.

## 3. Des approches très variées

À l'intérieur d'un tel cadre général, les variations sont cependant multiples. Les angles d'approche des contributions diffèrent non seulement par les méthodes utilisées mais aussi par les terrains, les objets et les processus qu'elles explorent. D'un point de vue méthodologique, les questions sont examinées aussi bien à l'aide d'outils quantitatifs que qualitatifs. Les terrains explorés varient tant au plan des territoires géographiques que des niveaux d'enseignement. Quant à l'échelle à laquelle on observe la composition du groupe et sa gestion, elle oscille entre classe et établissement, les recherches portant sur l'amont tendant à privilégier ce dernier niveau tandis que celles traitant de l'aval s'intéressent toutes à la classe. Enfin, les acteurs placés au centre de l'attention sont variés : il peut s'agir en effet des écoles, des (futurs) enseignants, des parents ou des élèves, ces derniers étant cependant rarement observés comme acteurs des processus de constitution et de gestion des groupes d'apprentissage, puisqu'il sont presque toujours traités comme des « objets » à répartir et à gérer.

Nous voulons surtout insister sur deux autres éléments distinctifs. L'un concerne le critère privilégié pour mesurer l'hétérogénéité d'un groupe. Dans la plupart des recherches, celui-ci est défini a priori, en fonction de la question de recherche, des hypothèses ou des variables disponibles. Ainsi l'homogénéité ou hétérogénéité de la composition d'un établissement ou d'une classe sont-elles souvent évaluées en privilégiant une des caractéristiques extrascolaires (socioéconomiques, ethniques ou de genre) des apprenants qui les composent et, plus rarement, une des caractéristiques académiques, ces dernières pouvant être définies de manière quantitative (le retard scolaire ou le redoublement, notamment) ou plus qualitative (le rapport au savoir, par exemple).

L'autre élément distinctif important a trait aux éléments sur lesquels se centrent les chercheurs. Ceux-ci ne retiennent en effet jamais que quelques-uns des facteurs et des liens composant le tableau complexe des chaînes de causalités situées en amont ou en aval de la « composition des groupes d'apprentissage ». En amont, des facteurs tels que la ségrégation résidentielle, la législation ou les pratiques des parents influent les processus de répartition des élèves entre groupes d'apprentissage. En aval, c'est-à-dire une fois ces groupes constitués, des variables telles que les représentations des apprenants ou les pratiques des enseignants et formateurs influencent la manière dont les groupes vivent, sont gérés et produisent des effets durant le processus de formation ou après. Les éléments pris en compte ne se différencient donc pas seulement quant à la position de cet élément dans la chaîne des causalités ou quant à la nature de l'acteur observé mais aussi par le fait qu'il s'agit de représentations, de pratiques, de systèmes, d'organisations ou d'objets tels qu'une norme légale ou un dispositif pédagogique.

Ce tableau inventoriant les divers éléments et relations étudiés dans les dix exposés de l'atelier d'ABC-éduc montre combien sont vastes et complexes les processus relatifs à la composition des groupes d'apprentissage. Il montre aussi combien chaque recherche se limite à un fragment de ce tableau complexe, suivant en cela la pente naturelle de la démarche scientifique qui tend à circonscrire au mieux les limites de chaque investigation. Une telle pente génère au moins deux risques. Le premier touche davantage les recherches qui, lors de l'atelier, ont été présentées par des universitaires puisque les autres consistaient en évaluation de pratiques pédagogiques par ceux-là même qui les avaient mises en place. Ce risque est celui de l'invalidation des relations causales établies « toutes autres choses égales par ailleurs » lorsque, dans la « vraie vie », les processus sont recontextualisés et subissent dès lors les influences de facteurs non pris en compte dans la recherche. L'autre risque est celui d'une évacuation des questions éminemment politiques à propos de la pertinence sociale des choix ayant présidé à la définition de la question de recherche et à la délimitation du champ d'investigation.

#### 4. Des complémentarités

Favoriser, comme cela a été fait dans le cadre de l'atelier ABC-éduc, le dialogue entre des recherches traitant d'un thème commun mais se focalisant chacune sur des objets, des facteurs et des processus différents est dès lors susceptible de déboucher sur des collaborations ou sur des frictions. D'un côté, en effet, une telle démarche fait germer l'espoir d'une possible reconstitution de puzzle entier à partir des diverses pièces qui le constituent. Dans une situation où aucune des recherches exposées ne tient compte simultanément de l'amont et de l'aval, on peut en effet penser que les recherches sur l'amont gagneraient à être reliées à celles sur l'aval afin de pouvoir reconstituer sur une plus grande longueur la chaîne de causalités. De même peut-on penser qu'il y aurait grand intérêt à tisser des liens entre les recherches privilégiant, pour les unes, l'analyse des représentations et, pour les autres, l'analyse des pratiques, puisque les représentations sont l'un des fondements des pratiques et que celles-ci sont susceptibles de rétroagir sur les premières. Mais jeter ainsi des passerelles est en définitive une démarche très complexe, non seulement parce que les recherches ayant analysé des éléments voisins de la chaîne des causalités n'ont, le plus souvent, pas investigué le même terrain, mais aussi parce qu'en dépit d'un cadre référentiel largement commun, des différences de positionnement subsistent. Dès lors, souvent, les passerelles existant entre deux recherches se limitent à l'utilisation par l'une d'affirmations simplifiées extraites de l'autre, et choisies à dessein pour justifier la définition de la question de recherche ou pour consolider la pertinence de recommandations.

Ne peut-on prendre le risque d'aller plus loin en utilisant chaque recherche comme un outil permettant d'interroger tout ce qui, dans une autre recherche, est censé justifier la pertinence de la question de recherche qui en est la source et des recommandations qui en sont les débouchés ? Ainsi, par exemple, les recherches sur l'aval peuvent questionner celles qui portent sur l'amont à propos des raisons pour lesquelles, dans la formulation de la question de recherche des premières, la mixité est, de manière plus ou moins explicite, considérée comme désirable. Inversement, les recherches sur l'amont peuvent questionner les recherches sur l'aval en interrogeant les critères qui, plus ou moins implicitement, servent à désigner a priori tel apprenant comme différent d'un autre, autrement dit à mettre en exergue certains traits distinctifs tandis que d'autres tendent à être oblitérés.

Les « confrontations » potentielles ne sont pas limitées aux recherches portant respectivement sur l'amont ou l'aval de la composition des groupes d'apprentissage. Elles peuvent aussi concerner les recherches privilégiant une approche « segmentée » ou au contraire « holiste » du « réel ». Les premières partent à la recherche d'invariants, visant à mettre en exergue l'impact « net » d'un facteur donné et affichant dès lors leurs résultats « toutes choses égales par ailleurs ». Au contraire, les recherches « holistes » définissent moins a priori les facteurs explicatifs et tentent de prendre en compte l'ensemble des éléments du système local qu'elles observent. Si la limite des premières tient à leur décontextualisation et dès lors au risque de voir leurs conclusions



perturbées dès qu'est levée la condition « toute autres choses égales par ailleurs », celle des secondes tient à leur difficulté à identifier le poids spécifique de tel ou tel facteur, et dès lors à généraliser leurs conclusions et à désigner les facteurs sur lesquels pourrait agir, à une échelle plus large, un pouvoir régulateur. Dès lors, ces recherches segmentées ou holistes ont leur correspondant au niveau de l'action. L'action segmentée a tendance à « faire alliance » avec la recherche segmentée car elle vise à agir sur un système à partir de quelques facteurs identifiés par des chercheurs et réputés être des facteurs clés des processus sur lesquels l'acteur veut agir, tandis que l'action holiste consiste à tenir compte simultanément de multiples paramètres dans le cadre d'une action régulatrice multidimensionnelle, rapprochée et adaptable à tout moment en fonction des réactions des autres acteurs.

## 5. Des angles morts

On le voit, chaque recherche a son ou ses angles morts selon qu'elle est segmentée ou holiste, qu'elle porte sur l'aval ou l'amont, qu'elle s'intéresse aux représentations ou aux pratiques, qu'elle privilégie l'observation de tel acteur ou de tel autre, qu'elle travaille sur tel ou tel terrain. Mais en nous basant sur les dix présentations, qui, bien que diversifiées, ne révèlent qu'une partie du paysage de la recherche belge francophone sur ce thème, il apparaît qu'au-delà des angles morts spécifiques à chaque recherche, il y a des angles morts communs à toutes ces recherches. Nous n'en citerons ici que quelques-uns, dont certains ont déjà été évoqués au fil du texte.

Le premier d'entre eux tient au fait que les terrains explorés se limitent tous aux frontières des systèmes formels d'enseignement et de formation. S'ils prennent en considération des éléments relevant d'autres secteurs, c'est seulement à titre de variable explicative ou pour mesurer les effets externes de la constitution et de la gestion des groupes d'apprentissage formels. Or, il apparaît que les systèmes d'enseignement et de formation tendent, de manière croissante, à se voir complétés et concurrencés par d'autres dispositifs plus ou moins formels (organismes éducatifs extra-scolaires, médias, apprentissages entre pairs,...) qu'il serait intéressant d'analyser aussi sous l'angle de la composition des groupes d'apprentissage.

Un autre angle mort tient à la définition a priori des critères qu'il s'agit de considérer pour distinguer les individus et, dès lors, pour évaluer de degré d'hétérogénéité d'un groupe. Qu'il entreprenne une démarche segmentée ou holiste, le chercheur tend en effet à définir a priori le ou les critères distinctifs qu'il va prendre en compte, laissant plus ou moins consciemment dans l'ombre d'autres critères potentiellement importants. Pour compléter une telle démarche qui tend à considérer que les critères des chercheurs sont ceux des acteurs, sans doute serait-il intéressant de développer des recherches qui tendent à identifier ce qui, pour les acteurs eux-mêmes, constitue une différence significative.

Enfin, dans l'ensemble des multiples facteurs pris en compte par l'une ou l'autre étude, il apparaît que la recherche, en tant que secteur d'activité, et les chercheurs, en tant qu'acteurs, ne sont pas eux-mêmes interrogés. Or, ils jouent un rôle à la fois dans la construction des représentations à partir desquelles les autres acteurs développent leurs pratiques et stratégies ainsi que dans la fabrication d'outils (didactiques par exemple) qui participent à la régulation d'autres acteurs. A défaut de recherches portant sur la recherche elle-même, les variables qui la déterminent et les effets qu'elle produit, il nous semble qu'il est fructueux – mais trop peu fréquent – de développer des initiatives telles celles d'ABC-Educ, qui visent à mettre en interaction dans des conditions favorisant le respect mutuel, de chercheurs développant, par rapport à une même thématique, des approches différant par leur discipline d'ancrage, leur démarche segmentée ou holiste, leurs terrains, leurs objets,...

