

Devenez autodidactes

Dès le prochain numéro, XYZep abandonne ses oripeaux de papier et devient électronique. Pour continuer à le recevoir, vous devez absolument vous abonner directement (cas@inrp.fr). Une nouvelle injonction à être autonome et à s'instruire par soi-même ! Alors, serez-vous un de ces six milliards d'autodidactes annoncés par un grand journal quotidien ?

L'article du journal fait référence à la récente publication d'un rapport pour l'OCDE intitulé « Former des constructeurs de savoirs collaboratifs et créatifs ». Autodidaxie, autoformation, formation tout au long de la vie... ces notions, fortement valorisées au plan international, sont diversement interprétées et font objet de débat. La connaissance évolue, les savoirs changent, leurs statuts et modes de production se transforment. L'éducation, le système éducatif, l'école et les enseignants peuvent-ils répondre à ces défis ? Le doivent-ils ?

Pour l'auteur du rapport, qui est généticien, c'est impératif. Selon lui, les sciences de la nature, comme les sciences sociales, montrent que les meilleures stratégies de survie sont celles qui privilégient l'adaptation. C'est pourquoi, pour préparer les enfants d'aujourd'hui aux défis du XXI^e siècle, il faudrait avant tout stimuler la créativité, l'initiative et la prise de risque... Selon l'auteur, plutôt que de transmettre des savoirs anciens, l'école devrait rendre les élèves capables de construire des savoirs, de manière collaborative et créative. Vaste programme qui reprend, prolonge et renouvelle d'anciens et profonds débats.

L'instauration du socle commun de connaissance et de compétences (en 2005) a suscité et provoque encore le même type de questionnement. Par exemple autour du pilier sept qui décline deux points : l'autonomie et l'esprit d'initiative ; on y parle aussi d'adaptation, de prise de risque, de collaboration, etc. Autant de termes présents dans ce rapport pour l'OCDE. Au-delà des mots et des définitions, ce sont bien des conceptions de l'école, de ses finalités et de son organisation qui sont en jeu : quels savoirs faut-il faire acquérir ? À quel moment ? Comment organiser les apprentissages ? Comment les évaluer ? Les débats et controverses sont à tous les niveaux, philosophiques, politiques, scientifiques et professionnels. Ils ne concernent pas seulement les apprentissages scolaires mais aussi la formation initiale et continue des maîtres, et chacun sait combien elle évolue actuellement.

L'INRP reprend ces questions d'un point de vue scientifique et professionnel, vous en trouverez trace dans les différents séminaires, colloques, publications ou formations organisés par l'institut ; et aussi dans ce numéro d'XYZep qui s'intéresse spécifiquement aux compétences. Alors, abonnez-vous ! ■

Françoise Carraud, centre Alain-Savary

■ ZOOM

Écrire pour apprendre

■ RECHERCHE

Les politiques d'éducation prioritaire en Europe

■ BOUSSOLE

Accompagnement éducatif : premiers bilans

■ RESSOURCES

L'Observatoire des zones prioritaires

■ ENTRETIEN

Des outils pour travailler les compétences oubliées

■ BRÈVES

DOSSIER

Travailler par compétences ?

Depuis quelques années et notamment depuis l'introduction du socle commun de connaissances et de compétences en 2006, il est souvent fait référence à l'école à la notion de compétences. Au-delà des questions de définition, cette notion interroge vivement les pratiques d'enseignement apprentissage comme les pratiques d'évaluations. En janvier 2009, avec l'académie de Lille, nous avons réuni des chercheurs belges et français (Vincent Carette, Sabine Kahn et Laurent Talbot) pour nous aider à mieux cerner cette notion de compétence et ses implications en termes de pratiques d'enseignement et de formation. Voici les synthèses de leurs interventions.

Rendez-vous sur centre-alain-savary.inrp.fr/CAS

En quelques clics vous pourrez :

- vous abonner gratuitement à XYZep électronique à l'adresse : cas@inrp.fr
- lire et télécharger les anciens numéros
- avoir toutes les actualités et ressources du centre Alain-Savary

Écrire pour apprendre

Dominique Aussant¹, secrétaire de comité exécutif du réseau « ambition réussite » *Les provinces* (Cherbourg)

Je crois que tout a réellement commencé un mercredi après-midi, fin mai 2005 : l'équipe de lettres du collège se réunit pour faire le point avec la coordonnatrice de la ZEP et le découragement est général ! Les élèves ne réinvestissent pas le contenu des cours quand ils produisent des écrits, les collègues des autres disciplines nous renvoient les difficultés des élèves avec le sentiment diffus que ce n'est pas vraiment leur problème... Et les essais de remédiation tentés jusqu'à présent (heures en plus, travail individuel « côte à côte », petits groupes d'élèves repérés, etc.) n'ont pas donné de résultats satisfaisants... Comment consacrer du temps à l'écriture sans « perdre du temps » ?

Un dispositif modulaire

Après plusieurs mois de discussions et d'échanges, nous formulons deux hypothèses : « Et si, pour apprendre à écrire, il fallait commencer par faire écrire les élèves » ; « Et si, en écrivant régulièrement dans toutes les disciplines, les élèves progressaient non seulement à l'écrit, mais aussi dans la discipline elle-même ». Progressivement, l'idée d'un dispositif modulaire s'installe : une heure en barrette, des professeurs volontaires, les référents du réseau « ambition réussite », et un accompagnement avec trois journées de stage cycle 3 et 6^e pendant trois ans. L'enjeu est de permettre à nos élèves de produire très fréquemment et dans un cadre privilégié, des écrits autonomes, des écrits pour apprendre et penser. Faire écrire c'est aussi travailler le « parler, lire, dire ». C'est développer des pratiques langagières par des interactions avec un adulte expert mais aussi



La recette

Une heure semaine pour tous les élèves de 6^e.
Des petits groupes homogènes, cinq à douze élèves selon les difficultés.
Cinq ou six séances par session (cinq sessions dans l'année).
Des groupes modulables en fin de session, en fonction des besoins.
Un enseignant par groupe ou une co-intervention.
Pour lier le tout : un pilote (un enseignant avec une décharge horaire) et des réunions régulières de l'équipe des onze professeurs.

avec des pairs. Et, après trois ans d'existence, l'atelier est renommé « atelier de pratiques langagières ».

Ces ateliers sont des occasions de manier le langage dans toutes les disciplines. En géographie, cela peut être : transformer un document cartographique en un texte écrit pour qu'un autre groupe fasse le chemin inverse, du texte à la carte. En mathématiques : écrire un programme de construction ; en physique : décrire une expérience, ou rédiger une narration de recherche. Les professeurs de lettres peuvent aussi encadrer des « ateliers de négociation graphique » pendant lesquels les élèves écrivent sous la dictée un court texte et explicitent leurs désaccords. Un questionnement poussé de l'enseignant et une posture réflexive du groupe font émerger les raisonnements qui peuvent conduire à l'erreur.

Un travail collectif

Pour les enseignants, « l'atelier de pratiques d'écriture » est d'abord un moyen d'échanger sur nos pratiques d'enseignement, sur nos élèves, sur nos attentes, chacun dans notre discipline. L'analyse collective de productions d'élèves permet de croiser les regards disciplinaires. Évaluer ensemble un écrit disciplinaire permet de mesurer l'implicite de nos attentes respectives et l'intérêt de davantage les expliciter aux élèves !

La seconde année, nous avons mis en place une évaluation, encore incomplète, mais qui nous permet de voir les évolutions. En début et fin d'année scolaire, les élèves doivent produire trois écrits : en science et vie de la Terre – une synthèse à partir du schéma du cycle de l'eau ; en mathématiques – un programme de construction ; en histoire géographie – une description de paysage. Une grille de compétences a été élaborée par l'équipe pour faire une évalua-

tion plus fine. Nous avons constaté que les élèves écrivent plus et mieux : ils passent souvent de quelques lignes à une page, organisent mieux leurs écrits, travaillent la mise en page, utilisent le langage de la discipline et ont recours à différentes formes d'écrits. Pour nombre d'élèves, les brouillons sont travaillés et sont réellement différents des écrits définitifs (ou « propres »). Mais souvent, les élèves qui ont le plus travaillé leur brouillon sont aussi les plus en difficultés à l'écrit. Étonnant ?

C'est un travail à long terme, à la fois dans l'atelier, dans la classe et tout au long du collège. La stabilité de l'équipe est importante comme l'équilibre entre les « anciens » et les « nouveaux ». La question de la poursuite de ce type d'atelier en 5^e, 4^e et 3^e se pose : comment permettre aux élèves (et aux enseignants !) de continuer à bénéficier de cet espace de travail privilégié ? Et l'accompagnement formatif de l'équipe nous préoccupe. Sans avoir de réponse, nous pensons que la mise en mémoire de notre travail peut nous aider, tout comme sa diffusion auprès d'autres enseignants². ■

1. Et toute l'équipe des professeurs de l'atelier 6^e du collège *Les Provinces*.

2. Une publication avec le Scérén est envisagée sous forme de ressource en ligne.

Les politiques d'éducation prioritaire en Europe

Conceptions, mises en œuvre, débats

Un ouvrage écrit sous la direction de Marc Demeuse, Daniel Frandji, David Greger et Jean-Yves Rochex et publié par l'INRP en 2008 dans la collection *Éducation, Politiques, Sociétés*.



Cet ouvrage, issu de l'étude EuroPEP soutenue par la Commission européenne (programme Socrates 2), présente une analyse comparative des politiques d'éducation prioritaire (PEP) dans huit pays européens : Angleterre, Belgique, France, Grèce, Portugal, République tchèque, Roumanie, Suède. Il met l'accent sur les évolutions qui ont affecté ces politiques scolaires depuis leurs premières formulations comme « politiques de compensation » à la fin des années soixante. Il étudie leurs contenus et modalités de mise en œuvre. Les politiques de compensation sont nées dans une période d'optimisme quant à l'avènement d'une société plus égalitaire et dans le prolongement des réformes politiques assurant la transition d'une école élitiste vers une école de masse unifiée, censée garantir l'égalité des chances. Elles sont alors le plus souvent des politiques territorialisées : il s'agit d'accorder des moyens supplémentaires et de mobiliser des ressources pour lutter contre les inégalités scolaires dans les territoires urbains où se

concentrent les difficultés économiques et sociales. Certaines de ces politiques ont perduré jusqu'à nos jours ; elles ont néanmoins connu d'importantes transformations au nom de la lutte contre l'exclusion, tandis que de nouveaux dispositifs ont progressivement émergé ailleurs relevant d'une toute autre philosophie. L'ouvrage décrit ces évolutions impliquant la désignation des publics bénéficiaires, l'organisation, l'action pédagogique, jusqu'aux objectifs. Multiplication de dispositifs particuliers, gestion des « groupes à risques », individualisation de l'enseignement, adaptations curriculaires autour des « besoins spécifiques » sont autant d'éléments de ce qui apparaît comme un nouvel âge des « PEP » dont le rapport aux enjeux de démocratisation de l'accès aux savoirs demeure bien incertain. ■

Sommaire

Introduction générale : Pour une comparaison des politiques d'éducation prioritaire en Europe

Daniel Frandji

Entre incantation et fébrilité : les nouvelles politiques d'éducation prioritaire en Angleterre (1997-2007)

Lia Antoniou, Alan Dyson et Carlo Raffo

Les politiques d'éducation prioritaire en Belgique : deux modes de régulation des effets d'une logique de marché

Nathanaël Friant, Marc Demeuse, Angeline Aubert-Lotarski et Idesbald Nicaise

Vingt-cinq ans de politique d'éducation prioritaire en France : une spécificité incertaine et des résultats décevants

Jean-Yves Rochex

Grèce : des dispositifs et des programmes éducatifs entre soutien et innovation

Gella Varnava-Skoura, Dimitris Vergidis et Chryssa Kassimi

De l'invention de la cité démocratique à la gestion de l'exclusion et de la violence urbaine au Portugal

José Alberto Correia, Inês Cruz, Jean-Yves Rochex et Lucilia Salgado

Transformation des politiques d'équité en République tchèque post-communiste

David Greger, Markéta Levinská et Irena Smetácková

Roumanie : un système en évolution à la recherche de ses repères conceptuels

Calin Rus

Les politiques d'éducation prioritaire suédoises en période de décentralisation et d'individualisation

Guadalupe Francia et Lázaro Moreno Herrera

Conclusion générale : Les politiques d'éducation prioritaire en Europe, d'un « âge » et d'un pays à l'autre

Jean-Yves Rochex

Accompagnement éducatif : premiers bilans

Françoise Carraud, centre Alain-Savary

En décembre 2007, XYZep faisait « Un point sur l'accompagnement éducatif » (n° 29), qu'en est-il aujourd'hui ? Rappelons que l'accompagnement éducatif a été impulsé dans le cadre de la promotion de l'égalité des chances. Il a d'abord concerné les collèges de l'éducation prioritaire (2007) puis l'ensemble des collèges (2009) et à présent les écoles élémentaires de l'éducation prioritaire. Ainsi les élèves volontaires peuvent, quatre fois par semaine, pendant deux heures, bénéficier d'aide aux devoirs, d'activités culturelles et sportives et, depuis la rentrée 2008 pour les collégiens, de langues vivantes. Selon les lieux, selon les projets, ces activités peuvent être conduites par des enseignants volontaires, des assistants d'éducation, des assistants pédagogiques et des assistants de langues. Certaines peuvent aussi être animées par des intervenants d'associations agréées, des artistes, des étudiants, des personnels des collectivités territoriales, etc.

En janvier dernier, lors du Conseil des ministres, le ministre de l'Éducation nationale a fait un premier bilan de cet accompagnement éducatif, un communiqué de presse est en ligne. Des informations plus détaillées ont été diffusées. Ainsi, il apparaît que 30 % des collégiens du public et plus de 25 % des élèves de l'école élémentaire bénéficient de ces activités. Ces élèves sont très majoritairement encadrés par des enseignants (pour près de 61 % au collège et presque 75 % à l'école élémentaire).

Plusieurs guides ont vu le jour, dans l'académie d'Amiens ou de Créteil par exemple. Des indications sont données sur le rôle des différents acteurs (du chef d'établissement à l'élève), des précisions sur les différentes activités et des propositions de méthodes tant pour le soutien scolaire que pour les activités culturelles et sportives. Un ouvrage vient d'être réalisé par le Scérén-CRDP de Bretagne (*L'accompagnement éducatif, guide pour le collège*). Il propose à la fois un point sur ce dispositif (ses origines, principes et articulation avec les autres dispositifs), des suggestions pour la mise en œuvre et des documents de référence.

Au-delà des questions relatives à sa mise en place et à son organisation pratique, l'accompagnement éducatif interroge très largement le système scolaire dans son ensemble, tant dans son organisation et ses structures internes que dans ses relations avec l'ensemble

Quelques repères

Au fil des années, les dispositifs se sont multipliés avec des objectifs plus ou moins proches.

- 1982 – Animations éducatives périscolaires (AEPS) pour élèves de cours moyens de ZEP
- 1988 – Contrat éducatif local (CEL)
- 1991 – Opération interministérielle École ouverte
- 1992 – Charte de l'accompagnement scolaire
- 1996 – Contrats locaux d'accompagnement scolaire (CLAS)
- 1998 et 1999 – Circulaires interministérielles relatives aux dispositifs d'accompagnement scolaire
- 2000 – Dispositif unique de l'accompagnement scolaire : Contrat local d'accompagnement scolaire
- 2001 – Charte nationale de l'accompagnement à la scolarité et *Guide de l'accompagnement à la scolarité*
- 2005 – Dispositifs de réussite éducative (DRE) et Projets de réussite éducative (PRE)
- 2007 – Conférence de la famille
- 2007 et 2008 – Circulaires sur l'accompagnement éducatif

de la société. Historiquement, la scolarisation des enfants et des adolescents s'est développée suivant ce que sociologues et historiens ont appelé la « forme scolaire ». Pour faire court, disons que le mode d'organisation des apprentissages s'est peu à peu normalisé autour d'une unité de lieu, de temps et d'action : une classe, une heure, une discipline, un enseignant, un niveau (ou groupe d'élèves sensiblement du même âge et du même niveau). Dans ce contexte, le travail personnel des élèves a été renvoyé à l'extérieur de la classe. Cet extérieur pouvant être l'espace privé de la famille bien sûr, mais aussi divers temps d'étude dans les établissements scolaires, dans des associations fort variées ou dans des officines privées. À cet égard les travaux des historiens¹ peuvent offrir un nouvel éclairage sur les questions de l'accompagnement éducatif.

Aussi, les interrogations sur les effets de ce dispositif, si elles sont institutionnellement premières, sont fort complexes et ne peuvent être réduites à la seule dimension de l'efficacité. Si plusieurs études sur l'accompagnement à la scolarité, l'aide ou le soutien scolaire² mettent en avant le caractère peu efficace de ces dispositifs en termes d'apprentissage, il ne faut pas oublier qu'ils s'inscrivent aussi dans des logiques sociales et scolaires tout à fait essentielles.

Ce nouveau dispositif interroge les relations entre la classe, l'établissement et ses nombreux partenaires : parents d'élèves, familles, associations, collectivités locales, simples citoyens, etc. À cet égard, il est intéressant de se pencher sur les travaux des sociolo-

gues³ qui cherchent à identifier, expliciter et comprendre les logiques de ces différents acteurs : les intérêts des uns et des autres sont multiples, souvent divergents voire contradictoires. Il questionne aussi les acteurs et leur culture professionnelle, les enseignants au premier chef. Qu'est-ce qu'aider un élève ? Que signifie accompagner le travail scolaire ? Dans un contexte où le métier enseignant évolue, change de manière profonde, cette nouvelle mission d'encadrement du travail personnel les amène aussi à s'interroger sur leurs pratiques de classe⁴ : quel type de travail est donné à la maison ? Pour quelles finalités ? Comment ce travail est-il traité lors du temps de classe ? Concernant les activités culturelles et sportives, l'accompagnement éducatif renvoie aux persistantes interrogations sur la nature des savoirs enseignés à l'école, sur leur hiérarchisation scolaire et sociale, sur les liens entre ces savoirs et le socle commun... Enfin, et sans prétendre à l'exhaustivité, ce dispositif renouvelle les interrogations sur les pratiques collaboratives des enseignants⁵ et la division sociale du travail. ■

1. Voir les travaux du service d'histoire de l'éducation de l'INRP (A.-M. Chartier, M.-M. Compère, P. Savoie entre autres), mais aussi B. Poucet, G. Vincent, etc.

2. Notamment celles de C. Piqué et B. Suchaut.

3. D. Glasman bien sûr mais aussi P. Meirieu, P. Périer, P. Perrenoud, P. Rayou, D. Thin et bien d'autres, sans oublier E. Tedesco.

4. Voir notamment les travaux d'A. Barrère ou de C. Félix.

5. Voir les travaux de P. Garnier ou J.-F. Marcel.

Travailler par compétences ?

Depuis quelques années et notamment depuis l'introduction du socle commun de connaissances et de compétences en 2006, il est souvent fait référence à l'école à la notion de compétences. Au-delà des questions de définition, cette notion interroge vivement les pratiques d'enseignement apprentissage comme les pratiques d'évaluations. En janvier 2009, avec l'académie de Lille, nous avons réuni des chercheurs belges et français (Vincent Carette, Sabine Kahn et Laurent Talbot) pour nous aider à mieux cerner cette notion de compétence et ses implications en termes de pratiques d'enseignement et de formation. Voici les synthèses de leurs interventions.

L'approche par compétences

Vincent Carette

Plusieurs définitions

En Belgique, le décret mission de 1997 affirme que la compétence est « 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 ». Au Québec, c'est un « savoir agir complexe fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources ». Pour Philippe Perrenoud, en Suisse, c'est la « capacité d'agir efficacement dans un type défini de situation ». Bernard Rey, dans son livre *Les compétences transversales en question* (1996), l'explique comme « le fait de savoir accomplir une tâche ». Et enfin, dans le texte du *Socle commun de connaissances et de compétences* français, on trouve (page 2) : « Il n'était pas question de se limiter à la liste des connaissances théoriques. Le but était de montrer que l'école obligatoire doit donner aussi les moyens d'utiliser le savoir dans des situations concrètes. Bref, transmettre des connaissances, mais encore les capacités à les mettre en œuvre dans des situations variées. Un savoir vivant en somme, mobilisable dans toute situation, pendant la scolarité mais aussi tout au long de l'existence ».

Tâche et finalités

Le terme de tâche est très important. Bernard Rey affirme que : « la tâche est hétérogène par ses constituants et homogène par sa finalité ». Ainsi la compétence peut mettre en jeu des

connaissances déclaratives, des connaissances procédurales, des automatismes, des raisonnements, des données retenues en mémoire de travail, des schèmes sensori-moteur, des savoirs, savoir-faire ou attitudes, ou n'importe quel assemblage de ces éléments... Mais, ce n'est jamais par ces éléments qu'on désigne la compétence, c'est par la tâche à laquelle elle donne lieu. Derrière cette idée de tâche, on trouve l'idée de finalité.

L'approche par compétences pourrait redonner du sens au savoir, remettre au travail des élèves pour qui « l'école ne sert à rien » et diminuer le retard scolaire. Pas si évident ! L'approche par compétences pourrait également remettre le sujet et ses profondes transformations au cœur des apprentissages. En effet, dans cette approche, on insiste sur le « je », sur la personne qui est amenée à devoir se modifier. Il y a donc un lien de parenté avec l'approche socioconstructiviste. Dans une approche par compétences, il est nécessaire de confronter les élèves à des tâches complexes, c'est-à-dire à des tâches qui demandent de choisir et combiner plusieurs procédures et pas une seule. Dans une approche socioconstructiviste, on insiste sur le principe de confronter les élèves à des problèmes pour modifier leur situation mentale. Dans cette approche, on défend l'idée que l'on apprend lorsque l'apprenant est confronté à des situations problème. De même, le rôle de l'action est important dans les deux approches, tout comme la mobilisation des acquis.



Vincent Carette est professeur en sciences de l'éducation à l'université libre de Bruxelles où il est titulaire de la chaire de didactique des apprentissages scolaires. Il a été instituteur durant dix années et formateur d'instituteurs pendant cinq ans. Ses principaux thèmes de recherche tournent autour des implications pédagogiques de l'introduction de la notion de compétence dans les systèmes éducatifs.

Évaluer les compétences

Trois conditions :

- il faut présenter aux élèves des tâches complexes, c'est-à-dire des tâches qui demandent de choisir et combiner des procédures apprises ;
- il faut présenter aux élèves des tâches inédites, c'est-à-dire des tâches que les élèves n'ont jamais rencontrées, sinon on serait dans l'application ;
- il faut que les élèves maîtrisent effectivement les procédures nécessaires à la réalisation de la tâche.

À ces trois conditions notre équipe en ajoute une quatrième : il est nécessaire que les épreuves aient un caractère diagnostique, qu'elles permettent aux enseignants de trouver un ensemble d'informations pour comprendre les difficultés des élèves à résoudre ces tâches complexes et inédites. Il ne suffit pas de mettre les élèves face à ces tâches et de constater qu'ils ne savent pas faire ! Il serait quand même intéressant d'essayer d'avoir des informations sur la compréhension des difficultés qu'ils rencontrent. Il faudrait donc des épreuves d'évaluation qui aident les enseignants à gérer les deux paradoxes : celui de l'augmentation des exigences et le fait que l'on sait encore peu de chose sur la manière dont on agit quand on doit mobiliser ses acquis.

Un modèle en trois phases

Notre équipe a réalisé une analyse de quelques référentiels de compétences (celui de la communauté française de Belgique, du Québec et du canton de Genève). Nous avons mis en évidence trois degrés de compétence différents.

Premier degré : des compétences élémentaires ou des procédures automatisées. Ce ne sont pas des compétences au sens propre mais nous gardons le terme puisqu'il figure dans les référentiels. Cette automatisation des procédures est essentielle.

Deuxième degré : des compétences élémentaires avec cadrage. Il s'agit de savoir choisir parmi ces compétences élémentaires, celles qui conviennent pour une situation inédite. Ceci demande une interprétation de la situation que l'on appelle cadrage de la situation.

Troisième degré : des compétences complexes. C'est savoir choisir et combiner plusieurs compétences élémentaires pour traiter une situation nouvelle et complexe. C'est le plus proche de la définition de la notion de compétence au sens fort.

À partir de cette analyse, nous avons construit un modèle d'évaluation en trois phases. Lors de la première phase, nous mettons les élèves face à une tâche complexe. Nous leur proposons une tâche qui exige le choix et la combinaison d'un nombre significatif de procédures qu'ils sont censés posséder à la fin d'un cycle ou d'une année. Beaucoup sont en grande difficulté voire en échec. Nous proposons alors une deuxième phase avec la même tâche mais qui est décomposée en un ensemble d'items. Cette phase tente de correspondre au deuxième degré de compétence : les élèves doivent choisir une procédure mais ils le font dans un cadre préétabli. Dans la phase trois nous proposons de n'évaluer que les procédures systématiques nécessaires à la réalisation de la tâche complexe proposée en phase une. Lors de la phase un, l'élève est face à une page blanche. C'est à lui d'inventer la démarche, d'inventer ce qu'il doit mettre en œuvre pour résoudre la tâche proposée. Beaucoup d'élèves sont en difficulté, même si les procédures à mobiliser sont simples et acquises. C'est bien pour cela qu'il faut les aider à mobiliser leurs acquis.

Intérêts du modèle

Nous avons, selon les trois phases de ce modèle, réalisé des évaluations auprès de trois mille élèves environ, ce qui nous permet de faire plusieurs constats. Si l'on suit ces trois

phases, la complexité inédite n'est pas érigée en norme. En effet, nous ne nous limitons pas à évaluer la tâche complexe, nous avons aussi des informations sur la manière dont l'élève réagit face à une tâche décomposée et sur sa maîtrise, ou non, des procédures permettant de réaliser la tâche proposée. Ainsi ce modèle permet une interprétation et appropriation des référentiels de compétences par les enseignants. Il leur permet également de situer leurs propres pratiques d'évaluation par rapport à la notion de compétence. Beaucoup ont ainsi pris conscience que, le plus souvent, ils ne travaillent pas la phase un (les compétences complexes). Cela leur permet aussi d'effectuer un diagnostic sur ce que savent faire leurs élèves.

Nos résultats ont montré que les élèves qui réussissent une tâche complexe réussissent aussi la phase deux et maîtrisent les procédures. Certains élèves qui ne réussissent pas les tâches complexes peuvent être capables de les résoudre lorsqu'elles sont décomposées et, en général, ils maîtrisent également les procédures. D'autres élèves sont incapables de réaliser les tâches complexes, même décomposées mais maîtrisent les procédures. D'autres encore, et ce sont malheureusement les plus nombreux, sont capables de faire les exercices systématiques mais sont incapables de les utiliser, même lorsque c'est décomposé. Et enfin il y a des élèves qui ne maîtrisent rien du tout.

Il y a donc bien une hiérarchie entre les phases : la phase un où l'on évalue la tâche complexe est la plus difficile et la phase trois où l'on évalue des procédures est la plus facile. Nous avons aussi pu constater l'importance des procédures : les élèves ne peuvent pas résoudre des tâches complexes s'ils ne maîtrisent pas les procédures. Malheureusement, quand ils maîtrisent les procédures, ils sont souvent incapables de les utiliser. C'est pour moi l'enjeu majeur de l'approche par compétences : à l'école beaucoup d'élèves peuvent réussir des exercices systématiques mais sont incapables de les réinvestir en situation. La question fondamentale est : comment un enseignant peut-il, en termes didactiques, amener les élèves à utiliser ce qu'ils ont effectivement appris ? ■

Des critiques et des risques

Vincent Carette

Une des critiques les plus virulentes sur le concept de compétence vient de Marcel Crahay¹ alors qu'il a été, en Belgique, un des pionniers de cette approche. Il a publié un article très incisif dans la *Revue française de pédagogie*². Sa première critique porte sur le niveau d'exigence qu'implique l'approche par compétences. Et il est vrai que si on interroge les élèves sur des procédures systématiques, ils ont plus de chance de réussir que si on les place devant des tâches complexes et inédites ! Ainsi pour lui, évaluer les élèves en les confrontant à des tâches complexes et inédites conduit à élever considérablement, et de manière inacceptable, les normes de réussite. Il dénonce cette approche par compétences comme une pédagogie élitiste, réservée aux plus forts, une « pédagogie de l'extrême ». Il s'interroge aussi sur le statut scientifique de cette notion qui vient du monde de l'entreprise. Il regrette également la confusion existant entre apprentissage et évaluation : si, dans l'apprentissage, on peut prôner une approche par problème, pourquoi faudrait-il le faire pour l'évaluation ?

Un autre auteur qui dénonce l'intérêt de la notion de compétence à l'école fondamentale et secondaire est Clermont Gauthier³. Cet auteur se réfère aux recherches américaines basées sur le paradigme « processus produit » (cf. encadré page suivante) qui établissent que les pratiques les moins efficaces sont celles mettant en œuvre les approches socioconstructivistes. La parenté conceptuelle entre socioconstructivisme et compétence le conduit à réfuter l'intérêt de ce dernier concept. Face à ces critiques, on peut s'interroger : le rôle de l'école n'est-il pas d'aider les élèves à résoudre des tâches complexes ?

Toutefois, il ne faut pas nier que l'approche par compétences présente certains risques. En effet, elle peut renvoyer à une conception purement pragmatique voire utilitariste du savoir : on ne pourrait faire apprendre aux élèves que des choses véritablement utiles. Se limiter à un usage pragmatique du savoir (« Ça doit servir ») est une dérive à éviter. Il ne faudrait surtout pas négliger un usage interne du savoir, interne à la discipline ; il existe des tâches complexes internes à la discipline. Il me semble que, si l'usage pragma-

tique du savoir est pertinent au niveau de l'école primaire, il l'est moins au secondaire, lorsque l'on entre plus spécifiquement dans les disciplines. Un autre danger concerne l'évaluation si elle se limite à la complexité inédite. Il y a beaucoup de confusion entre ce qui est attendu et les moyens à mettre en œuvre pour l'atteindre. La notion de compétence met en évidence ce que l'on attend des élèves mais n'explique pas comment y arriver. C'est pourquoi c'est si difficile !

Paradoxes et incertitudes

La notion de compétence suscite deux paradoxes majeurs qui marquent fortement le travail enseignant et les apprentissages des élèves. Elle présente effectivement une augmentation des exigences, dans ce sens il n'est pas possible de parler de nivellement par le bas, et cette augmentation des exigences peut sembler paradoxale dans un contexte de lutte contre l'échec ou le décrochage scolaire. Le second paradoxe tient à l'opacité de cette notion. On demande aux enseignants d'amener les élèves à devenir compétents, c'est-à-dire à mobiliser leurs connaissances en situation, alors que nous avons une méconnaissance totale sur cet acte cognitif de mobilisation. Personne ne sait expliquer, de manière scientifique, pourquoi des élèves sont capables de mobiliser leurs acquis et d'autres pas ; pourquoi des élèves sont capables de mobiliser leurs acquis dans une certaine situation et ne sont plus capables de le faire dans une autre... Le paradoxe est que l'on demande aux enseignants de former des élèves compétents alors qu'on ne sait pas véritablement comment cela se construit.

Ces débats et paradoxes ne doivent pas conduire à abandonner cette approche par compétences. La question de la mobilisation des acquis est trop importante. Mais il ne faut pas, pour autant, croire que l'on sait faire. Il faut au contraire, informer les enseignants de l'incertitude engendrée par cette notion. Surtout, il faut les associer aux processus de recherche et de compréhension, les placer eux aussi dans une posture de recherche. Pour cela les chercheurs que nous sommes peuvent les accompagner en leur proposant des outils pédagogiques.

1. Actuellement professeur à l'université de Genève
2. Marcel Crahay, « Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de compétence en éducation », *Revue française de pédagogie* n° 154, 2006, p. 27-110.
3. Clermont Gauthier, professeur en psychopédagogie à l'université de Laval, Québec, a écrit notamment : *Comment enseigne-t-on dans les écoles efficaces ?*, Presses universitaires de Laval, 2006.

Tensions et incohérences

Aujourd'hui, le risque principal est celui de l'incohérence. Des référentiels ont été construits sans qu'il y ait une réflexion suffisante sur leurs implications au niveau de l'évaluation, alors même que ces référentiels définissent ce que l'on attend des élèves ! Quand on a commencé à élaborer des outils d'évaluation, deux modèles se sont dessinés. Le modèle en trois phases de notre équipe belge et celui des familles de situations (cf. encadré). Mais la principale incohérence réside dans la multiplicité des formes des évaluations. Il y a des épreuves « externes non certificatives » (évaluations qui ont lieu tous les ans à un même niveau pour donner des indications de pilotage) ; des évaluations explicitement certificatives à un même niveau (par exemple le certificat d'études de base) ; et puis toutes les évaluations internationales (PISA et autres). Les épreuves de ces différentes évaluations ne fonctionnent pas du tout selon les mêmes principes pédagogiques et engendrent des messages tout à fait contradictoires. Les épreuves sont, le plus souvent, des questions fermées et le nombre d'items est important. L'élève n'est pas mis face à une tâche complexe, une page blanche. Le plus

généralement, ce sont des procédures qui sont évaluées, les situations proposées n'étant que des prétextes. Nous sommes alors dans une approche par objectif bien plus que dans une approche par compétences. Les différences sont considérables.

Dans l'approche par objectifs, évaluer consiste à prendre un échantillon représentatif d'objectifs spécifiques et opérationnels et à générer des questions qui traduisent au mieux cet échantillon d'objectifs. Le nombre des items permet un traitement statistique, ce qui est beaucoup plus difficile dans l'approche par compétences. La fiabilité et la validité des tests selon la théorie des scores⁵, adéquate dans l'approche par objectifs, ne le sont plus dans l'approche par compétences qui privilégie la pertinence des réponses par rapport à la situation. Il serait nécessaire d'inventer de nouvelles techniques statistiques pour travailler sur ce type d'épreuve. À l'heure actuelle on constate que, pour beaucoup d'épreuves d'évaluation, seuls les termes ont changé. Le mot objectif est remplacé par celui de compétence. Cela ne peut que renforcer le trouble pour les enseignants et engendrer de la confusion concernant leur efficacité. ■

5. dans *Évaluer des compétences : guide pratique*, De Boeck, 2008.

Pour quelle efficacité ?

Vincent Carette

Commençons par un constat troublant : les résultats des chercheurs qui se situent dans une approche « processus produit » – approche qui détermine les enseignants les plus efficaces à partir des résultats des élèves à un ensemble d'évaluations – sont en contradiction avec ceux qui se situent dans une approche « écologique » – approche qui vise la compréhension des pratiques en contexte.

Dans le premier cas, l'enseignant efficace serait un enseignant dirigiste qui privilégie les apprentissages de base et propose un enseignement systématique et découpé ressemblant beaucoup à la pédagogie par objectifs¹. Dans le second cas, l'enseignant efficace serait celui qui sait gérer et animer des séquences d'apprentissage basées sur la résolution de problèmes². Dans un cas on reconnaît la pertinence des travaux de groupes et des pratiques de différenciation, dans l'autre on les remet en question...

Pourquoi les recherches « processus produit » valorisent-elles un enseignement segmenté, systématique et dirigiste (le *direct instruction*) ? Et les discours pédagogiques, un enseignement beaucoup plus socioconstructiviste avec l'idée de situations problème ? Le « pédagogisme » peut être critiqué, beaucoup ne s'en privent pas. Mais les orientations « idéologiques » des recherches « processus produit » peuvent aussi être interrogées. En effet, l'actuelle multiplication des épreuves évaluatives a de réelles conséquences sur les systèmes éducatifs. La nature de ces évaluations, ce qu'elles attendent ou exigent des élèves, n'influencent-elles pas la manière de considérer l'efficacité des enseignants ? Si les épreuves pour évaluer les élèves étaient modifiées et construites selon les principes d'une véritable approche par compétences, dégagerait-on les mêmes caractéristiques des enseignants efficaces ? Cette hypothèse interroge vivement la relation entre apprentissage et évaluation.

D'autres types de recherches

À partir des épreuves d'évaluation élaborées par notre équipe belge (voir page II), j'ai mis en place un dispositif de recherche pour évaluer les élèves et analyser les pratiques des enseignants ayant les classes les plus performantes. Les analyses des entretiens et des questionnaires montrent que les enseignants dont les élèves obtiennent les meilleurs résultats défendent le principe d'éducabilité et valorisent une école qui n'est pas une préparation à une société compétitive. Ils ont une vision optimiste des élèves et ne regrettent pas leur choix d'être devenu instituteur. En termes didactiques, ils proposent régulièrement des problèmes aux élèves, sous la forme de situations problème ou de projets qui donnent du sens et de la cohérence aux apprentissages. Pour autant, ils ne négligent pas la construction et l'automatisation des procédures. Ils affirment clairement que sans cet outillage, les élèves risquent d'être totalement démunis face aux problèmes. Ce sont des enseignants qui invitent les élèves à confronter ce qu'ils pensent avec les conceptions des autres élèves. Les idées de débats, de confrontations, d'intérêt du travail de groupe, reviennent souvent. Ce sont aussi des enseignants qui installent et qui insistent sur le climat de confiance, climat qui conduit à une bonne communication où chaque élève est amené à s'exprimer. Eux-mêmes se remettent régulièrement en question. En filigrane, on retrouve un concept très important développé par Bernard Rey, le concept d'intention. Pour ces enseignants ce sont des intentions cognitives que nous avons appelées des « intentions de mobilisation ».

Finalement, ce travail met en évidence que, si les épreuves d'évaluation sont une succession d'items, il n'est pas étonnant qu'elles favorisent une pédagogie très systématique et que, si les élèves sont évalués dans des situations complexes, alors les caractéristiques des enseignants efficaces ne sont plus les mêmes que celles présentées par les recherches « processus produit ». Il montre aussi que, s'il faut que les élèves maîtrisent les procédures pour résoudre des tâches complexes, ce ne sont pas les classes les plus performantes dans la résolution des procédures qui, automatiquement, sont les plus performantes dans la résolution de tâches complexes. C'est ce que nous avons appelé le « principe de saturation ». D'un point de vue pédagogique c'est essentiel : cela signifie qu'il ne suffit pas de faire acquérir des pro-

cédures pour faire accéder les élèves aux tâches complexes.

Si l'objectif est bien la formation d'élèves réellement compétents, il serait opportun de proposer des évaluations qui évaluent les compétences selon les trois conditions présentées ci-dessus. Aujourd'hui de nombreuses épreuves n'évaluent pas des compétences ; de fait, elles adressent des messages contradictoires aux enseignants qui ne savent plus comment agir avec leurs élèves. Selon moi, les épreuves nationales d'évaluation en France ne correspondent pas à une approche par compétences. Et il ne faut pas négliger ces essentiels problèmes d'évaluation posés par l'approche par compétences.

De plus, il faudrait que les enseignants soient directement impliqués dans la mise en place de cette approche. Leur formation continue devrait être différemment pensée et les autoriser à entrer dans ce que j'appelle une « pédagogie de l'incertitude » : une pédagogie pour laquelle ils doivent eux-mêmes chercher des solutions et ne pas attendre les prescriptions des universitaires ou autres. Les discours prescriptifs ne sont pas efficaces, l'accompagnement dans une posture de recherche est beaucoup plus fructueux. ■

1. Voir notamment les travaux de Pascal Bressoux de Grenoble ou ceux de collègues américains.

2. Voir les travaux de Philippe Meirieu ou Philippe Perrenoud.

Deux paradigmes de recherche

Le paradigme processus produit

Pour Doyle (1986), dans ce type de recherche, on tente d'évaluer l'efficacité de l'enseignant en étudiant les relations entre la mesure des comportements des enseignants en classe, c'est-à-dire les processus, d'une part, et l'apprentissage des élèves (les produits) d'autre part. Sur la base des résultats à des épreuves d'évaluation, on tente de déterminer par des analyses statistiques le poids d'un ensemble de variables susceptibles d'expliquer des différences entre des classes.

Le paradigme écologique

« Le paradigme écologique a pour objet d'étude des relations entre les demandes de l'environnement, c'est-à-dire des situations de classe, et la manière dont les individus y répondent » (Doyle, 1986). Bressoux (1994) estime que les travaux qui relèvent de ce paradigme sont d'inspiration ethnographique et adopte une double démarche : « l'identification des demandes de l'environnement et une réflexion sur les stratégies de médiation mises en œuvre pour pouvoir y répondre avec succès » (Doyle, 1986). Dans une perspective écologique, on postule que l'objectif essentiel pour l'élève est de se comporter de manière à obtenir des notes les plus favorables possibles.



Laurent Talbot est maître de conférences de sciences de l'éducation à l'université de Toulouse et membre du laboratoire du Groupe des pratiques enseignantes du Centre de recherche en éducation, formation et insertion de Toulouse (GPE-CREFI-T). Il est également administrateur et trésorier de l'Association des enseignants chercheurs en sciences de l'éducation (AECSE), membre du réseau international OPEN (Observation des pratiques enseignantes) et VISA (Vidéos de situations d'enseignement et d'apprentissage). Ses domaines privilégiés de recherche sont relatifs aux pratiques d'enseignement en lien avec l'hétérogénéité des élèves et plus particulièrement les difficultés d'apprentissage.

Peut-on améliorer ses pratiques d'enseignement ?

Laurent Talbot

Disons d'emblée qu'il n'existe pas de bonne méthode pour faire face à toutes les difficultés d'apprentissage de nos élèves. Nous avons cependant identifié quelques pistes de travail pour donner du sens et prendre du recul sur ses pratiques. Mais, avant de les aborder, il importe de préciser quelques définitions et repères conceptuels¹.

Repères théoriques

Pour définir les pratiques enseignantes, je me réfère à Albert Bandura² et à sa conception des activités humaines. Selon lui, toutes les pratiques humaines s'articulent autour de trois grandes dimensions qui sont en interrelation : la situation – contexte ou environnement ; l'action – activité ou comportement de la personne (ce qu'elle fait) ; ses représentations (dont son sentiment d'efficacité personnelle).

Dans une même perspective, le modèle d'enseignement-apprentissage auquel je me réfère est un système interactif, contextualisé et contextualisant. Les modèles théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage ont évolué ces dernières décennies. Pendant longtemps, ce modèle était linéaire, programmatique comme s'il suffisait d'enseigner pour que les élèves apprennent : « J'enseigne donc il apprend » ! On pensait que si les élèves n'apprenaient pas, c'était simplement parce qu'ils n'avaient pas leur place à l'école. Les préoccupations sur l'échec scolaire ou les difficultés d'apprentissage étaient rares : lorsqu'ils se produisaient, bien souvent la réponse était de mettre les élèves concernés en dehors de l'école. Vers la moitié du XX^e siècle les modèles de référence des chercheurs ou des formateurs sont devenus plus interactifs, les liens entre enseignement et apprentissage ont été pris en compte. Après les années soixante-dix et quatre-vingt, et à la suite des travaux de sociologues comme Bourdieu ou Passeron, le rôle du contexte, notamment familial, a été mis en évidence. Il a été montré que les performances des élèves sont aussi dépendantes de leur milieu familial. D'autres travaux ont montré que les pratiques enseignantes sont liées aux situations dans lesquelles elles s'opèrent. Aujourd'hui, nous savons que les variables

contextuelles qui influent sur les apprentissages et les pratiques enseignantes sont très nombreuses ; elles se situent dans la classe et hors la classe, du côté des enseignants comme des élèves, etc. De même, ce qui se passe dans la classe ou l'établissement a une influence sur le milieu, sur la société.

Ainsi il n'est pas possible de parler de pratique au singulier : les pratiques d'enseignement sont toujours plurielles. Les variations sont à la fois intra et inter individuelles. Les pratiques varient selon les contextes et les enseignants n'enseignent pas toujours de la même manière. Il existe cependant des invariants, des stabilités dans les pratiques que la recherche tente de repérer.

Qu'est-ce qu'enseigner par compétences ?

L'approche par compétences est une approche socio-constructiviste, ce qui signifie que l'activité de l'élève est comprise comme essentielle pour l'apprentissage. Toutes les connaissances ne peuvent pas se transmettre. D'ailleurs la définition du terme même de connaissance suppose une construction par l'individu. La connaissance est consubstantielle au sujet. Le savoir, lui, est une connaissance partagée par une communauté, qu'elle soit scientifique ou pas. En France, on enseigne des savoirs. Les compétences non plus ne peuvent pas être transmises. Elles comportent également cette dimension d'action, d'activité. Lire est une compétence, ce n'est ni un savoir ni une connaissance ; la lecture ne se transmet pas : il faut mettre en place un certain nombre de conditions (cognitives, temporelles, relationnelles, matérielles...) pour permettre aux élèves d'apprendre à lire. Enseigner c'est mettre en place des conditions qui sont susceptibles, qui devraient permettre aux élèves de construire des compétences. Ce sont les élèves eux-mêmes, individuellement, qui construisent leurs compétences. Enseigner et apprendre sont deux processus différents.

Les compétences peuvent être décomposées en trois grandes dimensions : des connaissances (savoirs) ; des capacités (savoir-faire) ; et

1. voir Laurent Talbot et Marc Bru, *Des compétences pour enseigner*, Presses universitaires de Rennes, 2007.

2. Psychologue canadien connu pour sa théorie de l'apprentissage social et son concept d'auto-efficacité.

des attitudes (savoir-être). (Voir le socle commun par exemple). Une compétence (voir Vincent Carette), c'est l'aptitude à utiliser dans une nouvelle situation ce qui a été appris dans une autre, c'est l'aptitude à recontextualiser un apprentissage, la capacité à accomplir une tâche ou un ensemble de tâches.

Pour notre équipe toulousaine (Marc Bru & Laurent Talbot, 2007), la notion de compétence comporte cinq spécificités. Elle est délimitée ; elle s'accomplit dans l'action ; elle est connaissance ; elle permet d'être efficace ; et elle est contextualisée. Dire que la compétence est délimitée renvoie, comme Bernard Rey nous l'a rappelé, aux origines juridiques du mot : on est compétent dans une juridiction et pas dans toutes. Mais surtout, l'idée centrale est celle d'activité : une compétence s'accomplit dans l'action, c'est ce qui la distingue d'un savoir ou d'une connaissance. Pour les jeunes enfants, l'action est plutôt psychomotrice puis, quand on avance dans les apprentissages, elle devient plus conceptuelle.

Comment améliorer ses pratiques ?

Travailler par compétences permet-il d'améliorer ses pratiques ? D'être plus efficace ? Enseigner n'est pas seulement lié au charisme du professeur, c'est une pratique professionnelle qui s'apprend. Ce n'est ni un don ni un art. Pour autant toutes les pratiques ne se valent pas et il existe bien un « effet maître ». Certains enseignants font progresser leur classe, d'autres le font moins. Si l'on fait le postulat de l'éducabilité cognitive des enseignants, comment peuvent-ils améliorer leurs pratiques professionnelles ?

Les travaux américains et français sur l'« effet maître » ont montré que c'est la capacité à élever le niveau moyen d'une classe, et que cette capacité est liée à l'équité, c'est-à-dire à la possibilité d'égaliser le niveau des élèves. Dans certaines classes le niveau moyen augmente, les écarts entre les bons et faibles se réduisent, les élèves moyens et faibles progressent beaucoup : ce sont des classes où exercent des maîtres efficaces et équitables. En effet, les classes où les élèves progressent le plus sont, avant tout, des classes où les élèves faibles et moyens faibles progressent le plus. La prise en compte des élèves en difficulté dans la classe est donc tout à fait essentielle.

Mais comment agissent ces enseignants efficaces et équitables ? Pour améliorer ses pratiques, suffit-il de les imiter ? Ou bien est-il

seulement nécessaire de mettre en œuvre les dix compétences énoncées dans le cahier des charges de la formation des maîtres (*Bulletin officiel* de janvier 2007) ? Pour la plupart des chercheurs, les choses sont plus complexes. Six variables importantes ont été mises en évidence toutefois : les représentations des enseignants à propos de leurs élèves ; leur gestion didactique ; leurs pratiques d'évaluation ; leur gestion pédagogique ; leur gestion du temps ; et les variations didactiques et pédagogiques. Les écarts de performances des élèves semblent liés à ces six macrovariables mais de façon différente selon les contextes (âge des élèves, type de population...), ce qui complique la tâche des formateurs et des prescripteurs.

Ainsi, les maîtres efficaces ont des représentations plutôt positives de leurs élèves. Ils fondent leur activité sur le postulat de leur éducabilité cognitive. Ils sont loin des thèses innéistes ou fixistes de l'intelligence. Ils ont une grande confiance dans les capacités de leurs élèves, dans leurs possibilités de réussite. Ils pensent que même les élèves faibles peuvent progresser dans un domaine ou un autre. D'un point de vue didactique, ce sont des enseignants qui donnent priorité aux compétences de base et font en sorte qu'un temps important soit réservé aux apprentissages. Plusieurs recherches ont montré que les temps d'apprentissages pouvaient varier considérablement (de 1 à 4 en français en CE2 par exemple). Ils proposent des tâches en relation avec le niveau de leurs élèves (zone proximale de développement) et assurent une continuité dans leur gestion didactique.

Les enseignants efficaces développent aussi généralement des pratiques d'évaluation formative : ils opèrent un suivi précis de leurs élèves, à tout moment ils savent où ils en sont et réagissent immédiatement... Ils ont une gestion de classe démocratique : les règles sont discutées puis appliquées. Pas de laisser faire pour autant, l'enseignant est garant du respect de la règle. Il y a des rites, les élèves savent bien et vite ce qu'ils ont à faire. Ce sont des enseignants qui gèrent le temps de manière efficace, leur planification est claire, rigoureuse. Mais ils n'hésitent pas à varier leurs propositions d'apprentissage. Ils savent que tous les élèves n'apprennent pas de la même manière et offrent différents chemins ou parcours.

Ces facteurs d'efficacité ont été dégagés des discours des enseignants efficaces. Nous avons

complété cette approche par des observations, notamment en filmant les enseignants dans leurs classes. Nous filmons avec deux caméras : une qui suit l'enseignant et une autre qui suit les élèves (plan large et gros plan). Le dépouillement et l'analyse de ces films nous a conduits à distinguer, dans les pratiques enseignantes, quatre dimensions différenciatrices. Ces quatre dimensions (la tâche donnée aux élèves, les actions verbales de l'enseignant, sa gestion du temps et son recours à une évaluation formative) semblent influencer sur les apprentissages des élèves.

Concernant la tâche ou ce qui est donné à faire aux élèves, nous filmons une séquence et interrogeons l'enseignant sur ses objectifs d'enseignement. Puis, deux jours après, nous interrogeons les élèves et recueillons leurs performances. C'est ainsi que nous repérons la distance entre les objectifs de l'enseignant et la performance de l'élève². Dans certaines classes cette distance est importante, dans d'autres elle est beaucoup plus réduite. Nous comptabilisons aussi les actions verbales de l'enseignant : elles sont très nombreuses. Une moyenne de cinq cents actions verbales par heure pour les enseignants de CP par exemple ! Mais il y a aussi de grandes variations. L'individualisation de ces actions est égale-

ment très variable. Certains s'adressent à un seul élève dans 70 % des cas, d'autres dans seulement 30 % des cas. Et le statut de cet élève diffère : plutôt bon, moyen ou faible. À l'école élémentaire, les enseignants interrogent davantage les élèves faibles, au collège généralement il semblerait que ce soit généralement les élèves plutôt forts qui soient les plus sollicités. Les contraintes ne sont pas les mêmes : pour les enseignants de collège, il importe avant tout de faire avancer le cours dans un temps limité. La gestion du temps d'apprentissage connaît aussi de grandes variations selon les profils d'enseignants. Le souci de tous les enseignants est bien l'activité de leurs élèves, leur occupation. Les enseignants efficaces sont ceux qui, en plus, gardent toujours en tête les objectifs d'apprentissage. Parfois la préoccupation majeure est de tenir le temps et d'avoir une classe calme, la question de l'apprentissage est seconde...

Toutes ces observations et analyses me conduisent à dire que l'amélioration des pratiques passe par une meilleure mise en activité des élèves : les rendre acteurs et actifs face à des tâches complexes qu'ils pourront remobiliser dans des contextes différents. Toute une professionnalité qui se construit dans la durée et grâce à un accompagnement formatif idoine. ■

2. Voir Jean-Jacques Maurice et Audrey Murillo dans la *Revue française de pédagogie*, « La distance à la performance attendue : un indicateur des choix de l'enseignant en fonction du potentiel de chaque élève », RFP 162, 2008, p. 67-80.

Pour approfondir

En avril 2008, la veille scientifique de l'INRP a mis en ligne un dossier rédigé par Olivier Rey : « De la transmission des savoirs à l'approche par compétences » (dossier d'actualité n° 34 ; www.inrp.fr/vst/LettreVST/34_avril2008.htm).

En référence aux plus récents travaux nationaux et internationaux, il développe quatre points avec de nombreux liens Internet et une importante bibliographie.

1. Une approche popularisée par les organisations internationales

En effet, l'approche par compétence a largement été popularisée par l'OCDE qui a défini neuf compétences clés et par l'union européenne qui a adopté, en 2006, « une recommandation sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie ».

2. Du monde professionnel au monde éducatif

Au-delà de cette diffusion par les organisations internationales, les chercheurs soulignent que le concept de compétence est d'abord apparu dans un contexte économique. À l'école comme dans l'entreprise, il s'agit d'être capable de mobiliser des procédures pour faire face à une situation originale. Cette origine professionnelle est souvent suspectée de réduire les ambitions de l'éducation. Mais dans le monde du travail lui-même, le concept ne va pas de soi.

3. Difficultés d'une définition commune

Finalement nombre de chercheurs soulignent le flou conceptuel et la difficulté à dégager une définition consensuelle. De façon générale on parle d'un passage progressif d'une centration sur les savoirs (considérés comme préalables à l'activité et souvent abordés de manière décontextualisée) à une prise en compte des activités dans lesquelles ces savoirs s'incarnent. Il s'agit d'une rupture avec la pédagogie de transmission et la pédagogie « par objectifs » pour passer à la mobilisation des ressources de façon réflexive. Mais ces définitions ne sont guère opératoires.

4. Vers une nouvelle approche de l'apprentissage ?

C'est effectivement la question que tout le monde se pose. L'approche par compétences permet-elle de lutter contre la fragmentation des apprentissages ? De donner du sens aux savoirs en dépassant l'horizon de la réussite aux épreuves scolaires ? De se recentrer sur les processus d'apprentissage plutôt que sur les contenus d'enseignement ? Pour cela il faudrait sans doute une approche plus individualisée de l'apprentissage ; des enseignants mieux coordonnés pour les compétences transversales et qui collaborent de façon effective sur ces questions ; une vision partagée de l'école qui encourage les enseignants à travailler en équipe. Développer les compétences nécessiterait de revoir non seulement les programmes mais aussi l'organisation pédagogique, les évaluations, les supports d'apprentissage (manuels), les pratiques et la formation initiale et continue des enseignants...

L'OZP

Le bureau de l'association

L'association Observatoire des zones prioritaires a été créée en 1990 par quelques militants lors de la première relance de l'éducation prioritaire. Indépendante vis-à-vis de l'administration comme des organisations syndicales, l'OZP s'efforce de développer une réflexion originale en s'appuyant sur l'expérience de ses membres comme sur les savoirs et connaissances produits par la recherche. L'association réunit son public lors de manifestations régulières et alimente quotidiennement et toute l'année un site Internet qui comporte plus de six mille textes...

www.association-ozp.net

C'est un espace non institutionnel très riche qui comprend des rubriques d'information, des espaces de réflexion et débat, des rubriques professionnelles et des archives de l'éducation prioritaire.

Des rubriques d'information

- *Le quotidien des ZEP* : une revue de presse spécialisée et quotidienne sur l'éducation prioritaire.
- *Rencontres de l'OZP* : les comptes rendus de ces rencontres appelées anciennement « réunions publiques ».
- *Actes de la Journée nationale* : des actes rendant compte de cette journée qui a lieu chaque année avec quelques textes produits à l'occasion de la journée des adhérents de novembre.
- *Fiches pour tout savoir sur l'éducation prioritaire* : elles sont rédigées par un membre du bureau de l'association ;
- *Rapports (IGEN et autres) et textes officiels*, avec des liens vers les versions intégrales.
- *Sélection de sites nationaux ou locaux* (80 actuellement) concernant l'éducation prioritaire.
- *Agenda* des manifestations de l'association et des partenaires.

Des espaces de réflexion et débat

- *Les positions de l'OZP*, regroupant de courts textes discutés et adoptés par le conseil d'administration sur les grandes orientations de politique d'éducation prioritaire (plusieurs de ces textes ont fait l'objet d'une lettre au ministre).
- *Libres propos*, rassemblant, sans engager l'association, des textes de lecteurs, adhérents ou membres du conseil d'administration ;
- *une formule souple de forum*, permettant aux internautes de déposer un message en bas de tout article du site.

Rechercher Plan du site Ecrire

- OZP - Observatoire des Zones Prioritaires - le Quotidien des ZEP

Pour recevoir la Lettre de l'OZP Pour abonner un ami

<ul style="list-style-type: none"> • Accueil • Agenda • Qui sommes-nous ? • Les positions de l'OZP • Revue de presse quotidienne sur les ZEP • Les 78 "Rencontres" et "Réunions publiques" de l'OZP • Les Journées OZP (Actes) • Livres propos • Textes et rapports officiels, ouvrages, revues, ancien bulletin OZP... • Des fiches pour tout savoir sur l'éducation prioritaire • LE CON des coordonnateurs • LE CON des profs référents et assistants pédagogiques • LE CON des IEN et responsables de réseau • LE CON des équipes de réussite éducative et des FFE • Forum général (dernier message le 03.04.09) • La Lettre de l'OZP • LES ANNUAIRES DE L'OZP (Disponibles Education prioritaire et politique de la Ville) 	<p style="text-align: center;">Derniers articles</p> <p>Circulaire interministérielle du 22.04.09, à l'initiative de Martin Hirsch, Haut-commissaire à la jeunesse, sur le décrochage scolaire et l'accompagnement des jeunes sans diplômes (signée également par l'Éducation nationale, le Travail, l'Emploi, l'Agriculture, l'Énergie, la Justice). 27 avril 2009</p> <p>Cette nouvelle circulaire interministérielle sur le décrochage scolaire et l'accompagnement des jeunes sans diplômes est signée par le Haut-commissariat aux solidarités et aux exclusions (et Haut-commissariat à la jeunesse), le MEN, le Travail, l'Emploi, l'Agriculture, l'Énergie, la Justice.</p> <p>Elle entre dans le cadre de la mise en œuvre du CIP du 20 juin 2008 et du CURE janvier 2009.</p> <p>Le document comprend deux volets :</p> <ul style="list-style-type: none"> 1. Améliorer le repérage des décrocheurs de la formation initiale 2. Constituer une (...) <p style="text-align: right;">Lire la suite</p> <p>Guide pratique 2009 médiation culturelle, Financement de projets culturels pour les acteurs du champ social, par le Parc de La Vilette (184 p.), 23 avril 2009</p> <p>22.04.09 - Un numéro spécial de la revue "Réussite" de l'académie de Rouen est consacré aux réseaux Amblion réussite, avec la carte des réseaux et les témoignages des équipes. 22 avril 2009</p> <p>22.04.09 - Le président de la CNAF s'interroge sur "le flu flu" concernant l'expérimentation des jardins d'éveil à la rentrée 2009. 22 avril 2009</p> <p>22.04.09 - La CNAF analyse le FSE qui respasse petit à petit le RMI et donne quelques indications sur les enfants concernés. 22 avril 2009</p> <p>22.04.09 - Un bilan par le DEPP des classes et des ateliers relais pour l'année 2006-2007, avec une analyse du processus de décrochage scolaire entre 11 et 16 ans. 22 avril 2009</p> <p>22.04.09 - Les forces vives du département de l'Ain, dont les principaux de collèges en ZEP, sont invités à une plus grande sélectivité des zones. 22 avril 2009</p> <p>22.04.09 - Encore une journée portes ouvertes pour faire valoir aux yeux des parents les efforts d'un collège en ZEP : un exemple à Valenciennes (Ardennes). 22 avril 2009</p> <p>22.04.09 - Le rapport annuel de la MRRE (Mission régionale Rhône-Alpes d'information sur les exclusions) s'aborde par l'éducation prioritaire mais souligne l'absence de solidarité de nombreux enfants Rom, 22 avril 2009</p> <p>22.04.09 - Hausse de 16% des stages de mise à niveau pendant les vacances dans les écoles du Nord, 11% des effectifs des CM1-CM2 du public concernés. 22 avril 2009</p>
--	---

Des rubriques professionnelles

- *Le coin des coordos*, un espace dédié aux coordonnateurs-secrétaires de RAR et de RRS.
- *Le coin des professeurs référents de RAR et des assistants pédagogiques*, dédié aux professeurs d'appui.
- *Le coin des IEN en éducation prioritaire* (projet actuellement à l'étude).

Des archives de l'éducation prioritaire

Il s'agit de constituer peu à peu une mémoire de l'éducation prioritaire en rassemblant en texte intégral les documents et recherches qui ont marqué l'histoire des ZEP.

La lettre de l'OZP

Elle permet aux abonnés (plus de 2 300 au premier janvier 2009) qui se sont inscrits de recevoir environ deux fois par mois une sélection des articles de la revue de presse et des autres nouveautés parues sur le site.

Les manifestations de l'OZP

Gratuites et ouvertes à tous, elles se déroulent hors temps scolaire.

– Les Rencontres de l'OZP

Au nombre de cinq à six par an, elles ont lieu le mercredi de 17 à 19 heures, dans un collège du centre de Paris. Elles consistent en une intervention d'un bon connaisseur du thème retenu, suivie d'un débat. Un compte rendu est mis en ligne dans les jours qui suivent. Thèmes abordés en 2008 : « L'école relève-t-elle le défi ethnique ? », avec Françoise Lorcerie ; « Le coordonnateur de ZEP-REP à l'heure des RAR et des

RRS » ; « Les effets scolaires de la grande pauvreté » ; « Politique de la Ville : l'avenir de la Réussite éducative et des projets éducatifs locaux » ; « La mise en place de l'accompagnement éducatif »...

– La Journée nationale de l'OZP

Elle a lieu chaque année, un samedi du mois de mai, dans un établissement parisien (lycée Henri IV, Sciences po, etc.). Elle réunit les acteurs de l'éducation prioritaire autour d'une problématique spécifique (en 2008 « Éducation prioritaire : réussir ! »).

– La Journée des adhérents

Elle se tient traditionnellement le 11 novembre et est chaque année l'occasion pour les adhérents de travailler sur une thématique et de s'exprimer sur la vie de l'association. ■

Pour joindre l'OZP

Par téléphone : 06 43 78 69 03
Par courrier postal :
15 place d'Aligre, 75012 Paris
Par courriel :
ozp.asso@club-internet.fr

Pour adhérer à l'OZP

Adhésion simple : 10 €
Adhésion de soutien : 30 €

La lettre de l'OZP

Pour s'inscrire gratuitement et sans aucun engagement (on peut se désabonner à tout moment), envoyer un message à ozp@association-ozp.net avec ce simple mot « abonnement ».

Des outils pour travailler les compétences oubliées

Entretien avec Sylvie Cèbe



Sylvie Cèbe, docteur en psychologie de l'enfant et de l'adolescent, est professeure adjointe à la Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation (FPSE) de Genève. Elle fait équipe avec Roland Goigoux depuis plusieurs années.

Quel est l'apport de la psychologie cognitive pour les enseignants de l'éducation prioritaire ?

L'expression « donner plus à ceux qui ont moins » est désormais célèbre, mais elle ne dit rien de ce que les élèves concernés auraient en moins ni de la nature du « plus » qu'il conviendrait de leur donner. C'est ce que j'ai voulu comprendre et qui m'a poussée à commencer des études en psychologie. Mes premiers travaux de recherche sont directement liés à mon expérience d'enseignante – j'ai été, pendant treize ans, institutrice en maternelle puis en classe d'adaptation dans des écoles classées en ZEP. Très tôt, j'ai cherché à savoir pourquoi mes pratiques d'enseignement ne palliaient pas les différences d'efficacité observées entre les élèves de milieux favorisés et les élèves que j'avais en charge, en dépit de leurs potentiels, de leurs compétences et de leur intérêt marqué pour l'école. Bref, j'ai voulu cerner les mécanismes par lesquels l'environnement social (aussi bien familial que scolaire) influence la cognition en développement, pour mieux intervenir.

Quand on les interroge à propos des caractéristiques des élèves culturellement loin de l'école et peu familiers de l'univers scolaire, les enseignants évoquent un manque de connaissances spécifiques (peu de vocabu-

laire, une faiblesse des connaissances syntaxiques, des connaissances encyclopédiques insuffisantes, etc.) ainsi que des problèmes d'attention et de comportement. Avec Jean-Louis Paour qui a dirigé ma thèse, nous avons fait une autre hypothèse, celle d'une insuffisante compréhension de compétences relativement « générales » qui sont requises à l'école dans une grande variété de situations différentes mais qui ne font pas l'objet d'un enseignement explicite.

Par exemple, quand en grande section, l'enseignant demande de comparer des mots avec un modèle donné, il situe la tâche dans le domaine de la lecture. Or l'exercice proposé demande d'abord et avant tout la mobilisation de procédures de comparaison efficaces : l'analyse des propriétés du modèle, son encodage, la mise en œuvre d'une stratégie d'exploration systématique des cibles, etc. Et ces procédures sont souvent absentes du répertoire cognitif des jeunes élèves. Quand ils échouent, les enseignants attribuent les difficultés à des problèmes de lecture et centrent l'attention des élèves sur l'analyse des mots. Les procédures de comparaison, pourtant à l'origine de la difficulté, ne sont pas traitées.

Il en va de même quand le maître demande aux élèves de sérier les images d'une histoire pour montrer qu'ils l'ont comprise. Si le résultat est erroné, il a tendance à raconter de nouveau l'histoire alors que, le plus souvent, l'erreur a pour origine la sériation : certains enfants n'ont pas appris qu'il est nécessaire de fixer un point de départ (arbitraire), de choisir un sens de parcours (tout aussi arbitraire), de s'y tenir jusqu'au bout, de choisir l'image qui vient immédiatement après, etc. Là encore, la remédiation apportée ne porte pas sur les obstacles réels. On pourrait tenir le même raisonnement pour la catégorisation et la classification. Ceci est d'autant plus gênant que ces opérations seront sollicitées dans la plupart des disciplines scolaires à l'école élémentaire.

Comment faire construire ces compétences oubliées ?

Je fais l'hypothèse que si elles ne sont pas enseignées c'est parce qu'elles n'appartiennent à aucune discipline particulière (même si toutes les convoquent) et parce que la plupart des enseignants les considèrent comme acquises dans la petite enfance,

dans les familles. Ils ont en partie raison : tous les élèves savent comparer, sérier, catégoriser, etc. Mais dès que les tâches se complexifient, leurs habiletés se révèlent insuffisantes parce qu'ils n'ont pas compris comment ils ont fait pour réussir, parce qu'ils n'ont pas pris conscience des procédures qu'ils utilisent pourtant avec succès. Pour être acquises ces compétences ont donc besoin d'être enseignées, explicitées.

Dans mon travail de thèse, je suis partie de la réalisation de tâches de comparaison simples et j'ai enseigné les procédures à employer pour les traiter efficacement : observation et encodage de toutes les propriétés du modèle (qui disparaît ensuite), enseignement des procédures d'exploration systématique des cibles, vérification. Puis j'ai augmenté la quantité de difficultés pour faire construire des procédures de plus en plus complexes et de plus en plus conscientes. J'ai fait hypothèse que l'explicitation de ces procédures, leur prise de conscience et leur utilisation dans des situations et des tâches très différentes, devraient permettre aux élèves de les utiliser quels que soient le contexte, la consigne, le matériel ou la discipline. Pendant une année, j'ai enseigné à mes élèves de grande section (ZEP) deux compétences générales : la comparaison et l'auto-régulation.

Au terme de cette intervention, les élèves entraînés ont obtenu, dans le domaine de la comparaison, de meilleures performances que les élèves de mêmes milieux et que les élèves de milieux favorisés qui avaient bénéficié d'un enseignement ordinaire. J'ai poursuivi l'évaluation tout au long du CP, à la fin du CE1 et du CE2 : les performances des élèves entraînés en grande section étaient équivalentes à celles des élèves de milieux favorisés, et bien supérieures à celles des élèves de milieux populaires, ceci en lecture (notamment en compréhension) et en mathématiques. J'ai ensuite répliqué l'expérience en suivant une seconde cohorte d'élèves (depuis l'entrée en grande section jusqu'à la fin du CE2), toujours avec deux groupes contrôles. Les résultats étaient identiques. Ainsi j'ai pu montrer que, quand elle adapte les pratiques professionnelles aux caractéristiques des élèves en fonction de données solidement établies, et non en s'appuyant sur des impressions ou des convictions, l'École a bien les moyens de réduire les inégalités sociales.

Quelle a été la diffusion de ce travail et de vos résultats ?

Ils ont d'abord été connus par les chercheurs et peu par les enseignants. Compte tenu des critères qui président à leur évaluation, les universitaires publient surtout pour les chercheurs et assez peu dans des revues professionnelles. Mais le manque de diffusion s'explique aussi par la distance entre ces propositions pédagogiques et les pratiques ordinaires des enseignants à cette époque. En 1980, la pédagogie de la maternelle était surtout centrée sur l'épanouissement et ce type d'intervention, très cognitive, était loin des conceptions du métier. Ce serait sans doute assez différent aujourd'hui.

Selon moi, si l'on veut infléchir les pratiques des enseignants, il faut se situer au plus près de ce qu'ils font et ne chercher à y ajouter qu'une petite plus-value. *Catégo*¹, un outil pour apprendre aux jeunes élèves à catégoriser et à prendre conscience des procédures qui sous-tendent la catégorisation, a rencontré l'adhésion des enseignants parce qu'ils proposaient déjà des activités proches. Nous leur avons seulement fourni un guide qui repose sur une théorie développementale et qui, à ce titre, organise leurs pratiques d'enseignement et leur donne une cohérence. Nous préparons un nouvel instrument, *Scripto* (un ajout à *Phono*), qui proposera, en alternance, des activités de développement de la conscience phonologique en interaction avec les compétences de transcription des sons. Mais nous ne perdons pas de vue l'importance des compétences plus générales puisque nous achevons un autre outil, *Ordo*², qui vise la construction des notions d'ordre et de temps avec l'utilisation, en alternance, d'un matériel décontextualisé (des formes géométriques) et d'un matériel très contextualisé (des scénarios de la vie quotidienne des enfants).

En janvier 2009, vous avez publié *Lector & Lectrix*³, de quoi s'agit-il ?

Aujourd'hui, la plupart des évaluations en attestent, 20 % à 30 % des élèves, qui décodent relativement bien, ont encore du mal à comprendre ce qu'ils lisent à l'entrée en sixième. C'est pour eux que nous avons élaboré *Lector & Lectrix*, un outil centré sur l'enseignement des connaissances spécifiques et des stratégies qui sous-tendent une compréhension efficace, compétences qui, dans la grande majorité des classes, sont rarement enseignées de manière explicite. Dans certains milieux, ces procédures sont construites dès la toute petite enfance au sein des familles, dans d'autres cela se fait peu ou ne se fait pas. C'est pourquoi, selon nous, l'école doit offrir à tous, la possibilité

d'apprendre ces procédures⁴. La fabrication d'une représentation mentale cohérente et unifiée, la mise en mémoire des informations importantes, l'enseignement des stratégies requises pour traiter efficacement les tâches d'évaluation de la compréhension et la régulation par l'élève de son activité sont les cibles principales de notre instrument.

Comment l'avez-vous élaboré ?

Roland Goigoux, qui a travaillé dans un laboratoire d'ergonomie cognitive et mène de nombreuses études dans ce domaine, constate que les outils des didacticiens sont peu utilisés s'ils n'ont pas été suffisamment pensés pour et avec les enseignants. C'est pourquoi pour concevoir le premier prototype de *Lector & Lectrix*, nous avons procédé à une triple analyse *a priori* : les savoirs et les habiletés en jeu dans la compréhension de lecture, les caractéristiques des élèves les plus faibles dans le domaine de la compréhension et les pratiques habituelles des enseignants. Puis nous avons mis ce prototype dans les mains d'une centaine d'enseignants de CMI, CM2 et sixième, enseignants que nous avons régulièrement rencontrés pour qu'ils nous disent ce qu'ils souhaitaient conserver, voir évoluer, changer ou disparaître.

Dès nos premières rencontres, les enseignants ont critiqué la lourdeur des phases collectives orales, objection qui nous a amenés à faire systématiquement alterner des phases orales et écrites, et des tâches à résoudre seul, à deux, ensemble... Nous proposons aussi de faire raconter à tous les élèves ce qu'ils avaient compris d'un texte court, les uns après les autres. Or les enseignants jugeaient cette proposition impossible, les élèves se lassant vite de ces récits réitérés. C'est donc avec eux que nous avons inventé le scénario : « un, puis deux, puis tous » (un élève raconte ce qu'il a retenu et compris ; un deuxième donne ses points d'accord et de désaccord ; et toute la classe ajoute ce qui est nécessaire, enlève ce qui doit l'être). Nous savons que les enseignants apprécient ce dispositif et l'utilisent beaucoup y compris dans d'autres disciplines. De même, nous demandions souvent aux élèves de lire eux-mêmes les textes proposés à l'étude. Les enseignants nous ont rappelé les écarts d'efficacité entre les élèves du point de vue du décodage. Nous avons donc proposé un autre dispositif intitulé « association de decodeurs » : le texte est réparti entre les élèves qui préparent la lecture silencieusement puis, dans l'ordre, lisent chacun une portion de texte. Ainsi tout le monde entend le texte dans son intégralité et s'entraîne au décodage.

Pendant l'été qui a suivi, nous avons réalisé un nouveau prototype qui, à la rentrée sui-

vante a été proposé à une centaine de maîtres ordinaires et spécialisés pour qu'ils nous aident à faire les derniers réglages. Cette seconde expérience nous a enseigné que le travail sur la psychologie des personnalités⁵ était insuffisant. La centration sur les pensées et les mots pour les exprimer – dont E. Bautier dit toute l'importance – était encore insuffisante. Grâce aux critiques constructives des enseignants, nous les avons largement introduits dans le manuel aujourd'hui publié.

Fabriquer des outils, est-ce le rôle d'un chercheur ?

Tout à fait. Les enseignants ne peuvent pas tout faire : faire classe, connaître les théories psychologiques, didactiques, pédagogiques, sociologiques... et fabriquer des outils pertinents dans toutes les disciplines. Il me semble que, pour être attentifs au fonctionnement des élèves, tant du point de vue affectif que cognitif, les maîtres (notamment les débutants) ne doivent pas avoir à fabriquer leurs outils du quotidien. Un maçon n'invente ni le béton ni la truelle ! Pourquoi les maîtres devraient-ils le faire ? Je crois que c'est aux chercheurs de le faire en opérant un véritable travail de transposition des savoirs issus de la recherche en savoirs pour l'action. Pour moi, les guides, les manuels, les outils ne sont pas des carcans dans lesquels on enferme les enseignants. Ils leur donnent, au contraire, la liberté d'action en leur offrant une base solide sur laquelle ils peuvent être inventifs. En outre, les outils libèrent des ressources attentionnelles que les maîtres peuvent consacrer aux élèves, à leur fonctionnement et leurs apprentissages. C'est pour toutes ces raisons qu'aujourd'hui, c'est comme conceptrice d'outils – au service des enseignants et des élèves – que j'envisage mon métier de chercheuse. ■

1. *Catégo & Imagier, pour apprendre à catégoriser* (fichier et guide méthodologique), Sylvie Cèbe, Roland Goigoux, Jean-Louis Paour, Hatier, 2003.

2. *Ordo : comprendre le système relationnel de l'ordre*, J.-L. Paour, C. Bailleux, S. Cèbe & R. Goigoux, Hatier (à paraître).

3. *Lector & Lectrix. Apprendre à comprendre les textes narratifs, CMI-CM2-6^e-SEGPA*, avec un cédérom, Sylvie Cèbe, Roland Goigoux, Retz, 2009 – Les droits d'auteurs sont intégralement reversés à une ONG éducative.

4. Dans le même esprit nous préparons un manuel destiné aux enseignants de cycle 1 et 2, *Capisco*, qui cherche à améliorer la qualité de la compréhension chez les jeunes enfants.

5. Ce qui leur arrive et ce qu'ils font ; ce qu'ils pensent : leurs buts (pour l'avenir) et leurs raisons d'agir (qui appartiennent au passé), leurs sentiments et leurs émotions, leurs connaissances et leurs raisonnements...

► La plus belle histoire du langage

Pascal Picq, Laurent Sagart, Ghislaine Dehaene, Cécile Lestienne, Seuil, 2008, 184 p.

Cet ouvrage est construit en trois parties qui correspondent à trois entretiens de chercheurs Pascal Picq, Laurent Sagart, Ghislaine Dehaene menés par une journaliste. Des « bricolages de l'évolution » à « la renaissance de la parole » pour chaque petit humain, ce travail de vulgarisation scientifique retrace la passionnante histoire du langage. Professionnellement, enseignants et éducateurs trouvent des ressources dans la troisième partie. L'entretien mené avec Ghislaine Dehaene, pédiatre et directrice de recherche au CNRS à l'INSERM, permet de comprendre comment l'enfant apprend à parler : « Dès la naissance, et même avant, chaque petit humain reprend le flambeau et réinvente le langage ». Cette reconstitution des étapes de construction du langage chez le nourrisson, le bébé, le jeune enfant permet de rendre compte de l'état des travaux en psychologie cognitive. En point d'orgue, la chercheuse rappelle et insiste « les bébés apprennent à parler quel que soit leur environnement ».

► Apprendre avec les pédagogies coopératives - Démarches et outils pour l'école

Sylvain Connac, ESF-Éditeur, 2009, 334 p.

Écrit par un professeur d'école docteur en sciences de l'éducation, ce livre s'appuie sur diverses recherches, en particulier celles conduites à l'école Balard de Montpellier où il enseigne toujours. Il offre des repères, scientifiques, théoriques et professionnels sur les pédagogies coopératives, c'est-à-dire celles qui donnent la possibilité à des élèves, dans le cadre scolaire, de travailler en pouvant compter sur l'aide des camarades ou en mettant à leur disposition ses connaissances et ses compétences. Comme l'écrit P. Meirieu en résumé : « la pédagogie coopérative a bien pour projet inlassable de transmettre des savoirs, elle ne confond pas le bricolage permanent avec le véritable apprentissage. [...] Il

faut souligner qu'il s'agit bien, ici, de travailler, en même temps, au quotidien et dans le moindre geste, à articuler transmission et émancipation [...] Véritable manuel de pédagogie pour l'école primaire, il va aussi plus loin : les apports théoriques et les exemples concrets s'y nourrissent réciproquement [...] Des références historiques, des expériences de classes et d'école, des tableaux synthétiques, un lexique complet des principales notions complètent ce livre. Cet ouvrage est fondamental, on se demandera après l'avoir lu, comment on a pu s'en passer. Il deviendra une référence obligée pour les praticiens, comme pour les chercheurs et les formateurs. »

► Quand les mémoires déstabilisent l'école. Mémoire de la Shoah et enseignement

Sophie Ernst (dir.), INRP, collection Éducation, Histoire, Mémoire, 2008, 344 p.

Transmettre la juste compréhension de certains événements comme le génocide des Juifs, ou la colonisation et les guerres de décolonisation, semble, plus que jamais, nécessaire autant que difficile. Cet ouvrage d'abord centré sur la question de la Shoah s'efforce de définir des problèmes transversaux à toute une classe d'enseignements réputés sensibles.

Il croise les regards d'historiens, de philosophes, de pédagogues, ou de témoins engagés dans l'action qui nous invitent à revenir aux questions de base de toute transmission. Ni oubli ni repentance, ni déni ni rengaine. Seulement un questionnement vertigineux sur nos sociétés modernes et leur ambivalence.

► Les combattants de l'école unique. Introduction à l'édition critique de L'Université nouvelle par « Les Compagnons » des origines à la dispersion du groupe (1917-1933)

Bruno Garnier, INRP, collection Éducation, Politiques, Sociétés, 2008, 353 p.

Comment l'École peut-elle sélectionner l'élite et en même temps offrir à tous les enfants des parcours de réussite ? À la fin de la première guerre mondiale, un collectif de combattants universitaires dénonça avec vigueur la séparation existant alors entre l'école

primaire gratuite, pour les enfants du peuple, et l'enseignement secondaire payant, pour ceux de la bourgeoisie. Au moment où le collège unique est devenu un lieu de souffrance pour nombre d'élèves et d'enseignants, il est utile de revenir à la source de la pensée démocratique en éducation. Grâce à d'amples citations, Bruno Garnier redonne la parole à ce collectif d'universitaires au-dessus des partis, désireux de faire prévaloir l'égalité républicaine dans le respect des différences.

► Deux pays, deux jeunesse ? La condition juvénile en France et en Italie

Alessandro Cavalli, Vincenzo Cicchelli, Olivier Galland, PU Rennes, 2008, 273 p.

Une coproduction franco-italienne qui montre qu'en dépit de certaines particularités morphologiques et démographiques qui les distinguent fortement, les jeunesse française et italienne doivent être comprises comme deux variantes d'un même type de représentation de cet âge de la vie et de passage à l'âge adulte. Les deux pays adhèrent à un modèle méridional d'accompagnement familial qui forme un contraste assez marqué avec les pays du nord, même si l'idée d'expérimentation est commune à l'ensemble de ces façons d'entrer dans la vie adulte.

► Formation clinique et travail de la pensée

Mireille Cifali, Florence Giust-Desprairies, Claudine Blanchard-Laville, Francois Breant, De Boeck, 2008, 168 p.

Ce livre est une poursuite de la réflexion déjà menée sur la dimension clinique des pratiques de formation, d'intervention et de recherche dans : *De la clinique. Un engagement pour la recherche et la formation* (De Boeck 2006). C'est aussi une nouvelle contribution pour initier les étudiants-chercheurs à la complexité de l'approche clinique et de ses démarches. Le lecteur suivra des cliniciens dans leur travail de formation, avec les questions et les dilemmes qu'ils rencontrent. Cet ouvrage intéressera les formateurs, les chercheurs, les enseignants, les éducateurs, les analystes du travail et tous ceux désireux d'interroger le fonctionnement de leurs dispositifs en lien

avec ce qu'ils produisent comme pensée et comme remaniement.

► Le stress des enseignants

Laurence Janot-Bergugnat, Nicole Rasclé, Armand Colin 2008, 208 p.

Sur ce thème du malaise enseignant, difficile à bien analyser, un nouveau livre très documenté et approfondi. Partant du phénomène du stress au travail, tous secteurs confondus, les auteurs, universitaires à Bordeaux, définissent le stress, identifient les facteurs de risque, de protection et les possibilités de prévention. Ils s'appuient sur des témoignages et des enquêtes pour nous aider à mieux comprendre et mieux agir.

► Ces enfants empêchés de penser

Serge Boimare, Samuel Socquet-Juglard, Dunod 2008, 178 p.

Les difficultés d'apprentissage relèvent aussi de la peur d'apprendre et de l'empêchement de penser. L'auteur, directeur d'un centre de soin pour enfants, montre comment dormir, bouger, faire du bruit, s'emurer dans des certitudes, refuser la règle, aller trop vite, etc. sont autant de manières de s'empêcher de penser. Et il propose quatre leviers d'apprentissage – curiosité, stratégies cognitives, comportement social et langage – pour répondre à ce défi de l'empêchement de penser.

► La prévention de l'échec scolaire. Une notion à redéfinir

Jean-Paul Martinez, Gérald Boutin, Lise Bessette, Yves Montoya, PU Québec, 2008, 234 p.

La notion de prévention est un terme à la mode qui peut prendre des sens fort différents. Le débat est vif entre ceux qui préconisent un dépistage hâtif et ceux qui le dénoncent comme stigmatisant. Dans ce livre, nombre de chercheurs et de spécialistes de l'éducation de plusieurs pays francophones revisitent ce concept de prévention de l'échec scolaire en abordant :

- la prévention, le contexte et les acteurs ;
- les modalités d'intervention visant à contrer l'échec scolaire ;
- les programmes destinés aux populations concernées (petite enfance, préscolaire, primaire, secondaire et populations à risque).