

DE 2 ANS ET DEMI À 18 ANS,

réussir l'école...

Cellule de pilotage
Secrétariat général
Ministère de l'Éducation,
de la Recherche et de la formation

AVRIL 1996

Avant-propos

Cette brochure a été conçue dans la foulée de la réforme de l'enseignement en cycles dans l'enseignement fondamental et au premier degré de l'enseignement secondaire.

Elle s'adresse à toutes les personnes concernées à des titres divers par la mise en oeuvre de la réforme et leur offre une base à la réflexion, au partage des idées et à la réalisation d'activités d'apprentissage, d'évaluation ou de formation.

Elle illustre cette réforme, montre son intérêt, sa cohérence et ses implications dans l'ensemble de l'enseignement obligatoire, y compris l'enseignement maternel.

Elle apporte un éclairage à la fois professionnel et scientifique sur les notions de cycle, compétence, socle de compétences, évaluation formative et sommative.

Elle se compose de trois parties :

- une courte introduction qui contient les principes essentiels de la réforme ; rédigée dans un style accessible au grand public, elle peut être reproduite et diffusée largement auprès des élèves et de leurs parents,
- une deuxième partie qui s'adresse plus particulièrement aux enseignants et qui contient les développements théoriques et pratiques envisagés de manière professionnelle,
- une troisième partie purement scientifique qui propose des éléments d'approfondissement produits par la recherche.

La référence Réussir/96 a été attribuée au présent document qui peut être obtenu au prix de 150FB.

* en s'adressant les jours ouvrables de 13h30 à 16h au
Ministère de l'Éducation, de la Recherche et de la Formation
Service de vente des publications
Place Surllet de Chokier, 15/17
1000 BRUXELLES
TÉL : 02/221.88.95

* par voie postale moyennant paiement préalable au compte
Crédit Communal de Belgique
091-2110144-35
Ministère de l'Éducation, de la Recherche et de la Formation
Vente des publications, 1000 BRUXELLES
Le talon du bulletin de virement ou de versement doit mentionner
l'objet du paiement et l'adresse complète du destinataire.

D/1996/7224/1

Cellule de pilotage
Secrétariat général
Ministère de l'Éducation, de la Recherche et de la Formation
Boulevard Pachéco, 19 Bte 0
1010 BRUXELLES

Cette brochure est le résultat d'une réflexion menée par un groupe de travail composé de :

Geneviève BRAIBANT-KEMPENEERS, Inspectrice cantonale de l'enseignement maternel subventionné,
Maurice BUSTIN, Inspecteur général de l'enseignement secondaire : cours techniques et spéciaux,
Poï COLLIGNON, Inspecteur de l'enseignement primaire de la Communauté française,
Fanny CONSTANT, Secrétaire d'Administration, Secrétariat général, Ministère de l'Éducation, de la Recherche et de la Formation,
Marcel CRAHAY, Professeur, Chef du Service de Pédagogie Expérimentale, Université de Liège,
Pierre DECHAMPS, Inspecteur principal de l'enseignement fondamental subventionné,
René DELMELLE, Inspecteur général de l'enseignement fondamental de la Communauté française et de l'enseignement supérieur,
Gilbert DE SAMBLANC, Inspecteur de l'enseignement secondaire inférieur : langues germaniques,
Jean DONNAY, Directeur du Département Education et Technologie, Facultés Universitaires Notre-Dame de la Paix à Namur,
Jacques FURNEMONT, Inspecteur de l'enseignement secondaire supérieur : chimie,
Roger GODET, Inspecteur cantonal de l'enseignement primaire subventionné,
Martine HERPHELIN, Conseillère-Chef de Service, Secrétariat général, Ministère de l'Éducation, de la Recherche et de la Formation,

Jacqueline KIN-LYBINS, Inspectrice de l'enseignement primaire de la Communauté française,
Dominique LAFONTAINE, Chercheuse au Service de Pédagogie Expérimentale, Université de Liège,
Luc LEGROS, Inspecteur de l'enseignement secondaire supérieur : éducation physique,
Jean MAGY, Secrétaire général, Ministère de l'Éducation, de la Recherche et de la Formation,
Jacques MARNEFFE, Inspecteur de l'enseignement secondaire supérieur : langues anciennes,
Alain MAUCHARD, Inspecteur de l'enseignement secondaire inférieur : histoire,
Valérie PIRON, Inspectrice générale de l'enseignement fondamental subventionné,
Jean RAVEZ, Inspecteur général de l'enseignement secondaire : cours généraux,
Jacques RIFON, Chercheur au Département Education et Technologie, Facultés Universitaires Notre-Dame de la Paix à Namur,
Léon ROBINET, Inspecteur de l'enseignement secondaire supérieur : secteur industriel,
Pierre STEGEN, Chercheur au Service de Pédagogie Expérimentale, Université de Liège,
Joseph TONNEAU, Inspecteur principal de l'enseignement fondamental subventionné, avec la participation de **Gérard FOUREZ**, Professeur aux Facultés Universitaires Notre-Dame de la Paix à Namur, **Linda ALLAL**, Professeur à l'Université de Genève, et **Edith WEGMULLER**, Responsable du Service d'évaluation de l'enseignement primaire à Genève.

SOMMAIRE

PREMIERE PARTIE	
Introduction	9
DEUXIEME PARTIE	
• Chapitre 1. L'école de la réussite : pourquoi ?	17
1. Un choix de société	
2. L'école de la réussite	19
3. Assurer à tous l'acquisition des socles de compétences	
3.1. Qu'entend-on par compétence ?	
3.2. Qu'entend-on par socle de compétences ?	28
4. Les enjeux majeurs de la réforme entreprise	29
• Chapitre 2. L'école de la réussite : comment ?	31
1. Assurer la continuité et la progression des apprentissages	
2. Différencier les apprentissages	32
3. Evaluer autrement	38
3.1. Pourquoi ?	
3.2. Donner à toute évaluation une perspective diagnostique	38
4. S'organiser en cycles	42
Chapitre 3. Comment les compétences se développent	49
Axe 1 : la coordination ou l'intégration progressive des compétences	
Axe 2 : la différenciation et l'automatisation des compétences	51
Axe 3 : l'élargissement contextuel et la complexification des compétences	52
Axe 4 : la conceptualisation	54

TROISIÈME PARTIE

Chapitre 1. Que peut apporter de neuf le concept de compétence ? ...	59
Qu'est-ce qu'une compétence?	60
Quelques propositions de définitions	61
Chapitre 2. Faut-il lutter contre la pratique du redoublement ?	65
1. Les théories spontanées des enseignants à propos de l'utilité du redoublement	
2. Que dit la recherche en ce qui concerne l'efficacité de la pratique du redoublement?	68
2.1. Le redoublement est-il bénéfique aux élèves en difficulté scolaire?	
2.2. La pratique du redoublement garantit-elle la qualité de l'enseignement?	71
3. Les élèves de la Communauté française de Belgique sont-ils victimes de la culture de l'échec de leurs enseignants?	73
4. Pourquoi il faut lutter contre la pratique du redoublement	77
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	79

PREMIÈRE PARTIE

INTRODUCTION

Depuis plusieurs années, l'école change et son organisation traditionnelle est bouleversée par de nouvelles règles du jeu. Cette situation enthousiasme un certain nombre d'enseignants et de parents, elle en irrite d'autres et elle laisse perplexes la plupart d'entre eux. Et c'est tout à fait normal. En effet, les changements mis en œuvre sont importants : non seulement ils modifient la structure même de l'école (par exemple en substituant aux critères d'âge et d'année scolaire le critère de cycle) mais ils touchent aussi à ses contenus (par exemple en parlant de compétences plutôt que d'objectifs et de programmes). De ce fait, ils mettent en cause l'image que beaucoup d'instituteurs et de professeurs se faisaient de l'école et de leur profession. Ils leur demandent aussi de modifier leurs références scolaires : il s'agit pour eux de passer d'un modèle stable, quasi immuable (celui de l'école par laquelle nous sommes tous passés), à une école en cours de construction. C'est incontestablement insécurisant. Mais c'est aussi très dynamique. Et c'est surtout indispensable et urgent.

Une école ambitieuse pour tous

Globalement, et malgré quelques modifications importantes, le système scolaire en vigueur jusqu'il y a peu n'était pas fondamentalement différent, dans sa conception, de celui qu'avaient connu nos parents, voire nos grands-parents. Or, durant cette même période, la société, elle, a considérablement évolué. Les progrès scientifiques, techniques et technologiques sont immenses et de plus en plus rapides. Les êtres humains ont besoin de formation comme ils n'en ont jamais eu besoin auparavant, et cela tout au long de leur vie. Grâce à la démocratisation des études, beaucoup plus de gens que par le passé ont accès à une scolarisation longue et approfondie. Pourtant, malgré des mesures dictées par une incontestable bonne volonté, l'école n'a pas encore réussi à être celle de tous les enfants. Elle n'a pas encore réussi à donner à chacun les moyens nécessaires pour qu'il puisse acquérir la formation souhaitée pour tous.

Pourquoi ? Parce que, fondamentalement, notre système scolaire reste basé sur une logique de sélection. Le défi que veulent relever l'école de la réus-

site mise en place dans le fondamental et la réforme du premier degré du secondaire, c'est justement d'assurer à tous les mêmes chances de réussite. Étroitement complémentaires, ces réformes veulent que tous les élèves arrivent au terme de leur scolarité obligatoire. Et elles veulent qu'ils y arrivent en ayant vraiment eu la possibilité de développer les compétences nécessaires pour vivre dans la société du XXI^e siècle. Le Conseil de l'Éducation et de la Formation les a d'ailleurs définies en fixant clairement les objectifs de l'enseignement : "Promouvoir le développement de la personne de chacun des élèves. Amener les jeunes à prendre une place active dans la vie économique en les amenant à construire leurs savoirs. Amener les jeunes à être des citoyens responsables dans une société libre".

Ces objectifs ne peuvent être atteints qu'au moyen d'une adaptation des pratiques d'enseignement. C'est aussi à cette adaptation que les réformes pédagogiques actuellement en cours veulent servir. Cela signifie-t-il qu'il faut faire table rase de tout ce qui a été mis en œuvre jusqu'ici ? Pas du tout ! L'expérience montre d'ailleurs que bon nombre d'enseignants travaillent déjà, peu ou prou, dans l'esprit de la réforme. Mais celle-ci peut les aider à préciser leurs objectifs et à se doter d'outils qui leur permettront de les réaliser plus efficacement. Le point de départ pour y arriver étant, bien sûr, d'accepter de changer le regard porté depuis toujours sur l'école et d'accepter d'entrer dans une autre logique de fonctionnement. Il s'agit, en fait, de passer d'une école ambitieuse pour quelques-uns à une école ambitieuse pour tous.

Cela signifie-t-il que tous les élèves doivent réussir de la même façon ? Bien sûr que non ! Mais cela signifie que l'école doit amener chaque élève au seuil de compétences minimum jugé indispensable pour tous les citoyens et lui permettre aussi de développer toutes ses possibilités.

Faire face à des problèmes et les résoudre

Au terme de sa scolarité obligatoire, chaque élève devra donc avoir acquis un certain nombre de savoirs, de savoir-être et de savoir-faire.

Jadis, on accordait la primauté aux savoirs et ils étaient traduits en termes de matières et de programmes. Mais on s'est rendu compte qu'un savoir qui ne peut se traduire en capacité d'action est un savoir mort. Aujourd'hui, les pédagogues préfèrent donc parler de compétences, c'est-à-dire des aptitudes que l'élève acquiert et maîtrise et qui lui permettent d'accomplir un certain nombre de tâches.

Par compétence, on entend donc la capacité de la personne à faire face

à certaines situations en mobilisant un système de connaissances et en les appliquant à des tâches du même ordre.

Exemple : "lire" est une compétence qui met en œuvre diverses autres compétences comme identifier les phrases et les relations qui les unissent, comprendre le sens des mots, etc. De même, la compétence lire est l'une des compétences qui entrent en jeu dans la compétence "s'informer"...

Ce qui est intéressant, c'est de voir une compétence s'exercer de plus en plus loin au-delà de son contexte premier : c'est ce que l'on appelle de manière savante les compétences transversales. Une façon de travailler qui introduit des relations intéressantes entre les différents cours lorsque l'on se rend compte qu'une même compétence entre en jeu dans les cours de maths et de français, de sciences et d'activités artistiques...

Tout cela est bel et bien. Encore faut-il savoir quelles compétences sont indispensables aux enfants. Donc quelles compétences leur faire acquérir au cours de leur scolarité.

Pour cela, des spécialistes (praticiens en pédagogie et chercheurs) ont commencé à définir ce que l'on veut que tous les enfants sachent et sachent faire à 8 ans, 12 ans et 14 ans. Ce sont les socles de compétences ou compétences jugées indispensables pour s'insérer dans la société contemporaine. Ces socles constituent une référence commune, une base compréhensible pour tous. Il s'agit donc de repères pour l'ensemble de la communauté éducative et de la société : enseignants, parents, enfants, responsables politiques, partenaires sociaux... À terme, la pratique des socles de compétences doit donc permettre de concrétiser et de rendre opérationnelle la notion de "niveau des études".

Chacun selon son rythme

Voilà donc l'objectif fixé : assurer à chaque élève l'acquisition de certains socles de compétences à des moments-clés de sa scolarité (8 ans, 12 ans, 14 ans).

Comment y parvenir ? Pour cela, deux voies complémentaires sont proposées aux écoles et aux enseignants : une pédagogie qui tienne compte des singularités des élèves (c'est ce que l'on appelle une pédagogie différenciée) et une organisation par cycles.

Chaque enfant est unique. Chacun possède et développe des aptitudes et des compétences différentes. Chacun va donc apprendre à un rythme différent, plus rapidement que la moyenne dans certains domaines, moins rapidement dans d'autres. Est-il vraiment possible de tenir compte de ces singularités ? Oui,

et d'ailleurs beaucoup d'enseignants le font déjà intuitivement. Mais l'organisation scolaire ne les y aidait guère jusqu'ici. A présent, on encourage les enseignants à rompre régulièrement avec l'organisation figée de la classe et à faire travailler les élèves quelquefois par groupes, quelquefois par contrats individuels, quelquefois par ateliers, quelquefois par tutorat, etc. Cette manière de procéder prend beaucoup plus en compte les différences individuelles des élèves : selon les disciplines et les activités, chacun à son tour est le plus expérimenté, celui qui peut aider les autres. De plus, chacun est encouragé à développer ses possibilités au maximum.

Les enseignants sont invités aussi à approcher la même matière de plusieurs points de vue différents afin de permettre à chaque enfant de choisir l'approche qui convient le mieux à son mode d'apprentissage.

Le découpage du cursus scolaire en années ne répondait pas bien à cette manière de travailler. Pratiquer la différenciation et la continuité des apprentissages implique une gestion plus souple du temps. Les écoles et les enseignants sont donc invités à travailler en cycles correspondant à deux ou plusieurs années scolaires. Sans possibilité de redoublement à l'intérieur du cycle.

Diminuer les redoublements

L'annonce de la suppression des redoublements à l'intérieur d'un cycle a fait l'objet d'une petite bombe dans le monde de l'école. De nombreux esprits chagrins prétendaient que cette mesure allait entraîner insouciance et légèreté chez les élèves débarrassés de la crainte du redoublement et donc diminuer le niveau des études. Les premières expériences au premier degré du secondaire prouvent qu'il n'en a rien été, tout au contraire. De l'avis des écoles déjà engagées dans la réforme depuis quelques années, il ressort que le niveau des études a certainement été maintenu tout en évitant des retards provoqués antérieurement en première année de l'enseignement secondaire.

En outre, le constat le plus évident est sans doute que, dans ces écoles, la pédagogie est en mouvement et qu'il existe une modification de l'état d'esprit des enseignants vis-à-vis de l'échec scolaire.

Car c'est bien de cela qu'il s'agit d'abord. Dans notre système scolaire, le redoublement est tellement courant qu'il paraît banal. Voire inévitable : nombre d'enseignants, nombre de parents aussi, considèrent le redoublement comme un mal nécessaire. Or, il n'en est rien. De très nombreux travaux ont montré que, contrairement à ce que croient beaucoup de gens, le redoublement ne remet pas

en selle la grosse majorité des élèves qui le subissent. Bien au contraire. Les statistiques le prouvent : qui a redoublé redoublera ! La légère amélioration que parents et enseignants remarquent parfois chez le redoublant en le comparant à des enfants plus jeunes (ses camarades de classe ou lui-même l'année précédente) et qui fonde en grande partie leur sentiment que le redoublement a des effets favorables, s'estompe souvent rapidement avec le temps. Et l'on constate, sans doute possible, que les élèves qui ont échappé au redoublement s'en tirent mieux à court terme et, plus encore, à long terme.

Le redoublement est donc largement inefficace, mais il s'accompagne en plus d'un cortège de conséquences préjudiciables pour les élèves : sentiment d'incompétence, résignation, démotivation...

C'est tellement vrai que la plupart des systèmes éducatifs vont vers son interdiction pure et simple. En Europe, la Belgique, le Luxembourg, les Pays-Bas et l'Italie sont les seuls pays à pratiquer encore le redoublement annuel. Encore faut-il savoir que, dans notre pays, le redoublement est beaucoup plus répandu en Communauté française qu'en Communauté flamande...

Évaluer les apprentissages

Est-ce à dire que, désormais, il ne faudra plus évaluer les apprentissages des élèves ? Si, bien évidemment ! Simplement, cette évaluation doit être envisagée dans un tout autre esprit. Et en tenant compte des deux réalités que recouvre la notion d'évaluation :

- d'une part, l'évaluation sommative : elle fait le bilan des acquisitions au terme d'une séquence d'apprentissage. Toutes les écoles la pratiquent quoique sous des formes un peu différentes (notes chiffrées ou appréciations).
- d'autre part, l'évaluation formative : étroitement impliquée dans le processus d'apprentissage et chargée d'en assurer la régulation. Concrètement, cela signifie qu'elle permet à l'élève de prendre conscience de l'état d'avancement de ses apprentissages et à l'enseignant d'adapter ses stratégies d'enseignement.

Un certain nombre d'écoles la pratiquent aujourd'hui, mais elle n'est pas encore généralisée. Ce mode d'évaluation prend en compte le fait que l'on apprend inévitablement par essais, erreurs et remédiations.

Idéalement, l'évaluation formative est appliquée régulièrement et elle permet à l'enseignant de réguler son action pédagogique : soit il peut continuer à avancer, soit il doit revenir sur la notion, l'affiner, l'aborder autrement... L'éva-

luation sommative, elle, est par nature utilisée en fin de cycle et transmise au futur titulaire pour lui permettre d'orienter son action en fonction des acquis de la classe et de chaque élève en particulier.

L'évaluation, qu'elle soit formative ou sommative, doit permettre de cerner avec précision les acquis et les difficultés de chacun. Il ne s'agit donc pas d'une sanction, mais d'un instrument de travail, d'un outil pédagogique à la disposition des enseignants et des élèves. Certains pédagogues comparent d'ailleurs l'évaluation à un diagnostic qui permet de réagir de la manière la plus opportune.

Pour remplir cette mission d'instrument ou de diagnostic, l'évaluation doit répondre à certains critères: ainsi, il est important qu'elle soit bien comprise par l'élève à qui elle s'adresse. Concrètement, l'enseignant évitera donc les notes globales (par exemple 8/10 pour une rédaction) et préférera détailler les différents critères considérés en discernant les zones de réussite et les zones de compétences qui posent encore problème. De même, il s'intéressera non seulement au résultat, mais aussi à la démarche qui a conduit à ce résultat. Et bien sûr il tirera parti aussi bien des réussites que des erreurs de l'élève.

L'élève peut être lui aussi impliqué dans son évaluation grâce à des modalités d'auto-évaluation. Cette pratique est intéressante car elle demande une grande transparence des critères sur lesquels porte l'évaluation. Ce type de pratique a l'avantage de favoriser le dialogue permanent de l'école avec les élèves et leur famille sur l'évaluation et sur les règles du jeu qui la gouvernent. Cette transparence et ce dialogue permanent sont en effet deux recommandations importantes du Conseil de l'Éducation et de la Formation pour un meilleur fonctionnement de l'évaluation.

Une école de la réussite

Tout est en place pour mettre en œuvre une véritable école de la réussite. Les objectifs sont fixés, les outils de travail existent. Les premiers résultats sont encourageants. Les mentalités sont préparées. Certes, la tâche à réaliser n'en est pas facile pour autant. Et l'ambiance générale n'est pas encourageante : chômage des jeunes, confiance diminuée dans la garantie qu'apporte un diplôme de trouver un emploi, restrictions des moyens humains et matériels dans l'enseignement...

C'est donc maintenant qu'il faut réagir. Les changements porteurs d'avenir ne naissent jamais dans la facilité.

DEUXIÈME PARTIE



L'ÉCOLE DE LA RÉUSSITE: POURQUOI?

La société change, ses attentes vis-à-vis de l'école évoluent. Pour former des personnes épanouies, des citoyens actifs et des acteurs de la vie économique du XXI^e siècle, il faut aujourd'hui transformer l'école construite sur une logique de sélection en une école ambitieuse pour tous, une école de la réussite.

1 UN CHOIX DE SOCIÉTÉ

Faire de l'école une école de la réussite n'est pas une préoccupation nouvelle. Notre système éducatif y tend depuis plusieurs années par diverses rénovations des structures, des contenus et des méthodes. Le souci de situer l'élève au centre de l'action éducative apparaît aussi de plus en plus dans les classes. Malgré ces changements, le caractère sélectif et discriminatoire de l'école continue à poser problème.

Par ailleurs, au cours du temps, les attentes de la société vis-à-vis de l'école ont évolué. Le souci de démocratisation de l'enseignement s'est accentué. Il s'est traduit d'abord par la volonté d'assurer à tous une **égalité d'accès** à l'école. A l'heure actuelle, l'exigence d'une **égalité des chances de résultats** de la formation est devenue incontournable dans une société en lutte contre l'exclusion.

L'école de la réussite a fait l'objet d'un consensus des partenaires de la communauté éducative et de la formation. Il s'exprime à travers les objectifs généraux assignés par le Conseil de l'Education et de la Formation (C.E.F.)¹ au système d'enseignement.

1. Le Conseil de l'Education et de la Formation créé par le décret du 12 juillet 1990 est constitué de représentants des réseaux d'enseignement, des organisations syndicales enseignantes, des universités, des étudiants de l'enseignement supérieur, des associations de parents d'élèves, de l'Union Wallonne et Bruxelloise des Entreprises, de l'Entente wallonne des classes moyennes, des organisations syndicales interprofessionnelles, du FOREM, de l'ORBEM, de l'Institut francophone de formation permanente des classes moyennes, de l'Education permanente et de l'Organisation de formation agricole.

- **Objectif n° 1** : *L'enseignement doit promouvoir le développement de la personne de chacun des élèves.*
- **Objectif n° 2** : *L'enseignement, en amenant les jeunes à construire leur savoir, doit les conduire à prendre une place active dans la vie économique.*
- **Objectif n° 3** : *L'enseignement doit amener les jeunes à être des citoyens responsables dans une société libre.*

Le C.E.F. donne deux dimensions à l'objectif n° 3 : une dimension politique (démocratie et participation) et une dimension sociale (égalité et socialisation). Il s'agit, expose-t-il, de conduire chacun au développement optimal de ses capacités. "Bien des raisons ont justifié la volonté de démocratiser l'école, d'en faire le lieu de l'égalisation des chances pour les jeunes : rencontrer les besoins de l'entreprise, renforcer la croissance économique, opérer une meilleure intégration sociale des individus, installer une distribution des revenus plus égalitaire, combattre le chômage ou la délinquance, ... réaliser la justice sociale ! Pour ce faire, on s'est fixé comme but l'égalité d'accès à l'école.

A l'égalité d'accès à l'école ne correspond cependant pas forcément une égalité dans les résultats de l'enseignement. Si l'on veut assurer effectivement la démocratisation de l'école, offrir à chaque enfant des chances égales d'y être éduqué, instruit, formé, ce n'est pas seulement à l'entrée qu'il faut poser l'égalité, c'est aussi à la sortie. Ce qu'il faut viser, en plus de l'égalité des chances, c'est l'égalité des résultats. Il s'agit en effet de conduire chacun au développement optimal de ses potentialités.

Cet objectif ne peut cependant être atteint au prix d'un nivellement par le bas, que ce soit au plan de la fixation des programmes ou de celui du seuil d'exigences individuelles lors de l'évaluation."

(C.E.F., Rapport 1991-1992, p. 17).

Passer d'une école chargée de sélectionner à une école assurant à tous une formation scolaire suffisante, c'est-à-dire d'une école ambitieuse pour quelques-uns à une école ambitieuse pour tous, c'est un changement profond de certaines conceptions de l'enseignement et du mandat que la société donne à l'école.

Ce changement repose notamment sur la conviction, lentement acquise, de l'**éducabilité généralisée**, c'est-à-dire de la possibilité pour tous d'acquérir une formation de base.

Par ailleurs, le caractère **obligatoire** de la scolarité, que le législateur a porté en 1983 de 14 à 18 ans, doit s'accompagner d'une obligation de donner à chacun les moyens nécessaires pour qu'il puisse acquérir la formation sou-

haitée pour tous. Il faut reconnaître que, dans la pratique, notre école n'est pas encore pleinement entrée dans cette logique.

2 L'ÉCOLE DE LA RÉUSSITE, C'EST :

- centrer l'action de l'école sur un essentiel à apprendre par tous

Construire l'école de la réussite, c'est passer d'une école qui se contente de transmettre des contenus et d'en vérifier l'acquisition, qui sélectionne, année après année, ceux qui pourront poursuivre les études, à une école qui doit fournir à chacun la possibilité d'avoir développé, au terme de sa scolarité obligatoire, les compétences nécessaires pour vivre dans la société du XXI^e siècle.

- assurer à tous les mêmes chances de réussite

Construire l'école de la réussite, c'est mettre en œuvre tout ce qui est possible pour assurer à chacun des chances égales de réussir les apprentissages considérés comme essentiels. Cela suppose non seulement de tenir compte au mieux des rythmes et des modes d'apprentissage différents d'un élève à l'autre, mais aussi de répartir de façon différenciée les moyens disponibles pour l'enseignement.

- Il faut également lutter contre les injustices créées par le système actuel de redoublement, dont les conséquences sont particulièrement néfastes pour les élèves déjà en difficulté.

3 ASSURER À TOUS L'ACQUISITION DES SOCLE DE COMPÉTENCES

L'école a pour mission de faire acquérir par tous un ensemble de compétences jugées essentielles pour s'insérer dans la société contemporaine.

3.1. QU'ENTEND-ON PAR COMPÉTENCE ?

On peut considérer qu'une compétence est une capacité de faire face à certaines situations, c'est-à-dire de mobiliser un système de connaissances conceptuelles et procédurales, organisées en schémas opératoires. Ceux-ci s'appli-

quent à une famille de tâches-problèmes (ou de situations-problèmes); ils en permettent le repérage et la gestion efficaces. Selon cette définition, une compétence intègre :

- une **facette socio-affective** qui pousse l'individu à s'investir dans la tâche et la colore affectivement; cette facette implique d'une manière ou d'une autre :
 - le **projet** dans lequel l'élève s'inscrit, que ce soit le sien ou celui d'un ou de plusieurs autre(s),
 - la **valeur** que l'élève accorde à l'activité dans laquelle il est engagé, mais aussi la valeur que les autres (ses condisciples, l'enseignant, ses parents) attribuent à cette activité,
 - les **relations** qui s'y croisent : l'image de soi, celle renvoyée par les autres, la reconnaissance sociale;
- une **facette cognitive** qui fait référence aux savoirs (ou connaissances déclaratives) et aux démarches (ou connaissances procédurales) que l'élève doit mobiliser ou construire;
- une **facette de transfert** (circonstances) qui renvoie à la capacité de reconnaître les situations par rapport auxquelles ces savoirs et ces démarches sont pertinents (on parle à cet égard de connaissances conditionnelles ou stratégiques): l'élève doit faire preuve de cette capacité de reconnaissance, qu'il s'agisse de situations purement scolaires ou proches de la vie quotidienne; le degré de familiarité de la situation, le degré d'évidence des objets à traiter, la quantité et la qualité des indices fournis interviennent évidemment pour faciliter ou compliquer la reconnaissance de la situation.

La notion de compétence renvoie donc à une aptitude qu'a le sujet d'accomplir un certain nombre de tâches ou d'actions dans une série de situations concrètes. Pour ce faire, il doit faire preuve de confiance en ses moyens et adopter l'attitude de celui qui veut trouver la meilleure façon d'atteindre le but défini par la tâche. Il lui faut également traduire ses connaissances en actions ou en procédures.

Un savoir qui ne se traduit pas en possibilité d'accomplir une tâche ou une action, est un savoir mort. Traduire les programmes en listes de compétences, c'est demander aux enseignants de ne pas avoir comme seul objectif de "voir la matière" ou de "boucler le programme", mais d'inciter les apprenants à utiliser leurs savoirs par exemple pour résoudre des problèmes et réagir efficacement aux situations.

Pour illustrer des exemples de compétences, nous utilisons une représentation graphique empruntée à L. ALLAL et E. WEGMULLER du Service d'évaluation de l'enseignement primaire à Genève, la représentation "en soleil". En procédant de la sorte, on découvre souvent bien des aspects auxquels on n'aurait pas pensé.

Exemple 1 : Utiliser le dictionnaire.

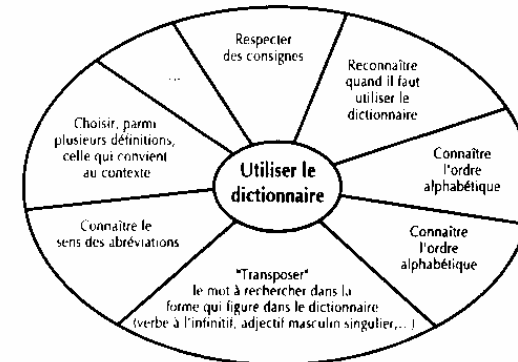


Schéma 1

Exemple 2 : Demander son chemin/Comprendre le chemin indiqué (dans sa langue ou une langue étrangère)

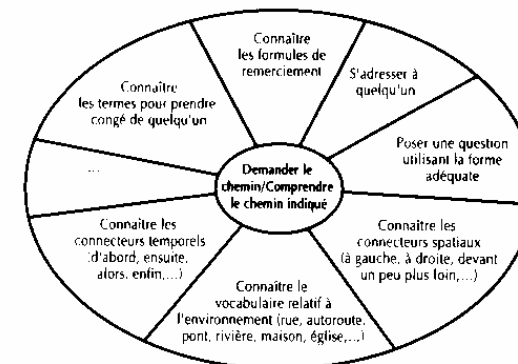


Schéma 2

Dans sa classe, l'enseignant observe ses élèves : Valérie lit un plan, Roger une recette culinaire, Martine un texte scientifique... Un autre jour, il voit les mêmes élèves lire un article de journal illustré.

L'enseignant n'est jamais en contact direct avec la compétence; il observe des élèves qui lisent et de ses observations il déduit que certains maîtrisent ou non la compétence : lire. Ce faisant, il s'est construit une représentation ou mieux un **modèle** de "lire". Ainsi, au-delà des circonstances particulières et des caractéristiques propres à chaque lecteur, il repère des traits communs, un modèle en fonction duquel il considère que la compétence est plus ou moins maîtrisée par les différents élèves de sa classe.

Chaque enseignant enseigne aux élèves et les observe à partir d'un modèle qui lui est propre. La définition que chacun se donne d'une compétence est donc relative. En conséquence le jugement porté lors de l'évaluation finale sera lui aussi relatif. Ainsi, un élève estimé "compétent" selon tel modèle pourrait très bien ne pas l'être selon un autre. Rappelons, à titre d'exemple, le temps qu'il a fallu pour que le modèle que l'on se faisait de "écrire" permette de reconnaître un enfant écrivant de la main gauche comme ayant cette compétence.

La définition de **socles de compétences** a pour objectif d'explicitier et d'harmoniser les modèles à utiliser dans l'action éducative et l'évaluation des élèves. Ces socles seront donc le résultat de choix délibérés permettant de fonder ce qui sera reconnu comme compétences essentielles à maîtriser par tous.

La mise en œuvre de certaines **compétences plus globales** implique la maîtrise d'autres compétences, **plus spécifiques**. Chacune de ces dernières peut, à son tour, impliquer la maîtrise d'autres compétences, plus spécifiques encore par rapport à elle. Toute compétence se situe donc sur un continuum qui relativise sa position et où elle est donc plus spécifique par rapport à certaines et plus globale par rapport à d'autres.

Par exemple, la compétence "lire" implique la maîtrise entre autres de compétences comme : "comprendre le sens des mots", "lire les unités minimales en contexte", etc.

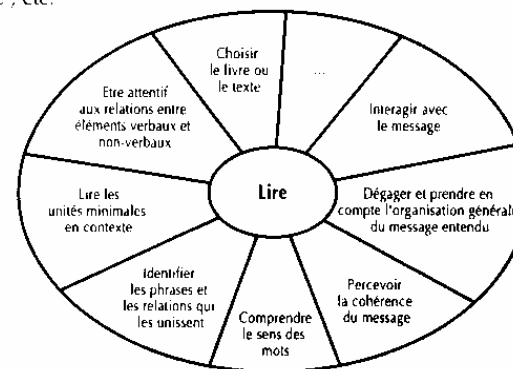


Schéma 3

De son côté, "s'informer" peut-être considéré comme une compétence qui exige une certaine maîtrise de la compétence "lire" :

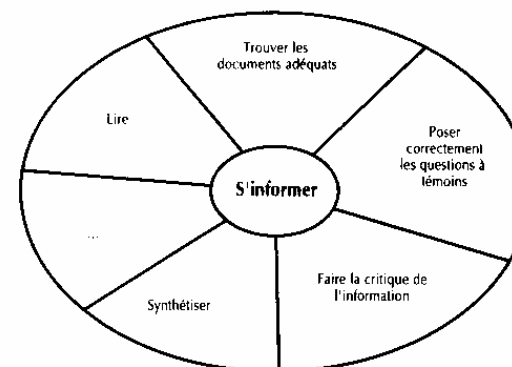


Schéma 4

La mesure des longueurs pourrait se représenter comme suit :

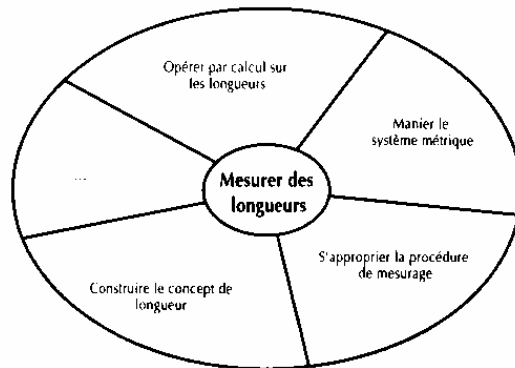


Schéma 5

La mesure des longueurs est une compétence qui intervient dans "faire un plan".



Schéma 6

Toute compétence est potentiellement transférable. Toute extension d'une compétence à un nouveau contexte suppose en quelque sorte un nouvel apprentissage; ce transfert peut être favorisé par une action éducative.

Par exemple, la compétence "lire" s'appliquant à la lecture d'un livre d'une centaine de pages suppose un enrichissement par rapport à la compétence "lire un texte d'une seule page"; de même, passer d'un plan de la classe à un plan du quartier. A chaque fois, le nouveau contexte d'exercice de la compétence suppose une extension, voire un enrichissement de celle-ci et donc un nouvel apprentissage.

Il en est de même si l'on passe de la lecture d'un texte narratif à celle de l'énoncé d'un exercice de mathématique ou d'un article sur l'économie de telle ou telle région.

Une compétence acquiert une dimension **de plus en plus transversale** au fur et à mesure qu'elle s'exerce au-delà de son contexte premier, dans des champs d'application de plus en plus vastes et/ou diversifiés. Ces champs d'application ne sont aucunement limités par les frontières conventionnelles qui séparent traditionnellement les disciplines.

Par exemple, la compétence "communiquer des informations", même limitée à "communiquer par des cartes ou des graphiques", trouvera des champs d'application très variés.

L'information peut concerner des faits actuels et proches, comme le temps mis par les différents élèves de la classe pour venir à l'école, ou des faits du passé de nos régions, comme l'utilisation du sol dans la commune ou la province à telle ou telle époque. Dans les deux situations, des procédés semblables pourront être utilisés, mais l'élève qui sait réaliser les cartes ou graphiques du premier cas devra effectuer un nouvel apprentissage pour réaliser celles ou ceux du second.

La compétence pourrait également être étendue au traitement de faits concernant d'autres régions, comme l'évolution de la population en Afrique ou en Asie au cours d'une période donnée. Le livre de Jules VERNES, *Le tour du monde en 80 jours*, pourrait être l'occasion d'exercer la compétence dans un nouveau domaine, et donc de l'enrichir.

L'utilisation de graphiques comme mode de communication peut encore servir à mettre en évidence l'évolution des résultats de quelqu'un à telle ou telle épreuve physique ou autre, mais également à traduire les résultats d'observations faites sur la croissance du haricot.

Autrement dit, **les diverses notions évoquées dans le document Socles, telles que "compétences spécifiques", "d'intégration" "disciplinaires" ou "transversales" sont par définition relatives**, et il n'existe ni frontière étanche, ni palier entre elles. Ainsi, une compétence hautement "intégrée", complexe pour un

enfant de quatre-cinq ans, telle qu'écrire son prénom (ce qui suppose de savoir tenir son crayon, de maîtriser ses gestes, de connaître le sens de l'écriture, de reproduire un modèle...) n'est plus qu'une routine insignifiante, totalement automatisée, pour un élève de neuf-dix ans. Bref, selon le niveau de développement de l'enfant, on sera amené à qualifier la même compétence de "disciplinaire spécifique", "d'intégration" ou "transversale". Pour un élève donné, une compétence supposant l'intégration de plusieurs autres sera, quelques jours ou quelques mois plus tard, une routine, un automatisme qui, à son tour, viendra s'intégrer, sans que cela alourdisse la tâche, dans une activité plus complexe. Et ainsi de suite.

Parler de "**compétences transversales**", comme dans les Socles, pourrait donner erronément à penser que de telles compétences existent abstraction faite des contextes où elles s'exercent et se transfèrent sans problème apparent d'une situation à l'autre. Or ceci est plus que contestable (REY, 1994; ROMAINVILLE, 1994). En explicitant le troisième axe de développement des compétences -l'élargissement contextuel, au chapitre 3-, nous avons cherché à indiquer qu'une compétence **devient** transversale dans la mesure où son champ d'application s'étend à de nouveaux contextes. De plus, il a été souligné que cette transposition de la compétence d'une situation à l'autre implique nécessairement une **respécification** de cette compétence.

Il est en effet illusoire de tabler sur un **transfert** simple d'une compétence acquise par exemple en français (la capacité à distinguer l'essentiel de l'accessoire) au domaine des problèmes, car on ne repère pas l'essentiel de la même façon dans un récit, une règle de jeu ou un énoncé de problème. Les recherches en psychologie cognitive ont montré que le transfert ne s'effectue que dans des conditions bien particulières, notamment quand la similarité des situations est grande aux yeux de l'apprenant. **La compétence en question doit donc être travaillée dans des contextes d'application diversifiés.**

Prenons un autre exemple : **faire des efforts pour progresser**. Il est impossible d'exercer cette facette du comportement de l'élève indépendamment d'un apprentissage en cours. L'effort ou la persévérance ne s'entraînent pas comme on peut le faire d'un muscle. Mais il est essentiel que l'enseignant réagisse lorsqu'il constate qu'un élève laisse tomber les bras à la première difficulté ou qu'il n'accomplit pas la tâche qui lui a été confiée.

Ce que l'on appelle parfois le **sens de l'effort** mérite une attention toute particulière. Il serait dangereux de considérer qu'il s'agit d'une caractéristique de la personne qui se manifeste indépendamment du contexte dans lequel elle agit. Généralement, on montre une persévérance plus grande dans les domaines où l'on est convaincu que l'on est capable de réussir. On fera preuve d'un achar-

nement de bon aloi si l'on sent un climat de confiance autour de soi. Autrement dit, les efforts dont un élève est prêt à se montrer capable pour surmonter une difficulté d'apprentissage dépendent dans une large mesure de la relation qu'il entretient avec l'enseignant et, plus particulièrement, de la confiance que celui-ci a dans les capacités de cet élève.

Il en va de même de la **mémoire**, de l'**analyse**, de la **synthèse**, de l'**ordre**, du **respect des consignes**, etc. Il serait dangereux de considérer qu'il s'agit de facultés ou de qualités dont certains individus sont dotés et d'autres pas. Un même individu peut faire preuve d'esprit d'analyse dans certains contextes et en manquer dans d'autres. Tel élève se souvient des noms des joueurs de football de la plupart des équipes de division 1, alors qu'il ne peut se rappeler un théorème de géométrie. Pour respecter des consignes et/ou pour mémoriser des informations, il faut les comprendre et attribuer de la valeur aux tâches dans lesquelles ces deux compétences doivent être mobilisées. Et l'on peut étendre ces remarques à l'analyse et à la synthèse. **La mémoire, l'analyse, la synthèse, l'ordre, le respect des consignes sont des compétences qui doivent être exercées non pour elles-mêmes, mais dans des activités significatives pour l'élève.**

Qu'est-ce qu'une activité significative ?

Il est malaisé de fournir une réponse exhaustive à cette question. On peut seulement donner quelques propriétés d'une activité significative :

- il faut que l'élève puisse mobiliser certaines de ses connaissances antérieures,
- la situation ne doit pas évoquer des expériences précédentes où l'élève a pu vivre un sentiment d'incompétence,
- il doit pouvoir donner une valeur ou une utilité à l'activité,
- ...

C'est ici que la facette socio-affective des compétences prend toute son importance. Il ne peut y avoir d'engagement de l'élève dans le processus d'apprentissage s'il n'y a pas d'investissement affectif de sa part. Cela suppose - comme cela a été souligné ci-dessus - que l'activité s'inscrive dans un projet de l'élève (qui peut être le désir de comprendre une théorie, de rédiger un conte, d'imaginer une BD, de construire un nichoir, etc.) et qu'elle mobilise des relations sociales imprégnées de respect et d'estime réciproques.

3.2. QU'ENTEND-ON PAR SOCLE DE COMPÉTENCES ?

Les socles de compétences devraient à terme constituer une référence commune, une base compréhensible par tous de façon à réduire le relativisme actuel des exigences.

Le législateur s'est exprimé comme suit :

"Art. 1, 2° Socles de compétences : ensemble de références déterminant le niveau des études et autour duquel s'articulent les programmes de cours élaborés ou approuvés par le pouvoir normatif et subsidiant." (Décrets du 14 mars 1995 relatif à la promotion d'une école de la réussite dans l'enseignement fondamental, Moniteur Belge du 17 août 1995 pp. 23 583 et sv.)

Pour qu'une école de la réussite atteigne ses objectifs de maîtrise des compétences essentielles, il importe que pour tous les élèves l'apprentissage et l'évaluation s'opèrent à partir d'une référence commune. Ainsi **au-delà des modèles de compétence que chacun se construit, il convient d'établir des repères communs à tous les enseignants**. C'est pourquoi il a été décidé d'établir les socles de compétences à atteindre, c'est-à-dire de construire des modèles qui doivent pouvoir servir de repère pour tous : enseignants, enfants, parents, ministres, députés, partenaires sociaux...

A côté des compétences constitutives des socles, il est évident qu'il en existe d'autres qui seront développées chez les individus. Autrement dit, lorsqu'on parle de **socles de compétences**, on parle des **compétences jugées à ce point indispensables pour s'insérer dans la société contemporaine** que l'on exige, en ce qui les concerne, **qu'elles soient maîtrisées par tous les élèves**. Lorsqu'on réclame l'égalité des acquis ou encore l'égalité de résultats, c'est de ces socles de compétences que l'on parle.

Un premier essai formalisé de description des compétences constituant les socles a été publié dans la brochure "Socles de compétences" diffusée par le Cabinet du Ministre de l'Éducation (1994). C'est un premier aboutissement d'un travail mené au sein de différentes commissions inter-réseaux avec l'aide de l'Inspection. Plus précisément, les membres de ces diverses commissions ont tenté de répondre à la délicate question : **"Que voulons-nous que tous les enfants sachent et sachent faire à 8, 12 et 14 ans?"** La réponse qu'ils y apportent est provisoire : c'est une première étape visant à donner des pistes pour l'élaboration des socles.

Tout socle de compétences devra intégrer les différents domaines de formation que l'on estime constitutifs de la formation de base. Cela devra faire l'objet de choix.

Par exemple, on pourrait trouver selon les cycles :

- l'éducation à la communication, qui engloberait non seulement la langue maternelle orale et écrite, mais aussi les langues étrangères, l'audiovisuel, l'informatique;
- l'éducation à la résolution de problèmes, qui engloberait notamment les mathématiques, la technologie, l'informatique, les sciences;
- des domaines tels que l'éducation artistique, l'éducation à l'environnement avec ses aspects historiques, géographiques, sociaux, éthiques, l'éducation à la santé, qui comprendrait aussi l'éducation physique, l'hygiène, l'alimentation...

Ces domaines de formation comprennent à la fois **des aspects disciplinaires et des aspects interdisciplinaires**. Enfin, les compétences des socles peuvent être opérationnalisées dans des activités que les élèves devraient pouvoir mener selon des niveaux de progression de cycle à cycle, en concordance avec les programmes.

4 LES ENJEUX MAJEURS DE LA RÉFORME ENTREPRISE

Deux piliers donnent sens à la réforme : assurer **l'équité**, d'une part, et former à **l'essentiel**, d'autre part. Ils s'articulent de façon évidente : **l'équité**, c'est l'engagement de l'école à assurer à tous une égalité de chances pour maîtriser **l'essentiel**, c'est-à-dire ce qui est jugé **indispensable pour vivre en société**.

Cet essentiel que, dans l'idéal, tous devraient maîtriser constitue les **socles de compétences**, c'est-à-dire un ensemble de compétences de qualité considérées comme nécessaires à tout jeune pour s'adapter au stade suivant de son évolution et ce jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire. Ces socles sont fonction des choix éducatifs posés et des niveaux de scolarité considérés.

Si l'on tente de mettre en relation dans un schéma les composantes de la réforme, voici comment elles pourraient être présentées.

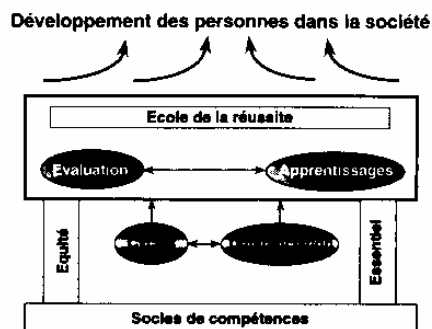


Schéma 7

S'agit-il d'une nouvelle mode pédagogique? Car il n'y a pas si longtemps, on parlait d'objectifs. Aujourd'hui, c'est le tour des compétences. Demain, de quoi parlera-t-on?

Il est vrai que les choses changent. Sans nier la valeur de ce qui a été fait dans le passé, il faut reconnaître que de nouvelles façons de faire et de penser émergent. Elles se situent à la fois dans le prolongement du passé, tout en s'efforçant d'en corriger les faiblesses. C'est ainsi que les métiers de la formation progressent. L'important est que ces nouvelles pratiques se développent dans l'intérêt de l'enfant. Le concept de compétence, employé également dans d'autres pays, n'a pas d'autre ambition.

Deux moyens fondamentaux sont envisagés pour rencontrer la finalité que constituent les socles de compétences : l'enseignement en cycle, d'une part, et une différenciation de la pédagogie, d'autre part. D'autres moyens structurels auraient pu être envisagés, tels que la promotion automatique généralisée à tout l'enseignement obligatoire, mais ils n'ont pas été retenus à ce stade. L'évaluation des acquis de base à des fins de certification se fait en fin de cycle et l'évaluation formative aide à réguler les apprentissages de l'élève, construits ou en développement. La pédagogie différenciée constitue l'autre moyen retenu pour favoriser la réalisation des apprentissages jugés essentiels. Ces moyens ont vocation de créer une école de la réussite pour tous et de fonder les compétences de qualité jugées nécessaires pour entrer dans la société et favoriser le développement optimal des potentialités de chacun.

L'ÉCOLE DE LA RÉUSSITE : COMMENT ?

L'école de la réussite suppose la mise en place de pratiques pédagogiques adaptées. L'organisation en cycles permet la continuité des apprentissages. L'évaluation formative s'accompagne de remédiations immédiates et a l'ambition de diminuer les échecs.

La construction de l'école de la réussite suppose la continuité et la différenciation des apprentissages.

1 ASSURER LA CONTINUITÉ ET LA PROGRESSION DES APPRENTISSAGES

L'école qui sanctionne au terme de chaque année d'études fait courir annuellement à chaque élève le **risque d'échouer**.

La scolarité apparaît ainsi, entre 2 ans et demi et 14 ans comme **la montée d'un escalier** comportant neuf marches à franchir de la classe de troisième maternelle à la fin de la deuxième année secondaire (une en fin de maternelle, six dans l'enseignement primaire et deux dans l'enseignement secondaire).

L'école voulue par la réforme ne sanctionne qu'au terme de chaque cycle, c'est-à-dire à 8 ans, à 12 ans et à 14 ans. S'il subsiste trois moments de tension, voire trois moments où l'échec est possible, par contre, pendant la durée des cycles, de 2 ans et demi à 8 ans, de 8 ans à 12 ans et de 12 ans à 14 ans, au risque d'échouer se substitue la **chance de réussir** grâce à la possibilité d'apprendre à son rythme.

La scolarité apparaît alors comme le **franchissement d'un plan incliné** entrecoupé d'un nombre restreint de paliers.

Les socles de compétences guident le choix des apprentissages et précisent les paliers à atteindre au moment des évaluations sommatives de fin de cycle. Ils aident les enseignants à **affronter la complexité** des multiples domaines confiés aux soins de l'école.

Les apprentissages se développent continûment, en une sorte de spirale, au rythme des évaluations formatives et des différenciations nécessaires. Ainsi conçus, ils permettent aux enseignants d'**assumer la diversité** des élèves **sans perdre de vue l'équité**.

Les compétences essentielles dont l'école doit assurer l'apprentissage se construisent par paliers de maîtrise successifs¹. Chacun de ces paliers intègre ceux qui l'ont précédé. Il importe dès lors de s'éloigner d'un strict découpage temporel répartissant les matières par année et d'assurer un développement continu des compétences essentielles tout au long de la scolarité. Cette continuité suppose notamment un travail concerté des enseignants. Elle nécessite aussi que les socles de compétence soient établis en collaboration entre les différents niveaux d'enseignement.

2 DIFFÉRENCIER LES APPRENTISSAGES

Les objectifs de la réforme ne peuvent être atteints qu'au prix d'une adaptation des pratiques d'enseignement. Si, sur le terrain, la réforme se réduisait simplement à repousser le moment de la sanction au terme du cycle, sans modifier en cours de route les pratiques d'enseignement, l'objectif serait manqué et on pourrait craindre le pire pour les élèves en difficulté.

Toute classe est par définition hétérogène, chaque enfant étant singulier, différent dans ses attitudes et ses compétences. L'observation régulière de classes montre que l'enseignement est déjà beaucoup plus "différencié" qu'il n'y paraît. Cette différenciation peut cependant revêtir un caractère relativement "sauvage" qui pourrait contribuer à favoriser davantage les élèves les plus favorisés. Ainsi, l'enseignant "avance" parfois au rythme du tiers supérieur de la classe, sollicite davantage les enfants dont il sait qu'il obtiendra une "bonne" réponse, laisse par moments en retrait les élèves les plus passifs ou les plus lents. Cette différenciation spontanée, fondée sur les interactions quotidiennes du maître avec chacun, ou sur ses attentes vis-à-vis de chacun des élèves ne correspond pas à une **pédagogie différenciée** conforme à l'esprit de la réforme.

1. Pour plus d'informations sur la façon dont les compétences se développent, on se reportera à la section 2 de la troisième partie du présent document.

"Nulle part les enfants ne sont entièrement traités comme égaux en droits et en devoirs. nulle part l'enseignement n'est strictement collectif et complètement indifférent aux différences". PERRENOUD (1995), p.64.

La différenciation souhaitée devrait en effet revêtir un caractère de plus en plus organisé et s'installer au cœur du dispositif didactique. L'objectif de la différenciation est de permettre à chacun d'aller au maximum de ses possibilités, et en tout cas de conduire les plus faibles, les plus défavorisés, à maîtriser les socles de compétences.

- Dans cette optique, **différencier signifie que l'on prend en compte le mieux possible l'élève** et notamment :
- sa culture;
 - ses centres d'intérêt;
 - ses capacités de travail, individuellement et en groupe;
 - sa motivation par rapport à un apprentissage;
 - l'état de ses compétences et de ses connaissances;
 - ses points forts et les erreurs qu'il commet habituellement;
 - etc.

- **en vue d'une régulation des apprentissages**, par exemple en :
 - tenant compte des références culturelles et des intérêts dans le choix des textes et contextes d'apprentissage;
 - alternant des séquences de travail brèves et d'autres plus longues, des contrats ponctuels ou de longue haleine;
 - apportant plus de soutien, d'aide individualisée aux élèves en difficulté;
 - envisageant, dans la mesure des possibilités, l'organisation de groupes de besoin et /ou de compétences non maîtrisées à l'intérieur de la classe, de plusieurs classes ou du cycle...;
 - diversifiant les manières d'aborder un apprentissage (oralement, par écrit, par induction ou par déduction, du général au particulier ou l'inverse...).

On le voit, différencier, c'est certes **respecter le rythme de chacun**, ce qui suppose un assouplissement de l'organisation de l'école, mais **c'est aussi, et surtout, pour l'enseignant :**

- différencier le plus possible ses méthodes et ses stratégies d'enseignement afin que chacun puisse en tirer le meilleur parti;

"Toute situation didactique proposée ou imposée uniformément à un groupe d'élèves est inévitablement inadéquate pour une partie d'entre eux (...). Différencier, c'est organiser les interactions et les activités de sorte que chaque élève soit constamment ou du moins très souvent confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui". PERRENOUD (1995), p. 29.

- développer des attentes positives vis-à-vis de tous les élèves et les leur communiquer;
- rompre dans la mesure du possible avec l'organisation figée de la classe afin de pouvoir apporter plus de soutien aux élèves en difficulté et tirer parti d'autres modalités d'organisation de la classe (les groupes, le travail individuel, les contrats, les ateliers, le tutorat, le monitorat,...);
- chercher un équilibre entre le respect des caractéristiques de l'apprenant (son rythme, ses intérêts, ses "possibilités") et la nécessité de le faire progresser et d'élargir ses démarches et ses compétences.

Le respect du rythme propre risquera lui-même d'entériner les inégalités : les uns, qui auraient pourtant besoin parfois de travailler de manière moins rapide, seront sollicités pour aller toujours plus vite; les autres, qui devraient apprendre à travailler plus vite, resteront, au nom du respect qui leur est dû, tributaires d'un lourd handicap. L'on découvre ainsi qu'une pédagogie totalement différenciée en fonction de la démarche propre à chaque élève, quoiqu'elle ait des chances de permettre l'accès à des contenus scolaires à peu près identiques pour tous, enfermerait à terme les individus dans un type de "profil pédagogique", une forme déterminée de "guidage" et un rythme de travail qui ruinerait chez eux toute possibilité d'adaptation. Qui plus est, elle les rendrait intolérants avec toute approche qui s'éloignerait quelque peu des habitudes acquises. Faut-il, pour autant, renoncer à notre projet ? Certainement pas; mais il faut ménager des alternances entre des temps d'apprentissage différencié et des moments de reprise où, s'appuyant sur les acquis effectués, l'on puisse garantir l'extension des démarches cognitives des élèves (MEIRIEU, 1985, p. 98).

Ainsi, l'école doit respecter les différences individuelles des élèves **dans la mesure où ces différences ne sont pas invalidantes.**

Pour les compétences faisant partie des socles, la différenciation ne devrait concerner que les rythmes et modalités d'apprentissage. Tous les élèves doivent parvenir au même objectif, et acquérir les compétences reconnues comme essen-

tielles. Pour d'autres compétences, non reprises dans les socles (compétences d'approfondissement, d'enrichissement, voire de spécialisation), la différenciation concerne aussi les objectifs. Chaque élève est ainsi encouragé à développer au maximum ses possibilités.

Si la différenciation en cours d'apprentissage n'est pas suffisante, il faut en outre prévoir des remédiations.

Voici quelques exemples de différenciation en cours d'apprentissage pour différentes matières et à différents niveaux de la scolarité.

① *Un exemple en maternelle : différenciation des approches pédagogiques dans la construction de la notion de temps.*

Tout au long de la scolarité maternelle (et au-delà), des outils très divers sont proposés et/ou construits qui mesurent durée et succession liées au vécu du groupe : calendrier mensuel et annuel classique, bloc de feuillets-jours à effeuiller, semainier d'organisation des activités, outils d'attente d'un événement (perles journalières à enfiler, blocs colorés à retirer en fin de journée d'un tas représentant une quinzaine, minuterie, sablier...).

Cette grande diversité d'outils, utilisés tantôt isolément, tantôt conjointement, tantôt successivement, permettront à chaque enfant de choisir, inconsciemment, là où les approches qui pourront l'aider, lui, à construire progressivement la notion de temps.

Le rôle de l'enseignant sera, bien entendu, de proposer des outils de plus en plus conceptualisés.

② *Un exemple de mathématique au primaire : le nombre 12.*

Quelles que soient les origines du souci des élèves pour le nombre 12, une question dans un projet, un défi plus directement mathématique, le nombre 12 doit être abordé par chaque élève en particulier... Comment respecter le rythme individuel de développement de la pensée, les organisations mentales très personnelles et le mode de fonctionnement cognitif particulier à chaque enfant ?

- *Le développement de la pensée et le problème des stades différents.*

La conquête de l'invariance du nombre s'effectue pour la majorité des élèves entre 5 et 7 ans. Lorsque le groupe s'intéresse au nombre 12, certains des enfants sont conservants en toute situation, d'autres sont uniquement conservants dans des situations privilégiées, lorsque la perception ne perturbe pas excessivement la pensée, d'autres enfin ne le sont pas.

Différencier, respecter le rythme de développement, c'est d'abord accepter que tous s'expriment et expliquent leur point de vue. Il faut accueillir au même

titre "ce n'est plus 12 parce que c'est plus long ou parce que c'est moins serré" que "c'est toujours 12 parce qu'on n'a rien enlevé ou parce qu'on peut les remettre en face ou parce que c'est plus long, mais moins serré".

Différencier, c'est aussi permettre, favoriser voire organiser la confrontation des idées entre enfants de développements différents, suffisamment différents pour qu'il y ait conflit socio-cognitif, mais suffisamment proches pour que l'échange soit possible. Le plus habile doit clarifier sa pensée pour être écouté et compris, le moins habile doit accepter d'être bousculé dans ses certitudes et d'être contraint à la réflexion et à la recherche.

- *Les organisations mentales et les styles de conduite différents.*

Lorsque les élèves doivent calculer, ainsi "prendre la moitié de 12, ajouter 4 à 8",... certains opèrent mentalement avec dextérité et assurance, argumentent logiquement, d'autres opèrent mentalement, mais éprouvent le besoin d'une vérification visuelle (collection témoin, schème), auditive (percussion rythmée), kinesthésique (manipulation effective) ou verbale (comptage ou sur-comptage); d'autres enfin agissent réellement avec des objets, avec des jetons avant de traduire verbalement le résultat de leurs actions.

Différencier, c'est offrir à chacun les moyens qui lui permettent de participer, de trouver avec les autres sinon comme les autres.

Différencier, c'est aussi permettre, favoriser voire provoquer la comparaison des démarches en vue d'enrichir la diversité de la palette des choix de chacun.

Par ailleurs, lorsqu'un obstacle se présente "prendre le quart de 12 et non plus la moitié", tous les enfants ne se lancent pas dans la recherche de la même façon : les "réflexifs" pensent, supputent, hésitent, les "impulsifs" se lancent, foncent, basardent une réponse. Différencier, c'est encore accueillir ces différences et peut-être aider les uns à gagner en audace et les autres en pondération... Différencier, c'est enfin adapter les renforcements, les appréciations, les commentaires aux personnalités naissantes.

- *Le fonctionnement intellectuel et les zones potentielles de développement différents.*

*Quand une question se pose, tous les élèves sont loin de réagir avec les mêmes possibilités d'initiative. Les plus imaginatifs partent seuls, inventent les moyens nouveaux, les démarches nouvelles nécessaires : "la moitié de 12, c'est 6", et cela sans la moindre hésitation, ou ils imitent avec efficacité : "c'est comme pour 10, alors...". D'autres ont besoin d'une aide, leur possibilité d'initiative étant encore quelque peu limitée en ce domaine : "Si tu pensais à la moitié de 10?" et les voici qui **achèvent** seuls. Ou encore : "La moitié de 12 n'est-ce pas 5?" et les voilà qui **ajustent** sans difficulté.*

D'autres enfin, sans aide, sont en réelle difficulté. Ils faut momentanément "les prendre par la main". Ils pourront ainsi reconnaître que 6 est la moitié de 12 ou bien, après que d'autres où le maître l'aient fait, ils pourront reproduire le geste qui isole la moitié de 12. Laissons à chacun le temps d'essayer puis veillons à ce que l'entraide ou l'aide adéquate intervienne au moment opportun : pas avant que la difficulté n'ait été rencontrée et reconnue, mais pas après que le découragement et le désintérêt se soient installés.

Différencier, c'est ici permettre à chacun de faire preuve de l'initiative dont il est capable, mais c'est aussi se fonder sur les différences pour accroître l'autonomie de tous.

Cette différenciation dans l'apprentissage du nombre 12, ce n'est ni l'isolement de l'enfant devant une fiche (la fiche des additions, puis celle des soustractions, puis...), ni une ségrégation en groupes de niveau (le groupe des forts en math qui "montent" à 24, le groupe des moyens qui en restent à 12 et le groupe des faibles qui se contentent de 6). Elle est choix et volonté de tirer parti, dans le groupe, des différences de développement, d'organisation et de fonctionnement de la pensée pour aider au progrès de chacun.

☐ *Un exemple en langue maternelle au secondaire : réalisation par les élèves d'une production écrite.*

Au cours de la préparation du travail, mise au point progressive d'un contrat individualisé conclu avec chaque élève. Ce contrat définit un certain nombre de conditions de réalisation de la production à venir.

Par exemple : éléments de contenu, forme / type (texte informatif, argumentatif, narratif, descriptif...), ton (par exemple humoristique avec une chute sarcastique), longueur du texte...

Dans l'hypothèse d'un texte narratif : intervenants, situation initiale, situation finale, etc.

Chaque contrat ne prendra en compte que les paramètres estimés intéressants ou nécessaires, sans souci d'exhaustivité.

Le contrat sera fonction des objectifs opérationnels assignés à la séquence d'enseignement (objectifs qui devront donc être transparents) et de la motivation, de l'intérêt, de la sensibilité de chaque élève, de son appréciation de ses propres potentialités.

L'évaluation tentera de rendre compte de la manière dont chaque élève a répondu aux contraintes de son contrat et de faire prendre conscience à chacun de la façon dont il pourrait améliorer l'efficacité de sa production.

3 EVALUER AUTREMENT

3.1. Pourquoi ?

Une école sans redoublement n'est pas une école dans laquelle on n'évalue plus !

Sous le terme "évaluation", il faut distinguer deux fonctions. La fonction la plus connue concerne le **bilan** des acquisitions établi au terme d'une séquence d'apprentissage (**évaluation sommative**). Face à la diversité des exigences rencontrées, les socles de compétences sont, dans une phase ultérieure de leur élaboration, destinés à devenir la référence pour ce type d'évaluation. Cette évaluation de fin de séquence d'apprentissage indique à l'élève sa situation par rapport aux exigences définies. D'autre part, elle permet à l'équipe éducative de dresser un bilan de son action. Au terme de chacun des cycles d'études définis par la réforme, l'évaluation permettra de fonder les décisions de l'équipe éducative en ce qui concerne la scolarité future de l'élève. L'acte final est un acte collectif prenant en compte des éléments de toutes les années du cycle : le groupe des enseignants concernés fait un portrait des compétences de l'élève en référence aux socles de compétences.

Une autre fonction de l'évaluation, plus étroitement impliquée dans le processus d'apprentissage, est d'en assurer la **régulation (évaluation formative)**. Concrètement, il s'agit pour l'enseignant et/ou l'équipe éducative de vérifier dans quelle mesure les processus d'enseignement mis en place correspondent aux caractéristiques des apprenants. L'évaluation formative permet à l'élève de prendre conscience de l'état d'avancement de ses apprentissages et à l'enseignant d'adapter ses stratégies d'enseignement. L'élève peut être davantage encore impliqué dans son évaluation si sont prévues des modalités d'auto-évaluation et, entre l'élève et l'enseignant, une transparence, voire une négociation, des critères sur lesquels portera l'évaluation.

3.2. Donner à toute évaluation une perspective diagnostique

Qu'elle soit sommative ou formative, l'évaluation devrait toujours avoir une **valeur diagnostique**, c'est-à-dire permettre de cerner avec suffisamment de précision les acquis et les problèmes de chacun des élèves. Dans le cas des évaluations formatives régulières, cette information sert à réguler l'action de l'enseignant. Dans celui d'une évaluation sommative en fin d'année ou de cycle, l'in-

formation peut être transmise au futur titulaire, afin de lui permettre d'orienter son action en fonction des acquis de la classe, voire de tel élève en particulier.

Pour que l'évaluation ait valeur de diagnostic, différents principes doivent être respectés :

- **On évitera les notes globales** (par exemple : 8/10 pour une rédaction) qui représentent une "moyenne" de réussite par rapport à différents critères non explicités. Même si le processus d'évaluation conduit à terme à une telle note, il faudra passer par une phase analytique où l'on s'efforcera de discerner les zones de réussite et les zones de compétence qui continuent à poser problème.
- **On s'intéressera non seulement au résultat, mais au processus, à la démarche** qui a conduit à ce résultat. Deux élèves peuvent parvenir au résultat souhaité par des voies différentes, plus ou moins acceptables, plus ou moins économiques. Il est donc intéressant de se pencher sur ces démarches, pour enrichir éventuellement le comportement des élèves. Par ailleurs, un résultat correct peut parfois reposer sur une démarche ou une stratégie inadéquate ou peu efficace qu'il convient de déceler.
- Dans cette perspective, **on tirera utilement parti de l'analyse des réussites et des erreurs** des élèves. Une erreur ne vaut pas l'autre : l'une peut être superficielle et traduire simplement une mauvaise compréhension de la consigne, l'autre peut résulter d'une acquisition sommaire voire nulle des compétences en jeu dans l'exercice.
- Tout au long de l'année, on veillera à maintenir **un équilibre entre des épreuves d'évaluation portant sur des compétences plus spécifiques, et des épreuves plus globales, intégrant différentes compétences**. Lors de l'évaluation d'activités complexes, on sera attentif à construire celle-ci de façon à pouvoir analyser les raisons d'un éventuel échec.

Voici quelques exemples d'évaluation formative

□ Exemple. Relevé et analyse des erreurs

La grille proposée ci-dessous est extraite de C. METTOUDI et A. YAICHE (1992). Elle peut s'appliquer à bien des situations. Elle distingue les erreurs liées à la situation, aux opérations intellectuelles, aux acquisitions antérieures, à la consigne et les autres erreurs.

Dans l'exemple fourni (Utiliser le calendrier : à partir d'un calendrier semestriel, repérer la date du dernier mercredi du mois de septembre), l'enseignant a appliqué cette grille aux résultats de la classe, en distinguant les types d'erreurs commises.

On peut aussi envisager, à côté d'une comptabilisation du nombre d'élèves, de repérer quels élèves ont commis tel type d'erreurs. Cette analyse va de pair avec des propositions de régulation (réponses pédagogiques à apporter).

Objectif à atteindre : Utiliser le calendrier

Situation proposée : À partir d'un calendrier semestriel, retrouver la date du dernier mercredi du mois de septembre

	Description des erreurs	Nbre d'élèves ou nom des élèves	Réponses pédagogiques à apporter
Erreurs liées à la situation	absence de réponse (document trop complexe) confusion entre mardi et mercredi sur le document (M et M)		proposer une situation identique sur des documents moins complexes (calendriers mensuels, trimestriels) insister sur l'indication conventionnelle des jours dans un calendrier
Erreurs liées aux opérations intellectuelles	n'est pas capable d'utiliser un calendrier différent dans sa présentation, de celui qui a servi au moment de l'apprentissage initial		entraîner les élèves à utiliser des calendriers présentés sous des formes diversifiées
Erreurs liées aux acquisitions antérieures	la date proposée correspond au dernier jour du mois méconnaissance des indications fournies par le calendrier (colonne indiquant les jours)		mettre en évidence, par l'étude de différents supports, les indications conventionnelles d'un calendrier (mois, jours, semaines, fêtes...)
Erreurs liées à la consigne	la date proposée correspond au dernier mercredi d'un autre mois absence de réponse		travailler la prise en compte simultanée de trois informations dans une consigne écrite
Autres erreurs	la date proposée correspond au dernier mercredi du mois d'août l'enfant est passé involontairement dans la colonne voisine lors de la prise d'information		solliciter l'enfant pour qu'il utilise des procédures de vérification

② Exemple en éducation physique : détection des erreurs et réponses pédagogiques à apporter

Situation proposée : développement du "dynamisme du mouvement", en apprenant à franchir d'un pied sur l'autre des obstacles bas, disposés en ligne droite à intervalles réguliers.

Erreur liée à un manque de condition physique (souplesse) : Absence d'extension de la jambe libre, malgré une vitesse d'approche, une impulsion et une technique globale correctes, ce qui provoque un ralentissement à la réception et entraîne l'impossibilité de franchir tous les obstacles.

Réponse pédagogique :
Assouplissements des ischio-jambiers (muscles postérieurs des cuisses).

Erreur liée à un manque de prérequis fondamentaux : Absence d'appuis dynamiques au sol à l'approche du premier obstacle.

Réponse pédagogique :
Successions de multibonds avec recherche de dynamisme et de diminution du temps de contact au sol.

Erreur liée à une trop grande complexité de la tâche : Impossibilité de franchir les intervalles dans le nombre d'appuis voulus, malgré un bon dynamisme, une souplesse suffisante et un franchissement correct.

Réponse pédagogique :
Exécuter la tâche dans un couloir comprenant des obstacles se situant à des intervalles progressivement allongés.

Erreur liée à une mauvaise compréhension de la tâche : Se présenter trop loin du premier obstacle en ayant pourtant effectué le nombre de foulées demandé le plus vite possible.

Réponse pédagogique :
Répéter la tâche en se concentrant sur la poussée au sol lors des quatre premiers appuis.

③ Exemple en langue étrangère

Une distinction est à faire entre les erreurs purement syntaxiques et qui ne changent pas le sens du message et celles qui changent le sens du message et empêchent la compréhension.

Ainsi : He drinks never ou he never drink

contiennent une erreur, mais qui n'empêche pas la communication.

Alors que : She always meprises

est un message correct au plan syntaxique, mais qui n'a aucun sens.

La tendance habituelle dans les classes est de se montrer plus sévère à l'égard des erreurs syntaxiques, alors qu'elles empêchent rarement la communication. Une meilleure prise en compte des différents types d'erreurs devrait encourager les élèves à accorder davantage d'importance au sens de leurs messages et à leur efficacité sur le plan de la communication.

4 S'ORGANISER EN CYCLES

La mise en œuvre de la continuité des apprentissages, de la différenciation, de l'évaluation formative et diagnostique implique une autre gestion du temps et des apprentissages.

Ceci entraîne une organisation de l'école différente. La modalité qui se met progressivement en place en Communauté française de Belgique (jusqu'au premier degré du secondaire à ce jour) et dans bien d'autres systèmes éducatifs est l'organisation en cycles. Favorisant la réussite, cette organisation doit conduire à une réduction importante du nombre de redoublements sans baisse de niveau.

Pour la Communauté française de Belgique, les dispositions légales et réglementaires sont les suivantes :

□ Le décret du 14 mars 1995 met en place le plan 2000 - 2005 pour une école de la réussite dans l'enseignement fondamental. Le décret stipule, aux articles 3 et 4 :

Art. 3 : Toutes les écoles fondamentales maternelles et primaires sont tenues de mettre en place pour le 1er septembre 2000 au plus tard, un dispositif basé sur une organisation en cycles permettant à chaque enfant : 1° de parcourir

la scolarité d'une manière continue, à son rythme et sans redoublement de son entrée à la maternelle à la fin de la deuxième année primaire; (...)

Art. 4 : Toutes les écoles fondamentales et primaires sont tenues de mettre en place pour le 1er septembre 2005 au plus tard, un dispositif basé sur une organisation en cycles permettant à chaque enfant :

1° de parcourir la scolarité d'une manière continue, à son rythme et sans redoublement de la troisième à la sixième année de l'enseignement primaire; (...)

② Le passage de la première à la deuxième année du premier degré de l'enseignement secondaire est automatique; ce cycle de deux ans peut être parcouru en trois ans par les élèves qui ne peuvent terminer avec fruit ce premier degré en deux ans. Le programme de cette année complémentaire sera adapté en fonction des acquis de l'élève; il ne peut être la simple reproduction de la première ou de la deuxième année commune. Sauf absence motivée de très longue durée et dérogation accordée par le Ministre, l'élève ne peut ni redoubler une des années d'études du premier degré ni fréquenter celui-ci plus de trois ans (première B et deuxième professionnelle incluses).

Art. 10 § 1er... peuvent être admis comme élèves réguliers en deuxième année commune de l'enseignement secondaire (...) les élèves réguliers qui ont terminé (= même sans "fruit") :

1° soit la première année A;

(...)

3° soit la deuxième année de l'enseignement professionnel et qui font l'objet d'un avis favorable du Conseil d'admission."

Art. 21 § 3. Sauf dérogation accordée par le Ministre, en raison d'absences motivées de très longue durée, les élèves ne peuvent ni redoubler une des années d'études du 1er degré ni fréquenter pendant plus de trois années l'une ou l'autre année d'études organisée dans ce premier degré.

Art. 23 § 7. "Il peut être organisé une année complémentaire au sein du premier degré destinée aux élèves qui ne peuvent terminer ce premier degré avec fruit en deux années. Le programme d'études de cette année complémentaire vise à permettre à l'élève d'atteindre le niveau des études requis au terme de ce premier degré. Il est composé en fonction des besoins de l'élève et peut comprendre des cours de la première comme de la deuxième année du degré et des activités spécifiques de rattrapage." (A.R. du 29 juin 1984 tel que modifié)

Le redoublement est tellement courant dans notre système éducatif qu'il nous paraît normal, banal, inévitable. On a peine à imaginer un système scolaire où aucun élève ne redoublerait. Pourtant, dans de nombreux pays, le redoublement n'existe pas. La majorité des pays de l'Union européenne ont à ce jour adopté la promotion automatique, c'est-à-dire un parcours de la scolarité sans redoublement.

Ainsi, l'Irlande et le Royaume-Uni ont adopté la promotion automatique dans l'enseignement fondamental et tout l'enseignement secondaire. La promotion automatique est également la règle au Danemark, en Finlande, en Suède et en Norvège, pour toute la scolarité obligatoire (enseignements primaire et secondaire inférieur). L'Espagne et la France n'autorisent le redoublement qu'en fin de cycle; l'Allemagne, de son côté, interdit le redoublement de la première année primaire. Actuellement, seuls la Belgique (à l'exception de la première année du secondaire), les Pays-Bas, le Luxembourg et l'Italie pratiquent encore le redoublement annuel. Au Portugal et en Grèce, si le redoublement est possible chaque année, il est dans les faits limité dans l'enseignement fondamental aux cas exceptionnels (absence de longue durée par exemple). **La tendance à diminuer, voire à supprimer purement et simplement les redoublements, s'inscrit donc dans un mouvement large et irréversible.** Ce mouvement s'accompagne ou s'est accompagné, selon les pays, de la mise en place de nouvelles modalités d'organisation en matière de gestion du temps, des groupes ou d'encadrement pédagogique.

Cette tendance à remplacer le redoublement d'une année à l'identique par d'autres modalités d'organisation trouve son principal fondement dans les nombreuses recherches en Sciences de l'Éducation qui ont au fil des ans établi que le redoublement est, dans la toute grande majorité des cas, inefficace.

Des dizaines de travaux indépendants ont ainsi mis en évidence que contrairement à ce que pensent beaucoup d'enseignants et de parents, **le redoublement ne remet pas les élèves en selle** (sauf une très faible minorité). Si l'on compare l'évolution d'élèves faibles de même niveau dont certains ont dû redoubler et dont d'autres ont échappé au redoublement, on constate, sans doute possible, que **les élèves qui n'ont pas redoublé s'en tirent mieux, à court terme, et encore davantage à long terme.** A vrai dire, il n'y a pas de "meilleur" candidat au redoublement et au décrochage scolaire, que l'élève qui a déjà redoublé. Le constat statistique à cet égard est cruel : qui a déjà redoublé risque de redoubler. La légère amélioration que l'enseignant et les parents peuvent parfois observer chez le redoublant en le comparant à des enfants plus jeunes (ses camarades de classe ou lui-même l'année précédente), et qui fonde en grande partie leur sentiment que le redoublement a des effets favorables, s'estompe souvent rapidement avec le temps.

Ce manque d'efficacité du redoublement s'accompagne d'un cortège de conséquences préjudiciables pour les élèves : démotivation, décrochage, moqueries, étiquetage, sentiment d'incompétence acquise, résignation. L'ampleur et le nombre "d'effets secondaires" du redoublement contribuent sans doute en grande partie à rendre le remède inopérant. La prise de conscience progressive de ces phénomènes explique pourquoi la plupart des systèmes éducatifs évoluent aujourd'hui vers une organisation en cycles et entendent diminuer, voire interdire, le recours au redoublement¹.

Un exemple de programmation des activités dans l'enseignement primaire mettant en œuvre et articulant continuité des apprentissages, différenciation et évaluation formative.

□ Exemple de programmation des activités d'une semaine

La programmation présentée ici à titre d'exemple concerne deux classes (cinquième et sixième primaires) avec chacune un enseignant. Elle s'inscrit dans des projets d'activités et d'apprentissages à plus long terme :

- activités : préparer un montage audiovisuel sur la sécurité routière pour le présenter aux élèves de troisième et quatrième années;
- apprentissages : éducation musicale, physique, etc; notion d'échelle; production de textes informatifs.

L'exemple porte sur une semaine pendant laquelle des projets à plus court terme sont également visés :

- activités : correspondance scolaire : répondre aux correspondants; fiches informatives sur la vie des animaux pour le Centre de Documentation de l'école;
- apprentissages : groupes de besoins (selon les besoins d'élèves de cinquième et de sixième années); mesures de grandeur; lecture de textes informatifs; orthographe : accords dans le groupe nominal et dans le groupe verbal.

Ensemble, les deux enseignants ont prévu et programmé avec leurs élèves en début de semaine :

1. Pour plus d'informations sur la question du redoublement et de ses effets, on se reportera à la section 3 de la troisième partie du présent document.

- *des activités collectives* (chaque enseignant avec un groupe de cinquième et/ou sixième année) sur :
 - le texte informatif : à partir de différentes lectures (thème "les animaux"); organiser les informations selon divers domaines (description, mode de reproduction, lieux de vie...);
 - la notion d'échelle : mise en commun et structuration des concepts et procédures.
- *des travaux en ateliers* (sous-groupes d'élèves de cinquième et/ou de sixième) sur :
 - la notion d'échelle : recherche de solutions à des problèmes relatifs à la notion d'échelle
 - la production d'un texte informatif : production d'une fiche informative sur un animal.
- *des groupes de besoins* (sous-groupes d'élèves de cinquième et/ou de sixième sur base des évaluations et selon les domaines d'apprentissages).
 Ces groupes peuvent fonctionner simultanément avec les ateliers, les deux enseignants se répartissant leur gestion. On pourrait, par exemple, être amené à constituer les groupes de besoins suivants :
 - sur la mesure de grandeurs : un groupe d'élèves ayant besoin d'activités de mesure à partir de situations concrètes.
 - sur la lecture de textes informatifs : suite à l'évaluation effectuée lors de l'activité collective (organiser l'information selon divers domaines) des groupes d'élèves réalisent des exercices de difficulté progressive.
- *du travail individuel* (tâches individuelles déterminées et/ou au choix de l'élève).
 Des séquences de travail individuel sont programmées pour une partie des élèves d'une année d'étude ou de cinquième et sixième pendant que des activités collectives ou des travaux en ateliers (voir ci-avant) sont organisés avec les autres élèves. Les deux enseignants se partagent les tâches de prise en charge de ces deux types d'activités.
 En fonction des projets d'activités, les élèves devront réaliser une recherche de documentation pour créer une fiche informative (thème des animaux) ou rédiger une lettre à un correspondant. Ils pourront également choisir de travailler, selon leurs besoins, sur un fichier avec des niveaux de progression relatifs à la notion d'échelle ou utiliser un outil autocorrectif (programme informatique).

② Exemple de programmation des activités d'une journée de cette semaine

Activités collectives dans deux locaux avec prise en charge d'un groupe par chaque enseignant. (On répètera cette activité à un autre moment de la journée en

- inversant les groupes.) : Groupe 1 : (élèves de cinquième et/ou de sixième) : exploitation des productions réalisées en atelier sur la notion d'échelle pour des activités de structuration et pour la construction de référentiels (affiches, cahiers de références...). Groupe 2 : Visionnement de diapositives pour tri, organisation et commentaires en vue du montage à réaliser (sécurité routière).
- *Travaux en ateliers dans les deux locaux, quatre ateliers* (en tournante, les élèves se déplaçant d'un atelier à l'autre) avec gestion commune par les deux enseignants :
 - Mesures de grandeurs : problème à résoudre avec le matériel de mesure.
 - Orthographe : jeu à quatre (voir jeux éducatifs commercialisés).
 - Production d'une fiche informative sur un animal : textes et illustrations.
 - Utilisation de l'ordinateur (traitement de texte) : mise en page d'une lettre aux correspondants.
 - *Travail individuel et groupes de besoins* (élèves de cinquième et sixième); un enseignant supervise les travaux individuels pendant que deux groupes de besoins sont pris en charge par l'autre enseignant.

③ Deux exemples de programmation des activités d'une séquence

- * *Une séquence de travail sur les textes informatifs* (activité collective avec un groupe-classe en quatre étapes) :
 - en petits groupes : selon leur fonction, tri de textes (déjà exploités lors d'autres activités);
 - mise en commun (communication orale et évaluation mutuelle entre les groupes) et recherche de caractéristiques selon les classifications effectuées;
 - selon des critères d'organisation de l'information, analyse collective des textes informatifs sélectionnés;
 - travail individuel : à partir d'un texte informatif, sélection et organisation de l'information selon des critères donnés (observation des démarches des élèves, évaluation de leurs productions par l'enseignant et suites à donner à cette évaluation).
- * *Une séquence de travail sur les mesures de grandeurs* (activité en atelier).
 Des fiches proposent des problèmes à résoudre (pour une recherche individuelle ou à deux); pour chacun de ceux-ci une affiche sera réalisée pour expliquer la solution trouvée en utilisant divers modes de représentation (selon les choix des élèves).

COMMENT LES COMPÉTENCES SE DÉVELOPPENT

Remplacer les notions de programmes et d'objectifs par la notion de compétence permet de rendre plus efficace et opérationnel la notion assez floue de "niveau d'études". Travailler sur la compétence favorise aussi les échanges entre disciplines.

La question posée est assurément difficile. Il serait même présomptueux, dans l'état actuel des connaissances, d'affirmer qu'il existe une théorie définitive en la matière. On peut toutefois donner une série d'indications qui correspondent en quelque sorte à des axes de développement.

AXE 1 : LA COORDINATION OU L'INTÉGRATION PROGRESSIVE DES COMPÉTENCES.

Pour lire un texte dans sa langue maternelle ou dans une langue étrangère, pour résoudre un problème mathématique ou autre, pour conduire une voiture, pour effectuer un exercice de gymnastique, pour comprendre la situation dans l'ex-Yougoslavie, pour réaliser un bricolage ou une recette culinaire, etc., les enfants doivent nécessairement articuler une série de compétences que l'on peut qualifier de spécifiques. En voici deux exemples, à propos de la lecture (schéma 1) et de la résolution de problèmes (schéma 2).

Il ne suffit pas de maîtriser toutes les compétences spécifiques pour que, d'office, l'intégration requise par la résolution d'un problème ou la lecture d'un texte complexe se réalise. L'intégration des compétences doit être travaillée en classe, comme doit être également stimulée leur différenciation.

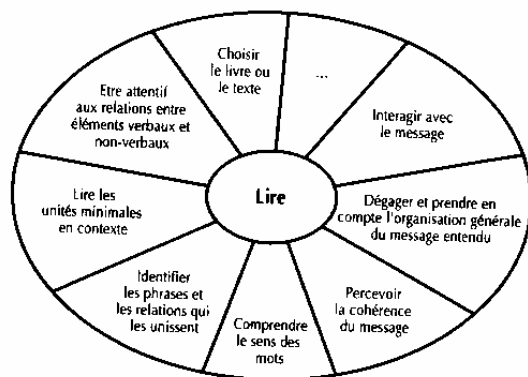


Schéma 1

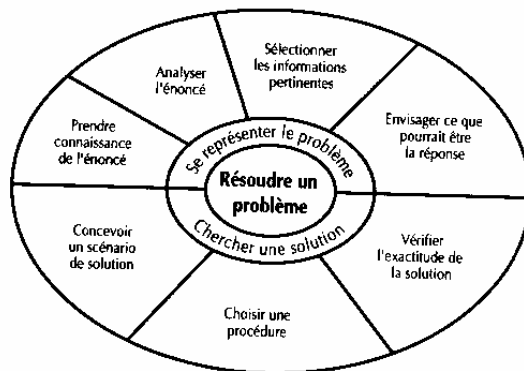


Schéma 2

AXE 2 : LA DIFFÉRENCIATION ET L'AUTOMATISATION DES COMPÉTENCES.

Le mélomane qui prépare un concerto fait des gammes. La résolution de problèmes mathématiques implique la maîtrise des tables d'addition et des tables de multiplication. Pour comprendre un texte, le lecteur doit traiter des unités d'information plus petites : les mots, et même les lettres dans les mots. Ainsi, s'il y a des moments pour l'intégration des compétences, il y a aussi des moments pour leur différenciation et leur travail spécifique.

Ceci est illustré, pour la langue maternelle, à propos de la construction du sens des mots inconnus.

Apprendre à découvrir le sens des mots inconnus.

Beaucoup d'élèves, en particulier les plus jeunes, en langue maternelle, et ceux qui découvrent une langue étrangère, "butent" sur des mots inconnus. La plupart affirment que, face à un mot inconnu, il faut avoir recours au dictionnaire, ce qui n'est ni toujours nécessaire, ni toujours suffisant. Bien peu sont ceux qui imaginent tirer parti

- de la morphologie du mot (préfixes, suffixes, mots ressemblants);
- du contexte :
- la phrase;
- le genre d'écrit (si on rencontre un mot tel que pistolet dans un tarif ou un roman policier, le genre d'écrit peut aider à choisir un sens plutôt que l'autre;
- le contexte plus large, et notamment les illustrations.

Exemples d'activités

- Des activités centrées sur la bande dessinée des schtroumpfs ou sur d'autres langages hermétiques comme l'argot ou le verlan constituent de bons points de départ pour sensibiliser l'élève au parti que l'on peut tirer du contexte (le texte environnant ou l'illustration).
- Utiliser des textes illustrés est intéressant avec les plus jeunes et les débutants en langue étrangère. L'image constitue en effet un support précieux pour élaborer des hypothèses de sens que la lecture viendra confirmer.
- Dans le même ordre d'idées, il faut veiller à présenter des textes où il n'y ait pas d'accumulation de mots inconnus. La cascade de "problèmes" rend alors la difficulté insurmontable.

On recherchera avec les plus jeunes des textes où la redondance sémantique est importante.

- *Le contexte peut être plus ou moins facilitateur : le cas le plus simple est celui de termes "techniques", notamment dans les écrits documentaires, dont le sens est explicité par une juxtaposition ou dans la phrase qui suit. On peut dans ce cas montrer aux enfants qu'il peut être utile de continuer sa lecture, parce que le mot nouveau est expliqué plus loin, voire illustré.*

En **mathématique** aussi, il importe de prévoir des moments de structuration au cours desquels les élèves travailleront spécifiquement certaines procédures au point d'en faire un automatisme. Mais, attention : **tout automatisme doit reposer sur une compréhension profonde de la procédure mise en jeu.**

AXE 3 : L'ÉLARGISSEMENT CONTEXTUEL ET LA COMPLEXIFICATION DES COMPÉTENCES.

On commence par maîtriser une compétence dans une situation particulière avant d'en étendre l'utilisation à d'autres contextes. Ainsi, le savoir-lire s'applique à des textes narratifs, mais aussi à des textes informatifs, à des affiches publicitaires ou à des énoncés de problèmes. En début d'apprentissage, ce sont souvent les histoires qui sont privilégiées. Il faudra pourtant que l'enfant étende sa compétence en construction à d'autres types de textes. Ce processus ne peut s'opérer sans certains ajustements : lire un texte informatif n'est pas tout à fait la même chose que lire un texte narratif, et l'enfant devra donc ajuster sa compétence aux caractéristiques spécifiques de la situation. Autrement dit, lorsque l'élève transpose une compétence d'un contexte à un autre, il lui faut *respécifier* ou ajuster sa compétence aux caractéristiques propres de cette nouvelle situation.

Cet élargissement du champ d'application de la compétence va généralement de pair avec sa complexification. L'élève va lire des textes de plus en plus difficiles, résoudre des problèmes qui impliquent une démarche de plus en plus longue, interpréter des graphiques de plus en plus sophistiqués,...

Encourager les élèves à mobiliser leurs compétences dans des situations de plus en plus variées et de plus en plus complexes fait évidemment partie de la tâche de l'enseignant. Plus le champ d'application d'une compétence est étendu, plus on peut parler d'une compétence décontextualisée. On pourra également dire qu'on est alors en face d'une compétence transversale dans la mesu-

re où elle peut être mobilisée par l'élève ou l'étudiant dans une large palette de situations. Ainsi, c'est en abordant le problème de la mesure que les élèves vont comprendre ce qu'est une règle graduée et vont apprendre à s'en servir. A terme, cette compétence - que certains qualifient de "*disciplinaire*" - va devenir un outil de travail ou, mieux, un savoir-faire méthodologique que les élèves pourront utiliser à bon escient dans de multiples situations (pour tracer un tableau ou un graphique, pour réaliser une figure géométrique, pour dessiner le plan d'une construction, etc.).

Lorsque l'on propose des **tâches de plus en plus complexes** aux élèves, requérant l'intégration d'un nombre de plus en plus grand de compétences, il faut veiller à respecter un ordre de progression.

Même s'il est hautement souhaitable de viser l'intégration de compétences, **il convient de ne pas oublier que les capacités d'attention, de mémorisation, de traitement de l'information des élèves de 8, 12 et 14 ans ne sont pas celles d'un adulte.**

Les recherches en psychologie cognitive développementale en offrent de nombreux exemples. Si l'on compare par exemple les performances d'adultes et d'enfants de 8 ans dans une tâche de rappel de mots (mémorisation d'une liste de mots familiers), on constate que les adultes se remémorent plus de mots quand le rappel se fait par écrit et les enfants quand le rappel se fait oralement. Ceci tient simplement au fait que la tâche d'écriture demande aux enfants un tel effort en elle-même qu'elle leur laisse peu d'attention pour la mémorisation. Si l'on permet aux enfants de dicter les mots à un adulte qui prend note, les performances des enfants s'améliorent sensiblement; parallèlement, si on impose aux adultes d'écrire en capitales (ce qui leur demande un effort supplémentaire), leurs performances en rappel se détériorent nettement (FAYOL, 1994).

Pour être stimulante et efficace, **une activité supposant l'intégration de différentes compétences doit donc rester "raisonnable" en termes d'exigence cognitive.** S'il y a "surcharge cognitive" (si l'élève a trop de choses à faire à la fois), la mobilisation des compétences se fait peu ou se fait mal et l'objectif de l'activité n'est pas atteint.

On aborde ici un problème crucial de **l'école de la réussite**. L'élève confronté à des tâches trop complexes peut mettre en doute ses capacités et perdre confiance en lui. Il acquiert alors un sentiment d'incompétence qui le conduit à se résigner dès lors qu'il ne trouve pas immédiatement le moyen de surmonter une difficulté. Bref, en proposant aux élèves des tâches excessivement complexes

c'est-à-dire en sous-estimant la difficulté de certaines activités, l'enseignant peut à son insu créer une situation propice à l'apprentissage de la résignation.

Chaque activité ou tâche complexe étant singulière, il est difficile de donner des points de repères du niveau de difficulté "acceptable" pour une année d'études ou un cycle donné. Il faut donc procéder de manière relative-ment intuitive. Plus justement, il appartient à l'enseignant de juger en profes-sionnel le type de problèmes qui lancent à ses élèves un défi qui soit à la fois réel et surmontable. En termes plus techniques, on dira que l'enseignant doit déterminer pour chacun de ses élèves sa zone de développement potentiel, c'est-à-dire le champ des problèmes qu'il est en mesure de résoudre au prix d'un processus à deux facettes :

- * en mobilisant certains de ses savoirs antérieurs;
- * en construisant de nouvelles compétences avec une aide minimale de l'enseignant ou de certains de ses condisciples.

Pour tenter d'apprécier au mieux l'adéquation d'une tâche au niveau de développement de l'enfant, l'enseignant veillera notamment à :

- identifier, dans la tâche proposée, toutes les compétences auxquelles celle-ci fait appel;
- s'interroger sur le "niveau" des élèves par rapport à chacune de ces compétences.

Il ne faudra pas négliger que le fait de faire appel conjointement ou suc-cessivement à différentes compétences suppose une capacité de gérer, planifier, décomposer la tâche en sous-tâches qui se développe lentement chez l'enfant et l'adolescent.

AXE 4 : LA CONCEPTUALISATION.

Il y a des moments où les individus s'arrêtent d'agir, de résoudre des pro-blèmes, de lire des textes, et réfléchissent sur leurs compétences et/ou sur leurs démarches. Le mathématicien, par exemple, va alors réfléchir sur sa propre dis-cipline et s'attacher à la formaliser davantage. Il va alors élaborer une théorie qui modélise ce que les individus font lorsqu'ils résolvent des problèmes addi-tifs. Il va alors constater que ceux-ci appliquent, sans en être pleinement conscients, la commutativité et l'associativité. Ces règles peuvent être explici-tées, c'est-à-dire formalisées.

De même, on peut inviter l'étudiant à réfléchir sur la structure des textes narratifs, informatifs ou injonctifs. Ces règles de structuration du texte dont il avait une connaissance implicite, il va les conceptualiser.

Il faut souligner combien ce niveau de théorisation, de conceptualisation, ou encore de formalisation est étranger à la démarche spontanée de l'enfant. Elle ne peut intervenir tôt dans le développement de l'enfant, puisque elle sup-pose que les compétences soient déjà constituées et que l'étudiant réfléchisse en retour sur elles.

En accédant à la conceptualisation, les élèves font un bond qualitatif dans le fonctionnement intellectuel : ils entrent dans le monde de la théorie, mais aussi dans celui de la preuve. Il leur faut alors développer une démarche de réflexion qui suppose l'articulation d'une diversité de compétences :

- observer des régularités, des parallélismes, des analogies,
- réfléchir inductivement à partir d'exemples et formuler une hypothèse de règle (ce faisant, on s'efforce d'atteindre tous les cas),
- se méfier des conclusions hâtives et, par conséquent, chercher des contre-exemples (ceci revient à douter et argumenter son doute),
- confirmer, amender ou rejeter l'hypothèse de règle,
- réaliser que les exemples à eux seuls ne prouvent pas et donc éprouver le besoin d'une preuve,
- recourir à un exemple (ou à une figure) paradigmatique,
- raisonner sur une notation,
- invoquer une/des connaissance(s) antérieure(s),
- chercher des raccourcis de méthode.

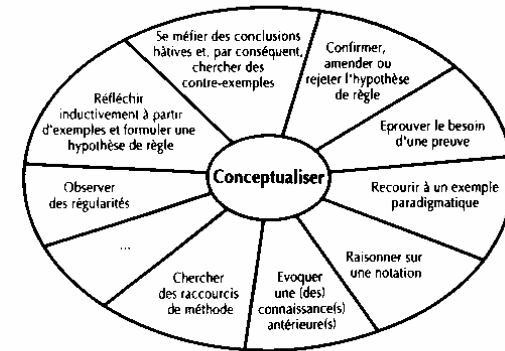


Schéma 3

TROISIÈME PARTIE

QUE PEUT APPORTER DE NEUF LE CONCEPT DE COMPÉTENCE ?

Ce chapitre développe de manière scientifique les apports et les atouts de la notion pédagogique de compétence.

S'agit-il d'une nouvelle mode pédagogique? Après les objectifs, les compétences. Et après? Il est vrai que les choses changent, évoluent. Sans nier les pratiques précédentes, de nouvelles façons de faire et de penser en émergent, se discutent, puis se généralisent; c'est ainsi que les métiers de la formation progressent. L'important est que ces nouvelles pratiques se développent dans l'intérêt de l'enfant. Le concept de compétence, par ailleurs utilisé dans d'autres pays que le nôtre, pourrait peut-être aider au progrès de nos pédagogies.

Quelle différence avec les objectifs? Peut-être plus directement encore que le concept d'**objectif**, celui de **compétence** centre l'enseignement sur l'élève. Ce qui nécessitera encore de se donner des objectifs pour mener les élèves à la maîtrise des compétences visées. Il attire d'emblée l'attention sur les conséquences, les résultats que l'on suppose devoir être atteints par l'élève au terme de la séquence d'enseignement. De plus, il laisse l'horizon de l'apprentissage plus ouvert, car **une compétence peut toujours se développer**, tandis qu'**un objectif peut laisser entendre que l'on fixe une limite**, une barre à franchir, clôturant ainsi le processus d'apprentissage.

Par contre, la notion de compétence, en raison même de l'ouverture qu'elle permet, peut, si l'on n'y prend garde, **laisser trop de place** à la subjectivité de ceux chargés de les développer et de les évaluer. Au-delà des mots, il s'agit donc d'opérationnaliser les compétences visées dans des situations concrètes et d'observer les actes posés par les élèves susceptibles de les développer ou d'en rendre compte. Ce **risque de projeter** une subjectivité arbitraire dans ses évaluations est directement lié à l'incertitude accompagnant tout tra-

vail sur l'humain. Le concept de compétence n'échappe pas à cette difficulté. Car parler de compétences, c'est tenter d'appréhender la **complexité de l'humain** dans ses apprentissages et son développement comme personne dans la société. Le **respect des personnes** impose d'autant plus de rigueur dans les évaluations. La prise de conscience par l'enseignant de ce qui le "pilote" dans ses choix, dans ce qu'il entend par "telle compétence" est essentiel. Comment pourra-t-on l'évaluer s'il ne se l'est pas explicitée? C'est sa seule possibilité d'en débattre avec les autres acteurs concernés (élèves, collègues, parents), et ainsi de **gérer sa subjectivité** et de tenter d'éviter les jugements hâtifs et arbitraires. L'**intersubjectivité** nécessaire lors des échanges et prises de décisions en Conseil de classe nécessite, elle aussi, la possibilité de contrôler sa subjectivité par "l'explicitation" des choix et le retour à une **description des actes posés par l'élève** lors des activités concrètes observées. Ainsi il ne suffit pas de dire "cet élève ne sait pas prendre des notes", il faut pouvoir retourner aux situations concrètes qui en sont les indicateurs. Car ce sont bien des **actes posés qui sont à évaluer et non des personnes**, même si elles sont chaque fois à prendre en considération. Voici un travail difficile et de haute qualité qui fait partie de la professionnalité de l'enseignant.

Si le concept de compétence est riche, il demande donc à être traité avec rigueur afin d'éviter certains débordements. En effet, en raison même de l'ouverture qu'il permet, le danger existe d'extrapoler à la totalité de la personne de l'élève, l'observation de comportements pourtant particuliers émis dans un contexte spécifique et à un moment donné.

On se gardera, par exemple, de porter dans les bulletins certains jugements synthétiques en face de rubriques comme « prise de notes : 1 ou insuffisant ». On comprendra que si le lecteur du bulletin (l'enfant lui-même, le parent, le collègue...) ne peut se référer aux conditions particulières où l'élève a été observé (évalué) en train de prendre des notes, il y a un risque de généraliser à toute forme de prise de notes. La surgénéralisation du jugement porté, surtout en cas de difficultés, peut renvoyer de l'élève une image réduisant ses possibilités d'évoluer, avec les effets néfastes que cette attitude peut engendrer. Cette rigueur est d'autant plus nécessaire que les compétences visées touchent à la personne de l'enfant, comme par exemple, les relations avec les autres.

QU'EST-CE QU'UNE COMPÉTENCE ?

Comme tous les **modèles** que l'on se fait du réel, la notion de compétence, appliquée aux apprentissages et aux actes posés, demande à être traitée

comme telle, c'est-à-dire comme une **représentation** (construction mentale) toujours simplifiée et perfectible, que l'on se fait de "l'objet" observé.

On peut aborder les compétences de plusieurs manières. Ici, nous en retiendrons deux : la méthode inductive et la méthode déductive, même si l'approche est heuristique dans les deux cas.

La méthode déductive procéderait d'une définition *a priori* de la compétence pour en déduire des actes en situation "considérés comme représentatifs" de la compétence visée, **concrétisant** en quelque sorte l'idée que l'on se fait de l'apprentissage à développer ou observer. Il s'agit généralement de traduire opérationnellement la compétence dans des **activités** concrètes.

La méthode inductive, à l'inverse, partirait des activités concrètes desquelles on induirait les compétences supposées être exercées, développées. Les compétences seraient ainsi le résultat d'une extraction par analyse à partir de situations directement observables.

Dans tous les cas, la compétence n'est jamais directement observable, mais toujours le résultat d'une construction mentale de la part de l'observateur, bref d'une **modélisation**.

L'activité dans sa complexité serait le lieu d'exercices de comportements émis dans une situation donnée pour remplir une tâche donnée.

Dans une perspective inductive, l'objet de départ est **l'activité de l'élève** (les Américains utilisent l'expression **performance** qui, pour certains, renvoie un peu trop à un esprit de compétition). En effet, ce que fait l'élève, les actes qu'il pose sont sans doute les référents les plus fiables à partir desquels les uns et les autres peuvent réfléchir. Les activités concrètes menées par les élèves seront toujours et de toutes façons plus **complexes** que tout ce qui pourra en être dit. C'est dans la nature même de tout processus de **modélisation** de réduire, de schématiser se qu'il entreprend de formaliser.

QUELQUES PROPOSITIONS DE DÉFINITIONS :

L'**activité d'un élève** pourrait être définie tout simplement comme : **les actes posés par un élève dans une situation particulière pour remplir une tâche donnée**. L'activité serait donc indissociable des circonstances et spécifique à la personne qui l'exerce à ce moment (son état, ses caractéristiques, son histoire, son projet...).

Une **compétence** pourrait être : **un invariant, un point commun, une constante extraite (subjectivement) d'activités exercées dans plusieurs situations et par plusieurs personnes, et que l'on tente de modéliser**.

Une compétence est donc un *construit* à propos de structures ou de démarches mentales (plus ou moins affectivement chargées) supposées être mobilisées dans des activités. L'accès aux compétences n'est donc jamais direct. Il s'agit toujours d'une inférence forcément réductrice. C'est à l'observateur de veiller à ce qu'elle ne soit pas réductionniste. Quand on souhaite **évaluer des compétences**, il s'agit donc bien, à partir d'activités observables et conçues à cet effet (approche déductive), d'inférer la présence ou non et à des degrés prédéfinis si nécessaires, de la compétence que l'on a voulu concrétiser. La rigueur de l'évaluateur est ainsi sollicitée à chaque étape de la construction des "activités-épreuves" et de leur observation.

Toujours dans cette logique, une **compétence transversale** serait aussi le résultat d'une modélisation consistant à extraire une (des) **compétence(s) commune(s)** (invariante) à partir de **classes** différentes de situations.

Le degré de "transversalité" serait lié aux amplitudes des **différences quantitatives et qualitatives qui distingueront les classes de situations**.

Par exemple, prendre des notes pour quelqu'un d'autre au cours d'une conférence de deux heures sur les nouvelles technologies peut être considéré comme très différent de noter pour soi les consignes orales d'un exercice de mathématique à réaliser dans la quinzaine. Sans doute ces deux prises de notes ont-elles aussi des points communs qui permettent de parler de compétence transversale comme par exemple : écouter la suite en écrivant la phrase retenue, distinguer l'information neuve de ce qui a déjà été dit, contrôler si la transcription est correcte, etc.

Changer de domaine de formation, de disciplines traditionnellement définies, partir de situations réelles requérant d'emblée une approche multiple, voire interdisciplinaire, sont sans doute des occasions de développer et observer les modèles que l'on se fait de compétences transversales.

Les activités des élèves et donc les compétences qu'ils y exercent, qu'elles soient spécifiques, globales ou transversales, peuvent être considérées comme des "objets complexes" dont on retiendra les facettes cognitives (psychomotrices), socio-affectives, et de transfert (circonstances).

- Facette cognitive : on retient généralement les connaissances déclaratives (le quoi ?), les connaissances procédurales (le comment?) et les connaissances conditionnelles (dans quelles circonstances, quand? et pourquoi?).
- Facette socio-affective, c'est-à-dire :
 - le(s) **projet(s)** dans lesquels l'élève s'inscrit : le sien, celui de l'autre ou des autres proches (parents, professeur...) ou du milieu social dans lequel s'inscrit l'activité;

- les **valeurs** que l'élève y accorde, que l'autre y accorde et que la société y accorde;
- les **relations** qui s'y croisent comme l'image de soi, celle renvoyée par les autres et la reconnaissance sociale.
- Facette de transfert (circonstances) : le **type de situations** de l'activité allant de situations purement académiques décontextualisées à des situations potentielles en passant par des situations authentiques; le **degré de familiarité** de la situation, le **degré d'évidence** des objets à traiter, la quantité et la qualité des **indices fournis**, etc.

Les composantes qui viennent d'être proposées ne sont en rien contraignantes. Elle suggèrent simplement quelques éléments qui pourraient entrer dans un modèle de compétence qu'un enseignant ou une équipe d'enseignants pourraient construire. Posséder un minimum de langage commun pour cerner les compétences à développer chez les élèves est peut-être un des enjeux essentiels de la réforme. Si l'élève lui-même est informé des critères décrivant la maîtrise souhaitée des compétences visées par l'école, on aura fait un **premier pas** vers une auto-évaluation des apprentissages.

FAUT-IL LUTTER CONTRE LA PRATIQUE DU REDOUBLEMENT ?

Notre système scolaire fonctionne selon une culture de l'échec. Celui-ci paraît inévitable. Il n'en est rien. Le redoublement est généralement injuste, mais aussi nuisible et pernicieux. Considérations théoriques et scientifiques sur cette réalité.

I LES THÉORIES SPONTANÉES DES ENSEIGNANTS À PROPOS DE L'UTILITÉ DU REDOUBLEMENT.

Lorsqu'on passe en revue les enquêtes menées auprès des enseignants pour connaître leurs opinions à propos du redoublement (M. CRAHAY, 1996), on repère un groupe d'enseignants qui doutent radicalement des bienfaits de cette pratique. Elle leur apparaît comme un usage d'une époque révolue, qui traduit l'impuissance de la pédagogie à anticiper les difficultés de certains élèves et à leur offrir des mesures de discrimination positive. Actuellement, ces enseignants représentent - semble-t-il - un quart de la profession et constituent donc une minorité. Pour la majorité, le redoublement est un mal nécessaire. Certes, il consacre un échec ou, du moins, stigmatise socialement une difficulté d'apprentissage, mais, à leurs yeux, il constitue la meilleure façon de réagir à cet état de fait. Plus précisément, il semble que l'on se trouve essentiellement en face de deux théories spontanées.

- Première théorie :

le redoublement conçu comme une forme de différenciation de l'enseignement

Les rythmes d'apprentissage et de développement varient d'un individu à l'autre. Si le programme est adapté à la majorité des élèves, il ne l'est pas à certains dont le développement est moins rapide. Ceux-là sont en retard par rapport à leurs condisciples. Manquant en quelque sorte de maturité, ils ne peuvent suivre le rythme d'enseignement qui convient aux autres. Ils s'essoufflent et se retrouvent inévitablement en situation d'échec scolaire. L'échec des élèves est, par conséquent, imputable au fait que le rythme de développement de certains élèves se marie mal avec les exigences du programme. Ce n'est donc ni un problème de méthode d'enseignement, ni de savoir-faire des enseignants.

La solution semble s'imposer : il faut rétablir l'équilibre entre les caractéristiques de ces *élèves à développement lent* et les exigences que l'on a à leurs égards. Comment ? En leur faisant doubler une année, c'est-à-dire en les invitant à s'intégrer dans un groupe plus jeune. En définitive, le redoublement est une forme de différenciation : il donne l'occasion de *souffler* à ceux qui en ont besoin et leur offre un supplément de temps d'apprentissage. Ce faisant, l'enseignant respecte le rythme de développement propre à chacun, donne aux élèves en difficulté scolaire l'occasion de gagner en maturité et de repartir sur de meilleures bases. Dans cette perspective, le redoublement constituerait, pour certains élèves, un tremplin pour tirer un bénéfice optimal des années d'enseignement ultérieures...

Ceux qui adhèrent à cette théorie spontanée, ajouteront encore que le redoublement permet d'accroître l'homogénéité des classes, ce qui bénéficie aux élèves puisque l'enseignant peut mieux adapter son enseignement aux caractéristiques de l'ensemble des élèves.

- Deuxième théorie :

le redoublement comme outil de motivation et facteur de qualité de l'enseignement

La crainte de l'échec et, partant, du redoublement incite les élèves à travailler. En réalité, l'échec n'est que le côté pile de la réussite et, par conséquent,

l'un ne va pas sans l'autre. Ce point est exprimé avec clarté par un enseignant français, J.C. MILNER (1984), qui écrit "*en supprimant l'échec, on supprime aussi le succès*" (p. 85)¹. Autrement dit, les élèves ne travailleraient pas s'ils ne pouvaient se réjouir de la perspective de la réussite et si, corrélativement, ils ne craignaient pas le spectre de l'échec. Or, quelle valeur aurait la réussite si le risque de l'échec n'existait plus ? Bref, pour que les élèves méritants éprouvent un réel sentiment de succès, il faudrait que certains de leurs condisciples moins doués et/ou plus paresseux échouent. Après tout, c'est une simple question d'équité, mais aussi une question d'efficacité.

Supposons que l'on abolisse le redoublement et que tous les élèves réussissent leur année quel que soit le niveau de leurs compétences. Les conséquences semblent à première vue devoir être néfastes sur l'ensemble du système d'enseignement. Les *meilleurs* élèves n'auraient plus de raison de viser l'excellence et les *élèves faibles* de s'acharner à étudier leurs leçons pour atteindre un niveau minimal d'exigence. Ce serait la déroute de notre enseignement, la **baisse de niveau**. A cette dérive démagogique, diront certains, il faut opposer un enseignement qui, par son haut niveau d'exigence, sera de grande qualité. Ceci revient à dire que le bon enseignant ou la bonne école requièrent la sévérité et l'exigence, deux qualités incompatibles avec l'abolition du redoublement.

Ces deux théories spontanées possèdent leur propre cohérence interne. Tout en étant compatibles entre elles, elles diffèrent au moins sur un point important : la première conduit à affirmer que le redoublement est bénéfique aux élèves faibles tandis que la seconde suppose que le redoublement est un élément qui garantit la qualité de l'ensemble de l'enseignement. Autrement dit, selon la première théorie, le redoublement est utile aux élèves en difficulté. Selon la seconde, le redoublement est nécessaire au bon fonctionnement du système d'enseignement. Ces deux théories spontanées sont-elles confirmées par les données scientifiques dont on dispose aujourd'hui ? C'est ce que nous allons maintenant examiner.

1. L'enseignement est une chose sérieuse : le devenir des enfants qui sont l'avenir de notre société en est l'enjeu. Il se devrait donc que l'on aborde les problèmes qu'il pose avec la même rigueur que l'on envisage les questions liées à la santé des gens et à l'économie de nos pays. On devrait donc se faire un devoir de ne parler qu'après avoir examiné le bilan des recherches menées sur les questions auxquelles on veut une réponse. Ce n'est pas encore l'usage en éducation. C'est ce qui explique qu'un auteur comme J.C. MILNER - brillant linguiste, par ailleurs - se sente autorisé à écrire un pamphlet contre la démocratisation de l'enseignement.

2 QUE DIT LA RECHERCHE EN CE QUI CONCERNE L'EFFICACITÉ DE LA PRATIQUE DU REDOUBLEMENT ?

2.1. Le redoublement est-il bénéfique aux élèves en difficulté scolaire ?

Il est désormais établi que les enfants dont on a retardé l'entrée à l'école primaire sont ceux chez qui on enregistre dans la suite les plus importants taux de redoublement. De même, la plupart des enfants qui sont amenés à recommencer leur première primaire, redoublent une deuxième ou une troisième fois dans la suite de leur scolarité. Enfin, on a pu démontrer qu'à compétence égale, les élèves qui ont doublé au cours de l'enseignement primaire ou au début du secondaire abandonnent plus souvent l'école que leurs condisciples qui, bien qu'éprouvant des difficultés scolaires, n'ont jamais doublé (M. CRAHAY, 1996). Autrement dit, **le redoublement d'une année annonce d'autres redoublements et accroît les risques de décrochage scolaire.**

Il est donc hasardeux d'affirmer que le redoublement constitue, pour un élève en difficulté, un tremplin pour aborder avec un maximum de chances de succès la suite de la scolarité.

Un peu plus de deux cents recherches ont été menées dans les pays anglo-saxons afin de déterminer dans quelle mesure le redoublement d'une année avait des effets bénéfiques sur les apprentissages scolaires des élèves en difficulté scolaire¹. Pour l'essentiel, on peut distinguer deux catégories de recherches. Dans la première, on suit un groupe d'élèves en difficulté scolaire et on mesure les gains réalisés grâce au redoublement d'une année en soumettant ces élèves à des tests de connaissance avant et après l'année répétée.

1. Les recherches portant sur les effets du redoublement sont examinées en détail dans l'ouvrage de M. CRAHAY (1996), *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?*, Bruxelles : De Boeck. On consultera tout particulièrement le chapitre 4.

Ceci peut se schématiser comme suit :

Année échouée	Prétest	Année répétée	Post-test
---------------	---------	---------------	-----------

Dans la seconde catégorie de recherches, on s'attache à comparer le développement d'élèves en difficulté scolaire selon qu'on les promeut ou les fait redoubler. Pour ce faire, il faut d'abord identifier un échantillon d'élèves en difficulté scolaire et disposer de deux groupes équivalents : le premier groupe est composé d'élèves qui doublent l'année au cours de laquelle ils ont éprouvé des difficultés; le second groupe est composé d'élèves qui accèdent à l'année suivante bien qu'ils aient été confrontés à d'importantes difficultés d'apprentissage durant l'année écoulée. Ceci peut se schématiser comme suit :

Groupe des élèves doublants	Année N	Test 1	Année N	Test 2	Année N + 1	Test 3
Groupe des élèves promus	Année N	Test 1	Année N + 1	Test 2	Année N + 2	Test 3

Il va de soi que les recherches de la première catégorie n'ont pas grande valeur : elles montrent, toutes, qu'on observe un gain entre le prétest et le post-test, mais on ignore à quoi on peut attribuer ces progrès. Au redoublement ? Peut-être, mais ce n'est pas sûr. Car, qui peut prétendre que des progrès équivalents ou supérieurs n'auraient pas été observés si ces élèves avaient été promus ? Les enseignants qui observent les élèves qui redoublent dans leur classe, sont dans la même position que les chercheurs qui ont réalisé ce type d'études : ils constateront probablement que ces élèves réalisent des progrès par rapport à l'année précédente, mais ils ne sont pas en mesure d'affirmer qu'ils n'auraient pas mieux valu que ces élèves soient promus.

Que montrent les recherches où l'on compare des élèves doublants et des élèves promus ?

D'une manière générale, on observe que les élèves promus réalisent des progrès supérieurs à ceux des élèves doublants. Plus précisément, le dispositif de recherche utilisé dans cette catégorie de recherches permet de faire trois observations. Pour les détailler, utilisons le schéma présenté ci-dessus.

1. Si l'on compare les résultats aux tests 1 des deux groupes d'élèves, on n'observe pas de différence significative.
2. Si l'on compare les résultats aux tests 2 et 3 des deux groupes d'élèves, on observe une différence significative en faveur des élèves promus.
3. Si l'on compare les résultats des élèves qui ont doublé au test 3 avec ceux des élèves qui ont été promus au test 2, on n'observe pas de différence significative.

La première observation atteste simplement qu'au départ, les deux groupes sont équivalents. La seconde indique qu'à âge tenu constant, les élèves qui ont été promus bien qu'ils eussent éprouvé des difficultés scolaires, ont atteint un niveau de compétences supérieur à celui de leurs condisciples qui ont doublé. Ainsi, si l'on compare deux élèves de 8 ans dont l'un a redoublé sa première et dont l'autre est passé en deuxième, celui qui se trouve en deuxième obtient de meilleurs scores au test que celui resté en première, ce qui n'étonnera guère. La troisième observation montre qu'à année scolaire tenue constante, les élèves qui ont doublé atteignent le même niveau de compétences que leurs condisciples qui ont été promus malgré leurs difficultés scolaires. Dans ce cas, si l'on compare deux élèves en fin de deuxième dont l'un a redoublé sa première et dont l'autre n'a pas redoublé, leurs performances sont équivalentes. Toutefois, il faut souligner que, pour atteindre ce niveau de compétences, il a fallu à l'élève redoublant une année de plus, qui est bien **une année perdue**.

Il est donc hasardeux d'affirmer que le redoublement est une forme de différenciation et qu'il permet aux élèves en difficulté de reprendre pied afin de tirer un meilleur profit de la suite des apprentissages.

A ce stade-ci de la réflexion, il importe de souligner les contradictions qui existent entre les résultats des recherches et les croyances des enseignants qui adhèrent à la première théorie spontanée. Essayons dès lors d'expliquer **pourquoi le redoublement porte préjudice aux élèves en difficulté scolaire**.

Que ressentent les élèves lorsqu'ils sont amenés à redoubler une année ? Des interviews menés auprès de certains d'entre eux (M. CRAHAY, 1996) révèlent la souffrance que cet événement engendre pour eux. Certains parlent de honte, tous de tristesse et de gêne. Ils redoutent les sarcasmes de leurs condisciples, la colère de leurs parents, la séparation d'avec leurs amis, ... Parfois, c'est l'attitude des enseignants qui fait peur. Bien plus, la majorité des élèves doublants déclarent ne pas très bien savoir pourquoi ils ont doublé. Il est rare que

l'enseignant ait pris le temps de les rencontrer individuellement pour leur expliquer les raisons qui justifiaient cette décision.

Ces craintes ne sont pas sans fondement. L'interview d'élèves qui n'ont jamais redoublé est instructif. Pour ceux-ci, l'élève doublant est un mauvais élève : il est *nul, pas très intelligent, paresseux, ...* Aux dires de certains de ces élèves qui réussissent, le doublant peut devenir la tête de turc de ses condisciples, mais aussi... de l'enseignant. Pour d'autres, la sollicitude que certains enseignants témoignent à l'égard des doublants, révèle l'étiquette dont ces élèves sont porteurs : celle d'un élève faible.

Mises bout à bout, les déclarations des élèves doublants et non-doublants révèlent l'image que constituent les pièces du puzzle. On y découvre des élèves en difficulté scolaire, affublés d'une étiquette lourde à porter. Il ne leur faut plus seulement rassembler leur énergie pour surmonter les problèmes d'apprentissage qui sont les leurs; il leur faut, en plus, affronter un environnement social qui, sans leur être hostile, est inhibant. Dans leurs têtes aussi, les idées se teintent de noir. Il est à craindre que bon nombre de ces doublants raisonnent de la façon suivante : *Si j'ai doublé, c'est parce que je ne suis pas capable de faire des études. Et si je manque d'intelligence, à quoi cela sert-il d'essayer d'apprendre puisque, de toute façon, je n'y arriverai pas ?*

Cette attitude de résignation qui peut se créer à la suite d'un redoublement est désormais bien connue et étudiée des psychologues. Ils parlent à ce propos de **sentiment d'incompétence acquis**, signifiant par là que c'est la conviction d'être incompétent qui rend les individus incapables de certains apprentissages ou de certaines performances.

On peut dès lors faire l'hypothèse que le redoublement d'une année emprunte deux voies pour freiner les apprentissages scolaires des élèves en difficulté. D'une part, le risque est grand que l'élève doublant conçoive un sentiment d'incompétence acquis et aborde, battu d'avance, tout nouvel apprentissage. D'autre part, le risque est grand que l'élève doublant soit confronté à un entourage où se mêlent sarcasmes et sollicitude mal interprétée.

2.2. La pratique du redoublement garantit-elle la qualité de l'enseignement ?

Pour mettre à l'épreuve des faits la seconde théorie spontanée de certains enseignants concernant l'utilité du redoublement, il faut pouvoir comparer des systèmes d'enseignement dans lesquels cette pratique est régulière avec d'autres

dans lesquels elle est abolie. Ceci est possible grâce aux comparaisons internationales du rendement scolaire menées par l'I.E.A.¹. Une série de pays ont, en effet, adopté ce que l'on appelle la **promotion automatique des élèves**. C'est notamment le cas des pays suivants : Danemark, Norvège, Japon, Royaume-Uni, Suède,...

S'il était vrai que la menace de redoublement constitue un élément essentiel au bon fonctionnement des écoles et à l'efficacité de l'enseignement, on devrait observer des rendements élevés dans les pays qui usent avec sévérité de cette pratique et, inversement, des rendements bas dans les pays qui ont opté pour la promotion automatique. Les résultats des études internationales ne confirment pas cette hypothèse. Au contraire, pour peu qu'une tendance se dessine, elle va dans le sens opposé.

Il est donc hasardeux d'affirmer qu'un enseignement de qualité doit nécessairement pouvoir recourir à la menace du redoublement et donc qu'un taux élevé de retard scolaire est le prix à payer pour garantir l'efficacité du système d'enseignement.

Ces comparaisons internationales sont instructives à un autre égard. Elles montrent que ce n'est pas dans les pays sélectifs que l'on trouve le plus grand nombre d'élèves atteignant un haut degré d'excellence.

Postulant qu'il n'est pas possible d'assurer à la fois la formation d'élites et la promotion de tous, y compris des plus faibles, on pourrait être amené à supposer que les pays qui produisent de hauts pourcentages d'élèves excellents consacrent l'essentiel de leurs efforts à ces élèves au détriment des élèves plus faibles et qu'inversement, les pays qui se caractérisent par un faible pourcentage d'élèves faibles agissent au détriment des élites. Cette supposition ne se vérifie aucunement : dans les études internationales du rendement scolaire, on n'observe aucune relation systématique entre les pourcentages d'élèves à score élevé et ceux d'élèves à faible score. Autrement dit, **la formation d'élites ne s'acquiert pas nécessairement au prix d'un plus grand nombre d'échecs chez les moins doués**. Au contraire, il semble que **la meilleure façon de produire un grand nombre d'élèves brillants consiste à retarder le moment de la sélection des élèves.**

1. La Belgique et, plus particulièrement, la Communauté française de Belgique, a participé à la plupart de ces études. On trouvera une revue approfondie des résultats de ces études du point de vue qui nous concerne ici dans l'ouvrage déjà cité de M. CRAHAY.

Cette thèse est celle défendue depuis 1979 par le Suédois T. HUSEN. Selon lui, la conclusion qu'on peut tirer des enquêtes menées par l'I.E.A. est que :

"L'enseignement de type "comprehensive", de par son ouverture et l'absence d'examens sélectifs aux niveaux primaire et secondaire inférieur, se révèle une stratégie plus efficace quand il s'agit de s'occuper, pendant leur scolarité obligatoire, de tous les talents qu'un pays peut compter. Plus grand est le filet, plus grandes sont les chances d'attraper du poisson" (1979, p. 112).

L'explication ultime de ces constats serait simple : les marges d'erreur de l'évaluation scolaire sont telles qu'une sélection précoce écarte inévitablement des filières les plus formatives des élèves qui auraient pu s'y épanouir.

R. BAILLON (1991) défend un point de vue complémentaire. Analysant l'évolution des taux de réussite au baccalauréat depuis la création d'un tronc commun au niveau du collège et la massification de tout l'enseignement secondaire français consécutive aux mesures prises par le Ministre J.P. CHEVENE-MENT (1985), il explique :

"L'extension du vivier accroît le nombre d'individus brillants qu'il peut produire; mais comme cette extension se manifeste surtout par un fort développement de l'effectif d'individus moyens, elle aboutit à réduire, en termes de proportion, le poids de l'élite" (p. 50).

Il est donc hasardeux d'opposer éducation de masse et formation des élites. Le meilleur moyen de produire un nombre important d'élites de haut niveau consiste à investir dans un enseignement de qualité pour tous.

3 LES ÉLÈVES DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE SONT-ILS VICTIMES DE LA CULTURE DE L'ÉCHEC DE LEURS ENSEIGNANTS?

La Communauté française de Belgique se caractérise par des taux de redoublement et, partant, de retard scolaire particulièrement élevés.

Dès la première année de l'enseignement primaire, on compte entre 11 et 12 % d'élèves en retard scolaire. Ce pourcentage comprend, d'une part, ceux

qui ont été freinés dans leur parcours au niveau maternel et qui entrent donc en retard au primaire, et, d'autre part, ceux qui redoublent leur première année primaire. C'est d'ailleurs pour cette année que le taux de redoublement est le plus élevé : 7 à 8 % d'élèves la recommencent. En fin d'enseignement primaire, ils sont près de 25 % à accuser une ou plusieurs année(s) de retard sur le calendrier fixé par la loi. Ces statistiques reflètent la situation de 1993-94 et confirment la tendance à la diminution des taux de retard que l'on observe, pour ce niveau d'enseignement, depuis le début des années 60. A cette époque, ils étaient plus de 40 % à terminer l'enseignement avec une ou plusieurs année(s) de retard. Il serait, toutefois, présomptueux de crier victoire : à titre de comparaison, on signalera qu'ils sont 12 % dans ce cas en Communauté flamande de Belgique, 6,9 % en Espagne, 6,1 % au Grand-Duché de Luxembourg, 2,4 % au Pays-Bas, 1,9 % en Allemagne et 1,3 % en Italie.

Au niveau de l'enseignement secondaire, le nombre de redoublements est proportionnellement plus élevé qu'au primaire. C'est surtout dans les premières années que le "taux de déperdition" est le plus important : en 1993 - 1994, en 1^{re} année déjà 36 % d'élèves sont en retard, en 2^e année, 44 % et dès la 3^e année ils sont 56 %. Enfin on constate que, parmi les élèves qui, en 1992, continuaient des études au-delà de 18 ans (donc après la fin de l'obligation scolaire), près de 2 sur 3 étaient toujours dans l'enseignement secondaire. Conséquence logique de tout ceci : les taux d'obtention d'un diplôme d'enseignement secondaire supérieur enregistrés dans notre pays sont faibles.

A quoi faut-il attribuer ces taux de retard scolaire plus élevés qu'ailleurs alors que les conditions matérielles (taux d'encadrement, ressources didactiques, etc.) de notre enseignement sont loin d'être pires qu'ailleurs ?

On oublie trop souvent que l'échec scolaire se décrète au terme d'une évaluation. Or, de quoi s'agit-il exactement lorsqu'un enseignant affirme que tel élève doit répéter la première primaire parce qu'il ne sait pas lire ou lorsqu'un autre enseignant décrète que tel adolescent de 13 ans doit recommencer son année parce que son niveau n'est pas suffisant en mathématique ? Il serait prétentieux d'affirmer que le savoir-lire en fin de première année est à ce point défini que tout le monde en a la même vision et le même raisonnement peut être tenu en ce qui concerne les mathématiques au secondaire ou toute autre discipline, et ceci quel que soit le niveau d'enseignement concerné. Sans doute, convient-il de se rappeler ce qu'écrivaient il y a longtemps déjà G. NOIZET & J.P. CAVERNI (1978) : **évaluer c'est porter un jugement de valeur**, c'est-à-dire situer sur une échelle de valeur déterminée un objet évaluable. Plus récemment, W. HUTMACHER (1993) a fait la même mise au point. Pour lui, il convient de

rappeler que "*réussite et échec (...) résultent en dernier ressort d'un jugement opéré par des acteurs scolaires et notamment par des maîtres*" (p. 33). Cet auteur nous invite dès lors à un complet renversement de perspective : le redoublement et le retard scolaire seraient avant tout le reflet de la façon dont les enseignants jugent les performances des élèves. La qualité de celles-ci intervient assurément dans le processus décisionnel, mais l'échelle de valeur à laquelle les enseignants font référence de façon explicite ou implicite a autant de poids.

Pour comprendre l'échec scolaire, il faut s'attacher à saisir comment les enseignants évaluent leurs élèves.

Selon Ph. PERRENOUD (1984), l'école est traversée par une conception méritocratique selon laquelle il est légitime et nécessaire de fabriquer des hiérarchies d'excellence. Il est, par conséquent, logique qu'en accord avec cette vision de l'école, la plupart des enseignants conçoivent que l'évaluation des travaux d'élèves doive se traduire par un classement de ceux-ci. On parle à ce propos d'**évaluation normative**¹. La norme dont il est question est une norme statistique : la performance d'un individu est jugée par référence à celle d'autrui, ce qui permet de situer cet individu dans une distribution statistique.

Par ailleurs, il n'y a pas si longtemps que l'accès à l'enseignement secondaire et, plus encore, à l'enseignement supérieur était réservé à un petit nombre d'élèves : en principe, les meilleurs. Il était donc nécessaire de déterminer quels élèves seraient aptes à suivre avec succès le niveau supérieur. Autrement dit, il fallait procéder à une **évaluation pronostique**. Cette façon de concevoir s'est perpétuée alors que, depuis deux décennies au moins, on s'efforce de démocratiser notre système d'enseignement : des recherches (M. CRAHAY, 1996) montrent qu'en fin d'année, les enseignants s'attachent moins à établir le bilan des acquisitions réalisées durant l'année écoulée (évaluation sommative) qu'à anticiper dans quelle mesure chaque élève est apte à suivre les enseignements de l'année à venir (évaluation pronostique). Or, l'**évaluation pronostique est par essence sélective** : s'interroger sur les élèves aptes à suivre avec succès un degré d'enseignement ultérieur, c'est nécessairement suspecter que certains n'en sont pas capables et chercher à les repérer.

Ceci a des conséquences sur la façon dont la plupart des enseignants construisent leurs épreuves d'évaluation : se croyant tenus de produire une hié-

1. Paraphrasant la définition que donne Pichot (cité par G. de LANDSHEERE, 1979, p. 295), on définira l'évaluation normative comme suit : toute performance d'élève est évaluée par comparaison avec celles d'individus placés dans la même situation afin de classer le sujet.

rarchisation des élèves (évaluation normative) et d'identifier les élèves aptes à suivre avec succès l'enseignement de l'année ultérieure (évaluation pronostique), les enseignants sont inéluctablement amenés à privilégier les questions discriminatives.

"Quand un maître sait ou croit savoir d'avance que tous ses élèves ignorent une matière, il ne pose pas de questions d'examen à ce propos. De même, quand il sait ou croit savoir d'avance que tous les élèves réussiront une question, il l'évite. Bref, les maîtres s'arrêtent de préférence aux matières qui différencieront les élèves entre eux. Ils n'évaluent donc ni le déficit commun, ni l'acquis commun de leur classe, ce qui les conduit à une surestimation de l'hétérogénéité de leur classe".

V. DE LANDSHEERE (1989)

Pareille façon de faire conduit à créer pour chaque épreuve une échelle - souvent artificielle - de valeurs qui, inévitablement, débouchera sur une **distribution gaussienne des notes**.

Ce phénomène est connu sous le nom d'**effet POSTHUMUS**, du nom de ce chercheur hollandais qui, dès 1947, a constaté qu'en fin d'année, on trouve une distribution quasi toujours semblable des résultats des élèves d'une même classe : quelques très bons et quelques mauvais et entre les deux une répartition des élèves autour de la moyenne. Il en déduit que les enseignants ajustent leurs exigences en fonction de la classe à laquelle ils s'adressent. Plusieurs études ont permis de vérifier la validité de cette loi dans différents pays. C'est le cas des recherches d'A. GRISAY (1984) et de M. DETHEUX (1992) dans des établissements primaires et secondaires de la région de Liège.

Les conséquences de ces pratiques d'évaluation sont aujourd'hui bien identifiées : un élève moyen qui se trouve dans une classe "faible" peut obtenir une note de 80 % alors que, s'il s'était trouvé dans une classe "forte", il se serait vu attribuer une note de l'ordre de 50 %, voire aurait été mis en échec et obligé de doubler son année. Pareilles observations nous obligent à reconnaître que **certains redoublements sont injustes**.

4 POURQUOI IL FAUT LUTTER CONTRE LA PRATIQUE DU REDOUBLEMENT.

On dispose d'un nombre suffisant de données empiriques et d'éléments de réflexion pour répondre de façon affirmative à la question posée au début de cette section. Il est justifié de lutter contre la pratique du redoublement pour trois raisons :

1. Le redoublement est préjudiciable aux élèves en difficulté scolaire. Il freine leurs apprentissages scolaires et accroît les risques de redoublement ultérieurs et de décrochage scolaire. De surcroît, en faisant doubler un élève, on court le risque de susciter chez lui un sentiment d'incompétence qui le conduit à une attitude de résignation dès qu'il est confronté à un nouvel apprentissage quelque peu ardu.
2. Le redoublement ne constitue nullement une garantie de qualité d'enseignement. Au contraire, il apparaît que les pays qui ont opté pour la promotion automatique se caractérisent par des rendements scolaires au moins aussi élevés que les pays qui maintiennent le redoublement. De surcroît, on peut légitimement penser que l'éducation des masses et la formation des élites constituent deux missions que l'école peut assumer simultanément.
3. Enfin, il apparaît que bon nombre de redoublements sont injustes dans la mesure où ils résultent de pratiques d'évaluation normative et pronostique, pratiques intrinsèquement sélectives et susceptibles d'être affectées d'importants biais de jugement.

Comment lutter contre le redoublement ?

Pour répondre à cette question, il faut se rappeler ce qui a été explicité ci-dessus : un redoublement se décrète au terme d'un processus d'évaluation. **C'est ce processus qu'il convient prioritairement de transformer lorsqu'on souhaite lutter contre l'échec scolaire. Pour l'essentiel, il conviendrait que les enseignants se départissent de la perspective normative et pronostique qui est habituellement la leur pour adopter une perspective sommative et formative.** Au moment de décider du sort d'un élève, il est sans doute utile de se poser la question : de quelle erreur doit-on le plus se prémunir ? De celle qui consiste à

promouvoir un élève dont on n'est pas assuré qu'il a atteint le niveau attendu (on parlera d'erreur docimologique de type 1) ou de celle qui consiste à faire échouer un élève qui les a maîtrisées à un niveau juste suffisant (erreur docimologique de type 2)? Certes, lorsqu'il s'agit de certifier un chirurgien, il convient d'éviter absolument l'erreur de type 1; il serait criminel de laisser pratiquer un incompetent. Dans l'enseignement fondamental, le raisonnement inverse s'impose. Commettre l'erreur de type 2, c'est - étant donné ce que la recherche nous apprend - prendre le risque d'enrayer de façon conséquente le cheminement d'un individu vers la réussite scolaire et sociale et, peut-être vers son épanouissement.

Que faire avec les élèves en difficulté scolaire si l'on choisit de ne plus recourir au redoublement ?

Une chercheuse américaine, G. LEINHART (1980), a expérimenté une formule simple, mais extrêmement efficace. Ces élèves sont identifiés dès que possible. Dès ce moment, leurs progrès sont surveillés avec une attention toute particulière et, lorsque cela s'avère nécessaire, ils bénéficient d'un accompagnement individualisé visant à pallier les lacunes diagnostiquées par les enseignants¹. En fin d'année, ils sont promus et continuent à bénéficier des mêmes conditions pédagogiques. De même, aux Etats-Unis, se développent à l'heure actuelle de vastes programmes d'intervention dans les écoles comprenant une proportion importante d'élèves à risque (R.E. SLAVIN, 1994). Ces programmes visent, grâce à l'instauration de moments de prise en charge individualisée par un enseignant, à prévenir le "décrochage" dans les apprentissages de base, principalement en première et deuxième années primaires. Ainsi, dans une école comportant par exemple 4 classes de première et deuxième, il est prévu un enseignant supplémentaire qui travaille individuellement avec les élèves qui en ont besoin pendant 20 minutes par jour. Parallèlement à la mise en place des cycles, à la pratique d'une évaluation formative et d'une pédagogie différenciée, c'est sans doute vers des pratiques de ce type qu'il conviendrait de s'orienter en Communauté française. Ces stratégies de prévention de l'échec scolaire nécessitent certes des reconversions professionnelles et une exploitation diversifiée des périodes de cours attribuées; mais elles ont prouvé leur efficacité, et les effets apparaissent durables dans le temps.

1. Les résultats de son expérience montrent que cette formule est plus efficace que trois autres modalité : le redoublement traditionnel, le redoublement couplé avec une aide individualisée et la promotion sans accompagnement individualisé.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BAILLON, R. (1991). *La bonne école*. Paris : Hatier.

BASTIN, G. et ROOSEN, A. (1990). *L'école malade de l'échec*. Pédagogies en développement. Bruxelles: De Boeck.

BYRNES, D.A. (1990). Attitudes of students, Parents and Educators. In L.A. SHEPARD & M.L. SMITH (Eds), *Flunking Grades. Research and Policies on Retention* (108-131). Bristol : Falmer Press.

CHEVENEMENT, J.-P. (1985). *Apprendre pour entreprendre*. Paris : Le Livre de poche.

CONSEIL DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION (1991-1992). *Rapport 1991-1992*. Exécutif de la Communauté française, rue de la Science, 43. 1040 Bruxelles.

CONSEIL DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION (1993-1994). *Rapport 1993-1994*. Communauté française de Belgique, rue Montoyer, 57-59, 1040 Bruxelles.

CRAHAY, M. (1993). *Echec scolaire et efficacité des systèmes d'enseignement*. Service de Pédagogie expérimentale de l'Université de Liège.

CRAHAY, M. (1996). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire?*, Bruxelles : De Boeck.

de LANDSHEERE, G. et DELCHAMBRE, A. (1979). *Les comportements non verbaux de l'enseignant. Comment les maîtres enseignent. II*. Paris : Nathan.

de LANDSHEERE, V. (1989). *La réussite à l'école primaire, une loterie?*, Education, Tribune Libre, 212, 37-40.

DETHEUX, M. (1992). *Aperçu Secondaire*. Service de Pédagogie expérimentale, Université de Liège.

DONNAY, J. (1995). *Quelques éléments pour permettre de fonder la réflexion sur les notions de compétence et de compétences transversales*. Document du Département Education et Technologie, FUNDP Namur.

FAYOL, M. (1994). *From declarative and procedural knowledge to the management of declarative and procedural knowledge*. European Journal of Psychology of Education, vol. IX, 3, 179-194.

FINKELSTEIN, D. (1994). *Le monitorat : s'entraider pour réussir*. Paris : Hachette Education.

FOUREZ, G., ENGLEBERT-LECOMTE, V. et participants du séminaire EMSTES 1994-1995 (1995). *Petit glossaire épistémologique*. Courier du CETHES n° 29, FUNDP Namur.

GRISAY, A. (1984). *Les mirages de l'évaluation scolaire*. Revue de la Direction générale de l'Organisation des Etudes, XIX, 5, 29-42.

HOLMES, C.T. (1990). *Grade Level Retention Effect : A Meta-Analysis of Research Studies*. In L.A. SHEPARD & M.L. SMITH (Eds), *Flunking Grades. Research and Policies on Retention* (16-33). Bristol : Falmer Press.

DE 2 ANS ET DEMI À 18 ANS, RÉUSSIR L'ÉCOLE...

- HUSEN, T. (1979). *L'école en question*. Bruxelles : Mardaga.
- HUTMACHER, W. (1993). *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire. Analyse du redoublement dans l'enseignement primaire genevois*, Service de la recherche sociologique, Département de l'instruction publique. Genève. Cahier n° 36.
- LEINHARDT, G. (1980). *Transition rooms: Promoting maturation or reducing education?* Journal of Educational Psychology, 72, 1, 53-61.
- LEVY-LEBOYER, C. (1993). *Le bilan de compétences*. Paris: Les Editions d'Organisation.
- MEIRIEU, P. (1985). *L'école. mode d'emploi*. Paris : ESF.
- MEIRIEU, P. (1991). *Apprendre... oui mais comment?* Paris : ESF.
- METTOUDI, Ch. et YAÏCHE, A. (1993). *Travailler par cycles. A l'école de la petite section au CM2, en français, en mathématiques*. Paris : Hachette Education.
- MILNER, J.C. (1984). *De l'école*. Paris : Seuil.
- NOIZET, G. et CAVERNI, J.P. (1978). *Psychologie de l'évaluation scolaire*. Paris : PUF.
- OCDE (1995). *Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE*. Paris.
- PERRENOUD, Ph. (1994). *Cycles pédagogiques et projets d'école : facile à dire !*, Cahiers pédagogiques, n° 321-322.
- PERRENOUD, Ph. (1995). *La pédagogie à l'école des différences*. Paris : ESF.
- PINI, G. (1991). *Effets et méfaits du discours pédagogique*. *Education et Recherche*, 13, 3, 255-272.
- POSTHUMUS, K. (1947). *Levensgebell en school*. La Haye: S. édit.
- PRZESMYCKI, H. (1991). *Pédagogie différenciée*. Paris : Hachette Education.
- REY, B. (1994). *Remarques sur l'idée de compétence transversale en pédagogie*. Revue du centre de recherche en éducation, 61-98.
- ROMAINVILLE, M. (1994). *A la recherche des "compétences transversales"*. Forum pédagogie.
- SANSREGRET, M. (1988). *La reconnaissance des acquis* - Portfolio, Hurtebise HMM, La Salle, Montréal.
- SLAVIN, R.E., KARWEIT, N.L., WASIK, B.A. (1994). *Preventing early school failure. Research, policy, and practice*. Needham Heights, Massachusetts : Allyn and Bacon.