

PROPOSITION DE COMMUNICATION POUR LE SOUS-THÈME 3

L'éducation, l'équité et la mondialisation

Intégrée au colloque

Approche par compétences et réduction des inégalités entre élèves : de l'analyse des situations scolaires à la formation des enseignants

**FORMER DES ENSEIGNANTS A UNE APPROCHE
PAR COMPÉTENCES JUSTE ET EFFICACE**

BECKERS Jacqueline et CAMPO Anne

ULg - Université de Liège (Belgique)

Service PERF - Professionnalisation en Éducation : Recherche et Formation

*5, Boulevard du Rectorat (B32) - 4000 Liège/Belgique, tél- 04/366.46.62, fax- 04/366.46.69,
Jacqueline.Beckers@ulg.ac.be - Anne.Campo@ulg.ac.be*

Mots-clés : approche par compétences, équité, efficacité, formation d'enseignants.

1. Introduction

L'introduction au colloque a situé la manière d'envisager la réflexion sur l'approche par compétences non comme une nouvelle mode pédagogique mais comme une opportunité de mieux remplir les missions essentielles de l'école pour tous : permettre à tous les élèves de s'approprier des savoirs de qualité qu'ils pourraient alors mobiliser au service de leur compréhension du monde, d'autrui et d'eux-mêmes et d'une action émancipatrice et solidaire dans ce monde et avec autrui. Elle a aussi souligné que la concrétisation de cette opportunité suppose des conditions, nécessairement systémiques et donc difficiles à réunir, supposant des actions concertées sur le long terme mais à remettre dès aujourd'hui et constamment sur le métier pour les faire exister et évoluer au quotidien afin de ne pas risquer, selon l'expression empruntée par Ph. Perrenoud à D. Hameline par rapport à cette approche par compétences, d'« en revenir sans y être allés »...

Une approche par compétences¹ efficace et équitable constitue à la fois un enjeu fort de démocratisation scolaire et un défi de taille pour les pratiques enseignantes².

La formation initiale des enseignants et, dès lors des formateurs qui la prennent en charge, occupe une place stratégique dans ce projet de société. C'est à cette composante qu'est consacrée cette communication.

Une vraie question se pose aux formateurs d'enseignants : devant la complication de l'entrée dans ce métier et la difficulté pour les stagiaires de se rendre maître des situations de classe rencontrées lors d'un stage, est-il bien raisonnable d'ajouter cette exigence d'une réelle complexité non rencontrée par une partie des maîtres de stage eux-mêmes ?

Nous avons pris le parti de répondre oui à cette question pour plusieurs raisons :

1. L'approche par compétences (désignée par l'abréviation **APC**) est décrétale en Communauté française de Belgique, les formateurs ont la responsabilité d'ancrer la préparation au métier dans le prescrit.
2. Sous couvert de ce prescrit circulent de fait des pratiques non seulement peu efficaces mais notoirement génératrices d'inégalités dans les résultats scolaires.
3. La formation des futurs professionnels, non encore englués dans des pratiques routinisées, peut être un moment propice à l'appropriation de démarches prometteuses s'il est soutenu par un étayage qui maximise la prise de conscience des effets positifs de ces démarches sur l'apprentissage de tous les élèves.
4. C'est notamment au travers des essais menés par les stagiaires dans leur contexte propre, s'ils sont négociés, discutés, amendés en collaboration, que des maîtres de stage jusques là réticents sont susceptibles de modifier leurs pratiques.

Une fois cette décision prise, comment avons-nous tenté de la concrétiser ?

¹ Cette expression est ambiguë parce qu'elle semble évoquer avant tout une méthodologie ; nous l'utiliserons cependant comme raccourci pour caractériser un changement de finalités, d'objets d'enseignement, d'approches didactiques et de pratiques évaluatives, bref, un changement de curriculum.

² Bien que nous ne nous situions pas au niveau des effets-système, on ne peut passer sous silence les constats récurrents autorisés par les études internationales de rendement en Communauté française de Belgique et ce bien avant la réforme dite des compétences (cf. études IEA déjà) : des résultats moyens qui, selon les matières, vont de satisfaisants à médiocres signalant donc une efficacité toute relative, mais, de manière constante, de grandes différences de réussite selon les établissements soulignant à chaque fois l'inégalité du système (pour quelques éléments de synthèse, voir Beckers 2008).

2. Un dispositif de formation à l'APC destiné à des formateurs d'enseignants

2.1 Organisation

Dans le cadre d'un master en Sciences de l'Éducation organisé à l'Université de Liège (Communauté française de Belgique), les étudiants qui choisissent l'orientation « enseignement » se destinent notamment à être de futurs formateurs en Haute École Pédagogique (ils seront donc désignés dans la suite du texte comme **FF**). Nous avons décidé de consacrer le deuxième module d'une unité de formation répartie sur les deux années du master et intitulée « Didactique professionnelle et formation initiale des enseignants » à sensibiliser ces FF aux enjeux d'une approche par compétences (**APC**) qui soit efficace et équitable et aux conditions à réunir pour travailler dans ce sens. Nous pouvons faire l'hypothèse que c'est ainsi qu'ils y sensibiliseront à leur tour les futurs enseignants (ceux-ci seront désignés dans la suite du texte comme **FE**) et les prépareront, au travers de dispositifs incluant des mises en situation et des stages, à adopter une action professionnelle qui rencontre ces deux objectifs.

Le module est organisé en deux temps, d'abord à l'université et ensuite sur le terrain. Les deux premières séances sont de cadrage, elles visent d'une part à revenir sur des concepts et informations essentielles (l'approche par compétences, son contexte d'introduction en Communauté française de Belgique, l'enjeu d'équité, le rapport au savoir, etc.) pour garantir un cadre de référence minimal commun que les étudiants FF devront approfondir par leurs recherches propres. Les FF sont d'autre part invités à réagir à des situations d'enseignement qui mettent en œuvre une approche par compétences peu convaincante et à y identifier les sources potentielles d'inéquité et d'inefficacité.

Les séances suivantes sont gérées par des groupes d'étudiants FF au bénéfice de leurs condisciples. Cette tâche, proche de leur réalité professionnelle future, a pour but de les préparer au mieux au stage de la deuxième partie du module. Ces stages se dérouleront par duos de FF répartis dans tous les niveaux scolaires concernés par la formation en Haute École Pédagogique (HEP) : le préscolaire, le primaire et les deux premières années du secondaire. Dans le cadre de ce stage ils gèrent une séquence de formation destinée à de futurs enseignants (FE), comportant une approche théorique, des préparations de situations d'enseignement-apprentissage ancrées sur une APC efficace et équitable que ces FE devraient eux-mêmes exploiter dans leur propre stage et des analyses réflexives sur ces situations. Ils sont invités à répondre aux trois questions suivantes :

- Qu'est-ce que l'approche par compétences dans cette section ?
- Comment développer ce niveau exigeant d'apprentissage chez chaque enfant sans accroître les inégalités ?
- Comment préparer les futurs enseignants au travail par compétences ?

À la fin de l'année, lorsque tous les duos de FF ont terminé leur stage, des séminaires d'échange et d'analyse des expériences positives et difficultés rencontrées donnent l'occasion de conceptualisations nouvelles et de recul identitaire.

2.2 Objectifs et options de formation

Nous proposons aux FF un dispositif de formation, c'est-à-dire un artefact imprégné de nos options. Il a notamment pour objectif de pallier les imprécisions conceptuelles et méthodologiques du prescrit en matière d'APC en Communauté française de Belgique et d'apporter des ressources pour l'anticipation du travail à mener sur le terrain. Cependant, par choix épistémologique, il souhaite ouvrir aux sujets (ici les FF) des espaces d'activité future plutôt que de leur proposer des outils à adapter et à expérimenter. Notre objectif est prioritairement le développement des professionnels, futurs formateurs, envisagé sous le triple aspect de genèses instrumentales, conceptuelles et identitaires (Pastré, 2005), bien davantage que la validation d'outils « clefs sur porte » pour une APC efficace et équitable.

Ce choix nous apparaît aussi comme une nécessité étant donné le caractère dynamique de l'environnement de travail, imposant de prendre en compte le contexte de chaque lieu de stage et l'histoire particulière des apprenants (les FE) qui y évoluent. Il laisse donc aux acteurs (en l'occurrence les stagiaires FF et leur maître de stage - MS) la responsabilité de « finir la conception » (Béguin, 2007).

Ces options ont un prix : les concessions indispensables au respect de la logique du cours de la HEP où s'inscrit la séquence du FF, les exclusives non négociables du MS titulaire du cours, la diversité des interprétations, proportionnelle à l'ouverture du dispositif... Le texte qui suit analyse et illustre par des exemples concrets toute la difficulté de l'entreprise... pour les FF comme pour les FE !

3. Composantes et illustrations

3. 1. Le flou du prescrit en matière d'APC : une première source d'inégalité

Les travaux des ergonomes de langue française (Leplat, 1987) ont mis en évidence qu'il y a toujours un écart entre la tâche prescrite et l'activité réalisée par le travailleur, ainsi d'ailleurs qu'avec le réel de l'activité (comme le soulignent les données issues de la « Clinique de l'activité », Clot *et al.*, 2000) même quand le travail est assez strictement prescrit.

Cet écart croît avec le caractère dynamique des environnements de travail ; il sera donc très grand pour le métier d'enseignant où, comme le signale Rogalski (2003) sont prescrites des missions plutôt que des tâches, et où, même les programmes, n'explicitent pas nécessairement des procédures. Quand tout revient au professionnel, à la fois l'identification des savoirs qui méritent d'être enseignés (a) et le choix des procédures jugées pertinentes pour en favoriser l'appropriation (b), il peut y avoir là une première source importante d'inégalité.

De ce point de vue et particulièrement pour l'APC, le problème est réel en Communauté française de Belgique.

3.1.1 Quelques mots du contexte

C'est le décret « définissant les missions prioritaires de l'enseignement et organisant les structures propres à les atteindre », adopté le 24 juillet 1997 (M.B. 23/09/97) et communément appelé « Décret-missions » qui institue l'APC en Communauté française de Belgique. Il exprime clairement une visée d'égalité des acquis et, dans ce but, une volonté de régulation par l'État de la diversité des approches pédagogiques. Il commande l'élaboration de référentiels communs fixant les compétences à atteindre aux différents points-clés du cursus scolaire par tous les élèves quelle que soit l'école fréquentée et prévoit de fournir, à titre indicatif, des outils permettant de mesurer la maîtrise de ces compétences.

3.1.2 Vers un respect critique du prescrit

Les référentiels, approuvés par le Gouvernement et adoptés par le Parlement, constituent donc un prescrit légal. Alors qu'ils sont censés donner la réponse des pilotes du système à une question cruciale mais combien difficile : « que choisir comme l'essentiel à garantir à tous à ce niveau de cursus scolaire ? », ils n'identifient pas nécessairement les savoirs incontournables et désignent parfois comme « compétences » une profusion d'objectifs de niveaux de généralité variables dont certains décrivent plutôt des savoir-faire décontextualisés³.

Pour l'enseignement fondamental et secondaire du premier degré, le référentiel s'appelle « socles de compétences ». Outre la déclinaison des compétences à développer aux différentes étapes de la scolarité obligatoire jusqu'à quatorze ans, il indique, pour certaines disciplines, les savoirs et savoir-faire à travailler. On peut toutefois regretter qu'au sein d'un même référentiel l'organisation soit différente selon les disciplines (par exemple la précision ou non de ces ressources, la mention ou non de « compétences transversales ») et que les mots n'aient pas la même acception (savoir-faire parfois érigés au rang de compétences). Ces ambiguïtés nuisent à la compréhension des acteurs de terrain, particulièrement ceux des premières étapes de la scolarité obligatoire qui enseignent toutes les matières.

Dès lors on peut se demander si ces référentiels réalisent leur objectif principal : donner aux rédacteurs des programmes⁴ et aux praticiens un cadre qui favoriserait l'égalité des acquis à un niveau élevé d'exigence. La construction d'outils d'évaluation des compétences par des groupes de travail inter-réseaux dépendant de la commission de pilotage du système éducatif, offre une nouvelle occasion de préciser le cadre de référence ; l'élaboration de certains programmes aussi.

³ Voir par exemple l'analyse de J. Beckers et M.-C.Voos (2008) pour les référentiels destinés au secondaire supérieur.

⁴ En Communauté française de Belgique, les choix méthodologiques ne relèvent pas de la responsabilité des pouvoirs publics de tutelle mais bien des réseaux d'enseignement. Ils sont explicités au sein des programmes et non des référentiels.

Le dernier rapport de l'inspection, chargée d'évaluer le niveau des études et la conformité des pratiques au prescrit fait état des difficultés relatives aux prescrits de l'APC et les identifie effectivement comme une première source d'inégalité dans les occasions données aux élèves de développer des compétences...

« Une première proposition concerne ce qu'il convient d'apprendre à l'école aujourd'hui. L'imprécision des référentiels communs en matière de savoirs voire de savoir-faire constitutifs des compétences à développer et en matière de niveaux de maîtrise attendus conduit à la rédaction de programmes le plus souvent inconciliables entre eux à propos de ce qu'il convient d'apprendre à tel ou tel moment du cursus.

L'imprécision des référentiels a aussi pour conséquence que les niveaux d'exigence visés et attendus en matière de maîtrise des compétences varient fortement d'une école à l'autre voire même d'une classe à l'autre. » (Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique, 2009, p. 25)

Les inspecteurs soulignent aussi combien il semble important d'accompagner les enseignants dans l'appropriation des référentiels et recommandent dès lors « le renforcement des formations continuées centrées sur la lecture croisée des référentiels communs et des programmes en lien avec la construction et la planification d'activités d'apprentissage. » (Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique, 2009, p. 26)

Aussi, un premier objet de réflexion et de formation avec les FF a porté **sur une analyse critique des prescrits** : référentiels et programmes : les séances gérées à l'université et relatives à chaque niveau scolaire le prévoyaient systématiquement.

Certes le choix de l'essentiel à faire apprendre aux différents niveaux scolaires, question complexe s'il en est, relève de la responsabilité des pilotes du système et n'est pas à mettre à la charge des enseignants ni, *a fortiori* des FE. Néanmoins, nous avons voulu préparer les FF à deux responsabilités :

1. pour eux, être acteurs privilégiés du système susceptibles d'impulser des modifications aux programmes de leurs réseaux respectifs en collaboration avec d'autres acteurs-clé que sont les conseillers pédagogiques des différents réseaux.
2. vis-à-vis des générations de FE qui leur passeront par les mains, leur faire comprendre l'enjeu de cette réforme, l'esprit qui a motivé la publication des référentiels et la manière de rencontrer cet esprit au travers d'un usage critique, réfléchi et régulé d'autres outils moins cadenassés par décrets que les référentiels et dès lors plus évolutifs : les programmes (et pourquoi pas ceux des différents réseaux)⁵ et les outils d'évaluation.

Neuf étudiants FF sur douze ont effectivement exploité ces analyses des différents prescrits avec leur classe de stage.

⁵ Hérésie aux yeux de certains formateurs en place alors que les FE sont susceptibles d'enseigner dans tous les réseaux.

3.2. L'APC prend parfois des allures de pédagogie invisible : deuxième source potentielle d'inégalité

Le travail avec les FF relatif aux moyens de concrétiser une APC efficace et non inégalitaire leur enjoint de poursuivre un triple objectif avec leurs futurs enseignants (FE) :

1. *Qu'ils comprennent les enjeux d'apprentissage d'une approche par compétences et les risques qu'ils ne se concrétisent pas, ou pas pour tous les élèves.*
2. *Qu'ils intériorisent la volonté de travailler avant tout pour les élèves qui ont le plus besoin d'eux sans pour autant négliger les autres.*
3. *Qu'ils s'approprient des manières efficaces de faire exister cette volonté dans les actes professionnels posés.*

3.2.1 Comprendre les enjeux d'apprentissage d'une approche par compétences et les risques qu'ils ne se concrétisent pas, ou pas pour tous les élèves

Vygotski a mis en évidence qu'une fonction psychique supérieure apparaît d'abord comme activité sociale et collective avant d'être appropriée par un individu Or, « ... les jeunes scolarisés se trouvent dans l'injonction faite à nombre d'individus d'être personnes, acteurs ou sujets sans qu'ils aient nécessairement les supports objectifs qui le leur permettent. » (Bautier et Rayou, 2009, p. 25).

Les approches socio-constructivistes sont chaudement recommandées dans les HEP tout particulièrement quand elles s'adressent aux premiers niveaux de la scolarité et les préférences méthodologiques vont clairement aux projets, aux classes-ateliers, postulant le caractère essentiel de l'activité de l'enfant et de son autonomie. Le plus souvent issus eux-mêmes des HEP, les FF sont imprégnés de ces priorités méthodologiques. Leurs conséquences éventuellement inégalitaires ont très rarement été évoquées. Des exemples rencontrés sur le terrain et analysés ensemble lors de la partie théorique du module soulignent l'importance déjà de vérifier la bonne compréhension des concepts par les FE et ensuite d'affiner la prise de conscience de l'écart possible entre présupposés théoriques et comportements effectivement observés chez les élèves.

Un exemple, régulièrement observé dans la section préscolaire d'une HEP partenaire, montre la difficulté pour les FE de s'approprier, déjà sur le plan conceptuel, certaines orientations théoriques comme le constructivisme.

Une théorie préconisée par le formateur psycho-pédagogue de cette section et décrite comme « constructivisme interactif » souligne l'importance de faire construire le savoir par l'enfant, mais en donnant à l'enseignant le rôle d'étayage qui lui revient (favoriser l'émission d'hypothèses par les enfants, engager à leur vérification, fixer l'essentiel à retenir (institutionnaliser le savoir). Cette théorie doit notamment orienter la manière de donner les consignes.

L'extrait suivant illustre la traduction que donne une FE de cette orientation méthodologique. Il est issu d'un entretien de régulation géré par un FF après l'observation d'une leçon (confection d'une salade de fruits avec les enfants)

FE	FF
<p>J'avais pour objectif que mes consignes soient plus claires et plus précises, mais j'essaie de les amener à le dire, eux ce qu'il faut faire, par des questions. Je repose des questions en fonction de leurs réponses pour arriver à ce que moi je veux à la fin.</p>	<p>Est-ce que c'est comme ça qu'on vous a demandé de faire à la HEP ?</p>
<p>Ben oui, ils doivent tout découvrir par eux-mêmes.</p>	<p>On vous a dit que c'était par le jeu des questions réponses ?</p>
<p>Oui, beaucoup. Il faut leur faire dire ce qu'on va pouvoir faire avec ce qu'on a comme matériel.</p> <p>J'ai demandé si on allait donner les fruits comme ça. Non. On va les laver. Est-ce qu'on va les donner entiers ? Non. On va les découper...</p>	

Un autre exemple interroge également le niveau cognitif de l'activité effective de l'enfant et incite à la vigilance relativement aux effets pervers potentiels des discours sur son autonomie. Une FF observe une classe préscolaire regroupant des « moyens » (enfants de 4-5ans) et des « grands » (enfants de 5-6 ans). La titulaire de la classe se dit « très organisée et jouant un maximum sur l'autonomie et l'entraide des enfants ». Par exemple la rentrée en classe après la récréation se fonde sur un pairage fixe de deux enfants, un de chaque niveau ; ainsi, ils forment un « beau rang » avant de pouvoir pénétrer en classe...

La FF se concentre plus particulièrement sur l'observation d'un atelier : avec en point de mire le développement de la compétence « trier des objets selon un double critère », des paires d'enfants, un de chaque niveau, doivent placer des objets dans un tableau à double entrée posé sur le sol et précisant les critères de classification. Deux enfants commencent par jouer le jeu, choisissant une pièce et cherchant ensemble où la mettre. Très vite, ils trouvent un arrangement : le « moyen » choisit une pièce et la donne au « grand » qui la place. Les deux sont engagés dans leur tâche... mais seul le second analyse les caractéristiques de l'objet et le classe en fonction des critères du tableau... le premier ne se préoccupe même pas de voir où l'objet est placé, tout occupé qu'il est d'en choisir un autre à donner à son copain...

L'institutrice, sur la base du résultat : les objets classés, les félicite et leur propose un deuxième classement en changeant les critères du tableau...

Par rapport à d'autres méthodologies dites « actives » et à la dangereuse naïveté de leur utopie, une APC bien comprise offre le garde-fou d'un nécessaire étayage par l'enseignant non seulement dans la gestion des situations complexes, mais aussi dans la construction de ressources de qualité, condition *sine qua non* de la mobilisation pertinente de ces ressources en situation.

C'est par une nécessaire collaboration entre formateurs psycho-pédagogues et didacticiens, par exemple à l'occasion de séances de préparations collectives de leçons lors d'ateliers de

formation professionnelle⁶ que s'imposera l'importance de garantir et de vérifier la maîtrise de ressources de qualités, tout autant que le travail de leur mobilisation et que sera donnée aux FE l'occasion de développer eux-mêmes la maîtrise professionnelle de ces ressources.

3.2.2 Intérioriser la volonté de travailler avant tout pour les élèves qui ont le plus besoin d'étayage sans pour autant négliger les autres.

Parmi les métiers de l'interaction humaine, l'enseignement présente une spécificité qui en renforce la complexité : la présence simultanée d'un groupe d'élèves aux profils et niveaux de compétences variables. Ainsi si une approche pas à pas, du simple au complexe, étroitement pilotée par l'enseignant, facilite la compréhension et l'assimilation par les plus faibles ou les plus anxieux (comme l'ont mis en évidence les recherches sur l'interaction aptitude-traitement, voir à ce sujet, Cardinet, 1986), elle risque d'endormir et de lasser assez vite, même ce public auquel elle pourrait mieux convenir... Par ailleurs, une stimulation de l'activité de l'élève via des mises en situation qui l'engagent, pour autant (première condition) que cet engagement porte effectivement sur des objets de savoir (et non sur des caractéristiques superficielles de la situation), autorise une construction cognitive et *in fine* un apprentissage de sa part (deuxième condition), est lui-même un processus aux rythmes et contours individuels. Le risque est donc grand que l'activité de l'un fasse perdre pied à l'autre... et soit donc source d'inégalité. Plusieurs cours du programme des HEP (évaluation des apprentissages, différenciation et orthopédagogie, psychologie des apprentissages... se prêtent bien à une sensibilisation des FE à cet engagement.

3.2.3. S'approprier des pratiques professionnelles de l'APC efficaces et équitables.

Les pratiques éprouvées et les ressources partagées par les professionnels de terrain en matière d'APC sont relativement rares ; celle-ci suscite plutôt scepticisme et résistances peu propices à lui conférer la légitimité que les FE attendent de la collectivité culturelle dans laquelle ils espèrent s'intégrer. Ces conditions ajoutent à la complexité de la tâche, et ne favorisent ni l'envie de s'engager dans cette voie novatrice ni l'appropriation d'une démarche méthodologique adéquate.

Cependant, si elles trouvent un lieu d'expression et de discussion critique, ces tensions sont plutôt profitables car elles contraignent le FE à peser les conséquences des discours contradictoires, à en observer les effets sur les pratiques enseignantes et l'apprentissage des élèves, à poser leur choix et à imaginer des stratégies leur permettant, le cas échéant, de faire exister des approches qui s'éloignent de celles de leur MS...

Pour tenir compte de la complexité de l'entreprise APC pour les futurs enseignants tout en évitant le piège de leur proposer des approches « clefs sur porte » à essayer, on invite les FF à procéder avec leur classe de FE comme nous l'avons fait avec eux : maximiser la qualité des tâches professionnelles de **préparation** et d'**analyse réflexive au retour de l'action** et

⁶ Ces ateliers de formation professionnelle sont des espaces d'intégration introduits dans le curriculum de formation des enseignants par la réforme de la formation du 12 décembre 2000.

soutenir ces temps par une démarche collective. Il faut cependant rester modeste sur l'empan des activités accessibles sur le temps relativement court d'un stage. Idéalement l'entreprise porte sur une séquence de leçons orientée vers le développement d'au moins une compétence chez les élèves des FE, au travers de la résolution de tâches complexes d'une même famille⁷, en ce compris la construction ou la transmission des ressources à mobiliser et l'évaluation à la fois de la qualité des ressources et de la résolution des tâches de la famille travaillée.

L'anticipation porte sur les points suivants :

1. Quels sont les apprentissages attendus en termes de développement de compétences ?
2. Quelles sont les ressources nécessaires au développement de la compétence visée ?
3. Comment les enseigner ; comment en vérifier la maîtrise ?
4. Quelles mises en situation vont permettre de travailler la compétence et d'en évaluer les progrès ?

Parfois, seule une partie des étapes a été abordée parce qu'en fonction des contraintes de terrain, le stage n'a pu avoir l'APC pour objet mais a dû s'inscrire dans le déroulement d'un cours spécifique (évaluation des apprentissages, différenciation et orthopédagogie, psychologie des apprentissages...). Ainsi, 5 FF sur 12 ont travaillé avec leur classe de FE sur l'évaluation des tâches complexes. Très souvent, puisque le stage des FF visait le développement de compétences professionnelles des FE en matière d'APC, l'analyse et la formalisation des conditions d'efficacité/équité de cette approche s'est fondée sur l'expérience qu'ils en ont vécu.

Les vigilances travaillées à l'occasion de la mise en situations complexes sont les suivantes :

- Ne pas détourner de l'apprentissage par des situations « ludiques » ou des projets dont le lien avec les apprentissages n'est pas explicite.
- Expliciter les attentes, les enjeux cognitifs des tâches. Notamment soigner **les consignes** pour qu'elles fassent apparaître la finalité d'apprentissage des tâches sinon le cadrage de l'activité est trop lâche, particulièrement pour certains élèves : il y a sous-ajustement. C'est cette mise en évidence des enjeux d'apprentissage de la tâche (spécificité de l'expérience scolaire) que la consigne doit mettre en évidence, plutôt que le détail du « faire ». Un cadrage trop étroit risque en effet de dénaturer la tâche et le surajustement aux caractéristiques de certains élèves risque de les leurrer sur leur maîtrise effective (Bonnéry, 2007). Le but est d'aider les élèves à adopter une attitude

⁷ Une tâche complexe est d'abord « ouverte, impliquant la recherche de démarches pertinentes et leur adaptation éventuelle au contexte, autorisant des approches différentes, voire des solutions multiples dont le degré d'adéquation fait l'objet d'un jugement » (Beckers, 2007, p.242). Complexe ne veut donc pas dire « compliqué ». Pour conserver son caractère complexe au moment d'une évaluation par exemple, elle ne doit pas avoir été entraînée à l'identique mais au travers de situations diverses relevant de la même famille de tâches. Sur cette notion de famille de tâches voir aussi Beckers (2002).

de secondarisation (Bakhtine, 1994) : pas seulement faire ce que dit l'enseignant mais comprendre ce qu'on fait, pour quoi on le fait et ce qu'on apprend en le faisant.

- Après avoir fait vivre une situation pertinente (contextualisation), favoriser le repérage des traits de structure de cette situation sous les caractéristiques de surface (décontextualisation) pour permettre à l'apprenant d'identifier les contours de la famille de tâches, et travailler délibérément le transfert (recontextualisation). Ces démarches visent à **l'institutionnalisation de savoirs de qualité**. Les savoirs (au sens large) construits via une APC soutenue par un enseignant particulièrement attentif à ceux qui ont du mal avec cette démarche de conceptualisation, peuvent alors devenir des moyens intellectuels puissants pour chacun. La psychologie cognitive a souligné en effet combien la manière dont sont construits les savoirs est déterminante pour qu'ils ne restent pas « inertes » mais soient exploitables comme ressources. Cette voie difficile signe une vraie démocratisation. Cette approche méthodologique en trois temps sur laquelle nous avons particulièrement insisté a été largement exploitée par les FF dans les séances de cours qu'ils ont exploitées avec les FE.

L'analyse approfondie d'un exemple en 3^e primaire illustre l'importance de ces vigilances. La FE propose une leçon sur les capacités. Elle a imaginé quatre ateliers qui proposent tous comme tâches l'estimation de la capacité de divers contenants et, dans un second temps, la vérification de l'hypothèse émise. Les ateliers ne diffèrent que par les récipients proposés ; cependant, chaque groupe d'élèves doit passer dans les quatre. Avant de débiter la leçon, la FE note son titre au tableau : « les capacités ». Ci-après sont retranscrites les consignes orales qu'elle donne, s'appuyant sur la feuille que chaque élève devra compléter pour chaque atelier.

« Vous allez tous prendre un crayon et venir vous ranger devant moi. On va travailler comme la semaine dernière, comme pour les masses. On va travailler par atelier. Il y a quatre ateliers. Donc ce sera quatre ou cinq par ateliers. Je vais faire les groupes. Vous allez vous installer, vous ne touchez à rien ».

Ensuite, et cela dure huit minutes, elle explique à l'ensemble du groupe-classe, les consignes de chaque atelier.

Atelier 1 : « Ici, vous avez différents objets sur la table et je vous demande d'abord, sans utiliser les récipients, sans toucher à l'eau, à votre avis, est-ce que une bouteille de coca, c'est moins d'un litre, donc cette bouteille ci, oui, la bouteille de coca c'est chuu moins d'un litre ou plus d'un litre. Je fais une croix dans la bonne colonne. Oui ? Et puis une fois que j'ai rempli ici ceci, je peux alors vérifier à l'aide de l'eau et des récipients et je fais pareil. Je fais une croix dans la bonne colonne. Ok ? On attend et on écoute. »

Atelier 2 : « Alors pour... pour cet atelier-ci, vous devez compléter par ces signes-ci, plus petit, plus grand, ou plus petit. Donc vous voyez le petit bec là. Petit bec. Donc est-ce que c'est plus grand ou plus petit. D'abord j'ai un côté où j'estime, donc estimation toujours. A mon avis... ? Sans toucher aux récipients, ni à l'eau, je complète par les becs : par plus petit ou plus grand. Une fois que j'ai fait ceci, donc le côté estimation, alors après je peux manipuler chuu, je peux manipuler l'eau et les récipients pour vérifier si j'ai juste. Donc les vérifications, c'est de ce côté-ci. »

Atelier 3 : « Alors, chuu, on écoute, on écoute et on regarde. Alors ici d'abord j'ai toujours une phase chuu. J'ai d'abord une phase estimation. Donc toujours à mon avis, sans toucher aux récipients ni à l'eau. J'ai ici trois objets : le berlingot, chuu, le berlingot, la bouteille de lait et la bouteille de jus. Oui ? Alors je réponds à la question. Quel est l'objet à la plus grande capacité ? Oui. Et puis la plus petite. Chuu. Pareil pour la suite. Une fois, Vincent, une fois que j'ai fait ceci, alors je passe à la phase vérification où là je peux manipuler les différents récipients et l'eau. Oui ? Donc ici à chaque fois je propose trois objets : donc pour le premier, le berlingot, la bouteille de lait et la bouteille de jus. Je regarde le berlingot là-bas, la bouteille de jus, la bouteille

de lait. A mon avis parmi les trois objets, quel est celui qui a la plus grande capacité, oui ? La capacité, c'est la contenance que peut contenir l'objet. Donc... »

Elève : « C'est facile alors, parce qu'on peut regarder. »

FE : « Non par ce que bien sûr j'ai caché. »

Elève : « Ben non, là c'est pas caché. »

FE : « Où ? Si si. Ah oui mais ça c'est pour vérifier⁸, ça sert à vérifier. Ok ? Et ? »

Atelier 4 : « Vous écoutez encore deux petites minutes. Pour le dernier atelier, vous avez différents chuut ! différents objets. Alors j'ai la première colonne, Déborah !, j'ai la première colonne avec les estimations. Donc je commence toujours par là et à mon avis, quelle est la capacité d'une cannette, du jus d'orange, d'une bouteille d'eau, d'un berlingot, et de la bouteille de coca ? Donc, je commence toujours par la phase d'estimation, toujours, « à mon avis », sans rien toucher, sans manipuler l'eau, ni les récipients. Et puis alors je vérifie. Alors je sais que vous allez devoir manipuler de l'eau. J'aimerais quand même. Vous avez ici des entonnoirs. Oui ? Il faut essayer de ne pas mettre... chuut... vous vous concentrez au maximum pour ne pas mettre de l'eau partout. Oui ? Vous pouvez renverser, ça arrive à tout le monde de renverser un petit peu. Mais je ne veux pas voir la mare. Ok ? Ca va ? Et bien voilà, vous pouvez commencer. »

On voit combien les consignes de la FE sont répétitives et centrées sur le faire : l'organisation de l'activité et le respect de l'ordre (c'est sur le non renversement qu'ils sont invités à se concentrer !). Au fil du temps, elle perd l'attention des élèves, doit insister pour que les élèves écoutent et demande plusieurs fois le silence. Ce n'est qu'après avoir expliqué les trois premiers ateliers qu'elle demande aux élèves ce que sont en fait « les capacités ».

Plusieurs élèves n'ont pas compris la consigne et viennent lui redemander un à un ce qu'il faut faire. Lors du premier atelier qu'ils fréquentent, les élèves s'appliquent à réaliser la tâche. Au fil du temps, l'attention se relâche.

Après les ateliers, la FF a demandé par écrit aux dix-sept élèves ce qu'était le sujet de la leçon mais aussi le moment qu'ils avaient préféré.

Quel était le sujet de la leçon ?	Mesurer les litres : E1 Mesurer l'eau : E7 Peser les litres : E15	Les capacités : E2/E3/E4/E5/E9/E11/E12/E13/E14/E17	Le litre d'eau : E6 Les litres : E16	L'eau et les capacités : E8	L'eau : E10
Quel a été ton moment préféré de la leçon ?	J'ai mis le crayon dans l'eau : E1	Quand ça a débordé : E2/E12/E13/E14/	Renverser l'eau : E3	Jouer avec l'eau : E9	Quand j'ai vérifié : E5/E17 Quand on faisait la vérification : E7
NB : E11 ne donne pas de réponse	Quand on a fait le litre d'eau : E6	Jouer avec l'eau : E4/E8 Le jeu avec l'eau : E10	Verser l'eau : E15	Le 2 ^e exercice : E16	

Nous pouvons faire l'hypothèse que trois élèves (E1, E7 et E15) ont effectivement bien perçu l'enjeu cognitif de la tâche : ils l'expriment avec leurs propres mots. Peut-on en dire autant des dix élèves sur dix-sept qui répondent : « les capacités » ? Peut-être ont-ils recopié le titre de la leçon écrit au tableau par la FE en début de leçon, ce qui signe au moins une certaine familiarité avec le métier d'élève..., sans nécessairement en

⁸ L'objet désigné est une mesurette graduée, placée parmi les divers récipients.

comprendre la portée. Parmi ceux-ci, on notera par exemple les réponses de E5 et E17 à la deuxième question ; elles semblent attester de leur compréhension. Pour (E10) par contre, les choses semblent claires : selon lui le sujet de la leçon c'est l'eau !

Les réponses à la deuxième question dont on peut d'ailleurs questionner la pertinence, révèlent le principal intérêt que les enfants ont trouvé à la situation...

Cinq minutes avant la fin de la leçon, la FE demande aux élèves de regagner leur place pour une synthèse commune. La retranscription de ce moment, pourtant crucial à la fixation de l'essentiel à apprendre, est à l'image du reste de la leçon : passant à côté de cet essentiel... Une seule question est posée aux élèves : étaient-ils « près ou loin de la réponse correcte ? » !

- FE ✓ Élèves
 - Alors chuut...vous vous asseyez et vous écoutez... Lara, Valentine.
 - ✓ Chuut.
 - Alors chuut... Et quand vous avez vérifié, est-ce que vous étiez loin de la réponse correcte ? Lara ? Théo, quelle est ma question ? Attends, attends, attends, Lara. Quelle est ma question Théo ? ... Je demande, que quand vous avez dû estimer, donc à mon avis la bouteille de coca c'était autant ?
 - On pèse...
 - Pas pèse, est-ce que c'était en kilo ?
 - ✓ Non. Ah, donc on ne pèse pas.
 - Et donc après vous avez dû vérifier. Est-ce que donc... Ma question c'est, est-ce que vous étiez loin de la réponse ?
 - ✓ Non.
 - Est-ce que vous étiez dans le bon ?
 - ✓ Nous on était quand même fort près.
 - Mais en général, vous étiez quand même dans les alentours ? Oui ?
 - ✓ Et nous on a eu tout juste.
 - Partout ?
 - ✓ Oui, quand on devait (*peu audible*)...
 - Et bien Vincent toi par exemple ?
 - ✓ Quoi ?
 - Quoi ? Qu'est-ce que je demande Vincent ? Je demande si quand tu as dû estimer, tu étais loin du résultat correct ?
 - ✓ Ca dépend.
 - Et toi Stéphanof ?
 - ✓ *Réponse difficilement audible.*
 - Ben, ok, ça va. Vous pouvez aller en récréation.

Au total, les trois vigilances évoquées sont mises à mal par la FE. C'est le caractère ludique de la situation qui est accentué, l'investissement majeur requis des enfants a porté sur des transvasements, répétés d'ateliers en ateliers, dont la finalité est confirmatoire de la réponse donnée via l'estimation. À aucun moment, il ne s'est agi d'expérimenter une démarche de mesure. Quel était en fait l'apprentissage visé ? S'il y en avait un, il y a gros à parier qu'une partie des enfants ne l'a pas perçu. Quel savoir a trouvé là une occasion de structuration ?

De nombreux exemples en préscolaire illustrent aussi ces difficultés, particulièrement dans l'organisation du travail en atelier.

Dans l'exemple qui suit, la FF a observé les consignes données par la FE pour les ateliers. Avec l'accord de la FE, elle interroge les enfants au travail dans ces ateliers. Est repris ici un extrait pour un seul atelier, mais le

constat se répète pour les quatre autres. Un travail, mené avec la FF, est centré sur la prise de conscience par la FE et par les enfants des objectifs d'apprentissage poursuivis.

« **Atelier 2** : Tangramme de l'œuf »

Consigne donnée aux enfants par la FE: « Il faut découper la feuille correctement sur les lignes noires et puis après on les replace sur l'œuf blanc et puis après on m'appelle et si j'ai dit que c'était bon alors on peut le coller. »

Élèves	Que dois-tu faire ?	Que dois-tu prendre ? De quoi as-tu besoin ?	Pourquoi fais-tu ça ?	Objectif prévu par la FE (dans sa prépa)
E2	« Décorer l'œuf, coller les pièces et commencer par les arrondis, puis les petits triangles au-dessus, puis mettre les grandes dents. »	« De la colle, des pièces découpées, du modèle mais maintenant je n'en ai plus besoin. »	« Parce que je dois le faire, pour que la poule de Pâques voit ce qu'on a fait. »	Structuration spatiale : repérer les éléments les uns par rapport aux autres.
E6	« Je dois découper et après je dois coller. »	« De la colle et des ciseaux et les papiers. »	« Je ne sais pas. »	

On le voit, l'objectif rédigé dans la prépa n'oriente pas les consignes de la FE. Celles-ci, développent uniquement le faire.

En général d'ailleurs, les réponses d'enfants interviewés restituent correctement ce niveau d'information. Par contre, la question pourquoi appelle un des trois types de justification suivants :

- une justification fonctionnelle correspondant effectivement au « projet » de la classe (« on fait des fruits en plastiline pour le magasin de la classe », « on peint les planches de ce magasin »)
- une justification fonctionnelle correspondant à l'imaginaire de l'enfant (« décorer le panier pour que la poule vienne mettre quelque chose dedans »)
- une justification associée à une certaine acception du « métier d'élève » (« parce que Madame l'a dit »).

La question qu'as-tu appris s'avère plus difficile non seulement pour les enfants (« je ne sais pas ») mais aussi pour la FE comme l'illustre l'extrait d'entretien suivant (à propos d'un atelier peinture/puzzle).

FF	FE
Quels étaient les objectifs d'apprentissage ?	Qu'ils remplissent leur lapin de peinture.
Ça, c'est un objectif de réalisation. L'objectif d'apprentissage ?	Ma compétence c'est de savoir assembler les morceaux. Il n'y a aucun élève qui a su

	répondre à la question de dire ce qu'ils apprenaient.
Comment transformer en une compétence une étape d'atelier ? Comment transformer les différentes étapes en moments d'apprentissage ?	Savoir remplir une surface ; peindre sans déborder ; savoir découper en suivant un contour...
Et le vocabulaire : intérieur, extérieur, dépasser,... Est-ce que tu crois qu'il peut y avoir un moyen pour qu'ils se rendent compte qu'ils sont en train d'apprendre ?	Leur dire ce qu'ils vont faire.
Et le leur dire sous forme de « vous allez apprendre à... » ?	

Un dernier exemple montre que la difficulté est aussi chez les FF...

Le stage de 2 FF (F. et E.) dans la section préscolaire d'une HEP organisée par la Communauté française s'inscrit dans le cadre du cours d'« Evaluation des apprentissages ».

Après plusieurs cours consacrés aux composantes d'une démarche évaluative et un rappel du contexte d'introduction de l'APC en Communauté française de Belgique et des caractéristiques de cette approche, elles proposent aux FE de rechercher la manière dont la compétence « comparer des grandeurs » est travaillée dans le programme des trois réseaux les plus représentés sur le terrain: celui de l'enseignement libre catholique, celui de la Communauté française et celui des villes et des communes.

Par groupe, les FE sont invités à « Créer une tâche pour évaluer la maîtrise de cette compétence en vous référant à ces trois programmes; spécifier les ressources à utiliser par l'enfant (internes/externes); identifier quelles pourraient être les autres tâches de la famille; et analyser si la tâche choisie est complexe ». Les productions des groupes sont fournies ci-après.

Groupe 1 : Activité collective: classement d'ensembles d'objets relevant de diverses grandeurs (des longueurs, des poids, des volumes... : tâches de la même famille) sur la base de leur perception sensorielle (ressource interne).

Groupe 2 : Atelier dirigé : classement de divers récipients contenant des liquides de quantités différentes sur la base de leur perception sensorielle (ressource interne).

Groupe 3 : Atelier obligatoire : classement de volumes (petits cubes, moyens cubes, grands cubes) sur la base de leur perception sensorielle (ressource interne).

Les FF reprochent aux tâches d'évaluation proposées par les FE de ne pas être des tâches complexes mais plutôt des exercices de structuration (tels que prévus dans le programme de l'enseignement libre catholique). Dans leur retour sur l'activité on trouve ce commentaire : « Les situations choisies ne sont pas complexes dans le sens où elles demandent un comportement d'enfant très précis. Ce sont des situations bien cadrées avec un matériel très précis et une consigne fermée. Ce sont des activités de structuration. Elles ne sont donc pas ouvertes et fonctionnelles. Un seul type de comportement et de démarche est sollicité et une seule « bonne » réponse est

attendue. Peu de place est accordée à la spontanéité, à l'autonomie, à la créativité. L'enfant n'organise pas ses démarches et il y a peu de place à la mobilisation. Ce sont des activités d'entraînement à l'acquisition d'un savoir-faire qui pourra être transféré et utilisé plus tard pour réussir une situation plus complexe qui permettra d'exercer et d'atteindre une compétence ».

Elles rapportent leur critique à un cocktail de certaines caractéristiques théoriques de la définition d'une tâche complexe mais aussi d'autres qualités souvent plébiscitées au niveau préscolaire. Elles ne remettent pas en cause les conditions de leur mise en situation, appelant un exercice formel d'application négligeant toute la complexité de la transposition didactique. L'obligation de construire une vraie activité d'évaluation (par exemple en réunissant effectivement le matériel qui serait proposé aux enfants) aurait permis d'engager les FE dans l'analyse des démarches cognitives, des ressources nécessaires et des apprentissages requis par leur situation. L'absence de contextualisation précise de la tâche proposée laisse dans l'ombre quantité de difficultés potentielles liées par exemple :

- dans le groupe 1, aux instruments (étalons naturels) qui pourraient fonder les démarches de comparaison, chacune des soi-disant familles de tâches représentant en fait des paliers de développement différents ;
- dans le groupe 2, optant pour un seul type de grandeur, l'éventuelle difficulté liée aux formes et dimensions variées des récipients proposés rendant totalement impossible une éventuelle tentative de prendre en compte simultanément toutes les dimensions...

C'est la simplification dangereuse d'un classement sur la base d'une seule « perception sensorielle » qu'il fallait contester et la sollicitation d'autres démarches qu'il fallait encourager, engageant les enfants dans la formulation d'hypothèses, sans doute basées d'abord sur leur perception mais ensuite mises à l'épreuve, discutées, réélaborées, capitalisées avec un étayage pertinent de l'adulte.

Pour le cours suivant, les FF ont imaginé un exemple de tâche complexe d'évaluation pour permettre aux FE de mieux comprendre ce que c'est. Elles proposent « l'organisation d'un mini tournoi sportif au sein de la classe. Les élèves, regroupés par équipe, doivent passer des épreuves telles que saut en hauteur, saut en longueur, altères (balles et ballons de différents poids), courses relais où il s'agit de remplir des récipients de différentes tailles. Les élèves doivent ensuite déterminer qui sont les vainqueurs pour chaque stand d'après la consigne suivante : « *Pour chaque stand, indiquez sur une feuille qui a fait le plus et le moins* ». Une feuille est présente à chaque stand et l'enfant doit indiquer, selon le stand, qui a fait le plus lourd, le moins lourd, le plus long, le moins long, le plus haut, le moins haut, le plus rempli, le moins rempli... ».

La discussion de cet exemple au séminaire d'accompagnement du stage a permis de revenir sur la différence entre tâche complexe et situation compliquée, la tâche définie par sa finalité et ses conditions requiert du sujet des démarches de niveau taxonomique élevé pour gérer une situation ouverte, susceptible d'être abordée de diverses manières, d'accepter plusieurs réponses possibles, dont la pertinence relative fait l'objet d'un jugement motivé. Il faut éviter d'en compliquer l'habillage sous peine de détourner l'attention des éléments cognitifs qui en constituent la substance et d'égarer les élèves sur des voies qui font diversion. En l'occurrence, il est apparu important de rendre utile, voire indispensable, par la situation imaginée, de se doter de démarches voire d'instruments qui permettraient de comparer avec précision deux grandeurs (pour discriminer des performances proches). Il est aussi apparu primordial de dissocier les deux temps : le temps du jeu où l'intérêt est dans la compétition et le temps de la réflexion et de la comparaison rigoureuse des résultats. Cette dissociation nécessaire a souligné l'importance de conserver des traces exploitables du premier temps vécu sur lesquelles revenir ultérieurement.

4. Conclusions

Le travail entrepris ici avec les FF, forcément limité dans le temps étant donné le contexte où il s'insère (un module de cours assorti d'un stage) ne peut guère prétendre à être plus qu'une sensibilisation aux conditions d'une approche par compétence efficace et équitable. Une fois engagés dans la vie professionnelle, ces FF devraient pouvoir approfondir la réflexion entamée en la contextualisant au niveau scolaire auquel les FE qu'ils forment s'adressent et à expérimenter des pratiques adéquates pour ce niveau en collaboration avec des collègues didacticiens.

Comme le lecteur a pu s'en rendre compte au travers des exemples présentés, la concrétisation de cette visée ambitieuse : l'exploitation par des FE d'une APC qui tente d'être efficace et équitable, a surtout été travaillée au travers de la planification et de la préparation de situations exploitables en stage et par la réflexion sur l'action sur la base de ses traces (par exemple des enregistrements vidéos, des travaux d'élèves...). Il nous semble en effet, que ces moments sont à privilégier étant donné la complexité accrue que l'APC introduit dans l'exercice du métier et le statut de débutant du public.

Restera encore à travailler chez les FE des attitudes et comportements en classe :

- Dans le registre de la sensibilité situationnelle (Schön, 1994) : « se laisser surprendre par la situation), être attentif en début de cours à l'entrée plus difficile de certains élèves dans un registre épistémique et épistémologique (Brenas, 2004), être vigilant aux signes d'incompréhension de certains élèves, organiser le travail de la classe pour se ménager des moments d'entretiens cliniques avec certains, étayer davantage si nécessaire le traitement de la situation sans diminuer les exigences de la tâche (Bruner, 1996) et ainsi soutenir l'engagement et prévenir le découragement.
- dans le registre de la relation, soutenir chez chacun, par des attentes cognitives positives et des encouragements, la création d'une image de soi comme capable d'apprendre...

Ce travail suppose un suivi de longue haleine, difficile dans le contexte limité du stage des FF.

Par ailleurs et parce que la réussite de l'entreprise est essentielle si on veut qu'elle perdure chez les FE et qu'elle entraîne aussi l'adhésion des maîtres de stage (MS), il faut peut-être songer à aménager des conditions d'exploitation en classe partagées (gérées collégialement par le MS et le FE) plutôt que de mettre ceux-ci en situation de « faire leurs preuves » étant entendu que les formateurs assument aussi la responsabilité des innovations.

En complément de ce module de formation initiale des formateurs d'enseignants, nous réunissons quelques fois par an, des formateurs psycho-pédagogues en place dans les HEP, maîtres de stage de nos FF, pour des échanges professionnels sur des thèmes qu'ils souhaitent dont celui de l'APC. C'est au travers de telles approches multi-niveaux, ciblées sur des

acteurs essentiels pour le devenir du système éducatif : les nouvelles générations d'enseignants et leurs formateurs, actuels et futurs, qu'un changement positif trouvera, peut-être, des voies de concrétisation.

Bibliographie

Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique (2009, octobre). *Rapport établi par le Service général de l'Inspection au terme de l'année scolaire 2008-2009*. Bruxelles : Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique, Service général de l'inspection.

Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.

Bautier, É., & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage : Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris: PUF.

Beckers, J. (2002). *Développer et évaluer des compétences à l'école : Vers plus d'efficacité et d'équité*. Bruxelles: Labor.

Beckers, J. (2008). *Enseignants en Communauté française de Belgique : Mieux comprendre le système, ses institutions et ses politiques éducatives pour mieux situer son action*. Bruxelles : De Boeck.

Beckers, J., & Voos, M.-C. (2008). Des savoirs scolaires aux compétences. Une réforme en Communauté française de Belgique. In F. Audigier & N. Tutiaux-Guillon (Éds), *Changements du monde, changements des savoirs et des pratiques de référence, changements des curriculums*. Bruxelles : De Boeck.

Béguin, P. (2007). Prendre en compte l'activité de travail pour concevoir. *@ctivités*, 4(2), 107-114.

Bonnery, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire : Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris : La Dispute.

Brenas, Y. (2004). Trois « seuils » pour une installation « épistémologique ». In R. Étienne (Coord.), *L'analyse des situations, des pratiques, de l'action et du travail en éducation et en formation dans la perspective d'une socialisation démocratique* (pp. 151-168). Montpellier : Université Paul-Valéry.

Bruner, J. (1996). *L'éducation entrée dans la culture : Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*, traduit de l'anglais par Yves Bonin. Paris : Rets.

- Cardinet (1986). L'interaction entre caractéristiques des élèves et méthodes d'enseignement. In M. Crahay et D. Lafontaine (Éds), *L'art et la science de l'enseignement : Hommage à Gilbert De Landsheere* (pp. 129-147). Bruxelles : Labor, 1986.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Pistes*, 2(1), 1-7.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail : Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris : PUF.
- Pastré, P. (2005). Genèse et identité. In P. Rabardel & P. Pastré (Éds.), *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques activités développement* (pp. 231-260). Toulouse : Octarès.
- Rogalski, J. (2003). Y a-t-il un pilote dans la classe ? Une analyse de l'activité de l'enseignant comme gestion d'un environnement dynamique ouvert. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 23(3), 343-388.
- Schön, D. A. (1994), *Le praticien réflexif : À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, traduit et adapté par J. Heynemand et D. Gagnon. Montréal : Les Éditions Logiques. Publié originellement, en 1983, en langue anglaise par Basic Books Inc., sous le titre : *The Reflexive Practitioner : How Professionals Think in Action*.