

“Approche par compétences” et réduction des inégalités : un mariage impossible ? Le cas de l’enseignement de l’histoire

Pr. Jean-Louis JADOULLE

Université de Liège

Service de didactique spéciale de l’histoire

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

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

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

- une pratique qui n’hypothèque pas, voire favorise l’apprentissage des élèves provenant de milieux socio-culturels « défavorisés » : pour désigner ce type de pratique, on utilise plusieurs appellations qui sont synonymes, comme « équité de production », « équité de réalisation » ou « équité dans les produits » ²;
- une pratique qui n’hypothèque pas, voire favorise l’apprentissage des élèves les plus « faibles » au plan cognitif ou même réduit les écarts entre « faibles » et « forts » : on parle, dans ce cas, d’« équité pédagogique » ³.

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

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

a) *La définition de ce qui est à apprendre*

¹ Cette recherche a été élaborée au départ du travail réalisé par Q. Bogaerts, J. Régibeau et C. Saal, dans le cadre du cours de Didactique spéciale de l’histoire en 2010-2011. Leur travail a été supervisé par S. Raschevitch puis revu et ajusté par: Cl. Bacquelaine et A. Leerschool. Celles-ci ont mis en œuvre la séquence d’apprentissage dans leurs classes. Ces leçons ont été observées par Fl. Deblecker. Qu’ils soient tous remerciés pour leur précieux concours. Nos remerciements vont aussi à Mathieu Bouhon.

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

³ P. Bressoux la définit comme « la capacité à accroître ou au contraire à diminuer (en termes relatifs) les différences entre élèves initialement faibles et initialement forts ». Cfr BRESSOUX, P. (1993). *Les effets des écoles et des classes sur l’apprentissage de la lecture*. Thèse de doctorat en économie de l’éducation, Université de Bourgogne, p. 176.

La définition par les élèves d'un objet de recherche (« Le nazisme, ennemi des libertés ? »), clairement énoncé en phase de démarrage de la séquence et régulièrement rappelé au fil de celle-ci, est apparu comme un premier élément favorable à l'apprentissage de tous les élèves. Pour leur permettre de cerner la portée de la question, une des trois séquences prévoyait d'analyser la Déclaration des droits de l'Homme de 1948 afin de préciser de quelles « libertés » nous sommes censés disposer. C'est à cette aune que le caractère liberticide du nazisme sera ensuite évalué.

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

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

c) *La variété et la redondance des documents*

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

d) *La structuration de ce qui est appris*

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

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

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

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

La situation d'évaluation de la compétence dite « synthétiser » a été conçue sur base des paramètres retenus par le Commission inter-réseaux des outils d'évaluation en histoire⁴. La parenté qui est ainsi établie entre cette situation d'intégration et celles que les élèves ont dû rencontrer précédemment, s'agissant d'évaluer la même compétence, a semblé un élément favorable à la progression des apprentissages des élèves les moins performants.

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

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

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

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

a/ Les questions de recherche

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

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

b/ Le dispositif de recherche

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

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

Les performances des élèves ont été appréciées sur base d'une grille d'évaluation critériée qui reprend les critères principaux et secondaires proposées par la Commission inter-réseaux des outils d'évaluation en histoire⁵. Les productions des élèves ont fait l'objet d'une double correction, par l'enseignant titulaire de la classe et par un chercheur. La moyenne des écarts entre les notes des deux correcteurs est de 2,12/30. Les données qui ont été traitées pour apprécier l'équité des apprentissages sont celles fournies par le chercheur.

Par contre, la mesure de la maîtrise de la compétence « synthétiser », à l'entrée du dispositif (pré-test) s'est basée sur la moyenne des notes que les élèves avaient obtenues au préalable, lors des trois situations d'évaluation que leur enseignant respectif leur avait soumises.

c/ Les principales limites de la recherche

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

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

- Les deux groupes d'élèves ont été pris en charge par deux enseignants différents, ceux qui, dans chaque établissement, sont titulaires des classes qui composent ces deux groupes : on peut postuler l'existence d'un « effet-maître » qui peut biaiser la mesure de l'impact de la séquence sur l'équité et, sans doute plus encore sur l'efficacité des apprentissages.
- Les sujets sélectionnés ne l'ont pas été au terme d'un processus d'échantillonnage. Les 110 élèves ne sont nullement représentatifs de la population qui fréquente les établissements de l'enseignement secondaire en Communauté française de Belgique.
- L'appartenance des élèves aux deux groupes, le premier réputé « favorisé » le second « défavorisé », se base uniquement sur le score que les établissements qui accueillent ces élèves ont obtenu sur l'échelle ISE. Le profil individuel des élèves n'a aucunement été pris en compte. Rien ne dit que certains élèves fréquentant l'établissement dit « favorisé » n'aient pas un profil proche des élèves fréquentant l'école réputée « défavorisée », et vice versa.
- La comparabilité des deux groupes n'a donc pas été contrôlée : quid du profil socio-économique individuel des élèves mais aussi de leur parcours scolaire antérieur, de leurs pré-requis en histoire ?
- Le pré-test n'a pas été réalisé par l'équipe de recherche mais se fonde sur les données d'évaluation prélevées par les enseignants. Les entretiens qui ont été conduits avec eux montrent que l'isomorphisme entre les situations d'évaluation qui composent le pré-test et le post-test est loin d'être assuré. Le paramétrage inter-réseau utilisé pour calibrer le post-test ne l'était en effet pas entièrement pour le pré-test, ce qui pose un problème de validité de ce pré-test. Les situations d'évaluation de la compétence « synthétiser » que les enseignants avaient l'habitude d'organiser étaient calibrées sur un niveau de difficulté moindre que celui choisi pour le post-test. En effet, le paramétrage de la famille de situations de la compétences « synthétiser » est différent de celui prévu dans le programme en vigueur dans le réseau auquel appartiennent les enseignants qui ont participé à cette recherche : ils ne s'y sont donc pas référés pour les évaluations qui composent la note du pré-test.
- Le contrôle de la mise en œuvre des deux séquences, par les deux enseignants, a été assuré par un chercheur extérieur sur base d'une grille d'observation faiblement outillée. La comparabilité des deux séquences d'enseignement n'est donc pas suffisamment assurée.

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

d/ Les principaux résultats

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

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

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

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

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

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

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

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

Il convient d'abord de remarquer que l'écart entre les scores moyens des deux groupes se réduit sensiblement sur le post-test. Ensuite, si les moyennes aux post-tests⁸ indiquent une perte dans les deux groupes, le calcul de cette perte moyenne, sur base de la formule de MacGuigan⁹, montre une perte moindre pour les classes provenant de l'école réputée « défavorisée » : elle est de 10 % contre 15 % dans les classes dites « favorisées ». Bien sûr, le score à l'entrée du dispositif était inférieur dans ces classes. Toutefois, la question se pose de savoir si ces deux constats ne seraient peut-être pas la trace possible d'un dispositif d'enseignement et d'évaluation moins inéquitable.

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

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

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

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

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

On peut noter aussi la diminution de l'écart-type dans le groupe dit « défavorisé » alors qu'il augmente dans l'autre groupe : peut-être le signe d'une progression des élèves les plus faibles au sein du groupe dit « défavorisé » ? Ces questions demeurent ouvertes.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3/ Discussion et pistes de recherche

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

Primo, les résultats recueillis par le chercheur lors du post-test ne sont pas sensibles au profil socio-économique des établissements d'appartenance de ces élèves. Cette donnée de recherche plaide pour mettre à l'épreuve de manière empirique l'hypothèse que, dans certaines conditions, l'« approche par compétences » n'est pas vecteur d'inégalité au plan des apprentissages. Il faut signaler que cette hypothèse, bien que souvent rejetée par de nombreux acteurs de terrain persuadé de l'inégalité de l'« approche par compétences », émergeait déjà de la recherche que nous avons piloté à la demande de la Fesec. Celle-ci tendait en effet à montrer que la mesure de la maîtrise des compétences n'est pas plus sensible aux déterminants socio-économiques que la mesure de la maîtrise des ressources (savoirs et savoir-faire) mobilisés dans l'exercice des compétences¹⁰. Ce type de conclusions est confirmée par d'autres travaux¹¹. Selon X. Roegiers, cela peut s'expliquer « surtout par un

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

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

facteur culturel : les élèves qui vivent dans un environnement culturel plus riche en stimulations ont plus de chances de réussir face à une épreuve « ressources », alors que la résolution de problèmes met davantage tous les élèves sur un même pied d'égalité, quelle que soit leur provenance socioculturelle. Autrement dit, des élèves de niveau socioculturel différent seraient très inégaux devant des épreuves de type « restitution de connaissances », dans lesquelles la dimension culturelle est assez importante, alors qu'ils le seraient moins devant des épreuves de type « résolution de problèmes » qui sont plus nouvelles à traiter pour l'ensemble d'entre eux, quelle que soit leur provenance »¹².

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

Secundo, le décompte du nombre des élèves qui progressent entre le pré et le post-test suggère également que, vu sous l'angle de l'« équité de progression » cette fois, le dispositif d'apprentissage et d'évaluation qui a été mis en œuvre est vecteur de progrès pour un certain nombre d'élèves et ce de manière plus manifeste au sein des classes dites « défavorisées ». Ce résultat rejoint les conclusions de différentes études empiriques menées à Djibouti¹³ ou au Gabon¹⁴ Des résultats qui suggèrent donc que, à certaines conditions, l'« approche par compétences » pourrait être vecteur de progression pour les élèves socio-économiquement défavorisés.

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

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

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