HAL
open science

L'accès aux compétences est-il plus (in)équitable que l'accès aux savoirs traditionnels ?

Caroline Letor, Vincent Vandenberghe

To cite this version:

Caroline Letor, Vincent Vandenberghe. L'accès aux compétences est-il plus (in)équitable que l'accès aux savoirs traditionnels ?. 2003. halshs-00603508

HAL Id: halshs-00603508

https://shs.hal.science/halshs-00603508v1

Submitted on 25 Jun 2011

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

CAHIER DE RECHERCHE DU GIRSEF

L'ACCÈS AUX COMPÉTENCES EST-IL PLUS (INI)ÉQUITABLE QUE L'ACCÈS AUX SAVOIRS TRADITIONNELS ?[1]

Caroline Letor & Vincent Vandenberghe
(GIRSEF)

N° 25 ●NOVEMBRE 2003●

[1] Ce document a fait l'objet d'une communication lors du Congrès de l'Admée à Liège en septembre 2003

GROUPE INTERFACULTAIRE DE RECHERCHE SUR LES SYSTEMES D'EDUCATION ET DE FORMATION
Place Montesquieu, 1 bte 14 – B-1348 Louvain-la-Neuve

Le GIRSEF dans l'Université Catholique de Louvain

L'éducation et la formation constituent des enjeux fondamentaux pour la société contemporaine. Interpellée par ces enjeux au regard des ses missions de recherche et de service à la société, l'Université a créé le GIRSEF : un lieu clairement identifiable dédié au développement de la recherche sur les dynamiques de transformation et de restructuration des systèmes d'éducation et de formation. Le GIRSEF a pour vocation de penser rigoureusement et globalement ces transformations en matière éducative ainsi que leurs implications sociales, culturelles et politiques, dans une perspective pluridisciplinaire (économie, sociologie, psychopédagogie,...). Les recherches qui s'y déroulent se font en lien étroit avec les activités de recherche des départements des différentes disciplines concernées.

La série des Cahiers de recherche du GIRSEF a pour objectif de diffuser les résultats des travaux menés au sein du GIRSEF auprès d'un public de chercheurs en sciences de l'éducation et de la formation ainsi qu'auprès des acteurs et décideurs de ces deux mondes.

Table des matières

Résumé 4

Introduction 4

1. La notion de compétence 5

2. Une approche par compétence promet moins d'iniquité ? 7

3. Du concept à la mesure de compétences. 9

3.1. Questionnaire compétence. 9

3.2. Questionnaire ressource (savoir et savoir-faire). 9

3.3. Validité des questionnaires 10

4. (Ini)Equité : du concept à la mesure 10

5. Méthode, données et résultats 11

5.1 Population et échantillon 11

5.2. Instruments 11

5.3. Données disponibles 12

5.4. Modèle d'analyse 13

5.5. Résultats 13

6. Plus d'inégalité dans les chances de résultats ? 15

6.1. (Ini)Equité dans le cas d'une évaluation décentralisée ? 16

6.2. Dans le cas d'une évaluation centralisée ? 16

Conclusion 16

Bibliographie 17

Résumé

Depuis le mois de septembre 2001, l'école secondaire en Communauté française de Belgique connaît une nouvelle réforme des programmes de l'enseignement général et technique. Cette réforme entend, grâce à l'énoncé de *compétences,* améliorer la qualité de la formation des jeunes à la sortie du secondaire. D'aucuns affirment cependant que l'approche par compétences comporte le risque d'accentuer les inégalités de résultats entre élèves alors que celles-ci sont déjà parmi les plus élevées de l'OCDE[2]. Qu'en est-il dans les faits? Dispose-t-on d'indices permettant d'apporter une première réponse à cette question? Telle est la question centrale que ce cahier propose de traiter.

Le présent texte se propose de vérifier dans quelle mesure l'évaluation des élèves sur base de leur maîtrise de compétences se montre plus ou moins inéquitable que l'évaluation de la maîtrise de savoirs et de savoir-faire traditionnels susceptibles d'être mobilisés dans ces compétences.

L'analyse des résultats des élèves confrontés à ces deux types d'évaluation (compétences et savoirs ressources) révèle une dépendance à l'origine socio-économique. Pour les deux types d'épreuve, le niveau des scores des élèves est une fonction positive de variables telles que le niveau d'éducation des parents, l'origine belge de la mère, le retard scolaire (échecs, redoublements antérieurs). On observe toutefois que ce déterminisme joue différemment selon que le type d'évaluation. Mais le résultat le plus important est qu'il ne semble pas y avoir de différence dans l'intensité de ce déterminisme selon le type d'épreuve. En ce sens, l'évaluation par les compétences ne serait pas plus inéquitable que l'évaluation traditionnelle.

Mots clef : politiques éducatives, compétence, équité, évaluation d'impact.

Introduction

Depuis septembre 2001, l'enseignement secondaire en Communauté française de Belgique connaît une nouvelle réforme en profondeur grâce à l'énoncé de *compétences*. L'ensemble des programmes de l'ensemble des disciplines de l'enseignement de transition (général et technique) a en effet fait l'objet d'une réécriture en profondeur. Cette réforme entend améliorer la qualité de la formation des élèves, augmenter le niveau moyen de qualification des jeunes à la sortie du secondaire et mieux répondre à la fois à leurs besoins et à leurs centres d'intérêt mais aussi aux attentes de l'enseignement supérieur.

L'ampleur de ce projet a incité la Fédération de l'Enseignement secondaire catholique (FESEC), à *mettre la réforme des programmes " sous observatoire ".* La FESEC a confié à l'Université catholique de Louvain[3] une étude d'impact. Le dispositif de recherche prévoit une *étude longitudinale et transversale par degré d'enseignement entre 2001 et 2007***.** La population de référence est constituée des élèves de l'enseignement secondaire de transition général et technique, appartenant au réseau d'enseignement libre en Communauté française de Belgique.

Cela dit, le présent texte se différencie de ce dispositif de recherche. Il exploite les résultats à des épreu-

[2] Voir à ce sujet la communication de Vincent Dupriez et Vincent Vandenberghe, « L'école en Communauté française de Belgique : de quelle inégalité parlons-nous ? », Admée 2003, Ulg.

[3] Cette recherche est coordonnée par C. Letor. Elle est dirigée par J.-L. Jadoulle J.-M. De Ketele et V. Vandenberghe

ves administrées à l'entrée en vigueur des nouveaux programmes, soit *avant* que ces derniers n'aient pu produire le moindre effet. Les lignes qui suivent n'ont donc pas pour objectif d'évaluer les effets plus ou moins inégalitaires de ces programmes une fois diffusés et mis en pratique. Plus modestement, il s'agit de profiter de mesures de résultats ex-ante afin d'apporter une première réponse à la question du caractère plus ou moins équitable d'un centrage sur les compétences. En d'autres termes encore, il s'agit de savoir ce qu'il adviendrait de l'(ini)équité si, d'un jour à l'autre, on se mettait à évaluer les élèves exclusivement en termes de compétences sans que rien ne soit fait par ailleurs pour les y préparer (nouveaux programmes, initiation des profs...).

Ajoutons aussi que l'analyse au cœur de cette communication est réalisée à partir des résultats à des questionnaires conçus, administrés et corrigés de manière relativement *centralisée et standardisée*. Ces analyses ne préjugent en rien du caractère plus ou moins équitable de l'approche compétences dans un contexte (probable en Communauté française) de mise en œuvre nettement plus **décentralisée**, où ce seraient les professeurs qui concevraient, administreraient et corrigeraient les épreuves.

Le texte qui suit est structuré en 6 sections. La section 1 définit la notion de compétences. La section 2 passe en revue les divers travaux théoriques et empiriques qui traite de la relation entre compétences et (ini) équité. La section 3 contient une brève présentation des questionnaires utilisés ainsi que du mode de calcul des résultats analysés par la suite. La section 4 présente le concept d'(ini)équité que nous mobilisons et surtout la manière dont nous le quantifions. La section 5 présente la méthodologie, les données et les résultats. La discussion est développée dans la sixième section.

1. La notion de compétence

La notion de compétence s'est avérée féconde en publications et discussions. La polysémie de la notion nous a enjoint de commencer par définir le concept tel que nous l'avons opérationnalisé dans cette recherche. Nous reprenons la définition adoptée dans le monde éducatif francophone selon laquelle une compétence se caractérise par **la mobilisation spontanée et pertinente de ressources afin de répondre à une situation complexe**. Les ressources auxquelles elle fait appel sont de l'ordre du savoir, savoir-faire et savoir-être. L'élève est susceptible de recourir tant à des ressources propres qu'extérieures. S'inspirant la proposition de De Ketele (1996), elle se résume sous la formule :

Compétence = {ressources X contenus} X familles de situations problèmes.

Au-delà de la définition même de compétence, l'approche pédagogique par compétence[4] prétend exploiter la **complexité de situations** présentées aux élèves comme support d'apprentissage et d'évaluation. En rupture avec les méthodologies qui l'ont précédée, elle se centre non plus sur les savoirs et savoir-faire à acquérir ou à maîtriser mais sur **leur mobilisation pertinente et intégrée** dans des situations-problèmes.

Les compétences sont identifiées en rapport aux situations problèmes dans lesquelles elles sont mobilisées. Ces situations peuvent être rassemblées dans des ensembles de « **familles de situations** » ou « situations génériques » en fonction des **paramètres** qu'elles ont en commun. La tâche demandée, l'objet de recherche, le type de support présenté et les ressources qu'elles sont susceptibles de mobiliser en constituent les invariants. La variété et la nouveauté des situations présentées aux élèves se concrétisent dans l'habillage de ces situations, une fois ces paramètres établis.

Nous voulons attirer l'attention sur quelques dimensions originales que prétend introduire l'approche par compétences. Ces principes qui restent hypothétiques, sont interdépendants les uns des autres et leur

[4] Cette approche s'apparente l'apprentissage par intégration ou l'apprentissage par résolution de problèmes.

découpage reste arbitraire. Leur choix n'est pas étranger à notre propos. Ils explicitent les implications de la définition et ébauchent des pistes pour comprendre comment l'approche par compétence prétend répondre à la question de l'équité.

- La mise en situations des apprentissages suppose une certaine conception des connaissances et de l'apprentissage : que les connaissances sont en perpétuelle remise en question et que leur complexité est telle que leur **usage pertinent** est à privilégier à leur possession. Cette approche met l'accent sur des **processus** de résolution de problème tels que la mobilisation, l'intégration et le transfert de savoirs et savoir-faire, que Barbier (1996) dénomme processus heuristiques. Elle n'en oublie pas pour autant les processus classiquement engagés dans les apprentissages scolaires que sont l'application de routines ou l'acquisition de savoirs[5]. Indirectement, elle promeut chez l'élève son autonomie et reconnaît sa capacité d'identifier des ressources utiles pour générer des solutions pertinentes mais aussi originales aux situations auxquelles il est confronté.

- L'approche par compétence introduit une certaine ouverture. Les enseignants ont le choix des situations présentées aux élèves. Les élèves ont le choix du mode de résolution de ces situations. Cette ouverture est toutefois limitée par le caractère proactif de l'institution scolaire qui ne peut se contenter de constater les compétences acquises en fin de parcours. Elle est tenue de réguler, planifier, certifier sur base de critères prédéfinis. Dans ce sens, les programmes d'étude, du moins en Communauté française de Belgique, s'orientent vers la définition de **familles-problèmes (ou situations génériques) et de concepts-clés par degré et par discipline**. Cet effort de définition répond à un besoin de circonscrire la propension à l'imprévisible et permet de définir des critères de reconnaissance de compétence. Aussi, l'approche par compétence répond à une conception sous-jacente selon laquelle les savoirs et les savoir-faire sont le produit d'une construction socioculturelle, des ressources de patrimoine commun à une société dont les élèves s'approprient en fonction des situations qui leur sont proposées.

- En outre, cette approche introduit un renouveau pédagogique où **l'activité cognitive de l'élève, l'interaction et la médiation dans apprentissages** sont valorisées. Elle donne lieu à plusieurs propositions pédagogiques et didactiques sur le « comment faire apprendre des compétences » (Rey, 1996, Perrenoud, 1997, Dolz et Ollagnier, 2000, Roegiers, 2001, Jadoulle et Bouhon, 2001, Beckers, 2002)[6]. A la lecture de ces propositions, on constate qu'elles se centrent sur l'exercice de processus supérieurs de la pensée comme les processus d'identification, de combinaison, de transfert, de généralisation et de métacognition plus que sur ceux de mémorisation et d'application de savoir. Elles considèrent la présentation de situations problèmes comme un **levier pédagogique** pour rendre explicites des **apprentissages** restés **occultés** dans les méthodes « classiques ». Elles veulent ainsi rendre disponibles des processus auxquels certains élèves recourent spontanément et d'autres pas en tenant compte de leurs talents, de leurs expériences et de leur rapport à l'école. Enfin, elles croient en **l'éducabilité** des compétences des élèves et affirment que les compétences s'acquièrent tout autant que les savoirs et savoir-faire.

- Cette approche **s'appuie sur le sens que recouvrent les apprentissages** et l'exploite de différentes façons. D'abord, elle présente des situations qui font référence à des pratiques sociales voire professionnelles. Ces situations mettent l'élève en perspective devant des demandes concrètes et plausibles. La mise en situations n'est pas seulement l'occasion d'illustrer l'usage des concepts et des processus à apprendre. Fondamentalement, cette approche croit en la construction des apprentissages où les connaissances s'acquièrent en situation et où la diversité

[5] Nous reprenons ici la distinction entre les processus d'acquisition et les processus heuristiques (Barbier, 1996)

[6] Cette liste est loin d'être exhaustive.

des situations rencontrées et leur complexité exercent la mobilisation et l'intégration des connaissances. Ensuite, ces situations sont supposées engager et impliquer le sujet dans la résolution des situations et, par là, dans son parcours scolaire. Enfin, cette connaissance construite en situation, par son caractère contextualisé et pragmatique, acquiert une certaine validité aux yeux des élèves, des enseignants et de la société. Ainsi, les compétences se veulent être contraires à un savoir neutre et indépendant du sujet. Barbier (1996 : 10) les baptise « savoirs détenus » ; De Ketele (2001) les oppose à des savoirs neutres, morts ou ignares.

Ces différentes dimensions qu'implique l'approche pédagogique par compétence sont invoquées par les auteurs pour traiter la question de l'équité dans les apprentissages. Nous verrons à la suite comment ils croisent ces deux questions.

2. Une approche par compétence promet moins d'iniquité ?

Nous avons repéré dans la *littérature théorique*[7] plusieurs effets positifs escomptés de l'approche par compétence sur le problème posé par l'inégalité des acquis des élèves. Ces effets reposent sur divers principes hypothétiques en faveur d'une plus grande équité dans les apprentissages et les acquis.

Le premier principe met en jeu la capacité de mobiliser des savoirs en situation. Celle-ci répond à un souhait de société de former des citoyens qui cherchent et s'adaptent à la nouveauté des problèmes qui leur sont posés et non pas des têtes pleines ni des têtes bien huilées. Les situations présentées sont proches de situations sociales ou professionnelles. Dans ce sens, les réponses « scolaires » que certains milieux maîtrisent plus ou moins deviennent secondaires. Par contre, les aspects pragmatiques et pertinents des réponses sont mis en évidence. Il importe plus que leur conformité à des règles prédéfinies par l'école. **L'approche par situation impose de nouvelles règles** de production de savoir tant sur le fond que la forme des réponses qui se veulent moins discriminatoires selon l'origine culturelle.

Le second principe repose sur le mode d'intervention pédagogique qu'implique l'approche par compétences. L'originalité de l'approche par compétence est présentée comme un **levier pédagogique** qui médiatise les apprentissages et implique l'élève dans des processus mentaux supérieurs d'identification, mobilisation, transfert, métacognition, intégration des ressources conceptuelles. Ces processus, restés implicites dans les approches antérieures, sont exploités ici systématiquement. L'approche par compétence offre l'occasion de les mettre en pratique. Elle prétend réduire les inégalités pédagogiques entre les plus faibles et les plus forts (De Ketele et Sall, 1997).

On trouve également comme garantie d'une plus grande équité, la définition de programmes **autour de compétences communes, de familles de situations et/ou de concepts-clés.** Dans ce cas, on met en cause la différenciation des formes d'enseignement et l'orientation précoce des élèves comme source de ségrégation. La définition de compétences rouvre un débat antérieur, celui de la différenciation des filières (Vandenberghe, 2002). Dans ce cas, ce n'est pas les compétences mais bien la définition d'un **tronc commun** dans les programmes d'enseignement autour de compétences qui est appelé à garantir une plus grande équité.

Enfin, l'égalité des acquis est recherchée en donnant plus de **sens aux apprentissages**. Le concept même de « sens des apprentissages » est polysémique. Develay (1992) est là pour nous le rappeler. D'abord, l'approche pédagogique par situations-problèmes est orientée par les finalités des situations présentées qui leur donnent sens (sens = **utilité**). Ensuite, la complexité des situations permet d'intégrer différents modes de résolution où chacun peut se retrouver et y trouver son sens (sens = **respect des différences**). La complexité des situations oblige l'intégration des savoirs, savoir-faire et savoir-être.

[7] Voir bibliographie consultée

Elle implique l'intégration des dimensions affectives et cognitives. Cette approche parie ainsi sur un engagement et un investissement des élèves dans le processus de leur propre construction d'apprentissage et pour en améliorer la qualité (sens = **motivation et engagement des élèves**). Enfin, cette approche conçoit que l'apprentissage des instruments conceptuels passe par la négociation de sens dans l'interaction de classe où l'enseignant devient un médiateur de sens commun. Le but est alors d'amener les élèves à partager une culture commune qui relie à la fois les références culturelles des élèves et celles de la société (sens = **culture commune**).

Au vu des implications de l'approche par compétence que nous venons de décrire, les avis **quant aux résultats attendus** divergent.

- Certains **dénoncent une baisse d'exigence** des savoirs et savoir-faire à acquérir au profit d'une égalité des acquis factices. Ils regrettent le rôle secondaire réservés aux connaissances à maîtriser (savoirs et savoir-faire) qui deviennent des ressources potentielles, au profit d'un pragmatisme moins rhétorique.

- Pour d'autres, l'approche par compétence en éducation **complexifie les apprentissages**. Elle ne se centre pas seulement sur les capacités et les contenus mais en plus, exige de les mobiliser de façon pertinente et intégrée. De ce point de vue, deux tendances sont perceptibles. Les uns craignent pour l'équité des apprentissages. Les autres y voient une solution pour plus d'équité.

- Dans le premier cas, la complexité des situations, la multiplication des ressources personnelles à mobiliser, l'accès à des ressources extérieures, l'incertitude quant aux processus impliqués dans la mobilisation et l'intégration en situation, sont autant d'arguments pour penser que l'approche par compétence **accentue les exigences et, par là les iniquités** entre les profils socioculturels d'élèves.
- Dans le second cas, la mobilisation de savoirs scolaires ou d'expérience et de processus heuristiques ouvrent la possibilité à d'autres formes de résolution de problèmes que celles exclusivement académiques. Elles offrent l'opportunité à une construction propre des connaissances en rapport avec les codes et processus personnellement ou socioculturellement induits. Dans ce cas, elle tendrait vers **moins d'iniquité** dans les acquis.

Les résultats empiriques *en situation réelle* restent à ce jour, parcellaires. Roegiers (2001) fait état de résultats favorables à une pédagogie de l'intégration en Tunisie. Allal et alii (1999 *In* Roegiers, 2001) rapportent des gains supérieurs en orthographe pour les élèves les plus faibles après avoir bénéficié d'un enseignement intégré par rapport aux résultats obtenus lors d'un enseignement par activités spécifiques. Par contre, une recherche similaire (Roegiers, 2001) au niveau de l'enseignement, ne montre pas d'avantages pour les élèves ayant suivi un apprentissage par résolution de problème ni dans des épreuves intégrées ni dans les épreuves spécifiques. Seule la dimension du savoir-être semble y bénéficier.

Au stade actuel de la recherche, les données dont nous disposons correspondent à une mesure transversale des compétences et ressources des élèves. Nous ne pouvons prétendre observer les effets d'une intervention pédagogique quelconque encore moins d'une politique d'homogénéisation des programmes d'étude. Le sens des apprentissages compris comme l'engagement des élèves dans leur scolarité ou l'appropriation d'une culture commune implique une dimension temporelle qu'on ne peut percevoir que dans une approche longitudinale. Seuls le caractère intégrateur et l'utilité perçue que confère la mise en contexte des problèmes présentés dans les épreuves peuvent être mis en évidence. Il nous a semblé intéressant à ce stade de la recherche de voir si l'intégration des ressources et contenus dans des situations complexes se montre plus ou moins sensible aux facteurs socioculturels que ces mêmes ressources potentielles présentées indépendamment par des questions spécifiques.

3. Du concept à la mesure de compétences

Venons-en maintenant à la manière d'opérationnaliser l'évaluation de ces compétences et ressources (savoirs et savoir-faire spécifiques). Dans le cadre de l'évaluation des nouveaux programmes telle qu'elle a été commanditée, nous avons pris comme références, la définition de compétence que nous venons d'exposer ainsi que les programmes d'étude de la Fédération de l'enseignement secondaire catholique (FESeC). Deux épreuves ont été construites afin d'estimer les compétences et ressources des élèves. L'épreuve de compétence présente une situation problème complexe et implique une réponse spontanée d'intégration (question ouverte). Les épreuves de ressources prétendent évaluer quant à elles, les savoirs et savoir-faire nécessaires pour résoudre la situation problème (questions fermées à choix multiples).

3.1. Questionnaire « compétence ».

Pour chaque discipline (Français, Histoire-EDM[8], Sciences), une compétence des programmes de l'enseignement secondaire, a été retenue. Chaque compétence implique une famille de situations-problèmes. Le choix s'est porté sur une compétence commune aux programmes des trois degrés d'enseignement. Le paramétrage des situations a pris en considération la présentation de la tâche demandée (par exemple, rédiger une note-critique), un objet d'étude ou de recherche (par exemple, la rue de Mons à Nivelles » en EDM), un type de support présenté (graphique, par exemple) et les ressources disponibles (les savoirs et savoir-faire acquis, le matériel à disposition). Les consignes et la présence de conseils aux élèves ont été uniformisées par degré. Ce paramétrage a permis de standardiser les compétences évaluées pour une même discipline, de moduler la difficulté de l'épreuve et de construire des grilles de corrections critériées.

La construction des épreuves et des grilles de correction a été effectuée par une commission d'experts pédagogiques et d'enseignants. Elles ont subi un processus de validation dans deux classes. Celle-ci portait sur la difficulté de la tâche, la compréhension des consignes et la pertinence des réponses. Les grilles de corrections ont été construites en fonction des compétences attendues et adaptées à partir d'un échantillon aléatoire des réponses. Pour chaque critère, des indicateurs ont été définis afin de garantir au mieux la fiabilité des corrections. Ces critères et indicateurs ont été pondérés sur base de la distinction entre critères minimaux et de perfectionnement (Roegiers, 2001)[9]. Enfin, les corrections des épreuves ont été effectuées par des juges formés à l'évaluation des compétences, sur base de grilles critériées et des indicateurs imposés. L'accord inter-juges a été évalué en cours de correction.

Un score unique de « compétences » résume la performance de l'élève à l'épreuve. Il correspond à la moyenne pondérée des scores atteints aux critères définis.

3.2. Questionnaires « ressources » (savoir et savoir-faire).

Les questionnaires « ressources » ont été construits par identification des savoirs et savoir-faire spécifiques, susceptibles d'être mobilisés pour résoudre la situation-problème présentée dans le questionnaire « compétence ». D'une certaine façon, ils s'apparentent aux questionnaires classiques de connaissances déclaratives ou procédurales de la discipline concernée. Ils comportent notamment des questions à choix multiples d'identification, de lecture de tableau ou graphique, d'application de formule. Leur validation

[8] L'Etude Du Milieu (EDM) a été retenue comme discipline équivalente à l'histoire pour le premier degré.

[9] Ce principe établit un rapport dans lequel les compétences de base représentent trois quart de la note globale et les compétences de perfectionnement, un quart. Par exemple, le critère relatif à l'orthographe est considéré comme critère de perfectionnement dans les épreuves d'histoire, sciences et mathématique. En ce sens, le résultat à l'épreuve prend en considération ce critère mais ce dernier ne peut déterminer la réussite ou l'échec à l'épreuve.

s'est effectuée à travers une évaluation par juges-experts de la difficulté des questions, une application pilote auprès de deux classes et une analyse des distributions des réponses aux items.

Un score « ressources » résume la performance de l'élève à cette épreuve. Il correspond à la moyenne des scores atteints aux items composant l'épreuve.

3.3. Validité des questionnaires

Les épreuves ont été construites avant l'entrée en vigueur des programmes parfois avant les programmes d'études eux-mêmes. Par exemple, en sciences, les familles-problèmes ont été définies pour l'objet de la recherche. De même, les grilles critériées ont été conçues avant ou en même temps que leur conception en commission inter-réseaux pour la Communauté française de Belgique. A cet égard, on peut prétendre que les instruments de la recherche ont contribué à l'effort de définition des programmes d'étude, à la réflexion sur l'évaluation des compétences et à la mise en place de grille d'évaluation inter-réseaux. Dans ce sens, on peut affirmer que les épreuves présentées ici, respectent les critères de validité interne et mesurent ce qu'elles prétendent mesurer. Par contre, l'aspect précurseur des épreuves et leur application précoce ne nous a pas permis de les valider statistiquement avant leur application, leur généralisabilité ni leur pouvoir de discrimination. Ces conditions confèrent aux données présentées un caractère préliminaire.

4. (Ini)Equité : du concept à la mesure

Mais comment a priori mesurer les différentiels d'(ini) équité scolaire au départ de données sur les résultats des élèves tels que fournis pas les deux types de questionnaires évoqués ci-dessus ? Nous avons jusqu'ici discuté en termes relativement généraux, parlant alternativement d'iniquité, d'inégalité ou de dispersion des résultats. A l'évidence, ces notions gagnent à être précisées quelque peu. De quoi parlons-nous lorsque nous nous référons à la notion d'(ini) équité ?

La notion d'équité en matière scolaire, comme en d'autres matières, est loin d'être univoque. Selon Sen (2000), il est bien un point commun entre toutes les théories de l'équité en matière d'organisation de la société : celui de l'égale considération à apporter à chacun des individus formant un ensemble, une population, une communauté. Mais cet **égalitarisme de principe**, faisant l'unanimité, débouche bien vite sur une forte hétérogénéité. Car il y a bien de très nombreuses manières de répondre à la question « Egalité de quoi ? ». Les libertariens, les sociaux-démocrates ou socialistes se disent bien soucieux de justice sociale et plaident pour un fonctionnement équitable de la société. Mais les premiers vont en fait réclamer de la société qu'elle accorde une égale considération à la liberté de chacun tandis que les seconds vont plutôt réclamer une égalisation du revenu et des moyens financiers de chacun. Ces courants politiques et les philosophies politiques qui les sous-tendent accordent bien tous une place au souci d'égale considération à apporter aux individus. En ce sens, ils poursuivent tous la justice et l'équité. Cela ne les empêche pas de s'opposer, parfois fortement. Et ce en raison de la manière divergente qu'ils ont de répondre à la question « égalité de quoi ? »

En matière scolaire également, il y a bien une relative universalité de la référence aux critères de justice et d'équité. Un système d'enseignement se doit d'être conçu, organisé et mis en œuvre avec le souci d'une égale attention apportée à chacun des élèves ou étudiants concernés. Mais au-delà de cette unanimité première, apparaissent également nous semble-t-il des différences importantes entre les courants et différents auteurs. Egalité de quoi ?

Il y a tout d'abord - et de plus en plus semble-t-il - l'équité comme *égalité finale des résultats ou acquis*. Il y a également ceux qui (dans la foulée de Sen et son concept de « capabilities »…) vont insister non pas tant sur l'égalité des résultats mais *bien l'égalité d'ac-*

cès à un seuil minimal de résultats. De nouveau, c'est bien une notion égalitarienne qui est présente. Elle se distingue, en particulier de la notion d'égalité de résultats, en considérant que l'espace des résultats est lui-même multidimensionnel et que seule la dimension « savoir et compétences de base » est réellement importante.

Nous retenons pour notre part, la notion d'***égale espérance ou chances de résultats***[10]. Cette notion est proche mais néanmoins différente de celle d'égalité de résultats. Elle consiste à vérifier le degré d'indépendance entre le niveau de résultats et les traits dont l'individu a hérité (retard, niveau d'éducation des parents, origine immigrée...) et qui dès lors s'impose à lui. Tout indique que cette condition est particulièrement difficile à réaliser, tout comme l'égalité de résultats est-on tenté de dire. La nuance importante est que la réalisation de l'égalité des chances est compatible avec la persistance d'une certaine inégalité des résultats. Et ce au nom d'une vision de l'apprentissage qui fait dépendre le résultat final de l'usage que fait l'individu de son autonomie (il travaille, il ne travaille pas, il a envie d'apprendre la géométrie analytique, il n'a pas envie…).

En pratique, une mesure de l'(in)égalité de chances de résultats consiste à estimer les corrélations s'établissant entre résultats et traits hérités (genre, niveau éducatif des parents...). Si elles sont fortes, on conclura à la persistance d'une forte inégalité de chance de résultats et inversement.

Ajoutons à propos de notre mesure d'(ini)équité comme inégalité de chances de résultats qu'elle repose sur une **triple hypothèse**. La première est celle d'une égale aptitude a priori - à la naissance - des individus présentant les divers traits hérités évoqués ci-dessus à atteindre un certain niveau (les filles en moyenne ont a priori un même niveau d'aptitude à réussir les maths que les garçons,...). La deuxième hypothèse est celle d'absence a priori de biais systématique dans la propension à l'effort individuel, toujours selon ces trais hérités. La troisième hypothèse concerne l'origine avant tout scolaire des écarts qui vont s'observer à un certain niveau. D'aucuns pourraient à juste titre objecter que ce que nous mettons en évidence lorsque nous épinglons des écarts de résultats entre, par exemple les enfants de parents diplômés et ceux dont les parents ne le sont pas, s'explique aussi en bonne partie par le fonctionnement des institutions non scolaires (politique du logement, de la mobilité, de redistribution du revenus...).

5. Méthode, données et résultats

5.1 Population et échantillon

La population correspond aux élèves de l'enseignement de transition général et technique du réseau libre catholique de la Communauté française de Belgique. L'échantillon de départ se compose de 6.500 élèves des filières générales et techniques de transition, répartis dans 138 établissements et 383 groupes-classes. L'échantillonnage a été stratifié selon la discipline enseignée (mathématiques, sciences, français et histoire/étude du milieu), le degré, la motivation des enseignants et leur formation aux nouveaux programmes. Chaque élève ne répond qu'à une seule épreuve et donc à une seule compétence et discipline.

5.2. Instruments

Les questionnaires de compétences et de ressources ont été amplement décrits au point 3. Le profil socio-économique et culturel de l'élève - soit un élément central de notre évaluation de la tendance à l'iniquité de chances de résultats - est calculé à partir d'un questionnaire individuel administré aux élèves et sur

[10] A ne pas confondre avec la notion d'égalité des chances souvent définie comme simple égalité d'accès à l'enseignement ou égalité de la dépense par élève. Nous visons bien ici *le résultat* de l'élève par le traitement qu'on lui applique.

base de l'indice de différenciation positive qui caractérise les établissements en Communauté française de Belgique. Cet indice reflète les conditions socio-économiques de la population des quartiers dont sont issus les élèves des établissements.

5.3. Données disponibles

A ce stade des travaux, nous sommes parvenus à récolter simultanément les trois ingrédients de base de notre analyse – score ressources (SCORE_R), score compétences (SCORE_C) et profil socio-économique – seulement pour un sous-ensemble de l'échantillon de départ, soient 1676 élèves[11]. Le score « compétence » pour les mathématiques a été jugé invalide au regard des distributions des résultats et des coefficients de fiabilité interjuges et n'a pas été traité dans ce document.

Le tableau 1 renseigne les statistiques descriptives relatives aux scores utilisés. Ceux-ci ont fait l'objet – pour la suite des analyses – d'une standardisation par discipline et degré (en fait par questionnaire) de manière à obtenir une moyenne par questionnaire égale à ZERO et un écart-type égal à l'UNITE. Cette transformation vise à rendre comparable les scores obtenus au moyen de différents questionnaires lesquelles génèrent – comme le suggère le tableau 1 – des moyennes et des distributions de scores a priori fort différents. Cette standardisation permet également une interprétation plus directe des corrélations partielles obtenues dans une analyse multivariée telle que nous l'utilisons ici ci-après. **Ces corrélations s'interprètent directement comme le pourcentage d'écart-type de variation du score qu'entraîne le changement de catégorie** (par exemple, mère d'origine belge ==> mère d'origine étrangère...).

TABLEAU 1
Echantillon. Statistiques descriptives relative aux scores (moyenne, écart-type), par discipline

Discipline	Nombre d'élèves	Moyenne		Ecart-type	
		Ress.	Comp.	Res.	Comp.
EM-HISTOIRE	1070	0,54	0,52	0,15	0,23
FRANCAIS	253	0,73	0,54	0,22	0,18
SCIENCES	353	0,52	0,37	0,17	0,22

Source : Fesec, Girsef (2003)

Les tableaux 2, 3 et 4 décrivent les données de profil socio-économique utilisées.

TABLEAU 2
Ventilation (en pourcentages) des élèves selon le niveau de diplôme des parents (mère), par discipline.

Niveau d'éducation des parents	EM-HISTOIRE	FRANCAIS	SCIENCES
Bas (secondaire inf. ou moins)	12,97	15,25	7,31
Moyen (secondaire sup.)	59,10	61,58	60,27
Elevé (supérieur)	27,93	23,16	32,42

Source : Fesec, Girsef (2003)

[11] Ce faible nombre d'observations eu égard à l'échantillon total (6000) s'explique par le faible taux de correction des épreuves compétences.

TABLEAU 3
Ventilation (en pourcentages) des élèves selon l'origine de la mère, par discipline

Origine de la mère	EM-HISTOIRE	FRANCAIS	SCIENCES
Belge	76,58	86,47	69,20
Etrangère	23,42	13,53	30,80

Source : Fesec-Girsef (2003)

TABLEAU 4
Ventilation (en pourcentages) des élèves selon le retard scolaire par discipline.

Retard	EM-HISTOIRE	FRANCAIS	SCIENCES
Pas de retard	77,13	82,30	77,41
Un an ou plus	22,87	17,70	22,59

Source : Fesec-Girsef (2003)

5.4. Modèle d'analyse

Le modèle d'analyse correspond à celui d'une régression par moindres carrés ordinaires généralisés[12] décrite par l'équation 1 :

$$SCORE_i = \alpha + \beta*RED_i + \delta*EDUPAR_i + \gamma*MEREOB_i + \varepsilon \qquad (1)$$

Où :

- i= indice de l'individu interrogé (i=1,... , 1676) ;
- SCORE= score au test « ressources » ou « compétences » ;
- RED=variable catégorielle renseignant le nombre d'années redoublées ;
- EDUPAR=variable à trois catégories renseignant le niveau d'éducation des parents[13]
- MEREOB= variable binaire renseignant l'origine belge ou non de la mère de l'enfant ;

Cette équation est estimée deux fois consécutivement. Une première fois au moyen du score ressources (SCORE=SCORE_R) ; une seconde fois au moyen du score compétences (SCORE=SCORE_C). Elle est estimée par discipline, mais tous degrés confondus.

5.5. Résultats

Les résultats obtenus jusqu'ici et présentés ici à titre tout à fait préliminaire sont exposés dans le tableau 5. Il s'agit de la sensibilité du score aux variables de profil socioculturel des élèves, soit la mesure de notre conception de l'(ini)équité comme inégalité de chances de résultats.

[12] Estimée au moyen de PROC GLM en SAS 8.0.

[13] Cet indice est construit par i) agrégation du niveau éducatif des 2 parents ii) ventilé ensuite en trois grandes catégories (BAS, MOYEN, ELEVE). La catégorie « BAS» reprend les enfants dont un des deux parents a au maximum un diplôme secondaire. La catégorie « ELEVE » correspond aux enfants dont un des deux parents a au minimum un diplôme supérieur non universitaire. La catégorie « MOYEN» reprend tous les cas intermédiaires.

TABLEAU 5 **:**

Scores ressources/compétences et profil socio-économique. Corrélations partielles par discipline (p-values en italique).

	EM-HISTOIRE		FRANCAIS		SCIENCE	
Paramètres	Ress.	Comp.	Ress.	Comp.	Ress.	Comp.
Parents faiblement diplômés						
(réf : parents fortement diplômés)	**-0,33****	0,09	-0,21	-0,31	0,18	-0,39
	0,0054	*0,4682*	*0,3857*	*0,2149*	*0,5205*	*0,1595*
Parents moyennement diplômés						
(réf : parents fortement diplômés)	-0,10	-0,09	0,11	-0,08	0,11	-0,13
	0,2378	*0,2586*	*0,5358*	*0,6805*	*0,4779*	*0,3770*
Mère d'origine étrangère *(ref :mère d'origine belge)*	-0,04	**-0,19****	-0,12	-0,15	**-0,43****	**-0,29***
	0,6588	*0,0239*	*0,5615*	*0,4925*	*0,0052*	*0,0552*
Elève ayant redoublé au moins une fois *(ref : pas de redoublement)*	**-0,33****	- 0,13	-0,24	**-0,79****	-0,15	-0,04
	0,0001	*0,1267*	*0,2227*	*0,0001*	*0,3469*	*0,8132*

** : significatif au seuil de 5% ; * significatif au seuil de 10%
Source : Fesec-Girsef (2003)
Note explicative : les corrélations partielles/coefficients de ce tableau mesurent la sensibilité du score aux éléments du profil socioculturel des élèves : coefficients de régression exprimant la variation de score (en % d'écart-type) par rapport à la catégorie de référence, p-values en italique.

La plupart des coefficients du tableau 5 ont le signe (négatif) attendu. Les amplitudes oscillent entre –0,79 et 0 suggérant des écarts importants entre catégories. Rappelons que ces chiffres s'interprètent comme la baisse du score en pourcentage d'écart-type qu'entraîne le changement de catégorie. Ainsi les élèves dont les parents sont peu diplômés connaissent un écart de score en EM-HISTOIRE à l'épreuve 'ressources' de 33% d'un écart-type.

Les coefficients obtenus ne sont pas nécessairement significativement différents de zéro sur le plan statistique. Deux raisons probables à cela. Tout d'abord le faible nombre d'observations, surtout en sciences et en français est dû en partie à la lourdeur du processus de correction des épreuves « compétence » par juges, non clôturée à ce jour. La seconde est relative à la difficulté des épreuves et leur faible pouvoir de discrimination entre les élèves. Les épreuves sont calibrées sur les compétences attendues en fin d'année scolaire. Cependant, elles ont été administrées en début d'année. Les épreuves montrent une saturation pour les plus faibles scores et ne discriminent donc pas les résultats des élèves en dessous d'un certain seuil.

Le tableau 5 contient 9 comparaisons (3 matières* 3 critères de profil). Et il ressort que le score « compétence » est significativement plus sensible au profil socio-économique que le score « ressources » dans 2 cas. Le score « ressources » l'est aussi dans 2 cas. Pour les autres comparaisons, il est impossible à ce stade de départager les deux scores.

On note enfin que l'iniquité de la distribution des scores se joue de manière variable selon les disciplines et la dimension testée (ressources vs. compétences). Car c'est tantôt le retard qui discrimine tantôt le faible diplôme des parents ou l'origine étrangère de la mère

6. Plus d'inégalité dans les chances de résultats ?

Sur base de ces résultats, rien ne permet de conclure au fait que l'approche par compétences devrait conduire à plus d'inégalité de chances de résultats. On ne peut conclure non plus à une plus faible iniquité. On voit par contre, que les épreuves réagissent différemment aux différentes dimensions du profil de l'élève selon la discipline concernée et la dimension « compétence vs ressources » testée.

Cette disparité nous amène d'abord à attirer l'attention sur le traitement transversal des compétences. Dès l'abord de la question, nous avons traité les compétences à partir de la même définition et les avons distinguées des ressources mobilisées comme si ces compétences conformaient une entité univoque. L'observation des distributions des réponses nous invite à traiter les compétences disciplinaires indépendamment les unes des autres. Dans notre cas, la discipline, la compétence et le programme sont confondus puisqu'une compétence par programme d'étude a été choisie. L'observation des tendances centrales, des dispersions et des distributions montrent des disparités qui résistent à l'homogénéisation de définition et l'opérationnalisation des compétences. Elles reflètent l'écriture des programmes de compétences par discipline. On parlera dès lors de compétences disciplinaires.

Une autre source de disparité entre les résultats provient peut-être de la nouveauté relative qu'introduit l'approche par compétence. Dans un questionnaire d'avis et motivation des enseignants sur les nouveaux programmes[14], les enseignants d'histoire et de français se départageaient quant au sentiment de nouveauté que leur inspiraient les nouveaux programmes. De 30 à 36% des enseignants d'histoire ont reconnu les programmes comme assez nouveaux alors que seulement 23% des professeurs de français s'alignaient à cet avis. La relative nouveauté des programmes n'explique pas la sensibilité au profil socio-économique des élèves. Il attire l'attention sur la disparité de cette sensibilité dans les différentes disciplines et programmes.

Il reste que les épreuves 'compétences', en français notamment, ne se montrent pas sensibles au niveau d'éducation des parents par exemple. Or, les antécédents empiriques – nous faisons allusion aux études PISA (2002) et TIMSS -- sur les compétences des élèves montrent une forte dépendance des résultats aux origines socioculturelles et économiques des élèves (Dupriez & Vandenberghe, 2003, Lafontaine, 1996). Notons à ce propos que nos données ne concernent que les élèves du secondaire de transition. Cette population s'avère fortement diplômée. Ce qui expliquerait la faible disparité des résultats.

Pour confirmer la validité de ces résultats, il s'avère nécessaire de contribuer à la validité des épreuves sans quoi on court le risque qu'une partie des différences provienne simplement d'un biais de correction ou de difficultés des questions. Ainsi, l'évaluation des compétences repose la question de l'évaluation en classe mais aussi des questions d'édumétrie. Nous avons observé au cours de cette étude la difficulté de concilier des critères de validité statistique (analyse des items ou des dimensions) aux critères de validité interne et conceptuelle qui régissent l'approche par compétence. Cette question devient d'autant plus importante que l'approche par compétence coïncide avec une volonté croissante de mesures externes en éducation.

Réitérer l'analyse sur les épreuves suivantes, passées un an après la mise en place des programme, constitue une autre piste. Dans ce cas, le problème de difficulté variable des épreuves ne se posera en principe pas. Par contre, la nouveauté des épreuves sera confondue avec la présence ou pas d'une approche par compétence. Il sera aussi possible de considérer la valeur ajoutée en relation au traitement pédagogique expérimenté par les élèves et la sensibilité de cette valeur au profil d'élève.

[14] Le plan de recherche a programmé un sondage auprès des enseignants concernant leur motivation et avis sur les nouveaux programmes. Il a été effectué au second semestre de l'année scolaire 2000-2001. Les résultats de ce sondage ont été publiés dans Exposant Neuf en juin 2001

6.1. (Ini)Equité dans le cas d'une évaluation décentralisée ?

Dans le cadre de la recherche, le processus de construction des épreuves d'évaluation a conduit à une définition assez univoque de compétence, un paramétrage des situations problèmes et une standardisation de l'application des questionnaires. Pourtant nous nous sommes confrontés au cours de ce processus, à des glissements de sens autour de la notion de compétence d'une discipline à l'autre, d'un groupe d'experts ou d'enseignants à l'autre. Nous avons été frappés par la marge de nuances dans les conceptions des compétences véhiculées dans le système éducatif, conceptions plus ou moins hybrides entre l'application de savoirs et savoirs faire et l'intégration originale de ceux-ci dans des situations plus ou moins complexes. Les degrés d'intégration, de complexité et de nouveauté introduits dans l'évaluation des compétences diffèrent au point que pour certains les situations problèmes se résument à l'application de routines quelque peu déguisées ou partielles et pour d'autres, elles engagent la combinaison pertinente de procédures complexes et originales de la part des élèves. On est en droit de se demander quels effets va introduire cette diversité sur l'évaluation des compétences et sur l'hétérogénéité des résultats des élèves ? Si dans une évaluation centralisée, l'évaluation des compétences ne semble pas plus inéquitable que l'évaluation de ressources, qu'advient-il de la sensibilité de cette évaluation aux traits sociaux hérités dans une évaluation décentralisée où les compétences recouvrent des réalités d'épreuves fort différentes ?

6.2. Dans le cas d'une évaluation centralisée ?

Lors de la construction des épreuves, nous avons veillé à respecter les caractéristiques des compétences et à nous rapprocher des formes d'évaluation telles qu'elles sont envisagées pour les pratiques d'évaluation en classe. Elles impliquent la production spontanée d'une réponse d'intégration. Ce mode d'évaluation ne répond pas facilement aux manipulations de validation classique d'items dont les réponses sont prédéfinies. Outre la lourdeur des corrections, nous nous sommes confrontés au problème de la validation des épreuves et des grilles critériées. Une solution serait de renoncer à des épreuves intégrées pour n'en sonder que quelques composantes. Mais le risque est de désintégrer les questions et réponses en composantes partielles, en savoirs et savoir-faire susceptibles d'être mobilisés. Dans ce cas, on s'éloigne de l'évaluation de compétences pour n'en évaluer que les ressources.

Nous sommes en droit d'insister sur cette question lorsqu'on considère que les modes et contenus d'évaluation ne sont pas sans effet sur les pratiques pédagogiques. Nous avons pointé ici la forme plus ou moins complexe des situations présentées et leur degré d'intégration. Dans quelle mesure peut-on attendre un changement des pratiques pédagogiques vers des apprentissages en situation qui engagent la mobilisation intégrée, pertinente et spontanée des savoirs et savoir-faire si l'évaluation n'en tient compte que partiellement ?

Conclusion

Nous avions émis l'hypothèse que les questionnaires « compétences » ne se montraient pas plus (ini) équitables que des questionnaires dits « ressources » (savoirs traditionnels). Selon les données actuellement recueillies et analysées, l'évaluation de compétence ne se montre pas plus inéquitable que l'évaluation de ressources. Au vu du faible nombre de données, nous restons réservés sur cette question. D'autres résultats devraient confirmer ou infirmer nos premières analyses.

Par contre, les conclusions de cette étude préliminaire soulèvent plusieurs questions. Elles encouragent d'abord un traitement distinct des compétences par discipline. Les résultats montrent une grande disparité dans leur sensibilité aux profils socio-économiques des élèves. Cette disparité dans les résultats nous invite aussi à investir davantage dans la mesure des compétences. Cette question s'avère cruciale au moment de la mise en application des nouveaux programmes. En effet, la définition des

compétences ne semble pas univoque et l'appropriation de l'approche par compétence dans le système éducatif ne semble pas homogène. On peut s'attendre à des modes d'évaluation tout aussi diversifiés que les définitions et les applications qui seront mises en œuvre. La question de la mesure des compétences se pose également en terme d'édumétrie au moment où l'évaluation externe et centralisée des compétences est envisagée comme outil de régulation des systèmes éducatifs. Nous avons expérimenté au cours de cette étude, la difficulté de faire converger les instruments de validation statistique des épreuves et une conception intégrée et spontanée de résolution de problème.

Cette communication a été l'occasion de survoler la littérature théorique et de mettre en évidence comment l'approche par compétence en éducation entrevoit le problème de l'(ini)équité des acquis. Les arguments invoqués font allusion à différentes implications de l'approche par compétence. On avance qu'elle introduit des processus d'apprentissage moins scolaires, qu'elle constitue un levier pédagogique pour exploiter des processus jusqu'alors restés implicites, qu'elle engage le sens des apprentissages c'est-à-dire des apprentissages plus utiles, plus motivants, plus personnels ou respectueux des talents de chacun. Aussi, elle permet indirectement d'homogénéiser les programmes scolaires entre filières. A ce propos, il nous semble que les principes pédagogiques que suppose la réforme des programmes autour de la notion de compétence sont trop nombreux et doivent être explicités. Dans cette étude, nous nous sommes arrêtés à observer de manière transversale, l'évaluation des compétences indépendamment de toute intervention pédagogique. Seules les implications relatives à la mobilisation de ressources et l'utilité perçue par la tâche peuvent être mises en cause dans l'épreuve de compétence. Ni les effets d'une pédagogie d'intégration ni l'effet de cette pédagogie sur le sens des apprentissages ne peuvent être appréhendés dans l'état actuel de la recherche. Des analyses de données répétées et des plus-values dans les acquis des élèves telles qu'elles sont programmées dans la suite de la recherche, pourront apporter quelques indications sur ces questions.

Pour clôturer, nous aimerions cependant souligner que la question de l'équité des acquis des élèves dépasse celle d'une approche pédagogique quelle qu'elle soit. Nous ne pouvons donc envisager le croisement entre compétences et équité sans tenir compte des ressources d'hétérogénéité tant endogènes qu'exogènes au système éducatif, qui ont fait l'objet d'analyses spécifiques. Il serait donc illusoire de s'attendre à moins de déterminisme socioculturel par le seul effet de changements pédagogiques.

Bibliographie

Barth, B.M. (1993) Le savoir en construction. Former à la pédagogie de la compréhension. Paris : Retz.

Barbier, J.-M. (1996) Savoirs théoriques et savoirs d'action, °Paris : PUF

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

Bernaert, G., Delory, Ch., Genard, A., Leroy, A., Paquay, L., Rey, B. , Romainville, M. , Wolfs, J.-L. (1997) A ceux qui s'interrogent sur les compétences et leur évaluation, Forum pédagogies.

Bosman, Ch., Gérard, F.M., Roegiers, X. (2000) Quel avenir pour les compétences ? Bruxelles : De Boeck.

Jadoulle J.-L. et Bouhon, M. (2001) Développer des compétences en classe d'histoire. Louvain-la-Neuve : UCL

Jadoulle, J.L., Letor, C., Vandenberghe, V., De Ketele, J.M. (2001) Que pensent les enseignants des nouveaux programmes. Exposant Neuf, 10, p 30 et 31.

De Ketele, J.-M.(1996). L'évaluation des acquis scoalires : quoi ? Pour quoi ? Revue tunisienne des sciences de l'éducation, 23, p.17-36.

De Ketele, J.-M. (2001) Enseigner des compétences : repères in Jadoulle, J.-L. et Bouhon, M., Développer des compétences en classe d'histoire. Louvain-la-Neuve : UCL, p.13 –22.

Dolz J. et Ollagnier, E. (2000) L'énigme des compétences en éducation, Bruxelles-Paris : DeBoeck Université.

Dupriez, V. & Vandenberghe, V. (2003), L'école en Communauté française de Belgique : de quelle inégalité parlons-nous ?, Communication à l'Admée, Sept 03, Ulg, Liège.

Lafontaine, D. (1996) Performances en lecture et contexte éducatif. Enquête internationale auprès d'élèves de 9 et 14 ans. Bruxelles: De Boeck.

Paquay, L., Carlier, G., Collès L., Huynen A.-M. (2002) L'évaluation des compétences chez l'apprenant. Louvain-La-Neuve : Presses Universitaires de Louvain.

Perrenoud, Ph. (1997) Construire des compétences dès l'école. Paris : ESF.

Rey, B. (1996) Les compétences transversales en question. Paris : ESF.

Rey, B., Carette, V., Defrance, A. et Kahn, S. (2003) Les compétences à l'école : apprentissages et évaluation. Bruxelles : De Boeck et Larcier.

Romainville, M. (1994) A la recherche des compétences transversales, Forum Pédagogie, p.18-22.

Romainville, M. (1996) L'irrésistible ascension du terme « compétence » en éducation. Enjeux, 37/38, p.132-142.

Roegiers, X. (2001) Une pédagogie de l'intégration, Bruxelles : De Boeck, 2ème éd.

Sen, A. (2000) *Repenser l'inégalité*, Paris : Ed. Seuil.

Tilman, F. (2000) Qu'est-ce qu'une compétence ? Exposant Neuf, p.28-31.

Tardif, J. (1999) Le transfert des apprentissages. Montréal : Editions Logique.

Cahiers de Recherche du GIRSEF

Déjà Parus :

Thiéry F., Zachary M-D., De Villé Ph., Vandenberghe V. (1999) Enseignement initial : les enjeux du développement de l'enseignement supérieur sur fond de crise de l'enseignement secondaire qualifiant, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 1.

Conter B., Maroy C., Urger F. (1999) Le développement de la formation professionnelle continue en Belgique francophone, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 2.

Vandenberghe V. (1999) Regard rétrospectif sur la dynamique des dépenses d'enseignement en Communauté française de Belgique :1988-1998, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 3.

Dupriez V., Maroy C. (1999) Politiques scolaires et coordination de l'action, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 4.

Doray, P. (2000) Les articulations entre formation professionnelle initiale et formation continue au Québec :quelques pistes de travail, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 5.

Casalfiore S. (2000) L'activité des enseignants en classe. Contribution à la compréhension de la réalité professionnelle des enseignants, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF,* n°*6.*

Vandenberghe V. et Zachary M-D. (2000) Efficacité-équité dans l'enseignement secondaire de la Communauté Wallonie Bruxelles : essai d'évaluation dans le cadre d'une comparaison internationale, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF,* n°7.

Vandenberghe V. (2000) Enseignement et iniquité : singularités de la question en Communauté Wallonie-Bruxelles, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF,* n°8.

Guyot J.-L., Bonami M. (2000) Modes de structuration du travail professoral et logiques disciplinaires à l'Université, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF,* n°9.

Cattonar B. (2001) Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse. *Les cahiers de Recherche du GIRSEF,* n°10.

Maroy C. et Doray, P. (2001) La construction des relations écoles / entreprises. Le cas de la formation en alternance en Communauté Française de Belgique et au Québec, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF,* n°11.

Maroy C. (2001) Le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF,* n°12.

Mangez E. (2002) Régulation et complexité des rapports familles – écoles, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF,* n°13.

Waltenberg F. D. (2002) Polarisation et appariements sélectifs des individus. Etat de la question , *Les cahiers de Recherche du GIRSEF,* n°14.

Si vous souhaitez obtenir d'autres numéros de ces cahiers, vous pouvez les obtenir au secrétariat du GIRSEF au prix unitaire de 6 €, Place Montesquieu 1 bte 14, B-1348 Louvain-la-Neuve, Tél : 32-10-472066, Fax : 32-10-472400, email : girsef@anso.ucl.ac.be

Un résumé des textes parus dans ces cahiers est disponible sur le Web à l'adresse suivante : http://www.girsef.ucl.ac.be/cahiers.html.

Cahiers de Recherche du GIRSEF (suite)

Waltenberg F. D. et Vandenberghe V. (2002) Etat des lieux de mobilité des élèves en cours de scolarité primaire en Communauté française Wallonie – Bruxelles. Une analyse économique et quantitative, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF,* n°15.

Casalfiore S. (2002) Les petits conflits quotidiens dans les classes de l'enseignement secondaire. I. Nature et sens des transgressions sociales à l'origine des conflits dans la dyade enseignant-élève, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF,* n°16

De Villé Ph. (2002) Equal opportunity in the educational system and the ethics of responsibilty, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF,* n°17

Maroy M. et Cattonar B. (2002) Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants ? Le cas de la Communauté française de Belgique. *Les cahiers de Recherche du GIRSEF,* n°18.

Dauphin N. et Verhoeven M. (2002) La mobilité scolaire au cœur des transformations du système scolaire. *Les cahiers de Recherche du GIRSEF,* n°19.

Casalfiore S. (2003) Les petits conflits quotidiens dans les classes de l'enseignement secondaire. II. Nature des stratégies de résolution, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF,* n°20

Casalfiore S. (2003) Les petits conflits quotidiens dans les classes de l'enseignement secondaire. III. Conception de l'autorité chez les élèves, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF,* n°21

Vandenberghe V. (2003) Un enseignement secondaire technique et professionnel (dé)valorisé ?, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF,* n°22

Dupriez V. (2003) La coordination du travail dans les établissements scolaires: les différentes voies de construction de l'accord, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF,* n°23

Dupriez V. et Draelants H. (2003) Classes homogènes versus classes hétérogènes : les apports de la recherche à l'analyse de la problématique, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF,* n°24