

**MORLAIX Sophie. *Compétences des élèves
et dynamique des apprentissages***

Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2009, 124 p.

Olivier Cosnefroy



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/3134>

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 juin 2011

Pagination : 152-154

ISBN : 978-2-84788-320-6

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Olivier Cosnefroy, « MORLAIX Sophie. *Compétences des élèves et dynamique des apprentissages* », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 175 | avril-juin 2011, mis en ligne le 15 juin 2011, consulté le 24 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/3134>

Les enseignants confrontés à un enfant qu'ils considèrent comme impoli le jugent moins sympathique qu'un enfant poli et ils ont tendance à moins l'aider. Le fait d'être poli est davantage attendu chez un enfant de 11 ans que chez un élève de 7 ans. En conclusion, la question de la politesse fait partie du quotidien des éducateurs, parents ou enseignants, et elle se présente souvent comme une évidence à laquelle il faut accoutumer les enfants, suivant des pratiques qui relèvent du « bon sens ». Réfléchir de manière scientifique à cette question aide à prendre du recul, à se départir d'une morale mal placée et à limiter certaines erreurs. On peut retenir notamment trois conseils essentiels pour les adultes confrontés à l'éducation : ne pas demander trop tôt à des enfants d'avoir des habitudes de politesse décalées avec leur développement cognitif ; prendre assez de distance avec le comportement d'un élève quand on évalue ses performances scolaires ; enfin enseigner explicitement mais judicieusement la politesse aux enfants pour leur permettre d'améliorer leur image d'eux-mêmes (et donc d'augmenter leur confiance en eux) et le rendement de leurs efforts scolaires. L'auteur donne des pistes pour travailler la question de la politesse à l'école et le lecteur, au terme de cet ouvrage, sort convaincu du fait que la politesse peut faire l'objet d'un véritable apprentissage au service de la formation des compétences sociales et cognitives des enfants.

Cet ouvrage très riche et stimulant donne envie de poursuivre la discussion avec son auteur, par exemple sur la méthodologie expérimentale utilisée, dont Laurence Filisetti souligne elle-même les avantages et les inconvénients. Ne serait-il pas intéressant de poursuivre ces recherches de manière « écologique » dans les classes, c'est-à-dire sans susciter des situations en partie « artificielles » ? De même, qu'en est-il des compétences sociales des élèves en matière de politesse, au regard de variables sociologiques classiques telles que l'origine sociale ou le genre ? Enfin quelles sont les conceptions enseignantes de la politesse, qui sont analysées ici de manière globale sans tenir compte d'éventuelles variations entre les individus ? Dans ce domaine, on peut se demander si l'élévation de l'origine sociale des enseignants du primaire (Charles & Cibois, 2010) n'a pas des conséquences sur les interprétations scolaires normatives de ce que doit être un comportement « poli », et sur la stigmatisation d'« impolites » liées aux habitudes socialisatrices de milieux socialement éloignés de certains jeunes professeurs des écoles d'origine aisée, et désormais diplômés à bac + 5.

Rachel Gasparini

Université Claude-Bernard-Lyon 1, IUFM de l'académie de Lyon
Université Lumière-Lyon 2, centre Max Weber

BIBLIOGRAPHIE

CHARLES F. & CIBOIS P. (2010). « L'évolution de l'origine sociale des enseignants du primaire sur la longue durée : retour sur une question controversée ». *Sociétés contemporaines*, n° 77, p. 31-55.

MORLAIX Sophie. *Compétences des élèves et dynamique des apprentissages*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2009, 124 p.

À l'heure où la maîtrise des sept compétences du socle commun devient indispensable à l'obtention du diplôme national du brevet, l'ouvrage de Sophie Morlaix offre un temps de réflexion sur les compétences des élèves de l'école élémentaire, leurs constructions et développements au cours du temps. Projet ambitieux tant le terme est polysémique et les débats nombreux, l'auteur relève la gageure en s'inscrivant dans une approche originale, interdisciplinaire et empirique, visant à mettre à jour les compétences clés liées à la réussite scolaire. L'ouvrage se décline en quatre grandes parties équilibrées. Le premier chapitre offre une présentation synthétique de la nature des paradigmes employés par les chercheurs en sociologie et économie de l'éducation et de leur convergence dans la mise au jour des déterminants de la réussite scolaire. Dans ce paradigme économique de l'analyse du fonctionnement du système éducatif, la présentation des grands facteurs de la fonction de production scolaire est informative, tant pour le chercheur que pour le professionnel de l'éducation : qu'il s'agisse de variables liées à l'élève, son environnement familial ou son contexte scolaire, l'auteur décline les facteurs d'importance et leur poids relatif dans l'explication de la réussite scolaire, envisagés ici comme les acquisitions des élèves. Une alternative est proposée pour améliorer la fonction de production éducative. Il peut s'agir de centrer ses intérêts sur les « entrées » en invoquant des facteurs plus fins, issus par exemple de l'interaction des premiers ou, en définissant mieux la « sortie ». C'est ce dernier choix que l'auteur fait dans la seconde partie de ce chapitre, qui présente donc assez naturellement l'intérêt de remplacer une opérationnalisation des résultats de la fonction de production scolaire sous forme de niveaux d'acquisition par une opérationnalisation plus riche sous forme de compétences. L'organisation de la présentation des différentes conceptualisations et acceptions liées à ce terme permet au lecteur de s'orienter dans cette « caverne d'Ali Baba conceptuelle » (Crahay, 2006, p. 17).

La notion de compétence est au centre du deuxième chapitre qui passe en revue les avantages et limites propres, d'une part, aux manières dont les acteurs du système éducatif évaluent les élèves et, d'autre part, aux modèles de mesure qui supportent ces évaluations. Qu'il s'agisse de notes données

par l'enseignant ou des scores standardisés proposés par les enquêtes à grande échelle, nationales et internationales, l'auteur liste les nombreux biais susceptibles de rendre cette évaluation inéquitable. On retrouvera dans un premier temps une présentation structurée des limites de la notation liées aux caractéristiques des élèves, des enseignants, de la classe et de l'établissement. Le second temps est consacré à la mesure des compétences dans le cadre des évaluations nationales. La distinction entre évaluation bilan et évaluation diagnostique est nécessaire puisque c'est sur ce dernier type d'évaluation que vont porter les analyses du chapitre suivant. Cependant l'auteur entrevoyait le caractère éphémère de cette présentation dans la mesure où « l'apparition de la notion de socle commun de compétence interroge la pertinence et surtout la pérennité de ces deux types d'évaluation nationales » (p. 28). Sans entrer plus avant dans les détails, la partie qui s'avérait très informative du point de vue de la compréhension de la nature des évaluations nationales est aujourd'hui malheureusement obsolète tant les changements ont été conséquents ces deux dernières années. Cette remarque ne vaut pas pour la présentation des différentes évaluations internationales qui fournit en quelques pages un rapide historique et une vision claire de leurs fonctions, limites et intérêts. Le deuxième chapitre se clôt par une présentation accessible de trois grands modèles de mesures : théorie classique du score vrai, théorie des réponses aux items et modèle d'analyses en structures de covariance. C'est ce dernier modèle qui sera privilégié, dans le troisième chapitre, pour entrer dans le cœur de l'étude.

Ce chapitre est bien entendu le plus central puisqu'il présente un travail exploratoire extrêmement conséquent qui vise non seulement à extraire des compétences structurantes en CE2 et en 6^e, mais également à mettre ces dernières en relation pour apprécier la dynamique des apprentissages. Le lecteur est dans un premier temps convié à comprendre la démarche adoptée par l'auteur. Il s'agit de s'affranchir de toute organisation *a priori*, en termes de compétences et de disciplines (à l'origine en CE2, 171 items de français et mathématiques répartis en 7 champs), pour redéfinir des compétences en s'appuyant sur les liens empiriques qu'entretiennent entre eux les items. Un ensemble d'opérations (transformations des échelles de mesure) et de choix portant, d'une part, sur la sélection des coefficients de corrélation les plus élevés entre items (ou variables latentes) et, d'autre part, sur l'amélioration de la qualité d'ajustement des modèles exploratoires, autorise l'auteur à passer successivement de 171 items à 63 compétences, puis 12 compétences réparties en 3 grands blocs (attentionnel, orthographique et calcul mental). Après le repérage des compétences les plus prédictives de la réussite scolaire en CE2, l'auteur propose une hiérarchie propre à rendre compte de leur ordre d'acquisition. Cette « structure pyramidale des compétences des élèves en CE2 » offre une

redéfinition empirique d'un ensemble de compétences clés pouvant fournir « des indications didactiques et pédagogiques pour l'enseignement au cycle 2, en amont du CE2 » (p. 53). Une démarche identique est proposée pour mettre au jour les compétences centrales de la réussite scolaire en 6^e. Sur cette base, l'auteur établit naturellement les relations qu'entretiennent ces compétences au cours du temps : entre le CE2 et la 6^e, puis sur l'ensemble de l'école primaire, en ajoutant des données de CP et en respectant la même méthodologie. L'auteur conclut ici l'intérêt de cette nouvelle définition des résultats de la fonction de production scolaire.

Le dernier chapitre propose une ouverture sur un autre paradigme permettant de mieux apprécier la complexité des processus étudiés. Le corps du propos repose sur la présentation du paradigme des processus médiateurs et des recherches sur les capacités cognitives susceptibles de rendre compte de l'effet des facteurs de la fonction de production sur les résultats de l'apprentissage. Après avoir proposé un rappel des modèles et des mesures de la mémoire de travail, l'auteur présente un ensemble de résultats portant sur l'effet indirect de l'origine sociale sur la progression des élèves entre le CE2 et la 6^e, médiatisé par les capacités des élèves en mémoire de travail. Ces capacités sont ensuite mises en relation avec les compétences évaluées en CE2 et en 6^e. Une synthèse conclut ce chapitre sous forme de discussion portant sur les implications et perspectives, respectivement en matière de recherche en éducation et de politiques éducatives.

Si la lecture de l'ouvrage est particulièrement riche, c'est qu'il expose de manière accessible de nombreuses perspectives, théories, modélisations et surtout de nombreux résultats, fruits de plusieurs années de recherches. Le corollaire est que le lecteur pourra, ça et là, se prendre à vouloir obtenir davantage de précisions pour mieux apprécier la portée de ces résultats, à vouloir réinterroger ceux-ci en imaginant un autre ensemble d'items de départ, etc. Doit-on se focaliser sur les résultats ou sur la manière dont ils ont été mis au jour ? Il semble que l'auteur ne se contente pas de renouveler l'étude des compétences des élèves et de la dynamique des apprentissages. Au-delà de « stimuler la réflexion quant à l'intérêt de la prise en compte de la notion de compétences » (p. 85), l'ouvrage donne à réfléchir sur ses propres cadres de pensée. Tour à tour, l'auteur nous invite à nous distancier de nos ancrages paradigmatiques, méthodologiques et théoriques privilégiés pour mieux rencontrer ceux des autres : c'est en effet ce choix de l'interdisciplinarité qui trouve dans cet ouvrage un terreau particulièrement fécond pour penser la notion de compétence.

Olivier Cosnefroy

Université de Nantes, laboratoire
de psychologie « Éducation, cognition, développement »

BIBLIOGRAPHIE

CRAHAY M. (2006). « Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation ». *Revue française de pédagogie*, n° 154, p. 97-110.

ROBERT André D. *L'École en France de 1945 à nos jours*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 2010, 312 p.

André D. Robert étend et étoffe son analyse des politiques scolaires en France qu'il avait dressée dans un ouvrage précédent (Robert, 1993). Dans l'introduction, l'auteur fixe la manière dont il entend analyser les politiques scolaires en France et en montrer la complexité, les contradictions et les effets inattendus, voire pervers. Fruits de l'action gouvernementale, des élus temporaires et des administrateurs permanents de l'État, des collectivités territoriales depuis les lois de décentralisation de 1982-1985, elles doivent composer avec les acteurs sociaux organisés (syndicats, inspections générales disciplinaires, groupements d'intérêts, parents) ou individualisés, dans un environnement économique national et mondial qui impose au système éducatif un lien entre formation et emploi et des influences idéologiques internationales puissantes. À l'égard de ces dernières, André D. Robert s'interroge sur les moments où les institutions scolaires en France tendent vers un libéralisme ambiant qui voudrait faire basculer, depuis une bonne dizaine d'années, l'école vers un bien privé alors que des oppositions, des contradictions internes et une tradition démocratique républicaine combattent cette tentation.

L'ouvrage découpe la bonne soixantaine d'années étudiées en neuf chapitres d'inégale ampleur, qui déroulent la chronologie connue de la démocratisation de l'école. Les quatre premiers chapitres (1945-1980) retracent la lente marche vers une effective mise en système de l'école qui aboutit à la transformation du premier cycle du secondaire en collège unique entre 1976 et 1980, une sorte d'« école moyenne » ouverte à tous les élèves de l'école primaire. L'offre d'école répond au principe d'égalité : fin des filières au collège, seconde de détermination, pédagogie de soutien repoussent l'âge de l'orientation et semblent valoriser les « préférences » et les aptitudes des élèves hors de tout contexte social et de toute mise en œuvre pédagogique nouvelle. Dans ces conditions, l'échec scolaire d'un certain nombre d'élèves devient la marque d'infamie des institutions scolaires. Le collège va concentrer, au gré des acteurs, toutes les attentions ou toutes les critiques afin de trouver la solution aux deux questions qui lui sont régulièrement posées : comment en faire un lieu qui, dans la continuité de l'école primaire, dispense une culture commune à tous les élèves et quels sont les contours des connaissances qui valent

la peine d'y être enseignées pour servir de bases à des études ultérieures plus ou moins longues ?

Les cinq chapitres suivants (1980-2005) montrent comment l'offre institutionnelle se heurte aux réalités sociales (hétérogénéité des élèves), économiques (crise qui rôde depuis le milieu des années soixante-dix pour devenir lancinante depuis le début des années quatre-vingt), politiques (alternances et diversité des approches des questions scolaires à gauche par exemple) et idéologiques (montée d'un libéralisme avide d'évaluation et de résultats), mais aussi aux dissensions syndicales et aux débats pédagogiques. Durant toute cette période, tous les gouvernements affirment vouloir lutter contre l'échec scolaire, manière de reconnaître combien l'école reste inégalitaire. Si chacun adopte des dispositions particulières et vise des objectifs propres, on peut noter quelques constantes. Tout d'abord, les institutions scolaires ne sont pas pensées comme un tout ; les effets à long terme des décisions sont soit mal appréciés soit ignorés et légués à l'attention du prochain ministre. Tantôt sous la pression de l'urgence, tantôt sous celle d'un ministre et de son cabinet, l'attention est portée sur le collège, l'école primaire, le lycée, l'université, l'enseignement professionnel et technique poursuivant, lui, une action à bas bruit, efficace mais toujours aussi peu valorisée en France. Ensuite, l'école vit au rythme des effets d'annonce censés résoudre tout ou partie d'un problème sans que l'on s'assure ni de l'application, ni des résultats des décisions précédentes ; les lois d'orientation de 1989 et 2005, au regard de la multiplication des circulaires, arrêtés et autres prescriptions, ne donnent qu'une illusion d'ordre. Ces deux premières constantes laissent la désagréable impression d'un chantier permanent qui saute du grenier à la cave en s'occupant de temps à autre de la couleur du papier peint. La troisième constante est l'entrée en force de deux acteurs, élèves ou étudiants et parents, longtemps tenus à l'écart. Les premiers savent se faire entendre depuis l'automne 1986 (projet Devaquet qui pose une question sensible : le bac peut-il conserver son double rôle d'examen de fin de scolarité secondaire et de premier grade de l'université ?). Les parents, du moins certains, réagissent de manière plus individualisée, c'est-à-dire en « consommateurs » d'une école dont ils attendent des résultats en termes de diplômes et d'ascension sociale pour leurs enfants. Ils sont très attachés à la liberté des parcours scolaires entre le privé et le public et ils ont su contourner la carte scolaire avant que l'on s'oriente vers sa suppression en 2008 (pour un regard récent sur cette question, cf. Dalsheimer-Van Der Tol, 2010). Plus récemment leur mobilisation devient plus collective pour s'opposer à une fermeture de classe ou à un défaut de remplaçant d'un enseignant absent. La quatrième constante se lit dans les efforts budgétaires qui soutiennent la massification de l'école. L'Éducation nationale se hisse à la première place dans le budget de l'État en 1989 et, en dépit d'un léger fléchissement