

# INNOVATIONS ET RECHERCHES À L'ÉTRANGER

MURIEL VAREILLAS

## **IL S'AGIT DE PRÉSENTER DANS CETTE RUBRIQUE DES COMPTES RENDUS D'ARTICLES ÉTRANGERS JUGÉS SIGNIFICATIFS**

- .. Aider les écoles implantées dans des contextes difficiles : vers une approche différenciée
- .. Quand les étudiants évaluent leurs professeurs... Comment ces professeurs perçoivent-ils ces retours? Sont-ils incités à changer leur pratique?
- .. « Je connais la réponse mais je ne peux pas l'expliquer » ou l'argumentation écrite d'une question mathématique

# AIDER LES ÉCOLES IMPLANTÉES DANS DES CONTEXTES DIFFICILES : VERS UNE APPROCHE DIFFÉRENCIÉE

D'après HARRIS Alma & CHAPMAN Christopher<sup>1</sup>, «Improving schools in difficult context: towards a differentiated approach». *British Journal of Education Studies*, vol 52(4), Dec. 2004, p. 417-431.

Aider les écoles fréquentées majoritairement par des élèves en échec scolaire est une priorité pour beaucoup de gouvernements et on a observé ces dernières années un regain d'intérêt et d'efforts en direction de ce type d'écoles. Pourtant, il demeure que certains groupes d'élèves ne développent pas du tout leur potentiel, échouant là où d'autres réussissent. Des études récentes ont montré que beaucoup d'enfants de familles défavorisées socialement ne surmontaient pas les retards qu'ils avaient par rapport à d'autres enfants avant de commencer l'école primaire, et même que les écarts se creusaient au fil des classes. En Angleterre, des efforts importants ont été accomplis pour aider les écoles qui ont de forts taux d'échec, surtout au cours des trois dernières années (fonds supplémentaires, actions de formation pour les enseignants, programmes d'aide ciblée, actions de pilotage). Aux États-Unis, les méthodes employées sont plus agressives (baisse de subsides pour les écoles avec des faibles taux de réussite, recours au secteur privé sur le plan financier), l'idée qui prévaut étant que les écoles sont responsables des performances scolaires de leurs élèves, même si l'on observe une forte corrélation entre le taux de réussite des élèves et les contextes économiques et sociaux dans lesquels les écoles évoluent. Dans une moindre mesure, cette idée a

également cours en Angleterre. Pourtant, même si l'on est d'accord pour reconnaître l'existence et l'importance de handicaps socio-économiques, cela ne signifie pas que tout programme d'aide visant à améliorer les résultats scolaires soit voué à l'échec. Parmi les écoles en grande difficulté, certaines semblent ne retirer aucun bénéfice observable de l'aide supplémentaire apportée, là où d'autres semblent se tirer mieux d'affaire. Comment, donc, aider les écoles qui stagnent et ne semblent pas, contrairement à d'autres, tirer parti des aides qui leur sont attribuées? Pourquoi certaines écoles, également situées dans des zones défavorisées, parviennent-elle à progresser, à faire évoluer les taux de réussite de leurs élèves?

Si beaucoup d'études se sont intéressées aux écoles qui réussissent, afin d'identifier les facteurs de cette réussite, les écoles les plus mal classées font beaucoup moins l'objet d'études. L'hypothèse proposée ici pour rendre compte de l'immobilisme de certaines écoles évoluant dans des contextes difficiles est qu'une grande disparité existe entre ces écoles. Si certaines d'entre elles peuvent tirer durablement profit de l'aide supplémentaire apportée, c'est qu'elles ont moins de handicaps à surmonter pour opérer un redressement observable, alors que d'autres cumulent davantage de handicaps au

---

1. Enseignants à l'université de Warwick (UK).

départ. Certaines écoles sont sur la ligne de départ ou proches de la ligne de départ tandis que d'autres sont encore loin de cette ligne. Or, les programmes d'action proposés ne tiennent pas compte de ces disparités. Ils sont donc plaqués : lorsque les conditions ne sont pas trop défavorables, l'école peut en tirer parti; lorsque trop d'indicateurs négatifs sont cumulés, ces programmes ne sont pas adaptés. On a affaire à un ensemble complexe de variables qui interagissent entre elles de façon distincte, selon l'école. D'autre part, il semble aisé de trouver des caractéristiques communes aux écoles qui ont des taux de réussite satisfaisants, alors que si les écoles en difficulté présentent certains points communs (les critères socio-culturels par exemple), elles sont aussi très différentes les unes des autres. La diversité de leurs caractéristiques fait que, pour certaines, les programmes d'aide ne sont pas assez différenciés, pas assez modulés, pas assez évolutifs.

À un programme d'aide standard, qui semble plaqué sur une réalité plurielle, on oppose des programmes adaptés au profil de chaque école, ou groupe d'écoles, basés sur une typologie fine qui tient compte des caractéristiques de ces écoles. Il existe bien une catégorisation des établissements qui doivent bénéficier d'une aide; celle-ci classe les établissements en trois catégories, mais elle reste trop vague. Les auteurs proposent donc une grille d'analyse de la situation qui permet de comprendre de façon fine comment fonctionne l'école et qui fournit des éléments plus pertinents pour construire le programme d'aide à apporter.

	Travail individuel	Travail en équipe	
Types d'école	immobile A	à potentiel moyen C	Faible degré d'implication et de motivation des enseignants
	fragile B	à fort potentiel D	Fort degré d'implication et de motivation des enseignants

La catégorie A, par exemple, conjugue une absence de travail en équipe avec une absence de projet pédagogique commun. Dans ce cas de figure, une aide extérieure plaquée aura des effets à court terme. En revanche, la mise en place de changements structurels encourageant le travail en équipe à plusieurs niveaux (classe, matière, avec l'administration) ainsi que des actions de formation pour les enseignants permettront de changer durablement la situation. La catégorie B présente les caractéristiques suivantes : il y a une réelle volonté de la part des enseignants d'améliorer la situation et ils ont conscience que ce changement est possible, mais les efforts ne sont pas coordonnés entre eux et/ou pas soutenus. L'aide apportée de l'extérieur devrait alors s'appuyer sur la partie du personnel enseignant qui est impliquée dans l'école et se baser sur ce qui existe déjà pour développer des projets communs et coordonnés. Comme c'est souvent le cas, l'aide plaquée de l'extérieur, conçue comme une béquille, favorise la dépendance et a pour effet de déresponsabiliser les acteurs de l'école. Cette grille d'analyse est évidemment grossière mais elle a le mérite de souligner l'importance du diagnostic, car les stratégies à mettre en place dépendent de ce diagnostic. Même si les recherches récentes s'accordent à reconnaître qu'il est très important de prendre en compte la diversité des contextes pour les écoles qui réussissent moins bien (*underachieving schools*), il n'existe encore que fort peu de programmes d'aide diversifiée. À cet égard, plusieurs champs d'étude gagneraient à être explorés, concernant notamment l'articulation entre l'aide extérieure à apporter et la situation existante dans l'école (prenant en compte la culture enseignante et les structures existantes) ainsi que l'évolution de cette articulation au fil des étapes du développement du programme d'aide.

# QUAND LES ÉTUDIANTS ÉVALUENT LEURS PROFESSEURS...

## COMMENT CES PROFESSEURS PERÇOIVENT-ILS CES RETOURS ? SONT-ILS INCITÉS À CHANGER LEUR PRATIQUE ?

D'après MOORE Sarah et KUOL Nyiel<sup>1</sup>, « Students evaluating teacher: exploring the importance of faculty reaction to a feedback on teaching ». *Teaching in Higher Education*, vol. 10(1), jan. 2005.

En psychologie institutionnelle, le retour (*feedback*) est considéré comme un facteur très important pour la motivation; d'autre part, il constitue une donnée majeure lorsqu'il s'agit de concevoir et de mettre en œuvre un travail; enfin, il est une source d'informations précieuse sur le plan de l'organisation des ressources humaines.

Dans le contexte de l'enseignement supérieur, l'évaluation des professeurs par les étudiants fait déjà partie de la culture universitaire dans de nombreux pays d'Europe et aux États-Unis. En Irlande, cependant, cette pratique commence seulement à se développer et elle est loin de faire l'unanimité! L'évaluation rencontre en effet de fortes résistances, probablement dues à une tradition d'indépendance dans le travail universitaire mais aussi au fait que le travail de recherche y est plus valorisé que les tâches d'enseignement. Jusqu'ici, c'était la recherche qui permettait d'évoluer dans la carrière; les universitaires étaient donc davantage focalisés sur leur activité de recherche que sur l'activité d'enseignement proprement dite.

Parmi les nombreuses critiques qui s'élèvent contre l'évaluation, certaines dénoncent le fait que les étudiants ne disposent pas forcément des connaissances ou des éléments nécessaires pour juger l'enseignement dispensé; d'autres évoquent le danger que certains professeurs soient tentés d'adopter des politiques démagogiques afin de recueillir l'adhésion de leurs étudiants. On parle aussi des risques d'inflation de diplômes et de déflation de compétences. Certes, l'institution irlandaise met de plus en plus l'accent sur la qualité de l'enseignement, sur la responsabilité de l'enseignant et sur l'importance des pratiques réflexives. Toutefois, d'autres critiques suggèrent que les retours de la part des étudiants ne servent les intérêts ni des élèves ni des professeurs, mais seulement ceux de la bureaucratie, en répondant à une conception superficielle de la notion de qualité de l'enseignement. Aussi les évaluations des étudiants sont-elles souvent considérées comme non valides ou, au mieux, comme un mal nécessaire. On assiste encore à de sérieux efforts pour éviter leur mise en place. Une chose est sûre : ces évaluations

---

1. Chercheurs à l'université de Limerick (Irlande).

ont des répercussions sur le jugement officiel du travail des professeurs, entraînant des changements de position au sein des équipes professorales.

De nombreuses recherches tendent à suggérer que les retours des étudiants peuvent être source de précieuses informations sur l'efficacité des méthodes adoptées, sur l'équité en matière de contrôle et sur l'intérêt suscité par le cours auprès des étudiants. L'analyse des questionnaires d'évaluation peut parfois aider à repérer un problème propre à tel type d'élèves. Mais il ressort des recherches récentes que les retours sont plus exploitables lorsqu'ils sont formatifs plutôt que sommatifs, et que l'objectif de ces retours doit être clairement défini auprès des étudiants : améliorer la qualité de l'enseignement et rapprocher professeurs et élèves.

Parmi les travaux de recherche qui portent sur les évaluations étudiantes, la plupart s'attachent à l'analyse des contenus. En revanche, rares sont ceux qui s'intéressent à la façon dont les enseignants interprètent et réagissent à ces retours, ou encore aux changements que ces évaluations induisent sur le terrain. La recherche présentée par Sarah Moore et Nyiel Kuol a été menée à l'université de Limerick. Cet établissement n'ayant aucune tradition d'évaluation par les étudiants, cette nouvelle pratique y est diversement accueillie et suscite beaucoup d'intérêt. Les enseignants ont participé à l'enquête sur la base du volontariat (21 sur 50); leur participation a permis de rassembler des données qualitatives semi-structurées. Ils ont répondu à un questionnaire portant sur leurs propres réactions face aux contenus des évaluations formatives réalisées par leurs étudiants (3 000 étudiants). Les questions posées aux enseignants concernaient l'exactitude du retour par rapport à leur cours, le caractère attendu ou non des retours, l'appréciation personnelle des enseignants de leur cours (dite évaluation subjective, opposée à l'appréciation des étudiants dite évaluation objective) et enfin les changements que les enseignants envisageaient d'apporter à leurs cours au vu de ces retours.

#### ***L'interaction entre les évaluations objectives et les évaluations subjectives***

Une grille d'analyse prenant en compte deux paramètres permet de distinguer des profils de professeurs selon leur réaction aux retours, selon que les évaluations étaient majoritairement positives ou majoritairement négatives et enfin selon le degré de convergence entre leur auto-évaluation et celle portée par leurs étudiants. Trois cas de figure ont été rencontrés :

- une évaluation majoritairement positive des étudiants qui concorde avec un jugement globalement positif que le professeur porte sur son propre cours;
- une évaluation majoritairement positive des étudiants qui ne concorde pas avec l'appréciation du professeur qui, lui, porte sur son cours un jugement plutôt négatif;
- une évaluation majoritairement négative des étudiants qui concorde avec un jugement globalement négatif du professeur sur son propre cours.

#### ***Les attentes***

La grande majorité des professeurs (15 sur 21) s'estiment surpris par les évaluations des étudiants. Ceci tend à prouver que ce que l'enseignant croit transmettre est bien différent de ce que l'élève perçoit. Si elle est bien analysée, cette différence peut receler de précieux renseignements pour la compréhension des deux parties.

#### ***Les changements envisagés***

Trois enseignants déclarent que les évaluations reçues et leur analyse ne les incitent pas à modifier leur cours. En revanche, 16 autres pensent modifier leur pratique d'enseignement. Le changement envisagé peut porter sur un aspect (6 enseignants), par exemple, utiliser davantage de matériel visuel, souligner davantage les objectifs du cours, noter différemment..., sur plusieurs aspects (4 enseignants) ou même sur la conception fondamentale du cours (6 enseignants).

On observe une forte corrélation entre les évaluations portées par les étudiants et les intentions de changement déclarées par les professeurs : les personnes qui ont reçu des évaluations très positives sont aussi celles qui ont déclaré ne pas voir dans les évaluations de raison d'opérer des modifications. Par contre, tous les participants qui ont reçu des évaluations négatives affirment être prêts à opérer des modifications. Dans cette mesure, on peut estimer que l'évaluation par les étudiants constitue un facteur non négligeable d'ajustement de pratiques professionnelles.

Cette contribution à l'élaboration de cadres d'analyse des réactions des professeurs aux évaluations des étudiants n'aborde cependant que certains aspects de la question. Pour étoffer la recherche dans ce domaine, on pourrait encore envisager de faire porter l'analyse sur un échantillon d'enseignants plus vaste, et de prendre davantage en compte de données telles que l'âge, le sexe et le statut des participants...

# « JE CONNAIS LA RÉPONSE MAIS JE NE PEUX PAS L'EXPLIQUER » OU L'ARGUMENTATION ÉCRITE D'UNE QUESTION MATHÉMATIQUE

D'après EVENS Hilary et HOUSSARD Jenny<sup>1</sup>, « Categorizing pupils' written answers to a mathematics test question: "I know but I can't explain" ». *Educational Research*, vol. 46, n° 3, 2004.

et article présente les résultats d'un test portant sur une question mathématique, qui a été soumis à 400 élèves âgés de onze ans. Voici comment était formulé ce test :

*La consigne pour cette suite de nombre est : ajoutez 3.*

1 4 7 10 13 16 ...

*Marie dit : même si l'on continue, on n'arrivera jamais à un multiple de 3 dans cette suite. A-t-elle raison? Oui ou Non?*

1) *Entourez la bonne réponse.*

2) *Expliquez pourquoi.*

Au-delà de la capacité des élèves à formuler la « bonne » réponse, c'est bien l'argumentation qu'ils fournissent à l'appui de leur réponse qui est au centre de l'étude.

## RÉSULTATS DE L'ANALYSE

Bien que deux tiers des enfants aient noté que l'affirmation de Marie était vraie et qu'ils aient donné une

explication qui n'était pas fautive, la majorité n'a pas réussi à donner ce qui peut être considéré comme une réponse adéquate, mathématiquement.

Se référant aux catégories d'argumentation de Toulmin<sup>2</sup>, les auteurs distinguent trois types d'insuffisances dans ces réponses : celles qui se contentent de reformuler l'affirmation de Marie, celles dont l'argumentation est basée *seulement sur des exemples* et enfin celles dont la justification n'est *pas assez détaillée* ou *pas assez précise*.

### **Les simples reformulations**

Cette catégorie regroupe les réponses qui ne font que reformuler des informations déjà données. On n'y trouve trace ni de justification ni de raisonnement. Cette catégorie englobe les réponses des enfants dont on suppose qu'ils ont bien vérifié que les nombres donnés n'étaient pas des multiples de 3, mais qui ne l'ont pas mentionné.

1. The Open University, Milton Keynes, UK.

2. Toulmin S. E. (1958). *The Uses of Argument*. Cambridge : Cambridge University Press. Trad. fr. P. De Brabanter. *Les usages de l'argumentation*. Paris : PUF, 1993.

### ***Les explications basées seulement sur des exemples***

Les réponses basées seulement sur des exemples sont majoritaires. Ce résultat rejoint les résultats d'autres recherches menées en 1989 auprès d'élèves de quinze à seize ans par Lee et Wheeler, ou encore les recherches conduites en 2000 auprès de brillants élèves de quatorze ans par Healey et Hoyles. Ces derniers ont montré que ces élèves, qui obtenaient de très bonnes notes en mathématiques, ont une préférence marquée pour les explications basées sur des exemples, même s'ils sont conscients que seule une réponse algébrique permettait d'obtenir une bonne note.

Parmi les réponses qui ne proposent que des exemples, certaines sont élaborées et s'approchent d'une réponse mathématique, mais leur raisonnement n'est pas complet. L'étape du raisonnement à partir d'exemples est importante pour la compréhension car elle permet d'accéder aux étapes suivantes. Nécessaire, elle reste toutefois insuffisante en termes d'argumentation.

### ***Les explications qui ne sont pas assez détaillées***

Beaucoup d'enfants ont donné des réponses correctes mais pas assez détaillées ou pas assez précises. Pour que la réponse soit complète il fallait analyser le point de départ, relier cette analyse au fait que les nombres de la série seront toujours supérieurs de 1 aux multiples de trois et en conclure qu'il n'y aura jamais de multiple de 3 dans la suite. La majorité des enfants ont omis l'une ou l'autre des étapes de ce raisonnement. Pourtant il est vraisemblable que ces enfants-là ont bien compris le problème. Dans cette catégorie, on trouve aussi des réponses qui ne donnent pas assez de précisions dans le raisonnement : par exemple plutôt que d'écrire que « les nombres dans la suite sont toujours supérieurs de 1 aux multiples de 3 », des enfants écrivent « supérieur de 1 », sans préciser par rapport à quoi. Ces enfants ont sûrement compris le problème, mais ils ne se sont pas exprimés avec assez de précision.

## **CONCLUSION : IMPLICATIONS POUR L'ENSEIGNANT**

En analysant les réponses des enfants à l'aide des catégories de Toulmin, on constate que beaucoup d'enfants étaient sur la bonne voie mais n'ont pas donné de réponse complète. Dans bien des cas, l'intervention de l'enseignant doit donc avoir pour objectif d'aider l'enfant à *exprimer ce qu'il sait déjà*, et à le *reformuler* avec plus de précision. Telle est la difficulté : plutôt que de donner des « réponses modèles », les enseignants doivent construire à partir des réponses données par les enfants. Dans le cas de réponses basées seulement sur des exemples, les réponses peuvent être vues comme des points de départ. Au cours d'une discussion avec le professeur et avec leurs pairs, les enfants peuvent commencer à percevoir que se limiter à des exemples ne suffit pas et que d'autres formes de justification sont nécessaires. Parmi les enfants donnant des réponses incomplètes, beaucoup peuvent être aidés par des questions qui les encouragent à étoffer leurs réponses. La comparaison entre plusieurs réponses d'élèves peut aussi constituer un exercice profitable. On peut demander aux enfants de réfléchir et de regrouper les réponses qui disent la même chose et celles qui n'ont pas le même sens, puis de préciser en quoi les réponses diffèrent. Ceci peut les amener à observer et à comprendre ce qui constitue une bonne réponse et attirer leur attention sur ce qui manque pour constituer une bonne réponse.

Bien que peu d'enfants aient été capables de fournir les explications nécessaires pour obtenir une note satisfaisante pour cette question du test (les réponses n'étaient souvent pas des réponses mathématiques), l'analyse des réponses données donne une image beaucoup plus positive de la situation et permet de cerner des stratégies d'aide pour l'enseignant.

