

Identification des habiletés des élèves : processus de dressage d'une cartographie des acquis des élèves dans la perspective d'une pédagogie différenciée

AKA Flaubert Koukougnon,

Ecole Normale Supérieure,

Département des sciences de l'éducation, Abidjan, Côte d'Ivoire

Doi:10.19044/esj.2020.v16n7p117

[URL:http://dx.doi.org/10.19044/esj.2020.v16n7p117](http://dx.doi.org/10.19044/esj.2020.v16n7p117)

Résumé

Cette étude vise à identifier les habiletés ou aptitudes des élèves à partir de l'analyse qualitative et exhaustive des épreuves de fin d'année et de leurs productions à l'issue de celles-ci. En effet, nous avons estimé qu'il serait illusoire de dresser une cartographie complète des habiletés et partant des compétences des élèves uniquement à partir de l'analyse des thèmes et items des épreuves comme le propose Morlaix & Suchaut (2006). En conséquence, nous avons, dans le cadre de notre étude, ajouté à l'analyse des épreuves (connaissances à priori), celle des productions des élèves (connaissance à postériori). Pour ce faire, 150 élèves ont été choisis de façon aléatoire en début des cycles, au moment de la mise en place des nouvelles habiletés, dans les classes de CP1, CEI et CM1. Les résultats ont permis d'identifier la structure des habiletés de chaque élève, de définir son profil et de dresser une cartographie pour l'ensemble dans la perspective d'une pédagogie différenciée.

Mots-clés : Cartographie, habileté, compétence, épreuve, production

Identification of Students' Skills: Process of Drawing up a Map of Student Achievements with a view to Differentiated Teaching

AKA Flaubert Koukougnon,

Ecole Normale Supérieure,

Département des sciences de l'éducation, Abidjan, Côte d'Ivoire

Abstract

This study aims to identify the skills or aptitudes of students from the qualitative and exhaustive analysis of the end-of-year tests and their productions at the end of them. Indeed, we estimated that it would be illusory to draw up a complete mapping of skills and starting from the competences of the students only from the analysis of the themes and items of the tests as proposed by Morlaix & Suchaut (2006). Consequently, we have, as part of our study, added to the analysis of the tests (prior knowledge), that of the students' productions (posterior knowledge). To do this, 150 students were randomly chosen at the start of the cycles, when the new skills were put in place, in the classes of CP1, CEI and CM1. The results made it possible to identify the structure of the skills of each student, to define their profile and to draw up a map for the whole with a view to differentiated teaching.

Keywords: Cartography, skill, competence, test, production

I. Introduction

La notion de compétence reste difficile à saisir dans le domaine de l'éducation. La compréhension et la définition de la compétence présente des nuances selon le domaine d'étude. Zarifian (2001) définit la compétence comme étant «*une intelligence pratique des situations qui s'appuie sur des connaissances acquises et les transforme avec d'autant plus de force que la diversité des situations augmente*».pp32

Lévy-Leboyer (1997) parle plutôt de «*la mise en œuvre intégrée d'habiletés, de traits de personnalité et de connaissances acquises pour mener à bien une mission complexe...*» pp17 D'un point de vue théorique, ces auteurs semblent s'accorder sur le fait que la compétence renvoie à un ensemble intégré de connaissances susceptibles d'être mobilisées pour accomplir des tâches (Crahay, 2006). Ainsi, l'acteur se trouve-t-il au cœur d'un processus qui consiste à sélectionner, à combiner et mobiliser ses connaissances, son

savoir-faire, ses habiletés et comportements d'une part, et d'autre part, des ressources de l'environnement en vue d'atteindre les performances escomptées.

Cette approche tient compte de quatre caractéristiques essentielles de la compétence (Lévy-Leboyer, 1997 et 2004). Ce sont :

- la dimension individuelle, centrée sur l'individu ;
- la dimension contextuelle qui agit dans une situation d'activité ;
- la dimension objective en vue d'atteindre une finalité ;
- la dimension dynamique dans laquelle elle est perçue comme un processus qui permet de construire ou d'adapter des stratégies d'action en mobilisant les ressources nécessaires pour accomplir une mission donnée.

La principale question reste cependant celle de la mesure de la compétence. En milieu scolaire, cette question est d'autant plus difficile qu'il s'agit d'un milieu académique regroupant des disciplines ayant chacune son objet et sa méthode. Le processus de mobilisation des habiletés dans une dynamique pluridisciplinaire paraît plus complexe que la mobilisation de ressources dans un cadre professionnelle en vue de la construction des compétences (Crahay, 2006). C'est pourquoi, dans le cadre cette étude, nous avons choisi d'identifier les habiletés ou aptitudes des élèves plutôt que les compétences. Ce choix est d'autant plus justifié que les programmes scolaires en côte d'Ivoire et dans bon nombre de systèmes éducatifs Africains, sont construits autour des habiletés à rechercher dans les profils de fin de formation. Cependant, dans la perspective d'une pédagogie différenciée, il convient de se référer aussi bien à la perception de soi des élèves (Shavelson, 1976) qu'à la mesure et à l'évaluation de leurs habiletés. Les résultats des évaluations formatives et/ou sommatives exprimées dans la dichotomie « échec/réussite », renvoient à un jugement de valeur portée sur l'élève, par lui-même ou par l'évaluateur, à un moment donné de son parcours. Par conséquent, la prise en compte des pré-requis, comme éléments objectifs caractéristiques de l'élève, est un atout complémentaire. Ce, d'autant plus que le couple « échec/réussite » et la perception de soi, par leur caractère général, cachent des performances et/ou des faiblesses dans les différentes facettes des matières enseignées (Morlaix et Suchaut, 2006).

En l'occurrence, la réussite ou l'échec ou la perception qu'à un élève de lui-même en mathématiques pourrait cacher certaines performances ou faiblesses dans l'une ou l'autre des facettes de la dimension mathématique : soit en calcul mental, soit en calcul numérique, soit en résolution de problème, soit en construction géométrique. Pour ce faire, la différenciation comme action de prise en compte de la diversité des élèves devrait d'avantage s'intéresser aux habiletés rechercher dans les différentes facettes plutôt qu'à

se satisfaire d'un jugement de valeur global exprimé sous la forme « échec/réussite ».

Selon Morlaix et Suchaux, (2007), les habiletés recherchées dans les différentes dimensions du champ d'apprentissage reflètent les programmes scolaires officiels en vigueur et constituent à ce titre une référence commune pour l'ensemble des enseignants et des élèves. Cependant, c'est à travers les épreuves que les systèmes éducatifs évaluent les élèves bien qu'il ait été « clairement énoncé dans les discours officiels que les épreuves d'évaluation ne rendent compte que partiellement des compétences et des connaissances des élèves ... » (Morlaix & Suchaut 2007).

Au surplus, l'échelle utilisée pour apprécier la réussite ou l'échec des élèves dans les épreuves nationales est très variable selon le nombre d'items retenu pour mesurer chacune des habiletés. Selon le cas, la graduation est très fluctuante d'une habileté à une autre allant de la simple dichotomie « vrai/faux » à une échelle de plusieurs scores. Dans ce cas, le seuil de réussite reste à déterminer et on se demande à partir de quel score on peut alors considérer que l'élève maîtrise l'habileté.

La question demeure alors de savoir, comment mesurer concrètement les habiletés, comment identifier celles qui caractérisent chaque élève pour une approche individualisée dans le cadre d'une pédagogie différenciée.

Il convient ici de noter qu'outre les problèmes liés à l'échelle de mesure, les évaluations nationales peuvent donner lieu à des interrogations concernant la définition même des habiletés évaluées. Les items provenant de différentes variables d'une même discipline ou de disciplines connexes concourent parfois à la définition d'une habileté donnée. En d'autres termes, des items empruntés dans différentes disciplines peuvent s'associer pour rendre compte d'une habileté voire une compétence (Crahay, 2006).

En effet, les systèmes éducatifs africains en général et celui de la Côte d'Ivoire en particulier, éprouvent d'énormes difficultés à définir les compétences acquises par les élèves. C'est pourquoi, le recadrage de la FPC⁷, en ce qui concerne la Côte d'Ivoire, a conclu à la définition des acquis des élèves en termes d'habiletés

Au regard des difficultés que soulignent ces remarques, notre étude vise essentiellement à comprendre comment les acquisitions des élèves s'articulent en dressant une cartographie des habiletés.

Notre hypothèse est que la cartographie exhaustive des habiletés et l'identification de celles qui caractérisent chaque élève ne peuvent être possibles qu'à l'issue d'une démarche analytique qui tienne compte à la fois des habiletés recherchées a priori (analyse des épreuves) et de celles acquises à postériori (analyse des productions des élèves).

⁷ FPC, formation par les compétences

II. Méthodologie

21- Milieu, population, échantillon

L'étude a été faite à l'Ecole Primaire Publique⁴ de l'IEPP de Cocody¹. Les habiletés nouvelles étant installées en début de cycle, nous avons alors opté pour les classes de CP1, CE1 et CM1. Bien que les classes aient été choisies de façon raisonnée, les 150 élèves sur 270 de l'échantillon l'ont été de façon aléatoire en raison de 50 par classe.

22- Méthode de recherche

Il s'agit d'une étude documentaire faite à partir de l'analyse de deux types de documents :

1. Les épreuves de l'examen de fin d'année
2. Les productions d'élèves à l'issue des épreuves.

23- Méthode d'analyse des données

Les données ont été analysées qualitativement et quantitativement. L'analyse qualitative a consisté à rechercher les variables et indicateurs de variables contenus dans les épreuves et recherchées à travers leur administration., de même que les aptitudes ou habiletés exercées par les élèves dans leurs productions. Ce qui a permis d'avoir une vue précise des connaissances acquises.

L'analyse quantitative a consisté à répertorier le nombre de variables et indicateurs de variables, ainsi que le nombre d'habiletés par épreuve et par niveau étudié permettant ainsi d'analyser les rapport entre variables et indicateurs.

Les épreuves nationales étant des énoncés bâtis autour de variables (thèmes) et indicateurs de variables (items) sensés les expliquer, les aptitudes ou habiletés apparaissent alors comme la résultante de la connaissance, de la maîtrise de ceux-ci.

III. Résultats

31- Analyse des épreuves de fin d'année

311 Analyse quantitative des épreuves

Tableau1 : Analyse quantitative des épreuves

Niveaux	Epreuves	Nombre de Thèmes (variables)	Nombre d'ITEMS (indicateurs)	Nombre d'APTITUDES ou HABILETES recherchées
CP1	Mathématiques	3	15	6
	Français	3	11	5
	Eveil au milieu (EDHC)	2	6	3
CE1	Mathématiques	3	19	6
	Français	3	28	09
	Eveil au milieu	4	36	15
CM1	Mathématiques	3	13	7
	Français	4	31	11
	Eveil au milieu	4	25	09

On note que les épreuves se subdivisent en trois (3) ou quatre (4) thèmes (variables) sauf au CP1 où l'éveil au milieu qui ne se résume qu'à l'EDHC, ne comprend que deux (2) thèmes.

Chaque variable est sensé être expliquée par plusieurs indicateurs dont le nombre varie en fonction des niveaux et des variables concernés. Au CE1, l'épreuve d'éveil au milieu comprend 4 variables et 36 indicateurs sensés donner un sens aux variables alors qu'au CM1, 25 indicateurs ont suffi à expliquer les 4 variables de la même épreuve.

Si le nombre de variables, pour chaque épreuve, est fixé d'avance, ce n'est guère le cas des indicateurs de variables dont le nombre varie en fonction de la sensibilité de l'évaluateur.

Quelles sont les habiletés recherchées chez les élèves à travers les épreuves ?

Pour répondre à cette question nous avons résolu d'analyser les corrections des épreuves et les barèmes de notation qui les accompagnent. Au CP1 nous avons identifiés 6 ; 5 puis 3 habiletés pour respectivement 15 ; 11 et 6 indicateurs en mathématiques, français et éveil au milieu. Au CE1, nous avons par exemple 09 habiletés pour 28 indicateurs en français alors que nous en avons que 7 pour 13 habiletés en mathématique au CM1. Le constat est que le nombre d'habiletés n'est pas proportionnel aux indicateurs et Il n'existe, a priori, pas de nombre limité d'items pour expliquer une variable.

312 Analyse qualitative des épreuves**Tableau 2 : analyse qualitative des épreuves**

Niveau	Epreuves	Thèmes	Typologies des ITEMS	Typologies des APTITUDES ou HABILITES	
CP1	Mathématiques	Calcul	Ecrire des chiffres	Capacité à faire des sommes, à raisonner et comparer et à utiliser le matériel géométrique	
			Faire une addition		
		Géométrie	Tracer une figure		
		Résolution de problème	Comparer des nombres		
	Français	Ecriture	Ecrire des lettres, des syllabes et des mots	Capacité à observer, à mémoriser, à reproduire et à construire des phrases correctes	
			Orthographe		Copier et orthographier des mots
			Expression écrite		Complètement de phrases
	Eveil au milieu (EDHC)	Civisme	Reconnaitre les symboles de l'Etat	Capacité à respecter les valeurs de la république et les règles de la morale sociale	
			Morale		Citer les règles de la morale
	CE1	Mathématiques	Calcul	Ecrire en chiffres et en lettres	Capacité à faire des sommes, des soustractions, des multiplications à raisonner et comparer et à utiliser le matériel géométrique et à résoudre des problèmes contextuels
Faire des opérations addition, soustractions, multiplication					
Géométrie			Tracer une figure à l'aide des instruments		
Résolution de problème			Résoudre un problème contextuel		
Français		Compréhension de texte	Décrire les lieux, les personnages, leur rôle, leur action et leur but.	Capacité à comprendre un texte grâce à la description des actions, des rôles et des buts des personnages Capacité construire un texte un à partir d'un thème en utilisant les règles apprises.	
			Maniement de la langue		Construire des phrases, utiliser les pronoms, les adjectifs, faire des conjugaisons et des analyses grammaticales
					Expression écrite
Eveil au milieu (EDHC)		Peuples	Milieu de vie, activités	Capacité à respecter les valeurs de la république et les règles de la morale sociale	
			La nature		Les reliefs, l'eau, les plantes, les êtres vivants
		Les symboles de l'Etat	L'hymne national, le drapeau national	Capacité à respecter les règles de la civilité Capacité à respecter la nature	
	Les incivilités		Les feux de signalisation, l'insalubrité, le respect.		

CM1	Mathématiques	Calcul	Calculer les durées et des capacités	Capacité à convertir les durées et les capacités. Capacité à définir les caractéristiques des différentes figures géométriques. Capacité à résoudre un problème contextuel
		Géométrie	Construire une figure à l'aide des instruments Définir les différents types de triangles	
		Résolution de problème	Calculer les prix d'achat, de revient et le bénéfice.	
	Français	Compréhension de texte	Décrire les lieux, les personnages, leur rôle, leur action et leur but.	Capacité à comprendre un texte grâce à la description des actions, des rôles et des buts des personnages Capacité à construire un texte un à partir d'un thème en utilisant les règles apprises.
		Maniement de la langue	Construire des phrases, utiliser les pronoms, les adjectifs, faire des conjugaisons et des analyses grammaticales	
		Expression écrite	Construction de texte sur un thème	
		Orthographe	Corriger dans un texte des mots identifiés	
	Eveil au milieu (EDHC)	Peuples	Milieu de vie, activités, cultures	Capacité à respecter les valeurs de la république et les règles de la morale sociale Capacité à respecter les règles de la civilité Capacité à respecter la nature Capacité à éviter le SIDA et les grossesses non désirées Capacité à secourir en cas d'asphyxie
		La nature	Les reliefs, l'eau, les plantes, les êtres vivants	
		Reproduction humaine	Puberté, grossesses précoces	
		Maladies	SIDA	
		Secourisme	Asphyxie	
		Les symboles de l'Etat	L'hymne national, le drapeau national	
	Les incivilités	Les feux de signalisation, l'insalubrité, le respect.		

On constate que selon les épreuves et le niveau (CP1 ; CE1 ; CM1) la nature et le nombre de thèmes varie, sauf en mathématiques. A l'évidence, les thèmes des épreuves dépendent du nombre et de la nomenclature de ceux qui constituent les programmes officiels. En mathématiques nous avons constamment, calcul, géométrie et résolution de problème alors que des thèmes comme Orthographe ou reproduction humaine n'apparaissent qu'au CM1.

Les items sont spécifiques à la nature des thèmes auxquels ils se rapportent. Cependant leur nombre et leur typologie varie en fonction des

thèmes. Par exemple en mathématiques les thèmes ne présentent qu'un seul type d'item que se soit en calcul, opération ou résolution de problème. En français et en Eveil au milieu la typologie des items est plus variée. Par exemple en maniement de la langue, les items se répartissent en conjugaison, en construction de phrase, en utilisation des pronoms etc. Il en de même pour la connaissance de la nature qui admet une flopée d'items en géographie, en sciences, etc.

Les habiletés sont de même nature que les thèmes et les items mais leur typologie n'obéit pas à une quelconque proportionnalité. Une seule habileté peut découler de plusieurs thèmes et items alors que plusieurs habiletés peuvent être la conséquence d'un seul thème. Par exemple la « capacité à construire un texte » peut à la fois découler de la « compréhension de texte », du « maniement de la langue » ou de « l'expression écrite » alors que les « capacités à faire des sommes, à raisonner, à comparer, à utiliser du matériel géométrique » peuvent toutes découler de la « résolution de problème »

313 Analyse des productions des élèves

Tableau 3 : habiletés exprimées par les élèves

Niveaux		Typologies des APTITUDES ou HABILETES recherchées à travers les épreuves//
		//Typologies des APTITUDES ou HABILETES exprimées par 10% au plus des élèves à l'issue des épreuves
CP 1	Mathématiques	Capacité à faire des sommes, à raisonner et comparer et à utiliser le matériel géométrique
	Français	Capacité à observer, à mémoriser, à reproduire et à construire des phrases correctes
	Eveil au milieu	Capacité à respecter les valeurs de la république et les règles de la morale sociale
CE 1	Mathématiques	Capacité à faire des sommes, des soustractions, des multiplications à raisonner et à comparer. Capacité à utiliser le matériel géométrique et à résoudre des problèmes contextuels
	Français	Capacité à comprendre un texte grâce à la description des actions, des rôles et des buts des personnages Capacité à construire un texte à partir d'un thème en utilisant les règles apprises.

	Eveil au milieu	Capacité à respecter les valeurs de la république et les règles de la morale sociale Capacité à respecter les règles de la civilité Capacité à respecter la nature
CM1	Mathématiques	Capacité à convertir les durées et les capacités. Capacité à définir les caractéristiques des différentes figures géométriques. Capacité à résoudre un problème contextuel
	Français	Capacité à comprendre un texte grâce à la description des actions, des rôles et des buts des personnages Capacité à construire un texte à partir d'un thème en utilisant les règles apprises.
	Eveil au milieu	Capacité à respecter les valeurs de la république et les règles de la morale sociale Capacité à respecter les règles de la civilité Capacité à respecter la nature Capacité à éviter le SIDA et les grossesses non désirées Capacité à secourir en cas d'asphyxie

Les habiletés surlignées en fluor sont celles qui ont été exprimées par au plus de 10% des élèves à l'issue des épreuves. On considère que ces habiletés ne sont pas acquises.

Ce sont :

Au CP1 : Capacité à respecter les valeurs de la république et les règles de la morale

Au CE1 : Capacité à utiliser le matériel géométrique et à résoudre des problèmes

Contextuels ; Capacité à construire un texte à partir d'un thème en utilisant les règles apprises.

Au CM1 : Capacité à construire un texte à partir d'un thème en utilisant les règles apprises ;

Capacité à secourir en cas d'asphyxie

Les autres habiletés ont été exprimées par au moins 10% des élèves. Elles sont alors considérées comme acquises.

314 Cartographie des aptitudes des élèves pris individuellement

Tableau 4 : Cartographie des aptitudes des élèves

Niveaux	Elèves	Aptitudes/Habilités		
		Mathématiques	Français	Eveil au milieu
CP1	C1	Capacité à faire des sommes	Capacité à reproduire	Néant
	C2	Capacité à utiliser du matériel géométrique	Capacité à faire des phrases correctes	Capacité à respecter les valeurs de la république
	C3	Néant	Capacité à reproduire	Néant
CE1	C4	Capacité à faire une multiplication	Capacité à décrire les actions des personnages	Capacité à respecter les règles de civilité.
	C5	Capacité à résoudre un problème	Capacité à construire un texte	Capacité à respecter les valeurs de la république
	C6	Capacité à faire une soustraction	Capacité décrire des actions et à construire un texte	Capacité à respecter les règles de la nature
CM1	C7	Capacité à convertir des durées	Capacité à comprendre un texte en le résumant	Capacité à respecter les règles de la république
	C8	Capacités à convertir es capacités	Capacité à décrire les actions des personnages	Capacité à respecter les règles de la civilité
	C9	Capacité à résoudre des problèmes	Capacité à construire un texte à partir d'un sujet.	Capacité à éviter le Sida grâce à la connaissance des règles de contagion

Dans l'impossibilité de présenter le profil des aptitudes des 150 élèves de l'échantillon, nous avons choisi de présenter le profil d'un échantillon réduit à titre d'exemple. A ce titre on note que l'élève C7 a démontré des capacités à convertir des durées, à comprendre un texte en le résumant, à respecter les règles de la république, respectivement en mathématique, français et éveil au milieu. L'élève C3 par contre n'a démontré que sa capacité à reproduire une lettre ou un mot. Certains élèves comme le C5 ou le C9 ont démontré des capacités dans les domaines considérés comme non acquis pour le groupe.

IV. Discussion et conclusion

Il faut d'emblée noter qu'à la différence des études précédentes (Morlaix et Suchaut, 2017) (Crahay, 2006) qui identifient les compétences aux performances des élèves, cette étude mesure la performance de l'élève comme une habileté ; c'est-à-dire comme une capacité à savoir, à savoir-faire et à savoir-être, au cours d'une action pour faire ses choix, prendre une décision. Il s'agit ici de la capacité de l'élève à mobiliser les savoirs de même niveau, à les expliquer, à argumenter ses choix, ses décisions d'actions contextualisées. Or la construction des compétences fait appel à des savoirs connexes certes, mais qui viennent de différents niveaux. Elle met en jeu les connaissances

(savoirs, savoir-faire, savoir-être), l'utilisation de ces connaissances dans une situation donnée pour les améliorer et les maîtriser par l'expérience. C'est pourquoi, il nous est apparu risquer d'identifier directement les performances des élèves aux compétences ce, d'autant plus que le système éducatif qui sert de base à notre étude privilégie les aptitudes ou habiletés. Par ailleurs, les habiletés ne pouvant être mesurées que partiellement à travers les épreuves (Morlais et Suchaut 2007), il est apparu indispensable d'étendre notre analyse aux productions des élèves contrairement à Morlais et Suchaut (2007). L'objectif de cette étude étant d'identifier la structure des acquisitions à l'entrée des cycles, de caractériser, grâce à une approche empirique, les habiletés des élèves et d'en dresser une cartographie. Plusieurs constats ont été faits au cours de cette démarche.

Le premier constat est que le nombre d'habiletés n'est pas proportionnel aux indicateurs et il n'existe, a priori, pas de nombre limité d'items pour expliquer une variable.

Le second constat est qu'une seule habileté peut découler de plusieurs thèmes et items alors que plusieurs habiletés peuvent être la conséquence d'un seul thème. Par exemple la « capacité à construire un texte » peut à la fois découler de la « compréhension de texte », du « maniement de la langue » ou de « l'expression écrite » alors que les « capacités à faire des sommes, à raisonner, à comparer, à utiliser du matériel géométrique » peuvent toutes découler de la « résolution de problème »

Le troisième constat est que si les épreuves décrivent les habiletés à mobiliser, ce sont les productions des élèves qui rendent compte de celles qui le sont effectivement. En l'occurrence, les tableaux 3 et 4 donnent une cartographie des habiletés acquises par l'ensemble des élèves d'une part et d'autre part par chacun, à un moment donné de la progression scolaire.

Le quatrième constat est que certaines habiletés complexes font appels à des aptitudes connexes de différents niveaux et s'apparentent de ce fait à de véritables compétences dans le domaine donné. C'est le cas de la « capacité à résoudre un problème » en mathématique ou de la « capacité à construire un texte » en français. Cependant, les compétences transversales qui puisent des aptitudes dans des domaines différents n'ont pas été observées.

On pourrait alors penser que le processus de la mesure des compétences se satisfait de celle des habiletés et produit le même résultat à savoir le dressage de la cartographie des acquisitions des élèves à un moment donné ; que ces acquisitions soient des habiletés ou des compétences.

En tout état de cause, le processus éducatif gagnerait en efficacité si les acteurs éducatifs avaient une claire connaissance de la cartographie des acquis non seulement du groupe mais aussi et surtout de chacun. Ainsi la planification des activités dans une échelle de priorité tenant compte de la structure hiérarchique d'apprentissage effective qui veut que certains

apprentissages ne peuvent être réalisés que si d'autres sont déjà maîtrisés (Bloom, 1979). Elle permet aussi de s'interroger sur le temps que l'on doit consacrer à l'acquisition des différentes habiletés et compétences sachant que ce temps est lié au progrès des élèves et que celui-ci s'inscrit, pour l'enseignant, dans une logique d'arbitrages entre des activités diverses et concurrentielles (Morlaix, 2000 ; Suchaut, 1996). En définitive, la cartographie des acquis permet de tenir compte de la diversité des élèves dans le cadre général de la pédagogie différenciée.

References :

1. Bloom, B.S. (1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*. Bruxelles : Labor ; paris, Nathan
2. Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue française de pédagogie*, 154, 97-110
3. De Ketele, J.M. & Derard, F.M.(2005). La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences. *Mesure et évaluation en éducation*, 28(3), 1-26
4. Demeuse, M., & Henry, G (2004). La théorie classique des tests. In M. Demeuse, *introduction aux théories et aux méthodes de la mesure en sciences psychologiques et en sciences de l'éducation*. Les éditions de l'Université de Liège.
5. Joutard, P., & Thélot, C. (1999). *Réussir l'école*. Le seuil, 280p.
6. Ministère de l'éducation nationale (Direction de l'enseignement scolaire) (2000). *L'exploitation de l'évaluation nationale en CE2 : lecture. Programme national de pilotage : actes du séminaire national* : CRDP (centre régional de documentation pédagogique), académie de Versailles.
7. Morlaix, S. (2000). Rechercher une meilleure répartition du temps scolaire en primaire pour favoriser la réussite au collège. *Revue française de pédagogie*, 130, 121-131.
8. Morlaix, S. (2002). Intérêts et apports de l'analyse des variables latente pour le chercheur en sciences de l'éducation. *Orientation scolaire et professionnelle*, 31(1) 117-138
9. Morlaix, S., & Suchaut, B.(2006). *Evolution et structure de compétences des élèves à l'école élémentaire et au collège. Une analyse empirique des évaluations nationales*.
10. Rapport pour l'UNSA-Education. 196p. et annexes
11. Suchaut, B. (1996). La gestion du temps à l'école maternelle et primaire : diversité des pratiques et effets sur les acquisitions des élèves. *L'année de la recherche en sciences de l'éducation*, 123-153.