



L'évaluation et la qualité au service de l'école inclusive

Karine Buard

► **To cite this version:**

Karine Buard. L'évaluation et la qualité au service de l'école inclusive. Education. Université de Nanterre - Paris X, 2020. Français. NNT : 2020PA100012 . tel-02929409

HAL Id: tel-02929409

<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02929409>

Submitted on 3 Sep 2020

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.

Karine Buard

L'évaluation et la qualité au service de l'école inclusive

Thèse présentée et soutenue publiquement le **28/01/2020**

en vue de l'obtention du doctorat de Sciences de l'éducation de l'Université Paris Nanterre

sous la direction de Mme Minna Puustinen

Professeure des Universités (INSHEA)

Jury * :

Rapporteur :	M. Eric DUGAS	Professeur des Universités, Université de Bordeaux
Rapporteur :	M. Bruno SUCHAUT	Professeur des Universités, Université de Lausanne
Membre du jury :	Mme Greta PELGRIMS	Professeure des Universités, Université de Genève
Membre du jury :	M. Philippe TREMBLAY	Professeur des Universités, Université Laval
Membre du jury :	M. Aziz JELLAB	Professeur des Universités, Inspecteur général de l'Éducation nationale

L'évaluation et la qualité au service de l'école inclusive

Résumé

Le système éducatif français est désormais tenu de répondre à une triple exigence : 1) un paradigme de l'inclusion qui se substitue à celui de l'intégration, 2) une école de qualité pour tous qui constitue un surcroît d'exigence par rapport à l'objectif de réussite pour tous, 3) une redéfinition des responsabilités à chaque niveau du système. Dans ces conditions, les dispositifs pour élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP) constituent un instrument privilégié au service d'une école inclusive et de qualité. Cette thèse se situe à l'échelle des établissements secondaires, à qui les responsables nationaux ont délégué de relever ce défi. Leurs acteurs doivent encore pour cela adapter leurs pratiques. Il s'agit d'interroger les leviers dont ils disposent pour répondre aux impératifs de qualité, d'inclusion et d'*empowerment* et d'envisager, face à ce faisceau d'exigences, l'inscription des établissements dans un processus d'amélioration continue de la qualité. La thèse, organisée en quatre articles, est construite autour d'une enquête sur les dispositifs proposés par des collèges publics aux élèves à haut potentiel intellectuel (HPI). Les trois premiers articles analysent différentes composantes de ces dispositifs pour élèves à BEP : l'appréciation des besoins des élèves à HPI par les principaux de collège pour le premier, l'accompagnement individuel de ces collégiens par un adulte dans le second, les facteurs à l'origine de leur satisfaction scolaire pour le troisième. Cette analyse conduit à produire un outil d'autoévaluation des établissements, *i.e.* un modèle d'évaluation de la qualité des dispositifs pour élèves à BEP qui est présenté dans le dernier article.

Mots-clés : autoévaluation ; collège ; dispositif ; école inclusive ; élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP) ; évaluation ; modèle ; qualité

Evaluation and quality for inclusive schools

Abstract

The French education system currently faces a triple requirement: 1) a paradigm of inclusion that replaces that of integration, 2) a school of quality for all that constitutes an additional requirement in relation to the objective of success for all, 3) a redefinition of responsibilities at each level of the system. Under these conditions, educational programs for students with special educational needs (SEN) are a key instrument for an inclusive and quality school. This PhD thesis deals with the secondary school level, which national responsables have entrusted with taking up this challenge. To do this, their stakeholders still have to adapt their practices. The aim was to question the levers they can pull in order to meet the requirements of quality, inclusion and empowerment and to consider, in the light of this set of requirements, the involvement of institutions in a process of continuous quality improvement. The PhD thesis, organized into four articles, is based on a study of the educational programs offered by French public middle schools to gifted students. The first three articles analyze different components of these educational programs for students with SEN: first the assessment of the needs of gifted students by middle school headmasters, secondly the individual support of these middle school students by an adult in the second, and thirdly the factors behind their academic satisfaction. This analysis leads to the development of a self-assessment tool for schools, *i.e.* a model for evaluating the quality of educational programs for students with SEN, which is presented in the last article.

Keywords: assessment ; educational program ; inclusive school ; middle school ; model ; quality ; self-assessment ; students with special educational needs (SEN)

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier ma directrice de thèse, Minna Puustinen, pour son accompagnement, ses conseils attentifs et sa bienveillance. J'associe à ces remerciements Amélie Courtinat-Camps, maîtresse de conférences de psychologie à l'Université Toulouse-Jean-Jaurès, qui m'a fait bénéficier de sa connaissance des élèves à haut potentiel et a relu une partie de mon travail.

Je veux également remercier tous ceux qui m'ont conseillé au cours de mon travail, au premier rang desquels Reginald Burton, chercheur à l'Université du Luxembourg et expert en statistiques, ainsi que Jean-Luc Duret, DASEN, et René-Pierre Rabaux, IEN, d'une grande aide par leur révision de mes questionnaires.

Je souhaite ensuite témoigner toute ma reconnaissance aux chef.fes d'établissement mais aussi aux enseignant.es et CPE des établissements sur lesquels j'ai enquêté. Je remercie tout autant les collégiens qui ont pris de leur temps pour répondre aux questionnaires que je leur ai soumis : j'espère que ce travail témoigne de l'intérêt que je leur ai porté et contribuera, à sa mesure, à l'amélioration de l'accueil dans les établissements et de la réussite scolaire et personnelle des élèves à besoins éducatifs particuliers.

Je remercie les enseignant.es-chercheur.es, les formateurs et formatrices ainsi que toute l'équipe administrative et technique de l'Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés (INSHEA) pour le soutien qu'ils m'ont apporté dans la dernière année de mon doctorat. Merci enfin à Bernard et à Yves pour leur aide bienveillante.

“Il est peu de vertus plus tristes que la résignation ; elle transforme en fantômes, rêveries contingentes, des projets qui s'étaient d'abord constitués comme volonté et comme liberté.”

Simone de Beauvoir, *Pour une morale de l'ambiguïté*

Table des matières

INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	13
1. LES DISPOSITIFS COMME OUTILS DE L'ÉCOLE INCLUSIVE.....	14
1.1. ÉCOLE INCLUSIVE ET BESOINS EDUCATIFS PARTICULIERS DES ELEVES.....	14
1.2. L'ÉCOLE INCLUSIVE EN FRANCE, UN PARADIGME FRAICHEMENT ECLOS.....	16
1.3. L'ÉCOLE INCLUSIVE A L'HEURE DES DISPOSITIFS.....	18
<i>L'appétence de l'institution scolaire pour les dispositifs.....</i>	<i>18</i>
<i>Les dispositifs, passage obligé de l'école inclusive.....</i>	<i>18</i>
1.4. L'ÉCOLE INCLUSIVE, UN IDEAL QUI RESTE ENCORE A CONSTRUIRE.....	20
2. UNE EDUCATION DE QUALITE POUR TOUS : LE DEFI DE L'ÉCOLE DU XXI^{ÈME} SIECLE.....	22
2.1. UNE EDUCATION DE QUALITE POUR TOUS : UNE EXIGENCE POUR LE SYSTEME EDUCATIF FRANÇAIS.....	22
2.2. COMMENT PEUT-ON PARLER DE QUALITE EN EDUCATION ?.....	24
2.3. PAS DE QUALITE SANS EVALUATION.....	26
2.4. DES ETABLISSEMENTS RESPONSABLES DE LA QUALITE DES DISPOSITIFS POUR ELEVES A BEP.....	28
3. UNE NOUVELLE POLITIQUE DE GESTION DU SYSTEME EDUCATIF.....	30
3.1. POLITIQUE DE DECENTRALISATION ET DE RESPONSABILISATION DES ETABLISSEMENTS.....	30
3.2. L'ÉVOLUTION DES MISSIONS DU CHEF D'ETABLISSEMENT DANS UN CONTEXTE DE RESPONSABILISATION.....	33
3.3. LE LEADERSHIP EDUCATIF DISTRIBUE COMME LEVIER DU DEVELOPPEMENT DANS LES ETABLISSEMENTS.....	35
4. QUALITE, INCLUSION ET EMPOWERMENT.....	38
5. LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE.....	40
5.1. LES ELEVES A HAUT POTENTIEL INTELLECTUEL : DES ELEVES A BEP.....	40
5.2. LES MESURES FAVORABLES A LA SCOLARISATION DES ELEVES A HPI.....	41
5.3. LA POSITION FRANÇAISE SUR LA SCOLARISATION DES ENFANTS A HPI.....	44
5.4. LES QUATRE ARTICLES DE L'ÉTUDE SUR LES DISPOSITIFS POUR COLLEGIENS A HPI.....	45
<i>Article 1 : les besoins des élèves à HPI du point de vue des chefs d'établissement.....</i>	<i>46</i>
<i>Article 2 : l'accompagnement individuel des collégiens à HPI par un adulte du collège.....</i>	<i>46</i>
<i>Article 3 : les facteurs associés à la satisfaction scolaire des élèves à HPI.....</i>	<i>47</i>
<i>Article 4 : proposition d'un nouveau modèle pour l'évaluation de la qualité des dispositifs pour élèves à BEP.....</i>	<i>47</i>
BIBLIOGRAPHIE.....	49
CHAPITRE 1.....	61
1. INTRODUCTION.....	62
1.1. LA SCOLARISATION DES ELEVES A HPI EN FRANCE.....	63
1.2. LES DISPOSITIFS EDUCATIFS : DEFINITION ET CARACTERISATION.....	64
1.3. LES DEUX FORMES DE BESOINS PERÇUS ET LEURS EXPRESSIONS.....	65
2. PROBLEMATIQUE.....	66
3. METHODE.....	66

3.1. PARTICIPANTS	66
3.2. MATERIEL ET PROCEDURE	67
3.3. ANALYSE DES DONNEES	67
4. RESULTATS.....	68
4.1. L'ENSEMBLE DES BESOINS IDENTIFIES	68
4.2. LES BESOINS COMMUNS A TOUS LES DISPOSITIFS.....	70
4.3. LES BESOINS SPECIFIQUES A CERTAINS DISPOSITIFS	72
5. DISCUSSION	74
6. CONCLUSION	77
BIBLIOGRAPHIE	79
CHAPITRE 2.....	83
1. INTRODUCTION.....	84
1.1. LES DIFFERENTES SITUATIONS D'ACCOMPAGNEMENT.....	85
1.2. LE MENTORAT DANS LE CONTEXTE AMERICAIN.....	86
1.3. L'EVALUATION DES EFFETS DES PROGRAMMES DE SBM	86
1.4. LE MENTORAT : UNE MESURE EFFICACE POUR LES ELEVES A HPI	87
1.5. LA QUALITE DE LA RELATION DANS LA DYADE MENTOR/MENTORE	88
2. QUESTIONS DE RECHERCHE	88
3. METHODE	89
3.1. PARTICIPANTS	89
3.2. PROCEDURE.....	89
3.3. MESURES ET VARIABLES.....	90
<i>Variables pour l'analyse en clusters</i>	<i>90</i>
3.4. ANALYSE DES DONNEES	92
4. RESULTATS.....	93
4.1. LES PROFILS OBTENUS PAR L'ANALYSE EN CLUSTERS.....	93
4.2. CARACTERISATION DES PROFILS.....	94
<i>Données socio biographiques des élèves.....</i>	<i>94</i>
<i>Satisfaction scolaire des collégiens à HPI</i>	<i>95</i>
<i>Satisfaction des élèves à l'égard de l'accompagnement</i>	<i>95</i>
5. DISCUSSION	95
BIBLIOGRAPHIE	99
CHAPITRE 3.....	105
1. INTRODUCTION.....	106
1.1. LE BIEN-ETRE DES ELEVES EN FRANCE	106
1.2. DU BIEN-ETRE A LA SATISFACTION SCOLAIRE DES ELEVES.....	107
1.3. LES PREDICTEURS DE LA SATISFACTION SCOLAIRE.....	108
<i>Les facteurs individuels.....</i>	<i>109</i>

<i>Les facteurs sociaux</i>	109
<i>Les facteurs liés à la classe</i>	109
1.4. LA SCOLARISATION DES ELEVES A HAUT POTENTIEL INTELLECTUEL EN FRANCE	110
2. QUESTION DE RECHERCHE	111
3. METHODE	111
3.1. PARTICIPANTS	111
3.2. PROTOCOLE	112
3.3. MESURES ET VARIABLES.....	112
<i>La satisfaction scolaire des élèves à HPI</i>	112
<i>Facteurs individuels : concept de soi scolaire et global.</i>	113
<i>Facteurs sociaux : relation aux pairs et aux enseignants</i>	114
<i>Facteurs liés à la classe : climat social et aménagements pédagogiques</i>	114
3.4. ANALYSE DES DONNEES	115
4. RESULTATS.....	115
4.1. FACTEURS INDIVIDUELS	115
<i>L'âge</i>	115
<i>Le genre.</i>	115
<i>Concept de soi</i>	115
4.2. FACTEURS SOCIAUX	116
<i>Relation aux pairs</i>	116
<i>Relation aux enseignants</i>	117
4.3. FACTEURS LIES A LA CLASSE	117
<i>Climat social.</i>	117
<i>Aménagements pédagogiques</i>	118
5. DISCUSSION	118
6. LIMITES DE LA RECHERCHE ET PERSPECTIVES.....	121
BIBLIOGRAPHIE	123
CHAPITRE 4.....	129
1. INTRODUCTION.....	130
2. LA QUALITE EN EDUCATION ET SON EVALUATION	131
2.1. UNE EDUCATION DE QUALITE POUR TOUS : UN DEFI INTERNATIONAL ET EUROPEEN POUR LE XXIEME SIECLE	131
2.2. LA QUALITE EN EDUCATION ET SON EVALUATION : QUELLE APPROCHE EN FRANCE ?.....	133
3. DEFINIR LA QUALITE EN EDUCATION	136
4. VERS UN NOUVEAU MODELE D'EVALUATION DE LA QUALITE DES DISPOSITIFS.....	138
4.1. LE CADRE RETENU POUR UN MODELE D'EVALUATION DE LA QUALITE DE DISPOSITIFS	138
4.2. LA CARACTERISATION DU DISPOSITIF	141
<i>L'environnement du dispositif selon trois facteurs de contexte</i>	144
<i>Les quatre composantes du dispositif</i>	145

4.3. LE MODELE CIDPDM	146
<i>Le contexte</i>	148
<i>Les intrants</i>	150
<i>Le développement</i>	151
<i>La performance</i>	152
<i>La dynamique collective</i>	153
<i>Les méta-qualités</i>	154
5. CONCLUSION	154
BIBLIOGRAPHIE	157
CONCLUSION GÉNÉRALE	163
1. UNE AUTOEVALUATION DE LA QUALITE CONTEXTUALISEE	164
2. UNE ARTICULATION ENTRE AUTOEVALUATION ET EVALUATION EXTERNE	165
3. UN PARTAGE D'EXPERIENCES AU SERVICE DE L'AMELIORATION CONTINUE	166
4. UNE INSTANCE DE « CIRCULATION DES IDEES » AU SERVICE DES DIFFERENTS PARTENAIRES.....	167
BIBLIOGRAPHIE	170
ANNEXES	173

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Ce début du XXI^{ème} siècle a été le théâtre d'un important glissement de l'idéal d'égalité de l'école républicaine, tel que redéfini par la nouvelle finalité qui s'est imposée de la construction d'une école inclusive de qualité. Désormais, l'école garantit non seulement l'accès à l'éducation mais encore à une éducation de qualité pour tous, une double nécessité qui est devenue le leitmotiv des forums éducatifs internationaux :

« Une éducation de qualité favorise la créativité et les connaissances, et garantit l'acquisition des compétences fondamentales en lecture, en écriture et en calcul, ainsi que des compétences en matière d'analyse et de résolution de problèmes, et d'autres aptitudes cognitives, interpersonnelles et sociales de haut niveau » (Déclaration d'Incheon¹, World Education Forum, mai 2015).

Il s'agissait, dans le cadre de ma recherche doctorale, de me pencher sur le défi de la construction d'une « école inclusive de qualité » et, d'une certaine manière, de tenter d'y apporter une contribution à travers différentes enquêtes dont je présenterai par la suite la teneur et les principaux résultats.

Si le principe d'une école inclusive de qualité apparaît désormais comme une conviction partagée par tous, la question des conditions requises pour tenir un tel engagement reste entière. Ce travail, qui se situe au niveau des établissements scolaires du second degré, essaie d'apporter quelques éléments de réponses. Dans cette introduction générale organisée en cinq parties, je propose d'explicitier les notions clés auxquelles je me suis référée. Ainsi, les trois premières parties visent à montrer en quoi l'objectif d'une école inclusive de qualité se trouve à la croisée d'une triple exigence : l'accueil de tous les élèves, une offre de qualité, la responsabilité des établissements d'enseignement. La première partie de cette introduction explorera une autre manière de concevoir le rapport de l'école à l'ensemble des publics dans toutes leurs spécificités, ce qui conduit à parler d'école inclusive et d'élèves à besoins éducatifs particuliers. La seconde partie examinera l'enjeu de la qualité en éducation sur le plan international ainsi qu'au niveau du système éducatif français. La troisième partie s'attachera plus particulièrement

¹ https://www.eda.admin.ch/dam/agenda2030/fr/documents/recent/declaration-incheon-2015_FR.pdf (consulté le 25/09/2019).

à la responsabilité des établissements dans un contexte de nouvelles politiques de gestion des systèmes éducatifs et de leurs unités. La quatrième partie de cette introduction questionnera les leviers à disposition des établissements pour répondre à cet impératif d'école inclusive de qualité et mettra à l'épreuve mon hypothèse centrale : l'inscription dans une démarche d'amélioration continue de la qualité comme ressource possible pour les établissements. La cinquième partie, enfin, présentera le contexte de mon étude sur les dispositifs pour élèves à haut potentiel intellectuel proposés par des collèges publics et introduira les quatre articles résultant de ce travail de recherche.

1. Les dispositifs comme outils de l'école inclusive

L'inclusion scolaire occupe une place centrale dans les priorités de l'école française, conduisant à la multiplication des dispositifs aux formats variés pour répondre à cette exigence au demeurant récente. Toutefois, la persistance de difficultés (pratiques pédagogiques insuffisamment adaptées, collaborations interinstitutionnelles peu développées, réticences idéologiques de certains personnels, lassitude...) pointe des obstacles de tous ordres qui restent à surmonter dans la construction d'une école effectivement inclusive en France.

1.1. École inclusive et besoins éducatifs particuliers des élèves

Au cours de ces trois dernières décennies, nombreux sont les pays qui en Europe, et plus généralement dans le monde, ont fait le choix d'une école inclusive ; ces pays, pour y parvenir, ont dû faire évoluer leurs lois (Ebersold, Schmitt & Priestley, 2011). Un tel mouvement en faveur de l'inclusion scolaire s'est développé dans un contexte de réflexion globale sous l'impulsion d'organismes internationaux. On pourra citer par exemple la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées (2006) ou encore la publication par l'UNESCO de « *De l'intégration à l'inclusion : un défi pour tous* » (2006) et de « *Les principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation* » (2009). À l'échelle européenne, la *Charte de Luxembourg* (Commission européenne, 1996) ainsi que les *Principes clés de la promotion de la qualité dans l'éducation inclusive – Recommandations à l'intention des responsables politiques* (Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers, 2009) invitent également à une politique éducative en faveur de l'inclusion.

Ces différentes exhortations vont dès lors concourir à inscrire l'inclusion scolaire dans le registre d'une « société inclusive comme croyance partagée et croyance mobilisatrice » (Husson

& Pérez, 2016, p. 196). L'objectif d'une école inclusive est donc à considérer dans une ambition plus large, celle de l'accessibilité universelle comprise comme « l'accès de tous à tout avec la volonté d'une participation pleine et entière à la vie sociale » (Dugas, 2019, p. 12).

La Déclaration de Salamanque et son Cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux (1994) ont fait office de « texte fondateur pour l'inclusion scolaire » (Husson & Pérez, 2016, p. 190)². Dans cette déclaration, un point remarquable est à relever : elle fait déjà mention d'une école inclusive qui s'adresse à « des enfants avec des besoins éducatifs spéciaux », une expression comprise comme « tous les enfants et adolescents dont les besoins découlent de handicaps ou de difficultés d'apprentissage » (UNESCO, 1994, p. 6). En ce sens, elle pose les premiers jalons d'une école inclusive qui ne se préoccupe pas uniquement des élèves en situation de handicap, mais bien de tous les enfants présentant des besoins spéciaux, en anglais *special needs education*. C'est ce qu'on peut d'ailleurs apercevoir dès 1978 dans le rapport de la commission britannique d'enquête sur « l'éducation des enfants et des jeunes handicapés » présidée par la philosophe de l'éducation Helen Mary Warnock, et plus communément appelé Warnock Report (Warnock, 1978). Il faut ainsi comprendre l'expression « enfants avec des besoins éducatifs spéciaux » comme l'ensemble des enfants dont les difficultés d'apprentissage requièrent la mise en place d'aménagements (United Kingdom Department for education and skills³, 2001). Cette terminologie permet de se détacher du modèle médical propre au handicap et des catégories qu'il préétablit, mais aussi de considérer des besoins qui se révèlent dans un contexte donné (Arneton, Courtinat-Camps, Geay & Bois, 2016). Vingt-cinq ans après la déclaration de Salamanque, Pelgrims (2016, p. 23) désigne l'école inclusive comme « les procédures et les pratiques par lesquelles tous les élèves présentant des besoins éducatifs particuliers sont scolarisés ensemble avec leurs pairs de même âge et quartier de domicile dans des classes ordinaires relevant d'une seule et même école, tout en bénéficiant des mesures de pédagogie spécialisée dont ils ont besoin ». Une éducation inclusive se conjugue ainsi avec des pratiques de différenciation (Thomazet, 2009).

² Dans son article 1, cette déclaration (UNESCO, 1994, p. viii) réaffirme l'engagement des gouvernements et organisations internationales en faveur d'une « Éducation pour tous ». L'article 2 (*Ibid.*, p. viii-ix) rappelle le droit fondamental à l'éducation de chaque enfant et le caractère impératif de l'accès des enfants avec des besoins éducatifs spéciaux aux écoles ordinaires qui doivent par ailleurs répondre à ces besoins. Quant aux articles 3 et 4 (*Ibid.*, p. x), ils « exhortent les gouvernements » à s'engager dans cette démarche et « en appellent à la communauté internationale » à la promouvoir.

³https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/273877/special_educational_needs_code_of_practice.pdf (consulté le 25/09/2019).

1.2. L'école inclusive en France, un paradigme fraîchement éclos

En France, la loi d'orientation en faveur des personnes handicapées du 30 juin 1975 est le premier texte inscrivant le principe d'une intégration des personnes handicapées dans l'école ordinaire, mais c'est bien la loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées du 11 février 2005 qui constitue un tournant majeur en entérinant le droit, pour tous, à une scolarité dans l'école ordinaire (IGEN & IGAENR⁴, 2012). On note toutefois que les termes d'inclusion ou encore de besoins éducatifs particuliers (BEP, équivalent français de *special needs education*) sont encore absents de cette loi qui, selon ces auteures « s'inscrit pleinement dans une logique de personnalisation et de réponse à des besoins identifiés, mais en définit les moyens et procédures pour une catégorie distincte de l'élève de droit commun » (*Ibid.*, p. 9). Au demeurant, cette loi pose les fondements d'un glissement d'une « logique de filière » vers une « logique inclusive » (Berzin, Brisset & Delamezière, 2007, p. 109) en prenant appui sur une individualisation du parcours.

L'inclusion fait une première apparition dans les textes officiels en 2009, via la circulaire sur la mise en place des classes pour l'inclusion scolaire (Clis)⁵ qui prennent la suite des classes d'intégration scolaire (Clis). Toutefois, c'est un discours encore chargé d'ambiguïtés voire d'injonctions paradoxales qui est soumis aux acteurs de l'école avec des Clis qui sont, dans un même temps, présentées comme des dispositifs et comme des classes. Bien que les notions d'intégration et d'inclusion appellent « deux conceptions distinctes qui engagent des orientations d'actions différentes, dans un cas davantage centrées sur les difficultés des élèves et les aides à leur apporter et dans l'autre sur l'aménagement du fonctionnement pédagogique pour permettre les apprentissages de tous » (Armstrong & Barton, 2003, cités par Plaisance, Belmont, Vérillon & Schneider, 2007, p. 161), la différence entre ces deux notions ne semble pas encore stabilisée avec l'usage du terme « inclusion » pour désigner des pratiques qui relèvent finalement de l'intégration (Benoit, 2013). Thomazet (2009) évoque également cette confusion, dans l'espace francophone, avec le recours au terme d'inclusion en lieu et place de celui d'intégration. Finalement, c'est la mise en place des unités localisées pour l'inclusion scolaire (Ulis)⁶ en 2010 qui instaure le principe même d'inclusion (Poucet, 2016). Les Ulis sont définitivement des dispositifs – on ne parle plus de classes – et apportent l'aide nécessaire aux élèves qui sont désormais inscrits dans les divisions du collège (6^{ème}, 5^{ème}, etc. ; Benoit, 2013).

⁴ Inspection générale de l'éducation nationale & Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche.

⁵ Circulaire n° 2009-087 du 17 juillet 2009.

⁶ Circulaire n° 2010-088 du 18 juin 2010.

En 2010, la France ratifie la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées (2006) dont l'article 24 préconise une éducation inclusive. Il faudra toutefois attendre 2013 et la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République, pour que la France inscrive l'école dans une approche résolument inclusive. En effet, cette loi du 8 juillet 2013 introduit, de manière explicite, les notions d'inclusion scolaire (« le service public de l'éducation [...] veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction ») et de BEP.

En 2019, l'école inclusive apparaît comme une préoccupation centrale du ministère de l'Éducation nationale⁷ (MEN) avec « le renforcement de l'école inclusive » qui fait l'objet du chapitre IV de la loi du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance⁸. En 2019, la circulaire de rentrée⁹ spécialement dédiée (Ministère de l'Éducation nationale, 2019) fixe un ambitieux programme comprenant sept actions et moyens à mettre en œuvre : (1) instituer un service départemental d'école inclusive, (2) organiser les pôles inclusifs d'accompagnement localisés, (3) mieux accueillir les parents et mieux scolariser les élèves, (4) reconnaître le travail des enseignants, les soutenir et déployer une offre de formation accessible, (5) renforcer l'appartenance des AESH (accompagnant des élèves en situation de handicap) à la communauté éducative, (6) simplifier les démarches pour tous, (7) mieux suivre les parcours inclusifs et évaluer la qualité des actions. En outre, cette circulaire propose comme support de cette politique un guide d'autoévaluation (*Qualinclus*¹⁰) qui présente la perception française actuelle des BEP, caractérisée par sa conception élargie :

« La notion peut recouvrir une population d'élèves très diversifiée : élèves en situations de handicap ; grande difficulté d'apprentissage ou d'adaptation ; enfants malades ; enfants intellectuellement précoces ; enfants en situation familiale ou sociale, dégradée ; mineurs isolés ; mineurs incarcérés ; élèves allophones nouvellement arrivés ; enfants issus de familles itinérantes ou du voyage » (*Qualinclus*, p. 13).

Ainsi la politique éducative française est passée du paradigme d'une école qui intègre à celui d'une école qui inclut, une évolution qu'elle doit désormais s'approprier et décliner dans les pratiques.

⁷ Par souci de simplicité, j'ai retenu pour la suite de ce texte le terme de ministère de l'Éducation nationale pour désigner un ministère dont l'appellation varie régulièrement.

⁸ <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000038829065&dateTexte=20191003> (consulté le 25/09/2019).

⁹ Une circulaire de rentrée est un document officiel établissant les principaux objectifs de l'année scolaire.

¹⁰ <https://eduscol.education.fr/cid132953/guide-qualinclus.html> (consulté le 03/10/2019).

1.3. L'école inclusive à l'heure des dispositifs

L'appétence de l'institution scolaire pour les dispositifs

Si Foucault (1975), qui a conceptualisé la notion de « dispositif », lui associait alors une connotation négative empreinte de coercition (Audran, 2010), l'approche actuelle tend plutôt vers une revalorisation qui se justifie par un nouveau rapport entre sujet et objet qui serait désormais « interdépendant et non plus dual » (Peeters & Charlier, 1999, p. 17).

Bien que les contours de cette notion restent mal définis, force est de constater l'actuelle omniprésence des dispositifs dans le monde de l'éducation en France, avec un emploi fréquent au niveau tant ministériel qu'académique ou de l'établissement (Barrère, 2013). En outre, le périmètre investi par les dispositifs apparaît comme élargi avec un déploiement dans des sphères aussi variées que celle de l'orientation (par exemple le parcours Avenir¹¹), de l'école inclusive (par exemple les dispositifs pour élèves en situation de handicap, pour élèves à haut potentiel intellectuel, pour élèves allophones nouvellement arrivés ainsi que ceux pour les enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs) ou encore de l'accompagnement des élèves (par exemple les dispositifs d'accompagnement éducatif, d'accompagnement personnalisé, de prévention de la difficulté scolaire et l'aide aux élèves à l'école primaire et au collège, de prévention et la lutte contre le décrochage). Selon le ministère de l'Éducation nationale¹², ces dispositifs d'accompagnement des élèves répondent tous à une logique commune, celle d'un « accompagnement pédagogique adapté aux besoins de chacun ». Notons à ce propos que la mise en œuvre et le pilotage de ces derniers sont largement délégués aux établissements, dans le cadre des mesures de décentralisation et d'autonomie pédagogique des établissements ; je l'évoquerai plus loin (partie 2).

Les dispositifs, passage obligé de l'école inclusive

S'intéressant à la question de l'inclusion, Frétygné (2013) explique qu'elle suppose un postulat (soit un principe), une finalité (soit un objectif) et une méthode (soit des moyens). Je souscris à sa façon d'envisager l'inclusion qui part d'un principe (en l'occurrence l'égalité de traitement quelle que soit la situation des individus) et vise une finalité (construire une société plus juste dans laquelle chacun a sa place). Dans son approche de l'inclusion, Frétygné (2013, p. 173) met en avant la méthode qu'il définit ainsi : « La méthode consiste à ancrer les politiques, dispositifs et pratiques par référence aux capacités restantes et émergentes (ressources, compétences), en

¹¹ <https://eduscol.education.fr/cid54908/ressources-pour-parcours-avenir.html> (consulté le 03/10/2019).

¹² <https://eduscol.education.fr/pid33025/l-accompagnement-des-eleves.html> (consulté le 03/10/2019).

tricotant une réponse ajustée (personnalisée) aux besoins, aspirations et projets de chacun ». La méthode se caractérise donc avant tout par la souplesse et la capacité adaptative des moyens mis en œuvre pour inclure, et se décline du haut en bas en des politiques qui fixent les grands principes et les objectifs visés, en des dispositifs qui constituent les outils de ces politiques, en des pratiques qui correspondent aux manières dont les acteurs se servent de ces outils et en usent pour répondre aux attendus des politiques. Au centre de la méthode, on trouve donc les dispositifs qui, en quelque sorte, mettent en musique les politiques.

Lorsqu'il décrit un dispositif pour élèves avec des BEP, Tremblay (2010, p. 46) parle de « structure, agissant dans un environnement déterminé, qui a pour objectif de répondre à des besoins spécifiques chez une population déterminée, et ce, à l'aide de ressources qui lui sont attribuées ». Si la définition de Tremblay est suffisamment précise pour qualifier la notion de dispositif, le terme de structure me convainc moins, tant il paraît renvoyer dans la littérature scientifique à des acceptions peu compatibles avec la notion de dispositif car associées à une forme de rigidité : « Partie d'un ensemble complexe construit, qui donne à cet ensemble sa cohérence, son aspect spécifique et, généralement, sa rigidité ou sa résistance » (définition du Centre national de ressources textuelles et lexicales, CNRTL¹³). Je préfère donc considérer le dispositif comme un instrument (au sens que lui donne la sociologie de l'action publique¹⁴ ; voir par exemple Lascoumes & Le Galès, 2005, ou bien Lascoumes & Simard, 2011) ou, plus encore, comme un agencement, terme qui me paraît bien exprimer son caractère composite et adaptatif.

Quoi qu'il en soit, cette définition des dispositifs rapportée au monde scolaire et proposée par Tremblay (2010) permet d'y associer la stratégie de différenciation pédagogique, un moyen qui, en l'occurrence, est déterminant dans la mise en œuvre d'une école inclusive. Les dispositifs se distinguent encore par leur flexibilité, une caractéristique soulignée par Tremblay (2015, p. 52) lorsqu'il met en avant que ces derniers perdurent « au-delà de la mission de départ, par un double processus de réajustement sur les effets produits et de remobilisation constante pour gérer [leurs] effets ». Et c'est bien parce que ces dispositifs se signalent par une « capacité d'inflexion de la forme scolaire habituelle » (Barrère, 2013, p. 96), se prévalent de proposer une réponse adaptée à la réussite de tous dans une école ordinaire et cherchent donc à concilier

¹³ <https://www.cnrtl.fr/definition/structure> (consulté le 04/10/2019).

¹⁴ Selon Lascoumes et Le Galès (2005, p. 13), « un instrument d'action publique constitue un dispositif à la fois technique et social qui organise des rapports sociaux spécifiques entre la puissance publique et ses destinataires en fonction des représentations et des significations dont il est porteur ». En l'occurrence, les instruments sont associés à une « plasticité » (Lascoumes & Simard, 2011, p. 16).

justice et efficacité, qu'ils émergent comme une stratégie pertinente – voire évidente – à l'heure de l'école inclusive.

De telles circonstances conduisent inévitablement à une floraison de ces dispositifs, qui paraissent devenir ainsi les principaux instruments au service des politiques éducatives contemporaines.

1.4. L'école inclusive, un idéal qui reste encore à construire

Dès 2007, Berzin *et al.* pointaient trois conditions d'une scolarisation réussie des enfants en situation de handicap, à savoir une évolution des représentations, un accompagnement des enseignants dans le processus d'inclusion ainsi qu'une individualisation effective du parcours scolaire. Dans les années 2013-2016, soit environ une décennie après la loi de 2005, les dossiers consacrés à l'inclusion scolaire¹⁵ décrivent une école qui tâtonne encore dans sa mue. En effet, les chercheurs qui ont contribué à ces dossiers relèvent des ombres qui persistent au tableau d'une école inclusive qui demeure inaccomplie et pointent différents défis restant à relever.

Dans son entretien accordé à Valéry Barry en 2013, Charles Gardou décrit des difficultés persistantes dans le cheminement des représentations, conduisant d'une « culture de la séparation » (Chauvière & Plaisance, 2008, p. 32) à la reconnaissance d'un paradigme inclusif : « Avec la notion d'école inclusive, on est loin des fioritures sémantiques, d'un simple changement de mot en réponse à une mode. C'est un nouveau cadre de pensée qui interroge puissamment notre forme culturelle, où l'on tend à scotomiser les différentes formes de fragilités. Il questionne tout lieu d'éducation gouverné par la norme, le niveau et le classement. Il remet en cause les milieux professionnels arc-boutés sur des standards. L'enjeu est de taille. La transformation des esprits et des pratiques prendra du temps, mais la nécessité est là » (Barry & Gardou, 2013, p. 20). Si les lois de 2005 et de 2013 inscrivent désormais la personne handicapée comme « sujet de droits plus qu'objet de besoins, la société devenant ce qui doit être modifié à la fois en raison du droit et en raison de l'exigence de résultats concernant l'école » (Husson & Pérez, 2016, p. 195), les acteurs de l'école doivent encore souscrire à ce nouveau mode de pensée. L'évolution des représentations relatives au handicap – condition nécessaire au passage d'une logique de filière à une logique inclusive (Berzin *et al.*, 2007) – doit ainsi se poursuivre.

¹⁵ Dispositifs innovants de l'école inclusive, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2013/1, n° 61 ; 2005-2015 : Quelles évolutions en matière d'inclusion ? *Carrefours de l'éducation*, 2016/2, n° 42.

Les enseignants d'une école inclusive doivent être en capacité d'identifier les meilleures stratégies, de les mettre en œuvre et d'en évaluer les effets (Berzin *et al.*, 2007). Or, le recours à des pratiques ajustées est encore peu fréquent, constate Ployé (2013), les enseignants pouvant se sentir « démunis » et ne sachant pas quelle stratégie développer pour répondre aux BEP des élèves (Guirimand & Mazereau, 2016, p. 54). C'est ce qui conduit les chercheurs à considérer que mettre en œuvre l'école inclusive nécessite encore de former les enseignants généralistes à ces nouvelles pratiques (Berzin *et al.*, 2007 ; Lavoie, Thomazet, Feuilladiou, Pelgrims & Ebersold, 2013). De telles formations doivent dépasser les cadres des connaissances générales sur les BEP (Lavoie *et al.*, 2013) et viser à la fois le développement de compétences des enseignants en termes d'adaptation et de différenciation (Ployé, 2013), une réflexion quant à leur « positionnement professionnel et personnel » dans cette école inclusive (Lavoie *et al.*, 2013, p. 98) – c'est-à-dire l'identification de leurs propres limites et le recours à des ressources extérieures si nécessaire – ou encore le déploiement d'une coopération interprofessionnelle (Guirimand & Mazereau, 2016). En outre, il apparaît nécessaire d'outiller suffisamment les enseignants spécialisés, dont le rôle est déterminant dans une école inclusive, dans la mesure où ils sont amenés à être des personnes ressource¹⁶ au sein de l'établissement pour leurs collègues non spécialisés (Leroyer, 2016).

Quand il analyse la collaboration entre les enseignants dits ordinaires et l'enseignant spécialisé de l'établissement, Ployé (2013, p. 34) évoque des « conditions d'une culture partagée qui restent à trouver ». En outre, une défaillance dans le travail d'équipe et/ou le manque de soutien à l'égard de l'enseignant qui en ressent le besoin sont particulièrement préjudiciables à l'activité que suppose l'école inclusive. Ils constituent de ce fait autant de facteurs augmentant le risque d'épuisement professionnel et expliquent pour une part certaines réticences des enseignants à l'inclusion (Lavoie *et al.*, 2013). Si faire « culture commune » (Gardou & Jeanne, 2008, p. 29) apparaît ainsi comme un élément central du processus inclusif, le défi que doit encore relever l'école inclusive est celui du développement du travail en coopération de ses propres acteurs.

De la même manière, la collaboration de l'école avec ses différents partenaires du secteur médico-social semble pâtir d'un manque de cohérence, une difficulté qui s'expliquerait en partie par un défaut d'articulation entre les actions (Martinez & Terraz, 2016). Développer un tel travail de coopération nécessite une communication efficace ainsi que des temps d'échange collectif pour penser ensemble le parcours de l'élève (Berzin *et al.*, 2007). De la sorte, un des

¹⁶ La fonction de personne ressource de l'enseignant spécialisé a été spécifiée dans le BO n° 7 du 16 février 2017, annexe I : référentiel des compétences caractéristiques d'un enseignant spécialisé.

enjeux majeurs pour cette école inclusive est bien de développer un « cadre de co-construction solidaire entre les professionnels, l'élève et sa famille » (Lavoie *et al.*, 2013, p. 97), tant pèse sur l'effectivité et l'efficacité de l'action au service des élèves concernés le poids de cultures à la fois spécifiques et dissemblables mais aussi d'une méconnaissance et d'une défiance réciproques.

2. Une éducation de qualité pour tous : le défi de l'école du XXI^{ème} siècle

À la priorité que constituent l'inclusion et la mise en œuvre d'une école pleinement inclusive vient s'associer une autre exigence, celle d'une éducation de qualité pour tous. Si ce nouvel enjeu pour l'école peut susciter l'adhésion de tout un chacun, viser la qualité en éducation nécessite encore de la circonscrire, de l'évaluer et de déterminer les responsabilités qui, à partir de là, incombent à chacun.

2.1. Une éducation de qualité pour tous : une exigence pour le système éducatif français

Promue par de grandes organisations internationales telles que l'UNESCO (*Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous* en 1990) ou encore l'UNICEF (*Defining quality in education* en 2000), une éducation de qualité est un objectif qui semble s'imposer désormais comme une évidence partagée au regard de ses différents impacts, qu'ils soient directs (c'est-à-dire portant sur les compétences cognitives et non cognitives de chacun) ou indirects (c'est-à-dire portant sur le développement économique et social des pays ; UNESCO, 2004). Aussi, dès le début des années 2000, le rapport *Éducation pour tous, l'exigence de qualité* (UNESCO, 2004, p. 43) souligne combien il est « urgent » de « savoir comment améliorer la qualité de l'éducation ». Le propos de Bouchard et Plante (2002, p. 219) semble ainsi particulièrement de circonstance : « La qualité globale est considérée comme un idéal vers lequel il est possible de tendre, sans toutefois parvenir à l'atteindre. En un certain sens, pourrait-on dire, la qualité apparaît beaucoup plus comme un itinéraire qu'un port d'attache ».

Si le rapport de l'UNESCO (2004) évoque une notion de qualité de l'éducation aux contours flous, il relève toutefois trois principes fondamentaux qui la traversent : les droits, la pertinence et l'équité. À propos de droits, il se réfère à l'article 29 de la Convention relative aux droits de l'enfant¹⁷ et rappelle ainsi que « l'éducation doit permettre aux enfants de réaliser la plénitude

¹⁷ <https://www.ohchr.org/fr/professionalinterest/pages/crc.aspx> (consulté le 03/10/2019).

de leur potentiel en termes de capacités cognitives, affectives et créatives » (*Ibid.*, p. 33). Concernant la pertinence, il s'agit de considérer à la fois « les réalités socioculturelles des apprenants », « leurs aspirations » ainsi que le « bien-être de la nation » (*Ibid.*, p. 34). L'équité enfin s'applique tant au niveau de l'accès à l'éducation que sur le plan des résultats. Selon Demeuse et Baye (2005, p. 11), ce principe d'équité constitue désormais « l'une des exigences fondamentales des démocraties contemporaines ». Il fait écho, selon Grisay (2003), à quatre objets distincts de réduction des inégalités : l'accès aux ressources éducatives, le traitement des cas, le rendement ou la réussite scolaire et la valorisation des acquis scolaires dans la vie sociale et professionnelle. Selon Demeuse et Baye (2005), ces quatre objets font référence à quatre niveaux différents des systèmes éducatifs – le contexte, les processus, les résultats internes, les résultats externes (Demeuse, 2004 ; GERESE¹⁸, 2003 ; Shavelson, 1987, cité par Demeuse & Baye, 2005) – et ne sont, de ce fait, pas incompatibles. Toutefois, ces égalités peuvent être hiérarchisées avec un accroissement du niveau d'exigence de la première (égalité des chances d'accès) à la quatrième (égalité de résultats sociaux).

À l'échelle de l'Union européenne, la qualité de l'éducation semble également au cœur des préoccupations, et les publications sur le sujet se multiplient. On pourra citer par exemple *La recommandation relative à la coopération européenne en matière d'évaluation de la qualité dans l'enseignement scolaire* (Parlement européen & Conseil de l'Union européenne, 2001) ou encore le cadre stratégique *Éducation et formation 2020* dont le deuxième objectif vise l'amélioration de la qualité et de l'efficacité de l'éducation et de la formation (Conseil de l'Union européenne, 2009). C'est aussi l'inscription dans une démarche d'assurance qualité (AQ) qui est préconisée par le Parlement européen et le Conseil de l'Union européenne (2009), avec l'établissement d'un *cadre européen de référence pour l'assurance de la qualité dans l'enseignement et la formation professionnels*. Six ans plus tard, une première étude comparative de l'assurance qualité (AQ) des systèmes scolaires des pays de l'Union européenne est publiée (Commission européenne, 2015).

La France a quant à elle ratifié dès 1990 la Convention relative aux droits de l'enfant qui énonce les droits fondamentaux des enfants et qui a été adoptée le 20 novembre 1989 par les Nations Unies. En outre, si la perspective d'une « éducation de qualité » est encore absente de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école de 2005¹⁹, cette loi réaffirme, dans ses

¹⁸ Groupe Européen de Recherche sur l'Équité des Systèmes Éducatifs.

¹⁹ <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000259787&dateTexte=20190817> (consulté le 25/09/2019).

principes fondamentaux, les postulats d'une école de la réussite pour tous et de l'égalité des chances. De surcroît, elle pose les fondements d'un socle commun de connaissances et de compétences pour lequel l'école s'engage à « garantir à chaque élève les moyens nécessaires à [son] acquisition » et rappelle le rôle majeur du projet d'établissement et de son évaluation pour une école efficace. Finalement, c'est la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République qui, en 2013, consigne la qualité comme un fondement : « La qualité d'un système éducatif tient d'abord... ». Cette loi établit alors deux objectifs qui s'articulent : l'amélioration des résultats des élèves et le développement du principe d'équité. Parmi les moyens déployés pour les atteindre, la formation des enseignants est présentée comme un levier majeur.

En 2019, l'article L111-2 du Code de l'éducation établit les principes fondateurs d'une école de qualité en France :

« Tout enfant a droit à une formation scolaire qui, complétant l'action de sa famille, concourt à son éducation. La formation scolaire favorise l'épanouissement de l'enfant, lui permet d'acquérir une culture, le prépare à la vie professionnelle et à l'exercice de ses responsabilités d'homme ou de femme et de citoyen ou de citoyenne. Elle prépare à l'éducation et à la formation tout au long de la vie. Elle favorise également l'éducation manuelle. Elle développe les connaissances, les compétences et la culture nécessaires à l'exercice de la citoyenneté dans la société contemporaine de l'information et de la communication. Elle favorise l'esprit d'initiative et l'esprit d'équipe, notamment par l'activité physique et sportive. Les familles sont associées à l'accomplissement de ces missions. Pour favoriser l'égalité des chances, des dispositions appropriées rendent possible l'accès de chacun, en fonction de ses aptitudes et de ses besoins particuliers, aux différents types ou niveaux de la formation scolaire. L'État garantit le respect de la personnalité de l'enfant et de l'action éducative des familles ».

Se retrouvent dans cet article de la loi les trois principes fondamentaux d'une éducation de qualité fixés par l'UNESCO (2005), à savoir le droit (« tout enfant a droit »), l'équité (« l'accès de chacun, en fonction de ses aptitudes et de ses besoins particuliers ») ainsi que la pertinence (« le prépare à la vie professionnelle [...] citoyen ou de citoyenne »).

2.2. Comment peut-on parler de qualité en éducation ?

Ainsi que je l'ai précédemment souligné, proposer une école de qualité fait aujourd'hui consensus. Mais de quoi parle-t-on lorsqu'on évoque l'évaluation de la qualité en éducation, les définitions mêmes en étant multiples (Behrens, 2007 ; Schwandt, 1990 ; Tremblay, 2010) ?

Pour répondre à cette question, je propose de me pencher tout d'abord sur l'histoire de l'introduction de la qualité dans la réflexion sur l'éducation et les politiques mises en œuvre pour y répondre : qu'est-ce qui a conduit à ce qu'on puisse parler de qualité en éducation et d'assurance qualité ?

Normand (2005) considère qu'il faut en trouver les prémises dans une organisation managériale des entreprises focalisée sur le *Total Quality Management* qui se substitue à partir des années 1920 aux États-Unis à l'organisation taylorienne. La recherche de la qualité dans l'éducation serait donc intimement liée au développement d'une régulation managériale à la recherche d'efficacité. Dès 1996, Ernst et Clignet associent l'objectif d'amélioration de la qualité de l'enseignement à la recherche de la meilleure efficacité des ressources consacrées à l'éducation dans les années d'expansion de l'investissement éducatif (à partir de la fin des années 1950). C'est bien la théorie économiste du capital humain sur laquelle se fonde cet accroissement des dépenses : du point de vue de ce paradigme, il s'agit de mesurer le gain de revenus apporté par un allongement du nombre d'années d'études et par les diplômes que ce dernier a permis d'acquérir. Par ailleurs, Ernst et Clignet (1996) considèrent également, se rapprochant ainsi de mes préoccupations de recherche, comment la qualité peut être rapportée au travail réalisé dans les établissements scolaires et se mesurer par de meilleurs résultats aux examens terminaux ou une baisse du taux d'absentéisme ou du taux d'abandon scolaire. Enfin, une amélioration de la qualité et donc du rendement des établissements passe par le contrôle exercé par les collectivités et les familles sur le bon usage des sommes allouées. Cela dit, le problème est que les indicateurs de qualité traditionnellement retenus renvoient à des constats peu adaptés au monde de l'école et aux problèmes qui s'y posent, car ils sont avant tout destinés à présenter des bilans comptables et quantitatifs. Comme l'affirment Ernst et Clignet (1996, p. 81), « la notion de qualité étant essentiellement politique, l'évaluation de la qualité ne peut se faire qu'à un niveau constitué d'entités administratives aisées à identifier » – et donc ne se situe pas a priori au niveau des élèves considérés individuellement.

En conclure ainsi, c'est mettre en évidence toute la difficulté à n'envisager qu' « une » conception et qu' « une » forme de la qualité. Pour sortir de l'impasse à laquelle aboutit une vision purement administrative ou institutionnelle de la qualité, attelée à la recherche d'une solution globale à une question présentée et traitée comme globale, il faut bien plutôt considérer qu'il existe « des » qualités, ce qui explique la multiplicité des définitions. Ces différentes conceptions sont liées à la fois au contexte (où cela se passe-t-il ?), à l'objet (la qualité de quoi ?), au point de vue (qui apprécie la qualité ?) et aux liens entre ces différents éléments.

C'est d'une certaine manière le constat auquel aboutissent Bouchard et Plante (2002) : en convoquant la qualité selon un format mal défini, une qualité envisagée selon une unique approche dite « globale », expliquent-ils, l'on prendrait le risque de s'enfermer dans une représentation de la qualité qu'ils qualifient de « postulée ». Ces auteurs nous mettent en garde vis-à-vis de ce type de qualité : s'il présente l'avantage de convaincre un public peu averti, il ne peut pas, pour autant, garantir la qualité au sens transversal du terme. Ainsi, l'évaluation de la qualité nécessite avant tout de pouvoir la circonscrire. Et, de ce point de vue, Normand, qui dans plusieurs publications des années 2000 s'est intéressé au développement de la notion de qualité en éducation avec le regard critique du sociologue, en reconnaît les apports quand il écrit par exemple : « Même si sa définition demeure problématique, même si ses instruments sont contestés au regard de leur pertinence épistémologique et méthodologique, le paradigme de la qualité met en scène un pluralisme des conventions et des modes d'évaluation qui relativise le rôle central de l'État dans la régulation et le pilotage des systèmes d'éducation et de formation » (Normand, 2006, p. 13). Il fait valoir ainsi que l'intérêt du paradigme de la qualité réside précisément dans sa pluralité, vecteur de pluralisme : ce n'est plus la seule puissance publique qui, en matière d'éducation, pilote et régule, définit la demande et l'offre, produit et évalue, mais l'ensemble des parties prenantes, c'est-à-dire des acteurs qui participent à l'action éducative, issus de différents mondes (enseignement, administration, politique, société civile, etc.). De cette manière, l'objectif de qualité aurait plus d'opportunités d'être réalisé au bénéfice des premiers intéressés, les élèves.

Il me semble donc qu'ainsi considérée, la notion de qualité prend sens au-delà de son usage dans la rhétorique institutionnelle, de niveau national ou bien international, et constitue un véritable enjeu pour l'éducation, à la fois du point de vue politique et du point de vue scientifique.

2.3. Pas de qualité sans évaluation

Normand (2005) montre bien en quoi qualité et évaluation sont étroitement liées en raison même de l'origine entrepreneuriale et industrielle de la recherche de la qualité : « Pour cet ingénieur [Edwards Deming], la qualité ne pouvait être améliorée que si elle était mesurée. Le modèle de l'assurance qualité devait donc satisfaire à des exigences en termes d'efficacité à travers des objectifs définis, des systèmes planifiés et coordonnés, la mise en place d'un pilotage et une évaluation au moyen d'indicateurs permettant les comparaisons des résultats. Dans ce cadre, le *'benchmarking'* a constitué un outil du management par la qualité permettant de

comparer les performances des organisations ou des services à partir de standards pré-établis »²⁰.

Vinokur (2005) remarque, quant à elle, que ce sont d'abord les écoles de commerce et, à un moindre titre, les écoles d'ingénieurs qui ont requis une certification de la qualité des établissements et des programmes au point de faire appel voire de susciter la création d'agences et de labels consacrés à ce travail de certification, destiné à fournir des ressources dans la compétition acharnée et de nature marchande à laquelle elles se livrent. Mais ces certifications et ces normes de qualité portent pour l'essentiel, hors du secteur industriel, sur le processus et non sur le produit : ainsi dans le domaine de l'éducation, comme dans celui de la santé, elles ne peuvent garantir autre chose qu'une assurance de la qualité du traitement de l'élève ou du patient, vu leur incapacité à garantir celle du résultat, réussite scolaire ou guérison en l'occurrence. Si de tels labels concernent avant tout les établissements et les formations de l'enseignement supérieur et que rares sont les pays où ils ont été mis en place à l'échelle de l'enseignement ou de l'instruction obligatoire, cette conception de la qualité prévaut de façon globale dans le cas de l'éducation. En effet, le risque de récrimination y est relativement limité par le fait que l'utilisateur/le client n'est que rarement capable de définir ses besoins et que, par la suite, l'institution se substitue à lui pour cela, l'offre définissant ainsi la demande, avec le risque que cette demande soit limitée à ce à quoi l'offre peut répondre avec certitude. À la suite, on peut élargir, *mutatis mutandis*, le point de vue de Vinokur (2005) sur l'évaluation de la qualité à l'ensemble du système d'éducation et de formation : cette évaluation complexe de la qualité et le dispositif qui lui est dévolu ont pour seule vocation d'améliorer ce qui se faisait déjà plus que de transformer les institutions d'enseignement et leur gouvernance.

De la même manière, Baluteau (2011) met en évidence le sentiment plutôt positif des chefs d'établissement à l'égard d'une politique de recherche d'efficacité de l'éducation dans le sens où elle va servir les élèves ; il pointe toutefois les limites d'une évaluation selon un modèle gestionnaire dans un système éducatif reposant sur des mécanismes dont l'évaluation n'est pas aisée. Il souligne alors l'importance du diagnostic dans un processus de résolution de problèmes et plus particulièrement de l'interprétation qui est faite des difficultés repérées puisqu'il oriente les actions mises en place. C'est ce qui le conduit à écrire : « Fondée sur l'observation spontanée, sans procédure d'enquête ni expertise, la lecture sur la base d'une représentation, éventuellement débattue et partagée mais peu objective, peut conduire à une compréhension erronée ou partielle des phénomènes et à des remèdes inadaptés » (Baluteau, 2011, p. 101). Or,

²⁰ <https://journals.openedition.org/cres/1911#text> (consulté le 03/10/2019).

l'éducation est un terrain de prédilection pour l'épanouissement des « représentations » de toute sorte, tant tout un chacun a une idée de ce qu'elle doit être ou faire ou, mieux, de ce qu'elle ne doit pas être ou pas faire, et cela, au-delà de tout constat objectif. Comment, dans ces conditions, convaincre de l'efficacité des actions menées ou à mener pour améliorer la qualité de l'éducation ? Par l'évaluation fondée sur un diagnostic solide et argumenté, sans nul doute, mais il reste qu'il faut se montrer modeste et prudent quand il s'agit de définir des modèles d'évaluation de la qualité de dispositifs ou encore d'organismes...

Des chercheurs comme Bouchard et Plante (2002), De Ketele et Gerard (2007) et Tremblay (2012) ont dessiné de tels modèles. L'analyse de leurs travaux a permis le repérage de différents points de convergence, comme la caractérisation d'un dispositif via des composantes, une étape préalable à l'évaluation. En outre, ces auteurs accordent un caractère relatif à la qualité : ils l'abordent selon un concept pluriel qui conduit à questionner non pas « une » mais « des » qualités, chacune d'elles correspondant à l'étude du rapport entre deux composantes de l'objet d'étude. Bouchard et Plante (2002) les nomment des qualités transversales. Ainsi, Bouchard et Plante (2002) envisagent neuf qualités, De Ketele et Gerard (2007) en citent quinze et Tremblay (2012) en compte dix. Cette approche, selon un format multiple, a comme avantage de permettre une « vision holistique et systématique des dispositifs évalués » (Tremblay, 2010, p. 12). Quant aux points de divergence entre ces modèles, ils relèvent essentiellement du choix relatif aux composantes qui caractérisent le dispositif et aux dénominations et nombres de qualités qui dépendent intrinsèquement des rapports entre ces composantes.

2.4. Des établissements responsables de la qualité des dispositifs pour élèves à BEP

En 2016, le ministère de l'Éducation nationale met en place *Qualéduc* : ce premier guide d'autoévaluation en établissement de formation est présenté comme un outil au service des établissements et des corps d'inspection afin de « développer une démarche d'assurance qualité fondée sur l'amélioration continue »²¹. Deux années plus tard et selon un format très proche de *Qualéduc*, le ministère de l'Éducation nationale propose *Qualinclus*²², un guide d'autoévaluation qui vise spécifiquement l'accompagnement des établissements dans leur mise en œuvre de l'inclusion. Avec la circulaire de rentrée 2019, *École inclusive*²³, le ministère de l'Éducation nationale réaffirme ses attentes relatives à la qualité des actions menées pour une école inclusive : il rappelle ainsi aux établissements leurs responsabilités en termes de

²¹ <https://eduscol.education.fr/cid59929/quaeduc.html> (consulté le 03/10/2019).

²² <https://eduscol.education.fr/cid132953/guide-qualinclus.html> (consulté le 03/10/2019).

²³ BO n° 23 du 6 juin 2019 ; circulaire n° 2019-088 du 5 juin 2019.

scolarisation des élèves avec des BEP – puisqu'ils sont « garants de la mise en œuvre des mesures » – et les engage par ailleurs à s'inscrire dans une démarche d'autoévaluation et d'amélioration continue de la qualité. C'est la méthode *plan-do-check-act* (PDCA ; Deming, 1986), encore appelée « roue de Deming », qui est privilégiée par ce guide. L'autoévaluation proposée porte spécifiquement sur cinq thèmes : (1) accueillir et scolariser, (2) s'adapter aux besoins éducatifs particuliers des élèves, (3) former et accompagner les équipes éducatives à la scolarisation des élèves en situation de handicap, (4) sécuriser le parcours de l'élève en situation de handicap et (5) travailler en partenariat. Pour chacun de ces thèmes, le guide rappelle dans sa partie « plan », les textes réglementaires en vigueur, propose un large éventail de questions classées par catégories dans la partie « do » et suggère différents indicateurs de suivi dans la partie « check » ; la partie « act », à compléter, correspond au diagnostic de l'établissement. Comme le souligne la circulaire de rentrée 2019, le guide *Qualinclus* a pour vocation de « nourrir la réflexion » (p. 5) et non d'inscrire l'établissement dans un processus de labellisation. Toutefois, le guidage tel qu'il est proposé peut questionner le caractère inductif d'un tel outil : les lecteurs attentifs disposeront-ils du recul nécessaire pour se décentrer du document et entreprendre l'analyse des spécificités propres à leur établissement ? En effet, une telle distanciation est fondamentale dans une démarche d'autoévaluation.

Par ailleurs, si la méthode PDCA fait référence aux caractéristiques d'un dispositif et interroge chacune d'elles de manière individuelle, elle ne permet pas de visualiser l'ensemble des liens qui relie les composantes entre elles selon une approche multidimensionnelle de la qualité telle que le suggèrent les modèles de Bouchard et Plante (2002), De Ketele et Gerard (2007) et Tremblay (2012). En premier lieu, cette approche peut rendre plus délicate la compréhension des tenants et aboutissants d'un système complexe et de ce fait limiter l'appréhension de l'objet étudié selon une vision globale. On peut ainsi craindre une occultation d'un élément de contexte tel que « l'environnement des enjeux personnels des acteurs du système éducatif » (De Ketele & Gerard, 2007, p. 25), qui conditionne les stratégies des acteurs, leur adhésion aux actions ainsi que les jeux de pouvoir en œuvre, étant entendu que ceux-ci peuvent être tant des leviers que des obstacles à l'action. Omettre l'étude de cet environnement spécifique peut conduire à des interprétations erronées des résultats. De manière parallèle, on peut se poser la question de l'attention portée aux « effets indirects » (De Ketele & Gerard, 2007, p. 28), c'est-à-dire ceux qui n'ont pas été prévus initialement. En effet, ces auteurs attirent notre regard sur de tels effets lorsqu'ils sont négatifs, car ils peuvent constituer de véritables freins à l'action. Leur évaluation présente donc un grand intérêt, surtout si elle est mise en relation avec l'étude des stratégies des

acteurs. Deuxièmement, la complexité du système oblige à « une approche stratégique » de la qualité (De Ketele & Gerard, 2007, p. 34) et l'efficacité du pilotage repose, selon ces auteurs, sur l'évaluation de qualités qui sont pertinentes à l'instant t. Or, ce guide, qui ne s'appuie pas sur une approche multidimensionnelle de la qualité, ne peut pas, de ce fait, présenter une stratégie guidant le choix de telle ou telle qualité.

À la lumière de ces différents points de vigilance, j'aurais tendance à penser que *Qualinclus*, qui en soi constitue un document dont il faut reconnaître l'utilité pour l'inscription dans une démarche d'autoévaluation, gagnerait à être complété par un outil plus générique qui facilite, via la mise à distance nécessaire à l'égard de ce guide, la centration des acteurs sur les spécificités propres à l'établissement. De cette façon, si l'exigence d'une éducation de qualité pour tous semble faire consensus, elle met en jeu une nouvelle approche de l'évaluation dans les établissements elle-même adossée à la capacité et l'implication des acteurs.

3. Une nouvelle politique de gestion du système éducatif

Le double défi posé au système éducatif français d'une école à la fois inclusive et de qualité conduit à s'interroger sur la responsabilité d'un projet aussi ambitieux : comment et à quel niveau assurer la coordination de l'action et la collaboration entre les différents partenaires, personnels de l'Éducation nationale et externes ? Dans la mesure où l'institution a considéré les établissements scolaires comme le niveau d'opérationnalisation le plus adéquat, ce sont les chefs d'établissement qui se retrouvent *de facto* investis d'un rôle de chef d'orchestre pour y pourvoir. Nous allons voir à la suite en quoi les circonstances politiques et les exigences pratiques justifient cette délégation et ce qu'elles supposent comme mode de leadership.

3.1. Politique de décentralisation et de responsabilisation des établissements

Le mouvement de décentralisation initié en France dans les années 1980 se caractérise principalement par un important accroissement du transfert de compétences de l'État central vers les départements et plus encore les régions, qui sont désormais qualifiés de collectivités territoriales, mais aussi par un mouvement simultané de délégation accordée aux échelons déconcentrés de l'administration, à savoir les services territoriaux, régionaux, départementaux ou locaux. L'éducation a été concernée par ces évolutions, comme les autres domaines de l'action publique, mais avec des spécificités qui en attestent la complexité. En effet, les mesures légales de décentralisation de l'éducation entrent dans le projet global porté par le ministre de l'Intérieur et de la Décentralisation (Gaston Defferre) du gouvernement socialiste de l'époque,

mais largement préparé par ses prédécesseurs de la droite politique. La loi de décentralisation du 2 mars 1982²⁴, donnant naissance à des collectivités territoriales ayant des responsabilités et des budgets propres, en constitue le point d'orgue. Pour ce qui relève de l'éducation, la décentralisation est également marquée par la loi du 25 janvier 1985²⁵ qui organise un transfert de compétences en matière d'enseignement public et de transports scolaires, mais ce n'est qu'à partir du 1^{er} janvier 1986 que départements et régions se voient effectivement investis du fonctionnement, de l'entretien, de la construction et de la rénovation respectivement des collèges et des lycées, soit plus de 7 000 établissements d'enseignement du second degré. Au passage, par le décret du 30 août 1985²⁶, les établissements ont été dotés d'un nouveau statut juridique, celui d'établissement public local d'enseignement (EPL), sorte d'adaptation au monde éducatif du statut d'établissement public administratif (EPA). La principale différence entre ces deux statuts tient à la responsabilité du chef d'établissement des EPL, à la fois directeur, et en cela garant auprès de l'État du bon fonctionnement institutionnel de l'unité dont il a la charge, et président de droit de son conseil d'administration (CA), et à ce titre représentant de la communauté éducative. Les EPA, au contraire, distinguent clairement ces deux fonctions, le président du CA étant élu par ses membres et obligatoirement extérieur aux personnels de l'établissement.

À la fin de XX^{ème} siècle, la première préoccupation des états²⁷ en matière de politique éducative a été de construire une action efficace et adaptée, et la réponse fut partout la même, quels que soient les traditions propres et le degré de développement socio-économique (Lauglo, 1990 ; Mons, 2004) : c'est en accordant aux unités éducatives locales, à savoir les établissements d'enseignement, une autonomie suffisante qu'ils ont estimé pouvoir valoriser au mieux leur investissement.

²⁴ Loi n° 82-213 du 2 mars 1982 relative aux droits et libertés des communes, des départements et des régions. <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006068736&dateTexte=vig> (consulté le 03/10/2019).

²⁵ Loi n° 85-97 du 25 janvier 1985 dite Chevènement modifiant et complétant la loi n° 83-663 du 22 juillet 1983 et portant dispositions diverses relatives aux rapports entre l'État et les collectivités territoriales. <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000693684&dateTexte=20191005> (consulté le 03/10/2019).

²⁶ Décret n° 85-924 du 30 août 1985 relatif aux établissements publics locaux d'enseignement. <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000502177&dateTexte=20080318> (consulté le 03/10/2019).

²⁷ « Tous les continents ont été concernés : depuis l'Afrique (Zimbabwe, Kenya, Zaïre...), en passant par l'Asie (Indonésie, Thaïlande, l'Inde...), l'Europe (anciens pays de l'Est, pays nordiques, Espagne, Portugal...), l'Amérique du Nord (États-Unis), ou le Pacifique (Nouvelle Zélande, Australie...) ... En Amérique Latine, quasiment tous les États ont mené des expériences de décentralisation » (Mons, 2004, p. 43).

Cette autonomie apparaît en effet comme un facteur de mobilisation et d'initiative pour les acteurs locaux, qui sont par ailleurs les plus à même de développer des projets aptes à répondre à des problèmes qu'ils connaissent mieux que personne, en construisant des réseaux de proximité. Selon Progin (2017, p. 11-12), l'établissement devient alors lui-même un acteur « capable de développer un projet, voire une politique adaptée aux particularités de l'environnement local, et du public scolaire, exprimant une vision spécifique des buts, des contenus et des modalités de l'enseignement ».

La contrepartie de cette autonomie est que les établissements et leurs personnels doivent jouer le jeu de la responsabilisation, c'est-à-dire, dans le cadre de l'autonomie accordée et de la contractualisation de l'action locale (projet d'établissement, contrat d'objectifs tripartite et lettre de mission des personnels de direction en particulier), rendre des comptes sur leurs initiatives, sur l'usage des ressources allouées et sur l'efficacité des choix effectués. Certes en France on ne peut guère parler de politique d'*accountability* au plein sens du terme (Mons & Dupriez, 2010), mais le régime post-bureaucratique (Maroy, 2008) qui caractérise la gouvernance du système éducatif laisse une large place à des modes de fonctionnement de type managérial, sous l'influence de la nouvelle gestion publique (*New Public Management*) qui a beaucoup inspiré la réforme de l'administration française de l'éducation (Derouet, 2000). Cette managérialisation et cette exigence d'efficacité et de transparence ont conduit au développement de diverses formes d'évaluations, notamment celles initiées par la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) depuis la mise en place, dans les années 1990, de batteries d'indicateurs et d'un système de mesure de l'effet-établissement (indicateurs pour le pilotage des établissements ou IPES, indicateurs de valeur ajoutée ou IVAL, etc. ; Emin, 1995). Claude Thélot, directeur de la DEPP de 1990 à 1998 et donc à l'initiative de ces évaluations, insiste sur les nécessités d'appropriation par les établissements de ces indicateurs et des résultats qui en ressortent de façon à permettre dans toute la mesure du possible des formes d'autorégulation : il parle pour cela d' « effet-miroir » (Thélot, 2002).

Il faut aussi évoquer le développement d'évaluations nationales des élèves du primaire, au collège (Morlaix & Suchaut, 2006), et même au lycée, destinées aussi bien à l'information des parents qu'à celle des responsables du pilotage du système éducatif (cf. par exemple la lettre de mission du Président de la République au ministre de l'Éducation nationale en 2007 ou l'évaluation des acquis des élèves mise en place à la rentrée 2018 par le ministre de l'Éducation nationale). Dans tous les cas, et au-delà des divergences d'interprétation sur le sens et la portée de cette floraison d'évaluations, on ne peut que constater la nécessité reconnue par tous les

responsables de l'éducation d'une évaluation à la fois externe et interne des établissements, l'évaluation interne pouvant être menée grâce aux outils fournis par le ministère.

Cet ensemble de mesures confère aux personnels de direction en général et aux chefs d'établissement du second degré en particulier, c'est-à-dire au niveau qui a constitué mon territoire d'enquête, un terrain d'action élargi, mêlant dimension gestionnaire et dimension pédagogique, et un rôle accru qu'il convient d'explicitier afin de justifier l'importance que je leur ai accordée dans mon enquête.

3.2. L'évolution des missions du chef d'établissement dans un contexte de responsabilisation

Les lois de décentralisation ont conduit au déplacement d'une grande partie de la régulation du système éducatif du niveau central au niveau de l'établissement. Les chefs d'établissement se retrouvent donc investis de missions nouvelles et complexes : d'une part, mettre en place et éprouver les expérimentations et les nouveaux dispositifs proposés par le ministère mais aussi favoriser l'innovation et la prise d'initiative par la base ; d'autre part, coordonner l'action locale, ce qui suppose qu'ils cherchent à faire travailler ensemble des acteurs dont les intérêts diffèrent bien souvent, au premier rang desquels les personnels dont ils ont la charge. Ces défis sont d'autant plus redoutables à relever qu'ils supposent la mobilisation locale, notamment celle des enseignants qui vivent une crise récurrente d'identité et de légitimité (Barrère, 2017) renvoyant au doute sur la pertinence des réformes des dernières décennies, guidées par les objectifs de démocratisation et d'intégration de tous les élèves, quels que soient leur origine sociale, leur niveau scolaire et la spécificité de leurs besoins. Demailly (1991) avait analysé cette crise dès le début des années 1990 et montré combien elle se cristallisait au niveau du collège. Par ailleurs, ces enseignants se retrouvent soumis, qu'ils le veuillent ou non, à de nouveaux modes de contrôle de leurs pratiques, non plus tant fondés sur le respect de la réglementation (instructions officielles, programmes, inspections rituelles) que sur l'efficacité de leur action, évaluée via les résultats de leurs élèves sous le contrôle de leur hiérarchie mais aussi de la société dans son ensemble (palmarès, classements, analyses des médias, etc.). Les chefs d'établissement, et plus spécialement les principaux de collège, se retrouvent chargés d'insuffler une dynamique nouvelle faite tout à la fois de rationalisation de l'activité pédagogique, de recherche de résultats mesurables et d'esprit de communication (dans une visée de valorisation et de reconnaissance).

Ce sont bien les chefs d'établissement que les réformes et textes officiels de ces vingt dernières années ont instauré en leaders locaux en les dotant d'un statut propre et en les plaçant sous un mode d'action contractuel : c'est ce que stipulent très clairement le statut des personnels de direction de 2001²⁸ » et le Bulletin officiel de l'éducation nationale [BOEN] n° 3 de janvier 2002 avec l'obligation de diagnostic de leur établissement et l'engagement de ces derniers à travers une lettre de mission. Ils doivent, pour répondre correctement à leurs missions, mobiliser les enseignants, non en les contraignant, mais en tenant compte de leur éthos et de leur culture professionnelle (Demailly, 2001). C'est ce qui conduit Dutercq, Gather Thurler et Pelletier (2015, p. 11) à écrire : « Afin de pouvoir exercer une influence positive sur le développement des apprentissages des élèves, les directions doivent avant tout s'employer à (a) clarifier les objectifs et les moyens de les atteindre ; (b) veiller au développement professionnel de leurs professionnels ; (c) viser à (ré)organiser le travail au sein de l'établissement ; enfin, (d) y piloter activement l'enseignement-apprentissage ».

On comprend donc que le leadership confié par les responsables du système aux chefs d'établissement ne se limite pas au champ administratif et gestionnaire, attelé à la modernisation, à la rationalisation et à la primauté de l'efficacité, mais touche, voire déborde sur le champ pédagogique, et ceci de plus en plus, alors même que, dans les premières années de la décentralisation, le leadership évitait soigneusement ce que les enseignants revendiquaient comme leur territoire et qui signalait leur autonomie, à savoir le domaine des savoirs et de la relation pédagogique. Or, s'il reste évident que les chefs d'établissement ne sont pas directement concernés par le face-à-face avec les élèves, le leadership dont les textes officiels les ont investis les fait garants de l'efficacité de cette relation pédagogique au service de la réussite et du bien-être des élèves. Ce sont eux qui sont par exemple chargés de piloter le projet d'établissement et d'y promouvoir de nouveaux principes dominés par la solidarité collective, la justice et l'équité, qui passent notamment par la scolarisation de tous les élèves et la réalisation de l'école inclusive. Cette école « bienveillante » se trouve au cœur du discours institutionnel ces dernières années : elle exprime une nouvelle manière (plus politiquement correcte ?) de concevoir un système éducatif performant au service duquel doivent contribuer aussi bien la rationalisation managériale que l'évaluation sous toutes ses formes. Les chefs d'établissement doivent donc naviguer entre des injonctions contradictoires pour répondre aux attentes des responsables du système mais aussi des familles, ce qui conduit Barrère (2019, p.

²⁸ Décret n° 2001-1174 du 11 décembre 2001 modifié.
<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000587727> (consulté le 03/10/2019).

10) à les décrire comme des « passeurs permanents ». Ils doivent concilier deux régimes organisationnels, deux modes de régulation : « L'une qui perdure est la régulation bureaucratique qui voit les directions chargées de missions, de réformes, de changements conçus à une toute autre échelle qu'à celle de leur établissement et qu'ils doivent donc traduire, ajuster, incarner à leur niveau où ils se situent. L'autre qui s'affirme comporte des injonctions à une réactivité au local, garante de réponses plus efficaces, et à rendre compte d'actions mesurées à l'aune de leurs résultats réels » (Barrère, 2019, p. 9).

C'est à la condition de résoudre les contradictions des responsabilités qu'ils doivent désormais endosser que les chefs d'établissement bénéficient d'une légitimité non plus seulement statutaire, mais effective et reconnue par leurs personnels. Or, comme on l'a vu, cette légitimité d'ordre largement pédagogique entre en conflit avec la revendication d'autonomie pédagogique et de professionnalité des enseignants (Lang, 1999). Dutercq (2015, p. 45) parle pour qualifier cette contradiction de « conflits de leadership » des chefs d'établissement entre un leadership externe, tourné vers la reconnaissance par leur hiérarchie et par l'ensemble des partenaires (collectivités territoriales, monde entrepreneurial et associatif), et un leadership interne, au niveau des établissements et tourné vers leurs personnels. La conciliation de ces deux formes de leadership suppose la valorisation du travail coopératif et la délégation de certaines tâches transversales.

3.3. Le leadership éducatif distribué comme levier du développement dans les établissements

L'analyse des différents travaux de recherche produits au cours des vingt dernières années sur le leadership dans le monde éducatif a conduit Dutercq, Gather Thurler et Pelletier (2015, p. 14) à l'envisager comme un « processus à la fois systémique et distribué ». Ils l'analysent comme la co-construction et l'aboutissement d'un « processus social » par référence à l'approche de Bolden (2011). Considérer ainsi le leadership interdit de l'interpréter comme résultant d'une approche autocratique ou monopolistique, mais conduit bien plutôt à l'envisager comme lié à une démarche participative, privilégiant la concertation et la délégation, ce que les spécialistes qualifient de leadership distribué, à l'instar de Letor et Garant (2014, p. 14) qui le définissent comme « l'influence exercée au sein de l'organisation et alentour de celle-ci en vue d'orienter, réguler et coordonner les actions ». De ce point de vue, le leader institutionnel n'est pas un chef absolu, il est avant tout un porte-parole, parce qu'il est capable de porter le point de vue de ses différents collaborateurs, de ses personnels, mais aussi des usagers de l'établissement

qu'il dirige : il est légitime à les représenter en raison de la reconnaissance dont il bénéficie et de la confiance qui lui est accordée. On peut, en reprenant l'expression de Latour (1984), le considérer comme un « macro-acteur » au sens où il contient et représente les membres de sa communauté, mais au bout d'un processus au cours duquel ils ont tous eu la possibilité de participer, de donner leur avis, de contribuer à l'action et de prendre des initiatives. Évidemment, dans ce processus certains ont pris part plus que d'autres, mais à la mesure de leur volonté et de leur capacité de s'investir, le chef d'établissement leader jouant quant à lui le rôle à la fois de stimulus, de garant et de porte-parole. Il est donc bien à ce titre un passeur et un médiateur entre différents mondes, sous un mode interactionnel : « Le leadership éducatif représente ainsi un mode interactionnel au sein duquel l'ensemble des acteurs impliqués s'engage dans un processus constat et durable, mais avant tout transformationnel, des pratiques » (Gather Thurler, Pelletier & Dutercq, 2015, p. 99).

Par ailleurs, Barrère (2019) estime qu'il faut comprendre l'appel au leadership des chefs d'établissement comme visant à résoudre la contradiction évoquée précédemment : comment réguler le travail pédagogique des enseignants en faveur des élèves, sans participer au face-à-face des situations de classe ? En effet, « le niveau des directions d'établissement est alors celui où se construirait cette articulation plus étroite, garante d'efficacité pédagogique autant que de bon climat de travail » (Barrère, 2019, p. 11). Considérer que les chefs d'établissement sont aptes à assurer un leadership éducatif et même un leadership pédagogique au sein de leur établissement, c'est une manière, selon la même auteure, de rapprocher l'établissement de la classe.

Le constat de diversité du leadership a conduit De Ketele (2013) à définir quatre conceptions du leadership : le leadership charismatique, le leadership managérial, le leadership orienté vers les résultats et le leadership au service d'une organisation apprenante. Chacune de ces conceptions correspond à des formes diversifiées de leadership distribué : un leadership charismatique de type collaboratif et relationnel mais fondé avant tout sur les qualités personnelles du chef ; un leadership managérial fonctionnant sur le principe de la délégation où le chef définit les tâches à remplir et vérifie leur accomplissement ; un leadership orienté vers les résultats et procédant par dévolution, ce qui permet de préserver l'autonomie de chacun mais d'exiger en retour la reddition de comptes ; et enfin un leadership au service d'une organisation apprenante, privilégiant le caractère émergent, partagé et transformatif des actions entreprises et favorisant donc l'innovation.

Les observateurs du fonctionnement des établissements relèvent tout d'abord une conception charismatique de la direction d'établissement qui renvoie à une tradition ancienne du système éducatif toujours prégnante (Barrère, 2006 ; Dutercq, 2005). Ensuite, les conceptions managériales et performatives se sont répandues avec la montée en puissance de la nouvelle gestion publique et de l'obligation de résultats : celles-ci expliquent sans doute le statut et le référentiel de formation actuels des personnels de direction. Pour s'en convaincre, il suffit de lire les lettres de mission des chefs d'établissement et le curriculum de leur formation à l'Institut des hautes études de l'éducation et de la formation (IH2EF, anciennement ESENER), où sont formés depuis 1997 les cadres éducatifs français. La conception du leadership dans le cadre d'une organisation apprenante reste un horizon ou un idéal plus qu'une réalité (Bonami, Letor & Garant, 2010). Néanmoins, c'est elle qui exprime avec le plus de force la capacité à produire en continu des connaissances, à s'autoévaluer et s'autoréguler, à fonctionner comme un laboratoire d'idées vis-à-vis duquel le chef d'établissement a pour principal rôle de soutenir activement la capacité d'innovation locale. Progin et Gather Thurler (2012) envisagent à ce propos que certains établissements scolaires puissent se constituer en communautés scolaires et apprenantes à condition que leurs directions acceptent de partager leurs responsabilités en matière de changement des pratiques pédagogiques, mais aussi que leurs personnels acceptent de les assumer. C'est seulement à cette condition que le leadership éducatif tel que défini peut avoir un impact sur les apprentissages, et cela semble essentiel dans des établissements scolaires au service de la réussite des élèves et attelés à l'amélioration de la qualité de l'enseignement. En effet, l'ensemble des travaux réalisés à l'échelle internationale aussi bien qu'en France pointe un lien entre le leadership exercé par les directions et la réussite des élèves (Dutercq, Gather Thurler & Pelletier, 2015). Pour la France, les premières études réalisées sur l'effet établissement considéraient le mode de leadership comme déterminant : dès son enquête de la fin des années 1970, Paty (1980) met en évidence un lien entre, d'une part, le rôle du chef d'établissement et ses choix dans le cadre d'un leadership affirmé et, d'autre part, l'efficacité des collèges. Les travaux de Dubet, Cousin et Guillemet (1989) le confirment quelques années plus tard quand ils évoquent un pilotage clair comme facteur de plus-value de l'établissement à la réussite des élèves et à la performance de l'organisation dans son ensemble.

Certes, les chercheurs apportent aussi quelques nuances (Hallinger, 2011 ; Scheerens, 2012), expliquant, en se fondant sur des méta-analyses de la production scientifique, que le leadership éducatif aurait une influence indirecte, faisant ainsi référence au fait que les chefs d'établissement n'interviennent pas en classe. En l'occurrence, leur impact porterait sur la

mobilisation et l'*empowerment* des enseignants : « Les directions produiraient les effets observés en créant les conditions de travail nécessaires (clarification des visions et des objectifs communs, mise en place des structures et processus de travail flexibles et adaptés, souci de développement des compétences et de l'*empowerment* des collaborateurs) pour instaurer des pratiques de coopération différentes, encourager l'exploration collective de nouvelles modalités de l'enseignement-apprentissage et, enfin, veiller à la construction collective du sens des changements requis » (Dutercq *et al.*, 2015, p. 10).

Comme le souligne Gather Thurler (2015), le développement d'une organisation scolaire repose, entre autres, sur la combinaison équilibrée entre différentes formes de leadership, notamment ce que les spécialistes qualifient de leadership « instructionnel » et de leadership « transformationnel », le premier centré sur la dimension pédagogique et cherchant à améliorer les résultats des élèves, le second attelé à la dimension managériale et s'attachant plutôt à faire évoluer le fonctionnement de l'organisation. De ce point de vue, on peut considérer que le leadership du chef d'établissement a un double impact : un impact indirect sur le terrain pédagogique et un impact direct sur le terrain managérial, tous deux concourant à accroître la qualité du service offert par l'établissement scolaire.

4. Qualité, inclusion et *empowerment*

Les transformations que connaît l'école en France ces dernières années s'articulent, ainsi que j'ai essayé de le montrer, autour de trois pôles majeurs : (1) un paradigme de l'inclusion qui s'est peu à peu substitué à celui de l'intégration, (2) une école « de la qualité pour tous » qui constitue un surcroît d'exigence par rapport au précédent objectif « de la réussite pour tous », (3) une redéfinition des responsabilités à chaque niveau du système éducatif.

Dans cet environnement de changements qui relèvent tant des missions de l'école et de ses personnels que des paradigmes de référence, l'établissement, garant de la bonne mise en œuvre des politiques éducatives, devient *de facto* un élément clé du défi d'une école inclusive de qualité. Plus précisément, on assigne à l'établissement de concilier ce qui peut paraître à première vue inconciliable : accueillir tous les élèves, quelles que soient leurs spécificités ou leurs particularités, et leur offrir une éducation de qualité.

Pour répondre à la double exigence d'efficacité et de transparence consécutive à la politique récente de reddition des comptes – une *accountability* conçue dans son acception dite réflexive, ainsi que la décrivent Mons et Dupriez (2010) – les établissements sont conduits à s'inscrire

dans une démarche d'autoévaluation qui vient s'articuler à l'évaluation externe. Les chefs d'établissement, institués comme leaders locaux par les textes officiels de ces vingt dernières années, deviennent les garants de la justice et de l'efficacité d'une action pédagogique et éducative au service de la réussite et du bien-être de tous les élèves. Les relations qu'ils entretiennent à l'interne de l'établissement mais aussi à l'externe, avec leurs différents partenaires, s'en trouvent modifiées et une nouvelle forme de management, reposant sur un pilotage plus collectif paraît s'imposer comme seul apte à assurer la mobilisation la plus large. Dans un tel contexte, l'une des questions à poser est la suivante : de quel(s) levier(s) les équipes d'établissement disposent-elles pour répondre aux impératifs de qualité, d'inclusion et d'*empowerment*²⁹ ?

Il me semble que l'inscription de l'établissement dans un processus d'amélioration continue de la qualité soit une ressource possible pour répondre à ces trois exigences. Ainsi que l'ont souligné Bouchard et Plante (2002, p. 219), « la qualité globale est considérée comme un idéal vers lequel il est possible de tendre ». Aussi, la démarche d'amélioration continue de la qualité, en dépassant le simple diagnostic et la recherche de mesures correctives, permet de s'installer dans une approche durable d'une inclusion de qualité et donc de viser un « toujours mieux ». Je vois de surcroît un triple intérêt à cette démarche. En premier lieu, elle devrait permettre de développer une forme d'*accountability* que certains chercheurs qualifient d'« intelligente » (*intelligent accountability* ; Ellison, 2012) par contraste avec celle qui relève de « l'incitation des acteurs du terrain à l'obligation de rendre compte » (Pelletier, 2015, p. 48). En effet, il ne s'agirait plus pour les enseignants de rendre compte (à leur hiérarchie, à leurs partenaires, aux responsables politiques), mais bien de « se rendre compte », un cheminement considéré par Barrère (2019, p. 10-11) comme « essentiel dans des métiers où l'on ne voit pas toujours ce que l'on fait ou contribue à faire ». Cette approche renvoie de ce fait à la notion d'effet-miroir (Thélot, 2002) – *i.e.* une conception de l'évaluation destinée à assurer l'autorégulation des établissements et donc une responsabilisation sans nécessité de sanctions – ainsi qu'au courant de l'*intelligent school* (MacGilchrist, Reed & Myers, 2004), soit une école reposant sur des principes tels que l'intelligence collective, l'autoévaluation, l'autorégulation et le leadership partagé. En second lieu, une telle démarche est destinée à servir le développement du leadership « transformationnel » aussi bien que du leadership « instructionnel » (Hallinger, 2003), le premier visant la coopération entre les personnels et l'innovation, le second l'amélioration des structures et processus (Dutercq *et al.*, 2015). En ce sens, cette démarche répond à la

²⁹ L'*empowerment* conjugue à la fois la délégation et la responsabilisation.

préconisation de Gather Thurler (2015, p. 123) d'une « combinaison équilibrée » entre ces deux logiques distinctes mais qu'il ne faudrait pas opposer. Enfin, il s'agirait, via cette démarche, de dépasser les difficultés diverses rencontrées dans la mise en œuvre d'une école inclusive (Chevallier-Rodrigues, Courtinat-Camps & de Leonardis, 2016), qu'elles relèvent de la prise en compte des besoins des élèves ou de la régulation des moyens à mettre en œuvre, pour finalement installer durablement l'établissement dans une approche inclusive.

L'autoévaluation – condition essentielle à l'élaboration du diagnostic qualité – sert la capacité des établissements à s'inscrire dans ce processus d'amélioration continue de la qualité. Finalement, si Gather Thurler (2002)³⁰ pense « l'autoévaluation de l'établissement scolaire comme moteur de changement », il me semble que la démarche d'amélioration continue de la qualité permette une inscription pérenne dans une telle dynamique. Cela dit, viser l'amélioration de la qualité des dispositifs pour élèves à BEP nécessite que l'établissement dispose des moyens nécessaires en termes de ressources humaines et documentaires. En effet, les personnels engagés dans un tel processus doivent encore (1) appréhender la notion de qualité en éducation, (2) se saisir de la démarche méthodologique, (3) construire le référentiel d'autoévaluation propre à leur établissement selon des principes d'efficacité, de réalisme et de simplicité et (4) mettre en place le système documentaire nécessaire à la traçabilité des actions. Au cours de cette étude, j'ai donc interrogé le concept de qualité des dispositifs pour élèves à BEP pour finalement en proposer un nouvel modèle d'évaluation. Un tel outil devrait répondre aux exigences suivantes : être opérationnel quel que soit le dispositif, permettre une vision panoramique malgré la complexité de l'objet, être modulable afin de pouvoir cibler les qualités évaluées selon les besoins et enfin servir de cadre à la détermination des indicateurs de la qualité.

5. Le contexte de la recherche

5.1. Les élèves à haut potentiel intellectuel : des élèves à BEP

Si l'on considère que les élèves à haut potentiel intellectuel (HPI) représentent 2,6% des enfants (en reprenant le critère actuellement le plus couramment retenu d'un quotient intellectuel \geq 130), ils sont environ 200 000, âgés de 6 à 16 ans, scolarisés en France. Pour ces élèves qui ne constituent pas une population homogène, Betts et Neihart (1988) proposent une typologie en

³⁰ <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/gather-thurler/Textes/Textes-2002/MGT-2002-01.html> (consulté le 25/09/2019).

six profils qui distinguent des élèves performants, créatifs et extravertis, inhibés, sous-réalisateurs, présentant des troubles et autonomes.

Dans ce travail, je m'intéresse plus particulièrement aux collégiens à HPI qui ne sont pas en situation d'accomplissement scolaire ou encore sont mal intégrés (Pereira-Fradin & Jouffray, 2006), des élèves en situation de « sous-réalisation » (*underachievement* ; Peters, Grager-Loidl & Supplee, 2000) du fait du décalage entre leur potentiel et son expression. Préciser avec certitude leur pourcentage n'est guère envisageable dans la mesure où les chiffres varient selon les auteurs (Courtinat, 2010) ; toutefois, une proportion d'un tiers est fréquemment évoquée pour le cas français (Delaubier, 2002 ; Pourtois, Desmet & Leheut, 2005 ; Revol, Poulin & Perrodin, 2015). Les origines à la sous-réalisation peuvent être multiples, avec des facteurs qui peuvent être liés à la personnalité de l'enfant, à la famille, à l'influence des pairs et à l'école (Baker, Bridger & Evans 1998 ; Peters *et al.*, 2000). Au niveau de l'établissement et de la classe, ce phénomène peut s'expliquer par des exigences institutionnelles normatives qui ne correspondent pas aux attentes de ces élèves (Kanevsky & Keighley, 2003), des représentations et exigences des enseignants en décalage avec leurs compétences (Courtinat, 2008) ou encore des difficultés relationnelles avec les représentants de l'autorité et donc avec les enseignants ou le personnel éducatif (McCall, Evahn & Kratzer, 1992). En outre, la période de l'adolescence peut être marquée par des interactions sociales plus délicates en lien avec l'apparition des effets négatifs de la stigmatisation (Coleman & Cross, 1988) ; la pression pour une conformité au groupe de pairs peut conduire les élèves à la sous-réalisation (Coleman & Cross, 2000), ces derniers cherchant à obtenir des résultats scolaires plus faibles afin d'être acceptés des autres élèves (Winner, 2000). Ainsi, le rapport particulier que ces élèves ont au savoir et à l'apprendre ainsi qu'un contexte socio-pédagogique non approprié à leurs caractéristiques cognitives et socio-affectives expliqueraient, selon Courtinat-Camps (2014), les difficultés qu'ils rencontrent dans leur parcours scolaire. À ce titre, cette auteure parle d'élèves à BEP.

5.2. Les mesures favorables à la scolarisation des élèves à HPI

Si la question de la scolarisation des élèves à HPI a fait l'objet de peu de recherches scientifiques (Grégoire, 2010 ; Lautrey, 2004) et notamment d'études empiriques en France (Courtinat-Camps & Toubert-Duffort, 2014), dans d'autres pays, en revanche, ce champ d'étude a été particulièrement investi, conduisant à la mise en évidence de trois principales mesures éducatives favorables à leur scolarisation : l'accélération, l'enrichissement et le regroupement des élèves en classes spéciales (Heller, Mönks, Sternberg & Subotnik, 2000).

L'accélération regroupe deux aménagements distincts : (1) le saut de classe qui n'implique aucune transformation structurelle et qui par ailleurs n'est pas réservé aux seuls élèves à HPI, et (2) l'accélération de parcours qui correspond à un compactage des programmes. Ce second type d'aménagement est plus généralement associé aux classes spéciales puisqu'il s'agit d'effectuer l'ensemble du programme sur un temps plus court (deux ans au lieu de trois par exemple) et donc nécessite un ajustement du curriculum. L'accélération de parcours est proposée le plus souvent aux élèves particulièrement performants sur le plan scolaire ; toutefois, elle peut aussi s'avérer une réponse adaptée pour des élèves à HPI sous-réalisateurs (Courtinat-Camps & Toubert-Duffort, 2014), ceux-là même qui s'ennuient en classe du fait d'un décalage entre leur potentiel et les activités scolaires proposées (Bergès & Bergès-Bounès, 2003).

L'enrichissement consiste à profiter du temps libre dont disposent les élèves à HPI – qui apprennent rapidement – pour leur proposer des activités supplémentaires en lien avec leurs centres d'intérêt (Clark & Shore, 2004). Les activités poursuivies sont variées et relèvent de différents domaines : arts, recherche, réflexion sur la société, etc. Elles se déroulent sur des temps qui ne nécessitent pas forcément de regroupement en classe spéciale mais peuvent cependant s'inscrire dans le cadre de programmes de *pull out* (décloisonnement ; Courtinat, 2008), les élèves sortant alors de la classe pour retrouver d'autres élèves à HPI (Lautrey, 2004b). Le *vademecum* 2019 du ministère de l'Éducation nationale invite les enseignants à organiser des activités d'enrichissement en se référant au programme d'enrichissement *Schoolwide enrichment triad model* développé voilà plus de trente ans à l'Université du Connecticut (Renzulli & Reis, 1997). Ce programme repose sur trois types d'activités : le type I vise « l'éveil et l'élargissement des intérêts », le type II poursuit comme objectif « l'acquisition d'une démarche intellectuelle », le type III correspond à « l'application de cette démarche à une recherche personnelle » (Lautrey, 2004b, p. 347). Vrignaud et Lautrey (2005) précisent encore que l'enrichissement est plutôt destiné aux élèves qui ne sont pas en situation de sous-réalisation ou d'inadaptation scolaire.

La troisième mesure, celle du regroupement des élèves, peut s'opérer selon trois modalités distinctes : les regroupements inter et intraclasse et les classes spéciales. Les regroupements inter et intraclasse préservent la scolarisation des élèves à HPI en classe hétérogène (i.e., avec les autres élèves) tout en visant la différenciation des enseignements. Organisées de manière temporaire, ces deux formes de regroupement rassemblent des élèves issus de classes différentes dans le premier cas, de la même classe dans le deuxième (Lautrey, 2004b). Cette seconde approche préserve la structure en classe d'âge tout en permettant des apprentissages à

des rythmes différents d'élèves dont les niveaux varient. À propos du regroupement en classes spéciales, il rassemble les élèves à HPI dans des classes dédiées afin de constituer des classes de niveau homogène (Lautrey & Vrignaud, 2005). Les promoteurs de cet aménagement pédagogique le considèrent comme une réponse adaptée aux élèves à HPI dans la mesure où les enseignants, plus à même de comprendre les besoins spécifiques de ces élèves, vont proposer des contenus adaptés (Fiedler, Lange & Winebrenner, 2002). En outre, cette organisation réduirait les difficultés relationnelles avec les pairs et les enseignants rencontrées dans les classes hétérogènes (Kulik & Kulik, 1987) ainsi que des difficultés qui peuvent conduire les élèves à HPI à s'isoler ou à masquer leurs capacités (Coleman & Cross, 2000). Toutefois, l'instauration d'une telle organisation en « filières » questionne à l'heure de l'école inclusive dont le principe même repose sur la scolarisation de tous les élèves en classe hétérogène. En outre, la question de la scolarisation des élèves à HPI en classe homogène *versus* en classe hétérogène fait débat au sein de la communauté scientifique (Borland *et al.*, 2002). Tout d'abord, les effets positifs de ce fonctionnement en classe homogène restent à confirmer : la méta-analyse de Kulik et Kulik (1992) montre des résultats mitigés lors de la comparaison des effets de ces deux formules (homogène *versus* hétérogène) sur les performances scolaires. Les résultats de ces différentes comparaisons ont conduit Lautrey (2004a) à considérer le regroupement en classe homogène comme un élément facilitateur de l'activité enseignante mais sans effet sur les performances scolaires des élèves. Ensuite, le départ des meilleurs élèves de la classe aurait un effet négatif sur le niveau du reste du groupe (Slavin, 1990), et le manque d'hétérogénéité au sein de la classe aurait pour conséquence un environnement pédagogique moins stimulant dans les groupes de plus faible niveau (Hallam, 2002).

Si les trois mesures ainsi présentées favorisent l'apprentissage des élèves à HPI en classe, d'autres initiatives, hors de la classe cette fois, s'avèrent aussi favorables à leur scolarisation. C'est le cas de l'accompagnement de ces élèves, qui peut prendre deux formes distinctes : (1) le *counseling* (démarche d'assistance) qui correspond à une aide sur le plan psychologique pour répondre à des besoins dans les domaines de l'émotionnel et des relations sociales, (2) le mentorat, réalisé par un adulte bienveillant et qui va soutenir l'élève dans le développement de son potentiel (Ministère de la communauté française de Belgique, 2001). Le mentor, par exemple un adulte extérieur à l'école et expert en son domaine (industrie, commerce, enseignement supérieur, etc.), peut proposer aux élèves des activités d'approfondissement du programme en lien avec leurs centres d'intérêt ou encore être amené à les aider dans un projet qui les motive particulièrement (Clark & Shore, 2004).

5.3. La position française sur la scolarisation des enfants à HPI

En France, le rapport Delaubier (2002), premier rapport officiel abordant la problématique du HPI au sein de l'école, a marqué un tournant dans la prise en compte des besoins spécifiques de ces élèves par l'institution (Courtinat, 2010). Le terme alors retenu officiellement pour désigner ces élèves était celui d'élèves intellectuellement précoces (EIP). Delaubier (2002) fait état des difficultés scolaires, sociales ainsi que le mal-être que rencontrent certains de ces élèves dans leur école ou établissement. Dans la liste des neuf propositions qu'il soumet, une concerne tout particulièrement les établissements du second degré. Il recommande ainsi « d'accueillir les élèves à quotient intellectuel élevé dans des classes hétérogènes encadrées par des équipes pratiquant une pédagogie innovante et différenciée » (*Ibid.*, 2002, p. 41). Une précision est apportée quant aux établissements d'accueil de ces élèves qui doivent être « prêts à s'organiser pour apporter une réponse satisfaisante à leurs besoins particuliers ». Dans l'année qui succède à ce document liminaire, le rapport d'inspection générale de Dugruelle et Le Guillou (2003) décrit brièvement les expériences pédagogiques à destination d'élèves à HPI menées dans cinq collèges. Cette vigilance particulière à l'égard des collégiens peut s'expliquer par un phénomène de sous-réalisation qui s'amorce le plus souvent à cette période (Baker, Bridger & Evans, 1998).

En outre, une série de textes réglementaires ont succédé à ces deux rapports. Tout d'abord, la loi d'orientation et de programme sur l'avenir de l'école de 2005 (loi n° 2005-380 du 23 avril 2005) prévoit explicitement la possibilité d'offrir des aménagements spécifiques pour ces élèves : « Des aménagements appropriés sont prévus au profit des élèves intellectuellement précoces ou manifestant des aptitudes particulières, afin de leur permettre de développer pleinement leurs potentialités. La scolarité peut être accélérée en fonction du rythme d'apprentissage de l'élève » (art. L. 321-4). Plus récemment, la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République (article 321-4) invite à la prise en compte des BEP des élèves à HPI et à la mise en place d'aménagements. En outre, la scolarisation des élèves à HPI fait l'objet de deux circulaires au bulletin officiel (B.O.) du ministère de l'Éducation nationale : *Parcours scolaire des élèves intellectuellement précoces ou manifestant des aptitudes particulières à l'école ou au collège* (B.O. n° 38 du 25 octobre 2007) ainsi qu'un *Guide d'aide à la conception de modules de formation pour une prise en compte des élèves intellectuellement précoces* (B.O. n° 45 du 3 décembre 2009). En 2013, le ministère de l'Éducation nationale met en ligne sur son site Éduscol le guide *Scolariser les élèves intellectuellement précoces* (EIP) à l'intention des

équipes éducatives et pédagogiques. En 2019, ce document est remplacé par un *vademecum*³¹ qui présente des ressources et aménagements pédagogiques en faveur de la scolarisation de ces élèves. Ce nouveau guide, présenté par le ministère de l'Éducation nationale lors d'un colloque en mars 2019 à Paris, introduit par la même occasion une nouvelle dénomination officielle : l'institution parle désormais d'élèves à haut potentiel (EHP). C'est bien une multiplication des exhortations à la mise en œuvre des mesures pédagogiques et éducatives adaptées qu'il faut constater et, comme le soulignait Tordjman (2005), la scolarisation des élèves à haut potentiel intellectuel s'affirme comme l'une des préoccupations du ministère de l'Éducation nationale en France.

Dès 2002, Delaubier recense différents dispositifs du système scolaire français qui permettent de proposer une réponse adaptée aux besoins des élèves à HPI. Les difficultés qu'il consigne alors sont d'un autre ordre (p. 25-26) : « Le problème qui nous est posé n'est pas celui de la création de nouvelles structures, mais plutôt celui de la mise en œuvre des dispositions existantes au profit de ces enfants un peu particuliers ». En 2006, Lautrey et Vrignaud assurent à leur tour que les différentes mesures décrites dans la littérature internationale existent en France, et ce au même titre que dans les pays affichant une politique éducative favorable à ces élèves. En l'occurrence, Dugruelle et Le Guillou (2003) décrivent les initiatives de collèges publics qui proposent à de tels élèves d'être scolarisés en classe hétérogène (ordinaire) tout en bénéficiant d'un dispositif spécifique. Ainsi, certaines familles ayant des enfants à HPI font le choix de les scolariser dans des établissements pourvus de moyens dédiés (ressources et stratégies). Ces collégiens à HPI vont ainsi bénéficier d'aménagements spécifiques tels que l'accélération, une différenciation pédagogique, des ateliers extrascolaires ou encore un accompagnement individuel par un adulte.

5.4 Les quatre articles de l'étude sur les dispositifs pour collégiens à HPI

En l'absence de liste nationale officielle des collèges publics proposant des aménagements spécifiques pour des élèves à HPI, j'ai recherché, via les sites internet des établissements, des collèges qui présentaient un dispositif dédié. Parmi les neuf établissements identifiés et contactés par mail, sept ont accepté de participer à cette étude ; ils se répartissent dans six régions de France.

³¹ <https://eduscol.education.fr/cid59724/eleves-intellectuellement-precoces.html> (consulté le 03/10/2019).

Dans un premier temps, il s'agissait de mieux connaître trois éléments nécessaires à une première appréhension de ces dispositifs, à savoir l'environnement des besoins des élèves, la composante des moyens mis en œuvre ainsi que celle des produits. Aussi, le premier article de cette thèse examine les besoins des élèves à HPI bénéficiant de ces dispositifs, tels qu'ils sont exprimés par l'institution (voir chapitre 1), le second article analyse la stratégie d'accompagnement individuel telle qu'elle est perçue par les élèves (chapitre 2) et le troisième article présente les facteurs associés à la satisfaction scolaire de ces élèves (chapitre 3).

Dans un second temps, la question de la mise en lien de ces trois éléments m'a conduite à une réflexion plus globale sur la qualité des dispositifs pour élèves à BEP et leur évaluation. Le quatrième et dernier article de ce travail présente donc une proposition argumentée d'évaluation de la qualité des dispositifs pour élèves à BEP (voir chapitre 4).

Article 1 : les besoins des élèves à HPI du point de vue des chefs d'établissement

Afin de déterminer les besoins des élèves à HPI tels qu'ils sont perçus dans chaque dispositif, j'ai mené des entretiens semi-directifs avec chaque chef d'établissement. Les résultats révèlent que si plusieurs besoins (par ex. mal-être des élèves et difficultés dans les relations avec leurs pairs) sont cités par toutes les personnes interrogées, d'autres (par ex. comportement non adapté, difficultés graphomotrices) ne le sont que par certaines parmi elles. En d'autres termes, malgré un même nom « dispositifs pour élèves à HPI », ces dispositifs pour élèves à HPI ne mettent pas tous l'accent sur le(s) même(s) BEP. Ce travail est présenté en détail dans le chapitre 1.

Article 2 : l'accompagnement individuel des collégiens à HPI par un adulte du collège

Cinq des dispositifs pour élèves à HPI étudiés proposent un accompagnement individuel par un adulte du collège : j'ai choisi d'étudier cette stratégie qui mobilise des moyens humains en dehors de la classe. Il s'agissait ainsi de savoir si la perception de cette expérience d'accompagnement par les collégiens concernés permettait de mettre en évidence différents profils d'élèves et de caractériser, le cas échéant, les profils obtenus à l'aide d'autres variables telles que les caractéristiques individuelles des élèves (genre et âge), leur satisfaction scolaire ainsi que leur satisfaction à l'égard de cet accompagnement. Cette étude a concerné 66 collégiens à HPI scolarisés de la 6^{ème} à la 3^{ème}. Mes résultats montrent que si la qualité de relation entre l'adulte et l'élève est déterminante pour la réussite de cet accompagnement, elle ne suffit pas pour que les apports de cette action soient perçus positivement par les élèves. Ce travail est présenté en détail dans le chapitre 2.

Article 3 : les facteurs associés à la satisfaction scolaire des élèves à HPI

La qualité de vie à l'école est un enjeu pour l'éducation et la formation du XXI^{ème} siècle (Florin & Guimard, 2017), avec l'émergence actuelle des termes de bienveillance à l'école, de bien-être, de climat scolaire apaisé (Jellab, 2019). Dans ce contexte, je me suis intéressée aux facteurs susceptibles d'expliquer d'éventuelles différences interindividuelles de la satisfaction scolaire chez des élèves à HPI bénéficiant de ces dispositifs. Ainsi, 76 collégiens (13 filles et 63 garçons) scolarisés de la 6^{ème} à la 3^{ème} ont participé à cette étude. Le questionnaire que je leur ai proposé comporte deux dimensions : la satisfaction générale à l'égard du collège et la satisfaction à l'égard des apprentissages. En m'appuyant sur le modèle de Randolph, Kangas et Ruokamo (2010) qui distingue différentes catégories de facteurs associés à la satisfaction à l'école, j'ai recherché les facteurs individuels, sociaux et ceux inhérents à la classe qui pouvaient être liés à la satisfaction scolaire de ces collégiens à HPI. Les résultats mettent en évidence différents prédicteurs de la satisfaction scolaire de ces élèves : concept de soi scolaire et général (facteurs individuels) ; qualité de la relation avec les enseignants et avec les pairs (facteurs sociaux) ; participation scolaire au niveau du climat social de la classe (facteurs liés à la classe). Ce travail est présenté en détail dans le chapitre 3.

Article 4 : proposition d'un nouveau modèle pour l'évaluation de la qualité des dispositifs pour élèves à BEP

La question du cadre pour l'évaluation de la qualité s'est posée : quel modèle conceptuel pour rendre compréhensible et évaluable la qualité des dispositifs ? Ce questionnement a conduit à analyser les modèles d'évaluation de la qualité proposés par Bouchard et Plante (2002), De Ketele et Gerard (2007) et Tremblay (2012). L'analyse de leurs travaux a permis de repérer différents points de convergence, de divergence mais également de relever les limites propres à chacun des modèles. J'ai alors choisi d'élaborer un nouveau modèle qui constitue une évolution de ceux précédemment présentés. À l'instar de ces auteurs, j'ai opté pour une approche plurielle du concept de qualité en éducation, en questionnant non pas « une » mais « des » qualités. L'analyse de deux autres modèles, le modèle d'évaluation CIPP (*Context, Input, Process and Product*) développé par Stufflebeam *et al.* (1980) ainsi que le modèle de la « boîte ouverte » d'analyse d'une action d'éducation ou de formation (Roegiers, 2007) a apporté des bases complémentaires à mon travail de conceptualisation.

Pour caractériser un dispositif, j'ai finalement retenu quatre composantes qui interagissent dans un environnement : les effets attendus sur le terrain, les objectifs, les moyens et le produit.

L'exploration des différentes interactions entre les composantes, l'environnement et les qualités elles-mêmes a conduit à dessiner un modèle composé de seize qualités. Représentées sur un schéma unique, celles-ci sont organisées selon six familles d'évaluation. Ce travail est présenté en détail dans le chapitre 4.

Bibliographie

- Adams, D. (1993). *Defining educational quality*. Improving Educational Quality (IEQ) project publication n° 1 : biennial report. Arlington, VA : Institute for International Research.
- Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers (2009). *Les principes clés de la promotion de la qualité dans l'éducation inclusive – Recommandations à l'intention des responsables politiques*. Odense, Danemark : Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers. https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-FR.pdf
- Armstrong, F., & Barton, L. (2003). Besoins éducatifs particuliers et 'inclusive education'. In B. Belmont & A. Vérillon (Dir.), *Diversité et handicap à l'école. Quelles pratiques éducatives pour tous ?* (pp. 85-99). Paris : CTNERHI / INRP.
- Arneton M., Courtinat-Camps A., Geay B., & Bois C. (2016). Intérêts et limites des suivis de cohorte pour comprendre les situations de handicap de l'enfant. *Spirale - Revue de Recherches en Éducation*, 57, 109-119.
- Audran, J. (2010). *Dispositifs et situations ; contribution à une approche anthropologique et communicationnelle des environnements d'apprentissage en ligne dans l'Enseignement supérieur*. Habilitation à diriger des recherches, Université Paris-Descartes.
- Baker, J. A., Bridger, R., & Evans, K. (1998). Models of underachievement among gifted preadolescents : the role of personal, family and school factors. *Gifted Child Quarterly*, 42(1), 5-15.
- Baluteau, F. (2011). Les ressources symboliques des managers scolaires. Essai de typologie. *Education et sociétés*, 28(2), 93-107.
- Barrère, A. (2006). *Sociologie des chefs d'établissement : les managers de la République*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Barrère, A. (2013). La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 36(2), 95-116.
- Barrère, A. (2017). *Au cœur des malaises enseignants*. Paris : Armand Colin.

- Barrère, A. (2019). Préface. In L. Progin, R. Etienne & G. Pelletier (Dir.), *Diriger un établissement scolaire : tensions, ressources et développement* (pp. 9-13). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Barry, V., & Gardou, C. (2013). Entretien avec Charles Gardou : « Il n'y a pas de vie minuscule à l'école ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 61, 13-22.
- Behrens, M. (2007). *La qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Benoit, H. (2013). Distorsion et détournement des dispositifs inclusifs : des obstacles à la transition vers de nouvelles pratiques ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 61, 49-64.
- Bergès, J., & Bergès-Bounes, M. (2003). L'ennui. *Journal français de psychiatrie*, 18(1), 50-51.
- Berzin C., Brisset C., Delamezière C. (2007). Vers une scolarisation réussie des enfants en situation de handicap : bénéfices et limites. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 39, 101-116.
- Betts, G. T., & Neihart, M. (1988). Profiles of the gifted and talented. *Gifted child quarterly*, 32(2), 248-253.
- Bolden, R. (2011). Distributed leadership in organizations : a review of theory and research. *International Journal of Management Reviews*, 13(3), 251-269.
- Borland, J. H., Horton, D., Subotnik, R. F., Shiang-Juin Chen, M. C., Freeman, C., Goldberg, S., & Yu, J. (2002). Ability grouping and acceleration of gifted students : articles from the Roeper Review. *Roeper Review*, 24(3), 100-101.
- Bouchard, C., & Plante, J. (2002). La qualité : mieux la définir pour mieux la mesurer. *Les Cahiers du Service de pédagogie expérimentale*, 11-12, 219-236.
- Chauvière, M., & Plaisance, É. (2008). Les conditions d'une culture partagée. *Reliance*, 27(1), 31-44.
- Chevallier-Rodrigues, É., Courtinat-Camps, A., & de Leonardis, M. (2016). Dix années de politique inclusive à l'école : quel bilan ? *Carrefours de l'éducation*, 42, 215-239.
- Clark, C., & Shore, B. M. (2004). *Educating students with high ability*. Paris : UNESCO.

- Coleman, L. J., & Cross, T. L. (1988). Is being gifted a social handicap? *Journal for the Education of the Gifted*, 4(11), 41-56.
- Coleman, L. J., & Cross, T. L. (2000). Social-emotional development and the personal experience of giftedness. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed., pp. 203-212). New York, NY : Elsevier.
- Commission européenne, Direction générale XXII (1996). *Charte du Luxembourg*. Bruxelles, Belgique : Commission européenne.
- Commission européenne (2015). *Comparative study on quality assurance in EU school education systems – policies, procedures and practices*. Rapport final, DG EAC Framework Contract, 04/06/2015. <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/1428f97f-b048-4465-8f5b-36e920875ce4/language-en>
- Conseil de l'Union européenne (2009). *Conclusions du Conseil du 12 mai 2009 concernant un cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation* (« Éducation et formation 2020 »). Journal officiel de l'Union européenne, C 119 du 28/05/2009, 2-10. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/ALL/?uri=CELEX%3A52009XG0528%2801%29>
- Courtinat, A. (2008). *Expérience scolaire et représentations de soi chez des collégien(ne)s à haut potentiel intellectuel dans des contextes de scolarisation différenciés*. Thèse de doctorat, Université Toulouse II Le Mirail.
- Courtinat-Camps, A. (2010). Socialisation familiale, estime de soi et expérience scolaire chez des collégien(ne)s à haut potentiel. *Pratiques Psychologiques*, 16(4), 319-335.
- Courtinat-Camps, A., & Toubert-Duffort, D. (2014). *Accompagner la scolarité des enfants intellectuellement précoces en Essonne*. Rapport de recherche non publié. Suresnes : INSHEA.
- De Ketele, J.-M. (2013). Le leadership des chefs d'établissement : un exercice en tensions et balances. *Recherches en éducation*, 15, 81-88.
- De Ketele, J.-M., & Gérard, F.-M. (2007). La qualité et le pilotage du système éducatif. In M. Behrens (Ed.), *La qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain* (pp. 19-38). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Delaubier, J.-P. (2002). *La scolarisation des élèves "intellectuellement précoces"*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale. <http://www.education.gouv.fr/rapport/delaubier.pdf>
- Demailly, L. (1991). *Le collège : crise, mythes et métiers*. Villeneuve d'Asq : Presses universitaires de Lille.
- Demailly, L. (Dir.). (2001). *Évaluer les politiques éducatives : sens, enjeux, pratiques*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Université.
- Demeuse, M. (2004). A set of equity indicators of the European education systems. A synthesis. In L. Moreno Herrera & G. Francia (Eds.), *Educational policies. Implications for equity, equality and equivalence*. Örebro, Suède : Örebro University, Reports from the Department of Education.
- Demeuse, M., & Baye, A. (2005). Pourquoi parler d'équité ? In M. Demeuse, A. Baye, M. H. Straeten, J. Nicaise & A. Matoul (Eds.), *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation* (pp. 149-170). Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Deming W. E. (1986). *Out of the crisis : quality, productivity and competitive position*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Derouet, J. L. (2000). L'administration de l'éducation nationale : l'école de la République face au nouveau management public. In A. Van Zanten (Dir.), *L'école, l'état des savoirs* (pp. 103-112). Paris : La Découverte.
- Dubet, F., Cousin, O., & Guillemet, J. P. (1989). Mobilisation des établissements et performances scolaires : le cas des collèves. *Revue française de sociologie*, 30(2), 235-256.
- Dugas, E. (2019). Avant-propos. In E. Dugas E (Dir.), *Handicap et recherches. Regards pluridisciplinaires* (pp. 7-14). Paris : CNRS.
- Dugruelle, C., & Le Guillou, P. (2003). *Bilan des expériences pédagogiques dans le second degré sur la scolarisation des élèves intellectuellement précoces*. Rapport. Paris : Ministère de la Jeunesse, de l'Education nationale et de la Recherche.
- Dutercq, Y. (2005). Les chefs d'établissement entre rationalisation moderniste, contraintes culturelles et désir de justice. *Politiques et management public*, 23(1), 125-134
- Dutercq, Y. (2015). Les modèles contemporains de légitimité des chefs d'établissement français. *Recherche & formation*, 78, 35-50.

- Dutercq, Y., Gather Thurler, M., & Pelletier, G. (2015). Introduction. In Y. Dutercq, M. Gather Thurler & G. Pelletier (Eds.), *Le leadership éducatif, entre défi et fiction* (pp. 7-20). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck.
- Ebersold, S., Schmitt, M. J., & Priestley, M. (2011). *Inclusive education for young disabled people in Europe : trends, issues and challenges*. Leeds, Royaume-Uni : ANED.
- Ellison, S. (2012). Intelligent accountability : re-thinking the concept of « accountability » in the popular discourse of education policy. *Journal of Thought*. <http://journalofthought.com/wp-content/uploads/2015/04/07ellison.pdf>
- Emin, J. C. (1995). La mise en place d'un dispositif d'indicateurs pour le pilotage des établissements secondaires français. *OCDE/CERI. Mesurer la qualité des établissements scolaires*. Paris : OCDE.
- Ernst, B., & Clignet, B. (1996). Il faut repenser les indicateurs de la qualité de l'enseignement. *Revue française de pédagogie*, 116(1), 77-92.
- Fiedler, E. D., Lange, R. E., & Winebrenner, S. (2002). In search of reality : unravelling the myths about tracking, ability grouping, and the gifted. *Roepers Review*, 24(3), 108-111.
- Florin, A., & Guimard, P. (2017). *La qualité de vie à l'école*. Paris : Cnesco.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris : Gallimard.
- Frétigné, C. (2013). Les dispositifs innovants de l'école à la lumière de la « handicapologie ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 61, 165-174.
- Gardou, C. & Jeanne, Y. (2008). Faire culture commune. *Reliance*, 27(1), 29-30.
- Gather Thurler, M. (2002). L'autoévaluation de l'établissement scolaire comme moteur du changement. In M. Bois (Dir.), *Les systèmes scolaires et leurs régulations* (pp. 31-49). Lyon : CRDP.
- Gather Thurler, M. (2015). Exercer un véritable leadership éducatif dans son établissement : injonction aussi facile à formuler que difficile à suivre ! In Y. Dutercq, M. Gather Thurler & G. Pelletier (Dir.), *Le leadership éducatif : entre défi et fiction* (pp. 121-138). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Gather Thurler, M., Pelletier, G., & Dutercq, Y. (2015). Autour des mots : le leadership éducatif. *Recherche et formation*, 78, 95-109.

- Grégoire, J. (2010). Introduction : les enfants à haut potentiel – comment les identifier, les caractériser et les éduquer. *Enfance*, n° 1, 5-9.
- Grisay, A. (2003, juin-juillet). *Quels indicateurs pour quelle réduction de l'inégalité scolaire ?* Communication présentée à la Conférence biennale de l'ADEA, Bussy-Saint-Georges, France.³²
- Groupe Européen de Recherche sur l'Équité des Systèmes Éducatifs (2003). *L'équité des systèmes éducatifs européens. Un ensemble d'indicateurs*. Rapport final du projet Socrates SO2-610GBE. Liège, Belgique : Service de Pédagogie Expérimentale.
- Guirimand, N., & Mazereau, P. (2016). Inclusion scolaire et professionnalités enseignantes entre attentes et contradictions. *Carrefours de l'éducation*, 42, 47-60.
- Hallam, S. (2002). Mixed up ? The pros and cons of ability grouping. *Education Journal*, 64, 24-26.
- Hallinger, P. (2003). The emergence of school leadership development in an era of globalization : 1980–2002. In P. Hallinger (Ed.), *Reshaping the landscape of school leadership development : a global perspective* (pp. 3-22). Lisse, Pays-Bas : Swets & Zeitlinger.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning : lessons from 40 years of empirical research. *Journal of educational administration*, 49(2), 125-142.
- Heller, K., Mönks, F.J., Sternberg, R.J., & Subotnik, R.F. (Eds.) (2000). *International Handbook of Giftedness and talent* (2nd ed.). Elmsford, NY : Pergamon Press
- Husson, L., & Pérez, J. (2016). Handicap et inclusion à l'école : entre mondialisation des droits et agir éducatif. *Carrefours de l'éducation*, 42, 187-200.
- IGEN & IGAENR (2012, juillet). *La mise en œuvre de la loi du 11 février 2005 dans l'éducation nationale*. Rapport n° 2012-100. Paris : Auteurs.
- Jellab, A. (2019). Parier sur la bienveillance à l'école. Enjeux pédagogiques et éducatifs pour la réussite et l'émancipation des élèves. *Trema*, 52. <http://journals.openedition.org/trema/5530>
- Kanevsky, L., & Keighley, T. (2003). To produce or not to produce ? Understanding boredom and the honor in underachievement. *Roepers Review*, 26(1), 20-28.

³² Version remaniée d'un article paru en 1984 dans la *Revue de la Direction Générale de l'Organisation des Études du Ministère Belge de l'Éducation nationale*, 19(11), 1-14. <http://www.aspe.ulg.ac.be/grisay/fichiers/ART12b.pdf>

- Kulik, J. A., & Kulik, C. C. (1987). Effects of ability grouping on student achievement. *Equity and Excellence*, 23, 22-30.
- Kulik, J. A., & Kulik, C. C. (1992). Meta-analytic findings on grouping programs. *Gifted Child Quarterly*, 36(2), 73-77.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants : sens et enjeux d'une politique institutionnelle*. Paris : PUF.
- Lascoumes, P. & Le Galès, P. (2005). Introduction : L'action publique saisie par ses instruments. Dans : Pierre Lascoumes (Éd.), *Gouverner par les instruments* (pp. 11-44). Paris : Presses de Sciences Po.
- Lascoumes, P., & Simard, L. (2011). L'action publique au prisme de ses instruments : introduction. *Revue française de science politique*, 61(1), 5-22.
- Latour, B. (1984). *Les microbes : guerre et paix*. Paris : Métailié.
- Lauglo, J. (1990). Factors behind decentralisation and the implications for education : a comparative perspective. *Compare*, 20(1), 21-39
- Lautrey, J. (Dir.). (2004a). *L'état de la recherche sur les enfants dits "surdoués"*. Rapport à la Fondation de France. Paris : Université René Descartes (Paris V), Equipe "Cognition et Différenciation".
- Lautrey, J. (2004b). Les modes de scolarisation des enfants à haut potentiel et leurs effets. *Psychologie Française*, 49, 337-352.
- Lautrey, J., & Vrignaud, P. (2006). Modes de scolarisation des enfants intellectuellement précoces. In T. Lubart (Ed.), *Enfants exceptionnels : précocité intellectuelle, haut potentiel et talent* (pp. 219-247). Paris : Bréal.
- Lavoie, G., Thomazet, S., Feuilladiou, S., Pelgrims, G., & Ebersold, S. (2013). Construction sociale de la désignation des élèves à « besoins éducatifs particuliers » : incidences sur leur scolarisation et sur la formation des enseignants. *ALTER – Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, 7(2), 93-101.
- Leroyer, L. (2016). « Outiller » les enseignants spécialisés, un enjeu de formation pour des pratiques inclusives renouvelées ? *Carrefours de l'éducation*, 42, 91-104.
- MacGilchrist, B., Reed, J., & Myers, K. (2004). *The intelligent school*. London : Sage.

- Maroy, C. (2008). Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ? *Sociologie et sociétés*, 40(1), 31–55.
- Martinez, M., & Terraz, T. (2016). Partenariat et coordination pluriprofessionnelle – approche relationnelle et interlocutive de la personne. *Carrefours de l'éducation*, 42, 61-74.
- Matringe, G. (2012). Les évolutions du métier de chef d'établissement. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 60, 35-43
- Maulini, O., & Gather Thurler, M. (2014). *Enseigner, un métier sous contrôle ? Entre autonomie professionnelle et normalisation du travail*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- McCall, R. B., Evahn, C., & Kratzer, L. (1992). *High school underachievers : what do they achieve as adults ?* Newbury Park, CA : Sage Publications.
- Ministère de la communauté française de Belgique (2001, février). *Les enfants et adolescents à haut potentiel : rapport intermédiaire de la recherche-action inter universitaire (FUNDP, UCL, ULB, ULg, UMH)*. Bruxelles, Belgique : Auteur.
- Mons, N. (2004). Politiques de décentralisation en éducation : diversité internationale, légitimations théoriques et justifications empiriques. *Revue française de pédagogie*, 146, 41-52.
- Mons, N., & Dupriez, V. (2010). Les politiques d'accountability. *Recherche et formation*, 65, 45-59.
- Morlaix, S., & Suchaut, B. (2006). *Evolution et structure des compétences des élèves à l'école élémentaire et au collège : une analyse empirique des évaluations nationales*. Document de synthèse Présenté au Séminaire de l'Iredu du 13 juin 2006. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00097944/document>
- Normand, R. (2005). La mesure de l'école : politique des standards et management par la qualité. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, hors-série n° 1, 67-82.
- Normand, R. (2006). Introduction. De la formation à l'emploi : des politiques à l'épreuve de la qualité. *Education et sociétés*, 18, 5-15.
- ONU (2006). *Convention relative aux droits des personnes handicapées*. New York, NY : Auteur. <https://www.un.org/french/disabilities/default.asp?id=1413>
- Parlement européen & Conseil de l'Union européenne (2001). *Recommandation 2001/166 / CE du 12 février 2001 relative à la coopération européenne en matière d'évaluation de la*

qualité dans l'enseignement scolaire. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=uriserv:OJ.L_.2001.060.01.0051.01.FRA&toc=OJ:L:2001:060:TOC

Parlement européen & Conseil de l'Union européenne (2009). *Recommandation 2009/C 155/01 du 18 juin 2009 relative à l'établissement d'un cadre européen de référence pour l'assurance de la qualité dans l'enseignement et la formation professionnels (Texte présentant de l'intérêt pour l'EEE)*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=CELEX%3A32009H0708%2801%29>

Paty, D. (Ed.). (1981). *12 collèges en France. Enquête sur le fonctionnement réel des collèges en France aujourd'hui*. Paris : La documentation française.

Peeters, H., & Charlier, P. (1999). Contributions à une théorie du dispositif. *Hermès*, 25, 15-23.

Pelgrims, G. (2016). De l'intégration scolaire à l'école inclusive : accès aux structures scolaires ou au rôle d'élève et aux savoirs ? *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 3, 20-29.

Pelletier, G. (2015). Entre pilotage par les résultats et leadership participatif : enjeux, défis et avatars de l'encadrement des réseaux scolaires au Québec. In Y. Dutercq, M. Gather Thurler & G. Pelletier (Dir.), *Le leadership éducatif : entre défi et fiction* (pp. 37-49). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

Pereira-Fradin, M., & Jouffray, C. (2006). Les enfants à haut potentiel et l'école : historique et questions actuelles. *Bulletin de psychologie*, 59(5), 431-437.

Peters, W. A. M., Grager-Loidl, H., & Supplee, P. (2000). Underachievement in gifted children and adolescents : theory and practice. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (pp. 609-620). Elmsford, NY : Pergamon Press.

Plaisance, É., Belmont, B., Vérillon, A. & Schneider, C. (2007). Intégration ou inclusion : éléments pour contribuer au débat. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 37, 159-164.

Ployé, A. (2013). Collaborer à des démarches d'inclusion au collège : analyse clinique des modalités pédagogiques et des éprouvés psychiques des acteurs. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 61, 23-36.

Poucet, B. (2016). La fabrication de la loi du 11 février 2005 et la question de la scolarisation des enfants handicapés. *Carrefours de l'éducation*, 42, 33-45.

- Pourtois, J. P., Desmet, H., & Leheut, M. F. (2005). La scolarité de l'enfant, de l'adolescent à haut potentiel. In G. Bergonnier-Dupuy (Ed.), *L'enfant, acteur et/ou sujet au sein de la famille* (pp. 77-90). Ramonville St Agne : Erès.
- Progin, L., & Gather Thurler, M. (2012). Le leadership pédagogique : un levier pour transformer l'organisation du travail au sein des établissements scolaires. *Recherches en Education*, hors-série n° 4, 42-53.
- Randolph, J., Kangas, M. M., & Ruokamo, H. (2010). Predictors of Dutch and Finnish children's satisfaction with schooling. *Journal of Happiness Study*, 11(2), 193–204.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. (1997). The schoolwide enrichment model : new directions for developing high-end learning. In N. Colangelo & G. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd ed., pp. 136-154). Boston : Allyn & Bacon.
- Revol, O., Poulin, R., & Perrodin, D. (2015). *100 idées pour accompagner les enfants à haut potentiel : changeons notre regard sur ces enfants à besoins spécifiques afin de favoriser leur épanouissement*. Paris : Editions Tom Pousse.
- Roegiers, X. (2007). *Analyser une action d'éducation ou de formation : analyser les programmes, les plans et les projets d'éducation ou de formation pour mieux les élaborer, les réaliser et les évaluer*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck.
- Scheerens, J. (Éd.). (2012). *School leadership effects revisited. Review and meta-analysis of empirical studies*. Dordrecht, Pays-Bas : Springer.
- Schwandt, T. A. (1990). Defining “quality” in evaluation. *Evaluation and Program Planning*, 13(2), 177-188.
- Shavelson, R. (1987). *Indicator systems for monitoring mathematics and science education*. Santa Monica, CA : RAND Corporation.
- Slavin, R. E. (1990). Achievement effects of ability grouping in secondary schools : a best evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 60(3), 471-499.
- Stufflebeam, D. L., Foley, W. J., Gephart, W. J., Guba, E. G., Hammond, R. L., Merriman, H. O., & Provus, M. M. (1980). *L'évaluation et la prise de décision en éducation*. Victoriaville, Québec : Éditions NHP.
- Thélot, C. (2002). Évaluer l'École. *Études*, 397, 323-334.

- Thomazet, S. (2009). From integration to inclusive education : does changing the terms improve practice ? *International Journal of Inclusive Education*, 13(6), 553-563
- Tremblay, P. (2010). *Évaluation de la qualité de deux dispositifs scolaires – l’enseignement spécialisé de type 8 et l’inclusion dans l’enseignement ordinaire – destinés à des élèves de l’enseignement primaire ayant des difficultés/troubles d’apprentissage*. Thèse de doctorat, Université Libre de Bruxelles.
- Tremblay, P. (2012). L’évaluation de la qualité de dispositifs scolaires : développement d’une approche multidimensionnelle et bidirectionnelle. *Mesure et évaluation en éducation*, 35, 39-68.
- Tremblay, P. (2015). Inclusion scolaire et transformation des dispositifs de scolarisation des élèves à besoins spécifiques. *La nouvelle revue de l’adaptation et de la scolarisation*, 70-71, 51-65.
- UNESCO (1990, mars). *Déclaration mondiale sur l’éducation pour tous et Cadre d’action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux*. Conférence mondiale sur l’éducation pour tous Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux, Jomtien, Thaïlande. http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_F.PDF
- UNESCO (1994, juin). *Déclaration de Salamanque et Cadre d’action pour l’éducation et les besoins spéciaux adopté par la conférence mondiale sur l’éducation et les besoins éducatifs spéciaux : accès et qualité*. Salamanque, Espagne : UNESCO et Ministère espagnol de l’éducation et des sciences.
- UNESCO (2004). *Éducation pour tous : l’exigence de qualité*. Rapport mondial de suivi de l’Éducation pour tous (EPT) 2005. Paris : Auteur. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001374/137403f.pdf>
- UNESCO (2006). *De l’intégration à l’inclusion : un défi pour tous*. Paris : Auteur.
- UNESCO (2009). *Les principes directeurs pour l’inclusion dans l’éducation*. Paris : Auteur.
- UNICEF (2000). *Defining quality in education*. New York : Auteur.
- United Kingdom Department for education and skills (2001, novembre). *Special educational needs : code of practice*. Rapport gouvernemental, Royaume-Uni.

- Vinokur, A. (2005). Mesure de la qualité des services d'enseignement et restructuration des secteurs éducatifs. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, hors-série n° 1, 83-108.
- Vrignaud, P., & Lautrey, J. (2005). Modes de scolarisation des enfants intellectuellement précoces. In T. Lubart (Ed.), *Enfants exceptionnels : précocité intellectuelle, haut potentiel et talent* (pp. 219-247). Rosny-sous-Bois : Bréal.
- Warnock M. (Dir.). (1978). *Special educational needs*. Report of the Committee of Inquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. Londres : HMSO.
- Winner, E. (2000). The origins and ends of giftedness. *American Psychologist*, 55(1), 159-169.

CHAPITRE 1

Les dispositifs pour collégiens à haut potentiel intellectuel en France : une analyse des besoins des élèves perçus par les chefs d'établissement³³

Karine Buard^{a,b}, Minna Puustinen^a et Amélie Courtinat-Camps^c

^a EA 7287 Grhapes, INSHEA, UPL

^b Université Paris Nanterre

^c EA 1697 LPS-DT, Université de Toulouse Jean Jaurès

Résumé

Des collèges publics proposent aux élèves à haut potentiel intellectuel (HPI) de poursuivre leur scolarité en classe ordinaire, tout en bénéficiant d'aménagements spécifiques dans le cadre d'un dispositif dédié. Dans cette étude, nous avons cherché à identifier et à analyser les besoins de ces élèves tels qu'ils sont perçus par les chefs d'établissement des collèges concernés. Les résultats mettent en évidence deux principaux besoins des élèves, communs à tous ces dispositifs – un mal-être et des difficultés dans la relation aux pairs – mais également des besoins cités plus spécifiquement par certains chefs d'établissement (e.g., un comportement non adapté).

Mots-clés : aménagements ; collégiens ; haut potentiel intellectuel (HPI) ; dispositif ; besoins éducatifs particuliers (BEP) ; chefs d'établissement

³³ ARTICLE 1 : Cet article est en cours de finalisation, il sera soumis à la revue *Recherches en Education*.

Les dispositifs pour collégiens à haut potentiel intellectuel en France : une analyse des besoins des élèves perçus par les chefs d'établissement

1. Introduction

Lorsqu'on parle d'élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP), c'est le plus souvent en pensant aux élèves en situation de handicap ou en grande difficulté scolaire. Il est rare que l'on s'intéresse aux BEP des élèves présentant un haut potentiel intellectuel (HPI) car on considère sans doute que les besoins de ces enfants « trop intelligents » ne constituent pas une priorité pour l'action pédagogique.

En France, l'approche psychométrique est celle qui est généralement retenue pour l'identification de ces élèves à HPI (Liratni & Pry, 2012), et le recours à l'échelle d'intelligence de Wechsler pour enfants est le plus fréquent (Lautrey, 2004 ; Pereira-Fradin, Caroff & Jacquet, 2010). Avec un seuil fixé à deux écarts-types (de quinze points) de la moyenne qui est à 100, ces épreuves déterminent le HPI pour une valeur de quotient intellectuel (QI) ≥ 130 . Ainsi, près de 77 000 collégiens seraient à HPI en France en 2017-2018³⁴.

Or les travaux menés, tout comme les observations des enseignants, montrent que ces élèves entretiennent parfois des relations difficiles avec l'école, avec pour certains, l'absence de réussite sur le plan scolaire ou encore des difficultés d'intégration psychosociale (Pereira-Fradin & Jouffray, 2006). Vrignaud (2006, p. 214) parlera ainsi de « difficultés d'adaptation, en particulier en milieu scolaire », une thématique également abordée dans la littérature nord-américaine sous l'expression de « sous-réalisation » (Reis & McCoach, 2000, p. 152). Le pourcentage de ces élèves en difficulté dans l'institution est toutefois délicat à déterminer (Courtinat, 2010), et si une proportion d'un tiers est régulièrement mise en avant dans la littérature française (Delaubier, 2002 ; Pourtois, Desmet & Leheut, 2005 ; Revol, Poulin & Perrodin-Carlen, 2015), la prudence est de mise quant à ce taux dont les appuis scientifiques ne sont pas assurés (Santilli, 2018) et des chiffres qui peuvent varier selon les auteurs (Courtinat, 2010).

À propos des élèves à HPI avec des difficultés scolaires, Parisot, Daoudi et Blanc (2007) établissent un lien avec de faibles compétences sociales, des problèmes de comportement et une

³⁴ Source : <http://www.education.gouv.fr/cid57111/l-education-nationale-en-chiffres.html>

anxiété importante. Grégoire (2012) met en avant l'asynchronie comme source potentielle de difficultés ; un terme qu'il préfère à celui de dyssynchronie développé par Terrassier (1981) et empreint selon lui d'une coloration « pathologique ». Selon Grégoire (2012, p. 423), l'asynchronie, i.e., « le décalage entre le développement cognitif de l'enfant et le développement de son affectivité et de sa motricité » peut prendre deux formes distinctes : une forme interne (un écart entre le développement intellectuel et le développement psychomoteur et affectif de l'enfant) et une autre sociale (une différence entre un élève à HPI et les autres élèves de sa classe d'âge).

1.1. La scolarisation des élèves à HPI en France

En France, le rapport Delaubier (2002) a fait office d'écrit liminaire dans la prise en compte des BEP de ces élèves par le ministère de l'Éducation nationale³⁵ (MEN ; Courtinat, 2010). Par la suite, les textes officiels invitant à des adaptations se sont multipliés, avec par exemple les consignes inscrites dans le Code de l'éducation (article L321-4) : « Des aménagements appropriés sont prévus au profit des élèves intellectuellement précoces ou manifestant des aptitudes particulières, afin de leur permettre de développer pleinement leurs potentialités. », ou encore la note de préparation de la rentrée scolaire 2014 (Bulletin officiel de l'éducation nationale [BOEN] n° 2014-068 du 20-5-2014) : « Les élèves intellectuellement précoces (EIP)³⁶ bénéficient des aménagements pédagogiques nécessaires. S'ils éprouvent des difficultés, un programme personnalisé de réussite éducative (PPRE) peut être mis en place ». En outre, le MEN met à disposition des ressources documentaires sur le site internet Eduscol pour l'accompagnement de ces élèves³⁷.

Actuellement, certains collèges publics proposent à ces élèves de poursuivre leur scolarité en classe hétérogène – avec les autres élèves de l'établissement – tout en bénéficiant d'un dispositif spécifique. Les collégiens à HPI ont alors accès à des aménagements éducatifs ou pédagogiques constituant autant d'agencements censés être propices à leur scolarité et parmi lesquels on peut citer : l'accélération de parcours (qui permet de suivre le cursus scolaire en moins de temps que les autres élèves), l'enrichissement (proposant des activités supplémentaires en rapport avec un sujet étudié en classe), un accompagnement individuel (tutorat par un adulte, par exemple) ou

³⁵ Par souci de simplicité, nous avons retenu pour la suite de ce texte le terme de ministère de l'Éducation nationale pour désigner un ministère dont l'appellation varie régulièrement

³⁶ Le terme retenu à l'époque par le ministère de l'Éducation nationale était celui de « élèves intellectuellement précoces » (EIP). Depuis 2019, le terme officiel est élèves à « haut potentiel » (HP). Pour notre part, nous retenons celui d'élèves à haut potentiel intellectuel (HPI) qui est celui de la littérature scientifique à ce sujet.

³⁷ <http://eduscol.education.fr/cid59724/eleves-intellectuellement-precoces.html> (consulté le 03/10/2019).

encore des ateliers spécifiques hors temps de classe (cf. MEN, 2019). Dans leur rapport d'inspection générale, Dugruelle et Le Guillou (2003) faisaient déjà mention de plusieurs collèges inscrits dans une telle dynamique ; le bilan d'expériences qu'ils proposent fournit des informations générales utiles à la compréhension des modalités d'organisation et de fonctionnement de ces dispositifs. Toutefois, les études empiriques sur le sujet sont rares (Courtinat-Camps & Toubert-Duffort, 2014), et ces dispositifs demeurent par conséquent relativement méconnus.

1.2. Les dispositifs éducatifs : définition et caractérisation

Pour Barrère (2013, p. 95), les dispositifs³⁸ correspondent à l'origine à des « substrats matériels, techniques et organisationnels de l'action, s'éloignant d'une conception qui ne se centrerait que sur les seuls acteurs et leurs intentionnalités ». Bien plus, elle rappelle que l'école toute entière a pu être vue comme un dispositif qui met en réseau des éléments fondamentalement différents, ainsi que l'explique Foucault (1994) quand il définit les dispositifs et leur rôle dans le cadre d'institutions globales. On peut alors rapprocher cette conception d'une école normative, procédurière et globalement coercitive de l'idée de forme scolaire telle que Vincent (1980) l'a élaborée. Les points de vue ont depuis évolué et tendent vers une revalorisation de la notion de dispositif, tout spécialement appliquée au monde de l'école, où elle est dorénavant envisagée de manière « plus constructive et ouverte » (Audran, 2010, p. 18). Ainsi, Peeter et Charlier (1999, p. 17) décrivent les dispositifs comme des « environnements ouverts, adaptatifs et intelligents ». Dans le contexte spécifique de l'éducation qui est le nôtre, nous avons choisi de retenir la définition proposée par Tremblay (2010) dont les travaux portent sur des dispositifs destinés à des élèves avec des BEP. Cet auteur parle de « structure, agissant dans un environnement déterminé, qui a pour objectif de répondre à des besoins spécifiques chez une population déterminée, et ce, à l'aide de ressources qui lui sont attribuées » (*Ibid.*, p. 46). Tremblay explique encore que ces dispositifs se signalent par leur « flexibilité », puisqu'ils perdurent « au-delà de la mission de départ, par un double processus de réajustement sur les effets produits et de remobilisation constante pour gérer ses effets » (Tremblay, 2015, p. 52). En outre, il précise comment les dispositifs, pensés initialement dans le cadre d'une « différenciation institutionnelle » tendent, du moins dans la volonté, vers des dispositifs de

³⁸ Rappelons que c'est Foucault (1975) qui, le premier, a conceptualisé l'idée de dispositifs mais en lui associant alors une connotation plutôt négative.

« différenciation pédagogique », limitant ainsi une « filiarisation des élèves » (Tremblay, 2015, p. 62).

Lorsqu'il s'agit de caractériser un dispositif, nous constatons l'absence de consensus entre auteurs quant aux critères retenus : Bouchard et Plante (2002) suggèrent six dimensions dans un environnement, De Ketele et Gerard (2007) proposent quatre composantes dans un environnement triple alors que Roegiers (2007) retient cinq éléments et trois référentiels. Néanmoins, la notion de « besoins » apparaît comme incontournable dans la mesure où elle est commune à l'ensemble de ces propositions, ; nous avons donc choisi ce critère pour analyser les différents dispositifs pour élèves à HPI et les comparer entre eux.

1.3. Les deux formes de besoins perçus et leurs expressions

On peut différencier les besoins selon qu'ils sont perçus par les représentants de l'institution dans leur tentative pour définir une offre répondant à ces besoins « supposés » ou ressentis et (plus ou moins) exprimés par les usagers de l'école, au premier rang desquels les élèves. Cette différenciation entre deux formes de besoins renvoie à la distinction classique entre l'offre et la demande dont on sait combien elles sont difficiles à articuler. Cette articulation est pourtant particulièrement importante alors qu'on est passé d'une offre scolaire à laquelle la demande devait s'adapter à une offre censée répondre à des attentes (au sens des besoins perçus et exprimés par les usagers demandeurs).

Selon Bourgeois (1991), les besoins perçus et exprimés par les acteurs sont des constructions mentales articulées selon trois pôles distincts mais reliés. Ils peuvent ainsi être énoncés en tant que problème, dysfonctionnement perçu dans une situation vécue (« pôle de la représentation de situation actuelle »), sous la forme d'un désir, d'un souhait quant à une situation attendue (« pôle de représentation de la situation attendue ») ou enfin comme une solution envisagée, dans la perspective d'une action à mener (« pôle de la représentation des perspectives d'action » ; Bourgeois, 1991, p. 3). En s'appuyant sur les travaux de Bourgeois (1991), Roegiers (2007) définit les besoins des acteurs comme la représentation de l'écart existant entre une situation attendue et une situation actuelle. Cet auteur s'appuie sur la nécessaire distinction que nous rappelions plus haut, à savoir celle entre les besoins perçus et exprimés par l'institution et ceux exprimés par les usagers. Les besoins perçus par l'institution sont établis par les responsables de l'établissement, les cadres de l'institution ou encore les experts extérieurs sollicités à cet égard ; leur identification peut s'effectuer via différents canaux tels qu'un dysfonctionnement, un audit ou encore un relevé d'indicateurs. Nous nous intéresserons, dans le cadre de cet article,

sur le rôle essentiel joué en la matière par les équipes de direction des établissements, et tout spécialement par le chef d'établissement. Le statut d'établissement public local d'enseignement (EPL), accordé en France au milieu des années 1980 aux établissements d'enseignement du second degré³⁹, conduit à ce qu'ils bénéficient d'une autonomie pédagogique et administrative garantie par les pouvoirs déferés à leur conseil d'administration. Or, le chef d'établissement occupe une place centrale au sein de ce conseil dont il est le président désigné, en même temps qu'il conserve sa fonction de représentant de l'État : à ce double titre, « il impulse et conduit la politique pédagogique et éducative de l'établissement » (BOEN n° 3 de janvier 2002). En l'occurrence, le BOEN n° 3 du 18 janvier 2007 invite les établissements à une évaluation interne annuelle qui doit être remise aux autorités académiques sous forme d'un bilan des projets poursuivis, des expérimentations menées et des objectifs. Il apparaît donc que les chefs d'établissement, en tant que pilotes des dispositifs, sont en mesure d'exprimer les besoins des élèves tels qu'ils sont perçus par l'institution, au sens des dysfonctionnements dans une situation vécue, selon la première acception du terme de besoins identifiée par Bourgeois (1991). C'est bien cette perception qui nous intéresse dans cet article, perception capitale puisqu'elle guide la mise en œuvre des dispositifs destinés à répondre aux BEP, dont ceux des élèves à HPI en particulier.

2. Problématique

Dans ce contexte, notre questionnement a été le suivant : quels sont les BEP des élèves perçus par l'institution (i.e., les chefs d'établissement) ? Ces besoins sont-ils les mêmes d'un dispositif à l'autre ou bien varient-ils d'un dispositif à l'autre ?

3. Méthode

3.1. Participants

En l'absence de liste officielle des collèges publics proposant un dispositif dédié aux élèves à HPI en France, nous avons recherché, via les sites internet des établissements, ceux qui communiquaient sur une prise en charge spécifique pour ces élèves. Parmi les neuf chefs d'établissement de collège avec un dispositif pour élèves à HPI repérés et contactés par mail,

³⁹ Décret du 30 août 1985, modifié par les décrets du 9 et du 13 septembre 2005.

sept (3 hommes, 4 femmes) ont accepté de participer à cette étude ; leurs collègues sont répartis dans six régions de France.

Les dispositifs pour élèves à HPI de ces sept collèges, qui seront nommés dispositifs A à G ci-après, sont de taille variable : deux dispositifs comptent des effectifs inférieurs à 10 élèves (dispositifs B et E), trois ont un effectif compris entre 10 et 50 élèves (dispositifs C, F et G) et deux comprennent plus de 50 élèves (dispositifs A et D). Les élèves à HPI admis après examen de leur dossier (un $QI \geq 130$ est un des principaux critères d'admission dans tous ces dispositifs) sont parfois domiciliés en dehors du secteur du collège ; ils bénéficient alors d'une dérogation à la carte scolaire pour intégrer le dispositif. Dans les sept collèges, les élèves à HPI sont scolarisés en classe hétérogène tout en bénéficiant d'aménagements éducatifs et/ou pédagogiques dans le cadre du dispositif.

3.2. Matériel et procédure

Les chefs d'établissement sont les principaux représentants locaux de l'institution et leur statut leur confère la double fonction de porte-parole de cette institution mais aussi de la communauté scolaire (dont le conseil d'administration est l'émanation). Nous avons donc mené des entretiens semi-directifs d'environ une heure avec chacun des sept chefs d'établissement ; ils ont été interviewés dans leur bureau, entre juin 2015 et février 2016. Quatre volets ont pu être abordés lors de ces échanges : la genèse du dispositif, ses modalités d'organisation et de fonctionnement (*e.g.*, « Quel est [ou quels sont] le [ou les] objectif[s] du dispositif ? », « À quels besoins des élèves souhaitez-vous répondre ? », « Pouvez-vous me définir en quelques mots ce qu'est un dispositif EIP en collège ? Ce qu'on y fait de spécifique pour les EIP ? »), les effets perçus et enfin l'évolution du dispositif dans le temps. Les entretiens ont fait l'objet d'un enregistrement audio avec l'accord préalable des participants.

3.3. Analyse des données

Nous présentons dans cet article uniquement les analyses et les résultats relatifs aux besoins des élèves perçus par les chefs d'établissement. Nous avons procédé à une analyse de contenu thématique des entretiens (Bardin, 2013 ; Paillé & Mucchielli, 2016). À l'instar des auteurs du rapport de recherche interuniversitaire « Les enfants et les adolescents à haut potentiel »

(Ministère de la Communauté française de Belgique, 2001)⁴⁰, celle-ci est organisée selon trois niveaux : les thèmes saillants encore appelés « champs » se décomposent ainsi en « domaines » eux-mêmes déclinés en un ou plusieurs « traits » (*Ibid.*, p. 11). Si les auteurs du rapport de 2001 ont examiné cinq champs (personnel, apprentissage, famille, école et environnement social et culturel), nos données – qui s’attachent plus particulièrement à la question des besoins de ces collégiens auxquels les établissements répondent – nous conduisent à en retenir trois : personnel, apprentissage et collègue⁴¹. Pour chacun de ces trois champs, l’analyse de contenu thématique a permis de déterminer un ou plusieurs domaines ; pour chacun d’eux, nous avons repéré, dans les discours des chefs d’établissement, le (ou les) trait(s) saillant(s) qui le caractérise(nt).

4. Résultats

4.1. L’ensemble des besoins identifiés

Le Tableau 1, qui recense tous les besoins identifiés dans le discours des chefs d’établissement, révèle qu’un total de 15 besoins ont été repérés. La majorité parmi eux correspond au champ « personnel » et le champ « collègue » arrive en deuxième position ; un seul besoin est repéré dans le champ « apprentissage ».

⁴⁰ Ces auteurs ont cherché à se saisir des situations de vie des enfants et adolescents à HPI à partir de l’analyse de témoignages des enfants ou jeunes à HPI, de leurs parents, de leur(s) enseignant(s) ainsi que de leur psychologue (dans la mesure du possible).

⁴¹ Le terme français de collègue renvoie à celui d’école utilisé dans l’enquête belge et correspond au niveau d’enseignement auquel nous nous sommes intéressées, soit la troisième année du cycle 3 et le cycle 4 de l’enseignement secondaire.

Tableau 1. Les besoins des élèves à HPI des dispositifs tels qu'ils ont été perçus par les chefs d'établissement

CHAMP	DOMAINE	TRAIT	ÉTABLISSEMENT						
			A	B	C	D	E	F	G
PERSONNEL									
	Affectivité	Mal-être							
		Mauvaise estime de soi							
		Phobie scolaire							
		Déscolarisation							
		Stress/angoisse							
		Emotivité accrue							
		Comportement non adapté							
	Développement	Difficultés/troubles sur le plan graphomoteur							
		Troubles spécifiques du langage, de l'attention							
APPRENTISSAGE									
	Démarches	Manque d'organisation, d'autonomie							
COLLEGE									
	Relation aux pairs	Difficultés dans les interactions sociales							
	Rapport à l'apprentissage	Démobilisation scolaire							
		Ennui en classe							
		Besoins spécifiques en termes de contenus d'apprentissage							
		Difficultés à se conformer aux exigences scolaires (évaluation)							

4.2. Les besoins communs à tous les dispositifs

L'analyse du Tableau 1 met en évidence deux traits présents dans les sept dispositifs (cf. cases noires) : le mal-être des élèves au sein de l'institution (champ : personnel ; domaine : affectivité) et les difficultés dans les interactions sociales (champ : collègue ; domaine : relation aux pairs).

Pour ce qui concerne le trait mal-être des élèves⁴², les formulations relevées pour l'exprimer sont diverses (cf. Tableau 2). Deux chefs d'établissement ont précisément recours à l'expression « mal-être », alors que d'autres font état d'une souffrance ($n = 2$), d'une tristesse ($n = 1$) ou d'un délabrement ($n = 1$). On remarque aussi que des chefs d'établissement relèvent, pour ces élèves à HPI, un manque de sérénité (F) ou encore d'épanouissement personnel (E). En outre, certains objectifs des dispositifs poursuivis se veulent des réponses à ce sentiment de malaise des élèves : il s'agit de les « préserver » (B) ou encore de viser leur bien-être au collège (C). Notons que le chef d'établissement du dispositif C mentionne une émotivité accrue de ces élèves (un trait qui concerne le domaine de l'affectivité), il les décrit comme « très sensibles, très émotifs, et qui gardent, ce sont des éponges » et expose la nécessité d'un sas et du « besoin à un moment donné de pouvoir déverser tout ça ».

⁴² Nous avons choisi d'employer le terme générique de « mal-être » des élèves car il fait écho au « bien-être » des élèves auquel la recherche en éducation s'est beaucoup attachée ces dernières années comme un objectif légitime pour l'école en général et pour chaque établissement en particulier, au point que plusieurs études ont tenté d'évaluer les modalités de ce « bien-être » et son impact sur la scolarité et l'épanouissement des élèves (pour un tour d'horizon national et international, voir entre autres : *Éducation et formations*, 2015, n° 88-89, dossier « Climat scolaire et bien-être des élèves », ou encore OCDE, 2018).

Tableau 2. Exemples des extraits des entretiens des chefs d'établissement faisant référence au mal-être des élèves à HPI

Formulations	Extraits des entretiens	Dispositif
Expression d'un malaise		
Mal-être	« il y a un gros mal-être »	D
	« [l'infirmière] les voit arriver avec leur mal-être »	G
Souffrance	« des enfants qui parfois étaient dans une souffrance totale dans leur vie personnelle, familiale et au sein du collège dans leurs apprentissages »	A
	« ces enfants sont en grande souffrance dans le système éducatif »	D
Tristesse	« d'autres qui en continu, se faisaient remarquer par leur comportement, par leur manque d'appétit au niveau des apprentissages et je dirai parfois par leur tristesse »	A
Délabrement	« certains sont dans un tel état de délabrement, je dirais psychique et scolaire »	D
Expression d'un manque		
Manque de sérénité	« des enfants [...] pour qui cela ne roule pas toujours sur le plan scolaire voilà de façon sereine »	F
Manque d'épanouissement personnel	« qui ne s'épanouissent pas du tout à l'école »	E
Objectifs pour le dispositif		
Préserver les élèves	« on est obligé de les mettre ici pour les préserver ou parce que dans leur contexte, cela ne peut pas se faire là comme ça »	B
Bien-être	« l'objectif principal c'est que vraiment ces jeunes-là soient bien. Soient bien et utilisent leur potentiel pour être bien [...], qui [ces élèves] soient bien dans notre système. »	C

Les chefs d'établissement décrivent également des difficultés dans les interactions sociales des élèves à HPI (cf. Tableau 3). Quatre parmi eux font ainsi référence à l'isolement social dont ces élèves font l'objet, trois évoquent des difficultés relationnelles des élèves et un parmi eux fait état des difficultés de communication avec les pairs.

Tableau 3. Exemples des extraits des entretiens des chefs d'établissement faisant référence aux difficultés dans les interactions sociales des élèves à HPI

Formulations	Extraits des entretiens	Dispositif
Difficultés relationnelles	« des élèves qui arrivent au collège avec des difficultés relationnelles par rapport aux autres. »	C
	« ils ont des soucis dans les relations interpersonnelles très fréquents. »	D
	« cet élève-là qui a des difficultés relationnelles, de positionnement par rapport à ces collègues. »	G
Difficultés de communication	« surtout des élèves qui ont du mal à communiquer avec les autres. »	E
Isolement social	« il n'y avait pas de copines, de copains, il y avait un isolement. »	A
	« ils rencontrent d'énormes difficultés d'intégration. »	B
	« un petit côté, voir grand de désocialisation. »	E
	« les parents [...] nous disent ça ne va plus du tout, il n'a plus d'amis. »	F

4.3. Les besoins spécifiques à certains dispositifs

Nous relevons que cinq des sept dispositifs (i.e., A, B, C, D et E) partagent trois traits communs (voir Tableau 1, cases grises foncées) en plus des 2 traits partagés par l'ensemble des sept dispositifs : *un comportement non adapté au collège* (champ : personnel ; domaine : affectivité), *des difficultés (voire des troubles) sur le plan graphomoteur* (champ : personnel ; domaine : développement) et *la démobilisation scolaire* (champ : collège ; domaine : rapport à l'apprentissage).

Concernant *le comportement non adapté au collège*, trois chefs d'établissement parlent de troubles : « [des élèves] qui ont des forts troubles du comportement ajoutés à la précocité » (A) ; « on a des problématiques de troubles du comportement » (C) ; « les troubles du comportement,

ça il n'y a pas de souci » (D). Un chef d'établissement mentionne des problèmes de comportement des élèves en amont de leur arrivée dans le collège : « des problèmes de comportement effectivement qui posent souci dans leur école ou collège de secteur » (B) ; un autre relate des crises des élèves : « des élèves qui peuvent piquer des crises, taper dans le mur » (E). En outre, le chef d'établissement du dispositif C explique qu'il peut s'avérer délicat, pour certains élèves à HPI, de rester en cours aussi longtemps que les autres, une difficulté à l'origine d'exclusions régulières.

Nous constatons également, pour les élèves de ces cinq dispositifs, *des difficultés (voire des troubles) sur le plan graphomoteur*. Deux chefs d'établissement font référence à un trouble, l'un citant la dyspraxie (A), l'autre la dysgraphie (D). Les trois autres chefs d'établissements, sans nommer un trouble particulier, mentionnent toutefois des difficultés de cet ordre : « l'écriture qui pose souci » (B), des « difficultés pour prendre les notes en classe » (C), ou encore un « passage à l'écrit qui est aussi très très compliqué » (E).

Enfin, *la démobilisation scolaire* est abordée par les cinq chefs d'établissement, dont trois parlent de situation de décrochage scolaire pour certains des élèves : « [des élèves] qui auraient certaines aptitudes mais aussi des difficultés, et puis d'autres qui auraient ces difficultés mais qui seraient complètement dans une situation de décrochage dans leur établissement » (B) ; « on a quand même pas mal d'enfants précoces qui arrivent au collège en étant en situation de décrochage scolaire » (C) ; « ces enfants sont en grande souffrance dans le système éducatif, certains ont décroché du système » (D). Trois chefs d'établissement expliquent des rapports difficiles au collège : « venir à l'école, comme quelque chose, une corvée » (A), « la préoccupation c'était de réconcilier ces enfants avec l'institution mais aussi quelque part avec eux-mêmes » (D), « ils se sentent différents, ils n'ont pas envie de venir » (E). Le manque d'appétence à l'égard des apprentissages est également mis en avant par le chef d'établissement A qui décrit des élèves « réfractaires aux apprentissages ». En outre, deux chefs d'établissement parlent de phobie scolaire pour certains élèves : « Voilà donc des profils plutôt complexes, des élèves en phobie scolaire et donc nous, le but dans notre établissement, c'est vraiment de faire en sorte qu'ils aient envie de venir à l'école » (C) ; « certains ont décroché du système, sont entrés en phobie scolaire, voilà, il y a une rupture » (D).

Les deux établissements restants (F⁴³, G) ne présentent pas le même profil. Les élèves de l'établissement G présentent, certes, des difficultés sur le plan graphomoteur et une

⁴³ Nous avons pu relever, dans cet établissement F, un cas de phobie scolaire ainsi qu'un cas de démobilisation scolaire. Toutefois, le caractère ponctuel de ces deux traits ne permet pas la généralisation.

démobilisation scolaire, tout comme les élèves des cinq établissements cités ci-dessus, mais le chef d'établissement interviewé n'a pas évoqué des comportements non adaptés. Quant à l'établissement F, enfin, il est le seul parmi les sept établissements concernés dont les élèves souffrent de stress et/ou d'angoisse.

5. Discussion

Si nos résultats montrent que les BEP des élèves perçus par l'institution varient selon les dispositifs, ils mettent toutefois en exergue certains besoins communs à tous les dispositifs.

L'analyse des entretiens de tous les chefs d'établissement a fait ressortir le mal-être de ces élèves comme besoin perçu par l'institution. Tant le poids des mots employés – souffrance, mal-être, tristesse – que les qualificatifs mobilisés pour préciser ces termes – totale, grande – laissent présager d'un niveau de malaise perçu comme important. Dans son rapport remis au MEN en 2002, Delaubier soulignait déjà la situation de souffrance dans laquelle pouvaient se trouver certains élèves à HPI. Un constat du même ordre en 2019, soit dix-sept ans plus tard, invite au questionnement. En effet, Lautrey et Vrignaud signalaient dès 2006 que l'école française propose des aménagements en réponse aux BEP de ces élèves, et ce au même titre que dans les pays annonçant une politique volontariste sur la question. En outre, comme nous l'avons précédemment rappelé, différents textes réglementaires ont succédé au rapport Delaubier et ont établi un cadre institutionnel présentant les dispositions possibles. Concernant la formation des équipes d'établissements, la circulaire n° 2009-168 du 12-11-2009⁴⁴ a installé un référent académique, i.e., un professionnel de l'Éducation nationale en charge d'impulser et de coordonner la formation sur le haut potentiel au niveau académique. De surcroît, dès 2013, le MEN mettait en ligne sur Eduscol le document *Scolariser les élèves intellectuellement précoces* qui présente les différents leviers institutionnels existants ainsi que les adaptations pédagogiques envisageables. Six ans plus tard, à l'heure de la publication par le MEN d'un nouvel outil d'accompagnement destiné aux équipes d'établissements, le *vademecum Scolariser un élève à haut potentiel* (MEN, 2019), ces résultats ouvrent un débat : quels éléments de contexte pourraient expliquer la persistance de la souffrance de ces élèves à l'école et ce malgré une information récurrente en direction des personnels ? Que pourrait-on mettre en place pour y remédier ? Il nous semble qu'il serait intéressant d'analyser les freins liés tant à la mise en œuvre des différentes recommandations proposées à un niveau national qu'au transfert dans les classes des nouvelles compétences acquises lors des formations en académie.

⁴⁴ <https://www.education.gouv.fr/cid49838/mene0900994c.html>

Dès 2002, Delaubier pointait le défi à relever en termes de déploiement, au niveau des établissements, d'aménagements adaptés aux besoins spécifiques de ces élèves : « Le problème qui nous est posé n'est pas celui de la création de nouvelles structures, mais plutôt celui de la mise en œuvre des dispositions existantes au profit de ces enfants un peu particuliers » (*Ibid.*, p. 25). Ainsi, les résultats de la présente enquête rappellent les conditions d'efficacité d'un outil comme un *vademecum*, petit manuel « que l'on garde à proximité de soi » (littéralement, *vade mecum* : « viens avec moi ») et qui fonctionne comme un mode d'emploi, un guide à destination des personnels en charge d'élèves à HPI. L'utilité du *vademecum* est suspendue à son appropriation par les acteurs qui peut nécessiter une formation de proximité de qualité.

Un second point qu'il nous semble important de relever ici concerne les difficultés relationnelles de ces élèves à HPI avec leurs pairs. Le développement socio-affectif des élèves à HPI fait débat au sein de la communauté scientifique et nous retrouvons dans la littérature deux points de vue distincts : selon les uns, ces élèves « seraient aussi bien, sinon mieux, adaptés que leurs pairs tout-venant » alors que selon les autres, ces élèves « éprouveraient davantage de difficultés d'adaptation socio-affective que leurs pairs tout-venant » (Courtinat, 2008, p. 59). Nos résultats tendent à montrer que les élèves bénéficiant de ces dispositifs présentent les difficultés évoquées par les tenants de ce deuxième point de vue. Cuche, Genicot, Goldschmidt et Van de Moortele (2010) ont recensé différents travaux montrant la portée des relations sociales entre pairs sur le développement social, émotionnel et cognitif des enfants et adolescents tout-venant. En outre, si ces auteurs ne mettent pas en évidence de lien entre la relation aux pairs et l'engagement scolaire des élèves à HPI, ils invitent à ne pas négliger l'impact de ces relations sur le bien-être de ces jeunes. En ce sens, la mauvaise qualité de la relation aux pairs évoquée par les chefs d'établissement de cette étude peut être rapprochée de la situation de mal-être également évoquée et fournir un nouvel élément de compréhension.

En complément de ces deux besoins perçus par l'ensemble des chefs d'établissement, notre étude a mis en lumière plusieurs traits pointés de manière ponctuelle dans certains dispositifs (e.g., des comportements non adaptés, des difficultés voire des troubles sur le plan graphomoteur, du stress et/ou de l'angoisse). Ces besoins entrent en résonance avec une partie des caractéristiques cognitives, socio-affectives et comportementales des élèves à HPI mises en avant dans la littérature (MEN & DGESCO, 2013). Il nous semble important de relever que ces différents besoins ne concernent pas tous les dispositifs et qu'il n'est pas envisageable de considérer cet ensemble de besoins comme un élément fédérateur de leur fonctionnement. Aussi, de même qu'il n'existe pas de population d'enfants à HPI dont les caractéristiques sur

un plan psychopathologique (i.e., « des troubles cognitifs, psychologiques, troubles des apprentissages, de l'attention, etc. ») soient généralisables (Gauvrit & Vannetzel, 2018, p. 333), nous ne pouvons pas parler de dispositif « type » pour les élèves à HPI, mais plutôt de différentes catégories de dispositifs. Cette étude a d'ores et déjà laissé transparaître une catégorie (celle regroupant les établissements A à E). Au regard du nombre réduit de dispositifs pris en compte, une étude complémentaire sur un plus large échantillon de dispositifs permettrait vraisemblablement de proposer une classification plus fine de ces dispositifs. En outre, il apparaît désormais nécessaire de renforcer cette connaissance des dispositifs pour élèves à HPI avec l'analyse des moyens mis en œuvre pour répondre aux différents besoins repérés. Par exemple, il serait particulièrement intéressant de connaître les stratégies déployées pour prendre en charge les problèmes de comportement des élèves des établissements A à E, une difficulté régulièrement décrite dans la littérature francophone (Coriat, 1987 ; Delaubier, 2002 ; Parisot, Daoudi & Blanc, 2007 ; Revol, Louis & Fournieret, 2003, 2004). En l'occurrence, l'inclusion des élèves avec des troubles du comportement est une préoccupation actuelle du MEN qui a publié, en 2018, un rapport étroitement lié à cette thématique, un document réalisé conjointement avec l'Inspection générale des affaires sociales (IGAS), l'Inspection générale de l'éducation nationale (IGEN) et l'Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche (IGAENR)⁴⁵. Aussi, il nous semblerait tout à fait pertinent d'investiguer les moyens mis en œuvre dans ces dispositifs pour répondre à ce BEP. En outre, une attention particulière pourrait être portée sur l'accompagnement proposé aux équipes d'établissements qui sont amenées à repérer les difficultés des élèves et à gérer des moments de tensions dans des contextes variés (en classe, dans les couloirs de l'établissement, à la cantine ou encore dans la cour de récréation). En nous appuyant sur les différentes préconisations du rapport d'IGAS, IGEN et IGAENR (2018), nous pouvons d'ores et déjà imaginer un large panel de stratégies possibles pour développer, chez les personnels concernés, des gestes adaptés : la formation continue, l'accès à un pôle ressources « expert » sur la question ou encore un travail en partenariat avec le secteur médical et/ou médico-social.

Enfin, cette étude est fondée exclusivement sur le point de vue tel que ressenti et exprimé par les représentants de l'offre éducative, en l'occurrence les chefs d'établissement, dont nous avons dit qu'ils sont en première ligne en tant que responsables locaux, pilotes du projet pédagogique de l'établissement et garants du bon fonctionnement du service public

⁴⁵ <https://www.education.gouv.fr/cid134143/evaluation-du-fonctionnement-en-dispositif-integre-des-instituts-therapeutiques-educatifs-et-pedagogiques.html> (consulté le 08/10/2019).

d'éducation. Outre que cette étude soit exploratoire, elle présente le défaut d'être univoque, c'est-à-dire construite à partir d'une seule catégorie d'acteurs. Qu'en serait-il si nous avions interrogé les usagers, parents mais surtout élèves, pour recueillir les perceptions de leurs besoins ou, plus exactement, de leurs attentes ? Nous pensons qu'il serait particulièrement heuristique mais aussi bénéfique à l'efficacité de l'action éducative de confronter et de tenter d'articuler, de coordonner les deux perceptions des besoins, celle émanant du point de vue des représentants de l'institution et de l'offre et celle issue du point de vue des usagers et donc de la demande.

6. Conclusion

Dans cette étude, nous avons cherché à mieux connaître les dispositifs pour collégiens à HPI en nous intéressant aux besoins des élèves tels qu'ils sont perçus par l'institution. Nous pouvons dégager deux éléments de conclusion à cette investigation des dispositifs pour élèves à HPI. Tout d'abord, l'expression générique « dispositif pour élèves à HPI » semble recouvrir des réalités multiples et ces dispositifs, bien que partageant des traits communs, ne semblent pas tous s'attacher aux mêmes besoins des élèves.

Par ailleurs, il nous semble qu'un autre débat est à envisager à propos de ces dispositifs pour élèves à HPI : seuls quelques élèves, parfois domiciliés loin du collège (en cas de dérogation à la carte scolaire) accèdent à ces dispositifs spécifiques. Un tel constat interpelle : *quid*, à l'heure de l'école inclusive, des autres élèves à HPI qui présentent des besoins similaires mais qui ne bénéficient pas de tels dispositifs ? Aussi, il nous semble que la poursuite des travaux sur ces dispositifs s'impose ; il s'agira alors d'analyser les moyens mis en œuvre et de réfléchir à leur caractère transférable à l'échelle de l'ensemble des collèges en France. En ce sens, nous pourrions répondre à la préconisation formulée dès 2002 par Delaubier : « à terme, après évaluation des expériences conduites, amener chaque établissement à inclure dans son projet la prise en compte positive de toutes les différences et, entre autres, à se mettre en état d'assurer le complet épanouissement des élèves intellectuellement précoces » (p. 42).

Enfin, nous cherchions dans cette étude à déterminer la perception de l'institution quant aux besoins spécifiques des élèves à HPI bénéficiant de dispositifs dédiés. À ce titre, nous avons interviewé les chefs d'établissement et notre méthodologie s'est appuyée sur les informations fournies par cette source unique, empreinte du ressenti personnel de ces acteurs. Afin de limiter ce biais méthodologique, il serait intéressant, à l'avenir, de pouvoir disposer de documents officiels relatifs à ces dispositifs (projets d'établissement, rapports annuels) et d'interviewer d'autres cadres de l'Éducation nationale en charge de ce dossier, au niveau académique par

exemple. Une telle approche permettrait de croiser les informations afin de consolider nos résultats.

Bibliographie

- Audran, J. (2010). *Dispositifs et situations : contribution à l'étude anthropologique et communicationnelle des environnements d'apprentissage en ligne dans l'Enseignement supérieur*. Habilitation à diriger des recherches, Université Paris Descartes.
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses universitaires de France.
- Barrère, A. (2013). La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 36, 95-116.
- Betts, G. T., & Neihart, M. (1988). Profiles of the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 32, 248-253.
- Bouchard, B., & Plante, J. (2002). La qualité : mieux la définir pour mieux la mesurer. *Les cahiers du service de pédagogie expérimentale*, 11-12, 219-236.
- Bourgeois, E. (1991). L'analyse des besoins de formation dans les organisations : un modèle théorique et méthodologique. *Mesure et évaluation en éducation*, 14(1), 17-60.
- Clark, C., & Shore, B. M. (2004). *Educating students with high ability*. Paris : UNESCO.
- Coriat, A. R. (1987). *Les enfants surdoués : approche psychodynamique et théorique*. Paris : Le Centurion.
- Courtinat, A. (2008). *Expérience scolaire et représentations de soi chez des collégien(ne)s à haut potentiel intellectuel dans des contextes de scolarisation différenciés*. Thèse de doctorat, Université Toulouse 2.
- Courtinat-Camps, A. (2010). Socialisation familiale, estime de soi et expérience scolaire chez des collégien(ne)s à haut potentiel. *Pratiques Psychologiques*, 16(4), 319-335.
- Courtinat-Camps, A., & Toubert-Duffort, D. (2014). *Accompagner la scolarité des enfants intellectuellement précoces en Essonne*. Rapport non publié, INSHEA, Suresnes.
- Cuche, C., Genicot, A-S., Goldschmidt, I., & Van de Moortele, G. (2010). L'engagement scolaire des jeunes à hauts potentiels : rôle de la relation avec les enseignants et les pairs. *Enfance*, n° 1, 111-128.
- De Ketele, J. M., Chastrette, M., Cros, D., Mettelin, P., & Thomas, J. (1989). *Guide du formateur* (2^e éd.). Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.

- De Ketele, J.-M., & Gérard, F.-M. (2007). La qualité et le pilotage du système éducatif. In M. Behrens (Éd.), *La qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain* (pp. 19-38). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Delaubier, J.-P. (2002). *La scolarisation des élèves « intellectuellement précoces »*. Rapport au Ministre de l'Éducation nationale, Paris.
- Dugruelle, C., & Le Guillou, P. (2003). *Bilan des expériences pédagogiques dans le second degré sur la scolarisation des élèves intellectuellement précoces*. Rapport au Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche, Paris.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris : Gallimard.
- Foucault, M. (1994). *Dits et écrits (1976-1979), tome III*. Paris : Gallimard.
- Gauvrit, N., & Vannetzel, L. (2018). Conclusion. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 154, 333.
- Grégoire, J. (2010). Introduction : les enfants à haut potentiel : comment les identifier, les caractériser et les éduquer. *Enfance*, n° 1, 5-9.
- Grégoire, J. (2012). Les défis de l'identification des enfants à haut potentiel. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 119, 419-424.
- IGAS, IGEN & IGAENR (2018, août). *Évaluation du fonctionnement en dispositif intégré des instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques, et des perspectives d'extension*. Rapport n° 2018-079.
- Lautrey, J. (2004). Introduction : hauts potentiels et talents : la position actuelle du problème. *Psychologie française*, 49(3), 219-232.
- Legrand, L. (1995). *Les différenciations de la pédagogie*. Paris : Presses universitaires de France.
- Liratni, M., & Pry, R. (2012). Profils psychométriques de 60 enfants à haut potentiel au WISC IV. *Pratiques Psychologiques*, 18(1), 63-74.
- McCoach, D. B., & Siegle, D. (2003). Factors that differentiate underachieving gifted students from high achieving gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 47(2), 144-154.
- Ministère de la Communauté française de Belgique (2001, août). *Les enfants et les adolescents à haut potentiel*. Rapport final de la recherche-action inter universitaire (FUNDP, UCL, ULB., ULg, UMH). Bruxelles, Belgique : Auteur.

- MEN (2019). *Scolariser un élève à haut potentiel*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse.
- MEN & DGESCO (2013). *Personnalisation des parcours. Ressources d'accompagnement pédagogique. Scolariser les élèves intellectuellement précoces (EIP)*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.
- OCDE (2018). *Le bien-être des élèves. Résultats du PISA 2015, volume III*. Paris : Auteur.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^{ème} éd). Paris : Armand Colin.
- Parisot, C., Daoudi, A., & Blanc, R. (2007). Les difficultés scolaires paradoxales des enfants surdoués. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 92, 101-113.
- Peeters, H., & Charlier, P. (1999). Contributions à une théorie du dispositif. *Hermès, La Revue*, 25, 15-23.
- Pereira-Fradin, M., Caroff, X., & Jacquet, A. (2010). Le WISC-IV permet-il d'améliorer l'identification des enfants à haut potentiel ? *Enfance*, n° 1, 11-26.
- Pereira-Fradin, M., & Jouffray, C. (2006). Les enfants à haut potentiel à l'école : historique et questions actuelles. *Bulletin de Psychologie*, 59(5), 431-437.
- Pourtois, J. P., & Desmet, H. (1988). *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Liège, Belgique : Mardaga.
- Pourtois, J. P., Desmet, H., & Leheut, M. F. (2005). La scolarité de l'enfant, de l'adolescent à haut potentiel. In G. Bergonnier-Dupuy (Éd.), *L'enfant, acteur et/ou sujet au sein de la famille* (pp. 77-90). Ramonville St Agne : Erès.
- Reis, S., & McCoach, D. (2000). The underachievement of gifted students : what do we know and where do we go ? *Gifted Child Quarterly*, 44(3), 152-169.
- Revol, O., Louis, J., & Fournieret, P. (2003). Les troubles du comportement de l'enfant précoce. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 15(3), 159-163.
- Revol, O., Louis, J., & Fournieret, P. (2004). L'enfant précoce : signes particuliers. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 52(3), 148-153.

- Revol, O., Poulin, R., & Perrodin, D. (2015). *100 idées pour accompagner les enfants à haut potentiel : changeons notre regard sur ces enfants à besoins spécifiques afin de favoriser leur épanouissement*. Paris : Éditions Tom Pousse.
- Roegiers, X. (2007). *Analyser une action d'éducation ou de formation : analyser les programmes, les plans et les projets d'éducation ou de formation pour mieux les élaborer, les réaliser et les évaluer*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck.
- Roegiers, X., Wouters, P., & Gérard, F. M. (1992). Du concept d'analyse de besoins en formation à sa mise en œuvre. *Formation et technologies – Revue européenne des professionnels de la formation*, 1(2-3), 32-42.
- Santamaria, M., & Albaret, J.-M. (1996). Troubles graphomoteurs chez les enfants d'intelligence supérieure. *Evolutions Psychomotrices*, 33(8), 123-132.
- Santilli, P. (2018). Étude intercantonale sur la satisfaction scolaire des élèves à haut potentiel intellectuel. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 154(24/4), 319-238.
- Terrassier, J.-C. (1981). *Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Tremblay, P. (2010). *Évaluation de la qualité de deux dispositifs scolaires – l'enseignement spécialisé de type 8 et l'inclusion dans l'enseignement ordinaire – destinés à des élèves de l'enseignement primaire ayant des difficultés/troubles d'apprentissage*. Thèse de doctorat, Université Libre de Bruxelles, Belgique.
- Tremblay, P. (2015). Inclusion scolaire et transformation des dispositifs de scolarisation des élèves à besoins spécifiques. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 70-71, 51-65.
- Vincent G. (1980). *L'école primaire française*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Vrignaud, P., & Lautrey, J. (2006). Modes de scolarisation des enfants intellectuellement précoces. In T. Lubart (Éd.), *Enfants exceptionnels : précocité intellectuelle, haut potentiel et talent* (pp. 219-247). Rosny-sous-Bois : Bréal.

CHAPITRE 2

L'accompagnement individuel des collégiens à HPI dans des dispositifs dédiés : qualité de la relation adulte/élève et apports perçus⁴⁶

Karine Buard^{a,b}, Minna Puustinen^a et Amélie Courtinat-Camps^c

^a EA 7287 Grhapes, INSHEA, UPL

^b Université Paris Nanterre

^c EA 1697 LPS-DT, Université de Toulouse Jean Jaurès

Résumé

Dans plusieurs collèges publics, les élèves à haut potentiel intellectuel (HPI) se voient proposer un accompagnement individuel par un personnel de l'établissement dans le cadre d'un dispositif dédié. Nous avons cherché à savoir si la perception de cet accompagnement permettait de mettre en évidence différents profils d'élèves et à caractériser, le cas échéant, les profils obtenus. Le questionnement de 66 collégiens à HPI âgés de 11 à 16 ans a permis de distinguer quatre profils d'élèves : un pour lequel les apports perçus de cet accompagnement étaient positifs et la relation était de très bonne qualité avec l'adulte, et trois autres dans lesquels les apports perçus de l'accompagnement étaient très faibles voire nuls, et ce malgré une (très) bonne qualité de la relation dans deux profils. Une relation de qualité entre l'adulte et l'élève, déterminante pour la réussite de cet accompagnement, ne semble pas suffisante pour des apports perçus positivement.

Mots-clés : accompagnement, collège, dispositif, haut potentiel intellectuel, relation adulte/élève

⁴⁶ ARTICLE 2 : Cet article, en cours de finalisation, sera soumis à la revue *Carrefours de l'éducation*.

L'accompagnement individuel des collégiens à HPI dans des dispositifs dédiés : qualité de la relation adulte/élève et apports perçus

1. Introduction

Les enfants à haut potentiel intellectuel (HPI) représenteraient en France 2.6% de la population scolarisée de 6 à 16 ans, soit environ 200 000 élèves si l'on considère un seuil de quotient intellectuel ≥ 130 ; critère d'identification qui, à défaut de faire l'unanimité dans le monde de la recherche ou de la pratique, est actuellement le plus couramment retenu (Terriot, 2018). Contre toute attente, ces élèves n'entretiennent pas tous des relations simples avec l'école : malgré leur potentiel élevé, certains peuvent éprouver des difficultés d'adaptation scolaire ou psychosociale (Pereira-Fradin, Jouffray, 2006). En l'occurrence, Delaubier (2002) évoque une proportion d'un tiers d'élèves à HPI⁴⁷ en difficulté dans leur parcours scolaire en France, un phénomène qui s'expliquerait, selon Courtinat-Camps (2014), par un contexte socio-pédagogique inadapté aux caractéristiques cognitives et socio-affectives de ces élèves ainsi que par leur rapport particulier au savoir et à l'apprendre. En ce sens, on parle d'élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP ; Courtinat-Camps, 2014).

En France, la scolarité des élèves à HPI est une préoccupation du ministère de l'Éducation nationale (MEN) depuis la publication du rapport Delaubier (2002). Par la suite, la loi n° 2005-380⁴⁸ a prévu la mise en place d'aménagements spécifiques, puis deux circulaires du Bulletin officiel (BO) de l'Éducation nationale (BO n° 38 du 25 octobre 2007 et n° 45 du 3 décembre 2009) ont fourni des précisions pour la mise en œuvre de ces mesures. En 2019, le MEN a publié un *vademecum*⁴⁹ qui présente les ressources et aménagements pédagogiques afin de favoriser la scolarisation des élèves à HPI.

Plusieurs collèges publics proposent aux élèves à HPI de poursuivre leur scolarité en classe hétérogène (avec les autres élèves) tout en bénéficiant d'un dispositif spécifique. Ces collégiens peuvent ainsi bénéficier d'aménagements tels l'accélération des parcours, des ateliers

⁴⁷ Il est difficile d'évaluer la proportion des élèves à HPI qui rencontrent des difficultés d'adaptation scolaire. En France, le chiffre d'un tiers est souvent avancé. Il convient néanmoins de rester prudent car cette proportion – non validée scientifiquement – varie d'un auteur à l'autre (Courtinat-Camps, 2009).

⁴⁸ Loi d'orientation et de programme sur l'avenir de l'école de 2005. <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000259787&dateTexte=> (consulté le 03/10/2019).

⁴⁹ <https://eduscol.education.fr/cid59724/eleves-intellectuellement-precoces.html> (consulté le 03/10/19).

extrascolaires ou encore un accompagnement individuel par un adulte. Notre article porte précisément sur cette dernière mesure.

1.1. Les différentes situations d'accompagnement

L'accompagnement, défini comme une « structure intermédiaire qui permet aux individus de découvrir comment devenir autonome par le biais d'une relation temporaire avec un accompagnant » (Verzat, 2010, p. 39), recouvre une multiplicité de pratiques telles que tutorer, mentorer, coacher, etc. (De Ketele, 2014). Si ces dernières partagent des caractéristiques communes comme « la rencontre entre deux personnes » et des « préoccupations communes » (*Ibid.*, p. 75), elles varient toutefois du point de vue des besoins des personnes accompagnées et des réponses apportées en retour. De Ketele (2014) propose d'organiser les différentes situations d'accompagnement possibles en quatre catégories, correspondant chacune à un objectif et à une situation spécifiques : « ramener dans le chemin » (cf. situation de tutorat), « faire découvrir un nouveau chemin » (cf. coaching), « faire découvrir un chemin oublié ou non reconnu » (cf. mentorat) et « s'aventurer ensemble dans de nouveaux chemins » (cf. promotion de thèses). Son modèle appréhende quatre formes d'accompagnement organisées selon deux axes : le référentiel de compagnonnage (allant de fixé à ouvert) ainsi que les préoccupations initiales du compagnonnage (de « partir du déjà là » à « vivre du nouveau » ; *Ibid.*, p. 76-77).

Dans les dispositifs pour élèves à HPI, l'accompagnement gratuitement effectué par un personnel du collège ne semble relever ni du coaching scolaire qui serait réalisé par une personne extérieure et rémunérée par les familles pour ce travail (Glasman, 2004), ni d'un accompagnement tel celui d'un directeur de thèse avec son étudiant. L'accompagnement proposé dans ces dispositifs relèverait donc plutôt du tutorat ou du mentorat. Si l'on se réfère au modèle proposé par De Ketele (2014), pour le tutorat comme pour le mentorat, les préoccupations initiales partent « du déjà là » sur l'axe des préoccupations initiales du compagnonnage. Concernant le deuxième axe, celui du référentiel de compagnonnage, il est fixé – et même « fermé » – dans le cadre du tutorat car le tuteur vise à remettre le tuteur au bon niveau scolaire ; tandis qu'il est ouvert dans une situation mentorale avec un mentor qui aide le mentoré « dans son développement personnel ou professionnel » (*Ibid.*, p. 77). Cette distinction entre le tutorat et le mentorat fait écho aux travaux de Baudrit (2010) selon lesquels les tuteurs apportent une aide sur le plan scolaire, alors que les mentors interviennent plutôt dans le champ

des interactions sociales en proposant un soutien sur le plan psychologique et en travaillant la confiance en soi des mentorés.

Si les adultes accompagnateurs de notre étude sont appelés des tuteurs dans certains collèges, les échanges avec les chefs d'établissement lors de la première prise de contact ont mis en évidence que cet accompagnement individuel ne se limite pas à un appui scolaire (tutorat) mais apporte également, voire surtout, une aide dans le domaine des interactions sociales (mentorat). De surcroît, Il est intéressant de noter qu'aux États-Unis, le mentorat est défini comme « une relation structurée et de confiance qui rassemble les jeunes et des personnes bienveillantes qui les guident, les soutiennent et les encouragent dans le but de développer leurs compétences et leur caractère » (MENTOR/National Mentoring Partnership, 2003, cité par Dubois, Karcher, 2005, p. 4, traduction personnelle); une description qui semble correspondre à l'accompagnement présenté par ces chefs d'établissement.

1.2. Le mentorat dans le contexte américain

On distingue deux formes de mentorat : le mentorat communautaire (en anglais, *community-based mentoring*, CBM) où l'accompagnement se déroule en dehors de l'école (Wood, Mayo-Wilson, 2012) et celui en milieu scolaire (en anglais, *school-based mentoring*, SBM) qui a lieu dans l'établissement du jeune. Cette seconde forme de mentorat est plus répandue et fait l'objet de nombreux financements (Lyons, McQuillin, 2019). Dans le cadre du SBM, le jeune et son mentor vont partager du temps de manière hebdomadaire – souvent le midi ou après la classe – au cours duquel ils « réalisent différentes activités ensemble, comme la discussion, la pratique de jeux et la réalisation des tâches scolaires type devoirs à la maison ou la lecture » (Chan *et al.*, 2013, p. 130, traduction personnelle). Comparativement au CBM, le SBM présente plusieurs avantages comme une organisation et un fonctionnement simplifiés, des réunions qui peuvent se dérouler au sein de l'établissement, des enseignants susceptibles d'identifier les jeunes pour lesquels le mentorat serait bénéfique et qui, par ailleurs, peuvent s'assurer de l'adéquation des programmes aux besoins des mentorés et de l'efficacité de leur mise en œuvre (Wood, Mayo-Wilson, 2012).

1.3. L'évaluation des effets des programmes de SBM

Aux États-Unis, la relation de mentorat est reconnue depuis longtemps pour ses effets bénéfiques sur le comportement, les compétences socio-émotionnelles et les résultats scolaires des jeunes mentorés (Rhodes, 2005). En outre, des programmes de SBM comme « Big Brothers

and Big Sisters » (Grossman, Tierney, 1998) ou encore « Check and Connect » (Anderson *et al.*, 2004) ont fait l'objet d'études qui ont mis en évidence leurs effets positifs et ce, à différents niveaux : sur la perception que les élèves ont de leurs habiletés à l'école ainsi que sur leurs résultats académiques (Herrera *et al.*, 2011), sur leur estime de soi (Wood, Mayo-Wilson, 2012) ou encore sur leur fréquentation scolaire et leur comportement (Gordon *et al.*, 2013). Toutefois, plusieurs méta-analyses indiquent que les différents effets constatés des programmes de SBM sur le plan socio-émotionnel, des résultats scolaires ou encore du comportement des élèves restent relativement faibles (Lyons, McQuillin, 2019).

Dans leur méta-analyse, Dubois *et al.* (2002) relèvent que plusieurs facteurs sont associés à l'efficacité du mentorat : les caractéristiques individuelles des mentorés, les modalités d'organisation du mentorat ou encore la qualité de la relation entre le jeune et son mentor. Du point de vue des données individuelles, Roy et Potvin (2014) mettent en évidence cinq éléments à considérer dans la mise en place d'un programme de mentorat : (1) le profil relationnel des élèves (ceux qui avaient préalablement des relations interpersonnelles satisfaisantes bénéficient plus du mentorat comparativement à ceux qui avaient des relations fortement positives ou négatives ; Schwartz *et al.*, 2011), (2) les habiletés sociales (un minimum d'habiletés est nécessaire pour que les interactions mentor/mentoré soient possibles), (3) l'âge (les élèves plus âgés sont parfois plus réservés lorsqu'il s'agit de s'engager dans une relation de mentorat et de recevoir de l'aide), (4) le genre (les filles acceptent plus facilement de l'aide que les garçons) et (5) les difficultés d'apprentissage ou de comportement des élèves (ces programmes ne sont pas adaptés pour des élèves présentant des difficultés modérées ou sévères sur ce plan).

1.4. Le mentorat : une mesure efficace pour les élèves à HPI

Si le mentorat est considéré parmi les mesures pédagogiques les plus efficaces pour les élèves à HPI, il est toutefois rarement utilisé (Grassinger *et al.*, 2010), un phénomène qui s'expliquerait par « l'absence d'une analyse approfondie de ses bases conceptuelles du point de vue de la recherche sur la douance » (*Ibid.*, p. 27, traduction personnelle). En outre, le mentorat apporterait une forme particulière d'aide aux élèves à HPI avec des besoins éducatifs particuliers et pour lesquels l'école n'a pas de réponse adaptée (Freeman, 2001). Cette auteure évoque une palette élargie des avantages du mentorat, à savoir l'identification du potentiel créatif des élèves, l'aide aux élèves sous-réalisateurs pour développer leur potentiel, le soutien sur le plan émotionnel des élèves qui ont effectué un saut de classe, enfin, l'encouragement de la douance tout au long de la vie. Casey et Shore (2000) soulignent l'importance du soutien

émotionnel du mentor envers son mentoré lors de relations interindividuelles insatisfaisantes. En cas de sensibilité accrue ou de perfectionnisme, le mentor pourra, par surcroît, partager son expérience et servir de modèle. Ainsi, ces auteurs laissent entendre la contribution non négligeable des mentors dans le développement affectif et social des adolescents à HPI et ce plus particulièrement chez les filles.

1.5. La qualité de la relation dans la dyade mentor/mentoré

Une relation de qualité entre le mentor et son mentoré est associée à des changements positifs de la qualité des relations avec les parents et les enseignants, qualité des relations elle-même associée positivement à l'estime de soi, aux comportements sociaux et aux conduites scolaires des jeunes (Chan *et al.*, 2013). Par ailleurs, l'examen des liens possibles entre la qualité de la relation du mentorat d'une part et les résultats scolaires évalués par l'enseignant et l'efficacité scolaire auto-déclarée par l'élève d'autre part, a conduit Bayer, Grossman et DuBois (2015, p. 408, traduction personnelle) à considérer qu' « une relation de proximité entre le mentor et le protégé semble être la clé pour de meilleurs résultats scolaires ». Ces auteurs préconisent de privilégier des rencontres régulières entre le mentor et le mentoré (au moins trois fois par mois) et d'éviter un regroupement des dyades dans le même espace. En outre, Lyons et McQuillin (2019) ont montré que la qualité de la relation de mentorat semblait associée positivement aux résultats scolaires, comportementaux et socio-émotionnels des élèves, avec toutefois des effets de faible taille (proches de zéro). Suite au constat des effets néfastes d'une relation de mauvaise qualité entre le mentor et son mentoré, ces auteurs suggèrent le développement de stratégies afin d'aider les mentors à installer et à maintenir une relation de bonne qualité avec leurs mentorés. Enfin, un bon appariement mentor/mentoré à HPI est défini comme « crucial » par Bisland (2001, p. 23, traduction personnelle), une adéquation qui, selon Freeman (2001), serait le plus grand défi à relever pour un accompagnement réussi.

2. Questions de recherche

Cet article vise un double objectif. Tout d'abord, il s'agit de vérifier si la mise en évidence de profils différenciés d'élèves à HPI est possible à partir de l'analyse de la perception de cet accompagnement, examinée sous l'angle des apports perçus de cet accompagnement et de la qualité de la relation dans la dyade mentor/mentoré. Le cas échéant, il s'agit de caractériser plus finement les profils obtenus à l'aide de variables qui nous semblent particulièrement pertinentes au regard des connaissances actuelles sur le mentorat et les élèves à HPI : les caractéristiques

individuelles des élèves (genre et âge), leur satisfaction scolaire ainsi que leur satisfaction à l'égard de l'accompagnement.

3. Méthode

3.1. Participants

En l'absence de liste officielle des collèges publics avec un dispositif dédié aux élèves à HPI en France, nous avons recherché, via les sites internet des établissements, des collèges publics qui revendiquaient une prise en charge spécifique pour ces élèves. Parmi les neuf établissements recensés et contactés, sept ont accepté de participer à notre étude. Cinq parmi eux proposaient un accompagnement individuel aux élèves à HPI par un adulte de l'établissement. Cette étude porte donc sur ces cinq collèges répartis dans quatre régions de France et concerne 66 collégiens (11 filles et 55 garçons), âgés de 11 à 16 ans au moment du recueil de données ($M = 13.08$; Tableau 1). Ces collégiens, inscrits dans le dispositif pour élèves à HPI de leur collège présentaient tous un $QI \geq 130$ car il s'agit là d'un des critères d'admission pour le dispositif.

Tableau 1. *Âge des élèves (en années) selon leur niveau de scolarisation*

Âge	Niveau			
	6 ^{ème} ($n = 13$)	5 ^{ème} ($n = 17$)	4 ^{ème} ($n = 24$)	3 ^{ème} ($n = 12$)
11 ans	5	3		
12 ans	7	7	2	
13 ans	1	6	9	
14 ans		1	12	3
15 ans			1	8
16 ans				1

Note. $N = 66$.

3.2. Procédure

Cette étude s'inscrit dans une recherche doctorale plus large sur les dispositifs pour élèves à HPI mis en place dans des collèges publics. Dans chaque établissement participant, nous avons réuni à deux reprises et à une semaine d'intervalle tous les élèves concernés afin de leur proposer deux questionnaires. Le premier abordait la satisfaction scolaire, la qualité des interactions sociales avec les enseignants et les pratiques de différenciation pédagogique dans la classe ; des informations socio biographiques étaient également recueillies. Le second appréhendait le concept de soi, le climat social de la classe ainsi que la perception de

l'accompagnement individuel proposé dans ces dispositifs. Lors de chaque regroupement, les collégiens disposaient de près d'une heure pour compléter le questionnaire. Un adulte était présent et pouvait apporter son aide en cas de difficultés.

Pour cet article, nous avons analysé les données relatives aux apports perçus de l'accompagnement individuel, à la qualité de la relation dans la dyade mentor/mentoré, à la satisfaction à l'égard de l'accompagnement.

3.3. Mesures et variables

Variables pour l'analyse en clusters

Nous nous sommes inspirées des travaux de Roy et Potvin (2014) pour construire les indicateurs relatifs à la perception de l'accompagnement du point de vue des élèves. Une analyse en composantes principales (ACP) avec rotation Varimax à partir de 13 items relatifs à la perception de l'accompagnement (Tableau 2) a mis en évidence deux composantes, utilisées comme variables dans l'analyse en clusters : la qualité de la relation avec l'adulte accompagnateur⁵⁰ et les apports perçus de l'accompagnement⁵¹. Ces deux variables sont orientées positivement : plus le score est élevé, plus la qualité de la relation et les apports de l'accompagnement sont perçus comme positifs par les élèves.

⁵⁰ La variable agrégée est la moyenne des sept items qui composent cette variable ; alpha de Cronbach [α] = .96.

⁵¹ La variable agrégée est la moyenne des six items qui composent cette variable ; α = .88.

Tableau 2. *Items constitutifs des variables de la perception de l'accompagnement et de la satisfaction scolaire*

Variable	Item
Perception de l'accompagnement	
Qualité de la relation avec l'adulte accompagnateur ^a	Mon tuteur m'écoute et respecte mes points de vue. J'ai confiance en mon tuteur. Mon tuteur me connaît bien. Mon tuteur se préoccupe de mon bien-être. Il est facile de communiquer avec mon tuteur. J'ai du plaisir à discuter avec mon tuteur. De façon générale, je suis satisfait(e) de ma relation avec mon tuteur.
Apports perçus de l'accompagnement ^a	Mon tuteur m'a aidé(e) à améliorer mes relations avec mes camarades. Mon tuteur m'a aidé(e) à apprécier le collège. Mon tuteur m'a aidé(e) à reconnaître mes forces et mes habiletés. Mon tuteur m'a aidé(e) à trouver des solutions pour résoudre des difficultés scolaires. Mon tuteur m'a aidé(e) à améliorer mes relations avec les enseignants de l'établissement. Mon tuteur m'a aidé(e) à développer ma capacité à me fixer des buts personnels.
Satisfaction scolaire	
Satisfaction générale à l'égard du collège	Aujourd'hui, aimes-tu aller au collège ? ^b J'éprouve du plaisir à aller dans certains cours. ^a Je me sens bien au collège. ^a
Satisfaction à l'égard des apprentissages ^a	Les sujets qui m'intéressent ne sont pas toujours abordés en classe. Les sujets abordés ne sont pas assez variés. Les cours ne vont pas suffisamment en profondeur. Je connais déjà les contenus de certains cours. Le collège me permet d'enrichir mes connaissances.

Note. ^a Échelle de Likert en quatre points, de tout à fait faux à tout à fait vrai. ^b Échelle de Likert en quatre points, de jamais à toujours.

Variables explicatives

Afin de pouvoir caractériser de manière plus fine les profils obtenus par l'analyse en clusters, nous avons utilisé, en plus des caractéristiques individuelles, les variables suivantes :

- Satisfaction scolaire des élèves à HPI : nous avons construit cette échelle en nous appuyant sur les travaux de Courtinat-Camps et Toubert-Duffort (2014). Elle se compose de huit items répartis en deux sous-échelles, utilisées comme variables explicatives (cf. Tableau 2) : la satisfaction générale des élèves à l'égard du collègue (3 items ; $\alpha = .76$), la satisfaction des élèves à l'égard des apprentissages (5 items ; $\alpha = .72$). Le test de corrélation de Pearson ne met pas en évidence de corrélation significative entre ces deux variables ; $r = .06$, $p = .637$. Les items formulés négativement ont été codés à l'inverse afin d'obtenir des échelles orientées positivement : plus le score est élevé, plus la satisfaction (générale ou à l'égard des apprentissages) des élèves est positive.
- Satisfaction des élèves à l'égard de l'accompagnement : l'item « Es-tu satisfait(e) de cet accompagnement par un tuteur ? » a été proposé aux élèves (variable dichotomique, réponse oui ou non).

3.4. Analyse des données

Nous avons utilisé l'analyse en clusters, qui permet de regrouper les élèves présentant des caractéristiques communes dans un objectif d'identification de différents profils. Cette analyse a été conduite à partir des scores factoriels centrés réduits des deux variables de l'analyse en clusters présentées ci-dessus. Les méthodes de Ward, lien simple et lien complet aboutissant à des partitions différentes, nous avons opté pour une méthode mixte en combinant une méthode de partitionnement et une méthode hiérarchique, ceci afin de consolider la partition préalablement obtenue par classification ascendante hiérarchique (CAH). La méthode de Ward retenue a été consolidée par la méthode de nuées dynamiques avec, au final, la sélection d'une partition en quatre profils.

Pour chacune des deux variables « qualité de la relation avec l'adulte accompagnateur » et « apports perçus de l'accompagnement », des tests de Kruskal-Wallis ont été utilisés pour tester d'éventuelles différences de moyennes entre les quatre profils obtenus. Le test T2 de Tamhane (1979) a permis de réaliser les comparaisons multiples. L'étude des variables explicatives a conduit à une caractérisation plus fine de chacun des profils obtenus, nous avons alors eu recours à deux méthodes distinctes : des tableaux croisés (pour le genre, l'âge et la satisfaction

à l'égard de l'accompagnement) et des tests de Kruskal-Wallis (pour la satisfaction scolaire des élèves).

4. Résultats

4.1. Les profils obtenus par l'analyse en clusters

L'analyse en clusters a mis en évidence quatre profils (Figure 1) :

- profil 1 ($n = 7$) : les résultats pour les deux variables – qualité de la relation avec l'adulte accompagnateur et apports perçus de l'accompagnement – sont inférieurs à la moyenne de plus de 1.5 écart-types, avec des scores factoriels standardisés respectivement de -2.34 et de -1.79 ;
- profil 2 ($n = 13$) : le résultat pour la qualité de la relation avec l'adulte accompagnateur est supérieur à la moyenne, avec un score factoriel standardisé de 0.48, tandis que celui pour les apports perçus de l'accompagnement est inférieur à la moyenne (-0.77) ;
- profil 3 ($n = 33$) : les résultats pour les deux variables sont supérieurs à la moyenne, avec des scores factoriels standardisés respectivement de 0.50 et de 0.75 ;
- profil 4 ($n = 13$) : les résultats pour les deux variables sont inférieurs à la moyenne de moins d'un écart-type, avec des scores factoriels standardisés de -0.78 et de -0.12, respectivement.

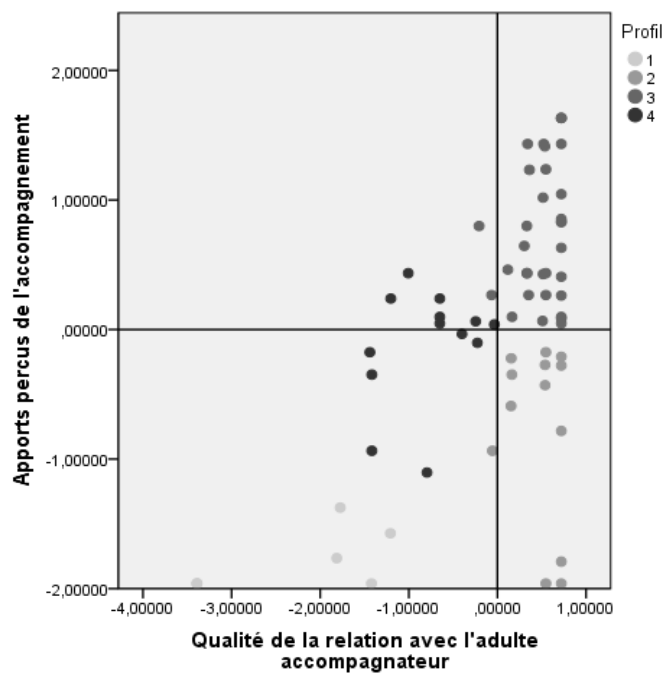


Figure 1. Profils d'élèves à HPI obtenus par l'analyse en clusters à partir des variables « qualité de la relation avec l'adulte accompagnateur » et « apports perçus de l'accompagnement ».

Concernant la variable « qualité de la relation avec l'adulte accompagnateur » (Tableau 3), nos résultats indiquent une différence significative entre les quatre profils ; $\chi^2(3) = 43.12, p < .01$. Les différences de moyennes apparaissent comme significatives entre les profils 1 et 2, 1 et 3, 2 et 4, 3 et 4 ($p < .01$) et entre les profils 1 et 4 ($p < .05$). En revanche, nos résultats ne montrent pas de différence significative entre les profils 2 et 3 ($p = 1.00$).

Concernant la variable « apports perçus de l'accompagnement » (Tableau 3), nous notons également une différence significative entre les quatre profils ; $\chi^2(3) = 48.93, p < .01$. Les différences des moyennes apparaissent comme significatives entre les profils 1 et 2, 1 et 3, 1 et 4, 2 et 3, 3 et 4 ($p < .01$). Concernant les profils 2 et 4, les résultats mettent en évidence l'existence d'une tendance ($p = .087$).

Tableau 3. Moyennes (et écart-types) relatifs à la perception de l'accompagnement et à la satisfaction scolaire pour chaque profil d'élèves obtenu par l'analyse en clusters

Variables	Profil 1 (n = 7)	Profil 2 (n = 13)	Profil 3 (n = 33)	Profil 4 (n = 13)
Perception de l'accompagnement				
Qualité de la relation avec l'adulte accompagnateur	1.76 (0.72)	3.81 (0.21)	3.84 (0.19)	2.89 (0.35)
Apports perçus de l'accompagnement	1.14 (0.20)	2.01 (0.58)	3.25 (0.45)	2.53 (0.38)
Satisfaction scolaire				
Satisfaction générale à l'égard du collègue	2.38 (0.93)	2.94 (0.42)	3.12 (0.49)	2.90 (0.29)
Satisfaction à l'égard des apprentissages	2.63 (0.78)	2.40 (0.58)	2.30 (0.43)	2.15 (0.56)

4.2. Caractérisation des profils

Données socio biographiques des élèves

Les filles se retrouvent presque toutes ($n = 9$) dans le profil 3 (voir Tableau 4). Au sujet de l'âge des élèves, seuls les profils 2 et 3 comptent des élèves de 15 et 16 ans. Par ailleurs, plus de la moitié des élèves du profil 2 ont 14 ans ou plus au moment du recueil des données (soit 7 élèves

sur 13). Dans les profils 1 et 4, une majorité d'élèves ont 13 ans ou moins (soit respectivement 5 élèves sur 7 et 11 élèves sur 13).

Tableau 4. Nombre d'élèves selon le genre et l'âge pour chaque profil d'élèves obtenu par l'analyse en clusters

	Profil 1 (n = 7)	Profil 2 (n = 13)	Profil 3 (n = 33)	Profil 4 (n = 13)	Total (N = 66)
<i>Genre</i>					
Fille	0	1	9	1	11
Garçon	7	12	24	12	55
<i>Âge</i>					
11 ans	2	2	2	2	8
12 ans	2	0	10	4	16
13 ans	1	4	6	5	16
14 ans	2	3	9	2	16
15 ans	0	4	5	0	9
16 ans	0	0	1	0	1

Satisfaction scolaire des collégiens à HPI

Les résultats ne permettent pas de mettre en évidence de différence significative entre les quatre profils, que ce soit pour la satisfaction générale à l'égard du collègue ($\chi^2[3] = 6.762, p = .080$) ou pour la satisfaction générale à l'égard des apprentissages ($\chi^2[3] = 3.293, p = .349$; cf. Tableau 3).

Satisfaction des élèves à l'égard de l'accompagnement

Les élèves des profils 2 et 3 présentent un pourcentage de satisfaction de 100%, et le score atteint 76.9% (10 élèves sur 13) dans le profil 4. En revanche, seuls deux élèves sur sept sont satisfaits dans le profil 1.

5. Discussion

L'objectif de cette étude était double. Nous cherchions d'abord à savoir s'il était possible d'établir différents profils de collégiens à HPI bénéficiant d'un dispositif dédié à partir de l'analyse croisée de la qualité de leur relation avec l'adulte accompagnateur et des apports

perçus de l'accompagnement. Le cas échéant, nous envisageons de caractériser ces différents profils.

Nos résultats ont révélé l'existence de quatre profils d'élèves distincts. Le profil présentant le plus grand effectif (profil 3) regroupe des élèves qui perçoivent des apports positifs de cet accompagnement et qui entretiennent une relation de qualité avec l'adulte accompagnant. Si ces collégiens perçoivent des apports positifs pour cet accompagnement, il est intéressant de noter que leur satisfaction à l'égard des apprentissages proposés dans leur établissement est en revanche très faible. Dans leur appréciation, ces élèves semblent donc faire une distinction entre leur satisfaction relative à l'accompagnement individuel par un adulte de l'établissement et celle concernant l'enseignement dispensé en classe.

Dans les autres profils d'élèves, on constate des apports perçus de l'accompagnement faibles voire nuls. Pour un de ces profils (profil 1), nos résultats montrent une relation de mauvaise qualité avec l'adulte accompagnateur. Lyons et McQuillin (2019) ont mis en évidence les effets néfastes d'une relation de faible qualité sur les résultats scolaires et les comportements des jeunes. Aussi, s'il ne nous est pas possible d'établir un lien de cause à effet entre la qualité de la relation et les effets perçus par les élèves, nous pouvons toutefois faire l'hypothèse que ce manque de proximité dans la relation adulte/collégien à HPI explique, pour une part au moins, des apports de l'accompagnement perçus comme faibles.

Concernant les deux autres profils d'élèves (profils 2 et 4), nous constatons une bonne – voire très bonne – qualité de la relation avec l'adulte accompagnateur, mais avec des apports perçus de l'accompagnement très faibles voire nuls : la réussite de cet accompagnement, bien que fortement associée à la qualité de la relation entre l'élève et l'adulte, serait donc tributaire d'autres critères. En ce sens, nos résultats rejoignent ceux de Lyons et McQuillin (2019) qui suggèrent qu'une relation forte entre le mentor et le mentoré ne suffit pas pour produire des effets positifs sur le plan des performances académiques et du comportement.

Une première piste pour expliquer nos résultats pourrait être de vérifier l'adhésion de ces collégiens à HPI à ce dispositif d'accompagnement, *i.e.*, les objectifs poursuivis et les moyens mis en œuvre dans le dispositif répondent-ils aux besoins des élèves ? Nous entendons ici par besoins ceux exprimés par les acteurs eux-mêmes (Barbier, Lesne, 1986) et qui correspondent aux représentations de l'écart entre une situation attendue et une situation actuelle (Roegiers, 2007). Ainsi que le souligne Bisland (2001), l'engagement de l'élève à HPI dans le processus de mentorat apparaît comme une condition essentielle à sa réussite. Par ailleurs, l'analyse de l'âge des élèves dans ces deux profils pourrait également fournir des éléments utiles à la

compréhension de nos résultats. En effet, dans le profil 2 qui regroupe davantage d'élèves plus âgés (7 élèves sur un total de 13 ont 14 ans ou plus), les apports perçus de l'accompagnement tendent à être plus faibles que dans le profil 4 comprenant des élèves plus jeunes (11 élèves sur un total de 13 ont 13 ans ou moins). La littérature a mis en évidence des effets du SBM qui varient selon l'âge des mentorés (Bernstein *et al.*, 2009) et les indications relatives à l'implantation d'un programme de mentorat en milieu scolaire mettent en avant un point de vigilance à propos de l'âge des élèves (Roy, Potvin, 2014, p. 17) : « les adolescents plus âgés peuvent être réticents à recevoir de l'aide et à s'engager dans une relation de mentorat ». Aussi, cet accompagnement individuel n'est-il peut-être pas la meilleure réponse aux besoins de chacun, notamment chez les collégiens à HPI plus âgés.

Une deuxième piste pour comprendre ces résultats pourrait se trouver du côté de la faisabilité de ces dispositifs, c'est-à-dire des objectifs difficilement atteignables au regard des moyens mis en œuvre. Plus précisément, les accompagnants, généralement des enseignants, sont amenés à travailler avec un groupe classe et répondent à des demandes d'aide relevant le plus souvent de leur champ disciplinaire. Cette situation d'accompagnement individuel est donc relativement éloignée de leurs pratiques habituelles, un constat qui invite à questionner la formation proposée à ces adultes. Baudrit (2014, p. 89) évoque les écueils inhérents à la formation des tuteurs, à savoir le risque potentiel de perte de spontanéité, un éventuel « formatage » des réponses apportées et des comportements qui pourraient être « plus ou moins stéréotypés ». On peut douter qu'il soit possible de former ces accompagnants – qui sont des adultes volontaires, « non experts » de l'accompagnement – sans pour autant les éloigner d'une approche personnelle de l'aide et faire perdre une partie de leur spontanéité. En s'appuyant sur les travaux de Berzin (2001), Baudrit (2014) suggère un juste dosage des informations apportées au tuteur en termes de rôle à jouer, de connaissance des tutorés et de leurs difficultés. En outre, à propos du mentorat, Dubois *et al.* (2002) ont montré l'effet positif de certaines « bonnes pratiques » parmi lesquelles figure la formation continue des mentors. Une réflexion quant à la formation optimum à proposer à ces adultes paraît donc pertinente.

Par ailleurs, l'étude des modalités d'organisation de cet accompagnement pourrait fournir des informations essentielles à la compréhension de nos résultats. En effet, des études ont mis en évidence une plus grande efficacité du mentorat lorsque la relation entre le mentor et son mentoré perdure dans le temps (Grossman *et al.*, 2012), lorsque les contacts sont fréquents (Dubois *et al.*, 2002) et lorsque les rencontres s'effectuent sur le temps de la pause méridienne ou bien après la journée d'école (Schwartz *et al.*, 2012). Dans le cadre de l'accompagnement

individuel proposé à ces élèves à HPI, il est possible que les modalités d'organisation des séances varient selon les établissements, voire selon les adultes. En ce sens, l'élaboration collective dans chaque établissement d'un *vademecum*, qui s'appuierait tant sur le partage d'expériences des différents acteurs *in situ* que sur les résultats issus de la littérature présentés précédemment, pourrait aider les adultes accompagnateurs en place mais également ceux nouvellement recrutés. Par ailleurs, une exploration plus fine de la cohérence de ces programmes, c'est-à-dire l'analyse de l'adéquation entre les moyens prévus et les objectifs poursuivis, paraît s'imposer. En effet, les accompagnants – en l'occurrence les enseignants – sont ceux qui évaluent les élèves. À ce sujet, Baudrit (2011) souligne le manque de compatibilité entre des missions d'évaluation d'une part et d'aide, de conseil et d'écoute des mentorés d'autre part.

Bibliographie

- Anderson A.R., Christenson S.L., Sinclair M.F., Lehr C.A. (2004). Check & connect : the importance of relationships for promoting engagement with school. *Journal of School Psychology*, vol. 42, p. 95-113.
- Barbier J.-M., Lesne M. (1977). *L'analyse des besoins en formation*. Paris : Jauze.
- Baudrit A. (2000). Le tutorat : un enjeu pour une pratique pédagogique devenue objet scientifique ? *Revue française de pédagogie*, vol. 132, p. 125-153.
- Baudrit A. (2010). *Le tutorat : une solution pour les élèves à risque ?* Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Baudrit A. (2011). Introduction. In A. Baudrit (coord.). *Mentorat et tutorat dans la formation des enseignants*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur, p. 7-11.
- Baudrit A. (2014). *La relation d'aide dans les organisations : santé, éducation, travail social*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Bayer A., Grossman J.B., DuBois D.L. (2015). Using volunteer mentors to improve the academic outcomes of underserved students : the role of relationships. *Journal of Community Psychology*, vol. 43, n° 4, p. 408-429.
- Bernstein L., Rappaport C., Olsho L., Hunt D., Levin M. (2009). *Impact evaluation of the U.S. Department of Education's student mentoring program (NCEE 2009-4047)*. Washington, DC : National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Berzin C. (2001). Interactions de tutelle, développement et apprentissages. *Carrefours de l'éducation*, 10, 157-180.
- Betts G.T., Kercher J.K. (1999). *Autonomous learner model : optimizing ability*. Greeley, CO : Autonomous Learning Publications and Specialists.
- Bisland A. (2001). Mentoring : an educational alternative for gifted students. *Gifted Child Today*, 24(4), 22-64.
- Casey K.M., Shore B.M. (2000). Mentors' contributions to gifted adolescents' affective, social, and vocational development. *Roeper Review*, vol. 22, n° 4, p. 227-230.

- Chan C.S., Rhodes J.E., Howard W.J., Lowe S.R., Schwartz S.E., Herrera C. (2013). Pathways of influence in school-based mentoring : the mediating role of parent and teacher relationships. *Journal of School Psychology*, vol. 51, p. 129-142.
- Clark C., Shore B.M. (2008). *L'éducation des élèves à haut potentiel*. Paris : Éditions de Unesco,
- Courtinat-Camps A. (2010). Socialisation familiale, estime de soi et expérience scolaire chez des collégien(ne)s à haut potentiel. *Pratiques Psychologiques*, vol. 16, n° 4, p. 319-335.
- Courtinat-Camps A. (2014). La scolarisation des élèves à haut potentiel intellectuel en France : résultats de recherche. *Le Journal des Psychologues*, n° 321, p. 56-61.
- Courtinat-Camps A., Toubert-Duffort D. (2014). *Accompagner la scolarité des enfants intellectuellement précoces en Essonne*. Rapport de recherche non publié, INSHEA, Suresnes.
- Cowen E.L., Work W.C. (1988). Resilient children, psychological wellness and primary prevention. *American Journal of Community Psychology*, vol. 16, n° 4, p. 591-607.
- De Ketele J.M. (2014). L'accompagnement des étudiants dans l'enseignement supérieur : une tentative de modélisation. *Recherche et formation*, n° 77, p. 73-85.
- Delaubier J.-P. (2002). *La scolarisation des élèves « intellectuellement précoces » [rapport]*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.
- Dubois D.L., Holloway B.E., Valentine J.F., Cooper H. (2002). Effectiveness of mentoring programs for youth : a meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, vol. 30, p. 157-197.
- Dubois D.L., Karcher M.J. (2005). *Handbook of youth mentoring*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Dupont P., Leclerc, D. (1998). *Adaptation du questionnaire québécois : « l'école, ça m'intéresse » du MEQ*. Document non publié, Université de Mons-Hainaut.
- Furstenberg F.F., Belzer A., Davis C., Levine J.A., Morrow K., Washington M. (1993). How families manage risk and opportunity in dangerous neighborhoods. In W.J. Wilson (coord.). *Sociology and the public agenda*. Newbury Park, CA : Sage, p. 231–258.

- Garnezy, N. (1985). Stress-Resistant Children: The Search for Protective Factors. In J. E. Stevenson (Ed.), *Recent Research in Developmental Psychopathology: Journal of Child Psychology and Psychiatry Book Supplement*, No. 4 (pp. 213-233). Oxford: Pergamon.
- Glasman D., Besson L. (2004). *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*. Haut Conseil de l'évaluation de l'école. Paris : DEP.
- Goodlad, S. (1998). Students as tutors and mentors. In S. Goodlad (coord.). *Mentoring and tutoring by students*. Londres, Royaume-Uni : Kogan, p. 1-17.
- Gordon J., Downey J., Bangert A. (2013). Effects of a school-based mentoring program on school behavior and measures of adolescent connectedness. *School Community Journal*, vol. 23, p. 227-250.
- Grassinger R., Porath M., Ziegler A. (2010). Mentoring the gifted : a conceptual analysis. *High Ability Studies*, vol. 21, n° 1, p. 27-46.
- Grossman J.B., Chan C.S., Schwartz S.E., Rhodes J.E. (2012). The test of time in school-based mentoring : the role of relationship duration and rematching on academic outcomes. *American Journal of Community Psychology*, vol. 49, n° 1, p. 43-54.
- Grossman J.B., Tierney J.P. (1998). Does mentoring work ? An impact study of the Big Brothers Big Sisters program. *Evaluation Review*, vol. 22, p. 403-426.
- Herrera C., Grossman J.B., Kauh T.J., McMaken J. (2011). Mentoring in schools : an impact study of Big Brothers Big Sisters school-based mentoring. *Child Development*, vol. 82, 346-361.
- Houde R. (1996). *Le Mentor: transmettre un savoir être*, éd. *Hommes et Perspectives*. Québec, Martin-Media.
- Lyons M.D., McQuillin S.D. (2019). Risks and rewards of school-based mentoring relationships : a reanalysis of the student mentoring program evaluation. *School Psychology*, vol. 34, n° 1, p. 76-85.
- Paul M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.
- Pereira-Fradin M., Jouffray C. (2006). Les enfants à haut potentiel à l'école : historique et questions actuelles. *Bulletin de Psychologie*, tome 59 (5), n° 485, p. 431-437.

- Prêteur Y., Constans S., Féchant H. (2004). Rapport au savoir et (dé) mobilisation scolaire chez des collégiens de troisième. *Pratiques psychologiques*, 10(2), 119-132.
- Rhodes J.E. (2005). A model of youth mentoring. In D.L. DuBois, M.J. Karcher (coord.). *Handbook of youth mentoring*. Thousand Oaks, CA : Sage, p. 30-43.
- Rhodes J., DuBois D.L. (2006). Understanding and facilitating the youth mentoring movement. *Society for Research in Child Development Social Policy Report*, vol. 20, n° 3, p. 1-19.
- Rhodes J.E., Ebert L., Meyers A.B. (1994). Social support, relationship problems and the psychological functioning of young African-American mothers. *Journal of Social and Personal Relationships*, vol. 11, n° 4, p. 587-599.
- Roegiers X. (2007). *Analyser une action d'éducation ou de formation : analyser les programmes, les plans et les projets d'éducation ou de formation pour mieux les élaborer, les réaliser et les évaluer*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Roy A., Potvin P. (2014). *Guide d'implantation d'un programme de mentorat en milieu scolaire*. Iberville, Canada : Centre de Transfert pour la Réussite Éducative du Québec.
- Rutter M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, vol. 57, n° 3, p. 316-331.
- Schwartz S.E., Rhodes J.E., Chan C.S., Herrera C. (2011). The impact of school-based mentoring on youths with different relational profiles. *Developmental Psychology*, vol. 47, n° 2, p. 450-462.
- Schwartz S.E., Rhodes J.E., Herrera C. (2012). School-based mentoring as a pullout versus supplemental intervention : impact on academic achievement. *Children and Youth Services Review*, vol. 34, n° 12, p. 2319-2326.
- Tamhane A.C. (1979). A comparison of procedures for multiple comparisons of means with unequal variances. *Journal of the American Statistical Association*, vol. 74, n° 366a, p. 471-480.
- Terriot K. (2018). De la définition théorique du haut potentiel intellectuel (HPI) aux conséquences pratiques. *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, vol. 30, n° 154, p. 265-270.
- Tordjman S. (2005). *Enfants surdoués en difficulté. De l'identification à une prise en charge adaptée*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

- Verzat C. (2010). Pourquoi parler d'accompagnement des étudiants aujourd'hui ? In B. Raucent (coord.). *Accompagner des étudiants : quels rôles pour l'enseignant ? Quels dispositifs ? Quelles mises en œuvre ?* Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur, p. 25-50.
- Vial M. (2010). *Le travail des limites dans la relation éducative : aide ? Guidage ? Accompagnement ? Analyses de pratiques*. Paris : L'Harmattan.
- Werner E.E., Smith R.S. (1992). *Overcoming the odds : high risk children from birth to adulthood*. Itaca, NY : Cornell University Press.
- Wood S., Mayo-Wilson E. (2012). School-based mentoring for adolescents : a systematic review and meta-analysis. *Research on Social Work Practice*, vol. 22, n° 3, p. 257-269.

CHAPITRE 3

Les facteurs associés à la satisfaction scolaire des collégiens à haut potentiel intellectuel en France⁵²

Karine Buard^{a,b}, Minna Puustinen^a et Amélie Courtinat-Camps^c

^a EA 7287 Grhapes, INSHEA, UPL, France

^b Université Paris Nanterre, France

^c EA 1697 LPS-DT, Université de Toulouse Jean Jaurès, France

Résumé

L'objectif de cet article est d'analyser les effets de prédicteurs (individuels, sociaux et scolaires) considérés comme des prédicteurs de la satisfaction scolaire chez des élèves tout-venant, sur la satisfaction scolaire chez des élèves à haut potentiel intellectuel (HPI), bénéficiant d'un dispositif éducatif dans leur collège. Nous avons ainsi interrogé 76 élèves à HPI (13 filles, 63 garçons), âgés de 11 à 15 ans. Leur satisfaction scolaire a été évaluée à l'aide d'une échelle composée de deux dimensions : la satisfaction générale à l'égard du collège et la satisfaction à l'égard des apprentissages. À l'instar des travaux menés auprès d'élèves tout-venant, nos résultats mettent en évidence l'effet de prédicteurs suivants : des facteurs individuels (concept de soi scolaire et global) ; des facteurs sociaux (interactions avec les pairs et les enseignants) et des facteurs liés à la classe (participation scolaire, une dimension du climat social de classe).

Mots-clés : collège ; élève à haut potentiel intellectuel ; dispositif éducatif ; satisfaction scolaire ; système éducatif français

⁵² ARTICLE 3 : Cet article est en cours de traduction. Il sera soumis à la revue : *European Journal of Psychology of Education*.

Les facteurs associés à la satisfaction scolaire des collégiens à haut potentiel intellectuel en France

1. Introduction

L'intérêt porté à l'étude du bien-être à l'école est lié à l'évolution des systèmes éducatifs (Bacro, Guimard, Florin, Ferrière et Gaudonville 2017) et il s'agit désormais d'une des priorités des politiques publiques de nombreux pays de l'OCDE (OCDE 2009). Par exemple, au niveau européen, les systèmes éducatifs visent désormais à développer les compétences des individus tout au long de leur vie, tout en favorisant leur épanouissement personnel (Commission des communautés européennes 2007). Cette préoccupation relativement récente fait écho à l'article 29 de la Convention relative aux droits de l'enfant adoptée par les Nations Unies en 1989 : « L'éducation de l'enfant doit viser à favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités ». Ainsi, la réussite des élèves ne se limite pas aux performances académiques mais prend également en compte leur bien-être à l'école (Guimard, Bacro, Ferrière, Florin, Gaudonville et Thanh-Ngo 2015).

1.1. Le bien-être des élèves en France

En France, la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 constitue un tournant dans la prise en compte du bien-être des élèves par les politiques publiques (Nguyen 2016). À partir de 2012, la notion de bien-être à l'école – jusqu'alors envisagée uniquement sous l'angle de la santé des élèves – est élargie aux dimensions psychologiques et environnementales, pour être considérée selon une approche subjective (Nguyen 2016). Bien que la définition de cette notion ne fasse pas toujours consensus dans la littérature scientifique, les auteurs s'accordent à considérer le bien-être à l'école comme relevant principalement du vécu subjectif des élèves et de la perception qu'ils ont d'eux-mêmes au sein de l'école, même si le bien-être s'appuie aussi sur des éléments objectifs (comme les ressources éducatives). Il se construit de façon réciproque avec l'environnement de l'enfant (scolaire, familial, économique et culturel) et en étroite interaction avec lui (Pinel-Jacquemin et Zaouche-Gaudron 2017).

Si les études sur le bien-être subjectif des élèves restent relativement rares en France (Bacro et

al. 2017 ; Fouquet-Chauprade 2014 ; Guimard et al. 2015), nous disposons de données issues de comparaisons internationales comme le rapport de l'UNICEF (2007) qui positionne la France au 18^{ème} rang (sur 20) sur la question du bien-être des adolescents de 11 à 15 ans (sur les dimensions liées à la santé, la vie scolaire et le bien-être personnel). Par ailleurs, dans une enquête sur la victimation et le climat scolaire menée en France (Debarbieux 2011) sur 13 000 élèves scolarisés à l'école élémentaire (3^{ème}, 4^{ème} et 5^{ème} années), le sentiment de bien-être personnel ressenti dans l'école est clairement affirmé par la majorité des répondants : 52% parmi eux disent qu'ils s'y sentent tout à fait bien et 37% plutôt bien, même si une proportion non négligeable (11%) dit y être mal à l'aise ou pas bien du tout. Toutefois, ce sentiment positif à l'égard de l'école ne semble pas forcément corrélé au fait d'aimer aller en classe, puisque ¼ des répondants disent ne pas aimer y aller. Plus récemment, Guimard et al. (2015) ont montré, dans une étude réalisée auprès de 1 002 élèves français (550 écoliers et 452 collégiens) et dans laquelle une autoévaluation du bien-être a été proposée (à l'aide du questionnaire BE-Scol⁵³), que les élèves se sentent en sécurité (seuls 13% déclarent avoir peur à l'école ou au collège), qu'ils sont satisfaits de ce qu'ils vivent en classe (71% se déclarent contents d'être dans leur classe), des relations qu'ils entretiennent avec leur pairs (près des ¾ pensent être appréciés des autres élèves, ont beaucoup des copains et s'entendent bien avec les autres) et qu'ils sont contents d'apprendre de nouvelles choses (85%). En revanche, les résultats semblent plus mitigés concernant leur appréciation des relations aux enseignants (58% souhaiteraient davantage d'explications pour les choses difficiles, 50% aimeraient être plus félicités), des activités en classe (57% disent avoir trop de travail à l'école ou au collège) et des évaluations scolaires (62 % ne les apprécient pas et 66% ont peur des mauvaises notes).

1.2. Du bien-être à la satisfaction scolaire des élèves

Le bien-être subjectif que Diener (2000, p. 34, notre traduction) rapproche du bonheur fait référence aux « évaluations que les gens font de leur vie – des évaluations qui sont à la fois affectives et cognitives ». Cet auteur en distingue quatre composantes : satisfaction de vie (en anglais, *life satisfaction*), satisfaction à l'égard de domaines importants (*satisfaction with important domains*), affects positifs (*positive affects*) et faibles niveaux d'affects négatifs (*low levels of negative affect*). La satisfaction de vie, à savoir « les jugements globaux concernant sa vie » (Diener, 2000, p. 34, notre traduction) est également définie par Suldo, Riley and Shaffer

⁵³ <http://cren.univ-nantes.fr/questionnaires-be-scol/>

(2006, p. 568, notre traduction) comme « une évaluation cognitive, globale que les gens font lorsqu'ils considèrent leur contentement par rapport à leur vie dans son ensemble ou par rapport à des domaines spécifiques de la vie tels que la famille, l'environnement, les amis et soi-même ».

Ces mêmes auteurs soulignent l'intérêt d'étudier la satisfaction scolaire lorsque l'on s'intéresse à la satisfaction de vie des enfants du fait de la quotité de temps consacrée à l'école et de l'importance accordée à l'éducation pendant l'enfance. En outre, le lien entre la satisfaction scolaire et la satisfaction de vie des enfants a été montré à l'occasion de différentes études (Ash et Huebner 1998 ; Suldo, Riley et Shaffer 2006). La satisfaction scolaire est définie par Huebner, Ash et Laughlin (2001, p. 168, notre traduction) – à partir des travaux de Huebner (1994) – comme « une évaluation cognitivo-affective de la satisfaction globale à l'égard de l'expérience scolaire d'une personne ».

Considérant que les élèves sont les mieux placés pour décrire leur vécu scolaire, bon nombre de travaux – notamment en France – l'appréhendent sous l'angle de la perception que les élèves se font de leur bien-être dans cet environnement particulier (Bacro et al. 2017), l'objectif étant d'aider les décideurs politiques et acteurs éducatifs à prendre en compte les besoins des élèves afin d'améliorer leur qualité de vie (Elmore et Huebner 2010).

Le panel d'outils pour évaluer le bien-être subjectif des élèves en contexte scolaire comporte deux catégories : les échelles unidimensionnelles qui appréhendent la satisfaction scolaire des élèves de façon globale, et les échelles multidimensionnelles qui permettent d'évaluer plusieurs dimensions de leur vie scolaire (Huebner, Kimberly, Jang, Long, Kelly et Lyons 2014). Les premières ont pour principal avantage de proposer une évaluation rapide et assez stable du bien-être des élèves (Guimard et al. 2015), reposant sur un nombre réduit d'items. Du fait de leur caractère général, ces échelles unidimensionnelles sont toutefois moins informatives que les échelles multidimensionnelles qui permettent d'investiguer des champs spécifiques et ouvrent des perspectives d'actions plus ciblées (Guimard et al. 2015). On notera toutefois, pour cette deuxième catégorie d'outils, l'absence de consensus quant aux dimensions de la vie scolaire abordées (Florin et Guimard 2017).

1.3. Les prédicteurs de la satisfaction scolaire

La revue de littérature réalisée par Randolph, Kangas et Ruokamo (2010) les a conduits à proposer une organisation des prédicteurs de la satisfaction scolaire selon trois catégories : les facteurs individuels (compétence perçue, satisfaction globale de la vie, engagement dans

l'apprentissage, âge, genre, appartenance à une minorité), les facteurs sociaux (soutien et acceptation par les pairs, par l'enseignant) et les facteurs liés à la classe ou à l'établissement scolaire (niveau de participation, équité, sécurité perçue, sympathie des enseignants, climat scolaire et climat social).

Les facteurs individuels. Concernant les facteurs individuels, un consensus se dégage de la littérature sur les élèves tout-venant pour au moins deux éléments socio-biographiques : les filles auraient une satisfaction scolaire plus élevée que les garçons, et les élèves plus jeunes seraient plus satisfaits de leur scolarité que les élèves plus âgés (Florin et Guimard 2017). Parmi les caractéristiques psychologiques, l'estime de soi, notamment scolaire, serait un prédicteur de la satisfaction scolaire (Karatzias et al. 2002).

Les facteurs sociaux. Concernant les facteurs sociaux, Florin et Guimard (2017) ont mené une revue de la littérature qui souligne un lien entre la satisfaction des élèves tout-venant et le degré de soutien qu'ils perçoivent des enseignants (Baker 1999 ; Danielsen, Samdal, Hetland et Wold 2009 ; Epstein et McPartland 1976 ; Hui et Sun 2010 ; Kong 2008 ; Samdal, Wold et Bronis 1999 ; Verkuyten et Thijs 2002). Par ailleurs, les résultats de l'enquête PISA 2015 tendent à conforter ces résultats dans le champ des mathématiques : « des relations enseignants-élèves positives et constructives sont associées à une meilleure performance en mathématiques, et peuvent être un levier clé grâce auquel l'école est en mesure de favoriser le bien-être social et affectif des élèves » (OCDE 2015, p. 2).

Florin et Guimard (2017) font également état d'un soutien par les pairs – perçu par les élèves tout-venant – qui serait fortement associé à la satisfaction scolaire (Jiang, Huebner et Siddall 2013 ; Kong 2008 ; Liu, Mei, Tian et Huebner 2015 ; Samdal et al. 1999). Toutefois, d'après Liu et al. (2015), l'effet du soutien par les enseignants serait plus important à l'école primaire qu'au collège, et inversement, les relations avec les pairs seraient plus déterminantes au collège qu'à l'école primaire, en raison de l'importance que prennent les pairs au moment de l'adolescence.

Les facteurs liés à la classe. Concernant les facteurs liés la classe, un climat social positif serait une ressource importante de bien-être des élèves : un environnement de classe perçu comme amical, solidaire et sans harcèlement serait associé à la satisfaction scolaire des élèves (Baker, Dilly, Aupperlee et Patil 2003). En outre, le degré de clarté des règles de la classe serait également associé positivement à la satisfaction scolaire (Baker et al. 2003).

1.4. La scolarisation des élèves à haut potentiel intellectuel en France

Dans cette étude, nous nous intéressons aux collégiens à HPI⁵⁴, des élèves aux caractéristiques cognitives et socio-affectives spécifiques, et pour lesquels Jin et Moon (2006, p. 170, notre traduction) parlent de « besoins éducatifs uniques ». Contre toute attente, ces élèves ne sont pas tous en réussite à l'école ou encore peuvent éprouver des difficultés d'adaptation psychosociale (Pereira-Fradin et Jouffray 2006) ; on parlera ainsi fréquemment d'élèves sous-réalisateurs, pour évoquer le décalage entre leur potentiel et son expression (Peters, Grager-Loidl et Supplee 2000). Certains chercheurs étudient spécifiquement ce phénomène (Renzulli, Reis et Gubbins 1992) qui a fait l'objet de nombreux travaux depuis ceux de Conklin (1940).

La littérature fait état d'origines multiples à la sous-réalisation et suggère des facteurs liés à la personnalité de l'enfant, à la famille, à l'influence des pairs et à l'école (Baker, Bridger et Evans 1998 ; Peters et al. 2000). Ces élèves se signaleraient en particulier par une faible estime de soi (McCoach et Siegle 2003 ; Peters et al. 2000), caractéristique qui toutefois ne fait pas l'unanimité parmi les chercheurs (Holland 1998). Sur le plan des relations interpersonnelles ces élèves peuvent rencontrer des difficultés avec les représentants de l'autorité et donc avec les enseignants ou le personnel éducatif (McCall, Evahn et Kratzer 1992). Le développement socio-affectif des élèves à HPI fait débat dans la littérature (Courtinat 2008), avec la confrontation de deux points de vue : pour les uns, ces élèves seraient aussi bien – sinon mieux – adaptés socialement que les élèves tout-venant alors que pour les autres (*e.g.*, Porath, 2000 ; Robinson, Lanzi, Weinberg, Ramey et Ramey, 2002), les élèves à HPI éprouveraient davantage de difficultés d'adaptation sur le plan socio-affectif que les autres élèves (*e.g.*, Gross, 1994 ; Escribe Rogé et Blisharski, 2006). En outre, la période de l'adolescence peut être marquée par des interactions sociales plus délicates avec les pairs, en lien avec l'apparition des effets négatifs de la stigmatisation (Coleman et Cross 1988). Dans l'environnement de l'établissement scolaire et de la classe, des exigences institutionnelles normatives qui ne correspondent pas à leurs attentes vis-à-vis de l'école (Kanevsky et Keighley 2003) et des attentes et exigences des enseignants en décalage avec leur potentiel (Courtinat, 2008) peuvent également expliquer ce phénomène de sous-réalisation chez les élèves à HPI.

Au cours des années 2000, les législateurs français se sont emparés de la question des besoins éducatifs particuliers (BEP) de ces élèves et en sont venus à inscrire la possibilité

⁵⁴ Despite the criticism this receives, the most commonly accepted criterion for identifying French gifted teenagers is an IQ (Intelligence Quotient) score greater than or equal to 130 on a scale such as the Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC; Grégoire 2012; Vrignaud 2002).

d'aménagements pédagogiques et éducatifs spécifiques dans la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005. Deux circulaires (Bulletins officiels n° 38 du 25 octobre 2007 et n° 45 du 3 décembre 2009) ont précisé ce texte législatif et le ministère de l'Éducation nationale a mis en ligne des ressources⁵⁵ afin d'accompagner les équipes éducatives dans la mise en place d'adaptations à l'échelle de l'établissement et de la classe. Actuellement, plusieurs collèges publics français proposent des dispositifs spécifiquement dédiés qui permettent aux élèves à HPI de poursuivre leur scolarité avec les autres élèves de l'établissement, tout en bénéficiant d'aménagements spécifiques : accélération, enrichissement du parcours, accompagnement individuel par un adulte, ateliers extra-scolaires, etc. Ces dispositifs ont fait l'objet de très peu de travaux et restent relativement méconnus (Courtinat-Camps et Toubert-Duffort 2014).

2. Question de recherche

À notre connaissance, hormis quelques travaux anglo-saxons (Boazman et Sayler 2011 ; Kroesbergen et al. 2016) et une étude française (réalisée dans le cadre d'un mémoire de M1 ; Houdu 2017) sur le bien-être à l'école chez des élèves à HPI, aucune recherche ne s'est centrée sur la satisfaction scolaire des collégiens à HPI et sur l'analyse de ses prédicteurs. Aussi, l'objectif de cet article est d'analyser, de manière exploratoire, l'effet des facteurs individuels, sociaux et scolaires (i.e., liés à la classe ; Randolph et al. 2010), considérés comme des prédicteurs de la satisfaction scolaire chez des élèves tout-venant, sur la satisfaction scolaire chez des adolescents à HPI bénéficiant de dispositifs pédagogiques et éducatifs dédiés au sein de leur collège.

3. Méthode

Cette étude s'inscrit dans une recherche doctorale plus large sur l'évaluation de la qualité de dispositifs pour élèves à HPI proposés dans des collèges publics français.

3.1. Participants

En l'absence de liste nationale officielle des collèges publics proposant des aménagements pour des élèves à HPI, nous avons recherché, via les sites internet des établissements, des collèges qui déclaraient la présence d'un dispositif dédié. Nous avons identifiés et contactés par mail

⁵⁵http://cache.media.eduscol.education.fr/file/elevés_intellectuellement_precoces_/99/4/Module_formation_EIP_268994.pdf

neuf établissements. Les résultats sur la satisfaction scolaire que nous présentons ici concernent six des sept établissements qui ont répondu favorablement à notre proposition d'étude ; des collèges qui se répartissent dans cinq régions de France. Ainsi, l'échantillon comprend 76 collégiens (pour plus de détails sur leur âge et leur niveau de classe, voir Table 1), dont 63 garçons (82.9%).

Tableau 1. *Âge des élèves selon le niveau de classe*

Âge	Niveau de classe			
	6 ^{ème} (n = 20)	5 ^{ème} (n = 21)	4 ^{ème} (n = 23)	3 ^{ème} (n = 12)
11 ans	10	3	0	0
12 ans	9	8	2	0
13 ans	1	9	7	0
14 ans	0	1	13	5
15 ans	0	0	1	7

Note. N = 76.

Ces élèves présentent tous un quotient intellectuel supérieur ou égal à 130 car il s'agit là d'un des principaux critères d'admission dans ces dispositifs pour élèves à HPI.

3.2. Protocole

Dans chaque établissement, nous avons proposé aux élèves, réunis pour cette occasion dans une salle du collège, en présence d'un adulte, de renseigner deux questionnaires à une semaine d'intervalle. Le premier questionnaire se composait d'items relatifs à la satisfaction scolaire, à la qualité des interactions sociales avec les enseignants et aux pratiques de différenciation pédagogiques dans la classe, alors que le second appréhendait le concept de soi dans différents domaines et la perception du climat social de la classe. À chaque début de séance, d'une durée moyenne de 55 minutes, un personnel de l'établissement a proposé son aide en cas de difficultés.

3.3. Mesures et variables

La satisfaction scolaire des élèves à HPI. Nous avons élaboré une échelle de satisfaction

scolaire spécifique pour ces collégiens à HPI, en nous appuyant sur les travaux de Courtinat (2008) et Courtinat-Camps et Toubert-Duffort (2014). Elle se compose de huit items répartis en deux dimensions : la satisfaction générale à l'égard du collège et la satisfaction à l'égard des apprentissages (voir Table 2). La variable agrégée retenue pour chacune de ces deux dimensions a été obtenue en calculant la moyenne des items qui la composent, après avoir préalablement recodé les items formulés négativement afin d'obtenir des échelles orientées dans le même sens : plus le score est élevé, plus la satisfaction est importante. Le test de corrélation de Pearson ne met pas en évidence de corrélation significative entre ces deux dimensions ; $r = .14, p = .233$.

Tableau 2. *Échelle de satisfaction scolaire des élèves à HPI au collège*

Dimension	Item	Cohérence interne ^c
Satisfaction générale à l'égard du collège	Aujourd'hui, aimes-tu aller au collège ? ^a	$\alpha = .76$
	J'éprouve du plaisir à aller dans certains cours. ^b	
	Je me sens bien au collège. ^b	
Satisfaction à l'égard des apprentissages ^b	Les sujets qui m'intéressent ne sont pas toujours abordés en classe.	$\alpha = .72$
	Les sujets abordés ne sont pas assez variés.	
	Les cours ne vont pas suffisamment en profondeur.	
	Je connais déjà les contenus de certains cours.	
	Le collège me permet d'enrichir mes connaissances.	

Note. ^a Échelle de Likert en quatre points, de jamais à toujours. ^b Échelle de Likert en quatre points, de tout à fait faux à tout à fait vrai. ^c Alpha de Cronbach.

Facteurs individuels : concept de soi scolaire et global. Nous avons évalué le concept de soi spécifique à ces deux domaines en utilisant une version française (Villatte 2010) du Self-Description Questionnaire II (SDQ-II ; Marsh 1992). Chaque domaine, scolaire (e.g., « Je réussis bien les contrôles dans la plupart des matières. » ; $\alpha = .84$) et global (e.g., « De façon générale, j'ai de quoi être fier/fière de moi. » ; $\alpha = .83$) se compose de 10 items. Ces derniers se présentent sous la forme d'échelle Likert en quatre points (de tout à fait faux à tout à fait vrai). Nous avons recodé les items formulés négativement afin d'obtenir des échelles orientées

dans le même sens (i.e. positivement) avant de calculer la moyenne des items qui les composent (i.e., variables agrégées utilisées dans les analyses).

Facteurs sociaux : relation aux pairs et aux enseignants. Le concept de soi dans la relation aux pairs a été appréhendé en adaptant deux sous-échelles de la version française (Villatte 2010) du SDQ-II (Marsh 1992) : la relation aux pairs de même sexe (6 items, e.g., « Je me fais facilement des amis parmi les gens de même sexe que moi. » ; $\alpha = .84.$) et la relation aux pairs de sexe opposé (4 items, e.g., « Je ne suis pas très populaire auprès des personnes de sexe opposé. » ; $\alpha = .79.$). Nous avons recodé les items formulés négativement afin d'obtenir des échelles orientées dans le même sens (i.e. positivement) avant de calculer la moyenne des items qui les composent (variables agrégées utilisées dans les analyses).

Concernant la relation aux enseignants, nous avons proposé aux élèves l'item suivant : « Comment évalues-tu la qualité de la relation que tu entretiens avec tes enseignants ? » (échelle Likert en quatre points, de très bonne à très mauvaise).

Facteurs liés à la classe : climat social et aménagements pédagogiques. Nous avons évalué la perception du climat social de la classe par les élèves en nous appuyant sur la version abrégée de l'Échelle du climat social de la classe (ÉCC ; Bennacer 2005) qui est une adaptation du Classroom Environment Scale (Moos 1987). L'ÉCC abrégée se compose de 20 items (échelle Likert en quatre points, de tout à fait faux à tout à fait vrai), regroupés en cinq sous-échelles (Bennacer 2005). Les résultats aux tests de cohérence interne (alpha de Cronbach) nous ont conduits à retenir 15 de ces items, regroupés en quatre sous-échelles : chaleur affective et disponibilité des enseignants (3 items, e.g., « Les professeurs ont une relation amicale avec les élèves plutôt qu'autoritaire. » ; $\alpha = .70.$) ; participation scolaire (4 items, e.g., « Les élèves s'intéressent beaucoup au travail de la classe, et le font du mieux qu'ils peuvent. » ; $\alpha = .73.$) ; ordre et organisation (4 items, e.g., « Beaucoup d'élèves ne savent pas quoi faire en classe » ; $\alpha = .74.$) ; et réglementation scolaire (4 items, e.g., « Dans ma classe, les professeurs ont déjà expliqué le règlement que les élèves doivent appliquer. » ; $\alpha = .75.$). Les items formulés négativement ont été codés à l'inverse pour obtenir des échelles orientées positivement : plus le score est élevé, plus le climat social de la classe est perçu de manière positive par les élèves. Pour chaque sous-échelle, nous avons calculé la moyenne des items qui la composent afin d'obtenir une variable agrégée.

Concernant les aménagements pédagogiques spécifiques proposés aux élèves à HPI, nous leur avons posé les deux questions suivantes : « En classe, fais-tu parfois des exercices différents de tes camarades ? » (choix entre deux réponses : oui ou non), « Es-tu satisfait(e) de cette

différence concernant les exercices ? » (choix entre deux réponses : oui ou non). Nous leur avons ensuite demandé de justifier leur réponse, grâce à une question ouverte où l'élève pouvait rédiger librement sa réponse.

3.4. Analyse des données

Nous avons procédé à des ANOVA (ou à des tests Kruskal-Wallis en cas de non-égalité des variances) pour tester les différences de moyennes pour chacune des deux dimensions de la satisfaction scolaire selon le genre, l'âge, la qualité de la relation avec les enseignants et la pratique (ou non) d'une différenciation pédagogique des exercices en classe. Les tests post-hoc ont été réalisés à l'aide du test de Bonferroni. La taille de l'effet d'une ANOVA a été considérée comme faible lorsque $\eta^2 \leq 0.01$, moyenne lorsque η^2 était autour de 0.06 et grande lorsque $\eta^2 \geq 0.14$ (Cohen 1988).

Des corrélations de Pearson (r) ont permis de tester la présence ou l'absence d'une relation linéaire significative entre chacune des dimensions de la satisfaction scolaire et les quatre dimensions du climat social de la classe ainsi que les quatre dimensions du concept de soi. Le rho de Spearman (ρ) a permis de rechercher la présence ou l'absence de corrélation entre l'âge des élèves (en années) au moment du test et les deux dimensions de la satisfaction scolaire. Pour modéliser la relation linéaire entre les variables, nous avons procédé à des régressions linéaires simples ou multiples (stepwise mode). Toutes les analyses ont été effectuées avec SPSS (version 26).

4. Résultats

4.1. Facteurs individuels

L'âge. Il existe un coefficient négatif significatif entre l'âge et la satisfaction générale à l'égard du collègue ($\rho = -.26, p < .05$), le lien n'est pas significatif entre l'âge et la satisfaction à l'égard des apprentissages ($\rho = -.01, p = .92$).

Le genre. Les résultats ne montrent pas d'effet significatif du genre sur la satisfaction générale ($F[1, N = 74] = 0.01, p = .921$) ni sur la satisfaction à l'égard des apprentissages ($\chi^2[1, N = 76] = 0.37, p = .545$).

Concept de soi. Le Tableau 3 présente la matrice de corrélations entre les deux dimensions de la satisfaction scolaire et les deux dimensions du concept de soi (scolarité générale et échelle

globale).

Tableau 3 Coefficients de corrélation (Pearson) entre les variables relatives au concept de soi, au climat social de la classe et les scores de satisfaction scolaire

	Satisfaction scolaire			
	Satisfaction générale à l'égard du collègue		Satisfaction à l'égard des apprentissages	
	<i>r</i>	<i>n</i>	<i>r</i>	<i>n</i>
Self-description				
Scolarité générale	.35**	69	-.21	71
Échelle globale	.47**	69	-.09	71
Pairs de même sexe	.21	71	.24*	71
Pairs de sexe opposé	.01	70	.31**	70
Climat social de la classe				
Ordre et organisation	.12	72	-.04	72
Participation scolaire	.36**	72	.08	72
Réglementation scolaire	.20	72	.21	72
Chaleur affective et disponibilité des enseignants	.26*	72	.04	72

Note. * $p < .05$; ** $p < .01$.

La régression linéaire multiple réalisée pour modéliser la relation linéaire entre la satisfaction générale à l'égard du collègue et les deux modalités du concept de soi montre que la variation de la satisfaction générale à l'égard du collègue est expliquée significativement par le concept de soi global ; $F(1, N = 69) = 19.05, p < .01$. En effet, ce dernier explique 21% de la variance de la satisfaction générale à l'égard du collègue (adjusted $R^2 = .21$). Le coefficient de régression significatif pour le concept de soi global ($\beta = .47, p < .01$) indique que plus celui-ci est élevé, plus la satisfaction générale à l'égard du collègue l'est également. La variable concept de soi school ($t = 0.65, p = .516$) ne contribue pas significativement au modèle.

4.2. Facteurs sociaux

Relation aux pairs. Nous constatons des coefficients de corrélation significatifs positifs entre la satisfaction à l'égard des apprentissages et les deux dimensions de perception de la

relation avec les pairs (du même sexe et de sexe opposé ; voir Table 3). La régression linéaire multiple relative à la satisfaction à l'égard des apprentissages et introduisant ces deux dimensions de la perception de la relation aux pairs conduit à un modèle significatif ($F[1, N = 68] = 7.23, p < .01$) comprenant un seul prédicteur, la perception de la relation avec les pairs de sexe opposé. Cette variable explique 8% de la variance de la satisfaction générale (adjusted $R^2 = .08$). Le coefficient de régression significatif positif pour la perception de la relation avec les pairs de sexe opposé ($\beta = .31, p < .01$) indique que plus celle-ci est positive, plus la satisfaction à l'égard des apprentissages est élevée. La dimension de la perception de la relation avec les pairs de même sexe a été exclue par le mode stepwise ($t = 1.08, p = .282$).

Relation aux enseignants. Les résultats ne montrent pas d'effet de la qualité de la relation avec les enseignants sur la satisfaction à l'égard des apprentissages ; $F(3, N = 69) = .52, p = .668$. En revanche, nous constatons un effet de la qualité de la relation avec les enseignants sur la satisfaction générale à l'égard du collègue ($F[3, N = 69] = 6.61, p < .01$), avec un effet de grande taille ($\eta^2 = .22$) ; la satisfaction générale à l'égard du collègue est plus élevée lorsque la qualité de la relation avec les enseignants est meilleure. Le test post-hoc indique des différences significatives de satisfaction générale entre les élèves qui ont une relation de très mauvaise qualité avec les enseignants ($M = 1.56, SD = 0.96$) et les élèves des autres catégories : ceux qui ont une relation de mauvaise qualité ($M = 2.87, SD = 0.63, p < .05$), une relation de bonne qualité ($M = 3.07, SD = 0.58, p < .01$) ou encore une relation de très bonne qualité ($M = 3.3, SD = 0.72, p < .01$) avec les enseignants.

4.3. Facteurs liés à la classe

Climat social. Le Tableau 3 met en évidence des coefficients de corrélation positifs significatifs entre la satisfaction générale à l'égard du collègue et deux dimensions du climat social de la classe : la participation scolaire ainsi que la chaleur affective et la disponibilité des enseignants. La régression linéaire multiple relative à la satisfaction générale à l'égard du collègue et incluant ces deux dimensions du climat social de la classe conduit à un modèle significatif ($F[1, N = 67] = 5.84, p < .05$) comprenant un seul prédicteur, la participation scolaire. Cette variable explique 7% de la variance de la satisfaction générale (adjusted $R^2 = .07$). Le coefficient de régression significatif positif pour la variable participation scolaire ($\beta = .28, p < .05$) indique que plus la participation scolaire dans la classe est élevée, plus la satisfaction générale à l'égard du collègue est grande. La dimension « chaleur affective et

disponibilité des enseignants » du climat social de la classe a été exclue par le mode stepwise ($t = .58, p = .562$).

Aménagements pédagogiques. Parmi les 76 élèves de l'étude, 17 déclarent avoir bénéficié d'une différenciation des exercices en classe ; 11 de ces élèves se déclarent satisfaits de cette différenciation, les six autres ne sont pas satisfaits. Nous n'observons pas de différence significative de la satisfaction générale à l'égard du collège selon que les élèves indiquent bénéficier ou non de différenciation des exercices en classe ; $\chi^2(1, N = 74) = 0.04, p = .835$. En revanche, nous constatons un effet de la différenciation des exercices en classe sur la satisfaction à l'égard des apprentissages ($F[1, N = 72] = 6.78, p < .05$) avec un effet de taille moyenne ($\eta^2 = .09$). Les élèves qui ne bénéficient pas de différenciation des exercices en classe présentent une satisfaction plus importante à l'égard des apprentissages ($M = 2.42, SD = 0.56$) par rapport à ceux qui en bénéficient ($M = 2.02, SD = 0.52$).

5. Discussion

Cette étude avait pour objectif d'analyser les effets des principaux prédicteurs de la satisfaction scolaire – facteurs individuels, sociaux et scolaires (i.e., liés à la classe ; Randolph et al. 2010) – chez des collégiens français à HPI bénéficiant de dispositifs pédagogiques et éducatifs particuliers dans leurs établissements. Nous avons appréhendé la satisfaction scolaire via deux dimensions : la satisfaction générale à l'égard du collège et la satisfaction à l'égard des apprentissages.

Concernant les facteurs individuels, et contrairement aux travaux menés sur les élèves tout-venant (Bacro, Ferrière, Florin, Guimard et Ngo 2014 ; Guimard et al. 2015 ; Randolph et al. 2010) qui ont montré que les filles étaient plus satisfaites de l'école que les garçons, notre étude ne montre aucun effet significatif du genre sur la satisfaction scolaire au collège. En ce sens, nos résultats rejoignent ceux de Houdu (2017) qui a montré, dans une recherche menée auprès de 128 collégiens français à HPI, que cette variable n'avait pas d'influence significative sur le niveau de satisfaction globale au collège. Il convient toutefois de rester prudent dans l'interprétation de ces données du fait de la taille de l'échantillon et de la sous-représentation des filles (13 filles pour 63 garçons) ; une sous-représentation des filles qui semble toutefois conforme à ce qui est mentionné dans la littérature concernant l'identification du haut potentiel intellectuel en France (Courtinat 2008 ; Courtinat-Camps, Massé, de Léonardis et Capdevielle-Mougnibas 2017 ; Pourtois, Desmet et Leheut 2005). De plus, la mesure de la satisfaction scolaire, construite à partir de huit items, est relativement globale ; être globalement satisfait à

l'école / de l'école ne signifie pas pour autant que toutes les expériences qui y sont vécues sont satisfaisantes. Ces résultats soulignent ainsi l'intérêt d'utiliser des échelles multidimensionnelles qui, comparées à des mesures plus globales de satisfaction scolaire, peuvent apporter des éléments de compréhension plus fins et nuancés (Guimard et al. 2015).

Nos analyses montrent également une diminution de la satisfaction générale à l'égard du collège avec l'âge, des résultats qui corroborent ceux observés chez les élèves tout-venant (Florin et Guimard 2017).

À propos des caractéristiques psychologiques des élèves, nous constatons une relation positive entre la satisfaction générale à l'égard du collège et les concepts de soi scolaire et global. De tels résultats semblent aller dans le sens de ceux de la littérature au sujet des élèves tout-venant pour qui l'estime de soi scolaire est un prédicteur de la satisfaction scolaire (Florin et Guimard 2017). Le concept de soi scolaire est considéré comme le facteur prédictif le plus significatif du concept de soi global, chez les personnes à HPI comme chez les adolescents tout venant (Villatte, 2010), ce qui pourrait expliquer pourquoi nous observons ces relations sur les deux dimensions. Les représentations de soi influenceraient les attitudes des adolescents envers l'école, qu'ils soient tout-venant ou à HPI (e.g., Delcourt et al. 2007 ; McCoach et Siegle 2003 ; Rinn et Cunningham 2008). Chez les adolescents à HPI, il a également été montré que plus l'estime de soi scolaire est élevée, plus leur motivation et la valeur accordée à l'école, aux différentes matières scolaires et à la réussite scolaire en général le sont aussi (Caplan et al. 2002 ; Reis et McCoach 2000 ; Rudasill et Callahan 2008).

Concernant les facteurs sociaux, nos résultats montrent, premièrement, que la satisfaction à l'égard des apprentissages chez les élèves à HPI ayant participé à l'étude est associée positivement à la perception de la relation avec les pairs, à l'instar des élèves tout-venant. Rappelons que la question du développement socio-affectif des élèves à HPI ne fait pas consensus dans la littérature scientifique et deux points de vue s'opposent : ces élèves auraient des relations sociales de mauvaise qualité selon les uns, à l'inverse, ils seraient aussi bien voire mieux adaptés socialement que les élèves tout-venant (des leaders) selon les autres (Freeman 1997). Aussi, développer des stratégies pour favoriser les relations sociales des adolescents à HPI qui peuvent se trouver en difficulté dans leurs relations avec les pairs apparaît comme essentiel ; une action qui par ailleurs relève pleinement de la fonction socialisante de l'école (Durkheim 1922).

Nos résultats concernant les facteurs sociaux révèlent que les élèves à HPI qui entretiennent une relation de bonne qualité avec leurs enseignants ont une satisfaction générale à l'égard du

collège plus élevée par rapport à leurs camarades qui entretiennent des relations de plus mauvaise qualité avec les enseignants. Ces résultats semblent rejoindre le constat de l'OCDE (2018) selon lequel les élèves plus heureux tendent à faire état de bonnes relations avec leurs enseignants.

A propos des facteurs sociaux, un autre élément à considérer dans le cas spécifique des élèves à HPI est celui des représentations parfois erronées des enseignants à l'égard de ces élèves : celles-ci peuvent avoir des conséquences néfastes sur la réalisation de leur potentiel ou encore le développement de leur personnalité (Baudson et Preckel 2016). Selon Courtinat (2008), les attentes des enseignants en termes de performances scolaires peuvent se situer en-deçà des compétences réelles de ces élèves, avec une potentielle chute des résultats scolaires (Pirozzo 1982), ou au contraire être excessives et générer une peur de l'échec et le sentiment d'être sous pression (Pendarvis 1990). Ces différents constats mettent en exergue tout l'intérêt d'une formation des enseignants à l'évaluation des besoins de ces élèves, il s'agirait ainsi de limiter les difficultés en termes d'attentes mal ajustées et donc de favoriser la qualité de la relation élèves-enseignants.

Concernant le climat social de la classe, la participation scolaire apparaît dans cette étude comme un prédicteur de satisfaction générale à l'égard du collège, et celle-ci s'accroît lorsque les élèves ont le sentiment que leurs camarades participent en classe. Cette dimension du climat social de la classe s'inscrit dans le domaine des relations interpersonnelles et correspond aux degrés d'attention, d'intérêt et d'implication montrés par les élèves en classe (Bennacer, 2005). Il semblerait donc qu'une ambiance de classe orientée vers le travail et l'effort convienne plutôt aux élèves à HPI scolarisés dans ces dispositifs spécifiques. Nous avons également mis en évidence une diminution de la satisfaction des élèves à l'égard des apprentissages lorsqu'il leur est proposé une différenciation des exercices en classe. Ces résultats peuvent apparaître incohérents au regard des recommandations invitant à une adaptation de l'enseignement pour les élèves à HPI (Clark et Shore 2004). Cependant, il est important de relever la faible proportion d'élèves déclarant avoir bénéficié d'une différenciation des exercices en classe parmi lesquels plus du tiers ne sont pas satisfaits de cette différenciation. Les commentaires de ces derniers (« Je m'ennuie toujours un peu. », « Ce n'est pas assez difficile et cela ne m'intéresse pas. ») peuvent aider à l'interprétation de ces résultats. En effet, ces élèves nous informent que la différenciation mise en œuvre en classe ne répond pas toujours à leurs attentes. Aussi, cette perception qu'ils ont de la différenciation invite à poursuivre l'investigation au-delà de cette première représentation. Dans quelle mesure la pratique de la différenciation est-

elle investie dans ces dispositifs dédiés ? Les enseignants des établissements qui souhaitent différencier rencontrent-ils des difficultés pour le faire ? Si oui, lesquelles ? Selon Clark et Shore (2004), des effectifs importants dans la classe, des élèves présentant différents BEP, une faible variété du matériel pédagogique à disposition pour la différenciation des activités en classe ou encore l'insuffisance de formation spécifique des enseignants peuvent constituer autant de freins à une réponse pédagogique adaptée. « Travailler sous le mode de la réciprocité avec un autre enseignant pour mieux savoir ce qui se passe dans vos classes » (Ibid. p. 92) peut s'avérer être une stratégie intéressante pour que l'enseignant puisse se saisir des besoins des élèves en matière de différenciation.

Notre étude a montré que différents prédicteurs de la satisfaction chez les élèves tout-venant – qu'il s'agisse de facteurs individuels, sociaux ou liés à la classe – expliquaient également des différences interindividuelles de la satisfaction scolaire chez les collégiens à HPI. Ces résultats suggèrent, à l'instar de Courtinat-Camps (2010), que certaines de ces différences relèvent moins du haut potentiel intellectuel et de ses spécificités que de processus communément observés chez tous les adolescents.

6. Limites de la recherche et perspectives

Le contexte et les modalités de recueil mises en œuvre dans cette étude – un échantillon réduit d'élèves à HPI, des élèves interrogés une seule fois – ont constitué un frein à l'analyse des propriétés psychométriques de l'échelle de satisfaction scolaire que nous avons élaborée. En effet, au-delà de l'étude de la cohérence interne, il serait nécessaire de contrôler la fidélité test-retest des deux dimensions de la satisfaction scolaire ainsi que les validités convergente et divergente de l'échelle. Par ailleurs, les effets des différents facteurs ont été étudiés séparément à partir d'une prise d'informations unique, ce qui nous amène à présenter les résultats comme une superposition de photographies à l'instant t, excluant ainsi de fait les liens potentiels entre les variables ainsi que l'analyse de l'évolution des dimensions dans le temps. Aussi, une nouvelle étude sur un échantillon élargi permettrait d'avoir recours à des modélisations plus complexes – des analyses de type « toutes choses égales par ailleurs » – et donc de dresser un tableau global plus précis. Par ailleurs, réaliser une étude longitudinale, selon des mesures répétées à différents moments clés de la scolarité des élèves à HPI – lors du passage entre l'école primaire et le collège notamment, ou entre le collège et le lycée – apporterait de la lisibilité quant à l'évolution dans le temps de la satisfaction scolaire de ces élèves et des facteurs explicatifs associés.

Bibliographie

- Ash, C., & Huebner, E. S. (1998). Life satisfaction reports of gifted middle-school children. *School Psychology Quarterly*, 13(4), 310–321.
- Bacro, F., Ferrière, S., Florin, A., Guimard, P., & Ngo, H. (2014). *Le bien-être des élèves à l'école et au collège : validation d'une échelle d'évaluation multidimensionnelle et analyses différentielles*. Rapport de recherche, Université de Nantes, France.
- Bacro, F., Guimard, P., Florin, A., Ferrière, S., & Gaudonville, T. (2017). Bien-être perçu, performances scolaires et qualité de vie des enfants à l'école et au collège : étude longitudinale. *Enfance*, 1(1), 61-80.
- Baker, J. A. (1999). Teacher-student interaction in urban at-risk classrooms : differential behavior, relationship quality, and student satisfaction with school. *The Elementary School Journal*, 100(1), 57–70.
- Baker, J. A., Bridger, R., & Evans, K. (1998). Models of underachievement among gifted preadolescents : the role of personal, family and school factors. *Gifted Child Quarterly*, 42(1), 5-15.
- Baker, J. A., Dilly, L. J., Aupperlee, J. L., & Patil, S. A. (2003). The developmental context of school satisfaction : schools as psychologically healthy environments. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 206–221.
- Baslanti, U., & McCoach, D. B. (2006). Factors related to the underachievement of university students in Turkey. *Roeper Review*, 28(4), 210-215.
- Baudson, T. G., & Preckel, F. (2016). Teachers' conceptions of gifted and average-ability students on achievement relevant dimensions. *Gifted Child Quarterly*, 60(3), 212–225.
- Bennacer, H. (2005). Le climat social de la classe et son évaluation au collège. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 34(4), 461-478.
- Boazman, J., & Sayler, M. (2011). Personal well-being of gifted students following participation in an early college-entrance program. *Roeper Review*, 33(2), 76-85.
- Clark, C., & Shore, B. M. (2004). *Educating students with high ability*. Paris : UNESCO.

- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). New York, NY : Academic Press.
- Coleman, L. J., & Cross, T. L. (1988). Is being gifted a social handicap? *Journal for the Education of the Gifted*, 4(11), 41-56.
- Commission of the European communities (2007). *Delivering lifelong learning for knowledge, creativity and innovation*. Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions {sec(2007) 1484}.
- Conklin, A. M. (1940). *Failure of highly intelligent pupils : a study of their behavior*. New York, NY : Columbia University, Teachers College,.
- Courtinat, A. (2008). *Expérience scolaire et représentations de soi chez des collégien(ne)s à haut potentiel intellectuel dans des contextes de scolarisation différenciés*. Thèse de doctorat, Université de Toulouse II Le Mirail, France.
- Courtinat-Camps, A. (2010). Socialisation familiale, estime de soi et expérience scolaire chez des collégien(ne)s à haut potentiel. *Pratiques Psychologiques*, 16(4), 319-335.
- Courtinat-Camps, A., Massé, L., de Léonardis, M., & Capdevielle-Mougnibas, V. (2017). The heterogeneity of self-portraits of gifted students in France. *Roepers Review*, 39(1), 24-36.
- Courtinat-Camps, A., & Toubert-Duffort, D. (2014). *Accompagner la scolarité des enfants intellectuellement précoces en Essonne*. Rapport de recherche, INSHEA, Suresnes, France.
- Debarbieux, E. (2011). *Une enquête de victimation et climat scolaire auprès d'élèves du cycle 3 des écoles élémentaires. À l'école des enfants heureux... enfin presque*. Enquête réalisée par l'Observatoire International de la Violence à l'Ecole pour l'UNICEF France. Téléchargé sur : http://www.unicef.fr/userfiles/UNICEF_FRANCE_violences_scolaires_mars_2011.pdf
- Diener, E. (2000). Subjective well-being. The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34-43.
- Durkheim, E. (1922/2013). *Education et sociologie*. Paris : Presses Universitaires de France.

- Elmore, G. M., & Huebner, E. S. (2010). Adolescents' satisfaction with school experiences : relationships with demographics, attachment relationships, and school engagement behavior. *Psychology in the Schools*, 47(6), 525–537.
- Epstein, J. L., & McPartland, J. M. (1976). The concept and measurement of the quality of school life. *American Educational Research Journal*, 13(1), 15-30.
- Escribe, M., Rogé, B., & Blisharski, T. (2006). Diversité des difficultés adaptatives et typologies individuelles dans une population d'enfants à haut potentiel intellectuel. *Revue de Psychoéducation*, 2(35), 377-397.
- Florin, A., & Guimard, P. (2017). *La qualité de vie à l'école*. Paris : Cnesco.
- Fouquet-Chauprade, B. (2014). Bien-être et ressenti des discriminations à l'école. Une étude empirique en contexte ségrégué. *L'année sociologique*, 64(2), 421-444.
- Freeman, J. (1997). The emotional development of the highly able. *European Journal of Psychology of Education*, 12(4), 479-493.
- Grégoire, J. (2012). Les défis de l'identification des enfants à haut potentiel. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 119, 419-424.
- Gross, M. U. M. (1994a). Responding to the social and emotional needs of gifted children. *The Australian Journal of Gifted Education*, 3(2), 4-10.
- Guimard, P., Bacro, F., Ferrière, S. Florin, A., Gaudonville, T., & Thanh-Ngo, H. (2015). Le bien-être des élèves à l'école et au collège. Validation d'une échelle multidimensionnelle, analyses descriptives et différentielles. *Education et formations*, 88-89, 163-184.
- Holland, V. (1998). Underachieving boys : problems and solutions. *Support for Learning*, 13(4), 174-178.
- Houdu, D. (2017). *Le bien-être des collégiens à Haut Potentiel Intellectuel : mythe ou réalité ? Étude sur la satisfaction et le bien-être scolaires des E.H.P.I.* Mémoire de M1, Université de Toulouse II Jean Jaurès, France.
- Huebner, E. S. (1994). Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children. *Psychological Assessment*, 6(2), 149-158.
- Huebner, E. S., Ash, C., & Laughlin, J. E. (2001). Life experiences, locus of control, and school satisfaction in adolescence. *Social Indicators Research*, 55(2), 167–183.

- Huebner, E. S., Kimberly, J. H., Jang, X., Long, R. F., Kelly, R., & Lyons, M. D. (2014). Schooling and children's subjective well-being. In A. Ben Arieh, F. Casa, I. Fronès & J. E. Corbin (Eds.), *Handbook of child well-being* (vol. 2, pp. 797-819). Dordrecht, The Netherlands : Springer.
- Huebner, E. S., Zullig, K. J., & Saha, R. (2012). Factor structure and reliability of an abbreviated version of the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale. *Child Indicators Research*, 5(4), 651-657.
- Hui, E., & Sun, R., (2010). Chinese children's perceived school satisfaction : the role of contextual and intrapersonal factors. *Educational Psychology*, 30(2), 155-172.
- Jiang, X., Huebner, E. S., & Siddall, J. (2013). A short-term longitudinal study of differential sources of school-related social support and adolescents' school satisfaction. *Social Indicators Research*, 114(3), 1073-1086.
- Kanevsky, L., & Keighley, T. (2003). To produce or not to produce ? Understanding boredom and the honor in underachievement. *Roeper Review*, 26(1), 20-28.
- Karatzias, A., Power, K. G., Flemming, J., Lennan, F., & Swanson, V. (2002). The role of demographics, personality variables and school stress on predicting school satisfaction/dissatisfaction : review of the literature and research findings. *Educational Psychology*, 22(1), 33-50.
- Kong, C. K. (2008). Classroom learning experiences and students' perceptions of quality of school life. *Learning Environment Research*, 11(2), 111-129.
- Kroesbergen, E. H., van Hooijdonk, M., Van Viersen, S., Middel-Lalleman, M. M., & Reijnders, J. J. (2016). The psychological well-being of early identified gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 60(1), 16-30.
- L'Écuyer, R. (1978). *Le concept de soi*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Liu, W., Mei, J., Tian, L., & Huebner, E. S. (2015). Age and gender differences in the relation between school-related social support and subjective well-being in school among students. *Social Indicators Research*, 125(3), 1065-1083.
- Marsh, H. W. (1992). *Self-Description Questionnaire (SDQ) II : a theoretical and empirical basis for the measurement of multiple dimensions of adolescent self-concept* (A test manual and research monograph). Macarthur, New South Wales, Australia : University of Western Sydney.

- McCall, R. B., Evahn, C., & Kratzer, L. (1992). *High school underachievers : what do they achieve as adults ?* Newbury Park, CA : Sage Publications.
- McCoach, D. B., & Siegle, D. (2003). The structure and function of academic self-concept in gifted and general education students. *Roepers Review*, 25(2), 61-65.
- Moos, R. (1987). *The Social Climate Scales : a user's guide*. Palo Alto, CA : Consulting Psychologists Press.
- Nguyen, T. P. (2016). *La qualité de vie et le bien-être à l'école en France : quelle place dans les textes institutionnels?* Rapport. Téléchargé sur :
http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/10/170929_institutions.pdf
- OECD (2009). *Doing better for children*. Paris : Auteur.
- OECD (2015). Do teacher-student relations affect students' well-being at school ? *PISA in focus*, 4, 1-4.
- OECD (2018). *PISA 2015 results (Volume III) : students' well-being*. Paris : Auteur.
- Pendarvis, E. D. (1990). *The abilities of gifted children*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.
- Pereira-Fradin, M., & Jouffray, C. (2006). Les enfants à haut potentiel à l'école : historique et questions actuelles. *Bulletin de Psychologie*, 59(5), 431-437.
- Peters, W. A. M., Grager-Loidl, H., & Supplee, P. (2000). Underachievement in gifted children and adolescents : theory and practice. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (pp. 609-620). Elmsford, NY : Pergamon Press.
- Pinel-Jacquemin, S., & Zaouche-Gaudron, C. (2017). Spécificités du bien-être scolaire des enfants en situation de précarité. *Enfance*, 1(1), 105-122.
- Pirozzo, R. (1982). Gifted underachievers. *Roepers Review*, 4(4), 18-21.
- Porath, M. (2000). Social giftedness in childhood : a developmental perspective. In R.C. Friedman & B.M. Shore (Eds.), *Talents unfolding : cognition and development* (pp.195-215). Washington, DC : American Psychological Association.
- Randolph, J., Kangas, M. M., & Ruokamo, H. (2010). Predictors of Dutch and Finnish children's satisfaction with schooling. *Journal of Happiness Study*, 11(2), 193-204.

- Robinson, N. M., Lanzi, R. G., Weinberg, R. A., Ramey, S. L., & Ramey, C. T. (2002). Family factors associated with high academic competence in former Head Start children at third grade. *Gifted Child Quarterly*, 46(4), 278-290.
- Renzulli, J. S., Reis, S., & Gubbins, E. J. (1992). *Setting an agenda : research priorities for the gifted and talented through the year 2000*. Storrs, CT : University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented.
- Samdal, O., Wold, B., & Bronis, M. (1999). Relationship between student's perceptions of school environment, their satisfaction with school and perceived academic achievement : an international study. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(3), 296-320.
- Suldo, S. M., Riley, K. N., & Shaffer, E. J. (2006). Academic correlates of children and adolescents' life satisfaction. *School Psychology International*, 27(5), 567-582.
- United Nations (1989). *Convention on the Rights of the Child*. Genève, Suisse : Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights (OHCHR). Téléchargé sur : <https://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>
- UNICEF (2007). *Child poverty in perspective : an overview of child well-being in rich countries* (Innocenti Report Card no. 7). Florence, Italie : Auteur. Téléchargé sur : <https://www.unicef-irc.org/publications/445-child-poverty-in-perspective-an-overview-of-child-well-being-in-rich-countries.html>
- Verkuyten, M., & Thijs, J. (2002). School satisfaction of elementary school children : the role of performance, peer relations, ethnicity and gender. *Social Indicators Research*, 59(2), 203-228.
- Villatte, A. (2010). *Spécificités du rapport au savoir chez les lycéens à haut potentiel et « tout venant » : rôle médiateur des représentations de soi et des représentations du haut potentiel*. Thèse de doctorat, Université de Toulouse II Le Mirail, France.
- Vrignaud, P. (2006). La scolarisation des enfants intellectuellement précoces en France : présentation des différentes mesures et de résultats de recherches. *Bulletin de Psychologie*, 59(5), 439-449.

CHAPITRE 4

Quelle évaluation de la qualité des dispositifs éducatifs dans les établissements scolaires ? Proposition d'un nouveau cadre d'analyse⁵⁶

Karine Buard^{a,b}, Minna Puustinen^a

^a EA 7287 Grhapes, INSHEA, UPL

^b Université Paris Nanterre

Résumé

Le défi mondial posé aujourd'hui à l'école d'une éducation de qualité soulève deux questions liées : que faut-il entendre par « éducation de qualité » ? Comment peut-on l'évaluer ? Envisager la qualité selon une approche dite globale fait courir le risque de s'enfermer dans une conception de la qualité « postulée » aux contours flous (Bouchard & Plante, 2002). Dans un contexte français de débat autour de l'autonomie des établissements, la question des outils de pilotage pour viser une « éducation de qualité » se pose aux chefs d'établissement, dont le métier est par ailleurs en pleine mutation. Partant, notre questionnement a été le suivant : quel modèle opérationnel pour rendre compréhensible et questionnable la notion de qualité de dispositifs ? Pour y répondre, nous avons été amenées à envisager un nouveau cadre d'analyse qui constitue une évolution de ceux précédemment proposés par Bouchard et Plante (2002), De Ketele et Gérard (2007) et Tremblay (2012). À l'instar de ces auteurs, nous avons opté pour une approche plurielle du concept de qualité, selon le principe de référentialisation (Figari, 1994) ; nous avons ainsi déterminé seize qualités que nous avons organisées selon six familles d'évaluation.

Mots clés : éducation, évaluation, qualité, modèle, dispositif, établissement scolaire

⁵⁶ ARTICLE 4 : Cet article a été soumis à la revue : *Évaluer – Journal international de recherche en éducation et formation* (e-JIREF).

Quelle évaluation de la qualité des dispositifs éducatifs dans les établissements scolaires ?

Proposition d'un nouveau cadre d'analyse

1. Introduction

En ce début de XXI^{ème} siècle, proposer une école de qualité semble constituer un nouveau consensus du côté des experts comme des politiques : « S'il est un concept que tous aujourd'hui s'accordent à tenir comme essentiel pour l'avenir de l'éducation et de la formation, c'est bien celui de la qualité » (Valois, 2007, p. XI). Mais qu'entend-on au juste par qualité en éducation et comment la mesure-t-on ? Cet article porte précisément sur ce concept, son usage et, plus encore, son évaluation en France, à l'échelle des établissements scolaires⁵⁷. En effet, l'autonomie institutionnellement établie de ces derniers, dans la suite des lois de décentralisation des années 1980, conduit les chefs d'établissement à s'inscrire dans une forme de pilotage dont l'objectif, tel qu'attendu par l'institution, les usagers et les observateurs, est celui de la qualité. Ainsi, les chefs d'établissement animent en ce sens la vie pédagogique de leur établissement et coordonnent différents dispositifs éducatifs d'aide aux élèves, destinés à améliorer la qualité de leur offre. Les plus ambitieux de ces dispositifs sont souvent des systèmes complexes dont l'appréhension dans leur globalité n'est guère aisée. Aussi, cette responsabilisation des établissements et de leurs acteurs (Mons & Dupriez, 2010), équivalent français de l'*accountability*, est encore relativement récente et conduit à s'interroger sur le modèle conceptuel propre à rendre compréhensible et questionnable la notion de qualité de dispositifs.

Dans une première partie, nous proposons d'appréhender l'enjeu de la qualité en éducation à une double échelle, tout d'abord à un niveau international et notamment européen, puis plus spécifiquement en France. La seconde partie questionne le concept de qualité en éducation lui-même et expose le cadre retenu pour son évaluation. Enfin, la troisième et dernière partie présente le nouveau modèle d'évaluation de la qualité des dispositifs que nous avons été amenés à dessiner.

⁵⁷ Dans la suite de cet article, nous désignerons par établissements scolaires (ou plus brièvement par établissements) les établissements d'enseignement du second degré, comme il est d'usage en France.

2. La qualité en éducation et son évaluation

2.1. Une éducation de qualité pour tous : un défi international et européen pour le XXI^{ème} siècle

Les publications des organisations internationales montrent que l'éducation de qualité pour tous est devenue une préoccupation essentielle à l'échelle mondiale. Ainsi l'UNICEF se saisit de ce thème dans un document publié dès 2000 : elle y propose une approche de la qualité selon cinq dimensions (les apprenants, les environnements, les contenus, les processus, les résultats), qui s'appuie sur « les droits de l'enfant à part entière, et de tous les enfants, à la survie, à la protection, au développement et à la participation » (Bernard, 1999, cité dans UNICEF, 2000, p. 4, notre traduction). En outre, dans le rapport *Éducation pour tous, l'exigence de qualité* de l'UNESCO (2004, p. 20), on peut lire : « la qualité est au cœur de l'éducation pour tous. Elle détermine combien les enfants apprennent et s'ils apprennent bien, et la mesure dans laquelle leur éducation se traduit par un ensemble de bénéfices personnels, sociaux et développementaux ». Ce document s'inscrit dans la lignée de l'objectif 6 du Cadre d'action de Dakar (UNESCO, 2000, p. 17) : « l'exigence de qualité est au cœur de l'éducation, et ce qui se passe en classe et dans les autres milieux d'apprentissage est d'une importance vitale pour le bien-être futur des enfants, jeunes et adultes ». Plus récemment, l'assemblée générale des Nations Unies (2015) a présenté son *Programme de développement durable à l'horizon 2030* articulé autour de 17 objectifs. Le quatrième objectif de développement durable (ODD4) appelle à une éducation de qualité : « assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie » (Nations Unies, 2015, p. 16).

Au niveau de l'Union européenne, la qualité de l'éducation et son évaluation font l'objet, en 2001, d'une recommandation du Parlement européen et du Conseil de l'Union européenne : « une éducation de qualité est l'un des objectifs principaux de l'enseignement primaire et secondaire, y compris l'enseignement professionnel, pour tous les États membres dans le cadre de la société cognitive » (Parlement européen et Conseil de l'Union européenne, 2001, p. 5). En outre, le Conseil de l'Union européenne propose en 2009 le cadre stratégique « Éducation et formation 2020 » pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation ; ce cadre vise quatre objectifs stratégiques dont le deuxième – améliorer la qualité et l'efficacité de l'éducation et de la formation – fait référence au concept de qualité. La même année, une recommandation du Parlement européen et du Conseil de l'Union européenne

(2009) établit un cadre européen de référence pour l'assurance de la qualité dans l'enseignement et la formation professionnels : « Le cadre de référence devrait résolument mettre l'accent sur le contrôle et l'amélioration de la qualité, en combinant des procédés d'évaluation interne et externe, de réexamen et d'amélioration, le tout sur la base de données chiffrées et d'analyses qualitatives » (p. 2). Puis en 2015, la Commission européenne publie les résultats d'une étude comparative de l'assurance qualité (AQ) des systèmes scolaires des pays de l'Union européenne. Dans ce document, deux fonctions sont allouées à l'AQ : une fonction sommative, afin de s'assurer que les acteurs du système scolaire sont responsables de leurs résultats et que les processus sont contrôlés et conformes à la réglementation, et une fonction formative liée à l'amélioration des pratiques et des résultats. Pour rendre les systèmes d'AQ plus efficaces, la Commission européenne (2015) invite à une approche complémentaire de ces deux fonctions. Par ailleurs, elle préconise d'impliquer les acteurs scolaires (chefs d'établissement, enseignants) en tant qu'agents clés du changement ; ils peuvent mettre en place, dans leur établissement, une culture de la qualité et de l'autoévaluation. Enfin, elle recommande le développement d'une évaluation des changements de pratiques, de comportements et de l'impact du processus d'AQ, qui permette de déterminer des leviers à activer pour une amélioration de la qualité. En 2015 également, le rapport élaboré conjointement par le Conseil de l'Union européenne et la Commission européenne établit pour la période 2016-2020 six domaines prioritaires dans le secteur de l'éducation et de la formation, des priorités qui intègrent le concept de qualité. L'année 2017 est encore marquée du sceau de la qualité, avec la conclusion d'une communication de la Commission européenne selon laquelle « permettre à l'ensemble des jeunes de bénéficier d'un enseignement de grande qualité est une préoccupation majeure pour l'avenir de l'Europe » (p. 13). En outre, le Parlement européen, le Conseil et la Commission ont approuvé conjointement en 2017 « le socle européen des droits sociaux » qui s'articule autour de vingt principes clés. Une éducation de qualité fait l'objet du premier principe « l'Éducation, formation et apprentissage tout au long de la vie » :

Toute personne a droit à une éducation, une formation et un apprentissage tout au long de la vie inclusifs et de qualité, afin de maintenir ou d'acquérir des compétences lui permettant de participer pleinement à la société et de gérer avec succès les transitions sur le marché du travail. (Parlement européen, Conseil de l'Union européenne & Commission européenne, 2017, p. 11)

En résumé, penser l'éducation en ce XXI^{ème} siècle implique de penser aussi à en développer la qualité.

Selon Maroy (2005), les années 1980 correspondent à une période de mutation dans les politiques de régulation institutionnelle des systèmes d'enseignement en Europe : un nouveau modèle de gouvernance, que l'auteur qualifie de post-bureaucratique, succède au modèle précédent dit bureaucratique-professionnel, qui renvoyait à la prégnance de l'État éducateur. Ce dernier est caractérisé par :

(...) des modes de régulation basés à la fois sur le contrôle de conformité des agents aux règles générales, la socialisation et la diffusion de normes, valeurs, savoirs aux enseignants, enfin la concertation et la régulation jointe du système par l'État et les représentants des enseignants (...). (Maroy, 2005, p. 7)

Cet auteur, en se référant aux travaux de Bajomi et Barroso (2002), relève six tendances communes relatives aux nouveaux modes de régulation institutionnels dits « post-bureaucratiques » : une autonomie accrue des établissements, la recherche d'un point d'équilibre entre centralisation et décentralisation, la montée de l'évaluation externe des établissements et du système scolaire, la promotion ou l'assouplissement du « choix » de l'école par les parents, la diversification de l'offre scolaire et enfin l'augmentation de la régulation de contrôle du travail enseignant. Selon Maroy (2005), ces nouvelles politiques se réfèrent à deux modèles : celui du quasi-marché (Vandenberghe, 1998) et celui de l'État évaluateur (Broadfoot, 2000 ; Neave, 1988), deux modèles qui favorisent la valorisation des résultats (Duran, 1999) et la recherche d'efficacité (Maroy, 2005) et, bien qu'ils ne soient pas les seuls, tendent à dominer les politiques éducatives actuelles (Maroy, 2005). Cet auteur note cependant des divergences selon les pays quant aux politiques éducatives poursuivies, malgré la similarité des objectifs et des mots d'ordre, empruntés au discours des organisations internationales. Aussi, dans la suite de notre contribution, nous proposons d'analyser plus en détail le cas de la France.

2.2. La qualité en éducation et son évaluation : quelle approche en France ?

En France, les textes institutionnels, et tout spécialement la loi d'orientation et de programme de 2005, présentent l'autonomie des établissements scolaires comme un levier fort pour une éducation de qualité. On pourra ainsi lire sur le site Éduscol⁵⁸ : « L'autonomie éducative et pédagogique des établissements est conçue comme l'instrument d'une efficacité et d'une pertinence accrues pour décliner, au niveau local, les orientations nationales ». Cette autonomie partielle repose sur différentes dispositions législatives qui se sont succédées depuis

⁵⁸ <http://eduscol.education.fr/cid47772/fonctionnement-eple.html>

l'instauration, en 1985, du statut d'établissement public local d'enseignement (EPLE) pour les établissements secondaires, les dotant d'un conseil d'administration, garant de leur autonomie pédagogique et administrative. La loi d'orientation de juillet 1989, complétée par la circulaire de mai 1990, introduit la notion de « projet d'établissement » : la diversité des établissements est reconnue, ils ont désormais la responsabilité de leurs choix quant aux modalités de mise en œuvre des objectifs et des programmes nationaux. La loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école d'avril 2005 renforce cette volonté d'autonomie et de responsabilisation des établissements, avec un processus de contractualisation selon des objectifs définis entre l'autorité académique et les établissements : le contrat d'objectifs est ainsi instauré. Dans ce nouveau fonctionnement, le chef d'établissement tient une place centrale : « il impulse et conduit la politique pédagogique et éducative de l'établissement » (Bulletin officiel de l'éducation nationale [BOEN] n° 3 de janvier 2002) ; il voit donc son rôle et ses responsabilités évoluer. Par ailleurs, les autorités éducatives invitent les établissements à une évaluation interne annuelle (BOEN n° 3 du 18 janvier 2007) sous la forme d'un rapport remis aux autorités académiques, un document qui se veut un bilan des projets poursuivis, des expérimentations menées et des objectifs fixés. Afin de les accompagner dans cette démarche d'autoévaluation, l'autorité centrale propose aux établissements des outils d'aide au pilotage : les indicateurs fournis par la base APAE (Aide au pilotage et à l'autoévaluation de l'établissement) ou encore l'OAPE⁵⁹ (Outil d'aide au pilotage de l'établissement) qui permettent d'identifier les piliers de l'effet établissement fortement investis et ceux qui le sont moins et ainsi d'établir un diagnostic au regard des résultats de l'établissement. Par ailleurs, l'École supérieure de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (ESENESR)⁶⁰ propose un accompagnement des cadres de l'éducation ; on pourra citer pour exemple la présentation des « audits à visée participative », une forme d'audit qui cherche à établir une complémentarité entre l'évaluation interne et l'évaluation externe (Inspection générale de l'éducation nationale [IGEN], Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche [IGAENR] & ESENESR, 2010).

Cette politique française de promotion de la qualité de l'éducation s'inscrit dans un cadre formel fixé par la loi organique relative aux lois de finances (LOLF) qui, en 2001, a introduit de nouvelles règles financières selon une gestion par la performance : la politique scolaire est désormais déterminée dans le cadre de la mission « Enseignement scolaire », et des indicateurs

⁵⁹ <https://oape.adc.education.fr/oape>

⁶⁰ L'ESENESR est devenue en 2018 l'Institut des hautes études de l'éducation et de la formation (IH2EF) avec des attributions similaires.

de performance mesurent les résultats des actions des six programmes qui composent cette mission. Selon la Commission européenne (2015), cette loi détermine un cadre et un cycle d'assurance qualité à différents niveaux du système scolaire français (ministère, académies et établissements), c'est-à-dire un processus qui permet de s'assurer qu'un niveau de qualité suffisant est atteint et que cette qualité peut être améliorée selon les besoins. Le dossier « Promouvoir une culture de l'évaluation et de pilotage pédagogique dans notre système éducatif » (2010), produit conjointement par l'ESENESR et l'IGEN précise que la LOLF instaure la notion de performance et « 'légitime' la démarche d'évaluation selon trois angles d'approche : l'efficacité, l'efficience et l'équité » (p. 5).

Au niveau central, la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) peut être considérée comme l'organisme d'assurance qualité dans les domaines de l'éducation et de la formation. En outre, le contrôle et l'évaluation du fonctionnement et de l'efficacité de l'ensemble du système éducatif et de recherche sont effectués par l'IGEN et l'IGAENR⁶¹.

La France manifeste donc la volonté de s'inscrire dans une politique d'*accountability* ou encore de responsabilisation. À propos de cette approche par « reddition des comptes », Rozenwajn et Dumay (2014) font la distinction entre deux niveaux d'enjeux : les dispositifs d'évaluation à enjeux élevés (*high-stakes tests*) et ceux à faibles enjeux (*low-stakes tests*). Dans la première approche, les évaluations externes ont des conséquences relativement importantes pour les enseignants ou les établissements (aux États-Unis et en Angleterre par exemple). Dans la deuxième approche, les évaluations externes sont dépourvues de conséquences décisives sur le statut de l'enseignant ou sur l'établissement (cas de l'Europe continentale). Mons et Dupriez évoquent pour la France une « *accountability* réflexive » (Mons & Dupriez, 2010, p. 49) et citent pour exemple l'effet miroir développé par Thélot (2002). Selon cet expert, qui a dirigé la DEPP de 1990 à 1998, une régulation par les résultats, en suscitant une réflexion des acteurs au cœur du système, génère son évolution et l'inscrit dans un processus d'amélioration de la qualité des apprentissages.

Toutefois, l'installation de l'évaluation dans les établissements peut rencontrer des résistances des acteurs pour lesquelles Demailly (2003) propose trois cadres explicatifs, à savoir l'évaluation comme un processus stratégique (elle met en jeu des rapports de pouvoir), un processus politique (elle implique des luttes entre des visions du monde et entre projets de société) et enfin un processus cognitif (elle produit des connaissances rationnelles). Dans le

⁶¹ <http://www.education.gouv.fr/pid75/les-inspections-generales.html>

cadre d'une étude réalisée sur les bilans d'étape produits par les établissements en réseaux d'éducation prioritaire (REP), elle constate une certaine réussite de l'évaluation menée, avec l'installation progressive de « la légitimité d'un nouveau processus d'auto-évaluation encadré » (*Ibid.*, p. 126). Elle propose alors une théorisation de ce processus comme un « co-apprentissage négocié » qui s'exerce sur un fond de confiance politique.

Différents rapports produits par des organismes de l'éducation nationale (IGEN, IGEAN, ESENER) conduisent à dresser un bilan mitigé des pratiques d'évaluation des établissements en France. Le rapport de l'IGEN de 2006 évoque « un bilan en demi-teinte, plutôt décevant » (p. 31) avec, entre autres, l'absence fréquente de production de rapports annuels quant au fonctionnement de l'établissement scolaire. On peut lire encore : « la question de l'évaluation, et de l'auto-évaluation, par les établissements de leur performance a été et est, en France, insuffisamment prise en compte par l'institution » (*Ibid.*, p. 33). En 2010, lors de la Conférence de clôture du colloque annuel de l'Association française des administrateurs de l'éducation (AFAE), Roger-François Gauthier évoque des difficultés récurrentes :

(...) nous avons tenté de mettre en évidence l'inconscience de l'établissement français quant à ce qu'il fait : quelles connaissances et compétences produit-il ? Quel est l'avenir des jeunes à l'issue de leurs études dans l'établissement ? Je crois personnellement que l'établissement n'a aujourd'hui ni les outils cognitifs ni la culture pédagogique qui pourraient lui fournir la matière à un véritable travail collectif sur ces questions, et que c'est en effet préoccupant. (IGEN, IGAENR & ESENER, 2010, p. 132)

Plus récemment, un rapport de l'IGEN et l'IGAENR (2017) évoque une situation qui a peu progressé depuis dix ans et décrit une évaluation des établissements encore peu installée en France. La conclusion pose la question du contexte qui « ferait que cette évaluation prenne du sens pour les établissements eux-mêmes, pour tous ceux qui y exercent, pour tous ceux qui les fréquentent, pour tous ceux qui contribuent à leur fonctionnement » (*Ibid.*, p. 58). Ainsi, le problème du « sens » accordé à l'évaluation par les différents acteurs apparaît comme central.

3. Définir la qualité en éducation

Nous avons convoqué à plusieurs reprises le concept de qualité en éducation, mais que faut-il entendre par ce terme ? Schratz (2001, p. 69) pointe le flou autour du mot : « dans la période post-moderne se profile le concept de 'qualité' dont tout le monde parle mais dont personne ne sait ce qu'il faut entendre par là ».

La Commission européenne (2015) indique qu'il n'existe pas de norme unique relative à ce qui définit un système éducatif de qualité ; la compréhension exacte de ce qui constitue une « éducation de qualité » diffère selon les pays de l'Union européenne (UE) voire en leur sein même. Elle propose toutefois quatre dimensions qui permettent d'appréhender la qualité en éducation : la qualité en tant que réalisation des compétences clés (ou plus spécifiquement de certaines compétences de base), la qualité en termes d'équité et d'inclusion, la qualité comme excellence à atteindre et enfin la qualité en tant que perspective (pour répondre aux besoins du marché du travail ou encore permettre l'accès à d'autres niveaux d'enseignement). L'UNESCO (2004) évoque également la complexité du concept présenté comme hétérogène et qui par ailleurs évolue dans le temps. L'année suivante, elle relève trois principes qui font consensus : la pertinence, l'équité (dans l'accès à l'éducation et les résultats) et le respect approprié des droits individuels (UNESCO, 2004). En outre, les définitions de la qualité en éducation sont multiples dans la littérature scientifique (Behrens, 2007 ; Schwandt, 1990 ; Tremblay, 2010), au point qu'Adams (1993) en recense une cinquantaine. Cet auteur fait le constat que les termes d'efficacité, d'efficience, d'équité et de qualité ont souvent été utilisés comme équivalents. Tremblay (2010), quant à lui, a recensé dans la littérature différentes approches qui ont traversé la notion de qualité dans sa construction, un concept pluriel et associé à la recherche de l'excellence, l'atteinte d'indicateurs, l'absence de défauts, une réponse conforme aux souhaits des consommateurs ou encore un idéal vers lequel on tend.

Bouchard et Plante (2002) associent au terme de qualité celui de conformité qu'ils considèrent comme « le terme qui semble le mieux relever sa nature intrinsèque » (p. 222). La conformité renvoie à la recherche du degré de correspondance entre deux éléments, la référence que l'on se donne et l'objet de l'étude, que l'on comparera à la référence, avec pour finalité la mesure du degré d'association entre les deux éléments. L'établissement de ce lien de conformité implique alors de le mesurer. Une question se pose aussitôt : quel est le point de référence ? L'analyse conceptuelle de la qualité développée par Torrès (1996) montre toute l'ambiguïté inhérente à cette notion qui peut se rapporter tant à une différence essentielle (*héxis*) qu'à une forme de jugement (*poïos*). Au sens d'*héxis*, « la qualité est ce par quoi l'objet est pleinement ce qu'il doit être, conformément à ses spécifications individuelles » (*Ibid.*, p. 34). Une telle approche s'appuie sur la caractéristique interne du produit alors qu'au sens de *poïos*, « la qualité est [...] un acte de jugement exprimé à partir de normes et de critères a priori relativement à un objet quelconque » (*Ibid.*, p. 36). En outre, l'auteur propose une typologie des approches de la qualité selon trois modalités : une approche par le produit (selon une compréhension

économiste), une approche par l'utilisateur (selon une interprétation commerciale) et une approche par l'utilisation (intermédiaire aux deux précédentes) qui définit alors la qualité comme une « aptitude à l'usage » (*fitness for use* ; cf. Juran, 1999). Nous retenons cette dernière approche qui, selon Torrès (1996, p. 40), « satisfait le mieux à la double exigence de la qualité, être en même temps un principe d'excellence du produit spécifié (*héxis*) et de normativité des critères de cette reconnaissance (*poïos*) ».

L'éclairage de ces différents auteurs quant à la complexité du concept conduit à un nouveau questionnement : est-il possible d'appréhender la qualité selon un format global, unique ? D'après Bouchard et Plante (2002), la notion de qualité globale, malgré sa grande popularité, reste un concept flou, mal défini, polymorphe et faisant souvent référence à une qualité postulée, comprise comme une forme de qualité non définie. Un dispositif sera déclaré de qualité à partir de l'analyse d'un critère unique. Si cette forme de qualité est régulièrement retenue – car relativement commode pour persuader un public non averti – elle ne constitue pas en soi un gage de la qualité globale. En outre, ces auteurs proposent deux autres types de qualités, qui se présentent sous des formats pluriels : les qualités singulières et les qualités transversales. Les qualités singulières se rapportent aux dimensions fondamentales du dispositif, considérées individuellement, ou sur tout autre élément qui pourra servir à la caractérisation d'un organisme. Les qualités transversales, quant à elles, correspondent au lien de conformité qui unit deux dimensions fondamentales d'un dispositif, autrement dit les éléments qui vont permettre de le caractériser. Aussi, ces auteurs proposent un modèle holistique de la qualité sous la forme de neuf qualités transversales. D'autres auteurs souscrivent également au caractère relatif de la qualité qu'ils abordent sous un format multiple : ils ne considèrent pas une mais des qualités, chacune représentant l'étude du lien entre deux composantes de l'organisme (De Ketele & Gérard, 2007 ; Tremblay, 2012). Nous avons adhéré à cette vision de la qualité, et les modèles proposés par ces différents auteurs ont nourri notre réflexion sur les modèles d'évaluation de la qualité des dispositifs.

4. Vers un nouveau modèle d'évaluation de la qualité des dispositifs

4.1. Le cadre retenu pour un modèle d'évaluation de la qualité de dispositifs

Pour un établissement, décider de s'inscrire dans une démarche d'évaluation soulève diverses questions. Elles pourront relever de choix stratégiques : qui contrôle l'évaluation ? Quelle motivation à évaluer ? Quelle finalité pour l'évaluation ? D'autres questions relèveront plutôt

de la phase de mise en œuvre de l'évaluation comme : quelle(s) qualité(s) évaluer ? Une évaluation de la qualité selon quel(s) point(s) de vue ? S'engager dans une démarche d'évaluation nécessite donc d'avoir préalablement défini le chemin à emprunter. Ces différents questionnements sont également ceux qui ont traversé notre réflexion lorsque nous avons travaillé sur un modèle d'évaluation de la qualité des dispositifs.

Tout d'abord, nous imaginons le modèle comme un outil de pilotage pour les établissements. À la question « qui contrôle l'évaluation ? », nous répondrons donc « l'établissement », puisque nous envisageons ce modèle au service d'une autoévaluation qui, par ailleurs, pourra s'apparier avec une évaluation externe. Une telle approche revient à une régulation composite de l'organisation telle que décrite par Reynaud (1988), à savoir une régulation qui conjugue une régulation de contrôle émanant des autorités politiques ou organisationnelles et un ensemble de régulations autonomes : cette régulation sera donc le fruit de compromis.

Ensuite, l'objectif poursuivi par le pilotage est celui de l'amélioration continue de la qualité ; la définition de la qualité que nous retenons est celle proposée par Bouchard et Plante (2002, p. 219), à savoir « un idéal vers lequel il est possible de tendre, sans toutefois parvenir à l'atteindre ». Pour un établissement qui choisit de s'inscrire dans une telle démarche d'amélioration continue, la finalité de l'évaluation sera alors de « fonder une prise de décision » (De Ketele, 2010, p. 30), une approche également développée par Stufflebeam *et al.* (1980).

À la question des finalités de l'évaluation, du « pour quoi » évaluer, De Ketele (2010) propose trois réponses possibles qu'il présente sous la forme de trois fonctions de l'évaluation : l'évaluation certificative destinée à « certifier socialement les effets d'une action menée et considérée comme achevée » (p. 26) ; l'évaluation de régulation « qui doit permettre de prendre des décisions pour améliorer l'action en cours » (p. 27) ; et enfin une évaluation d'orientation qui a pour fonction de préparer une nouvelle action (p. 27). La fonction d'évaluation poursuivie oriente les choix quant aux qualités à évaluer, il semble donc pertinent que le modèle intègre pour chaque qualité la fonction d'évaluation à laquelle elle se rapporte. Il s'agit là d'un premier élément de réponse à la question : « quelle(s) qualité(s) évaluer ? ». En effet, est-il nécessaire, voire envisageable d'évaluer toutes les qualités de concert ? Il nous semble que l'établissement, dans un souci de faisabilité et de pertinence, mais surtout d'efficacité, doit pouvoir sélectionner les évaluations poursuivies selon ses besoins à l'instant donné. Nous imaginons une organisation des qualités qui soit reliée aux composantes d'un dispositif. Aussi, l'analyse du modèle d'évaluation CIPP (*Context, Input, Process and Product*) développé par Stufflebeam *et*

al. (1980) et qui comprend quatre opérations d'évaluation – évaluation du contexte, des intrants, du processus, du produit – a nourri notre réflexion.

Enfin, concernant la question « quel(s) point(s) de vue pour évaluer la qualité ? », Plante et Bouchard (1998) estiment que plusieurs points de vue sont nécessaires. Ils se réfèrent aux travaux de Plante (1994) qui envisage une mesure de la qualité selon trois points de vue inter-reliés : la qualité voulue (révélée ou annoncée dans les objectifs visés), la qualité rendue (matérialisée pendant le déroulement des activités, à travers les ressources, les acteurs, les valeurs, les résultats et les effets) et la qualité perçue (ce que ressentent les consommateurs, les usagers, les acteurs, les pourvoyeurs et les autres personnes intéressées). Il semble donc nécessaire que le modèle d'évaluation de la qualité puisse intégrer ces points de vue interdépendants.

Dans le contexte que nous venons de décrire et pour un établissement qui souhaite s'inscrire dans une démarche d'amélioration continue de la qualité de ses dispositifs, nous nous sommes donc posé la question suivante : quel modèle opérationnel pour rendre compréhensible et questionnable la notion de qualité de dispositifs ?

Lors de notre travail exploratoire, nous avons analysé trois modèles opérationnels d'évaluation de la qualité qui ont fait l'objet de publications en français, ceux de Bouchard et Plante (2002), De Ketele et Gérard (2007) et Tremblay (2012). L'analyse de leurs travaux fait apparaître que l'évaluation de la qualité d'un dispositif requiert tout d'abord de pouvoir le caractériser via des composantes. Par ailleurs, comme nous l'avons précédemment signalé, ces auteurs s'accordent quant au caractère relatif de la qualité qui est définie sous la forme d'un concept pluriel. Ils ont ainsi opté pour une approche par référentialisation (Figari, 1994), c'est-à-dire la recherche d'un lien de conformité entre un « référé », objet sur lequel on recueille des informations, et un « référent », qui sert de critère de comparaison. Aussi, chacun de ces modèles est proposé sous forme d'un schéma ; chaque flèche (associée à une qualité) représentant un lien entre deux éléments. Ces modèles divergent néanmoins quant au nombre, à la dénomination et à la définition de ces éléments ainsi que des qualités qui les relient.

À la suite de l'analyse des trois modèles et en prenant pour référence le cadre décrit ci-dessus, nous avons considéré qu'une marge d'évolution était envisageable par rapport aux trois points suivants : le degré de précision des composantes, l'apport de qualités complémentaires et une réorganisation des qualités qui permette de sélectionner les qualités à évaluer. Nous avons donc choisi d'élaborer un nouveau modèle en nous inspirant des travaux de ces auteurs ainsi que du modèle opérationnel de la « boîte ouverte pour l'analyse d'une action d'éducation ou de

formation » de Roegiers (2007), un modèle qui se distingue des trois autres puisqu'il s'agit d'un modèle d'analyse et non d'évaluation. La comparaison des travaux de ces auteurs a orienté notre choix dans la détermination des éléments qui caractérisent un dispositif puis dans la définition des différentes qualités elles-mêmes.

4.2. La caractérisation du dispositif

Pour établir les éléments qui permettent de caractériser un dispositif il faut commencer par le définir. Michel Foucault, à l'origine du concept en propose la définition suivante :

(...) un ensemble résolument hétérogène, comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques, bref : du dit, aussi bien que du non-dit, voilà les éléments du dispositif. Le dispositif lui-même, c'est le réseau qu'on établit entre ces éléments. (Foucault, 1994, p. 299)

Cette définition fixe un cadre qui reste très général. Aussi, dans le contexte spécifique des dispositifs éducatifs qui est le nôtre, la définition des dispositifs proposée par Tremblay (2010), qui s'est intéressé à des dispositifs scolaires destinés à des élèves avec des besoins éducatifs particuliers (BEP), nous semble plus adaptée : « une structure, agissant dans un environnement déterminé, qui a pour objectif de répondre à des besoins spécifiques chez une population déterminée, et ce, à l'aide de ressources qui lui sont attribuées » (p. 46). Cette définition nous semble suffisamment précise pour qualifier la notion de dispositif éducatif, toutefois, le terme de structure nous convainc moins car il tend à renvoyer à des acceptions peu compatibles avec la notion de dispositif dans la littérature scientifique (le structuralisme par exemple). Nous préférons donc considérer le dispositif comme un instrument (au sens que lui donne la sociologie de l'action publique, voir par exemple Lascoumes & Le Galès, 2005) ou, plus encore, comme un agencement (voir notamment Muller 2005 ou Lascoumes & Simard, 2011), terme qui nous paraît bien exprimer son caractère composite et adaptatif.

La comparaison d'objets nécessite préalablement de les préciser, une prémisse qui ouvre un questionnement : quels éléments pour caractériser un dispositif dans son contexte ? La comparaison des quatre modèles (*cf.* Figure 1) révèle des convergences quant à ces éléments, même si leur dénomination peut parfois varier (objectifs, population ou besoins). Cependant, nous constatons également des divergences : alors que certains auteurs ont recours à un seul mot relativement générique, d'autres vont plutôt choisir une déclinaison en plusieurs termes

(c'est le cas pour l'environnement, les moyens, *etc.*). Aussi, nous proposons désormais de présenter les éléments de caractérisation d'un dispositif que nous avons retenus en exposant les fondements qui ont guidé nos choix.

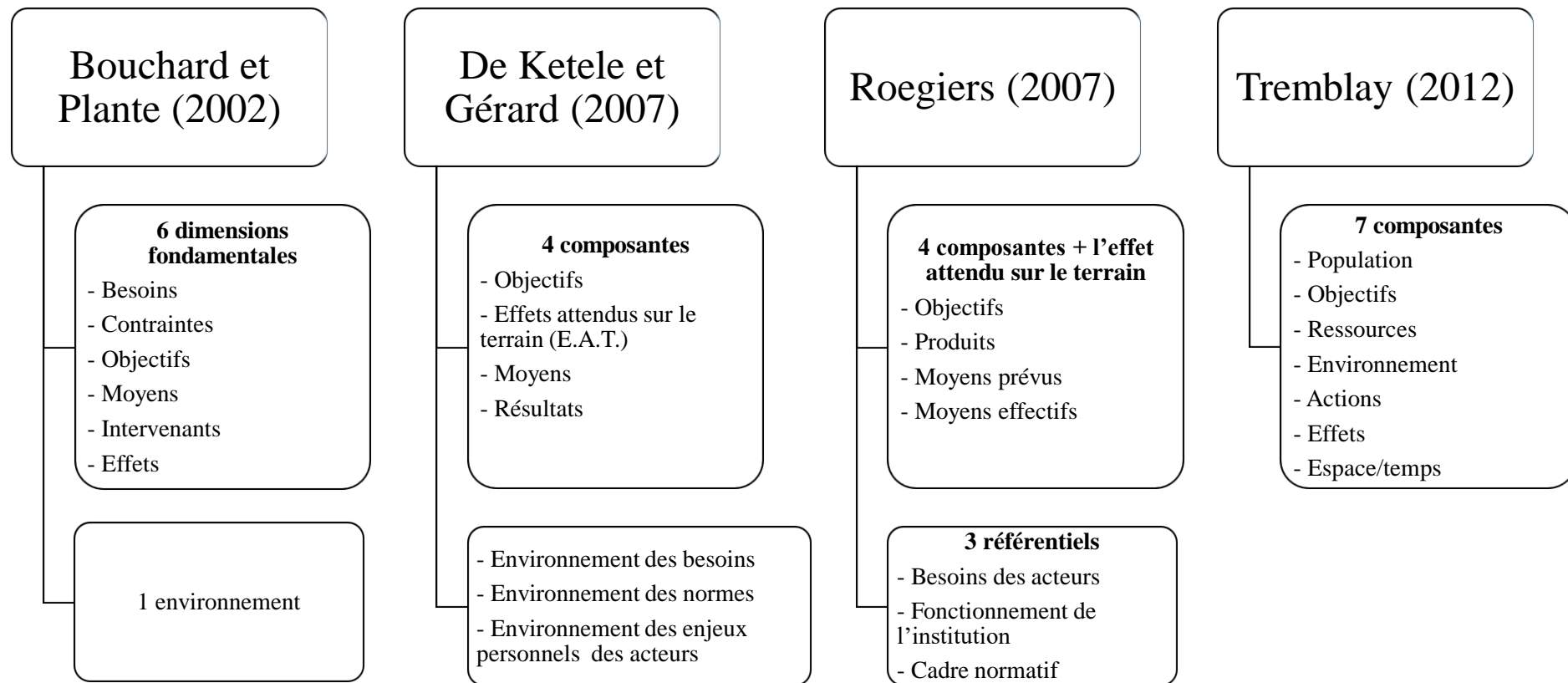


Figure 1. Les éléments qui caractérisent un organisme dans les quatre modèles étudiés.

L'environnement du dispositif selon trois facteurs de contexte

Le dispositif s'inscrit dans un environnement par rapport auquel il s'adapte. À l'instar de De Ketele et Gérard (2007) et de Roegiers (2007), nous avons opté pour une approche plurielle de l'environnement selon plusieurs « facteurs de contexte », une expression empruntée à Roegiers (2007). En effet, cette approche nous permettra de distinguer ultérieurement différentes qualités.

Le premier facteur de contexte est l'environnement des besoins des acteurs. Par acteurs, nous entendons des personnes qui peuvent être internes à l'établissement : les élèves, les enseignants, les personnes ressources, les responsables internes, mais également des personnes externes à l'établissement telles que les parents, les autorités sociopolitiques, *etc.* Tout comme Roegiers (2007), nous distinguons deux modalités des « besoins des acteurs » : les besoins exprimés et perçus par les acteurs eux-mêmes, et ceux exprimés et perçus par l'institution. En effet, il est possible que les besoins perçus par l'une ou l'autre des parties ne concordent pas parfaitement, il semble donc nécessaire de les distinguer afin de pouvoir les comparer. Selon Bourgeois (1991) et Roegiers, Wouters et Gérard (1992), les besoins des acteurs sont des constructions mentales articulées selon « trois pôles » distincts mais reliés ; ils peuvent s'exprimer sous la forme d'un problème, d'un dysfonctionnement perçu dans une situation vécue ou bien d'un désir, d'un souhait quant à une situation attendue ou enfin comme une solution envisagée dans une perspective d'action à mener. Roegiers (2007), en considérant les travaux de Bourgeois (1991), définit les besoins des acteurs comme la représentation de l'écart existant entre une situation attendue et une situation actuelle, quelle que soit sa modalité d'expression. Nous retenons cette approche pour les besoins perçus et exprimés par les acteurs. Les besoins perçus et exprimés par l'institution, quant à eux, sont déterminés par les dirigeants de l'établissement, des cadres de l'institution ou encore des experts extérieurs sollicités à cet égard. Ils sont repérés à l'occasion d'un dysfonctionnement, d'un audit ou d'un relevé d'indicateurs. Les besoins identifiés ainsi que les actions envisagées pour y répondre font ensuite l'objet d'une présentation officielle (telle qu'un rapport, un projet d'établissement, une lettre de rentrée, un discours).

Pour circonscrire les deux prochains facteurs de contexte – l'environnement des normes et l'environnement des enjeux personnels – nous nous sommes référées aux travaux de De Ketele et Gérard (2007). Un deuxième facteur de contexte retenu est donc celui de l'environnement des normes. En effet, toute organisation est soumise à des normes et en produit. Il est possible

d'organiser ces normes selon deux catégories : les valeurs ou les principes, d'une part, les règles (les règlements, la jurisprudence), d'autre part. Ces deux catégories normatives, censées s'accorder, peuvent aussi dans certains cas s'opposer.

Enfin, le troisième facteur de contexte est l'environnement des enjeux personnels : les dispositifs sont le réceptacle de stratégies d'acteurs étroitement liées aux enjeux personnels de ces derniers. Ces stratégies peuvent soit constituer des leviers, soit se révéler des obstacles au fonctionnement des dispositifs. De même, les jeux des acteurs, les règles qu'ils se posent peuvent ou non entrer en résonance avec les objectifs poursuivis. Pour en savoir plus, il est nécessaire de connaître les enjeux personnels des catégories d'acteurs.

Les quatre composantes du dispositif

Dans la définition même du concept de dispositif, les objectifs constituent un élément récurrent de tous les modèles. À notre tour, nous retiendrons cette composante définie par Bouchard et Plante (2002, p. 227) comme « l'ensemble des énoncés d'intention qui décrivent un ou des résultats à atteindre ». Ainsi, les objectifs sont la traduction des besoins en actions à poursuivre. Les objectifs des dispositifs éducatifs se rapportent souvent à des progrès cognitifs des élèves, mais ils peuvent également être développés en termes de développement socio-affectif, de motivation, etc.

Les effets attendus sur le terrain (EAT) – la deuxième composante – sont des « signes ou indicateurs concrets, observables ou mesurables, qui permettront de dire si l'objectif prioritaire est atteint à un seuil jugé suffisant dans le contexte donné » (De Ketele & Gérard, 2007, p. 5).

La composante « moyens » fait référence à l'ensemble des éléments qui concourent à la réalisation des objectifs, elle se décompose en ressources et stratégies. De Ketele, Chastrette, Cros, Mettelin et Thomas (1989) organisent les ressources selon plusieurs catégories (humaine, financière, matérielle, institutionnelle, documentaire, temporelle, spatiale, etc.). Ils précisent qu'elles peuvent être directes (directement accessibles) ou indirectes (mobilisables sous condition). Roegiers (2007), tout comme De Ketele *et al.* (1989), associe aux ressources le concept de contraintes, mais en proposant une distinction entre des contraintes inamovibles (car liées aux normes) et les contraintes envisagées comme des ressources qui ne sont pas disponibles à un moment donné. Nous retiendrons cette distinction entre les deux types de contraintes. Les stratégies, quant à elles, correspondent aux actions mises en œuvre pour atteindre les objectifs. Elles peuvent être diverses : stratégies de planification, de concertation, de pilotage, d'évaluation, d'information, d'opérationnalisation, pédagogiques, etc. (Roegiers,

2007). Tout comme pour les ressources, il est essentiel de distinguer les stratégies prévues des stratégies réellement mises en œuvre que nous appellerons les stratégies effectives.

Enfin, nous considérons la composante « produits ». À l'instar de Roegiers (2007), nous distinguons deux types de produits : les effets directs (aussi appelés résultats) et les effets indirects. Si les premiers sont directement liés aux objectifs poursuivis, les seconds, en revanche, sont effectivement observés sans pour autant avoir été initialement recherchés ; ils peuvent être positifs ou négatifs. Il est possible d'évaluer les produits à court, moyen ou long terme. En outre, on parlera de produits intermédiaires pour désigner les produits obtenus alors que les actions ne sont pas achevées.

Le dispositif caractérisé, il est possible d'envisager la construction d'un nouveau modèle d'évaluation de la qualité selon une approche par référentialisation (Figari, 1994). Ainsi, nous avons déterminé quinze qualités qui questionnent le lien de conformité entre deux composantes, entre une composante et un facteur de contexte ou encore entre une qualité et une composante. Une seizième qualité, distincte des précédentes, évaluera les évaluations poursuivies. Certaines de ces qualités apparaissent déjà dans les quatre modèles étudiés ; aussi, dans le souci de nous inscrire dans la continuité de ces travaux, nous avons conservé dans la mesure du possible les mêmes dénominations.

4.3. Le modèle CIDPDM

Comme le montre la Figure 2, notre modèle organise les qualités selon six familles d'évaluation : contexte, intrants, développement, performance, dynamique collective et méta-qualités (CIDPDM). Nous faisons le pari que cette nouvelle représentation sous forme de qualités « combinées » confère un caractère modulable à l'évaluation de la qualité de ces agencements, permettant ainsi à l'établissement de cibler les évaluations pertinentes selon une approche orientée vers les composantes du dispositif mis en œuvre. Sur ce dernier point, ce modèle se distingue particulièrement des trois précédemment évoqués. Une telle combinaison doit permettre de répondre à la question de ce qu'on cherche à évaluer.

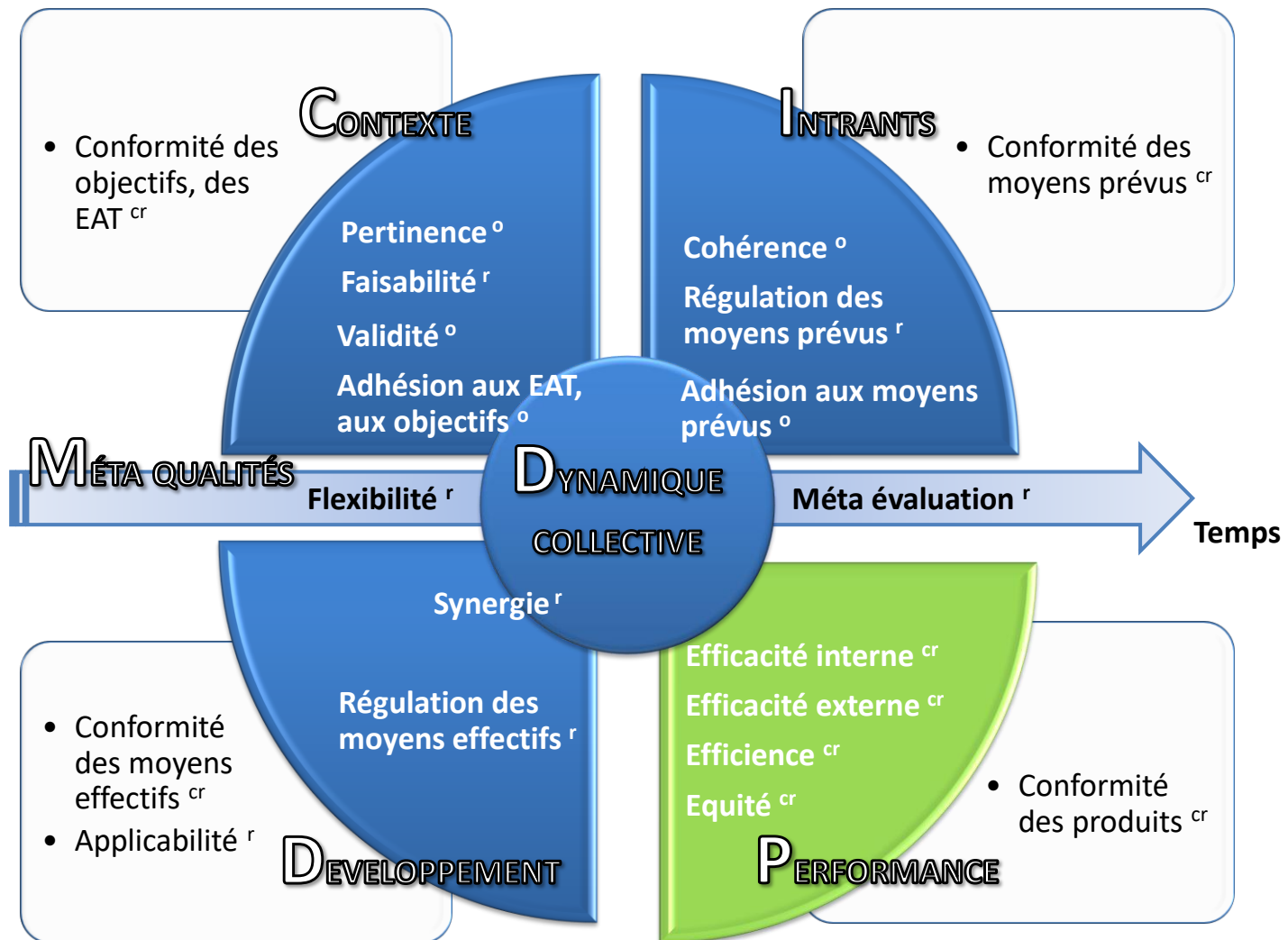


Figure 2. Le modèle CIDPDM d'évaluation de la qualité (° : fonction certificative ;^r : fonction de régulation ;^o : fonction d'orientation).

Ainsi que nous l'avons envisagé dans le cadre retenu pour l'élaboration du modèle (*cf.* 3.1), les familles contexte, intrants, développement et performance permettent d'aborder les évaluations selon une approche par composantes. Quant à la famille dynamique collective – qui s'intéresse aux acteurs du dispositif –, nous l'avons positionnée au cœur du modèle puisqu'elle regroupe des qualités également présentes dans les familles contexte, intrants et développement. La sixième famille est celle des méta-qualités, une notion empruntée à Bouchard et Plante (2002) qui l'avaient employée pour qualifier la flexibilité. Cette famille regroupe deux qualités qui sont mises en œuvre à la lumière des connaissances établies par d'autres qualités préalablement évaluées.

Par ailleurs, une démarche de développement et d'amélioration de la qualité s'inscrit nécessairement dans un cycle composé de huit phases : fixer des objectifs, agir, procéder à une évaluation, traiter les données, interpréter les résultats, prévoir des améliorations, libérer des ressources, appliquer des mesures, contrôler la mise en œuvre et redéfinir des objectifs (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, 2008). Nous avons donc fait figurer la ligne du temps au centre du modèle afin de rappeler cette notion de cycle mais également pour signifier que les différentes qualités peuvent être évaluées à des moments distincts. Nous avons également précisé la fonction d'évaluation – certificative, de régulation, d'orientation (De Ketele, 2010) – dans laquelle s'inscrit chaque qualité. En outre, nous avons discerné les qualités qui appartiennent au « contrôle » de celles qui relèvent de « l'évaluation ». Les deux qualités relevant du contrôle (conformité et applicabilité) se trouvent dans des rectangles spécifiques.

Nous proposons de présenter dans un premier temps les quatre familles : contexte, intrants, développement et performance sous forme de tableaux synthétiques, avant de développer dans un second temps les deux autres familles : dynamique collective et méta-qualités.

Le contexte

Le contexte comprend les différentes évaluations qui visent à orienter ou réguler les EAT et donc les objectifs de cet agencement. Le Tableau 1 présente cette famille qui se compose de cinq qualités : la pertinence, la validité, la faisabilité, l'adhésion aux EAT et aux objectifs ainsi que la conformité des objectifs et des EAT.

Tableau 1. *Les qualités relevant du « contexte ».*

Qualité	Fonction d'évaluation	Contrôle de régularité versus évaluation	Question(s) soulevée(s)
Pertinence	Orientation	Évaluation	Les objectifs rejoignent-ils les besoins des acteurs tels qu'ils sont perçus et exprimés par l'institution ?
Validité	Orientation	Évaluation	Les EAT correspondent-ils à une représentation précise et évaluable des objectifs qui sont effectivement poursuivis par le dispositif ?
Faisabilité	Régulation	Évaluation	Les objectifs sont-ils atteignables si l'on considère les moyens prévus ?
Adhésion aux EAT et aux objectifs	Orientation	Évaluation	Les différents acteurs approuvent-ils les EAT et les objectifs du dispositif ? Les EAT et les objectifs rejoignent-ils les besoins perçus et exprimés par les acteurs ainsi que leurs enjeux personnels ?
Conformité des objectifs et des EAT	Régulation ou certification	Contrôle	Les EAT et les objectifs respectent-ils les normes ?

Les intrants

Les différentes évaluations de la famille des « intrants » visent à orienter ou réguler les moyens (ressources et stratégies) prévus. Le Tableau 2 présente cette famille qui se compose de quatre qualités : la cohérence, la régulation des moyens prévus, l'adhésion à ces moyens ainsi que leur conformité.

Tableau 2. *Les qualités relevant des « intrants ».*

Qualité	Fonction d'évaluation	Contrôle de régularité versus Évaluation	Question(s) soulevée(s)
Cohérence	Orientation	Évaluation	Les moyens prévus sont-ils les bons au regard des objectifs poursuivis ? On distinguera cohérence des stratégies et cohérence des ressources.
Régulation des moyens prévus	Régulation	Évaluation	Les moyens prévus sont-ils ceux qu'il faut, au regard des moyens effectivement nécessaires pendant le déroulement des actions ? Faut-il reconsidérer les moyens prévus ?
Adhésion aux moyens	Orientation	Évaluation	Les moyens reçoivent-ils l'assentiment des différentes catégories d'acteurs (opinions et actions) ? Sont-ils en adéquation avec leurs besoins perçus et exprimés, avec leurs enjeux personnels ?
Conformité des moyens prévus	Régulation ou certification	Contrôle	Les moyens prévus respectent-ils les normes ?

Le développement

Le développement comprend les différentes évaluations qui visent à orienter ou réguler les processus, c'est-à-dire les ressources et stratégies effectivement mises en œuvre. Le Tableau 3 présente cette famille qui se compose de quatre qualités : la synergie, la régulation des moyens effectifs, l'applicabilité ainsi que la conformité des moyens effectifs.

Tableau 3. *Les qualités relevant du « développement ».*

Qualité	Fonction d'évaluation	Contrôle de régularité versus Évaluation	Question(s) soulevée(s)
Synergie	Régulation	Évaluation	La coordination des ressources humaines, les interactions entre acteurs permettent-elles d'atteindre les objectifs poursuivis ?
Régulation des moyens effectifs	Régulation	Évaluation	Les moyens effectifs tels qu'ils sont organisés sont-ils optimaux au regard du produit intermédiaire ? Faut-il repenser l'agencement des moyens effectifs ?
Applicabilité	Régulation	Contrôle	Les moyens effectifs correspondent-ils aux moyens prévus ? Lorsque des écarts sont constatés, une exploration plus fine s'impose afin d'essayer d'en expliquer la (les) raison(s).
Conformité des moyens effectifs	Régulation ou certification	Contrôle	Les moyens effectifs respectent-ils les normes ?

La synergie peut apparaître comme une qualité délicate à appréhender. Aussi, il nous semble que la définition qu'en proposent Bouchard et Plante (2002, p. 232) permet d'éclairer ses fondements : « la synergie touche à la coordination, aux communications, aux attitudes, au climat organisationnel, bref, à tout ce qui relève de la nature humaine ».

La performance

Nous retrouvons dans cette famille l'ensemble des évaluations en lien avec les produits. On considérera les produits sous leurs différentes formes : les résultats et les effets indirects. En outre, l'évaluation pourra porter sur des produits à court, moyen ou long terme ou encore sur des produits intermédiaires.

Comme nous pouvons le voir dans le Tableau 4, cette famille se compose de cinq qualités : l'efficacité interne, l'efficacité externe, l'efficacité, l'équité ainsi que la conformité des produits. Cette famille se distingue des trois précédentes puisqu'elle va permettre d'apporter des réponses dans le cadre de l'approche par la performance fixée par le cadre formel. Aussi, nous avons souhaité faire apparaître cette distinction sur la représentation schématique du modèle.

Tableau 4. *Les qualités relevant de la « performance ».*

Qualité	Fonction d'évaluation	Contrôle de régularité versus Évaluation	Question(s) soulevée(s)
Efficacité interne	Régulation ou certification	Évaluation	Les objectifs des différentes actions mises en œuvre dans le dispositif sont-ils atteints ?
Efficacité externe	Régulation ou certification	Évaluation	Les EAT sont-ils atteints ?
Efficacité	Régulation ou certification	Évaluation	Quel est le rapport entre le produit final et les moyens effectifs mis en œuvre ?
Équité	Régulation ou certification	Évaluation	Le dispositif s'inscrit-il dans le principe d'équité ?
Conformité des produits	Régulation ou certification	Contrôle	Les produits respectent-ils les normes ?

Dans notre modèle, nous avons choisi de distinguer l'efficacité interne, qui évalue les produits des stratégies mises en place mais ne se prononce pas sur l'atteinte des EAT, de l'efficacité externe, qui questionne le degré de conformité entre les produits finaux ou intermédiaires et les EAT attendus. Ainsi, si l'efficacité interne est étroitement liée à l'efficacité externe, sa validation est une condition nécessaire mais non suffisante pour viser une efficacité externe.

Par ailleurs, évaluer l'efficacité correspond à rechercher une optimisation. Celle-ci peut être envisagée selon deux approches : une économie de moyens, en conservant le même niveau d'efficacité, ou bien une amélioration de l'efficacité à moyens constants.

Enfin, l'équité « est une qualité qui relève de l'éthique institutionnelle » (De Ketele & Gérard, 2007, p. 10). Il s'agit là encore d'évaluer des rapports, mais cette fois-ci, notre attention se porte sur les bénéfices récoltés entre deux sous-groupes de personnes distincts (selon le genre, la catégorie socioprofessionnelle, le caractère urbain vs. rural, etc.). Il nous semble cependant nécessaire d'apporter des éléments de précision quant au concept d'équité qui recouvre des conceptions multiples. Demeuse et Baye (2005) ont montré comment les notions d'égalité et d'équité étaient liées en éducation : « un système équitable est un système qui vise un certain type d'égalité, au risque d'admettre, pour y parvenir, comme dans le cas des discriminations positives, certaines inégalités considérées comme justes » (p. 167). Aussi, ces auteurs, en s'inspirant des travaux de Grisay (1984), formulent quatre conceptions possibles de l'égalité : égalité des chances d'accès, de traitement, d'acquis et de résultats sociaux ; quatre réponses qui « ne sont pas contradictoires, dans la mesure où elles s'adressent à différents niveaux des systèmes d'enseignement ou de formation » (Demeuse & Baye, 2005, p. 166). En prenant comme support quatre niveaux des systèmes éducatifs : le contexte, les processus, les résultats internes, les résultats externes (Demeuse 2004 ; Groupe européen de recherche sur l'équité des systèmes éducatifs, 2003 ; Shavelson, 1987), Demeuse et Baye (2005) proposent une mesure différenciée des types d'égalité. Cela les conduit à définir les quatre associations suivantes : contexte et mesure de l'égalité des chances d'accès, processus et mesure de l'égalité de traitement, résultats internes et mesure de l'égalité des acquis et enfin résultats externes et mesure de l'égalité des résultats sociaux. En outre, ces auteurs précisent que cette approche différenciée est tout à fait compatible avec une vision générale du principe d'équité.

La dynamique collective

L'adhésion des acteurs (aux EAT, aux objectifs et aux moyens prévus) ainsi que la synergie sont les qualités qui composent la famille de la dynamique collective. Ces qualités se rejoignent

dans le sens où elles s'intéressent aux acteurs du dispositif, nous avons donc choisi de les regrouper dans une famille. De Ketele et Gérard (2007) diront de la synergie qu'elle est « un des meilleurs gages de la démarche de qualité » (p. 10). C'est ce qui justifie de positionner la dynamique collective au cœur du modèle.

Les méta-qualités

La famille des méta-qualités regroupe la flexibilité et les méta-évaluations, deux qualités qui se distinguent particulièrement des autres puisque leur étude est consécutive aux informations recueillies par de précédentes évaluations.

Ainsi, interroger la flexibilité d'un dispositif revient à se poser la question suivante : à la lumière de la connaissance des éléments à améliorer, le dispositif est-il en mesure de procéder aux modifications nécessaires pour s'améliorer ? Il s'agit là d'une évaluation des capacités au changement de cet agencement : après avoir déterminé les améliorations potentielles, encore faut-il s'assurer de la faculté dont dispose le dispositif pour les mettre en œuvre. Bouchard et Plante (2002) décrivent cinq types de flexibilité : la flexibilité en équilibre, la flexibilité efficiente, la flexibilité en rupture, la flexibilité non efficiente et la flexibilité étale. Lorsque le dispositif est en capacité de mener les améliorations qui s'imposent, on parlera de « flexibilité efficiente » (*Ibid.*, p. x).

Enfin, les méta-évaluations interrogent la qualité du dispositif d'évaluation lui-même, une qualité que Demailly (2012) propose d'analyser selon trois domaines. Le premier domaine est celui de l'étude de la nature et de la qualité des objectifs poursuivis par l'évaluation : il questionne la clarté des objectifs de l'évaluation, leur précision, leur pertinence, leur cohérence, ainsi que le fait qu'ils soient portés (ou non) à la connaissance des personnes concernées. Le deuxième domaine est celui du dispositif d'évaluation : il interroge alors la cohérence épistémologique et méthodologique de l'évaluation ainsi que la qualité de la démarche et des outils, la production de données et de représentations exactes de la réalité, le repérage des biais et limites. Le troisième domaine est celui des effets du dispositif d'évaluation : il s'intéresse à la production des connaissances attendues, la prise de décisions qui en résulte ainsi que l'observation d'effets initialement non prévus.

5. Conclusion

L'autonomie des établissements est au cœur des politiques éducatives contemporaines, et cela quels que soient les pays et quelle que soit leur culture politique nationale. Si cette autonomie

n'est souvent que partielle dans des pays où la tradition étatique, centralisatrice et bureaucratique est très forte, elle est présentée partout comme la clé d'une meilleure efficacité du système éducatif et tout particulièrement gage de qualité au service des usagers, au premier rang desquels les élèves. Ainsi, en France, la loi d'orientation et de programme de 2005 a marqué un tournant dans une conception de la qualité en éducation attelée à l'autonomie des établissements, sans que les alternances politiques n'aient, depuis, fondamentalement mis en cause ce credo.

Pour assurer la qualité et impulser les changements nécessaires, la Commission européenne considère que les personnels des établissements sont des éléments déterminants mais qu'ils doivent être accompagnés dans l'indispensable démarche d'auto-évaluation qui est le corollaire de toute amélioration. Pour cela, les autorités centrales sont appelées à mettre à disposition des acteurs locaux des outils d'aide au pilotage : en France, c'est la DEPP qui fournit ces outils depuis la création, au début des années 1990, des indicateurs de pilotage des établissements secondaires (IPES), premiers signes du développement d'une politique d'assurance qualité en éducation. C'est à la même époque que les inspections générales sont chargées d'une mission d'évaluation du fonctionnement et de l'efficacité des établissements d'enseignement, dont il ressort, au fil des ans, une déficience récurrente en matière de pratiques évaluatives, notamment concernant le suivi des expérimentations et actions innovantes, nombreuses, diverses mais dont il est difficile de faire un bilan et d'apprécier l'efficacité au service de la réussite des élèves. Ainsi, la Commission européenne (2015), réfutant toute idée de *one best way* pour produire un système éducatif de qualité, met en avant quatre dimensions de la qualité en éducation, à savoir la réalisation des compétences de base, l'équité et l'inclusion, l'excellence ainsi que le projet. Tremblay (2010) corrobore cette conception plurielle de la qualité en l'associant à l'atteinte d'indicateurs, à l'absence de défauts, à la conformité aux attentes des usagers, à la recherche de l'excellence ou à un horizon idéal.

À la lumière de ces différentes références, on peut s'interroger sur la nature des outils de pilotage dont les chefs d'établissement disposent dans les faits : comment construire une offre éducative de qualité et comment évaluer son niveau de qualité ? C'est bien cette analyse du concept de qualité en éducation et de son évaluation à l'échelon local de l'établissement scolaire et des dispositifs éducatifs qui y sont implantés qui nous a amenées à élaborer un nouveau modèle propre à y répondre. Nous avons pour cela été guidées par l'objectif que ce modèle réponde à la volonté d'inscription des établissements dans une démarche interne d'amélioration continue de la qualité de ces agencements. Pour nous, cela suppose le fait que l'établissement

opère des choix stratégiques en matière de conduite de l'évaluation et de mobilisation autour de cet objectif mais aussi de finalité qui lui est impartie, sans parler des modalités de sa mise en œuvre.

Ces considérations, ces précautions, pourrait-on dire, ont conditionné notre travail autour d'un modèle d'évaluation de la qualité des dispositifs, tel que présenté dans cet article, et qui postule que c'est d'abord et avant tout l'établissement qui contrôle l'évaluation. Cela induit donc que le modèle proposé renvoie à une autoévaluation et privilégie un ensemble de qualités que nous avons classées en six catégories ou en six familles, à savoir le contexte, les intrants, le développement, la performance, la dynamique collective et les méta-qualités. La première caractéristique de ces qualités est qu'elles sont combinées et que de cette manière les établissements peuvent moduler l'évaluation de la qualité des dispositifs en fonction de leur interprétation de ces actions (souvent d'initiative nationale) et des composantes qu'ils ont privilégiées. C'est une façon de garantir la pertinence et l'appropriation de l'évaluation, ce qui nous apparaît distinguer notre modèle de ceux que nous avons présentés et dont nous nous sommes inspirés. Nous n'insisterons jamais assez sur le fait que cette démarche d'autoévaluation n'invalide pas des formes d'évaluation externe qui la compléteraient.

Enfin, nous ne saurions oublier les résistances que peut générer l'inscription dans un tel processus d'évaluation interne. Pour les prévenir, il est indispensable de d'inscrire cette évaluation dans une démarche collective qui implique les acteurs de l'établissement, comme le souligne Gather Thuler dans un article de 1994, précisément intitulé « L'efficacité des établissements ne se mesure pas : elle se construit, se négocie, se pratique et se vit ». Aussi, il nous semble que l'amélioration continue de la qualité des dispositifs, pour être efficace, ne peut être la préoccupation du seul chef d'établissement mais doit être envisagée sous l'angle d'un travail collectif, comme le fruit d'une réflexion partagée en équipe, d'une négociation entre acteurs tous impliqués dans la prise de décisions.

Bibliographie

- Adams, D. (1993). *Defining educational quality*. Improving Educational Quality (IEQ) Project Publication n° 1 : Biennial Report. Arlington. VA : Institute for International Research.
- Bajomi, I., & Barroso, J. (2002). *Système éducatifs, mode de régulation et d'évaluation scolaire et politiques de lutte contre les inégalités en Angleterre, Belgique, France, Hongrie et au Portugal, synthèses des études de cas nationales*. Deliverable 3, rapport intermédiaire à l'UE pour le projet Reguleducnetwork (projet européen HPSE-CT-2001-00086), Lisbonne, Portugal.
- Behrens, M. (2007). *La qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain*. Le Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bernard, A. (1999). *The child-friendly school : a summary*. Paper written for UNICEF, New York.
- Bouchard, B., & Plante, J. (2002). La qualité : mieux la définir pour mieux la mesurer. *Les cahiers du service de pédagogie expérimentale*, 11-12, 219-236.
- Bourgeois, E. (1991). L'analyse des besoins de formation dans les organisations : un modèle théorique et méthodologique. *Mesure et évaluation en éducation*, 14(1), 17-60.
- Broadfoot, P. M. (1996). *Education, assessment and society. A sociological analysis*. Philadelphia, PA : Open University Press.
- Commission européenne (2015). *Comparative study on quality assurance in EU school education systems – policies, procedures and practices*. Rapport final, DG EAC Framework Contract, 04/06/2015. Téléchargé sur : <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/1428f97f-b048-4465-8f5b-36e920875ce4/language-en>
- Commission européenne (2017). *Le développement des écoles et un enseignement d'excellence pour bien débuter dans la vie*. Communication de la Commission au Parlement européen, au Conseil, au Comité économique et social européen et au Comité des régions (COM/2017/0248 final). Téléchargé sur : <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=CELEX%3A52017DC0248>

- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (2008). *Evaluation et qualité de l'école. Cadre d'orientation à l'intention des autorités scolaires, des organes de surveillance et des directions d'établissement*. Berne (Suisse) : CDIP.
- Conseil de l'Union européenne (2009). *Conclusions du Conseil du 12 mai 2009 concernant un cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation* (« Éducation et formation 2020 »). Journal officiel de l'Union européenne, C 119 du 28/05/2009, 2-10. Téléchargé sur : <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/ALL/?uri=CELEX%3A52009XG0528%2801%29>
- Conseil de l'Union européenne & Commission européenne (2015). *Rapport conjoint 2015 du Conseil et de la Commission sur la mise en œuvre du cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation (Éducation et formation 2020). Nouvelles priorités pour la coopération européenne en matière d'éducation et de formation*. Journal officiel de l'Union européenne, C 417 du 15/12/2015, 25-35. Téléchargé sur : [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=celex:52015XG1215\(02\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=celex:52015XG1215(02))
- De Ketele, J.-M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, 15(1), 25-37.
- De Ketele, J.-M., Chastrette, M., Cros, D., Mettelin, P., & Thomas, J. (1989). *Guide du formateur* (2^e éd.). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- De Ketele, J.-M., & Gérard, F.-M. (2007). La qualité et le pilotage du système éducatif. In M. Behrens (Ed.), *La qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain* (pp. 19-38). Le Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Demailly, L. (2003). L'évaluation de l'action éducative comme apprentissage et négociation. *Revue française de pédagogie*, 142, 115-129.
- Demailly, L. (2012). Enjeux épistémologiques, et donc aussi politiques, de la méta-évaluation. In L. Mottier Lopez & G. Figari (Eds.), *Modélisations de l'évaluation en éducation* (pp. 165-180). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Demeuse, M. (2004). A set of equity indicators of the European education systems. A synthesis. In L. Moreno Herrera & G. Francia (Eds.), *Educational policies. Implications for equity, equality and equivalence* (pp. 44-57). Örebro, Suède : Örebro University, Reports from the Department of Education.

- Demeuse, M., & Baye, A. (2005). Pourquoi parler d'équité ? In M. Demeuse, A. Baye, M.-H. Straeten, J. Nicaise & A. Matoul (Eds.), *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation : une approche internationale* (pp. 149-170). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Duran P. (1999). *Penser l'action publique*. Paris : Librairie générale de droit et de jurisprudence.
- Figari, G. (1994). *Évaluer : quel référentiel ?* Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Foucault, M. (1994). Le jeu de Michel Foucault. In M. Foucault (Ed.), *Dits et écrits, II : 1976-1988* (pp. 298-329). Paris : Gallimard.
- Gather Thurler, M. (1994). L'efficacité des établissements ne se mesure pas : elle se construit, se négocie, se pratique et se vit. In M. Crahay (Ed.), *Problématique et méthodologie de l'évaluation des établissements de formation* (pp. 203-224). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Grisay, A. (1984). Quels indicateurs pour quelle réduction des inégalités scolaires ? *Revue de la Direction générale de l'organisation des études*, n° 9, 3-14.
- Groupe européen de recherche sur l'équité des systèmes éducatifs (2003). *L'équité des systèmes éducatifs européens. Un ensemble d'indicateur*. Rapport final du projet Socrates SO2-61OGBE. Liège, Belgique : Service de Pédagogie Expérimentale.
- IGEN & IGAENR (2006, décembre). *L'EPLÉ et ses missions*. Rapport n° 2006-100.
- IGEN & IGAENR (2017, décembre). *L'évaluation des établissements par les académies*. Rapport n° 2017-080.
- IGEN, IGAENR, & ESENER (2010). *Promouvoir une culture de l'évaluation et de pilotage pédagogique dans notre système éducatif – problématique et documents d'accompagnement*. Dossier documentaire. <http://www.esen.education.fr/fr/ressources-par-theme/evaluation/>
- Juran, J. M., & Godfrey, A. B. (1999). *Juran's quality handbook* (5th ed.). New York, NY : McGraw-Hill Companies.
- Lascoumes, P., & Le Galès, P. (2005). *Gouverner par les instruments*. Paris : Presses de Sciences Po.

- Lascoumes, P., & Simard, L. (2011). L'action publique au prisme de ses instruments : introduction. *Revue française de science politique*, 61(1), 5-22.
- Maroy, C. (2005). Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ? *Les Cahiers de recherche en éducation et formation*, n° 49, 1-30.
- Mons, N., & Dupriez, V. (2010). Les politiques d'accountability. Responsabilisation et formation continue des enseignants. *Recherche et formation*, n° 65, 45-59.
- Muller, B. (2005). Les nouveaux modes de régulation de l'action publique. *Pensée plurielle*, n° 10, 159-177.
- Nations Unies (2015). *Transformer notre monde : le Programme de développement durable à l'horizon 2030*. A/RES/70/1. Téléchargé sur : http://unctad.org/meetings/fr/SessionalDocuments/ares70d1_fr.pdf
- Neave, G. (1988). On the cultivation of quality, efficiency and enterprise: an overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986-1988. *European Journal of Education*, 23(1-2), 7-23.
- Parlement européen & Conseil de l'Union européenne (2001). *Recommandation 2001/166 / CE du 12 février 2001 relative à la coopération européenne en matière d'évaluation de la qualité dans l'enseignement scolaire*. JO L 60 du 1.3.2001, p. 51-53. Téléchargé sur : https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=uriserv:OJ.L_.2001.060.01.0051.01.FRA&toc=OJ:L:2001:060:TOC
- Parlement européen & Conseil de l'Union européenne (2009). *Recommandation 2009/C 155/01 du 18 juin 2009 relative à l'établissement d'un cadre européen de référence pour l'assurance de la qualité dans l'enseignement et la formation professionnels* (Texte présentant de l'intérêt pour l'EEE). JO C 155, 8.7.2009, p. 1-10. Téléchargé sur : <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=CELEX%3A32009H0708%2801%29>
- Parlement européen, Conseil de l'Union européenne & Commission européenne (2017). *Socle européen des droits sociaux*. Téléchargé sur : https://ec.europa.eu/commission/sites/beta-political/files/social-summit-european-pillar-social-rights-booklet_en.pdf

- Plante, J. (1994). *Évaluation de programme (français, anglais, espagnol)*. Le Québec : Presses de l'Université Laval.
- Plante, J., & Bouchard, C. (1998). La qualité. Sa définition et sa mesure. *Service social*, 47(1-2), 27-61.
- Reynaud, J-D. (1988). Les régulations dans les organisations : régulation de contrôle et régulation autonome. *Revue française de sociologie*, 29(1), 5-18.
- Roegiers, X. (2007). *Analyser une action d'éducation ou de formation : analyser les programmes, les plans et les projets d'éducation ou de formation pour mieux les élaborer, les réaliser et les évaluer*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck.
- Roegiers, X., Wouters, P., & Gérard, F. M. (1992). Du concept d'analyse de besoins en formation à sa mise en œuvre. *Formation et technologies – Revue européenne des professionnels de la formation*, 1, 2-3.
- Rozenwajn, E., & Dumay, X. (2014). Les effets de l'évaluation externe sur les pratiques enseignantes : une revue de la littérature. *Revue française de pédagogie*, 194, 105-138.
- Schratz, M. (2001). L'autoévaluation, une nouvelle mission du système éducatif. *Éducation et sociétés – Revue international de sociologie de l'éducation*, n° 8, 65-80.
- Schwandt, T. A. (1990). Defining “quality” in evaluation. *Evaluation and Program Planning*, 13(2), 177-188.
- Shavelson, R. (1987). *Indicator systems for monitoring mathematics and science education*. Santa Monica, CA : RAND Corporation.
- Stufflebeam, D. L., Foley, W. J., Gephart, W. J., Guba, E. G., Hammond, R. L., Merriman, H. O., & Provus, M. M. (1980). *L'évaluation et la prise de décision en éducation*. Victoriaville, Le Québec : Éditions NHP.
- Thélot, C. (2002). Évaluer l'École. *Études*, 397(10), 323-334.
- Torres, J.-C. (1996). Héxis et poïos : essai d'une analyse conceptuelle de la qualité. *Éducation permanente*, 126(1), 31-44.
- Tremblay, P. (2010). *Évaluation de la qualité de deux dispositifs scolaires – l'enseignement spécialisé de type 8 et l'inclusion dans l'enseignement ordinaire – destinés à des élèves de l'enseignement primaire ayant des difficultés/troubles d'apprentissage*. Thèse de doctorat, Université Libre de Bruxelles, Belgique.

- Tremblay, P. (2012). L'évaluation de la qualité de dispositifs scolaires : développement d'une approche multidimensionnelle et bidirectionnelle. *Mesure et évaluation en éducation*, 35(2), 39-68.
- UNESCO (2000). *Cadre d'action de Dakar. Éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs*. Texte adopté au Forum mondial sur l'éducation, Dakar, Sénégal, 26-28 avril 2000. Téléchargé sur : <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147f.pdf>.
- UNESCO (2004). *Une éducation de qualité pour tous les jeunes*. Réflexions et contributions issues de la 47^e Conférence internationale de l'éducation de l'UNESCO, Genève, 8-11 septembre 2004. Téléchargé sur : http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Publications/free_publications/educ_qualite_fr.pdf
- UNESCO (2004). *Éducation pour tous : l'exigence de qualité*. Rapport mondial de suivi de l'Éducation pour tous (EPT) 2005. Téléchargé sur : <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001374/137403f.pdf>.
- UNICEF (2000). *Defining quality in education*. New York, NY : Auteur.
- Valois, P. (2007). Préface. In M. Behrens (Ed.), *La qualité en éducation : pour réfléchir à la formation de demain* (p. XI). Le Québec : Presses de l'Université du Québec. Téléchargé sur : <https://www.unicef.org/education/files/QualityEducation.PDF>
- Vandenberghe, V. (1998). L'enseignement en Communauté française de Belgique : un « quasi-marché ». *Reflets et perspectives de la vie économique*, 37, 65-76.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Le principe d'inclusion suppose un postulat, une finalité et une méthode (Frétigné, 2013). C'est ainsi que les dispositifs, qui se caractérisent par leur « flexibilité » (Tremblay, 2015, p. 52), constituent des outils essentiels à l'école inclusive, dans la mesure où cette souplesse permet une réponse ajustée aux besoins des élèves à BEP. En outre, dans un contexte de responsabilisation (Progin, 2017), les établissements scolaires – en charge de l'opérationnalisation de cette politique – se retrouvent les garants de la qualité de ces dispositifs et doivent, à ce titre, les évaluer. Questionner les leviers à disposition des établissements pour répondre aux impératifs de qualité, d'inclusion et d'*empowerment*, tel est le fil rouge qui a guidé ce travail.

Plante et Bouchard (1998) identifient trois défis à relever lorsqu'on s'intéresse à la qualité : « sa définition et sa mesure, la détermination de ses indicateurs, son évaluation » (p. 29). Ma réflexion a porté sur le premier de ces défis ; il s'agissait ainsi d'appréhender la notion de qualité des dispositifs afin de fournir un cadre d'analyse à son évaluation. Après avoir relevé l'absence de consensus autour de l'idée de qualité en éducation (Behrens, 2007 ; Schwandt, 1990 ; Tremblay, 2010) et pointé les risques d'une conception globale de la qualité au format mal défini (Bouchard & Plante, 2002), j'ai opté, à l'instar d'autres auteurs (Bouchard & Plante, 2002 ; De Ketele & Gérard, 2007 ; Tremblay, 2012), pour une approche plurielle de la qualité en ne considérant pas « une » mais « des » qualités. Cette étude s'est alors déroulée en deux étapes. Il était nécessaire, dans un premier temps, de pouvoir circonscrire l'objet à évaluer : j'ai ainsi cherché à déterminer les différents éléments qui caractérisent un dispositif. L'analyse des travaux de la littérature a conduit à retenir quatre composantes (les objectifs, les moyens, les effets attendus sur le terrain et les produits) pour un dispositif qui s'inscrit dans un environnement triple (l'environnement des besoins des acteurs, celui des normes et enfin celui des enjeux personnels). Aussi, les trois premiers articles de cette thèse visaient-ils une meilleure appréhension de ces dispositifs, avec l'étude d'un facteur de contexte (les besoins des élèves) et de deux composantes : un moyen mis en œuvre (l'accompagnement individuel) et un résultat (la satisfaction scolaire des élèves à HPI bénéficiant de ces dispositifs). Dans un second temps, il s'agissait d'envisager une réponse à l'exigence d'une école inclusive de qualité au niveau de l'établissement : l'inscription dans une démarche d'amélioration continue de la qualité m'a

semblé une ressource possible. Il ne s'agissait pas tant de questionner « comment améliorer la qualité » mais plutôt de chercher « comment améliorer un programme pour qu'il atteigne la qualité souhaitée » (Bouchard & Plante, 2002, p. 225). La vision holistique de la qualité que je cherchais à développer a conduit à la construction d'un nouveau modèle propre à l'évaluer. Celui que j'ai développé (objet du quatrième article) se compose de seize qualités regroupées en six familles, une organisation qui semble permettre une modulation des évaluations selon les objectifs poursuivis.

Ce modèle, pensé comme outil au service de l'autoévaluation des établissements, s'inscrit dans une conception dynamique de l'évaluation de la qualité : il s'agit de viser un « toujours mieux » en procédant à une évaluation continue et régulière des qualités qui interrogent les liens entre des caractéristiques des dispositifs flexibles dans le temps. En quelque sorte, j'envisage cette démarche d'amélioration continue de la qualité comme une « vis d'Archimède » inscrite dans un processus temporel. J'ai distingué, à partir de là, quatre conditions requises pour participer à un telle démarche : une autoévaluation contextualisée, une articulation entre autoévaluation et évaluation externe, un partage d'expériences et un lieu de circulation des idées.

1. Une autoévaluation de la qualité contextualisée

Le premier article a montré des « dispositifs pour élèves à HPI » qui répondent à des besoins multiples et qui peuvent varier selon les établissements. Aussi l'exemple des difficultés de comportement des élèves qui sont signalées par certains des chefs d'établissement rencontrés semble assez révélateur des variations inter-dispositifs qui impactent leur organisation ou leur fonctionnement. En effet, si la prudence est de rigueur quant au niveau d'appréciation de ces difficultés dont l'échelle n'a pas été déterminée lors de ces entretiens, de tels besoins, lorsqu'ils sont pointés par la direction, sont nécessairement pris en compte dans les objectifs visés et orientent les actions mises en œuvre. Par ailleurs, les moyens propres à chaque dispositif dépendent tant des ressources à disposition des établissements que de l'adhésion de leurs différents acteurs. Le second article relatif à l'accompagnement individuel des élèves à HPI par un adulte de l'établissement permet de mesurer le poids de ces enjeux personnels. En effet, les résultats montrent une relation élève/adulte déterminante dans les apports perçus par les élèves ; or, cette stratégie de soutien repose dans la majorité des établissements sur le volontariat des personnels. Aussi, il est possible de s'interroger : que se passe-t-il si le nombre d'adultes adhérant à cette action et volontaires pour y participer n'est pas suffisant au regard du nombre d'élèves à accompagner ? Quid de la relation élève/adulte et des apports perçus de cette aide

dans un tel cas ? Ces résultats permettent ainsi de souligner les spécificités inhérentes à chaque dispositif et d'éprouver les répercussions en termes de qualité : la qualité d'un dispositif est, de fait, contextualisée.

Cette étude a mis en exergue une qualité des dispositifs qui doit se penser dans son contexte, mais peut-on envisager pour autant l'amélioration continue de la qualité sous le seul prisme d'une autoévaluation ? Dans cette perspective subjectiviste de l'évaluation (Rodrigues, 2006), l'absence de dialogue et de conflit (sauf du sujet avec lui-même puisqu'il est son propre évaluateur) fait courir le risque de « positions conservatrices et réductrices » (Rodrigues, 2012, p. 156). De la même manière, Paquay (2007, p. 83) évoque des « attitudes parfois rapides d'autosatisfaction ». Il semblerait donc que l'autoévaluation, bien qu'indispensable au processus d'amélioration continue de la qualité, ne suffise pas à l'inscription dans une telle démarche.

2. Une articulation entre autoévaluation et évaluation externe

Comme les limites à l'autoévaluation ont été soulignées, je propose de rappeler celles consubstantielle à l'évaluation externe, c'est-à-dire une évaluation comprise selon une perspective objectiviste (Rodrigues, 2006). Cardinet (1990) relève le lot d'illusions qui traverse l'évaluation externe : illusion de « simplicité » quand la complexité des objets étudiés est de mise, de « généralité » dans un domaine où le doute est nécessaire et la généralisation peu adaptée, « d'objectivité » alors que le simple changement de la forme de questionnaire peut transformer la réussite en échec (Cardinet, 1986). Il ne s'agit pas finalement d'opposer deux alternatives de l'évaluation (interne *versus* externe) mais bien de rechercher un compromis, ce que Cardinet (1990) a proposé en introduisant un troisième modèle d'évaluation négociée : « la meilleure façon d'explorer cette réalité, c'est de confronter tous les points de vue possibles et pour cela de susciter des interactions entre partenaires » (p. 150). Si l'autoévaluation mobilise l'équipe d'établissement pour un pilotage des actions mises en œuvre, l'évaluation externe, quant à elle, invite à justifier ses choix et oriente les actions à venir : deux évaluations qui finalement se complètent. De ce fait, c'est bien la question de l'articulation entre ces deux formes d'évaluation qui se pose. Strittmatter (2007) envisage cinq postulats pour assurer le rapport entre elles : (1) une autoévaluation constante, (2) une autoévaluation qui satisfait des standards des méthodes qualitatives, (3) un retour périodique aux autorités des rapports d'autoévaluation ; (4) une participation aux enquêtes des autorités garantissant l'anonymat des participants ; (5) des mesures de réajustement en cas de dysfonctionnement repéré. C'est à

l'image d'une « stratégie systémique de coopération » (Stryck, 2000, p. 123), renvoyant à une relation de confiance établie entre les partenaires que Strittmatter (2007) envisage l'évaluation externe. Il s'agira alors, pour celui qui procède à l'évaluation extérieure, de créer « l'espace nécessaire à une auto-évaluation professionnelle constructive et de qualité, et de la favoriser par des instructions et un matériel appropriés, ainsi que par le dialogue » (*Ibid.*, p. 175).

3. Un partage d'expériences au service de l'amélioration continue

Développer le fonctionnement d'un établissement à la manière d'une « organisation apprenante » définie par « sa capacité d'élargir continuellement sa capacité de gérer créativement son propre avenir » (Schratz & Steiner-Löffler, 1998, dans Gather Thurler, 2002)⁶² nécessite que l'établissement en question puisse disposer d'éléments d'évaluation externes (cf. paragraphe précédent) mais aussi d'un ensemble de ressources, qu'elles soient documentaires ou sous forme de soutien (Paquay, 2007).

Le troisième article a présenté les résultats relatifs à la satisfaction scolaire des élèves à HPI pour des dispositifs partageant un objectif commun, celui du bien-être des élèves. Je postule que la comparaison des résultats d'évaluation pour les qualités des familles contexte, intrants, développement et performance (c'est-à-dire les qualités qui mettent en lien les différentes composantes et facteurs de contexte d'un dispositif) est une ressource intéressante pour les établissements : les variations inter-établissements faciliteraient l'interprétation des résultats à l'interne et les choix en termes d'évolution des stratégies existantes, voire favoriseraient le développement de nouvelles pratiques. En ce sens, le partage des évaluations bénéficierait à l'ensemble des établissements avec dispositifs pour élèves à HPI. De surcroît, on pourrait envisager un partage d'évaluations entre des établissements proposant des dispositifs destinés à d'autres élèves à BEP mais visant des objectifs similaires. Ce partage d'évaluations servirait la démarche d'amélioration continue de la qualité de ces dispositifs. Je pense ici aux dispositifs mis en place pour une école bienveillante et visant le bien-être des élèves (Jellab & Marsollier, 2018) et plus particulièrement au projet Motiv'action qui vise la prévention du risque de décrochage scolaire (Janosz & Blanchard, 2018). En effet, ce programme, qui est une adaptation française du programme américain Check & Connect (Anderson, Christenson, Sinclair & Lehr, 2004), repose sur un accompagnement de type du mentorat en milieu scolaire et partage des points communs avec l'accompagnement individuel présenté dans le second article. De la

⁶² <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/gather-thurler/Textes/Textes-2002/MGT-2002-01.html> (consulté le 17/10/19).

même manière, les résultats de l'expérience de médiation mise en place dans certains établissements pour les enfants malades et qui vise « une forme de réassurance, de remobilisation, de remotivation » (Courty, Sivilotti, Rollin & Dugas, 2019, p. 102-103) pourraient être riches en enseignements pour des équipes impliquées dans l'accompagnement individuel des élèves à HPI. Ces quelques exemples, qui pointent un objectif spécifique (celui du bien-être des élèves) et une stratégie précise (celle de l'accompagnement individuel par un adulte), ne sont bien sûr pas exhaustifs ; ils laissent cependant préjuger de l'intérêt, pour l'ensemble des dispositifs au service de l'inclusion des élèves, du partage des résultats des évaluations de la qualité des dispositifs. Il s'agirait de mettre en relation des évaluations portées à un niveau local et d'y associer les travaux des chercheurs travaillant à la même thématique. Une telle mise en réseau nécessite alors de questionner tant la stratégie de diffusion de ces évaluations que l'organisation des échanges entre acteurs d'univers distincts (praticiens, décideurs, chercheurs).

4. Une instance de « circulation des idées » au service des différents partenaires

À l'occasion de son 200^{ème} numéro, la *Revue française de pédagogie* avait choisi de questionner la circulation entre la recherche, la politique et les pratiques en éducation. Pour comprendre la transformation « spectaculaire » (2007a, p. 5) des rapports entre recherche, administration et politique qui s'est produite au cours de 35 dernières années, la revue a proposé un appel à contributions organisé selon quatre axes : transformations, médiations, comparaisons et interprétations ; un appel qui a mobilisé 23 articles répartis dans trois volumes, les n° 200 (2017a), 201 (2017b) et 202 (2018). Or c'est bien l'axe de la médiation qui est au cœur de ce questionnement. Définie comme « la mise en relation, en présence d'un tiers, réel ou perçu, de différents points de vue sur les problèmes et enjeux éducatifs » (2017b, p. 5), la médiation s'opérationnalise via différents espaces, acteurs et supports qui mettent en relation la recherche avec les politiques, les administratifs et les professionnels. Abbet et Suchaut (2014, p. 6) entrevoient les apports de la recherche comme « outil de médiation et de mise en perspectives pour les mondes des décideurs et des praticiens » afin « d'aller au-delà de la seule référence à l'expérience personnelle du praticien ou du décideur, de dépasser la seule comparaison intuitive avec des situations dont la comparabilité est plus ou moins fondée et, surtout, de démonter les préjugés ou les présupposés des uns et des autres ». En outre, Duru Bellat (2007, p. 153) en appelle à la « responsabilité professionnelle et civique du chercheur » quant à la mise en place

des évaluations, l'utilisation et la diffusion des résultats pour une école envisagée sous l'angle d'« une institution démocratique qui évalue soigneusement ce que chacun en retire ». L'implication de la recherche dans le domaine de la qualité et du développement de l'école nécessite toutefois le respect de certaines exigences en termes de méthode. Büeler et Szaday (1996) en précisent quatre : (1) considérer des systèmes dans leur complexité ; (2) apparaître sous une forme perçue comme un soutien aux établissements dans leurs questionnements ; (3) proposer des procédures et théories accessibles ; (4) être légitime. En proposant des évaluations ainsi que des outils en faveur d'une école inclusive de qualité, la recherche a donc également un rôle à jouer dans ce processus d'amélioration continue de la qualité des dispositifs.

Concernant les institutions collectives mises en place au service de la médiation, l'expérimentation du Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco) paraît particulièrement intéressante à relever. Dispositif pensé pour jouer un rôle d' « intermédiation en circulation d'idées » (Mons, 2018, p. 25) entre des univers variés à la manière d'un *ideational broker* (Campbell, 2008), Mons (2018) l'envisage comme un forum de politique publique (Jobert, 1992). Les évaluations sont envisagées selon un format double – scientifique et participatif – avec des résultats de recherches accessibles aux praticiens et constituant des « outils pour l'action » (2018b, p. 27). La stratégie ainsi mise en place par le Cnesco semble rejoindre le double objectif visé en termes de circulation des idées et d'échanges. Aussi, quoique cette instance ait disparu en 2019, nous pouvons espérer que la mobilisation actuelle en faveur d'une école inclusive de qualité aidera au dépassement de relations « complexes, mouvantes et objets de controverses » (2018a, p. 5) entre le domaine de la recherche en éducation, et ceux des décideurs et des praticiens et permettra ainsi la mise en œuvre d'un tel réseau.

Ainsi que je l'ai souligné lors de cette étude, proposer une école pleinement inclusive nécessite encore la levée de différents obstacles, un défi qui implique directement les établissements dont le rôle apparaît comme déterminant dans la mise en œuvre de ce nouveau paradigme. Pour ces derniers, viser l'amélioration continue de la qualité des dispositifs en faveur de l'inclusion permet de s'inscrire dans une démarche de questionnements ciblés, qui peuvent relever d'une ou de plusieurs familles de qualités (contexte, intrants, développement, performance dynamique collective ou méta-qualités) avec pour finalité la prise de décisions. Une telle amélioration continue de la qualité des dispositifs repose sur un travail en collaboration des équipes et des échanges d'outils qui forment autant de leviers pour le dépassement des difficultés rencontrées dans le parachèvement de l'inclusion (Pelgrims, 2011). En outre, si les solutions « clé en main » pour une qualité des dispositifs n'existent pas, les ressources ou encore les idées sont

démultipliées lorsqu'elles sont mutualisées. Il semble enfin qu'une telle mutation au sein de l'école ne puisse s'envisager sans une autre évolution, déjà soulignée par Gather Thurler (2000), celle du rôle dévolu aux autorités scolaires, dont la mission ne doit plus être de s'arroger la dynamique du changement au détriment des acteurs de base mais de les aider à y accéder, de fixer un cadre propice et de coordonner leur action.

Bibliographie

- Abbet, J.-P. & Suchaut, B. (2014). *Recherche en éducation et décision politique : conditions, apports et limites de l'évaluation*. Actes du 26^e colloque de l'ADMEE-Europe, Marrakech, Maroc. Téléchargé sur :
https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/ursp/Publications/Autres_publications/rech-educa_decis-politique_admee-europe_marrakech_2014.pdf
- Anderson A. R., Christenson S. L., Sinclair M. F. & Lehr C. A. (2004). Check & connect : the importance of relationships for promoting engagement with school. *Journal of School Psychology, 42*(2), 95-113.
- Behrens, M. (2007). *La qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain*. Le Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, C. & Plante, J. (2002). La qualité : mieux la définir pour mieux la mesurer. *Les Cahiers du Service de pédagogie expérimentale, 11-12*, 219-236.
- Büeler, X. & Szaday, C. (1996). Recherche sur la qualité et le développement des écoles : synthèse des tendances internationales. In C. Szaday, X. Büeler & B. Favre (Dir.), *Qualité et développement des écoles* (pp. 247-274). Berne et Aarau, Suisse : Direction du PNR3 et Centre Suisse de coordination pour la recherche en éducation.
- Campbell, J. L. (2008). What do we know – or not – about ideas and politics? In P. Nedergaard & J. L. Campbell (Dir.), *Politics and institutions*. Copenhague, Danemark : DJOEF Publishers.
- Cardinet, J. (1986). *Evaluation scolaire et pratique*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Cardinet, J. (1990). Evaluation externe, interne, ou négociée ? In Institut romand de recherche et de documentation pédagogique (Éd.), *Hommage à Jean Cardinet* (pp. 139-157). Neuchâtel, Suisse : IRDP – Delval.
- Courty, B., Sivilotti, L., Rollin, Z. & Dugas, E. (2019). L'apport des éthiques du care et des théories de la médiation pour penser l'inclusion scolaire/universitaire des jeunes suivis pour des maladies chronicisées. In E. Dugas (Dir), *Handicap et recherches. Regards pluridisciplinaires* (pp. 91-106). Paris : CNRS.
- De Ketele, J.-M. & Gérard, F.-M. (2007). La qualité et le pilotage du système éducatif. In M. Behrens (Ed.), *La qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain* (pp. 19-38). Le Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Duru-Bellat, M. (2007). L'évaluation de la qualité du contexte scolaire. Dérive managériale ou exigence démocratique. In M. Behrens (Dir.), *La qualité en éducation : pour réfléchir à la formation de demain* (pp. 127-155). Le Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Frétygné, C. (2013). Les dispositifs innovants de l'école à la lumière de la « handicapologie ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 61*, 165-174.

- Gather Thurler, M. (2000) Au-delà de l'innovation et de l'évaluation : instaurer un processus de pilotage négocié. In L. Demailly (Dir.), *Évaluer les politiques éducatives. Sens, enjeux, pratiques* (pp. 181-195). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Gather Thurler, M. (2002). L'autoévaluation de l'établissement scolaire comme moteur du changement. In M. Bois (Dir.), *Les systèmes scolaires et leurs régulations* (pp. 31-49). Lyon : CRDP.
- Gather Thurler, M. (2015). Exercer un véritable leadership éducatif dans son établissement : injonction aussi facile à formuler que difficile à suivre ! In Y. Dutercq, M. Gather Thurler & G. Pelletier (Dir.), *Le leadership éducatif : entre défi et fiction* (pp. 121-138). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Janosz, M. & Blanchard, C. (2018). Motiv'action : professionnaliser la bienveillance, pour prévenir le risque de décrochage scolaire. In A. Jellab & C. Marsollier (Dir.), *Bienveillance et bien être à l'école. Pour une école humaine et exigeante* (pp. 145-168). Boulogne-Billancourt : Berger Levrault.
- Jellab, A. & Marsollier, C. (Dir.). (2018). *Bienveillance et bien être à l'école. Pour une école humaine et exigeante*. Boulogne-Billancourt : Berger Levrault.
- Jobert, B. (1992). Représentations sociales, controverses et débats dans la conduite des politiques publiques. *Revue française de science politique*, 42(2) 219-234.
- Mons, N. (2018). Interactions recherche-communauté éducative : les concepts de forum de politiques publiques, ideational broker et évaluation participative à l'épreuve des faits. *Revue française de pédagogie*, 202(1), 19-28
- Paquay, L. (2007). À quoi bon un curriculum de qualité s'il ne change pas les pratiques enseignantes ? Dans M. Behrens (Dir.), *La qualité en éducation : pour réfléchir à la formation de demain* (pp. 57-98). Le Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Pelgrims, G. (2011). *Des élèves déclarés en difficulté aux besoins éducatifs particuliers en passant par l'école inclusive : de quoi parle-t-on ?* Actes du 82^e séminaire de la Conférence romande et tessinoise des chefs d'établissements secondaires (pp. 5-14). Téléchargé sur : https://www.claceso.ch/fr/wp-content/uploads/2015/03/Mise_bien-macolin.pdf
- Pelletier, G. (2015). Entre pilotage par les résultats et leadership participatif : enjeux, défis et avatars de l'encadrement des réseaux scolaires au Québec. In Y. Dutercq, M. Gather Thurler & G. Pelletier (Dir.), *Le leadership éducatif : entre défi et fiction* (pp. 37-49). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Plante, J. & Bouchard, C. (1998). La qualité. Sa définition et sa mesure. *Service social*, 47(1-2), 27-61.
- Progin, L. & Gather Thurler, M. (2012). Le leadership pédagogique : un levier pour transformer l'organisation du travail au sein des établissements scolaires. *Recherches en Education*, hors-série n° 4, 42-53.

- Rodrigues (2006). Le recours à des paradigmes de l'évaluation. In G. Figari & L. Mottier Lopez (Éds), *Recherche sur l'évaluation en éducation* (pp.193-201). Paris : L'Harmattan.
- Rodrigues, P. & Machado, E. (2012). Modélisation de la participation des acteurs dans le processus d'évaluation de la formation. In L. Mottier Lopez & G. Figari (Éds), *Modélisations de l'évaluation en éducation : questionnements épistémologiques* (pp. 147-161). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Schratz, M. & Steiner-Löffler, U. (1998). *Die lernende Schule : Arbeitsbuch für pädagogische Schulentwicklung*, Weinheim, Allemagne : Beltz.
- Schwandt, T. A. (1990). Defining "quality" in evaluation. *Evaluation and Program Planning*, 13(2), 177-188.
- Strittmatter, A. (2007). Surveillance scolaire : quelles relations entre évaluations internes et externes ? In M. Behrens (Dir.), *La qualité en éducation : pour réfléchir à la formation de demain* (pp.157-181). Le Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Stryck, T. (2000). Qualitätssicherung in der Geisterbahn. Was hat Schulaufsicht mit Schulqualität zu tun ? In A. Helmke, W. Hornstein & E. Terhart (Eds.), *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich : Schule, Sozialpädagogik, Hochschule*. (pp. 111-125). Weinheim, Allemagne : Beltz.
- Tremblay, P. (2010). *Évaluation de la qualité de deux dispositifs scolaires – l'enseignement spécialisé de type 8 et l'inclusion dans l'enseignement ordinaire – destinés à des élèves de l'enseignement primaire ayant des difficultés/troubles d'apprentissage*. Thèse de doctorat, Université Libre de Bruxelles, Belgique.
- Tremblay, P. (2012). L'évaluation de la qualité de dispositifs scolaires : développement d'une approche multidimensionnelle et bidirectionnelle. *Mesure et évaluation en éducation*, 35(2), 39-68.
- Tremblay, P. (2015). Inclusion scolaire et transformation des dispositifs de scolarisation des élèves à besoins spécifiques. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 70-71, 51-65.
- (2017). Recherche, politique et pratiques en éducation : services rendus et questions posées d'un univers à l'autre : appel à contributions pour la Revue française de pédagogie. *Recherches en éducation. Revue française de pédagogie*, 200(3), 5-10.
- (2017). Introduction. *Revue française de pédagogie*, 201(4), 5-6.
- (2018a). Introduction. *Revue française de pédagogie*, 202(1), 5-8
- (2018b). Entretien avec Nathalie Mons. *Diversité*, 192, 26-28.

ANNEXES

ANNEXE 1	Formulaire d'information et de consentement préalable à l'enquête : parents	p. 175
ANNEXE 2	Formulaire d'information et de consentement préalable à l'enquête : personnels des établissements	p. 179
ANNEXE 3	Présentation du projet et de l'enquête : parents	p. 181
ANNEXE 4	Présentation du projet et de l'enquête : personnels des établissements	p. 183
ANNEXE 5	Guide d'entretien chefs d'établissement	p. 185
ANNEXE 6	Livret questionnaire élèves 1 ^{ère} partie	p. 187
ANNEXE 7	Livret questionnaire élèves 2 ^{ème} partie	p. 203

ANNEXE 1. Formulaire d'information et de consentement préalable à l'enquête : parents

Service : Laboratoire Grhapes (EA 7287), INS HEA, Suresnes

Université : Université Paris Ouest Nanterre La Défense

Projet de thèse de doctorat de Karine Cuer-Buard

Email : karine.buard@inshea.fr

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Madame, Monsieur,

Vous êtes invité(e) ainsi que votre enfant à participer à un projet de recherche dans le cadre de la thèse de doctorat de Madame Karine Cuer-Buard. Le présent document vous renseigne sur les modalités de ce projet de recherche.

Pour participer à ce projet de recherche, vous devrez signer le consentement à la fin de ce document (signature d'un ou des deux représentants légaux investis de l'autorité parentale) puis le **remettre au collège**. Le laboratoire Grhapes conservera ce document.

Titre du projet :

« Evaluation des dispositifs pour collégiens intellectuellement précoces »

Personnes responsables du projet

Cette thèse de doctorat est réalisée sous la direction de Minna Puustinen, Professeur des Universités et directrice du laboratoire de recherche de l'INS HEA (Groupe de recherche sur le handicap, l'accessibilité, les pratiques éducatives et scolaires, EA 7287 Grhapes). Amélie Courtinat-Camps, maître de conférences en psychologie du développement et spécialiste du haut potentiel intellectuel (Université de Toulouse – Jean Jaurès) codirige cette thèse. Une convention est établie entre l'établissement scolaire de votre enfant et l'INS HEA.

Objectifs du projet

Ce projet de recherche a pour objectif l'évaluation du dispositif pour élèves intellectuellement précoces (EIP) du collège de votre enfant. Cette évaluation prendra en compte à la fois l'avis de l'établissement et des enseignants, des élèves et de leurs familles. Une telle étude permettra d'apporter un nouvel éclairage sur la problématique et les enjeux posés par la scolarisation de ces élèves au sein de l'institution scolaire.

Motif et nature de votre participation

- Votre enfant, inscrit au collège [...], bénéficie d'un dispositif EIP au sein de son établissement. Aussi, nous sollicitons votre participation pour répondre à un questionnaire se rapportant au vécu de votre enfant intellectuellement précoce ainsi qu'à sa scolarité. L'établissement de votre enfant vous fournira le questionnaire. Vous remettrez ensuite le questionnaire complété à la direction de l'établissement.
- Nous sollicitons également la participation de votre enfant. Celle-ci consiste à compléter un questionnaire composé de questions relatives à sa scolarité, à son vécu scolaire, à son rapport au savoir, à l'apprendre, à son avenir, au climat de classe, à ses activités extra-scolaires, aux relations qu'il entretient avec ses camarades, ses enseignants, sa famille, à l'investissement qu'il perçoit de sa famille dans sa scolarité, à l'estime qu'il a de lui-même, et à l'évaluation du dispositif EIP de son collège. Il s'agira d'une passation collective sur deux créneaux d'environ une heure chacun en présence d'un membre de l'équipe éducative et/ou pédagogique.

Compensation financière

Aucune compensation financière ne sera allouée dans le cadre de ce projet de recherche.

Confidentialité, partage, surveillance et publications

Tous les renseignements recueillis au cours du projet de recherche demeureront strictement confidentiels. Afin de préserver votre identité et la confidentialité de ces renseignements, vous et votre enfant seront identifié(e)s par un code.

Le chercheur principal de l'étude utilisera les données uniquement à des fins de recherche dans le but de répondre aux objectifs scientifiques du projet décrit dans ce formulaire d'information et de consentement.

Les données recueillies pourront servir à illustrer des communications scientifiques orales (colloques, conférences) et écrites (articles scientifiques, chapitres d'ouvrage) ainsi que des formations universitaires, en lien direct avec la thèse de doctorat de Karine Cuer-Buard. Aucune information permettant de vous identifier ou d'identifier votre enfant d'une façon ou d'une autre ne sera mentionnée.

Consentement libre et éclairé pour la participation de votre enfant au projet de recherche : accord d'un ou bien des deux responsables légaux investis de l'autorité parentale.

Je, soussignée, Madame (nom, prénom)

Je, soussigné, Monsieur (nom, prénom)

Investi(e)(s) de l'autorité parentale sur le / la mineur (e) : (nom, prénom) déclare /déclarons avoir pris connaissance des informations ci-jointes et comprendre le but et la nature de ce projet de recherche.

Après réflexion, je consens/nous consentons librement :

- à autoriser mon (notre) enfant à participer à cette recherche et à autoriser l'établissement à remettre à Madame Cuer-Buard des résultats chiffrés issus des bulletins de note trimestriels de mon (notre) enfant : moyennes en français, en mathématiques, en langue vivante 1, nombre de retards et d'absences.

Oui Non

Fait à....., le

Signature(s) précédée(s) de la mention « lu et approuvé »

Consentement libre et éclairé pour votre participation en tant que parents au projet de recherche :

Je, soussigné(e) Madame (nom et prénom), déclare avoir pris connaissance des informations ci-jointes et comprendre le but et la nature de ce projet de recherche. .

Après réflexion, je consens librement à prendre part à cette recherche :

Oui Non

Fait à....., le

Signature précédée de la mention « lu et approuvé »

Je, soussigné Monsieur (nom et prénom), déclare avoir pris connaissance des informations ci-jointes et comprendre le but et la nature de ce projet de recherche. .

Après réflexion, je consens librement à prendre part à cette recherche

Oui Non

Fait à....., le

Signature précédée de la mention « lu et approuvé »

ANNEXE 2. Formulaire d'information et de consentement préalable à l'enquête : personnels des établissements

Service : Laboratoire Grhapes (EA 7287), INS HEA, Suresnes

Université : Université Paris Ouest Nanterre La Défense

Projet : thèse de doctorat de Karine Cuer-Buard

Email : karine.buard@inshea.fr

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Madame, Monsieur,

Vous êtes invité(e) à participer à un projet de recherche dans le cadre de la thèse de doctorat de Madame Karine Cuer-Buard. Le présent document vous renseigne sur les modalités de ce projet de recherche.

Pour participer à ce projet de recherche, vous devrez signer le consentement à la fin de ce document puis le remettre à la direction du collège. Le laboratoire Grhapes de l'INS HEA conservera ce document.

Titre du projet :

« Evaluation des dispositifs pour collégiens intellectuellement précoces »

Personnes responsables du projet

Cette thèse de doctorat est réalisée sous la direction de Minna Puustinen, Professeur des Universités et directrice du laboratoire de recherche de l'INS HEA (Groupe de recherche sur le handicap, l'accessibilité, les pratiques éducatives et scolaires, EA 7287 Grhapes). Amélie Courtinat-Camps, maître de conférences en psychologie du développement et spécialiste du haut potentiel intellectuel (Université de Toulouse – Jean Jaurès) codirige cette thèse. Une convention est établie entre votre établissement et l'INS HEA.

Objectifs du projet

Ce projet de recherche a pour objectif l'évaluation du dispositif pour élèves intellectuellement précoces (EIP) du collège. Cette évaluation prendra en compte à la fois l'avis des professionnels de l'établissement, des élèves et de leurs familles. Une telle étude permettra d'apporter un nouvel éclairage sur la problématique et les enjeux posés par la scolarisation de ces élèves au sein de l'institution scolaire.

Motif et nature de votre participation

Nous sollicitons votre participation pour répondre à un questionnaire se rapportant à votre parcours professionnel ainsi qu'au dispositif EIP de votre établissement. L'établissement vous fournira le questionnaire, vous remettrez ensuite le questionnaire complété sous enveloppe cachetée à la direction de l'établissement.

Compensation financière

Aucune compensation financière ne sera allouée dans le cadre de ce projet de recherche.

Confidentialité, partage, surveillance et publications

Tous les renseignements recueillis au cours du projet de recherche demeureront strictement confidentiels. Afin de préserver votre identité et la confidentialité de ces renseignements, vous serez identifié(e) par un code.

Seuls la doctorante (chercheur principal) et ses directeurs de thèse auront accès aux données. Le chercheur principal utilisera les données de l'étude uniquement à des fins de recherche dans le but de répondre aux objectifs scientifiques du projet décrit dans ce formulaire d'information et de consentement.

Les données recueillies pourront servir à illustrer des communications scientifiques orales (colloques, conférences) et écrites (articles scientifiques, chapitres d'ouvrage) ainsi que des formations universitaires, en lien direct avec la thèse de doctorat de Karine Cuer-Buard. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera mentionnée.

Consentement libre et éclairé pour votre participation au projet de recherche :

Je, soussigné(e) Madame/Monsieur (nom et prénom),

fonction dans l'établissement :

déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus et comprendre le but et la nature de ce projet de recherche.

Après réflexion, je consens librement à prendre part à cette recherche :

Oui Non

Fait à....., le

Signature précédée de la mention « lu et approuvé »

ANNEXE 3. Présentation du projet et de l'enquête : parents

PRÉSENTATION DU PROJET DE RECHERCHE :

« Evaluation des dispositifs pour collégiens intellectuellement précoces »

Laboratoire Grhapes (EA 7287), INS HEA, Suresnes
Université Paris Ouest Nanterre La Défense
Projet de thèse de doctorat de Karine Cuer-Buard
Email : karine.buard@inshea.fr

Madame, Monsieur,

Enseignante de l'Education nationale en poste dans le Rhône, je suis actuellement également inscrite en thèse de doctorat en Sciences de l'éducation à l'Université Paris Ouest Nanterre La Défense.

Dans cette recherche doctorale, je m'intéresse au parcours scolaire des élèves intellectuellement précoces (EIP) inscrits dans un collège proposant un dispositif dédié à ces élèves. Ainsi, cette étude vise à analyser ces dispositifs spécifiques pour EIP et leurs effets, en tenant compte à la fois de l'avis de l'établissement et des enseignants, des élèves concernés et de leurs familles. Un tel projet a pour objectif d'éclairer la problématique et les enjeux posés par la scolarisation de ces élèves au sein de l'institution scolaire.

Cette thèse de doctorat est réalisée sous la direction de Minna Puustinen, Professeur des Universités et directrice du laboratoire de recherche de l'INS HEA (Groupe de recherche sur le handicap, l'accessibilité, les pratiques éducatives et scolaires, EA 7287 Grhapes). Amélie Courtinat-Camps, maître de conférences en psychologie du développement à l'Université de Toulouse – Jean Jaurès et spécialiste du haut potentiel intellectuel codirige cette thèse. Par ailleurs, une convention est établie entre l'établissement scolaire de votre enfant et l'INS HEA.

Dans ce contexte, je vous sollicite ainsi que votre enfant pour participer à cette étude. Par ailleurs, j'aurais besoin de collecter des données chiffrées issues des bulletins de notes trimestriels de votre enfant (moyennes en français, en mathématiques, en langue vivante 1, nombre de retards et d'absences).

Vous trouverez ci-joint un formulaire d'information et de consentement que vous pourrez remettre à la **direction de l'établissement** une fois signé et daté.

- La demande de consentement pour la participation de votre enfant se situe **page 3**.
- La demande de consentement pour votre participation se situe **page 4**.

Date souhaitée de retour du document signé : **25 mai 2015**

En vous remerciant pour votre collaboration et votre confiance, je reste à votre disposition pour toutes informations complémentaires.

Veillez croire Madame, Monsieur, en l'expression de mes salutations distinguées.

Karine Cuer-Buard
Doctorante

ANNEXE 4. Présentation du projet et de l'enquête : personnels des établissements

PRÉSENTATION DU PROJET DE RECHERCHE :

« Evaluation des dispositifs pour collégiens intellectuellement précoces »

Laboratoire Grhapes (EA 7287), INS HEA, Suresnes
Université Paris Ouest Nanterre La Défense
Projet de thèse de doctorat de Karine Cuer-Buard
Email : karine.buard@inshea.fr

Madame, Monsieur,

Enseignante de l'Education nationale en poste dans le Rhône, je suis actuellement également inscrite en thèse de doctorat en Sciences de l'éducation à l'Université Paris Ouest Nanterre La Défense.

Dans cette recherche doctorale, je m'intéresse au parcours scolaire des élèves intellectuellement précoces (EIP) inscrits dans un collège proposant un dispositif dédié à ces élèves. Ainsi, cette étude vise à analyser ces dispositifs spécifiques pour EIP et leurs effets, en tenant compte à la fois de l'avis de l'établissement et des enseignants, des élèves concernés et de leurs familles. Un tel projet a pour objectif d'éclairer la problématique et les enjeux posés par la scolarisation de ces élèves au sein de l'institution scolaire.

Cette thèse de doctorat est réalisée sous la direction de Minna Puustinen, Professeur des Universités et directrice du laboratoire de recherche de l'INS HEA (Groupe de recherche sur le handicap, l'accessibilité, les pratiques éducatives et scolaires, EA 7287 Grhapes). Amélie Courtinat-Camps, maître de conférences en psychologie du développement à l'Université de Toulouse – Jean Jaurès et spécialiste du haut potentiel intellectuel codirige cette thèse. Par ailleurs, une convention est établie entre votre établissement et l'INS HEA.

Dans ce contexte, je vous sollicite pour participer à cette étude. Aussi, vous trouverez ci-joint :

- un formulaire d'information et de consentement que vous pourrez remettre à la direction de l'établissement une fois signé et daté.

- le(s) questionnaire(s) à remettre sous enveloppe cachetée à la direction de l'établissement une fois complété(s).

En vous remerciant pour votre collaboration et votre confiance, je reste à votre disposition pour toutes informations complémentaires.

Veillez croire Madame, Monsieur, en l'expression de mes salutations distinguées.

Karine Cuer-Buard
Doctorante

ANNEXE 5. Guide d'entretien chefs d'établissement

Guide d'entretien des chefs d'établissement

(en italique, commentaire pour la relance si nécessaire)

1. Pouvez-vous me rappeler l'année de création du dispositif ?
2. Le dispositif EIP était-il déjà en place lors de votre arrivée ?

Le dispositif EIP au collège cette année

3. Quel est (ou quels sont) le (ou les) **objectif(s)** du dispositif ? À quels **besoins des élèves** souhaitez-vous répondre ?
4. Pouvez-vous me définir en quelques mots ce qu'est un dispositif EIP en collège ? ce qu'on y fait de spécifique pour les EIP ?
5. Rencontrez-vous les élèves avant qu'ils intègrent le dispositif ? questionnez-vous leur volonté d'intégrer le dispositif ?
6. Existe-t-il des **ateliers spécifiques** dédiés au dispositif EIP du collège ?
7. Existe-t-il un tutorat ?
8. Un tutorat est mis en place dans votre établissement : les **tuteurs** sont-ils **volontaires** ?
9. Quelle(s) sont les **missions** des tuteurs ?
10. Quelles sont les **modalités de mise en place d'un tutorat** pour chaque élève ?
11. Tous les élèves ont-ils un tuteur/ référent/ heures de soutien ?
12. Que pensez-vous du **tutorat** ?
 - Avantages
 - Inconvénients /Limites
13. Qu'est-ce qui **distingue**, selon vous, **votre dispositif des aménagements qui peuvent être proposés dans le collège de secteur** de l'élève ?

Les effets du dispositif

14. Selon vous, quels sont les **bénéfices** retirés par les EIP depuis qu'ils/elles sont inscrit(e)s dans le dispositif EIP du collège ? (*essayer de connaître les effets sur différents plans : résultats scolaires, comportement en classe, relations avec les camarades, les professeurs, bien-être à l'école*)
15. Selon vous, quels sont les **inconvénients** subis/vécus par les EIP depuis qu'ils/elles sont inscrit(e)s dans le dispositif EIP du collège ?
16. Globalement, pensez-vous que le **dispositif est efficace** et qu'il a atteint ses objectifs ?
17. Observez-vous des effets du dispositif pour les élèves **hors dispositif** ? Si oui, lesquels ?
18. A votre avis, le dispositif a-t-il fait évoluer les **pratiques des enseignants du dispositif** dans leur classe ?
19. Si oui, de quelle façon ?
20. Observez-vous des effets du dispositif sur le **travail d'équipe** entre professionnels ? Si oui, lesquels ?
21. Observez-vous des effets du dispositif sur le **travail de l'équipe de direction** ? Si oui, lesquels ?
22. Eprenez-vous, en tant que **chef d'établissement des contraintes** liées au dispositif EIP du collège ? Si oui, lesquelles ?

23. Quel(le)s sont les limites / obstacles que vous rencontrez pour répondre aux besoins éducatifs particuliers des EIP ?

L'évolution du dispositif dans le temps

24. Le dispositif a-t-il évolué depuis sa création ?
25. Comment avez-vous fait le constat d'un besoin d'évolution ?
26. Pour quel(s) motif(s) le dispositif a-t-il évolué ?
27. Quels sont les éléments qui ont changé ?
28. Quelles sont les personnes qui ont réfléchi à un nouveau mode de fonctionnement du dispositif ?
29. Avez-vous bénéficié d'une aide extérieure pour penser l'évolution du dispositif ?
30. Combien de temps a été nécessaire pour la mise en place du nouveau fonctionnement du dispositif ?
31. Sur quels critères avez-vous fait ces choix d'évolution ? (*littérature, formation, échanges avec des professionnels*)
32. Envisagez-vous une évolution du dispositif ?
Si oui, laquelle ? Pour quand avez-vous prévu ces nouvelles modalités de fonctionnement ?
33. Y a-t-il d'autres points sur le dispositif que vous souhaitez aborder ?

Note. Le terme employé est EIP (élève intellectuellement précoce) et non d'élèves à haut potentiel puisqu'il s'agissait de la dénomination officielle au sein de l'Éducation nationale au moment des entretiens.

ANNEXE 6. Livret questionnaire élèves 1^{ère} partie

LIVRET À COMPLÉTER PAR L'ÉLÈVE- 1^{ère} partie

Dans le cadre d'un projet de recherche sur la scolarisation des élèves intellectuellement précoces, nous aimerions que tu répondes aux questions qui suivent **le plus sincèrement possible**.

Il ne s'agit pas d'un test, **il n'y a donc pas de bonnes ou de mauvaises réponses**.

Il est important que tu :

- sois la/le plus sincère possible,
- donne ton propre point de vue et non celui de ton entourage,
- rapporte ce que tu ressens en ce moment (et non pas ce que tu as ressenti à un autre moment de ta vie, ni comment tu pourrais te sentir demain).

Ce document est composé de plusieurs parties. **Il est très important que tu répondes bien à toutes les questions**. Attention : les feuilles sont imprimées **recto-verso**.

Tes réponses sont **confidentielles et anonymes**, elles ne seront utilisées que dans le cadre de cette recherche.

Tu n'inscriras pas ton nom sur le questionnaire, tu écriras un **code personnel** que tu trouveras de la manière suivante : les trois premières lettres de ton prénom suivies de ton jour de naissance (entre 01 et 31), suivi de ton mois de naissance (entre 01 et 12).

Exemple : Sasha Dupont né(e) le 7 janvier 2002 aura pour code : Sas0701.

Nous te remercions par avance de ta participation.

Karine Cuer-Buard

Minna Puustinen

Amélie Courtinat-Camps

Code personnel :

1- Année de naissance :

2- Sexe : Garçon Fille

1- Ton parcours scolaire

3- En quelle classe es-tu ?

4- Complète ce tableau sur ton parcours scolaire :

<i>Année scolaire</i>	<i>En quelle classe étais-tu ? (Une ou plusieurs réponses possibles)</i>	<i>Dans quel établissement ? (Une seule réponse possible)</i>
<i>2013-2014</i>		<input type="checkbox"/> Ecole élémentaire <input type="checkbox"/> Ton collège actuel <input type="checkbox"/> Un autre collège <input type="checkbox"/> Autre (à préciser) :
<i>2012-2013</i>		<input type="checkbox"/> Ecole élémentaire <input type="checkbox"/> Ton collège actuel <input type="checkbox"/> Un autre collège <input type="checkbox"/> Autre (à préciser) :
<i>2011-2012</i>		<input type="checkbox"/> Ecole élémentaire <input type="checkbox"/> Ton collège actuel <input type="checkbox"/> Un autre collège <input type="checkbox"/> Autre (à préciser) :
<i>2010-2011</i>		<input type="checkbox"/> Ecole élémentaire <input type="checkbox"/> Ton collège actuel <input type="checkbox"/> Un autre collège <input type="checkbox"/> Autre (à préciser) :

5- À l'école élémentaire (du CP au CM2) : selon toi, tes résultats étaient :

(Une seule réponse possible – entoure ta réponse)

Très bons	Bons	Moyens	Insuffisants
-----------	------	--------	--------------

6- Sur ton bulletin du second trimestre, ta moyenne en mathématiques est :

(Une seule réponse possible – coche la case correspondant à ta réponse)

- Inférieure à 10
- Entre 10 et 11,9
- Entre 12 et 13,9
- Entre 14 et 15,9
- Entre 16 et 17,9
- Entre 18 et 20

7- Selon toi, cette moyenne est : *(Une seule réponse possible – entoure ta réponse)*

Très bonne	Bonne	Moyenne	Insuffisante
------------	-------	---------	--------------

8- Sur ton bulletin du second trimestre, ta moyenne en français est :

(Une seule réponse possible – coche la case correspondant à ta réponse)

- Inférieure à 10
- Entre 10 et 11,9
- Entre 12 et 13,9
- Entre 14 et 15,9
- Entre 16 et 17,9
- Entre 18 et 20

9- Selon toi, cette moyenne est : *(Une seule réponse possible – entoure ta réponse)*

Très bonne	Bonne	Moyenne	Insuffisante
------------	-------	---------	--------------

10- Complète l'énoncé suivant en entourant un des mots ci-dessous.

(Une seule réponse possible – entoure ta réponse)

« Cette année, je suis de mes résultats scolaires. »

Très satisfait(e)	Satisfait(e)	Insatisfait(e)	Très insatisfait(e)
-------------------	--------------	----------------	---------------------

11- As-tu déjà redoublé (à l'école élémentaire ou au collège) ? Oui Non

Si oui, quelle(s) classe(s) ?

Si oui, pourquoi ?

11 bis- As-tu déjà sauté une classe (à l'école élémentaire ou au collège) ?

Oui Non

Si oui, quelle(s) classe(s) ?

11 Ton vécu à l'école puis au collège
--

12- Aimais-tu aller à l'école élémentaire (CP-CM2) ? Oui Non

13- Aujourd'hui, aimes-tu aller au collège ? (Une seule réponse possible)

Toujours	Souvent	Parfois	Jamais
----------	---------	---------	--------

14- Dans ton cas, la phrase « Je me sens bien au collège » est :

(Une seule réponse possible – entoure ta réponse)

Tout à fait fausse	Plutôt fausse	Plutôt vraie	Tout à fait vraie
--------------------	---------------	--------------	-------------------

15- Parmi les situations suivantes, quelle est celle qui correspond le mieux à ton comportement depuis le début de cette année scolaire ?

(Une seule réponse possible – coche la case correspondant à ta réponse)

De mon point de vue,

- Mon comportement au collège est **toujours** satisfaisant
- Mon comportement au collège est **souvent** satisfaisant
- Mon comportement au collège est **parfois** satisfaisant
- Mon comportement au collège n'est **jamais** satisfaisant

16- Au collège, cette année, tu es un(e) élève...
(Coche la case de ton choix pour chacune de tes réponses)

	Toujours	Souvent	Parfois	Jamais
Intéressé(e)				
Travailleur(se)				
Attentif(ve)				
Stressé(e)				
Respecté(e) par ses camarades				
Discipliné(e)				
Motivé(e)				
Respecté(e) par ses professeur(e)s				

	Tout à fait faux	Plutôt faux	Plutôt vrai	Tout à fait vrai		
	1	2	3	4		
			Faux	Vrai		
17-	Les sujets qui m'intéressent ne sont pas toujours abordés en classe.		1	2	3	4
18-	Les sujets abordés ne sont pas assez variés.		1	2	3	4
19-	Les cours ne vont pas suffisamment en profondeur.		1	2	3	4
20-	Les cours sont perturbés par les autres élèves et cela me dérange.		1	2	3	4
21-	J'éprouve du plaisir à réaliser certains travaux scolaires.		1	2	3	4
22-	Les exercices proposés sont parfois trop répétitifs.		1	2	3	4
23-	J'éprouve du plaisir à aller dans certains cours.		1	2	3	4
24-	Je connais déjà les contenus de certains cours.		1	2	3	4
25-	Le collège me permet d'enrichir mes connaissances.		1	2	3	4
26-	Je n'arrive pas à travailler en groupe.		1	2	3	4
27-	Les enseignants ne savent pas m'intéresser.		1	2	3	4
28-	Le collège, c'est la possibilité pour moi de réaliser des activités qui me plaisent et que je ne peux pas faire ailleurs (ateliers, projets, défis).		1	2	3	4
29-	Je ne comprends pas ce que les enseignants attendent de moi.		1	2	3	4

30- T'arrive-t-il de t'ennuyer en classe ? Oui Non

31- Si oui, tu t'ennuies... (Une seule réponse possible – coche la case correspondant à ta réponse)

- Rarement
- Parfois
- Souvent
- Presque tout le temps

32- Pour toi, apprendre est-il un plaisir ? (entoure la réponse de ton choix)

Toujours	Souvent	Parfois	Jamais
----------	---------	---------	--------

Entoure le chiffre de ton choix pour chacune de ces phrases :

33- Qu'attends-tu du collège ? (*plusieurs réponses possibles*)

- Acquérir des connaissances
- Pouvoir accéder à un métier intéressant
- Rencontrer des amis
- Pas grand-chose
- Autre (précise) :

34- Y a-t-il une ou plusieurs personnes qui t'encouragent et qui t'aident particulièrement dans ton travail scolaire ? Oui Non

Si oui, précise de qui il s'agit (un camarade, un professeur, un parent, un frère, une sœur...) :

.....

35- Comment ces personnes t'aident-elles ?

.....

36- Concernant ton travail scolaire : (*Une seule réponse possible – coche la case correspondant à ta réponse*)

- Tu ne fais pas le travail qui t'est demandé
- Tu fais juste ce qu'on te demande, sans aller au-delà, sans approfondir
- Tu fais ce qu'on te demande et il t'arrive d'approfondir de ton côté

37- Pour toi, réussir à l'école c'est : (*entoure la réponse de ton choix*)

Très important	Important	Peu important	Pas du tout important
----------------	-----------	---------------	-----------------------

38- Considères-tu que tu as du retard dans certaines matières scolaires cette année ?

(*Une seule réponse possible – coche la case correspondant à ta réponse*)

- Je n'ai pas de retard dans certaines matières scolaires
- J'ai du retard mais je vais reprendre la situation en main
- J'ai du retard et je ne serai pas capable de reprendre la situation en main
- J'ai du retard et j'ai envie de tout abandonner

39- Les études me seront utiles dans la vie ? (Entoure la réponse de ton choix)

Tout à fait faux	Plutôt faux	Plutôt vrai	Tout à fait vrai
------------------	-------------	-------------	------------------

40- Quels sont tes centres d'intérêt en dehors de l'école ? (musique, danse, sport...):

.....

Combien d'heures par semaine consacres-tu en moyenne à ce(s) centre(s) d'intérêt ?

.... h

12 Les relations que tu entretiens avec tes camarades, les enseignants, ta famille

41- As-tu des ami(e)s dans ta classe ? (Une seule réponse possible)

- Oui, j'ai plusieurs ami(e)s J'ai un(e) seul(e) ami(e) Non, je n'ai pas d'ami(e)

42- Si non, d'après toi, pour quelle(s) raison(s) n'as-tu pas d'ami(e)s dans ta classe ?

(Plusieurs réponses possibles)

- Je n'ai pas encore eu le temps de m'en faire
 Nous n'avons pas d'intérêt commun
 Je me sens rejeté(e) dans la classe
 Autre(s) raison(s) (précise ta réponse) :

43- As-tu des ami(e)s dans les autres classes de ton collège ? (Une seule réponse possible)

- Oui, j'ai plusieurs ami(e)s J'ai un(e) seul(e) ami(e) Non, je n'ai pas d'ami(e)

44- Si non, pour quelle(s) raison(s) n'as-tu pas d'ami(e) au collège ? (Plusieurs réponses possibles)

- Je n'ai pas encore eu le temps de m'en faire
 Nous n'avons pas d'intérêt commun
 Je me sens rejeté(e)
 Autre(s) raison(s) (précise ta réponse)

45- As-tu des ami(e)s à l'extérieur du collège

- Oui, j'ai plusieurs ami(e)s J'ai un(e) seul(e) ami (e) Non, je n'ai pas d'ami(e)

Comment évalues-tu la qualité de la relation que tu entretiens ...

(Pour chaque proposition coche la réponse de ton choix, une seule réponse par proposition)

	Très bonne	Bonne	Mauvaise	Très mauvaise
46- avec tes camarades de classe et de collègue				
47- avec tes ami(e)s à l'extérieur du collège				
48- avec les professeurs				
49- avec tes frères/sœurs				
50- avec tes parents				

51- Au collège, tu te sens compris(e) par :

(Une seule réponse possible – coche la case correspondant à ta réponse)

- Tous tes enseignants
 La plupart de tes enseignants
 La moitié de tes enseignants
 Moins de la moitié de tes enseignants
 Aucun de tes enseignants

13 Investissement de ta famille dans ta scolarité

Tu penses que ton père :

(Une seule réponse possible – coche la case correspondant à ta réponse)

	Toujours	Souvent	Parfois	Jamais
52- T'encourage à réussir à l'école.				
53- Te pousse à travailler.				
54- Te montre son mécontentement lorsque tu as de mauvais résultats.				
55- Attend beaucoup de toi par rapport à ta scolarité.				
56- Te conseille dans tes choix d'orientation.				
57- S'intéresse à ton travail scolaire.				
58- Rencontre tes professeurs.				
59- T'aide dans ton travail scolaire.				

Tu penses que ta mère :

(Une seule réponse possible – coche la case correspondant à ta réponse)

	Toujours	Souvent	Parfois	Jamais
60- T'encourage à réussir à l'école.				
61- Te pousse à travailler.				
62- Te montre son mécontentement lorsque tu as de mauvais résultats.				
63- Attend beaucoup de toi par rapport à ta scolarité.				
64- Te conseille dans tes choix d'orientation.				
65- S'intéresse à ton travail scolaire.				
66- Rencontre tes professeurs.				
67- T'aide dans ton travail scolaire.				

14 Ton orientation, tes projets

68- Jusqu'où envisages-tu de poursuivre tes études ? (*Une seule réponse possible – coche la case correspondant à ta réponse*)

- Jusqu'au brevet des collèges
- Jusqu'au baccalauréat. Précise lequel si tu as déjà un souhait :
- Au-delà du baccalauréat, précise si tu peux :
- Autre, précise :
- Je ne sais pas

69- Quel(s) métier(s) aimerais-tu faire ?

- Métier(s) :
- Je ne sais pas

15 Cette année : le collège, le dispositif pédagogique pour élèves intellectuellement précoces (EIP)

70- Un contrat personnalisé ou encore un PPRE (Programme Personnalisé de Réussite Educative) a-t-il été mis en place pour toi ? Oui Non Je ne sais pas

71- As-tu un emploi du temps différent des autres élèves de ta classe ? Oui Non

Si oui, précise :

72- En classe, fais-tu parfois des exercices différents de tes camarades ? Oui Non

73- Si tu as répondu oui à la question 72, précise la/les différence(s) dans les exercices par rapport à tes camarades de classe : (*Plusieurs réponses possibles*)

- Tu ne fais pas certains exercices
- Tu fais plus d'exercices que les autres
- Tu fais d'autres exercices plus difficiles
- Autre (Précise) :

74- Si tu as répondu oui à la question 72, es-tu satisfait(e) de cette différence concernant les exercices ? Oui Non

Explique pourquoi :

.....

	Le collège te propose-t-il...	Es-tu satisfait(e) de cette aide ?
75-	de t'aider à t'organiser dans la gestion de tes cahiers, tes classeurs, tes devoirs ? <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non
76-	de t'apprendre à apprendre tes leçons pour que tu sois capable de répondre aux questions des contrôles ? <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non
77-	de t'aider à faire tes devoirs ? <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non
78-	du soutien dans certaines matières ? <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non
79-	de t'aider à trouver les différentes étapes du raisonnement pour résoudre un exercice ? <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non

80- Si tu n'es pas satisfait(e) de l'aide proposée par le collège, précise pourquoi :

.....

81- Au collège, as-tu la possibilité, dans certains cours, d'évaluer par toi-même tes compétences ?

Oui Non

82- Si tu as répondu oui à la question 81, as-tu la possibilité (avec l'aide d'un adulte) de travailler plus particulièrement ce que tu n'as pas compris ? Oui Non

Explique comment cela se passe :

83- Au collège, avec l'aide de tes professeurs, as-tu déjà réalisé des projets, des exposés qui associent plusieurs matières en même temps (par exemple le français et les SVT) ?

Oui Non

Si tu as répondu non, passe directement à la question 87

Si tu as répondu oui, cite un exemple de projet ou d'exposé :

En quelle(s) classe(s) l'as-tu réalisé ?.....

84- Lorsque tu as réalisé ce type de projets, d'exposés qui associent plusieurs matières en même temps, tu l'as fait... (*plusieurs réponses possibles*)

- seul(e) avec un(e) camarade avec plusieurs camarades

85- As-tu bénéficié de l'aide d'un adulte au collège pour réaliser ce type de projets, d'exposés ?

- Oui Non

86- As-tu apprécié ce type d'activités ? Oui Non

Explique pourquoi :

87- Les professeurs te proposent-ils parfois d'approfondir certains éléments du cours ?

(*Une seule réponse possible*)

- Non, jamais
 Oui parfois
 Oui, souvent
 Oui, toujours

88- Quelle(s) option(s) as-tu dans ton emploi du temps : (*plusieurs réponses possibles*)

- Latin Grec
 Classe bilingue. Précise les langues :
 Classe européenne. Précise la langue :
 DP3
 Autre (à préciser) :
 Je n'ai aucune option

89- Envisages-tu de poursuivre cette (ces) option(s) l'année prochaine ? Oui Non

Si non, explique pourquoi :

90- Le collège te propose-t-il des ateliers hors temps de classe ?

(Par exemple : un sport, des jeux d'échecs, la chorale, cirque, calligraphie...) Oui Non

91- Si oui, dans quel(s) atelier(s) es-tu inscrit(e) :

92- Au collège, as-tu la possibilité de participer à des défis (lectures, mathématiques, sciences, anglais...) ? Oui Non

Si oui, précise le(s)quel(s) :

93- As-tu participé à ces défis ? Oui Non

Si oui, précise le(s)quel(s) :

94- Le collège a-t-il organisé des sorties spécialement pour les élèves intellectuellement précoces inscrits dans le dispositif pédagogique ? Oui Non

95- Si oui, as-tu participé à une ou plusieurs de ces sorties ? Oui Non

96- Si tu as répondu oui à la question 95, trouves-tu ces sorties intéressantes ?
 Oui Non

Explique pourquoi :

16 Ton avis sur le dispositif pédagogique pour élèves intellectuellement précoces
--

97- Résume en quelques phrases en quoi consiste le dispositif pour élèves intellectuellement précoces de ton collège :

.....

Selon toi, le fait d'avoir intégré le dispositif pédagogique pour élèves intellectuellement précoces de ton collège a-t-il eu des effets sur ...

98- ...tes résultats scolaires : Oui Non Je ne sais pas
Si oui, ces effets sont-ils ...

Très positifs	Plutôt positifs	Plutôt négatifs	Très négatifs
---------------	-----------------	-----------------	---------------

99- ...les relations que tu entretiens avec tes camarades : Oui Non Je ne sais pas
Si oui, ces effets sont-ils ...

Très positifs	Plutôt positifs	Plutôt négatifs	Très négatifs
---------------	-----------------	-----------------	---------------

100- ...les relations que tu entretiens avec tes parents : Oui Non Je ne sais pas
Si oui, ces effets sont-ils ...

Très positifs	Plutôt positifs	Plutôt négatifs	Très négatifs
---------------	-----------------	-----------------	---------------

101- ...les relations que tu entretiens avec ton (tes) frère(s)/sœur(s) :
 Oui Non Je n'ai pas de frère/sœur

Si oui, ces effets sont-ils ...

Très positifs	Plutôt positifs	Plutôt négatifs	Très négatifs
---------------	-----------------	-----------------	---------------

102- ...les relations que tu entretiens avec tes professeurs : Oui Non Je ne sais pas
Si oui, ces effets sont-ils ...

Très positifs	Plutôt positifs	Plutôt négatifs	Très négatifs
---------------	-----------------	-----------------	---------------

103- ... ton plaisir à aller au collège : Oui Non Je ne sais pas
Si oui, ces effets sont-ils ...

Très positifs	Plutôt positifs	Plutôt négatifs	Très négatifs
---------------	-----------------	-----------------	---------------

104- ... ton envie d'apprendre : Oui Non Je ne sais pas
Si oui, ces effets sont-ils ...

Très positifs	Plutôt positifs	Plutôt négatifs	Très négatifs
---------------	-----------------	-----------------	---------------

105- En quelques phrases, décris quels sont les avantages du dispositif pédagogique pour élèves intellectuellement précoces (ce que tu trouves bien) :

.....

106- En quelques phrases, décris quels sont les inconvenients du dispositif pédagogique pour élèves intellectuellement précoces (ce que tu ne trouves pas bien) :

.....

107- En quelques phrases, décris ce qui a changé pour toi depuis que tu as intégré ce dispositif pédagogique pour élèves intellectuellement précoces :

.....

Merci pour ta collaboration et participation !

ANNEXE 7. Livret questionnaire élèves 2^{ème} partie

<i>LIVRET À COMPLÉTER PAR L'ÉLÈVE – 2^{ème} partie</i>
--

Dans le cadre d'un projet de recherche sur la scolarisation des élèves intellectuellement précoces, nous aimerions que tu répondes aux questions qui suivent **le plus sincèrement possible**.

Il ne s'agit pas d'un test, **il n'y a donc pas de bonnes ou de mauvaises réponses**.

Il est important que tu :

- sois la/le plus sincère possible,
- donne ton propre point de vue et non celui de ton entourage,
- rapporte ce que tu ressens en ce moment (et non pas ce que tu as ressenti à un autre moment de ta vie, ni comment tu pourrais te sentir demain).

Ce document est composé de plusieurs parties. **Il est très important que tu répondes bien à toutes les questions**. Attention : les feuilles sont imprimées **recto-verso**.

Tes réponses sont **confidentielles et anonymes**, elles ne seront utilisées que dans le cadre de cette recherche.

Tu n'inscriras pas ton nom sur le questionnaire, tu écriras un **code personnel** que tu trouveras de la manière suivante : les trois premières lettres de ton prénom suivies de ton jour de naissance (entre 01 et 31), suivi de ton mois de naissance (entre 01 et 12).

Exemple : Sasha Dupont né(e) le 7 janvier 2002 aura pour code : Sas0701.

Nous te remercions par avance de ta participation.

Karine Cuer-Buard

Minna Puustinen

Amélie Courtinat-Camps

Code personnel :

108- As-tu un tuteur ? Oui Non

Si tu as répondu « oui » à la question 1, réponds à la partie 1 « tutorat au collègue », sinon, passe directement à la partie 2 « climat de classe » (question 27)

1- Le tutorat au collègue

109- Les rencontres avec ton tuteur : *(Plusieurs réponses possibles)*

- Sont fixées à l'avance dans ton emploi du temps
- Sont mises en place à la demande d'un enseignant ou de ton tuteur
- Sont mises en place à ta demande. Dans ce cas, précise comment tu fais lorsque tu souhaites demander une rencontre :

110- Cette organisation te convient-elle : Oui Non

Si non, explique pourquoi :

111- Généralement, à quelle fréquence rencontres-tu ton tuteur ? *(Une seule réponse possible – coche la case correspondant à ta réponse)*

- Deux fois ou plus de deux fois par semaine
- Une fois par semaine
- Une fois tous les quinze jours
- Une fois par mois
- Moins d'une fois par mois

112- Trouves-tu cette fréquence : Suffisante Insuffisante

113- En général, combien de temps durent ces rencontres ?

(Une seule réponse possible – coche la case correspondant à ta réponse)

- Plus d'une heure
- Entre 30 minutes et une heure
- Environ 15 à 29 minutes
- Moins de 15 minutes

114- Lors de ces rencontres, as-tu le temps d'aborder tout ce que tu veux ? Oui Non

115- Pendant ces rencontres avec ton tuteur, tu peux : *(Plusieurs réponses possibles)*

- parler de tes réussites
- parler de tes difficultés
- parler de tes projets
- avoir des réponses aux questions que tu te poses sur des sujets variés
- parler de ton orientation
- demander de l'aide
- travailler ce que tu n'as pas compris en classe
- Autre, à préciser :

Pour les 14 affirmations qui suivent, utilise cette échelle en quatre points :
(Une seule réponse possible, entoure ta réponse)

Tout à fait faux	Plutôt faux	Plutôt vrai	Tout à fait vrai
1	2	3	4

La qualité de la relation que tu entretiens avec ton tuteur :

Propositions	Faux				Vrai
116- Mon tuteur m'écoute et respecte mes points de vue.	1	2	3	4	4
117- J'ai confiance en mon tuteur.	1	2	3	4	4
118- Mon tuteur me connaît bien.	1	2	3	4	4
119- Mon tuteur se préoccupe de mon bien-être.	1	2	3	4	4
120- Il est facile de communiquer avec mon tuteur.	1	2	3	4	4
121- J'ai du plaisir à discuter avec mon tuteur.	1	2	3	4	4
122- De façon générale, je suis satisfait(e) de ma relation avec mon tuteur.	1	2	3	4	4

Ton avis sur les effets du tutorat au collège :

Propositions	Faux			Vrai
123- Mon tuteur m'a aidé à mieux comprendre la valeur et l'importance des études.	1	2	3	4
124- Mon tuteur m'a aidé à améliorer mes relations avec mes camarades.	1	2	3	4
125- Mon tuteur m'a aidé à apprécier le collège.	1	2	3	4
126- Mon tuteur m'a aidé à reconnaître mes forces et mes habiletés.	1	2	3	4
127- Mon tuteur m'a aidé à trouver des solutions pour résoudre des difficultés scolaires.	1	2	3	4
128- Mon tuteur m'a aidé à améliorer mes relations avec les enseignants de l'établissement.	1	2	3	4
129- Mon tuteur m'a aidé à développer ma capacité à me fixer des buts personnels.	1	2	3	4

130- Es-tu satisfait(e) de cet accompagnement par un tuteur ? Oui Non

131- En quelques phrases, décris ce que ces rencontres avec ton tuteur t'apportent :

.....

132- En quelques phrases, décris ce que tu n'apprécies pas dans le tutorat :

.....

133- Quelles propositions ferais-tu pour améliorer le tutorat :

.....

2- Climat de classe

Pour les 20 affirmations qui suivent, utilise cette échelle en quatre points :

(Une seule réponse possible, entoure ta réponse)

		Tout à fait faux	Plutôt faux	Plutôt vrai	Tout à fait vrai		
		1	2	3	4		
Propositions						Faux	Vrai
134-	En classe, les élèves essaient souvent d'obtenir la meilleure note.	1	2	3	4		
135-	Atteindre un certain niveau dans le travail scolaire est très important dans ma classe.	1	2	3	4		
136-	Si un élève s'absente de la classe pendant deux jours, il doit pour se rattraper, faire des efforts.	1	2	3	4		
137-	Les élèves doivent beaucoup travailler pour obtenir la meilleure note de la classe.	1	2	3	4		
138-	Beaucoup d'élèves dorment en classe.	1	2	3	4		
139-	Les élèves rêvent beaucoup en classe.	1	2	3	4		
140-	Beaucoup d'élèves ne savent pas quoi faire en classe.	1	2	3	4		
141-	Les élèves perdent beaucoup de temps en classe.	1	2	3	4		
142-	Beaucoup d'élèves font vraiment attention à ce que disent les professeurs en classe.	1	2	3	4		
143-	Les élèves s'intéressent beaucoup au travail de la classe, et le font du mieux qu'ils peuvent.	1	2	3	4		
144-	Dans ma classe, les élèves font beaucoup d'efforts dans le travail scolaire.	1	2	3	4		
145-	Ma classe est bien organisée.	1	2	3	4		
146-	Les professeurs ont une relation amicale avec les élèves plutôt qu'autoritaire.	1	2	3	4		
147-	Mes professeurs ne se mettent pas à la portée des élèves.	1	2	3	4		
148-	Les élèves de ma classe peuvent compter sur l'aide des professeurs lorsqu'ils ont des problèmes personnels.	1	2	3	4		
149-	Mes professeurs font confiance aux élèves.	1	2	3	4		
150-	Dans ma classe, les professeurs ont déjà expliqué le règlement que les élèves doivent appliquer.	1	2	3	4		
151-	Mes professeurs expliquent ce qu'est le règlement de la classe.	1	2	3	4		
152-	Mes professeurs expliquent pourquoi ils tiennent au règlement de la classe.	1	2	3	4		
153-	Les professeurs expliquent les conséquences que les élèves peuvent subir dans le cas où ils ne respectent pas le règlement de la classe.	1	2	3	4		

3- Questionnaire d'auto-description

Pour les affirmations qui suivent, utilise cette échelle en quatre points :

(Une seule réponse possible, entoure ta réponse)

	Tout à fait faux	Plutôt faux	Plutôt vrai	Tout à fait vrai
	1	2	3	4
Propositions	Faux			Vrai
47- Les mathématiques sont l'une des matières dans lesquelles je suis le/la plus fort(e).	1	2	3	4
48- Personne ne me trouve beau/belle.	1	2	3	4
49- De façon générale, j'ai de quoi être fier/fière de moi.	1	2	3	4
50- J'adore les activités telles que le sport, la gym et la danse.	1	2	3	4
51- Je suis un cas désespéré en français.	1	2	3	4
52- Je suis décontracté(e) la plupart du temps.	1	2	3	4
53- Mes parents sont en général mécontents ou déçus de ce que je fais.	1	2	3	4
54- On vient souvent me demander de l'aide dans la plupart des matières scolaires.	1	2	3	4
55- J'ai du mal à me faire des amis de même sexe que moi.	1	2	3	4
56- Les personnes de sexe opposé que j'aime ne m'aiment pas.	1	2	3	4
57- J'ai souvent besoin d'aide en mathématiques.	1	2	3	4
58- J'ai un joli visage.	1	2	3	4
59- En général, je ne réussis pas bien.	1	2	3	4
60- Je suis honnête.	1	2	3	4
61- Je suis paresseux(se) lorsqu'il s'agit de faire du sport ou tout autre exercice physique difficile.	1	2	3	4
62- J'attends avec impatience les cours de français.	1	2	3	4
63- Je m'inquiète plus qu'il ne le faudrait.	1	2	3	4
64- Je m'entends bien avec mes parents.	1	2	3	4
65- Je suis trop mauvais(e) à l'école pour prétendre intégrer une grande école après mon baccalauréat.	1	2	3	4
66- Je me fais facilement des amis garçons.	1	2	3	4

67-	Je me fais facilement des amies filles.	1	2	3	4
68-	J'attends avec impatience les cours de mathématiques.	1	2	3	4
69-	La plupart de mes ami(e)s sont plus beaux/belles que moi.	1	2	3	4
70-	La plupart des choses que je fais, je les fais bien.	1	2	3	4
71-	Je mens parfois pour éviter les ennuis.	1	2	3	4
72-	Je suis bon(ne) dans les activités telles que le sport, la gym et la danse.	1	2	3	4
73-	Je réussis mal les contrôles qui demandent de bonnes compétences en français.	1	2	3	4
74-	Je ne suis pas facilement contrarié(e).	1	2	3	4
75-	Il m'est difficile de parler avec mes parents.	1	2	3	4
76-	Si je travaillais vraiment dur je pourrais être l'un des meilleurs élèves de ma classe.	1	2	3	4
77-	Peu de personnes de même sexe que moi m'aiment bien.	1	2	3	4
78-	Je ne suis pas très populaire auprès des personnes de sexe opposé.	1	2	3	4
79-	J'ai du mal à comprendre tout ce qui touche aux mathématiques.	1	2	3	4
80-	Je suis bien physiquement.	1	2	3	4
81-	Ce que je fais ne semble jamais rien donner de bon.	1	2	3	4
82-	Je dis toujours la vérité.	1	2	3	4
83-	Je suis maladroit(e) dans les activités telles que le sport, la gym et la danse.	1	2	3	4
84-	Je trouve que le travail à faire en français est facile.	1	2	3	4
85-	Je suis souvent déprimé(e) et j'ai souvent le cafard.	1	2	3	4
86-	Mes parents sont justes avec moi.	1	2	3	4
87-	J'ai des mauvaises notes dans la plupart des matières scolaires.	1	2	3	4
88-	Je suis populaire auprès des garçons.	1	2	3	4
89-	Je suis populaire auprès des filles.	1	2	3	4
90-	J'adore étudier les mathématiques.	1	2	3	4
91-	Je déteste mon apparence.	1	2	3	4
92-	En général, je réussis ce que je fais.	1	2	3	4
93-	Je suis meilleur(e) que la plupart de mes amis dans les activités telles que le sport, la gym et la danse.	1	2	3	4

94-	Je ne suis pas très bon(ne) en français.	1	2	3	4
95-	Les autres se vexent plus facilement que moi.	1	2	3	4
96-	Je me dispute beaucoup avec mes parents.	1	2	3	4
97-	J'apprends les choses rapidement dans la plupart des matières scolaires.	1	2	3	4
98-	Je ne m'entends pas très bien avec les garçons.	1	2	3	4
99-	Je ne m'entends pas très bien avec les filles.	1	2	3	4
100-	J'obtiens de mauvaises notes en mathématiques.	1	2	3	4
101-	Les autres me trouvent beau/belle.	1	2	3	4
102-	Je n'ai pas vraiment de quoi être fier(e) de moi.	1	2	3	4
103-	L'honnêteté est très importante pour moi.	1	2	3	4
104-	J'essaie d'échapper aux cours de sport et d'éducation physique dès que je peux.	1	2	3	4
105-	Le français est l'une des matières dans lesquelles je suis le/la plus fort(e).	1	2	3	4
106-	Je suis une personne nerveuse.	1	2	3	4
107-	Mes parents me comprennent.	1	2	3	4
108-	Je suis mauvais(e) dans la plupart des matières scolaires.	1	2	3	4
109-	J'ai de bons amis de même sexe que moi.	1	2	3	4
110-	J'ai beaucoup d'amis de sexe opposé.	1	2	3	4
111-	J'obtiens de bonnes notes en mathématiques.	1	2	3	4
112-	Je suis moche.	1	2	3	4
113-	Je peux faire les choses aussi bien que la plupart des gens.	1	2	3	4
114-	Je peux courir un long moment sans m'arrêter.	1	2	3	4
115-	Je déteste lire.	1	2	3	4
116-	Je me sens souvent perdu(e) et chamboulé(e).	1	2	3	4
117-	Je n'aime pas beaucoup mes parents.	1	2	3	4
118-	Je réussis bien les contrôles dans la plupart des matières.	1	2	3	4
119-	La plupart des garçons cherchent à m'éviter.	1	2	3	4
120-	La plupart des filles cherchent à m'éviter.	1	2	3	4
121-	Je n'ai jamais envie d'avoir cours de mathématiques.	1	2	3	4
122-	J'ai un beau corps.	1	2	3	4

123-	Je pense que je ne sers pas à grand-chose.	1	2	3	4
124-	Quand je fais une promesse, je la tiens.	1	2	3	4
125-	Je déteste les activités telles que le sport, la gym et la danse.	1	2	3	4
126-	J'obtiens de bonnes notes en français.	1	2	3	4
127-	Je suis facilement contrarié(e).	1	2	3	4
128-	Mes parents m'aiment vraiment beaucoup.	1	2	3	4
129-	J'ai des difficultés dans la plupart des matières scolaires.	1	2	3	4
130-	Je me fais facilement des amis parmi les gens de même sexe que moi.	1	2	3	4
131-	J'ai beaucoup de succès auprès des gens de sexe opposé.	1	2	3	4
132-	J'ai toujours bien réussi en mathématiques.	1	2	3	4
133-	Si je m'y mets vraiment, je réussis quasiment tout ce que je veux.	1	2	3	4
134-	Je raconte souvent des mensonges.	1	2	3	4
135-	J'ai du mal à m'exprimer quand j'essaie d'écrire quelque chose.	1	2	3	4
136-	Je suis une personne calme.	1	2	3	4
137-	Je suis bon(ne) dans la plupart des matières scolaires.	1	2	3	4
138-	J'ai peu d'amis de même sexe que moi.	1	2	3	4
139-	Je déteste les mathématiques.	1	2	3	4
140-	En général, je suis un(e) bon(ne) à rien.	1	2	3	4
141-	Les gens peuvent vraiment compter sur moi pour agir honnêtement.	1	2	3	4
142-	J'apprends vite en cours de français.	1	2	3	4
143-	Je suis inquiet(e) à propos de beaucoup de choses.	1	2	3	4
144-	La plupart des matières scolaires sont trop difficiles pour moi.	1	2	3	4
145-	J'adore passer du temps avec mes amis de même sexe que moi.	1	2	3	4

Merci pour ta collaboration et participation !

Table des matières

INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	13
1. LES DISPOSITIFS COMME OUTILS DE L'ÉCOLE INCLUSIVE.....	14
1.1. ÉCOLE INCLUSIVE ET BESOINS EDUCATIFS PARTICULIERS DES ELEVES.....	14
1.2. L'ÉCOLE INCLUSIVE EN FRANCE, UN PARADIGME FRAICHEMENT ECLOS.....	16
1.3. L'ÉCOLE INCLUSIVE A L'HEURE DES DISPOSITIFS.....	18
<i>L'appétence de l'institution scolaire pour les dispositifs.....</i>	<i>18</i>
<i>Les dispositifs, passage obligé de l'école inclusive.....</i>	<i>18</i>
1.4. L'ÉCOLE INCLUSIVE, UN IDEAL QUI RESTE ENCORE A CONSTRUIRE.....	20
2. UNE EDUCATION DE QUALITE POUR TOUS : LE DEFII DE L'ÉCOLE DU XXI^{ÈME} SIECLE.....	22
2.1. UNE EDUCATION DE QUALITE POUR TOUS : UNE EXIGENCE POUR LE SYSTEME EDUCATIF FRANÇAIS.....	22
2.2. COMMENT PEUT-ON PARLER DE QUALITE EN EDUCATION ?.....	24
2.3. PAS DE QUALITE SANS EVALUATION.....	26
2.4. DES ETABLISSEMENTS RESPONSABLES DE LA QUALITE DES DISPOSITIFS POUR ELEVES A BEP.....	28
3. UNE NOUVELLE POLITIQUE DE GESTION DU SYSTEME EDUCATIF.....	30
3.1. POLITIQUE DE DECENTRALISATION ET DE RESPONSABILISATION DES ETABLISSEMENTS.....	30
3.2. L'ÉVOLUTION DES MISSIONS DU CHEF D'ÉTABLISSEMENT DANS UN CONTEXTE DE RESPONSABILISATION.....	33
3.3. LE LEADERSHIP EDUCATIF DISTRIBUE COMME LEVIER DU DEVELOPPEMENT DANS LES ETABLISSEMENTS.....	35
4. QUALITE, INCLUSION ET EMPOWERMENT.....	38
5. LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE.....	40
5.1. LES ELEVES A HAUT POTENTIEL INTELLECTUEL : DES ELEVES A BEP.....	40
5.2. LES MESURES FAVORABLES A LA SCOLARISATION DES ELEVES A HPI.....	41
5.3. LA POSITION FRANÇAISE SUR LA SCOLARISATION DES ENFANTS A HPI.....	44
5.4. LES QUATRE ARTICLES DE L'ÉTUDE SUR LES DISPOSITIFS POUR COLLEGIENS A HPI.....	45
<i>Article 1 : les besoins des élèves à HPI du point de vue des chefs d'établissement.....</i>	<i>46</i>
<i>Article 2 : l'accompagnement individuel des collégiens à HPI par un adulte du collège.....</i>	<i>46</i>
<i>Article 3 : les facteurs associés à la satisfaction scolaire des élèves à HPI.....</i>	<i>47</i>
<i>Article 4 : proposition d'un nouveau modèle pour l'évaluation de la qualité des dispositifs pour élèves à BEP.....</i>	<i>47</i>
BIBLIOGRAPHIE.....	49
CHAPITRE 1.....	61
1. INTRODUCTION.....	62
1.1. LA SCOLARISATION DES ELEVES A HPI EN FRANCE.....	63
1.2. LES DISPOSITIFS EDUCATIFS : DEFINITION ET CARACTERISATION.....	64
1.3. LES DEUX FORMES DE BESOINS PERÇUS ET LEURS EXPRESSIONS.....	65
2. PROBLEMATIQUE.....	66
3. METHODE.....	66
3.1. PARTICIPANTS.....	66

3.2. MATERIEL ET PROCEDURE	67
3.3. ANALYSE DES DONNEES	67
4. RESULTATS.....	68
4.1. L'ENSEMBLE DES BESOINS IDENTIFIES	68
4.2. LES BESOINS COMMUNS A TOUS LES DISPOSITIFS.....	70
4.3. LES BESOINS SPECIFIQUES A CERTAINS DISPOSITIFS	72
5. DISCUSSION	74
6. CONCLUSION	77
BIBLIOGRAPHIE	79
CHAPITRE 2.....	83
1. INTRODUCTION.....	84
1.1. LES DIFFERENTES SITUATIONS D'ACCOMPAGNEMENT	85
1.2. LE MENTORAT DANS LE CONTEXTE AMERICAIN.....	86
1.3. L'EVALUATION DES EFFETS DES PROGRAMMES DE SBM	86
1.4. LE MENTORAT : UNE MESURE EFFICACE POUR LES ELEVES A HPI	87
1.5. LA QUALITE DE LA RELATION DANS LA DYADE MENTOR/MENTORE	88
2. QUESTIONS DE RECHERCHE	88
3. METHODE	89
3.1. PARTICIPANTS	89
3.2. PROCEDURE.....	89
3.3. MESURES ET VARIABLES.....	90
<i>Variables pour l'analyse en clusters</i>	<i>90</i>
3.4. ANALYSE DES DONNEES	92
4. RESULTATS.....	93
4.1. LES PROFILS OBTENUS PAR L'ANALYSE EN CLUSTERS.....	93
4.2. CARACTERISATION DES PROFILS.....	94
<i>Données socio biographiques des élèves.....</i>	<i>94</i>
<i>Satisfaction scolaire des collégiens à HPI.....</i>	<i>95</i>
<i>Satisfaction des élèves à l'égard de l'accompagnement</i>	<i>95</i>
5. DISCUSSION	95
BIBLIOGRAPHIE	99
CHAPITRE 3.....	105
1. INTRODUCTION.....	106
1.1. LE BIEN-ETRE DES ELEVES EN FRANCE	106
1.2. DU BIEN-ETRE A LA SATISFACTION SCOLAIRE DES ELEVES.....	107
1.3. LES PREDICTEURS DE LA SATISFACTION SCOLAIRE.....	108
<i>Les facteurs individuels.....</i>	<i>109</i>
<i>Les facteurs sociaux.....</i>	<i>109</i>

<i>Les facteurs liés à la classe</i>	109
1.4. LA SCOLARISATION DES ELEVES A HAUT POTENTIEL INTELLECTUEL EN FRANCE	110
2. QUESTION DE RECHERCHE	111
3. METHODE	111
3.1. PARTICIPANTS	111
3.2. PROTOCOLE	112
3.3. MESURES ET VARIABLES.....	112
<i>La satisfaction scolaire des élèves à HPI</i>	112
<i>Facteurs individuels : concept de soi scolaire et global.</i>	113
<i>Facteurs sociaux : relation aux pairs et aux enseignants</i>	114
<i>Facteurs liés à la classe : climat social et aménagements pédagogiques</i>	114
3.4. ANALYSE DES DONNEES	115
4. RESULTATS	115
4.1. FACTEURS INDIVIDUELS	115
<i>L'âge</i>	115
<i>Le genre.</i>	115
<i>Concept de soi</i>	115
4.2. FACTEURS SOCIAUX	116
<i>Relation aux pairs</i>	116
<i>Relation aux enseignants</i>	117
4.3. FACTEURS LIES A LA CLASSE	117
<i>Climat social.</i>	117
<i>Aménagements pédagogiques</i>	118
5. DISCUSSION	118
6. LIMITES DE LA RECHERCHE ET PERSPECTIVES	121
BIBLIOGRAPHIE	123
CHAPITRE 4	129
1. INTRODUCTION	130
2. LA QUALITE EN EDUCATION ET SON EVALUATION	131
2.1. UNE EDUCATION DE QUALITE POUR TOUS : UN DEFIL INTERNATIONAL ET EUROPEEN POUR LE XXIEME SIECLE	131
2.2. LA QUALITE EN EDUCATION ET SON EVALUATION : QUELLE APPROCHE EN FRANCE ?	133
3. DEFINIR LA QUALITE EN EDUCATION	136
4. VERS UN NOUVEAU MODELE D'EVALUATION DE LA QUALITE DES DISPOSITIFS	138
4.1. LE CADRE RETENU POUR UN MODELE D'EVALUATION DE LA QUALITE DE DISPOSITIFS	138
4.2. LA CARACTERISATION DU DISPOSITIF	141
<i>L'environnement du dispositif selon trois facteurs de contexte</i>	144
<i>Les quatre composantes du dispositif</i>	145
4.3. LE MODELE CIDPDM	146

<i>Le contexte</i>	148
<i>Les intrants</i>	150
<i>Le développement</i>	151
<i>La performance</i>	152
<i>La dynamique collective</i>	153
<i>Les méta-qualités</i>	154
5. CONCLUSION	154
BIBLIOGRAPHIE	157
CONCLUSION GÉNÉRALE	163
1. UNE AUTOEVALUATION DE LA QUALITE CONTEXTUALISEE	164
2. UNE ARTICULATION ENTRE AUTOEVALUATION ET EVALUATION EXTERNE	165
3. UN PARTAGE D'EXPERIENCES AU SERVICE DE L'AMELIORATION CONTINUE	166
4. UNE INSTANCE DE « CIRCULATION DES IDEES » AU SERVICE DES DIFFERENTS PARTENAIRES.....	167
BIBLIOGRAPHIE	170
ANNEXES	173