

## Actes de la journée du 17 juin (collège Racine Saint-Brieuc)

### L'approche par les compétences : pratiques pédagogiques et évaluation

Il s'agissait, au cours de cette journée, d'établir un bilan précis des démarches engagées depuis 2 ans autour de l'évaluation par compétences et de l'abandon du système de notation sur 20, à un moment où la mise en place du socle suppose d'aller vers une validation des compétences renvoyant aux 7 piliers du socle. Comment articuler efficacement les évaluations pratiquées dans les différentes disciplines avec l'évaluation du socle dès lors que les piliers du socle, eux, ne se confondent pas avec les disciplines enseignées, à l'exception du seul pilier 2 ? Ce bilan, fondé sur les expérimentations engagées dans plusieurs collèges, doit permettre tout à la fois d'élaborer un document de synthèse qui sera mis à la disposition de tous et de construire une culture commune (inspecteurs, chefs d'établissement, formateurs, professeurs) autour de l'évaluation par compétences, composante obligée de la priorité *individualisation* du projet académique.

Les points d'appui mobilisés pour cette journée étaient de plusieurs ordres :

- le plan langues et le travail réalisé depuis plusieurs années dans le cadre de la priorité *internationalisation* du projet académique
- les réflexions conduites dans le bassin de Saint-Brieuc autour de l'évaluation par compétences en mathématiques, réflexions conduites dans le cadre de formations de proximité avec une forte implication des IA-IPR de la discipline.
- l'expérimentation engagée dans deux collèges de l'académie (article 34) avec un engagement de l'ensemble des équipes pédagogiques concernées (toutes les disciplines enseignées) : collège Lesven-Jacquard de Brest et collège Romain Rolland de Pontivy.
- les orientations retenues par les collèges appartenant aux réseaux ambition réussite : collège Surcouf de Saint-Malo et collège Le Coutaller de Lorient.

Les actes publiés rendent compte des différentes interventions et réunissent, en outre, différents outils utilisés dans les classes concernées. Ces outils ne sont, bien sûr, que des exemples de ce qui peut être proposé, dès lors que l'on choisit de s'engager dans une approche fondée sur la prise en compte des compétences. Ils n'ont pas vocation à constituer des modèles, mais peuvent constituer des points d'appui utiles pour des équipes qui souhaiteraient s'engager dans de telles démarches. Que ceux qui ont accepté de les communiquer en soient vivement remerciés.

## **À propos des réflexions conduites, au sein du collège des IA-IPR, par le groupe « pratiques pédagogiques personnalisées »**

Intervention d'Yves Éveillard, responsable du groupe (voir aussi [annexes diaporama activité de l'élève](#))

### **A/ Un rappel historique**

La réflexion que mène actuellement le groupe « pratiques pédagogiques personnalisées » s'inscrit dans une histoire académique : de nombreux groupes de travail ont fonctionné, des stages de formation continue ont été organisés.

1. En reprenant les différents comptes rendus on s'aperçoit de certains termes ou certaines formules qui reviennent de manière récurrente à propos de l'individualisation :
  - Identifier les prérequis
  - Développer des méthodes de travail
  - Utiliser des démarches de projet
  - Connaître l'histoire personnelle de l'élève
  - Communiquer les objectifs pédagogiques aux élèves afin de les responsabiliser
  - Travailler sur des compétences
  - Utiliser les évaluations
  - Identifier les besoins et faire de véritables diagnostics
2. Des réflexions de qualité ont été menées (individualiser en classe entière, bilan des groupes de travail, avril 2006).

La lecture de ces différents écrits, est éclairante sur la quantité de problèmes en suspens. En effet, que ce soit à propos des livrets de compétences, du travail en groupes, de l'évaluation, de la diversification des objectifs :

#### **Des questions y sont récurrentes :**

Communiquer à propos des compétences (vers élèves, familles, au sein de l'institution)  
Évaluer des niveaux d'acquisition de compétences (acquis / non acquis)  
Définir des besoins (la nature des besoins, le besoin désir et le besoin nécessité)

#### **Des peurs s'y expriment, dues sans doute à des modèles sociaux très structurés :**

- Perte du contrôle de la classe : niveau de désordre, perte d'autorité, sérieux de l'apprentissage.....
- Inégalité : *Pour faire accepter les différences de « traitement » dans la classe, il est important de les expliquer aux élèves mais aussi aux parents*

#### **Des modes de pensée se dévoilent :**

- De la méfiance vis-à-vis de l'élève
- De l'indécision conceptuelle pour définir ce que l'élève apprend et comment il l'apprend, un mélange de données théoriques et de croyances professionnelles

*Qui choisit le niveau à atteindre : l'élève ou le professeur ? Il semble dangereux de laisser cette initiative seulement à l'élève car il peut basculer dans une attitude passive de facilité en*

choisissant le contrat le plus bas. Cette absence de motivation peut le conduire très vite vers un état de dévalorisation par rapport à lui même. ...

### **Des obstacles majeurs sont mis en évidence :**

De ce point de vue la conclusion du bilan d'avril 2006 est parlante

*Les outils ne sont transférables d'une discipline à l'autre qu'avec des aménagements : c'est à chaque discipline d'élaborer grilles de compétences, grilles d'évaluation, définition d'objectifs et progression selon les contraintes et libertés qu'offrent la didactique et la pédagogie de cette discipline ; avant de penser transfert, analogie, transversalité, inter et transdisciplinarité, il est bon de faire le ménage dans sa discipline.*

#### 3. Des stages de formation continue ont été organisés

Leurs libellés renvoient majoritairement à la prise en compte des besoins ; le diagnostic est très présent, soit à partir d'une évaluation organisée soit à partir de l'analyse des erreurs, la différenciation de la pédagogie et la planification de l'apprentissage (construire un projet, construire des situations).

### **B/ Le groupe « pratiques pédagogiques personnalisées » se réunit actuellement en prenant appui sur cette réflexion collective**

Le socle commun de connaissances et de compétences impose une réflexion interdisciplinaire. Le principe d'un livret de compétence impose un regard interdisciplinaire commun sur l'activité de l'élève, ce qui suppose de :

#### **1. Modéliser :**

- Travailler sur des modèles de lecture systémique de cette activité, c'est-à-dire qui intègre l'imbrication de diverses composantes (cohérence horizontale)
- Travailler sur des modèles qui mettent en évidence les aspects transdisciplinaires et les aspects disciplinaires de l'activité de l'élève (cohérence longitudinale)
- Travailler sur des modèles qui hiérarchisent les processus en cause dans l'activité de l'élève (cohérence verticale). La déclinaison des compétences du socle en connaissances, capacités, attitudes constitue une cohérence horizontale mais non verticale (absence de hiérarchie)

#### **2. Mettre en cohérence des cadres théoriques et des pratiques pédagogiques de manière à penser l'individualisation comme étant la conjonction de deux dimensions :**

- L'activité de l'enseignant qui individualise sa pratique d'enseignement et dont l'action résulte de la mobilisation simultanée d'une composante technologique (produire de l'enseignement), d'une composante réflexive (comprendre) et d'une composante d'engagement (se contrôler en s'adaptant aux perturbations, s'ouvrir en expérimentant des situations inconnues, coopérer avec les élèves).
- L'activité de l'élève qui se situe, lui, dans un processus d'individualisation (François de Singly. *Les adonassants*) et, donc, qui a besoin que l'école l'autorise à expérimenter son identité.

Le groupe se situe dans cette perspective à long terme, et se trouve actuellement dans une phase de décryptage des habitudes disciplinaires. Il travaille sur trois points :

- Des exemples de situations qui donnent à l'élève des possibilités de **prise d'initiative, de choix délibéré, d'auto-détermination.**

- Des exemples de prise en compte dans la discipline des **compétences à caractère transdisciplinaire** dans les domaines suivants : la prise de notes, la constitution d'une trace écrite, la lecture et la compréhension des consignes, l'écoute et la compréhension des consignes, la prise de parole, la participation à un dialogue, à un débat, .....
  - La manière dont actuellement on peut **repérer des besoins** dans chaque discipline
- Ces investigations devraient trouver une application dans le cadrage des stages de formation continue et donc dans la formation des formateurs.
- Un positionnement théorique sur les concepts de compétence, capacités, connaissance est nécessaire pour homogénéiser les pratiques et les réflexions, dans les équipes et dans les stages de formation.

<p><b>Évaluer des compétences en mathématiques : l'expérience menée dans le bassin de Saint-Brieuc</b></p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Présentation par Boris Lazar

La démarche a été engagée en 2005-2006 au collège Racine sur le niveau de 6<sup>ème</sup>. Une formation de proximité a alors été mise en place (Gérard Macombe, IA-IPR). Cette formation concernait tous les collèges du bassin. Actuellement 10 établissements continuent dans ce sens. Il s'agit de remplacer la note sur 20 par un livret de compétences, parce que l'on considère que ce livret permet une meilleure évaluation et une meilleure remédiation. Des explications ont été données aux familles et des échanges ont eu lieu avec des collègues d'autres disciplines, afin d'envisager une extension.

Au delà de l'évaluation des compétences qui permet un diagnostic plus précis, la question qui se pose reste celle de la remédiation. Comment construire des évaluations qui soient parlantes en termes de remédiation ?

Les principales difficultés rencontrées :

- Construire des grilles de compétences qui ne deviennent pas, par leur lourdeur, impraticables.
- Organiser le travail avec les autres disciplines, dès lors que les uns abandonnent la notation sur 20, tandis que les autres la conservent.

Sur la question des notes il peut-être envisageable, si c'est indispensable dans certains cas et dans un premier temps, de construire une note en prenant les compétences comme point de départ.

Il a été décidé de poursuivre l'expérimentation au sein de deux groupes de secteurs constitués : St Brieuc Est et Ouest. Deux orientations ont été retenues :

- la simplification des grilles
- la remédiation.

Point de vue des professeurs :

En 6<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> cela marche plutôt bien. Sur le niveau de 4<sup>ème</sup> la situation est plus complexe. Un double système est utilisé, parce qu'il apparaît que la note a des incidences sur la motivation.

Des difficultés apparaissent du fait d'une incohérence par rapport aux autres disciplines, en particulier dans le bulletin trimestriel.

Point de vue des chefs d'établissement :

Françoise Jaouen (collège Racine)

Sur le niveau de 6<sup>ème</sup> il n'y a pas de problème particulier, du fait de la continuité qui existe avec l'école primaire. Mon avis est plus réservé à partir de la 5<sup>ème</sup>, d'autant plus que l'on ne peut faire abstraction des attentes des familles et des risques qui peuvent peser en matière de dérogations à la carte scolaire.

Il conviendrait donc de consolider la démarche sur le niveau de 6<sup>ème</sup>, en recherchant un accord entre les différentes disciplines.

### Échanges

Bertrand. Mlodorzeniec (collège Le Braz)

Il ne faudrait surtout pas perdre ce qui a été acquis.

La 6<sup>ème</sup> qui constitue le cycle d'adaptation apparaît bien comme le niveau le plus pertinent et la démarche engagée doit permettre de renforcer la liaison école collège.

Isabelle Zimmermann (professeur collège de Tréguier)

Il faut se poser la question de la motivation des enseignants toutes disciplines confondues. Certains font part de leurs inquiétudes face à la lourdeur de ce qui leur est proposé.

Qu'est-ce qui fait qu'un professeur va accrocher à la notion de compétences ?

Il faut que les professeurs trouvent un bénéfice : cela peut se situer du côté de la remédiation ou d'une avancée professionnelle. Cela suppose que des réponses précises soient apportées, permettant de donner sens à l'approche par les compétences.

Armelle Fellahi (IA-IPR Histoire-géographie)

L'état de la réflexion n'est pas le même suivant les disciplines ; aujourd'hui, l'histoire-géographie par exemple est peut-être moins avancée que d'autres disciplines sur ces questions mais il y a des raisons épistémologiques liées à l'histoire même de chacune des disciplines qui expliquent ces décalages.

Une entrée porteuse de sens pour tous les enseignants est, me semble-t-il, celle de l'évaluation. Il s'agit, si l'on veut faire avancer la réflexion collective, de poser la question du pourquoi et du comment ce que l'on pourrait formuler en deux expressions : « évaluer pour mieux enseigner », « être évalué pour mieux apprendre ».

## **L'expérience conduite dans les collèges Lesven Jacquard de Brest et Romain Rolland de Pontivy**

Présentation par Marie Berthelier (IA-IPR lettres)

Quels sont les points de résistance ?

Il convient, sur ce point, de souligner l'instabilité de la notion de compétence. Cette instabilité se manifeste, par exemple, dans une discipline comme le français qui n'a jamais réellement réfléchi en ces termes. Le problème est de lister des activités complexes qui entrent dans dire / lire / écrire. Il convient tout à la fois de prendre en compte la décomposition des opérations et la relation avec les contenus.

Il existe une tension entre deux didactiques :

- Une didactique de type épistémologique : il s'agit de faire un choix dans ce qu'on doit apprendre, de déterminer ce qui est fondamental.
- Une didactique centrée sur les apprentissages, avec le risque que celle-ci se vide de ses contenus.

Des problèmes très concrets se posent dans la constitution d'un référentiel : on a tendance à confondre compétences et connaissances.

On a de la peine à évaluer la manière dont les élèves utilisent leurs connaissances. Quels sont les acquis ? Comment réinvestissent-ils ces acquis ?

S'agissant de l'approche de la langue française, il est essentiel de raisonner en termes d'activités langagières : c'est la condition pour que l'on puisse discuter avec les professeurs des autres disciplines.

Il est nécessaire tout à la fois et en même temps de faire le ménage dans sa propre discipline et d'entrer dans une relation interdisciplinaire.

Témoignage des professeurs du collège Lesven Jacquard (mathématiques et français)

Philippe Le Guen (mathématiques)

Une classe de 6<sup>ème</sup>, au départ, a été concernée dans toutes les disciplines (année 2006-2007) et il a fallu que chacun crée ses propres grilles de compétences. Cela représente une charge de travail supplémentaire, mais une partie de ce travail était, en réalité, déjà faite.

Cette année une classe de 6<sup>ème</sup> et une classe de 5<sup>ème</sup> sont concernées. On peut relever un certain nombre d'éléments positifs :

- Une meilleure vision des programmes.
- Des échanges meilleurs entre professeurs et élèves.
- Les points forts et les points faibles apparaissent mieux.
- Le travail en équipe est favorisé et les échanges se font sans qu'il y ait de hiérarchie entre les disciplines.

Il importerait de mieux harmoniser les outils entre les disciplines, de façon à mieux affirmer la cohérence d'ensemble pour les élèves. La motivation se révèle moindre cette année en 6<sup>ème</sup>. Lors des conseils de classe on ne dispose que des appréciations : celles-ci se révèlent précieuses par rapport aux acquis des élèves.

L'avantage est que l'on peut travailler la transdisciplinarité : lire une consigne...

La possibilité d'être réévalué constitue un point important.

On repère deux profils d'élèves réfractaires :

- les très bons élèves qui restent accrochés à la note
- les élèves en grande difficulté pour lesquels on a plusieurs lignes de non acquis – ce qui rend visible l'accumulation des échecs.

Karine Favrot (lettres)

La question du temps de travail pour l'enseignant se pose et l'on peut s'interroger sur l'intérêt ou non d'une gestion informatique des livrets de compétences.

De toute façon ce que l'on fait aujourd'hui c'est mieux que ce que l'on faisait avant : *on a donné du sens à notre enseignement*. Il s'agit pour chaque élève de produire du travail et de progresser. La constitution des groupes est différente puisqu'il n'y a plus de notes.

Le sens de l'évaluation apparaît mieux et la hiérarchie entre les disciplines est moins présente.

Le CDI est également mieux intégré, ainsi que tout ce qui a trait à la vie scolaire.

Pour la remédiation, même si les choses sont plus faciles, des questions continuent de se poser : en termes de temps comme de prise en charge.

Témoignage des professeurs du collège Romain Rolland de Pontivy (Jocelyne Busson lettres et Françoise Heno Histoire-géographie)

Toutes les disciplines sont concernées.

Au départ il y a eu un constat : les élèves de 6<sup>ème</sup> avaient tendance à décrocher en janvier et l'on observait que la joie d'apprendre tendait à disparaître.

Travailler en équipe est apparu comme le meilleur moyen pour sortir de cette situation. Le choix a été fait aussi d'engager une réflexion sur l'évaluation.

Il y a eu également la volonté que les élèves deviennent acteurs de leurs apprentissages et que les professeurs jouent un rôle de médiateurs. Pour cela on a fait en sorte de ne plus être en frontal.

Un travail a été effectué sur le groupe classe, afin de développer la cohésion. Les élèves, désormais, ne se comparent plus.

Les professeurs se sont accordés pour porter un regard bienveillant sur l'élève.

Le bilan sur les deux années concernées est positif.

Tous les élèves sont satisfaits, mais quelques difficultés ont été rencontrées avec certains parents.

Pour la 3<sup>ème</sup> année d'expérimentation (2008-2009) il est prévu de construire un outil simple pour la communication avec les parents.

Les bulletins trimestriels sont maintenant organisés autour des 7 piliers du socle.

La décision a été prise de passer progressivement en 5<sup>ème</sup> à une évaluation chiffrée et des notes sont mises depuis la fin mai. Cela ne se fait pas facilement.

On constate qu'il y a beaucoup d'éléments transversaux dans ce qu'on évalue. Ainsi le retour au récit dans les nouveaux programmes d'Histoire permet, par exemple, une articulation étroite avec le français.

### Échanges

Gérard Jodeau (IEN-ET STI) :

Ce que l'on a à évaluer ce sont bien des compétences. Mais la question est de savoir comment on gère les apprentissages, d'une part, et comment on les évalue, d'autre part.

Il convient de cerner les difficultés : on se place dans une perspective d'évaluation formative.

Il n'y a pas lieu de construire des outils trop complexes : ce qui est intéressant c'est ce qu'il y a derrière et il convient d'aider les élèves à mieux réussir.

Isabelle Zimmermann

Il faut donner du temps :

- pour construire des outils
- pour réfléchir.

Marie Berthelier :

Il faut une réflexion sur l'interdisciplinarité : la question des compétences transversales est essentielle.

Il convient de s'interroger sur les activités que l'on met en place dans chaque discipline.

Le regard d'une autre discipline présente un intérêt particulier.

Bertrand Mlodorzenc

L'expérimentation des livrets des compétences à Saint-Brieuc a permis de mesurer l'écart existant entre nos pratiques actuelles et ce qui serait à mettre en œuvre pour valider les compétences du socle.

Sur les niveaux de 6<sup>ème</sup> et de 3<sup>ème</sup> on s'est efforcé, au collège Le Braz, de construire des situations d'apprentissage avec des évaluations afférentes. Cela a posé un certain nombre de problèmes, notamment, la difficulté de penser, de trouver, de construire de réelles situations d'apprentissages où l'élève construit de la connaissance, en mettant en œuvre ces connaissances et capacités déjà acquises.

Certaines disciplines y sont parvenues, parfois avec de la difficulté (sciences expérimentales, L.V., maths) ; d'autres, sont restées dans les starting-block.

Pour autant, même pour les disciplines avant-gardistes, la réflexion professionnelle et le travail collaboratif ont été immenses. Chaque discipline n'avait qu'un item en 6<sup>ème</sup> et un item en 3<sup>ème</sup>.

Pour certains, c'était le premier dialogue didactique

## L'évaluation des compétences en langues vivantes

Intervention de Nadine Loiseau, IA-IPR d'espagnol

La mise en place du plan langues adossé au *CECRL*, l'évaluation fondée sur les compétences et les descripteurs du cadre européen a suscité beaucoup d'inquiétudes chez les enseignants certainement parce que tout cela ébranlait des modèles profondément installés dans les pratiques. Il était donc nécessaire de rassurer et d'avancer sans hâte ; parler de révolution est très excessif, le terme d'évolution est beaucoup plus approprié.

Le *Cadre Européen Commun de Référence en Langues* se présente comme un *archipel de certitudes*. Il introduit une échelle de niveaux qui, pour le collège, va du niveau A1 au niveau B1.; il propose aussi des « descripteurs » appliqués à chacun de ces « niveaux ».

En langue vivante toute situation de classe est considérée comme situation authentique de communication. Il convient, au niveau A2, au collège, d'être capable de produire des messages simples de la vie courante. Il y a lieu de :

- maîtriser des connaissances linguistiques (phonologiques, lexicales, grammaticales...).
- maîtriser des capacités communicatives pragmatiques (savoir organiser son discours, reformuler des consignes...) et sociolinguistiques.
- maîtriser des attitudes.

L'approche retenue est dite « actionnelle » et l'enseignement s'organise autour de « tâches communicatives » qui peuvent être des tâches dites réelles (envoyer réellement un courriel) ou simulées (faire semblant / jeux de rôles). L'élève-acteur, utilisateur de la langue, sait ce qu'il a à faire et comment il doit s'y prendre. La conduite par la tâche privilégie le sens sur la forme, qui l'accompagne. Le non verbal est également reconnu et l'on valorise le sens partout.

Soulignons que le résultat de la tâche doit être identifiable ce qui suppose que la tâche soit aboutie.

L'introduction des 5 activités langagières (compréhension de l'écrit, compréhension de l'oral, production écrite, production orale en continu et en interaction) a eu pour effet de faire disparaître la note globale illisible. Elles apparaissent toutes les 5 sur les bulletins scolaires.

L'évaluation désormais ne peut être que positive : elle part des réussites et les compétences partielles sont considérées comme des compétences acquises. Elle est pointue, ciblée, critériée, cohérente et transparente.

Une nouvelle attitude se développe : on travaille en équipe inter-langues, on construit des outils d'évaluation communs et l'on ouvre les portes de sa classe. Dans les bassins ont été créés des réseaux qui « mutualisent ». L'impact sur les élèves est très fort : travail en ateliers, en binômes... Leur implication est plus forte, la relation à la classe n'est plus frontale. La discipline non linguistique, qui consiste par exemple pour un professeur d'Histoire-Géographie à enseigner sa discipline dans une langue étrangère, est très représentative des compétences transversales et transférables ; dans le cadre des Sections Européennes expérimentales elle affiche et assume cette transversalité en transparence.

## **L'expérience des collèges ambition réussite (Surcouf Saint-Malo, Jean Le Coutaller Lorient)**

Présentation par Joël Lesueur

Les collèges ambition réussite scolarisent des élèves qui présentent des difficultés importantes (70% de PCS défavorisées à Surcouf, 60% à Le Coutaller). Ils disposent de moyens spécifiques : professeurs supplémentaires, en particulier. Ils constituent des sortes de laboratoires en matière d'innovation pédagogique, même si ce qui y est réalisé n'est pas nécessairement directement transposable ailleurs.

S'agissant de la prise en compte des compétences, on observera que la question a été abordée depuis un certain nombre d'années en mathématiques à Le Coutaller. Des livrets de compétences y ont été élaborés et utilisés dans les classes. Pour l'année scolaire 2008-2009 il est prévu de généraliser la démarche à l'ensemble des disciplines pour le niveau de 6<sup>ème</sup>.

Le collège Surcouf a d'emblée fait le choix d'inscrire l'approche par les compétences dans le projet du réseau et les trois enseignants supplémentaires interviennent directement sur les PPRE à partir d'un diagnostic précis en termes de compétences.

### Témoignage des établissements

Jacques Vieuxloup (principal du collège Le Coutaller depuis la rentrée 2007 et précédemment principal adjoint de Surcouf)

Dans le cas de Surcouf on est parti d'un constat : certains professeurs ne s'en sortaient pas et l'on constatait que des élèves étaient désespérés. L'abandon des notes sur 20 au profit d'une évaluation des compétences a concerné dans un premier temps les mathématiques et le français pour s'étendre progressivement à l'ensemble des disciplines.

Cela a entraîné un changement dans les conseils de classe et l'on observe que beaucoup moins d'élèves ont décroché en classe de 6<sup>ème</sup>.

Parallèlement ont été instaurés trois types de PPRE

- type 1 : les difficultés sont purement scolaires
- type 2 : aux difficultés scolaires s'ajoutent des éléments qui renvoient aux attitudes
- type 3 : on est en présence d'élèves décrocheurs.

Pour le Coutaller, il s'agit d'être efficace dans le PPRE et l'accompagnement éducatif, en travaillant sur les vraies difficultés des élèves. Face au problème récurrent de la concertation il est envisagé d'aller vers une informatisation des bilans des élèves afin que chacun puisse avoir accès facilement aux informations nécessaires.

Dans les deux établissements une évaluation est organisée au troisième trimestre dans les CM2, afin de mettre en place une sorte de pré-remédiation. Le travail se fait au sein de groupes semi-hétérogènes.

On est amené à constater que des élèves de 4<sup>ème</sup> n'ont plus les compétences de 6<sup>ème</sup>.

### Observations des professeurs présents

## Mathématiques

L'objectif est que les élèves voient les progrès qu'ils peuvent faire. Au terme de la remédiation intervient une nouvelle évaluation individualisée – ce qui se révèle très motivant pour les élèves.

Le découpage en items conduit au calcul d'un pourcentage de réussites. Même si ce calcul de pourcentages voudrait répondre à une demande des parents qui ont besoin de repères, le retour de certains parents montre qu'un pourcentage de réussite ne remplace pas à leurs yeux la note.

## Professeurs ambition réussite

Le besoin se fait sentir d'un outil de communication à destination des parents : les grilles utilisées ne sont pas suffisamment lisibles pour eux.

Les élèves sont très demandeurs concernant les pourcentages de réussites et ils ont tendance à les transformer en notes sur 20.

En 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> on se trouve confronté à des élèves en décrochage plus ou moins prononcé avec les exigences de l'institution scolaire : le but est de les ré-introduire positivement dans le fonctionnement de la classe. Le socle commun, tel qu'il est défini, ne conduit pas à un recul sur les apprentissages, mais ajoute la prise en charge des compétences sociales, par exemple la présentation de soi, comme objet d'enseignement possible et comme mission de l'école. Ce point de vue me semble encore peu partagé.

Les grilles de compétences ne se suffisent pas à elles mêmes, elles font partie d'une pratique qui s'appuie sur les Programmes personnalisés de réussite éducative : il importe de penser à la remédiation. Elles indiquent qu'un élève n'a pas réussi quelque chose, mais cela ne signifie pas nécessairement qu'il n'a pas acquis une compétence. Les grilles peuvent être croisées avec l'observation de l'élève au travail, l'entretien individuel, bref avec d'autres pratiques diagnostiques.

Elles renvoient, par ailleurs, à plusieurs rôles :

- diagnostic individualisé, recherche par analyse des raisons cognitives éventuelles pour lesquelles un élève n'entre pas dans les apprentissages.
- mise en évidence des objectifs d'acquisition par élève de la discipline enseignée sur un niveau et une période donnés.
- évaluation individuelle et/ou collective de l'atteinte de ces objectifs- souvent appelé évaluation sommative.

## **Des concepts à clarifier : compétences, connaissances, capacités, attitudes**

Intervention de Claude Volant, IA-IPR EPS et responsable académique de la priorité responsabilisation

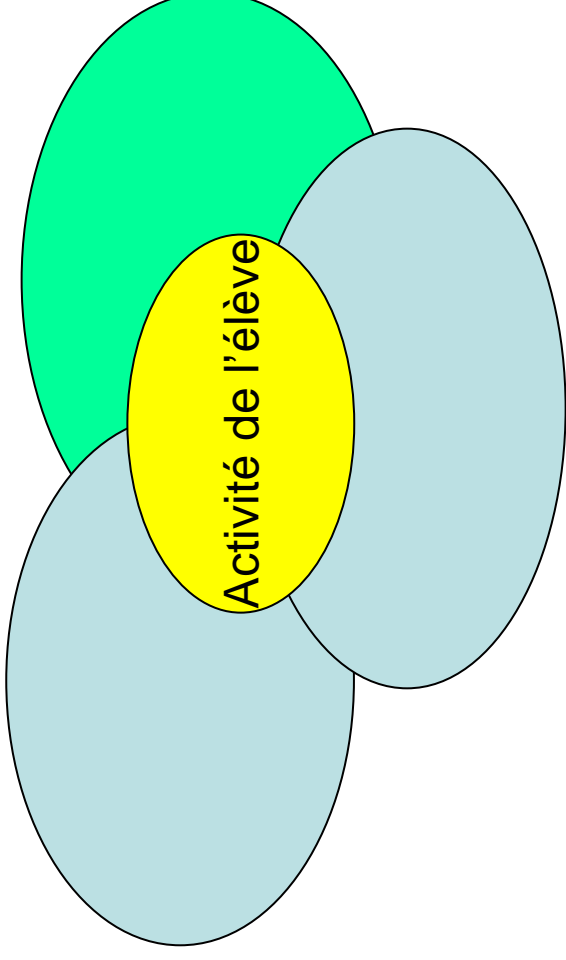
Pour rendre compte de cette intervention, le choix a été fait de mettre à disposition (voir annexes) le [diaporama proposé](#) et commenté par Claude Volant. Il s'agissait, en particulier, dès lors que l'on parle de concepts, de clarifier, à travers les analyses présentées, les théories de l'enseignement sous-jacentes.

Compte rendu rédigé par Joël LESUEUR, conseiller du recteur pour la pédagogie

# INDIVIDUALISATION

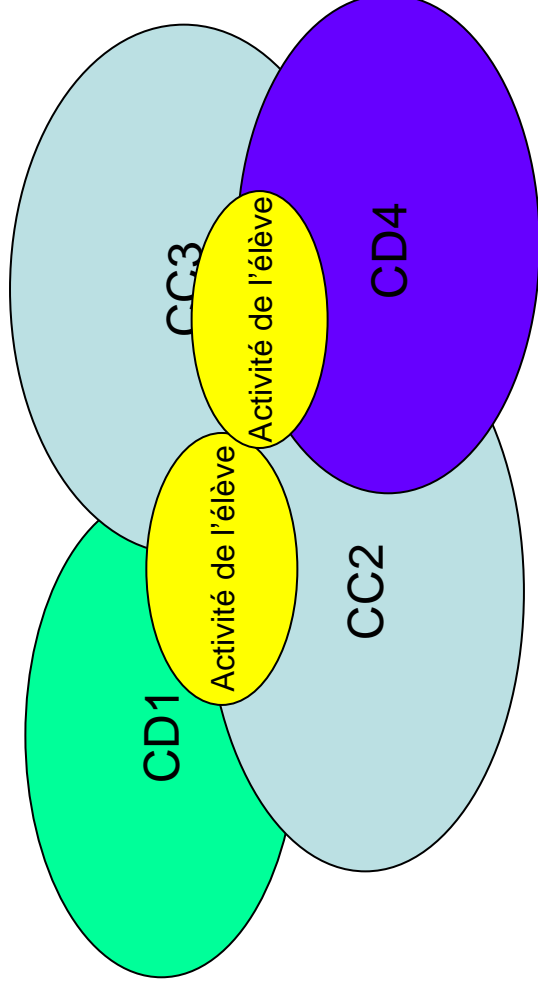
# Individualisation

- Cohérence horizontale : l'activité de l'élève résulte de la combinaison de diverses composantes



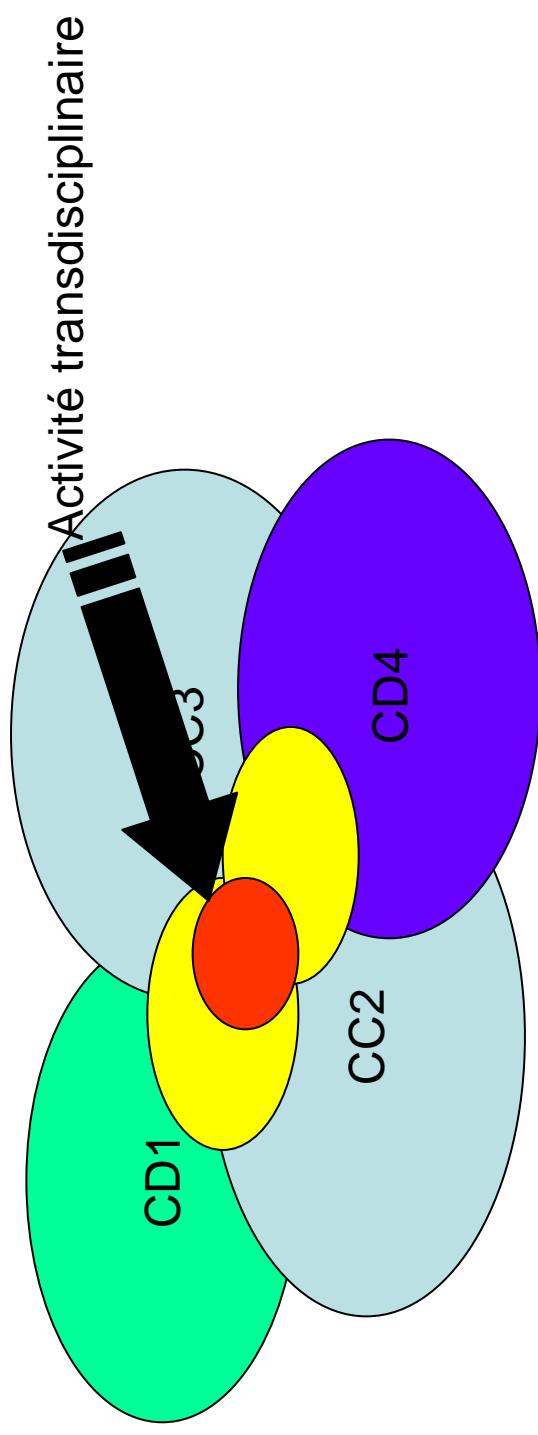
# Individuatisation

Cohérence longitudinale : quelle que soit la discipline, l'activité de l'élève mobilise des composantes communes



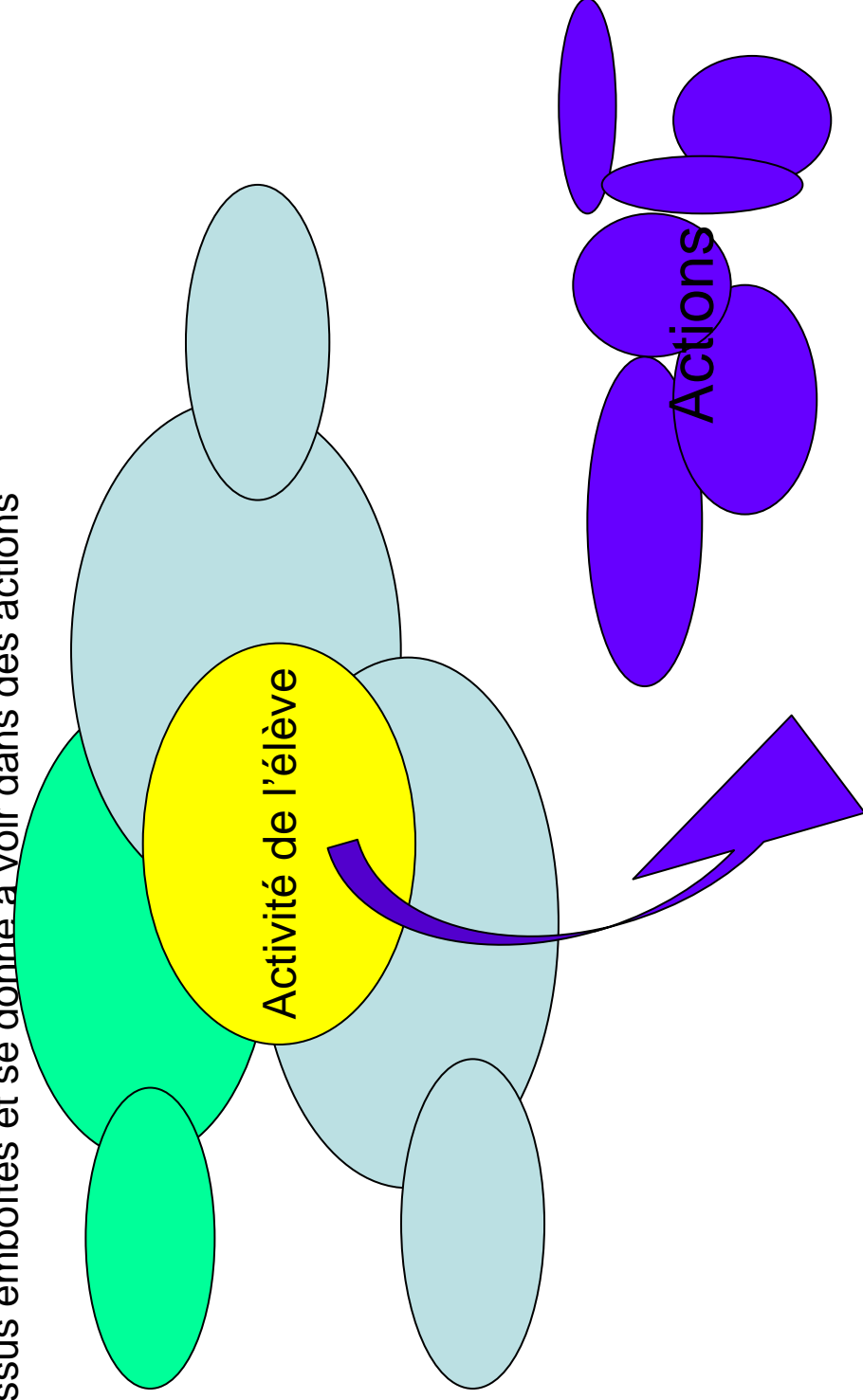
# Individualisation

Il existe des moments dans lesquels l'activité de l'élève est la même, quelles que soient les disciplines



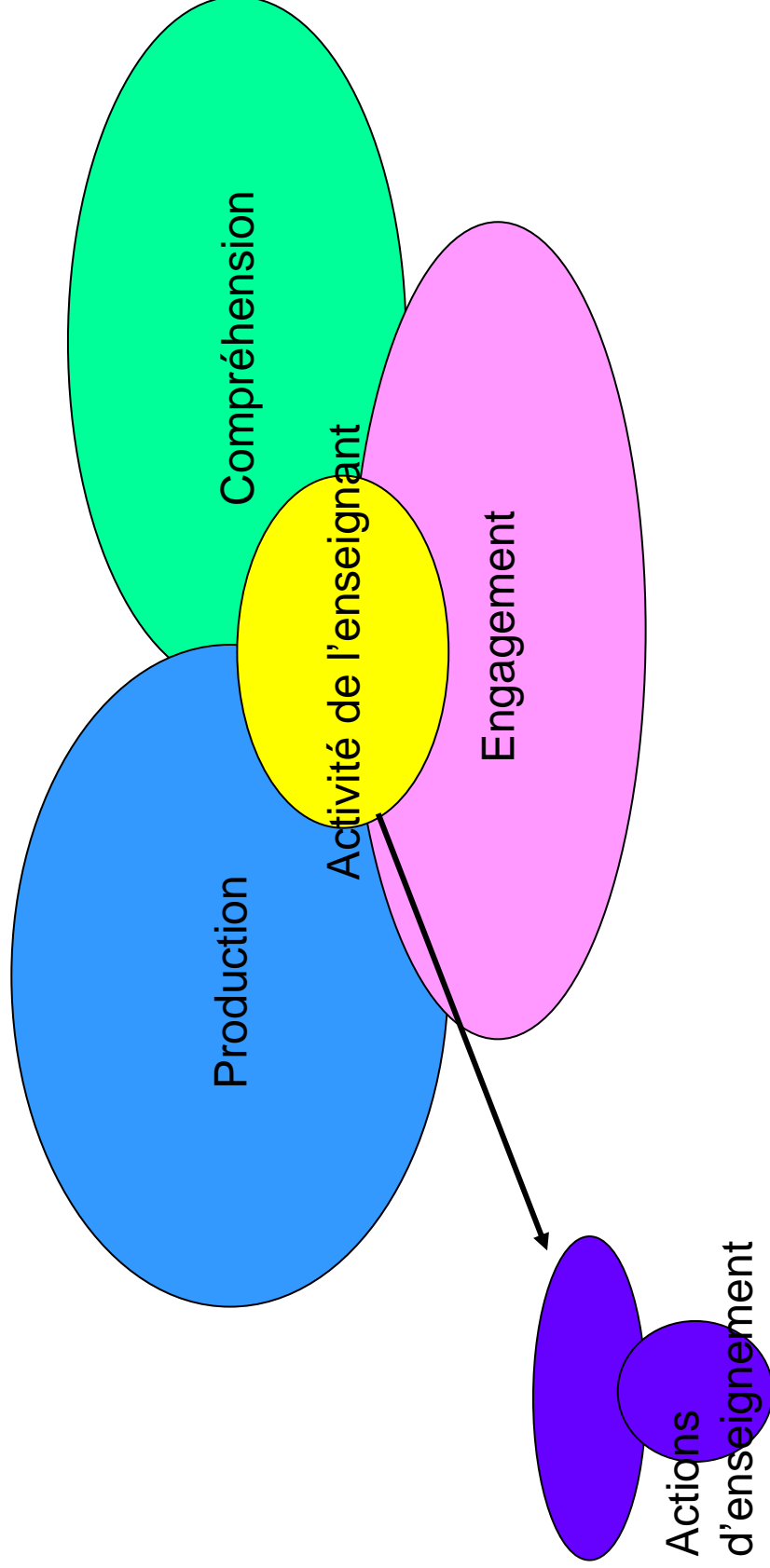
# Individualisation

- **Cohérence verticale** : l'activité de l'élève combine des processus emboîtés et se donne à voir dans des actions



# Individuatisation

L'activité de l'enseignant mobilise  
simultanément trois composantes



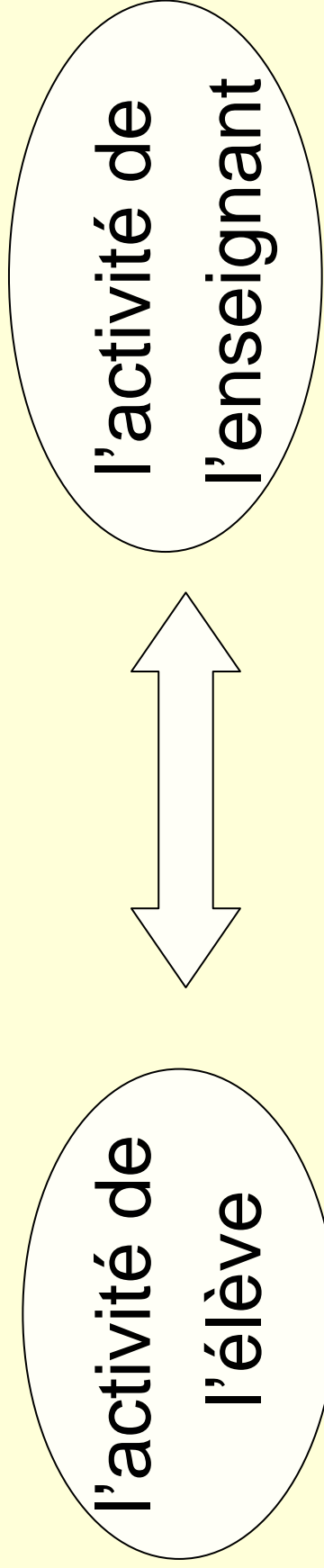
**INTEGRER de NOUVEAUX CONCEPTS**

**dans**

**LES PRATIQUES PEDAGOGIQUES**

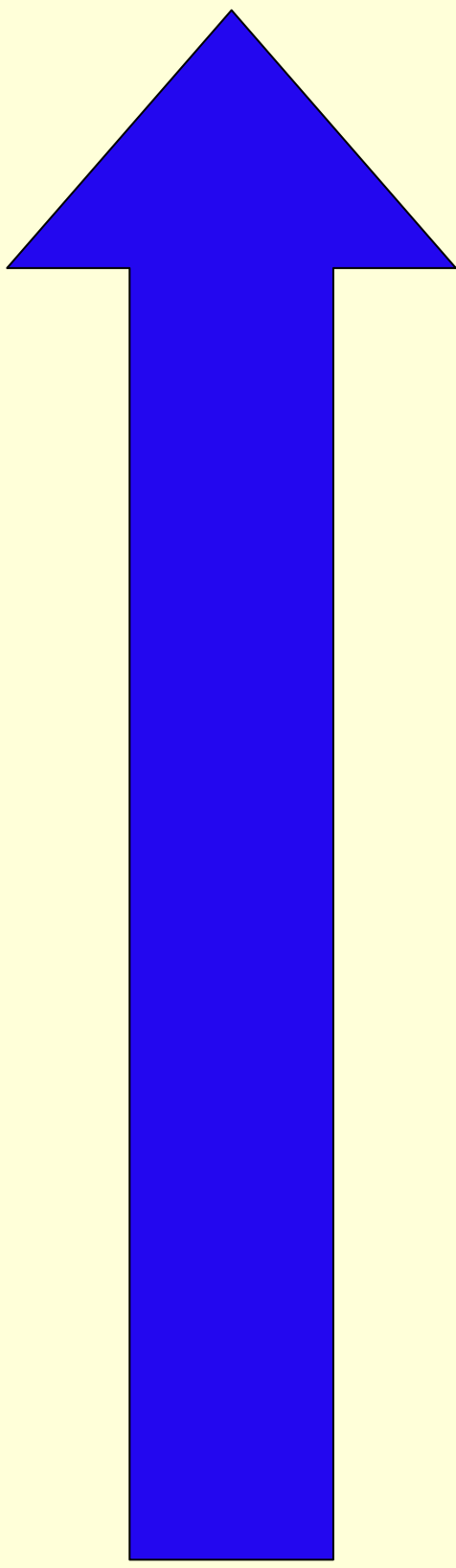
**Collège Racine Saint Brieuç le 17 Juin 2008**

# MODELISER



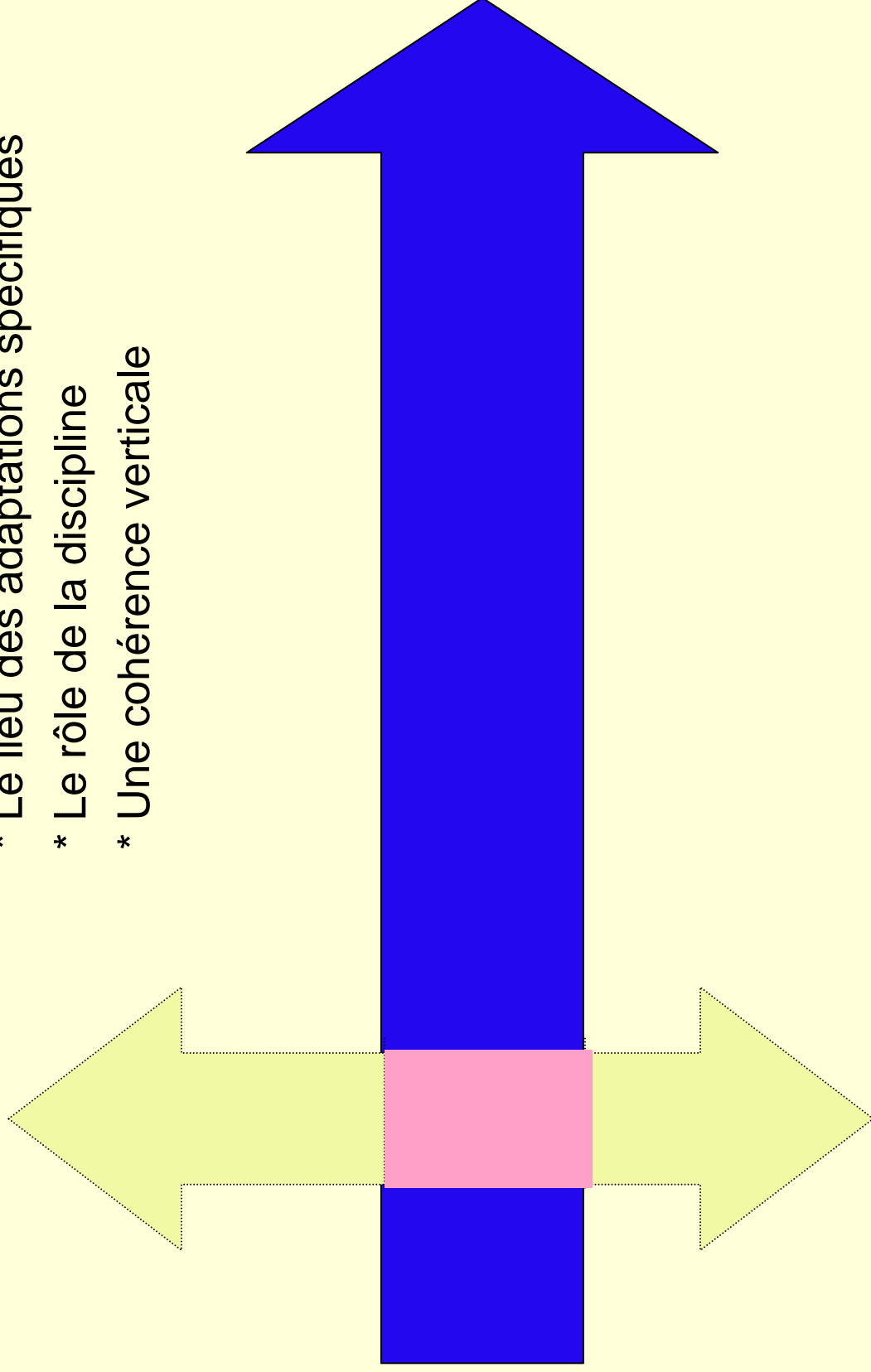
# LA FONDAMENTALITE DE L'ECOLE

- Le lieu des adaptations progressives, complémentaires, transversales.
- La contribution de toutes les disciplines à la construction de l'Intelligence.
- Une recherche de **cohérence horizontale**



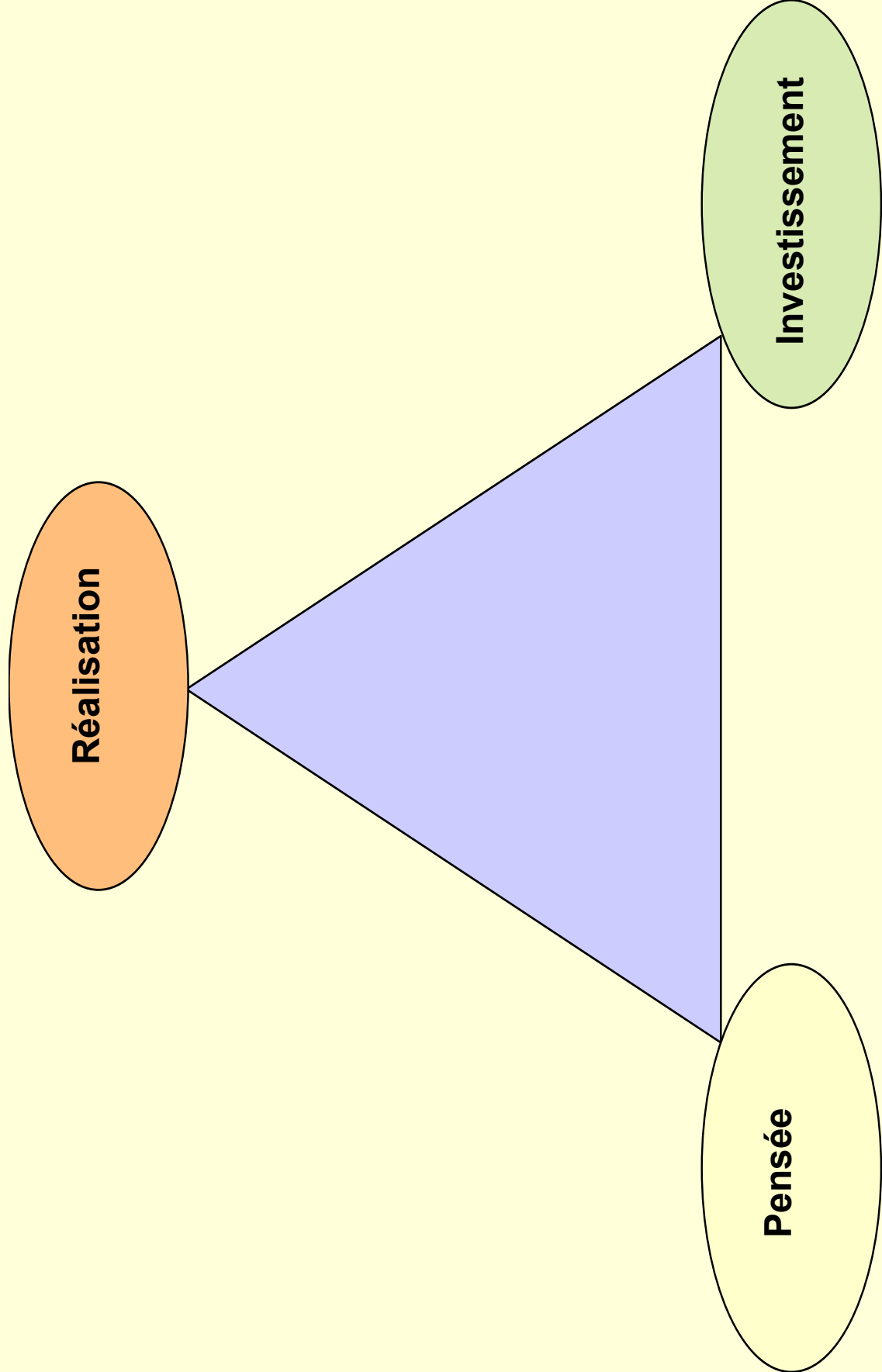
# LES CONTEXTES POUR APPRENDRE

- \* Le lieu des adaptations spécifiques
- \* Le rôle de la discipline
- \* Une cohérence verticale

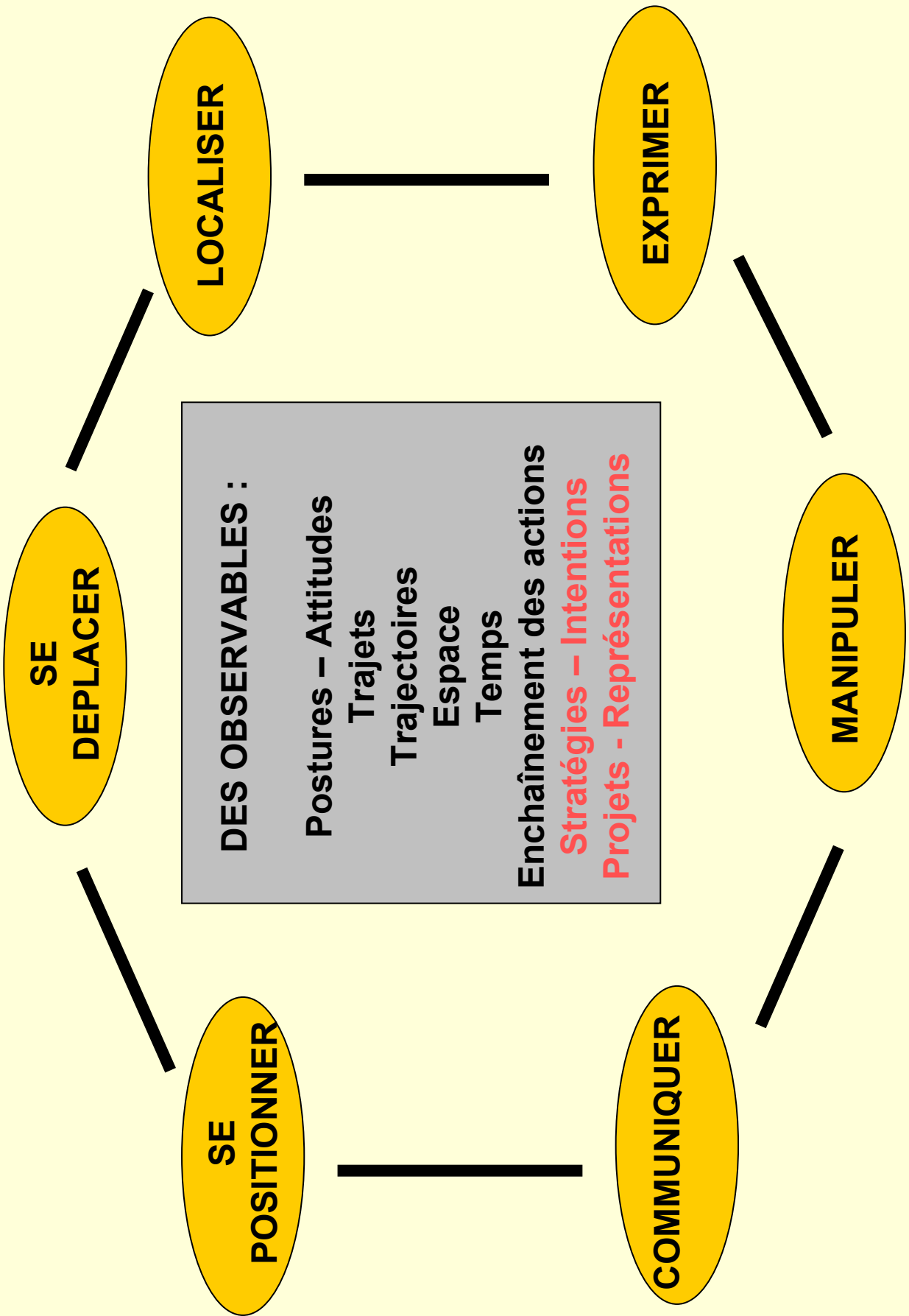


# LES CHAMPS D'ACTIVITE DE L'ELEVE

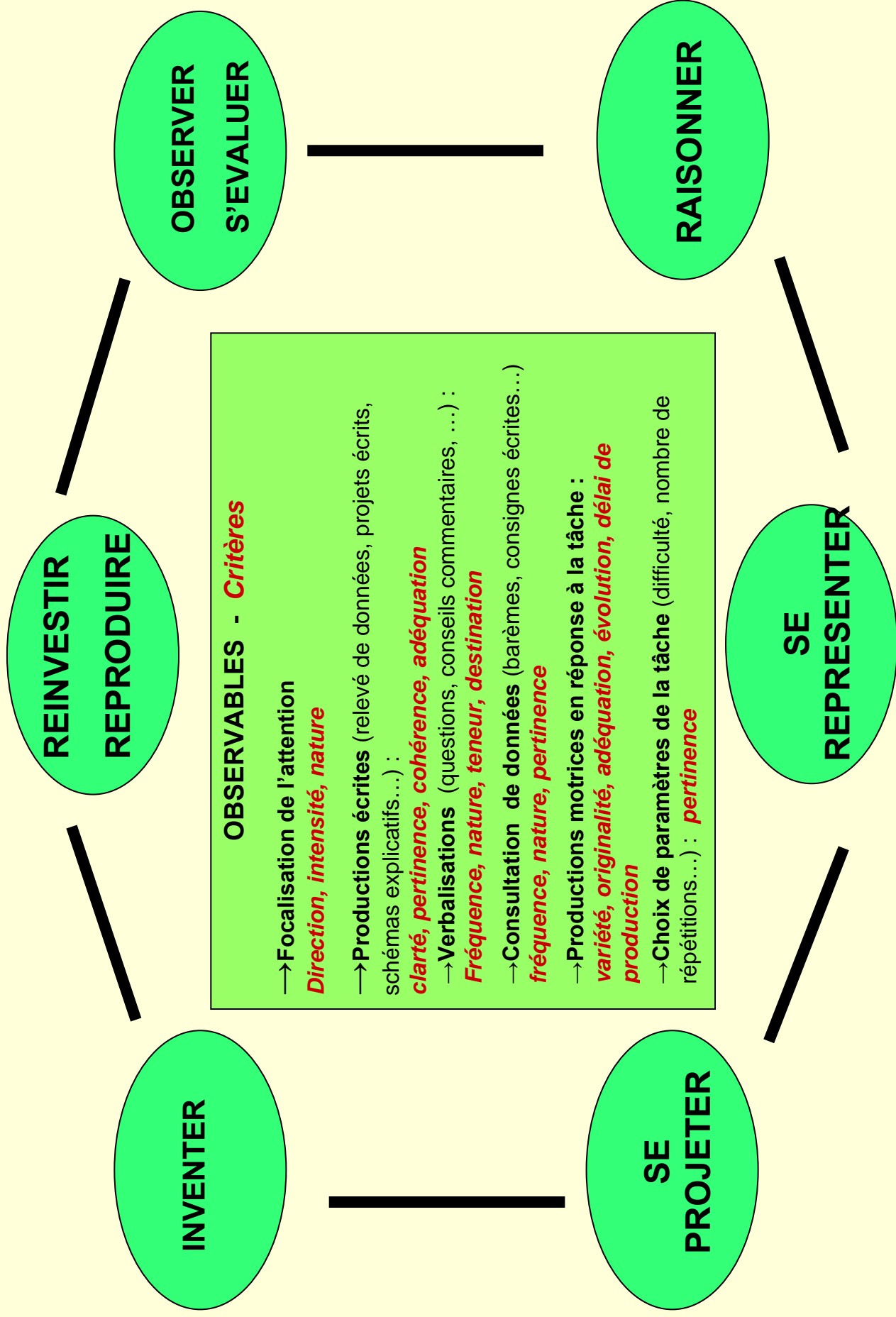
Une cohérence globale



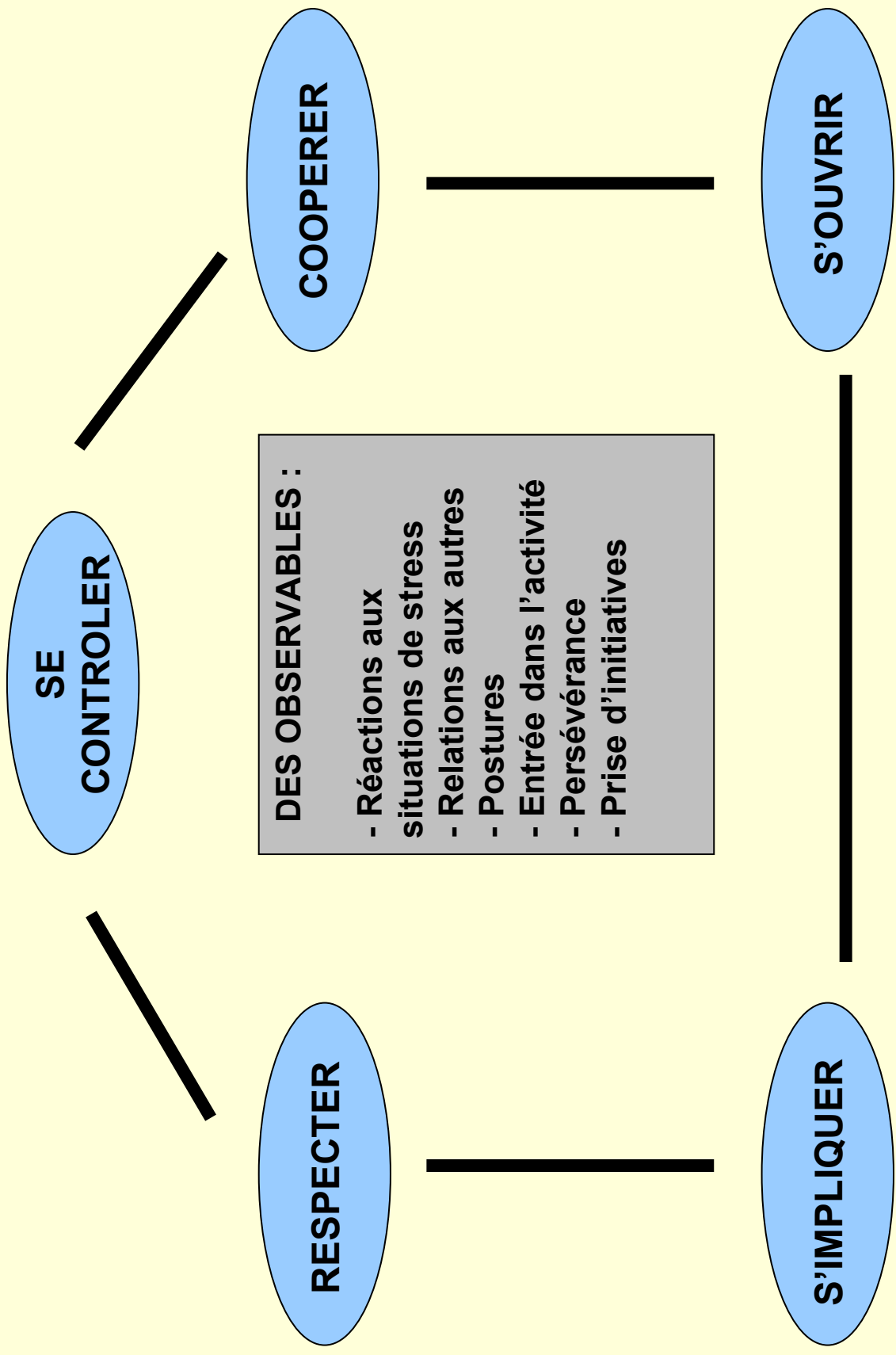
# Les modes de réalisation fondamentaux



# LES MODES DE PENSEE FONDAMENTAUX



# Les modes d'investissement fondamentaux



# LES MODES DE PENSEE FONDAMENTAUX

CHAMP CAPACITAIRE lié à :  
**LA CREATION**

- Imaginer plusieurs solutions en réponse à un même but
- Combiner et associer des images, des informations de façon inédite

**INVENTER**

**REINVESTIR**  
**REPRODUIRE**

CHAMP CAPACITAIRE lié à :  
**à la REPETITION**  
**à la TRANPOSITION**

- Mémoriser une action ou une succession d'actions
- organiser les répétitions méthodiquement
- récupérer une connaissance réutilisable en mémoire
- Identifier des similitudes de contexte

**INVENTER**

**OBSERVABLES**

- Focalisation de l'attention
- Productions écrites
- Verbalisations
- Consultation de données
- Productions motrices en réponse à la tâche
- Choix de paramètres de la tâche

CHAMP CAPACITAIRE lié à :  
**L'IDENTIFICATION**

- Focaliser son attention sur des indices précis
- Utiliser les outils de capture des données
- Mettre en relation des indicateurs de réussite et des indicateurs de réalisation
- Interpréter les effets de l'action

**OBSERVER**  
**S'ÉVALUER**

CHAMP CAPACITAIRE lié à :  
**LA PLANIFICATION**

- Se fixer des buts, sous-but.
- Planifier les différentes étapes d'un processus.
- Élaborer des hypothèses.

**SE PROJETER**

**RAISONNER**

**SE REPRESENTER**

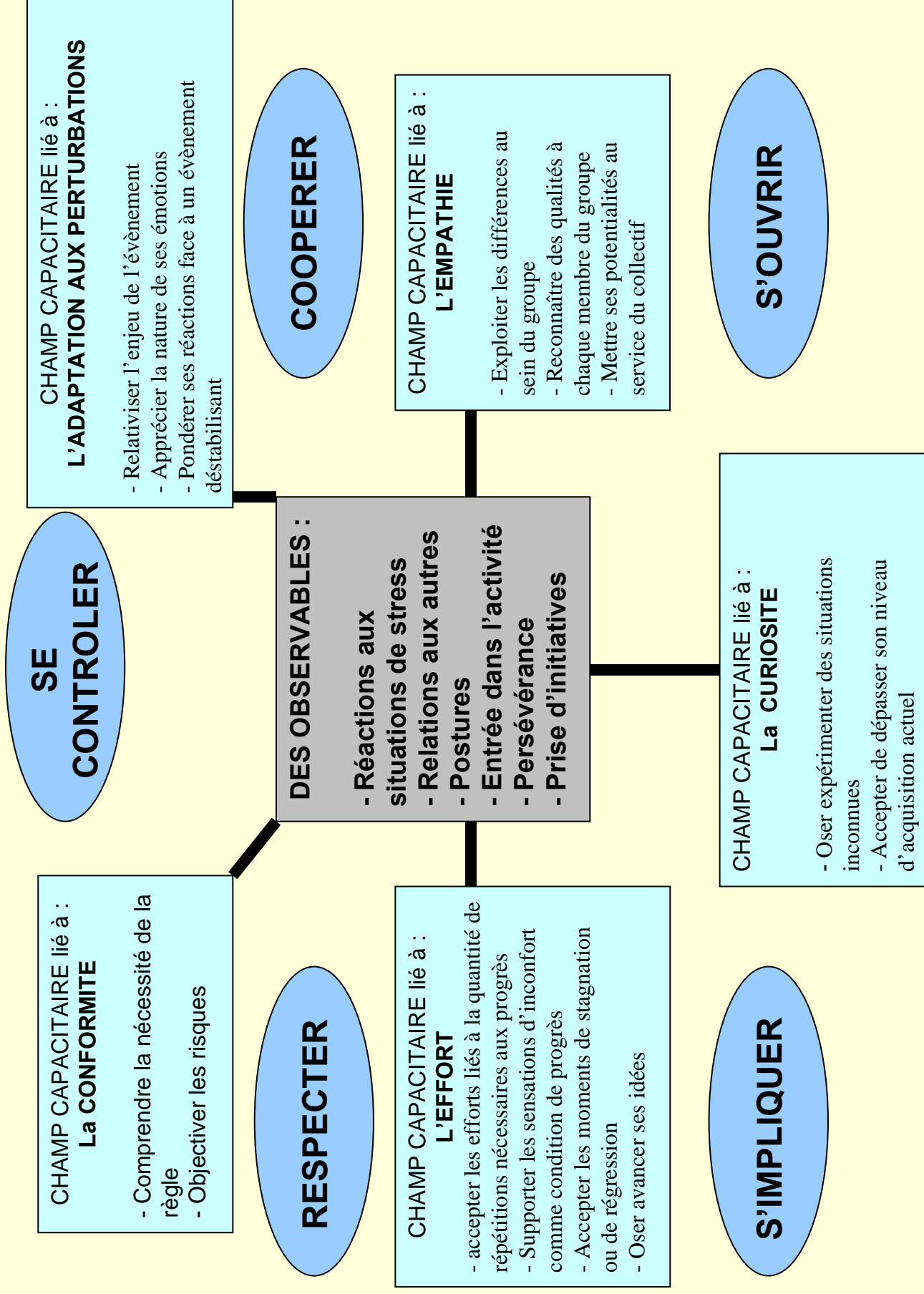
CHAMP CAPACITAIRE lié à :  
**LA SYMBOLISATION**

Coder ou décoder l'action en utilisant différents supports : mots, images ...

CHAMP CAPACITAIRE lié à :  
**LA DEMARCHE EXPERIMENTALE**

- Vérifier la validité d'une hypothèse par l'expérience
- Mettre en œuvre des procédures et contrôler leurs résultats
- Mettre en relation des procédures et des résultats
- Mettre en relation des données de types différents (faits, principes, lois, règles)
- Utiliser différentes procédures de raisonnement (induction, déduction, généralisation ...)

# Les modes d'investissement fondamentaux



# Les modes de réalisation fondamentaux

## SE DEPLACER

### CHAMP CAPACITAIRE lié à : l'AJUSTEMENT POSTURAL

Situer, percevoir des plans de l'espace par rapport à l'axe du corps  
Repérer un placement corporel par rapport à un référent extérieur.  
Maintenir un équilibre statique.  
Ajuster son équilibre en permanence dans l'action.  
Apprécier/réguler son tonus musculaire

Adopter des postures induites par le contexte.  
Prendre conscience des différents segments de son corps à mobiliser.  
Identifier les sensations de l'effort (limites, seuils...)

## SE POSITIONNER

### CHAMP CAPACITAIRE lié à la : STRUCTURATION TEMPORELLE

#### Apprécier / Percevoir des :

vitesse (fréquence, réaction...)  
intensités  
accélération / décélérations  
rythmes – durées...

### DES OBSERVABLES :

Postures – Attitudes

Trajets

Trajectoires

Espace

Temps

#### Enchaînement des actions

**Stratégies – Intentions**

**Projets - Représentations**

## LOCALISER

### CHAMP CAPACITAIRE lié à la : STRUCTURATION SPATIALE

#### Apprécier des :

directions  
amplitudes  
zones  
angles

distances  
hauteurs  
volumes  
espaces...

## COMMUNIQUER

### CHAMP CAPACITAIRE lié à la : COORDINATION

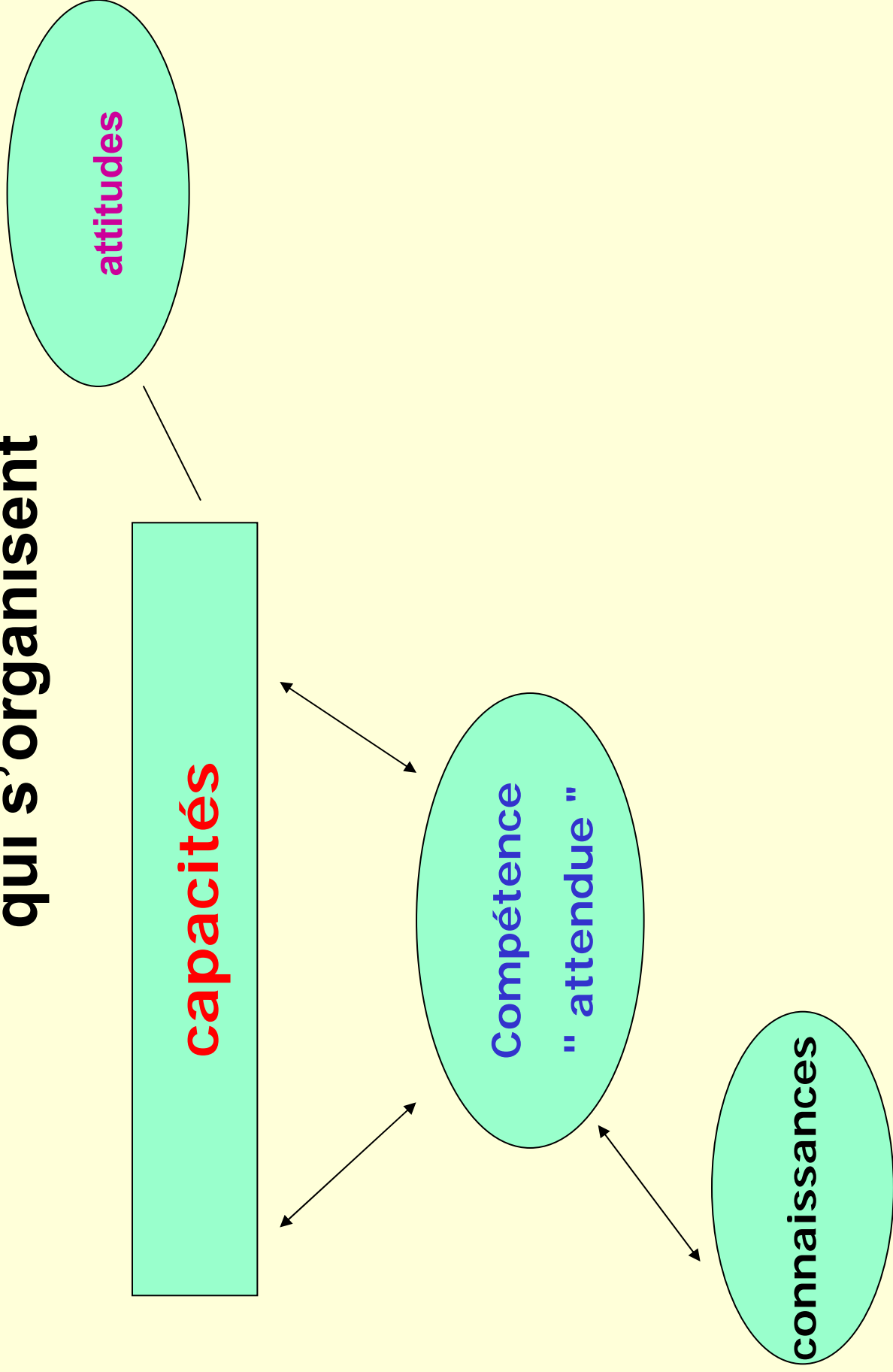
Dissocier 2 actions corporelles de nature différente dans un même temps.  
Mettre en ordre des actions pour atteindre un objectif  
Réaliser des habiletés fines  
Synchroniser des actions corporelles dans un même temps.

## EXPRIMER

## MANIPULER

# LES CONCEPTS FEDERATEURS

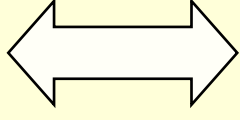
qui s'organisent



Une théorie explicative  
pour mieux  
comprendre les notions  
afin  
de les rendre opératoires.

La liaison

THEORIE



PRATIQUE

# UNE THEORIE EXPLICATIVE

- Un point d'ancrage dans l'épistémologie
- Une théorie d'enseignement
- Un point de vue sur l'apprentissage : les 3 pôles d'apprentissage



# DES DEFINITIONS

- **CAPACITE** : réseau opératoire d'éléments invariants mis en jeu dans une situation.
- **CONNAISSANCES** : construction notionnelle et personnelle d'une information extérieure.
- **COMPETENCE** : mise en œuvre efficace de capacités choisies par le sujet pour obtenir une juste adaptation à la classe de situations rencontrées.
- **ATTITUDE** : prédisposition à l'action ; l'état de l'engagement, de l'investissement de l'élève