

# Le socle commun... Mais comment faire ?

Dossier coordonné par Jean-Michel Zakhartchouk et Raoul Pantanella  
Mise en page : François Malliet



## Préambule

« La réussite des élèves n'est pas un slogan » ? Chiche ! par <b>Jean-Michel Zakhartchouk</b>	4
Sur le socle, un extraterrestre ? par <b>Raoul Pantanella</b>	7

## 1. Ce que le socle peut changer si...

<b>Monique Maquaire</b> , Un nouveau paradigme scolaire ?	10
<b>Daniel Stissi</b> , Réponses aux objections les plus fréquentes	15
<b>Alain Becker</b> , La « culture commune » contre le « socle commun »	20
<b>Dominique Raulin</b> , Un optimisme bien tempéré	23

## 2. Entrer dans une logique des compétences

<i>Un livret révolutionnaire ?</i>	26
<b>Vincent Guédé, Pierre-Jean Marty</b> , Compétences et socle commun à <i>Clisthène</i>	26
<b>Sophie Michaux</b> , Travailler par compétences, pas simple !	38
<b>Jocelyne Busson</b> , Une classe sans notes	45
<b>Annie Catelas</b> , Un travail d'équipe en RAR	49
<b>Patrice Bride</b> , Un choix difficile entre deux logiques	51
<b>Robert Guichenuy</b> , Références communes	55
<b>Robert Guichenuy</b> , Références communes... 6 ans après	59
<b>Philippe Perrenoud</b> , Mobiliser les savoirs	61
<b>Jean Julo</b> , Presque tout est à inventer	63
<b>Jean-Michel Wavelet</b> , Comment aider vraiment Mélanie à réussir ?	67
<b>Questions à Florence Robine</b> , Évaluer les compétences ?	71
<b>Jean-Michel Zakhartchouk</b> , Grilles ouvertes	74

## 3. La maîtrise de la langue (pilier 1)

<i>Une question sérieuse, pas un prétexte à polémique</i>	76
<b>Éveline Charmeux</b> , Les « missions » de l'école maternelle	77
<b>Jacques Bernardin</b> , Le rôle socialisant de l'accès à l'écrit	81
<b>Jean-Paul Vaubourg</b> , Sur quels textes travailler pour acquérir la maîtrise de la langue ?	86
<b>Brigitte Calleja</b> , Écrire en grande section	94
<b>Sylvie Cèbe et Roland Goigoux</b> , Apprendre à comprendre des textes écrits	96
<b>Alain Decron</b> , Écrire pour apprendre et se construire	99
<b>Marie-Laure Elalouf</b> , Comment lire la « grille de compétences » pour la maîtrise de la langue ?	102

## 4. Pratiquer une langue étrangère (pilier 2)

<i>Le niveau du chauffeur de taxi</i>	106
<b>Annie Bessagnet</b> , La « pratique » d'une langue étrangère et non le simple enseignement	106
<b>Gabriella Vernetto</b> , Le portfolio au service du bilinguisme	109
<b>Maria-Alice Médioni</b> , « Les enfants peuvent apprendre bien plus »	111

## 5. S'approprier une culture mathématique et scientifique (pilier 3)

<i>La science pour la vie quotidienne et citoyenne</i>	113
<b>Rémi Brissiaud</b> , Prévention ou remédiation ?	113
<b>Françoise Cerquetti-Aberkan</b> , La culture mathématique dès l'élémentaire	119
<b>Roland Charnay</b> , L'école primaire, première étape de la culture mathématique des élèves	121
<b>Aline Blanchouin et Nathalie Pfaff</b> , Quand maths et EPS font route ensemble	126
<b>Jean-Michel Zakhartchouk</b> , Travailler la culture scientifique au CDI	129
<b>André Giordan</b> , Encore un effort pour une vraie culture scientifique !	131

## 6. Entrer dans la culture numérique (pilier 4)

<i>Ce n'est pas seulement « cliquer »</i>	139
<b>Muriel Kawa-Frisch</b> , Utiliser Internet au CDI	139
<b>Serge Pouts-Lajus</b> , Par la fenêtre	144
<b>Serge Pouts-Lajus</b> , Une bonne base de travail malgré tout	147

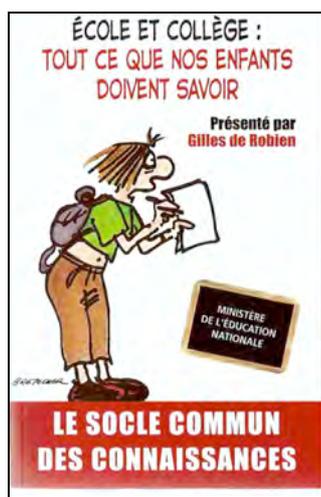
<b>7. La culture humaniste (pilier 5)</b>	
<i>Ni supplément d'âme, ni patrimoine figé</i>	149
Jean-Charles Pettier, Et pour les ados en difficulté ?	150
Marilyne Bertoncini, « Noli me tangere »	153
Jean-Claude Pecker, C'est la découverte qui crée le chef-d'œuvre	156
Extrait rapport IG, Le socle commun et les enseignements artistiques	160
Christine Vallin, Dans l'eau de la claire fontaine	162
Jean-Michel Zakhartchouk, Le latin dans le socle, vraiment ?	163
Jean-Michel Zakhartchouk, Les documentalistes, passeurs culturels	164
<b>8. Former des citoyens (pilier 6)</b>	
<i>Citoyenneté n'est pas civilité</i>	165
Sylvain Grandserre, Va-t-on enfin s'intéresser aux pédagogies coopératives ?	166
Philippe Perrenoud, Le débat et à la raison	172
Florence Lenoble, En 5 <sup>e</sup> , un travail sur les idées reçues	174
Philippe Meirieu, Une autre télévision est possible (extrait)	175
Atelier des Rencontres 2007, Éduquer tous les élèves aux médias	176
Françoise Colsaet, Apprendre à lire des graphiques	178
Anne-Marie Gioux, Pour un livret des compétences sociales	183
<b>9. Autonomie et esprit critique (pilier 7)</b>	
<i>Ce pourrait être le premier pilier...</i>	194
Jean-Michel Zakhartchouk, Sois autonome !	194
Raoul Pantanella, Il ne suffit pas de surfer	197
Michel Tozzi, Portrait	201
Roland Petit, Ce sont les questions qu'il faut élaborer en classe, les réponses sont partout	202
Daniel Conte, Initier à la pensée réfléchie, le choix de l'inconfort	203
Odile Brouet, Le critère de la chair de poule	206
Béatrice Foucteau, Apprendre à connaître son corps, apprendre à connaître avec son corps	209
Marie-Hélène Chrétien, Regards de documentalistes sur le socle commun	212
Myriam Wazé, Symphonie pour sept compétences	214
<b>10. La nécessaire pédagogie différenciée</b>	
<i>Prendre en compte tous les élèves</i>	218
Philippe Meirieu, La pédagogie différenciée : l'essentiel en une page	218
Jean-Michel Zakhartchouk, Pour la réussite de tous et de chacun...	221
Nathalie Reignier, Abandonner le rituel de la correction, individualiser l'évaluation	223
Dominique Moinard, La table des apprentissages	225
Florence Castincaud, Pour évaluer en prenant en compte l'hétérogénéité des élèves	226
<b>11. Former et accompagner</b>	
<i>Pour ne pas faire semblant de mettre en place le socle !</i>	228
Jean-Luc Broutin, Quelle stratégie de formation continue ?	228
Jean-Michel Zakhartchouk, Boîte à idées pour une formation autour du socle commun	234
Entretien avec Christine Vaissade : Ambition : réussite du socle	243
Patrice Bride, Comment en discuter dans son établissement ?	248
<b>12. Ouvertures et perspectives</b>	
Éric Larcher, Il y a une vie après le socle	250
Dominique Raulin, Ouvertures internationales	259
Denis Meuret, Échapperons-nous à la corruption d'une belle idée ?	261
Jean-Michel Zakhartchouk, Le socle si...	264
<b>Bibliographie autour du socle et des Cahiers pédagogiques</b>	265
<b>Un numéro des Cahiers – N°439 Quel socle commun ?</b>	266

# Préambule

« La réussite des élèves n'est pas un slogan » : chiche !

Jean-Michel Zakhartchouk

Nous venons de prendre connaissance de la nouvelle édition du socle commun en livre de poche (Scérén-CNDP et XO éditions), avec une préface nouvelle de Xavier Darcos et du directeur de l'enseignement scolaire. En couverture, l'élève dessinée par Brétecher s'est animée et sa perplexité timide s'est transformée en enthousiasme. Il est vrai que la première se tenait sur un simple « socle commun des connaissances » tandis que la nouvelle, conformément au texte officiel, semble bondir sur le socle commun de connaissances et de compétences.



Dernière édition : les compétences sont réapparues...

Et le ministre nous dit bien que « la réussite des élèves n'est pas un slogan ». On est quand même satisfait de voir réapparaître l'idée de socle, singulièrement absente de la campagne pour les présidentielles, même si on nous dit peu de chose sur les efforts à fournir pour que l'école tienne ses engagements, en dehors de la mise en avant de l'accompagnement personnalisé et de la réaffirmation d'une liberté pédagogique tempérée par « l'obligation de résultats » sans qu'apparaissent vraiment les idées de formation continue et d'innovation nécessaires.

Mais nous prenons au mot le ministre et pour notre part, aux *Cahiers pédagogiques*, nous souhaitons bel et bien, malgré notre scepticisme que la volonté d'« asseoir la cohésion de la société sur le partage du savoir » se concrétise dans les faits.

C'est bien pour cela que nous proposons à nos lecteurs ce dossier téléchargeable, qui fournit des pistes pour la mise en œuvre réelle de ce fameux socle.

Nous savons bien qu'un certain nombre de nos amis rejettent cette notion même de socle commun. Nous renvoyons au numéro 439 : « Quel socle commun ?<sup>1</sup> », indispensable introduction au présent dossier, où nous présentons les objections d'un Rochex, d'un Meirieu ou du chercheur québécois Claude Lessard. Nous évoquons à nouveau ces débats, parfois un peu abstraits, dans ce dossier, avec notamment la présentation d'arguments et contre-arguments, qui peuvent être utiles en formation.

Nous essayons ensuite d'éclaircir la notion, assez peu stabilisée, un peu « molle » de « compétence » en essayant d'écarter la fausse monnaie. Et pour cela, comme tout au long de ce dossier, nous reprenons d'anciens articles, toujours éclairants.

Puis nous nous attaquons aux sept piliers (de la sagesse ?), malgré notre difficulté parfois à placer tel ou tel article dans une rubrique plutôt qu'une autre. Là encore, nous avons à la fois des articles anciens, qui n'étaient pas écrits dans la perspective d'un socle commun, du moins pas explicitement, et des textes plus récents, de chercheurs, de praticiens, de cadres de l'Éducation nationale, avec leurs propositions, mais aussi leurs mises en garde.

Les deux derniers piliers ne brillent pas par la rigueur des formulations et de l'enchaînement logique des objectifs définis, mais ils restent particulièrement intéressants et ouvrent des portes. Comme le dit Sylvain Grandserre, sans en avoir l'air, ils promeuvent des pédagogies nouvelles, coopératives qui ne sont pas par ailleurs vraiment en odeur de sainteté.

Nous compléterons par :

- La référence à la pédagogie différenciée, sans laquelle justement le socle ne peut qu'être un slogan ou une nouvelle machine à exclure ; là l'expérience éditoriale de notre revue est précieuse, depuis un certain dossier coordonné par Philippe Meirieu voici vingt ans...

- Un indispensable volet formation et accompagnement, avec quelques idées de dispositifs que nous avons pu expérimenter. Il est inconcevable que le ministère n'ait pas organisé d'universités d'été, regroupant des acteurs de toutes sortes, pour produire des outils et il est à craindre que les livrets de compétences, issus de groupes d'experts, ne soient pas suffisamment opérationnels. Sans compter qu'on peut craindre le pire pour la partie « maîtrise de la langue », malheureusement idéologisée quand il faudrait une réflexion de fond sur les priorités et sur les pratiques nécessaires.

On nous reprochera peut-être notre naïveté à nous mobiliser ainsi pour une idée qui, pour certains, est une supercherie et un moyen de baisser les ambitions de l'école dans le moment même où le ministre Xavier Darcos supprime 11 200 postes dans l'Éducation nationale... Par ailleurs, nous ne sentons guère pour l'instant une puissante mobilisation de l'Institution<sup>2</sup> pour le socle commun, alors même qu'un tel projet est révolutionnaire, puisque comme le disent par exemple Claude Thélot ou l'inspecteur général R. F. Gauthier, on se souciait finalement assez peu jusqu'il y a quelques années de la réussite de « tous » les élèves.

Tant pis ! Nous ne considérons nullement contradictoire de nous impliquer comme acteurs engagés dans cette aventure du socle commun, pour en faire autre chose que de belles résolutions auxquelles personne ne croit, et de garder nos distances, en critiquant le manque de moyens, l'absence de formation, les objectifs peu clairs, les apologies de la dictée et des « règles » qui ne vont nullement dans le sens global d'une appropriation réelle par les élèves de l'indispensable, de l'élémentaire qui n'est jamais le « primaire », nous rappelle Claude Lelièvre dans le numéro 439 des *Cahiers*.

Ce dossier est aussi à croiser avec celui sur les PPRE, ceux-ci étant en cohérence avec le socle (moyen d'atteindre le socle ou de se remettre à niveau pour le faire), mais aussi avec de nombreuses publications de notre revue ou des livres de la collection Repères pour agir, dont en particulier le récent *Réussir le passage de l'école au collège*.

<sup>1</sup> Il est important de préciser que les textes de ce numéro 439 des *Cahiers pédagogiques*, toujours disponible (commande sur notre site), ne se trouvent pas dans le présent dossier.

<sup>2</sup> En fait, il y a une grande inégalité selon les académies.

Certes, Monsieur le ministre, le socle ne doit pas être un slogan (ou n'être qu'un slogan), mais on ne peut compter sur la seule bonne volonté des enseignants et sur la qualification qu'est censée leur donner le concours de recrutement. Un accompagnement fort est indispensable, et surtout une volonté politique qui doit s'appuyer sur l'idéal du collège dit « unique », en réalité pour tous et pour chacun et en aucun cas le remettre en cause comme « idéal démocratique »<sup>3</sup> qui nous trace la voie.

Dans cette perspective-là, oui, nous sommes prêts à jouer notre rôle, comme nous le montrons à travers ce dossier. Nous recueillerons volontiers des témoignages, des récits de mise en œuvre, sur le terrain. Contre le socle alibi, pour la manifestation d'une vraie ambition pour l'école<sup>4</sup>.

**Jean-Michel Zakhartchouk**, professeur de lettres, rédacteur aux *Cahiers pédagogiques*.

---

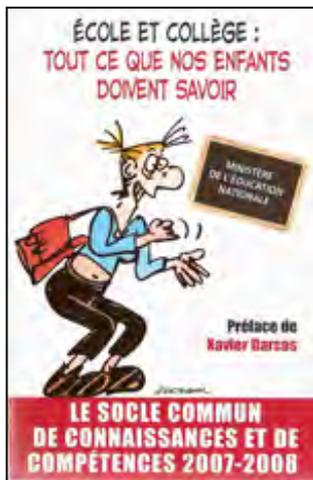
**3** Choukri Ben-Ayed, sociologue, dans *L'Humanité* du 25 septembre 2007 : « *Proposer le collège unique comme modèle implique une ambition : celle de la réussite de tous, inscrite dans la loi. Autrement dit, c'est un idéal au même titre que l'idéal démocratique. Le fait qu'il existe en tant que tel structure les représentations des professionnels. Ils savent qu'ils doivent faire des efforts pour amener tout le monde au niveau supérieur, parce que la nation l'a décidé.* »

**4** Voir notre appel « De l'ambition pour l'école » ([http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id\\_article=3099](http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id_article=3099))

# Sur le socle, un extraterrestre ?

Raoul Pantanella

Ne faites pas comme moi, ne lisez pas la brochure *École et collège : tout ce que nos enfants doivent savoir* ! Ne lisez pas ce *Socle commun des connaissances et des compétences 2007-2008* (Scérén/CNDP, 2007) :



Ne le lisez pas.

Moi, je l'ai lu.

Et il m'a renvoyé à des lacunes personnelles abyssales. Je me suis en effet aperçu, que je n'avais jamais atteint les exigences de ce socle minimal que l'on demande à *tous* les élèves de maîtriser à l'issue de la scolarité obligatoire, et sans lequel on ne saurait prétendre être un citoyen actif et responsable !

C'est à croire que le sujet épistémique visé par l'entreprise socle l'élève lambda et/ou en délicatesse avec la réussite scolaire à l'école et au collège -, s'est transformé chemin faisant en un superman des neurones, en un humanoïde surdoué.

Ainsi, peu à peu, j'ai vu monter sur le socle un extraterrestre au top.

Pourquoi cette métamorphose d'une idée juste et généreuse au départ - s'assurer que tous les élèves sortent de leur scolarité avec un *bagage* minimal sans lequel il est difficile de réussir sa vie et/ou dans la vie ?

## L'empilement

Tout d'abord parce qu'on a opéré ici comme pour les programmes disciplinaires : par *empilement*, en refusant de distinguer l'indispensable dans tout ce qui était nécessaire. L'inflation a été cosmique. Dans certaines disciplines, on en a même remis une bonne louche par rapport au programme. En histoire, on a ainsi ajouté 13 repères chronologiques aux 92 que l'on exige de la 6<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup> ! Le socle devient alors un Everest : la marche est si haute qu'on ne voit pas comment un élève en difficulté, de Goussainville ou d'ailleurs, pourrait seulement rêver de la franchir pour grimper sur ce temple cartésien bâti de perfection candide et de vélin blanc.

## Jusqu'où savoir trop loin ?

Ensuite on a cruellement négligé de dire les seuils de réussite attendus des élèves. Car le socle, par lui-même, ne dit pas forcément le niveau de performance qui doit être atteint pour que l'élève s'y tienne, debout, et y demeure sans vertige. On sait depuis longtemps qu'un objectif d'éducation ne devient opérationnel que si on fixe, dans l'instant même où on le formule, les paliers par lesquels on doit passer pour l'atteindre, la hauteur terminale de l'ascension et comment, avec quels outils, on peut faire ça. Mais voilà, c'est une tâche difficile voire impossible pour beaucoup de disciplines et pour certaines compétences. Alors on ne l'a pas fait, et on ne saura pas, par exemple, si l'élève de 3<sup>e</sup>, *qui devra connaître les*

*principales règles grammaticales* doit savoir accorder jusqu'aux participes passés des verbes pronominaux réfléchis qui font le génie de notre belle langue française que le monde entier nous envie depuis Rivarol, etc., etc.

## La pédagogie n'est pas livrée avec le socle

Car il ne suffit pas, pour que les élèves apprennent, de faire de beaux programmes et d'énoncer des contenus « soclares ». Si on n'impulse pas simultanément le changement des didactiques et des méthodes pédagogiques, si l'on ne donne pas aux professeurs les *moyens* (excusez le gros mot) *matériels* et de *formation* pour prendre le socle au sérieux, il restera un monument programmatique inerte inscrit dans le marbre des réformes mort-nées.

Et l'on ne manquera pas d'accuser alors, une fois de plus, les enseignants corporatistes et conservateurs qui ne se seront pas saisis de l'ardente obligation du socle au moment même où leurs statuts sont remis en cause, où on leur reprend des milliers de postes en leur demandant d'accomplir, à *moyens constants* et avec un encadrement réduit, des missions supplémentaires.

## Ne m'écoutez pas, lisez-la quand même !

Cependant, réflexion faite et toute honte bue, je retire mon injonction première :

Lisez, lisez la brochure *École et collège : tout ce que nos enfants doivent savoir. Le socle commun des connaissances et des compétences 2007-2008*.

Mais lisez-la comme on fixe un cadre, au sens quasi psychanalytique du terme, un cadre destiné entre autre à contenir l'inflation universelle des programmes, pathologie qui affecte toutes les disciplines scolaires, qu'elles soient ou non dans le socle. Un cadre donnant des orientations qui, telles quelles, restent néanmoins un matériau brut de décoffrage, impossible à utiliser en l'état.

Lisez-la pour, dans ce cadre-là, inventer trois choses essentielles :

- D'abord **une adaptation fine des exigences du socle à vos élèves** tels qu'ils sont, aujourd'hui même, - demain ils seront encore différents, et il vous faudra de nouveau plier ces mêmes exigences à vos futures classes. Étant bien entendu qu'avec le socle on ne saurait procéder comme pour le programme : pendant que le prof *le fait*, les élèves trop souvent ne savent pas quoi faire de cet exposé magistral auquel ils assistent tantôt admiratifs, tantôt ébahis, tantôt en baillant... *Ça le fait pas toujours*, nous disent-ils aussi.

Il vous faudra donc adapter, pour les faire grimper au socle, la hauteur des marches à leurs pas. Et pour certains d'entre eux, vous oublierez par exemple l'accord du participe passé des verbes pronominaux réfléchis ou pas, et vous serez satisfaits s'ils sont capables de distinguer dans « Moi, Juliette, j'ai appelé mon Roméo » et dans « Moi, Juliette, j'ai été appelée depuis Verona... » les auxiliaires *avoir* et *être* et le participe passé du verbe conjugué *appeler*. Déjà ça, faites l'essai, vous verrez, ce n'est pas évident et ça fait partie du génie de notre belle langue française, etc., etc. (Cf. plus haut.)

- Il vous faudra trouver ensuite pour chaque élève **une palette de procédures et d'outils pédagogiques** à leur proposer afin qu'ils choisissent ceux qui leur correspondent et qui sont les plus adaptés à leurs capacités du moment. Ça s'appelle **différencier la pédagogie**, c'est vieux comme l'école, et ça consiste pour l'essentiel à ne pas plonger uniformément tous les élèves dans le même moule méthodologique, à ne pas vouloir leur faire emprunter à tous le même chemin pour aller au socle en passant par Rome. On garde les buts communs et on y parvient par des voies différentes.

Si ce changement dans la gestion des cours et la conduite des classes peut paraître encore révolutionnaire à certains, ça ne relève tout de même pas du terrorisme international, intellectuel ou pédagogique...

• Enfin, dernière chose déterminante, il vous faudra sortir de l'évaluation sommative et des « contrôles » continuels pour passer à une *évaluation formative* - celle qui n'arrête pas les apprentissages, ne brutalise pas les élèves et leur donne envie d'apprendre - et vous pourrez alors très utilement vous inspirer des livrets et des grilles de compétences que vous mettrez à votre goût et à portée de vos élèves.

Pour faire cela, et afin que le socle devienne votre affaire et que vous vous en empariez - comme on dit parfois trop vite -, nous vous proposons ci-après un grand nombre d'articles, réflexions et outils, pris dans la riche production passée des *Cahiers pédagogiques*, ainsi que des contributions nouvelles, inédites, par des chercheurs, des formateurs et des professeurs dans leurs classes.

Lisez donc *École et collège : tout ce que nos enfants doivent savoir*, et puis, surtout, **lisez et pillez les idées et les outils du présent dossier** :

### « *Le socle commun... Mais comment faire ?* »

**Raoul Pantanella**, professeur honoraire de lettres, rédacteur aux *Cahiers pédagogiques*.

#### Une rentrée en Alabama vers 1930

Miss Caroline écrit son nom au tableau :

– Ceci veut dire que je m'appelle Caroline Fisher. Je viens du nord de l'Alabama, du comté de Winston.

Un murmure d'appréhension parcourut la classe : allait-elle nous infliger les singularités de sa région ? (Quand l'Alabama fit sécession de l'Union, le 11 janvier 1861, le comté de Winston fit sécession de l'Alabama, et tous les enfants du comté de Maycomb le savaient.) Dans le nord de l'Alabama, il n'était question que de distilleries, de lobbies industriels, de professeurs et d'autres personnes sans passé.

Miss Caroline commença par nous lire une histoire de chats. Ceux-ci avaient de longues conversations les uns avec les autres, portaient d'astucieux petits habits et vivaient dans une maison bien chaude sous une cuisinière. Le temps que Mme Chat appelle l'épicerie pour y commander des souris enrobées de chocolat, toute la classe se tortillait comme des chenilles dans un seau de pêcheur. Miss Caroline ne semblait pas se rendre compte que les premières années, nippées de chemises en jean ou de jupes de grosse toile, dont la plupart égrenaient le coton et nourrissaient les cochons depuis leur plus jeune âge, étaient imperméables à la fiction littéraire. Arrivée à la dernière ligne, elle s'exclama :

– Oh, n'était-ce pas charmant ?

Puis elle se rendit au tableau pour y inscrire les lettres de l'alphabet en énormes capitales carrées, avant de se tourner vers nous pour demander :

– Quelqu'un sait-il ce que ceci représente ?

Tout le monde le savait car presque toute la classe redoublait.

(Harper Lee, *Ne tirez pas sur l'oiseau moqueur*, 1960)

# 1. Ce que le socle peut changer, si...

## Un nouveau paradigme scolaire ?

Monique Maquaire

Décrié pour sa pauvreté ou son utilitarisme, le socle a été surtout appréhendé au regard des programmes disciplinaires et des méthodes pédagogiques. Il a pu, aussi, être présenté comme la plus grande réforme depuis Jules Ferry, définissant les contours d'une culture commune des élèves à la fin de leur scolarité obligatoire, adaptée aux enjeux du monde du XXI<sup>e</sup> siècle.

Certains n'ont pu lire dans le texte du socle qu'un nouvel habillage des programmes, les appauvrissant, quand certaines disciplines semblaient sinon totalement oubliées, au moins marginalisées comme les disciplines artistiques, l'EPS ou les langues anciennes.

La cohérence du document elle-même n'apparaît pas de manière évidente, au-delà de la présentation formelle des piliers et de leur distribution en connaissances, capacités et attitudes. Leur ordre tend à les hiérarchiser, les connaissances déclinées pour certains piliers apparaissent en retrait par rapport aux programmes, sinon comme un fourre-tout. La tentation est grande de les redistribuer entre les disciplines, en renvoyant les piliers 6 (compétences sociales et civiques) et 7 (autonomie et initiative) à la vie scolaire et à l'éducation civique. La « culture humaniste » (pilier 5) semble pouvoir aisément être annexée par l'histoire-géographie et être en partie renvoyée à des pratiques personnelles de consommation culturelle légitimées (musées, spectacles, pratique d'une activité culturelle), très inégalement partagées et sociologiquement différenciées. Les connaissances inventoriées dans la maîtrise de la langue française peuvent sembler renvoyer à une approche désuète de celle-ci et très en retrait par rapport aux avancées didactiques sur lesquelles reposent les programmes de l'école et du collège en matière de lecture, écriture, oral, même si la responsabilité de tous les enseignements est réaffirmée. Enfin, les capacités déclinées peuvent induire des approches très utilitaristes et instrumentales des savoirs, sans que ni les enjeux, ni le sens, ni les ambitions culturelles, au-delà d'affirmations de principe, n'en soient toujours clairement explicités.

Autrement dit, le socle pourrait bien permettre de ne rien changer ! Il suffirait de répondre à la nécessité administrative de valider les compétences sur les livrets prévus à cet effet et de mettre en œuvre des Programmes personnalisés de réussite éducative pour les élèves repérés en grande difficulté !

Mais, à mieux y regarder, ses enjeux sont considérables et il induit des changements significatifs, dont il n'est d'ailleurs pas sûr que le législateur ou les ministres signataires du décret aient eu pleinement conscience.

### **Des enjeux politiques, économiques et démocratiques**

Inscrit dans la loi et décliné par un décret, le socle donne un contenu au droit à l'éducation en définissant un ensemble de compétences que la nation s'engage à faire acquérir à tous les élèves au cours de leur scolarité obligatoire, en principe de l'école à la fin du collège. Comme ce droit est opposable, il devrait induire une politique éducative qui permette de remplir cet engagement. Il institue également le fait que l'école doit rendre compte de ses résultats, ce qui

est concrétisé en particulier par la LOLF : il faut optimiser les dépenses d'éducation, en fonction de résultats référés à des objectifs. Cela pose la question de la pertinence des indicateurs retenus pour les évaluer. Le socle substitue à l'obligation d'enseigner à tous celle de faire atteindre à tous au moins les compétences qu'il décrit : l'horizon est qu'aucun élève n'atteigne l'âge de la fin de la scolarité obligatoire sans les maîtriser, quels que soient les parcours de vie et de formation dans lesquels il sera engagé. Que 15 à 20 % des élèves quittent l'école en échec scolaire est devenu inacceptable.

La publication du socle s'inscrit, d'autre part, dans le contexte international, en prenant appui, particulièrement, sur les résultats des enquêtes PISA, qui comparent les résultats des systèmes éducatifs, et sur les orientations décidées au sommet de Lisbonne pour l'horizon 2010. Il s'agit de s'inscrire dans un mouvement d'harmonisation, au moins européenne, concrétisée dans des réformes des systèmes éducatifs des pays riches qui centrent l'enseignement sur l'apprentissage de compétences, et dans la définition de cadres communs de référence, comme pour les langues vivantes. Cette harmonisation va au-delà de la seule scolarité obligatoire et prend en compte la formation tout au long de la vie : l'harmonisation des diplômes (LMD) et la validation des acquis de l'expérience s'inscrivent dans le même mouvement.

Enfin, le socle, en définissant les compétences à acquérir pendant la scolarité obligatoire, renoue avec les orientations des lois Ferry (1882) qui fixaient comme objectif à l'école primaire non pas « *d'embrasser, sur les diverses matières qu'il touche, tout ce qu'il est possible de savoir, mais de bien apprendre pour chacune d'elles ce qu'il n'est pas permis d'ignorer.* » Il concrétise ainsi dans un texte réglementaire la définition d'une culture commune, vainement recherchée depuis Jean Zay et le plan Langevin-Wallon, en passant par toutes les majorités politiques, même s'il est vrai que toutes ne lui donnent ni le même sens ni les mêmes enjeux.

Il permet ainsi d'envisager le cursus école-collège comme un tout, ayant en lui-même sa propre fin (la maîtrise du socle) tout en étant propédeutique à des spécialisations ultérieures, et non plus comme outil de sélection vers les séries les plus prestigieuses des lycées d'enseignement général, pénalisant les enfants des classes populaires. Le collège devient clairement le prolongement de l'école primaire et vise une formation généraliste. Cette continuité de l'école au collège appelle des relations plus étroites entre les équipes : il ne suffira plus de se communiquer des résultats d'évaluations, il faudra privilégier une réflexion commune sur les contenus et les méthodes, en prenant davantage en compte les spécificités des contextes d'enseignement et la diversité sociologique et culturelle des élèves. Le socle peut également permettre de poser en termes nouveaux la question de « l'égalité des chances » et du « mérite républicain », qui, dans la situation actuelle, ne profitent guère qu'aux élèves socialement et culturellement privilégiés, tandis que ceux des classes populaires, les enfants des pauvres, sont ceux qui ont du mal à réussir à l'école ou s'y trouvent en échec. Le socle est une occasion de s'interroger sur les rapports entre l'école et la démocratie. Si la première a pour mission d'éduquer à la seconde, il est légitime et nécessaire de s'interroger sur les savoirs et les compétences indispensables que l'école doit faire acquérir à tous pour qu'ils soient tous à même de s'inscrire dans le débat démocratique, d'exercer lucidement leur citoyenneté et leur pouvoir dans un monde aux mutations rapides pour s'y intégrer ou le faire évoluer. C'est dire que le socle invite, pour le moins, à une réflexion politique et éthique sur les enjeux et les missions de la scolarité obligatoire. Présenté comme une réforme de fond, il invite aussi à s'interroger sur les changements qu'il appelle dans l'organisation et le fonctionnement de l'école comme dans les pratiques pédagogiques.

### **Des changements pédagogiques ?**

De fait, avec le socle, on change de paradigme scolaire en privilégiant la réussite de tous les élèves, et non les disciplines académiques, et, avec les PPRE, on devrait aborder autrement la

difficulté scolaire. La formation apparaît comme un tout qui envisage l'élève dans sa globalité et pas seulement comme sujet cognitif ou épistémique, en explicitant des savoir-faire et des attitudes. L'élève est appréhendé comme sujet social, engagé dans des actions et dans des interactions avec autrui, capable de se situer dans des univers conceptuels et de porter des jugements sur ses actions. Les piliers sont tous peu ou prou inter ou pluridisciplinaires. Par là, ils appellent un véritable travail en équipes et mettent en question les cloisonnements et les rivalités entre disciplines comme les cloisonnements entre cycles : ce n'est plus aux élèves eux-mêmes qu'il incombe de comprendre la cohérence de leur formation et d'établir des liens entre les disciplines, mais aux enseignants de concevoir collectivement leur enseignement en prenant en compte à la fois des orientations nationales et les réalités locales, dans le cadre de l'autonomie croissante des établissements.

La validation des compétences induit aussi des changements dans l'évaluation : une compétence est acquise ou non, ce qui signifie une évaluation binaire. Cela suppose que soient rapidement déterminés des « paliers », comme c'est déjà le cas pour les langues vivantes et le B2i. Mais cette validation n'exclut pas d'autres formes d'évaluation, formative ou formatrice, en cours de formation, ce qui appelle une analyse des erreurs, l'identification de compétences en cours d'acquisition. L'évaluation de compétences met aussi en question la notation : si des notes devaient être maintenues, elles devraient, pour le moins, être référées à des critères de réussite en rapport explicite avec les apprentissages et les compétences en jeu. Elle est, à coup sûr, incompatible avec la pratique encore trop coutumière des moyennes, voire des coefficients, qui permettent la compensation, dans une discipline et entre disciplines, en agglomérant tout et n'importe quoi : un zéro pour devoir non rendu ou insolence fait à coup sûr baisser la moyenne mais ne dit rien sur les savoirs et compétences évalués par ce devoir !

La définition du socle induit une meilleure prise en compte des cycles et elle exclut, sauf cas particuliers, les redoublements, ce qui, à terme, pourrait mettre en question la distribution des élèves en divisions par niveaux scolaires au profit, au moins pour une part de leur formation, de répartitions plus souples, en groupes de besoins et de compétences. Enfin, une approche par compétences appelle des démarches de pédagogie différenciée, sans la réserver aux dispositifs de soutien ou de remédiation et aux PPRE. Ces derniers ont certes le mérite d'une approche plus globale et concertée des besoins des élèves en très grande difficulté, en cherchant à impliquer tous les acteurs de l'éducation de l'enfant. Il serait cependant illusoire de croire qu'ils suffiraient à eux seuls à faire atteindre les objectifs de formation définis dans le socle, quand le travail en classe n'a pas permis de renforcer l'intérêt scolaire ni de progresser. C'est bien d'abord dans les situations communes que doit se développer une pédagogie différenciée, à laquelle les professeurs du collège sont encore moins préparés que leurs collègues des écoles. Il s'agit de mieux articuler ce qui relève de l'individuel et ce qui relève du collectif : on apprend mieux à plusieurs que tout seul.

Dans le même ordre d'idées, le texte du socle insiste à maintes reprises sur l'autonomie, intellectuelle et sociale, à favoriser chez les élèves. Ce qui, théoriquement, sonne le glas de démarches pédagogiques dogmatiques, au profit de démarches heuristiques, inductives et/ou créatrices. Cela appelle aussi à renoncer à des progressions parcellisées ou standardisées, à une atomisation des savoirs au profit de situations pédagogiques et didactiques intégratives, qui favorisent co-construction des savoirs, des compétences et des discours chez les élèves. Le socle, par le biais des projets d'école et d'établissement, invite donc à une réflexion locale : en termes d'interprétation des programmes et des démarches d'enseignement, quelle est la manière la mieux adaptée d'en faire atteindre les objectifs en fonction des contextes géographiques, économiques, sociologiques et culturels ? Il s'agit de dégager des programmes des « objectifs noyaux », de prendre en compte les représentations des élèves, de cerner les contenus culturels les plus pertinents. Encore faudrait-il que les projets d'école et d'établissement ne soient plus perçus comme une contrainte bureaucratique ! On imagine mal,

enfin, que les évolutions attendues soient sans incidence sur la manière d'accompagner et d'évaluer le travail et les compétences des enseignants.

Le texte du socle met aussi en question nos conceptions traditionnelles de la culture. Celle-ci n'est plus envisagée comme un capital de savoirs, plus ou moins clos, mais comme une dynamique, qui se poursuit au-delà et en dehors de l'école en mettant en question la conception traditionnelle des « humanités ». Elle apparaît comme une culture « moderne », qui fait la part belle à la culture mathématique, scientifique et technologique comme à la communication, par les langues - français et langues étrangères - et les techniques de l'information et de la communication. Cette culture prend également en compte, et c'est nouveau, ce qui relève des sciences de l'homme et de la société, même si les connaissances, capacités et attitudes qu'on peut y associer peuvent sembler dispersées entre les différents piliers. En revanche, le législateur semble avoir eu plus de mal à expliciter les contours du domaine esthétique et symbolique, qui s'exerce dans la littérature et les arts, comme à expliciter la place des apprentissages corporels dans le rapport à soi-même, à autrui et plus généralement au monde. Or, si on conçoit ces approches du monde comme vraiment fondamentales, il faudra bien se montrer ambitieux en évitant de se focaliser sur les aspects les plus apparemment utiles (utilitaires ?) du socle, les plus faciles aussi sans doute.

### **Quel accompagnement ?**

Il serait naïf de penser que le seul texte du décret puisse suffire à engager rapidement une réelle dynamique de changement. En effet, plus que les freins structurels que représentent les cloisonnements entre école et collège, entre cycles, entre disciplines, les obstacles se situent sans doute davantage du côté du poids de l'Histoire sur les représentations des disciplines scolaires, de celui des conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage, de tensions entre modèles pédagogiques et modèles de la culture. Le socle conduit à poser nettement la question de l'articulation entre l'ambition de culture et l'ambition de justice sociale de l'école. Il conduit aussi à se poser celle du sens qu'on donne à des notions apparemment consensuelles comme « l'égalité des chances », « le respect des différences », « l'égalité de dignité des formations, des parcours et des métiers », dans une société inégalitaire et plus visiblement orientée vers le profit que vers des valeurs humanistes, pourtant constamment affichées dans les discours institutionnels, dans ceux des organisations enseignantes, syndicats et associations, et dans ceux des médias...

Si le socle doit devenir une réelle priorité du système éducatif, on sait bien qu'il ne suffit pas de décréter le changement ni de multiplier des documents d'accompagnement, même excellents, même en les diffusant sur les sites institutionnels. L'adhésion des enseignants appelle un engagement fort de l'institution, au-delà de réformes structurelles ou de la définition de nouveaux dispositifs de prévention (élèves à risques ?), de compensation (élèves ayant des « déficits » socioculturels), voire de répression... Si ce qui est en jeu est un véritable changement de paradigme éducatif, il faudrait aussi revoir le recrutement des enseignants et l'ensemble de leur formation. Rien de significatif ne se fera sans leur conviction, leur engagement et leur professionnalisme !

Si l'on fait du socle une priorité, l'information et la formation doivent sans doute privilégier deux voies. Il s'agit tout d'abord de lui donner sens, en le mettant en perspective dans tous ses aspects (historiques, internationaux, économiques, sociaux et culturels). Il s'agit ensuite de susciter et d'alimenter une réflexion pédagogique sur les concepts sur lesquels il repose et leur concrétisation dans le quotidien de l'enseignement. Les IEN et les conseillers pédagogiques, les principaux et les IA-IPR sont évidemment en première ligne pour ce travail, relayés par les IUFM. Des « grand-messes » explicatives, d'information et de gloses du texte du décret ne peuvent suffire, même avec projections Power Point, même si elles font aussi appel à des « témoignages du terrain », dont la réussite, ou la pérennité, ne sont pas toujours prouvés.

Les formations, si brèves soient-elles, devraient permettre aux enseignants de réfléchir eux-mêmes au sens du socle et à ses implications, en leur ménageant le temps de la lecture et du

débat. De ce point de vue, dans une démarche de formation, la lecture de corpus de textes d'origines et de points de vue divers est sans doute facilitante. De même, il est sans doute plus opératoire de ne pas aborder le texte du socle pilier par pilier ou discipline par discipline (pour y retrouver la sécurité de programmes bien identifiés et bien cloisonnés !) mais par des biais qui posent question. Des démarches de formation qui aident à problématiser le socle sont sans doute plus porteuses que la récitation d'une vulgate. Ainsi, on peut entrer dans le socle par ses aspects les plus évidemment nouveaux au regard des pratiques : les piliers 4 (techniques d'information et de communication), 6 (compétences sociales et civiques) ou 7 (autonomie et initiative), ne relèvent *a priori* d'aucune discipline privilégiée mais font appel à toutes ; une entrée par les attitudes, - domaine toujours très implicite des programmes - plutôt que par les connaissances peut aider à prendre la mesure des enjeux, à mieux cerner ce que les différents enseignements et la vie scolaire mettent en jeu, à s'interroger sur le fonctionnement scolaire et les démarches didactiques et pédagogiques, sur le sens qu'on donne aux notions de compétences ou d'évaluation : vise-t-on la mémorisation et la récitation de connaissances déclaratives ? Dans la vie on n'applique pas des disciplines mais on résout des problèmes en mobilisant des connaissances de tous ordres. On peut ainsi conduire les enseignants à s'interroger plus explicitement sur ce que les contenus de leur discipline et leurs démarches favorisent ou non en matière d'attitudes sociales et intellectuelles, sur les convergences établies ou à établir avec d'autres disciplines comme sur leurs spécificités dans leurs manières d'interroger le monde, d'en rendre compte, de l'interpréter et d'agir sur lui.

De ce point de vue, on ne part pas de rien : PAE, parcours diversifiés, IDD, TPE, classes à PAC, ateliers de pratique artistique ou scientifique, entre autres, ont ouvert la voie, des outils ont été inventés (journaux de bord, portfolio par exemple), de même que des instruments de référence et de validation (langues vivantes, EPS, B2i...). Des recherches, validées et disponibles, ont été faites en didactiques des disciplines et en sciences de l'éducation qui confirment que tout ne se vaut pas et que la culture académique, le charisme et la conviction de l'enseignant ne suffisent pas à définir sa professionnalité. Le travail en équipe existe, même s'il n'est pas généralisé. Le rôle des principaux, dans les collèges, est fondamental : ce sont eux qui conçoivent des emplois du temps qui favorisent, ou non, concertation et coopération en les organisant ; leur mode de pilotage et de coopération avec les enseignants, comme avec les écoles et leurs autres partenaires, n'est pas indifférent. Les enseignants peuvent gagner le pari d'un « socle commun » pour tous : il suffit qu'on leur accorde du temps, qu'on les considère réellement comme des professionnels, en faisant confiance à leur intelligence de leur métier et de leurs élèves, à leur culture et à leur créativité didactique et pédagogique.

Leur responsabilité sociale est donc immense : ce sont leurs pratiques, individuelles et collectives, qui feront du socle un instrument rénové de sélection scolaire et sociale ou, au contraire, celui d'une école plus juste et plus favorable à l'épanouissement individuel et à l'engagement collectif dans le monde. Encore faut-il qu'on les accompagne sans les considérer comme de simples exécutants, dont la fonction se limiterait à l'application tatillonne et bureaucratique de consignes venues d'en haut. Alors le socle pourrait être une chance pour une école plus ambitieuse et plus démocratique.

**Monique Maquaire**, IPR de lettres honoraire.

# Réponses aux **30 objections** les plus fréquentes

**Daniel Stissi**

« Invité par l'ESEN à animer une réflexion sur le socle commun des connaissances et des compétences, j'ai bénéficié du travail préparatoire de ma collègue Monique Maquaire, qui avait relevé, sur des sites d'expression ou des forums, trente objections que je me suis contenté de classer sans les hiérarchiser.

Je soumetts ici des propositions de réponses à ces objections, élaborées pour certaines par le groupe que j'animais en formation, et pour la plupart par moi seul : c'est dire combien le lecteur pourra aisément les contester ou, je le souhaite plutôt, les enrichir. »

Type d'arguments	Objections faites au socle commun des connaissances et des compétences sur Internet	Propositions de réponses à chaque objection
<b>Cadre économique et politique (1 à 5)</b>	<b>1.</b> Le socle soumet les objectifs d'éducation nationaux à l'Europe libérale.	Si l'on relit les intentions européennes (commission de Lisbonne 2004), le socle est le fondement du développement individuel pour un épanouissement social : niveau élevé dans une Europe qui doit répondre à de hautes exigences mondiales. Une Europe sociale aurait ces mêmes exigences.
	<b>2.</b> Le socle manque d'ambition : il définit un SMIC culturel.	À lire les contenus des piliers, on a l'impression contraire, surtout pour les disciplines qui ne sont pas de notre spécialité.
	<b>3.</b> Le socle traduit une approche très utilitariste des savoirs, réduits à leur fonctionnalité dans une logique d'adaptabilité aux fluctuations de l'emploi, dans le contexte de la mondialisation et des délocalisations.	(Voir réponse précédente.)
	<b>4.</b> Le socle ne peut être mis en place à moyens constants.	Le socle implique que l'on enseigne autrement, en mettant les élèves en activité et en pratiquant l'évaluation formative (ce qui est possible à moyens constants).
	<b>5.</b> La multiplication des dispositifs (PPAP, PPRE, PAI, PPS, PUS, ATP, AI, IDD...) est illisible et elle induit un empilement de mesures opaques, sans lien entre elles, et la multiplication d'intervenants sans lien entre eux.	Les dispositifs au collège devraient se simplifier dans l'optique de la personnalisation de la prise en charge : dans l'esprit donc des PPRE.

Type d'arguments	Objections faites au socle commun des connaissances et des compétences sur Internet	Propositions de réponses à chaque objection
<p style="text-align: center;"><b>Aggravation de la sélection sociale (6 à 8)</b></p>	<p><b>6.</b> Le socle aggravera l'hétérogénéité et la sélection au profit des enfants des classes moyennes et supérieures.</p>	<p>Au contraire, s'il permet une meilleure prise en charge de la personnalisation, il doit réduire l'écart entre les défavorisés et les favorisés.</p>
	<p><b>7.</b> Les PPRE ne peuvent que renforcer la ségrégation et stigmatiser les élèves qui rencontrent des difficultés en isolant les plus faibles pour s'acharner, avec eux, à l'acquisition des « fondamentaux ».</p>	<p>Offrir une remédiation est un devoir. Celle-ci doit être personnalisée, si justement l'on ne veut pas toujours s'adresser dans l'enseignement à ceux qui sont les plus à l'aise dans un groupe d'apprentissage. Quant aux fondamentaux, ils n'ont rien à voir avec le basique...</p>
	<p><b>8.</b> Pour les uns, l'ambition maximale est le socle, en anticipant les orientations vers les « classes dépotoirs » pour les autres un au-delà du socle, dans la perspective de l'accès aux séries « nobles » des LEGT.</p>	<p>Les programmes gardent les mêmes exigences, ils définissent l'idéal à atteindre, alors que le socle définit ce qu'aucun élève ne peut ignorer pour progresser. Et il est ambitieux.</p>

Type d'arguments	Objections faites au socle commun des connaissances et des compétences sur Internet	Propositions de réponses à chaque objection
<b>Pédagogie Contenus, Programmes (9 à 18)</b>	<b>9.</b> Les parents des élèves les plus en difficulté coopèrent peu volontiers : refus de rencontrer les enseignants, problèmes linguistiques, disponibilité, incapacité à s'engager dans l'aide aux devoirs etc.	Il s'agit d'associer les parents en les informant de ce que l'on fait pour les progrès de leur enfant, pour aider celui-ci dans son accession à l'autonomie sans que les parents aient à intervenir à la maison pour accroître ses connaissances.
	<b>10.</b> Le socle met en question les qualifications, attestées et validées par les diplômes, au profit de compétences mal identifiées (scolaires, professionnelles, sociales).	Le socle, en posant les compétences comme fondamentales dans la formation, n'exclut pas pour autant la certification par les diplômes.
	<b>11.</b> On entretient l'illusion de « l'égalité des chances » par une pseudo-discrimination positive qui, au bout du compte, fait de l'élève le seul responsable de ses échecs.	Socle ou non, la réussite reposera toujours sur trois facteurs : déterminations sociales de l'individu, pédagogie mise en place, effort personnel de l'apprenant.
	<b>12.</b> Les objectifs du socle ne présentent rien de nouveau : c'est un nouvel habillage des objectifs traditionnels de l'école.	Le socle se présente comme le fondement du développement individuel pour un épanouissement social : l'école obéit aux impératifs politiques. Si les objectifs de la société ne changent pas, ceux de l'école ne peuvent pas changer.
	<b>13.</b> Le socle est en retrait par rapport aux programmes : il évacue des pans entiers de la formation, en particulier dans le domaine artistique et culturel.	Les piliers sont presque tous interdisciplinaires, donnent une vision globale de l'apprentissage, reprennent les domaines cognitif, socio-affectif, psychomoteur.
	<b>14.</b> C'est une manière détournée de substituer aux examens nationaux un contrôle continu décentralisé.	L'évaluation interne (contrôle continu) et l'évaluation externe certificative (les diplômes) sont d'ores et déjà menées de front.  La remise en cause des examens nationaux n'est pas à l'ordre du jour. La certification reposera toujours sur des diplômes, la formation reposera sur l'évaluation de l'acquisition progressive des compétences.
	<b>15.</b> L'approche par compétences inter ou transdisciplinaires dilue les objectifs et contenus des programmes.	Cette approche était déjà présente dans les programmes (voir la fin des documents d'accompagnement du collège).
	<b>16.</b> Certains présupposés épistémologiques et didactiques du socle sont contestables, sinon erronés.	Si tel est le cas, le débat s'impose du point de vue didactique : cela ne remet pas en cause le principe du socle.
	<b>17.</b> Certains « piliers » sont des fourre-tout	La présentation peut être parfois contestable en effet (cf. la maîtrise de la langue dans le socle français vs européen). Cela ne suffit pas à remettre en cause le socle.
<b>18.</b> Le socle renvoie à une approche désuète des « fondamentaux » indispensables.	Les ambitions du socle actuel nous garantissent contre cette dérive.	

Type d'arguments	Objections faites au socle commun des connaissances et des compétences sur Internet	Propositions de réponses à chaque objection
<p><b>Point de vue syndical : Statut et condition des enseignants (19 à 25)</b></p>	<p>19. La mise en œuvre du socle augmente la charge de travail des personnels impliqués, et repose abusivement sur leur engagement.</p>	<p>Travailler autrement n'augmente pas, à terme, la masse de travail.</p>
	<p>20. Le socle appelle un investissement fort dans la formation, initiale et continue des enseignants, alors que les moyens prévus restent insuffisants.</p>	<p>Un effort particulier doit être fourni en effet impérativement pour la formation des enseignants.</p>
	<p>21. Peu d'enseignants sont formés et expérimentés dans une approche par compétences.</p>	<p>Il faut donc les aider à se former : c'est leur devoir et celui de l'institution.</p>
	<p>22. Mobilité du corps enseignant entraînant moindres disponibilité et engagement (mutations, services partagés, contraintes familiales)</p>	<p>Quand une équipe pédagogique existe, le nouvel arrivant est facilement intégré. La mobilité est dommageable si le travail d'équipe n'est pas construit.</p>
	<p>23. La valorisation des technologies de l'information et de la communication risque d'enfermer les élèves dans des univers virtuels, en réduisant l'implication des enseignants dans la conception et la mise en œuvre de projets pédagogiques : risque de déqualification (prof répétiteur, recours à des vacataires, contractuels et autres intervenants non formés)</p>	<p>Depuis longtemps, il a été prouvé que les TIC ne pouvaient se passer de la compétence d'un enseignant : « Enseignement Assisté par Ordinateur » et non assuré par l'ordinateur...</p>
	<p>24. L'engagement de maîtrise par tous les élèves des connaissances, compétences et attitudes du socle, fragilise le statut et l'autorité des enseignants, et conduira à modifier l'évaluation de leur enseignement.</p>	<p>L'autorité repose sur la compétence professionnelle de celui qui met en activité les élèves et non sur leur admiration aveugle du « maître ». Ce devrait être en fonction de ces critères que l'institution évaluera l'enseignement.</p>
	<p>25. L'approche par compétences met en question les notes et les moyennes, auxquelles enseignants, parents et élèves sont attachés comme indicateurs de niveau scolaire et incitation au travail. Une évaluation binaire (acquis/non acquis) découragera les élèves les plus faibles.</p>	<p>L'évaluation binaire est à bannir dans la formation, elle ne fixe pas avec précision le degré atteint dans la progression d'un apprentissage. La formation a besoin de critères, d'annotations et non de notation.</p> <p>La formation, elle, a besoin de grilles critériées portant sur des compétences, nécessairement transversales.</p> <p>La notation ne disparaîtra pas pour autant : les moyennes sont même un moyen commode de masquer les différences d'évaluation entre les professeurs et, pour cette raison cynique, ne disparaîtra pas des bulletins.</p> <p>Mais surtout la notation est nécessaire à la sélection.</p>

Type d'arguments	Objections faites au socle commun des connaissances et des compétences sur Internet	Propositions de réponses à chaque objection
<b>Socle et institution (26 à 30)</b>	26. On ne peut s'engager à l'aveuglette : il faut attendre la redéfinition des programmes, du brevet et des outils annoncés par la DGESCO (livrets de compétences)	Avant la parution des livrets de compétences, essayons, à notre niveau d'intervention, de définir les compétences sans lesquelles il est impossible de progresser (d'abord dans notre discipline, ensuite de manière transversale). Nous ne comprendrons que mieux les documents qui nous parviendront.
	27. Avec le socle, et le livret de compétences associé tout au long de la scolarité, on établit, dès la maternelle, des « profils » à risques, en ciblant des catégories d'élèves dont les difficultés cognitives résultent de difficultés familiales, économiques et sociales.	Tout signalement de difficultés peut aboutir à une mise à l'index. Celle-ci n'est pas dans l'esprit du socle, mais le risque zéro n'existe pas, ici comme dans d'autres domaines : il faudrait donc ne pas repérer les élèves en difficulté ? Comment dans ce cas les aider ? Il suffit d'être vigilant, de ne pas donner ces informations, de respecter les droits de l'individu.
	28. L'éducation nationale a une obligation de moyens et d'enseignement, pas de résultats, comme la médecine a l'obligation de soigner mais pas de guérir dans tous les cas. Il est illusoire d'espérer atteindre 100 % de réussite.	L'Éducation nationale a une obligation de résultats (LOLF ou non). Elle doit tendre vers les 100 % de réussite.
	29. L'inspection générale apparaît très circonspecte et n'a donné aucune consigne.	Retenons qu'il faut une implication plus visible des corps d'inspection, déjà sensible.
	30. Les horaires d'enseignement risquent d'être réduits alors qu'une approche par compétences demande du temps.	L'approche par compétences demande un autre regard sur les élèves et sur leur apprentissage, pas nécessairement plus de temps.

**Daniel Stissi**, professeur de lettres classiques.

# La « culture commune » contre le « socle commun »

**Alain Becker**

Le point de vue d'Alain Becker, secrétaire national du SNEP-FSU, à l'occasion de la parution du *Cahier* consacré au socle commun (N°439 de janvier 2006).

Le CRAP vient donc d'apporter tout son crédit à la thèse du « socle commun ». Ce n'est pas rien dans le débat en cours. Lecteur assidu des Cahiers pédagogiques, pour moi, publication pédagogique de référence, cette décision m'étonne, même si ce n'est pas la première fois que le CRAP s'engage dans une configuration unitaire partisane. C'est par ailleurs un droit absolu qu'il ne me revient pas, par principe, de contester.

Voilà donc le CRAP qui rejoint la très longue liste des syndicats, fédération syndicale, confédération même, associations ou groupes d'éducation, associations de parents d'élèves de tout ordre, personnalités scientifiques, partis politiques, groupes parlementaires et députés qui ont pris fait et cause pour le « socle » et en assurent le service de suite.

Je fais partie d'un syndicat et d'une fédération sur ce point « isolés » qui, de la commission Thélot au vote de la loi Fillon, ont manifesté leur opposition au « socle commun » et avancé comme alternative la notion de « culture commune ».

Je suis très interrogatif et soucieux, malgré mes convictions, de comprendre ce qui au fond a fait le succès incontestable de l'idéologie du « socle » et a provoqué un tel rassemblement national voire européen.

S'il me fallait comme enseignant syndicaliste, ne pas comprendre les causes de cet engouement, le détracteur du socle que je suis, s'exposerait à des déconvenues. Bref, sans hanter mes nuits, le socle m'interroge. Il « m'interpelle » d'autant plus qu'un manifeste, publié en décembre 2004 rassemblant des signataires (vrais et faux) ayant pignon sur rue, affirme que le socle commun constitue un nouveau « paradigme » scolaire.

Ainsi donc l'idée aurait une telle puissance, qu'elle annoncerait une école enfin « libératrice », des matins éducatifs qui chantent.

Non seulement le CRAP se fonde dans ce mouvement mais il concrétise son engagement par la déclaration de « 10 principes pour un vrai socle commun »...laissant entendre par la même qu'il y en aurait un faux.

C'est sur cette déclaration que je voudrais faire quelques commentaires :

Effectivement la menace c'est bien celle du slogan. Les tenants du socle commun doivent y prendre garde comme ceux d'ailleurs de la culture commune. Côté socle commun, avec les propositions du rapport Thélot et celles maintenant de la Loi Fillon, on sait concrètement à quoi s'en tenir : éducation physique, enseignements artistiques et technologies certes comme

disciplines mais plus fondamentalement comme cultures singulières sont exclues du minimum du "bagage" indispensable.

Récuser l'empilement (et non les savoirs, je suppose) va de soi à condition que ce ne soit pas une simple astuce permettant d'écarter la question du rapport critique de l'Ecole à la culture tant dans sa forme patrimoniale que dans sa forme contemporaine et vivante. Notons au passage que l'empilement peut valoir pour les compétences et que de ce point de vue les divers référentiels de compétences existants sont à la fois éclairants et inquiétants. Quelle activité, quel travail réels et non prescrits dans les découpages de compétences très souvent proposés, sans parler du type de formation instrumentée que cela induit. On ne doit pas pouvoir dire comme vous le dites sans nuance que la question du "bagage indispensable" n'aurait comme réponse totale, voire totalitaire, que celle des compétences (souvenons-nous de la PPO et de la critique du béhaviorisme, je vous renvoie à ce propos à deux auteurs que vous connaissez bien : Philippe Jonnaert et Cécile Vander Borghet « créer des conditions d'apprentissage »). La charte des programmes proposait un équilibre entre compétences et connaissances, équilibre retenu aujourd'hui dans la plupart des programmes scolaires. Vous semblez de fait aujourd'hui la récuser.

Pour en finir sur la question des compétences, le SNEP est particulièrement à l'aise sur ce terrain puisqu'il a imposé à la noosphère pédagogique le concept de « compétences attendues » (intégrant des connaissances, des techniques, des postures, des démarches) en fin d'apprentissage pour tous les programmes relatifs à l'EPS. Il a en effet considéré que d'un point de vue épistémologique voire anthropologique, le concept de « compétence » était cohérent avec le type d'activité scolaire produite en EPS. Cela explique qu'il ait particulièrement travaillé sur la question des compétences et qu'il se soit donné le temps de parcourir avec attention toute la littérature spécialisée et savante sur ce sujet. Notons au passage que la définition des compétences (produire une réponse adaptée à une tâche précise) se complexifie lorsque sont proposés par exemple des "métacompetences" voire de prétendues compétences transversales et que l'hypothèse du transfert est posée comme allant de soi.

Bien sûr, s'agissant des disciplines autres que l'EPS et au-delà des prudences d'ordre épistémologique que tout le monde doit avoir en tête, je conviens pour ma part que la question, dans l'activité scolaire, de la réalisation, de la production c'est-à-dire de la capacité des élèves à mobiliser leurs savoirs ou plutôt leurs connaissances, est un élément déterminant et un guide pour une refonte générale des programmes et pour l'émergence d'un nouveau type d'activité scolaire. C'est de ce point de vue que je considère comme non-valide toute option, qu'il s'agisse du socle commun ou encore de la culture commune, qui ne s'interrogerait pas sur la nature actuelle des programmes, sur leurs contenus, sur leurs démarches, sur leurs articulations, leurs cohérences horizontales mais aussi verticales et qui installerait l'enseignement, s'agissant de la réussite de tous, dans un cadre général coupé des contenus concrets, des didactiques afférentes, des apprentissages clés systématiques qui s'imposent, du type de travail explicite à réaliser par les élèves.

Je note d'ailleurs que les organisations engagées dans le socle sont silencieuses sur la question des « programmes », comme d'ailleurs le rapport Périssol l'était, et que vos 10 propositions n'en font pas une question clé de la réforme de l'Ecole au même titre que la pédagogie (par ailleurs légitime).

Je persiste encore, documents à l'appui, à prétendre que ces organisations font l'impasse sur la dimension culturelle des enseignements et activités obligatoires. C'est une analyse que je partage avec Denis Paget. Nous pensons avec un certain nombre de professionnels de l'enseignement et de chercheurs que « l'entrée » en culture des jeunes, tout particulièrement de ceux qui souffrent de difficultés diverses, est une condition déterminante de leur réussite

scolaire. Ce sont les problèmes relatifs au sens des savoirs, à l'épaisseur des contenus, à leur mise en perspective critique sociale et historique qui sont ici posés et ceux relatifs à la nécessaire complexité des apprentissages qui doivent être proposés aux élèves en difficulté.

Je ne suis pas gêné par l'idée que dans le cadre d'une culture commune non mutilée, non « excluante », puisse se poser légitimement la question du « socle commun incontournable » devant être acquis par tous les élèves dans toutes les activités scolaires obligatoires. C'est d'ailleurs le type de réflexion qui se mène dans certains pays aujourd'hui. Il a le mérite de récuser la hiérarchie traditionnelle des savoirs et des compétences en affirmant, a priori, que chaque discipline obligatoire (revisitée, redéfinie, remise en perspective, articulée avec les autres) est une expérience, un mode de compréhension du réel, de relation à soi et aux autres, spécifique, original donc incontournable.

Il a l'autre mérite de penser que la diversité des « disciplines obligatoires » comme champs culturels, chacune pensée comme « partie », peut contribuer à un tout émancipateur et libérateur : la culture commune pensée encore comme culture des cultures, incluant les cultures du monde et fondant son unité sur sa diversité.

Je connais la critique faite aux disciplines : repliées sur elles-mêmes, hégémoniques, totalitaires, prétentieuses et affirmant avoir pour certaines la capacité à tout expliquer. Nous la partageons car nous avons souvent eu dans notre histoire et encore aujourd'hui à souffrir d'ostracisme disciplinaire, mais l'ostracisme permet encore le combat et l'espoir, c'est préférable à la disqualification scolaire introduite par le « socle commun ».

Pour conclure, je ferais une dernière remarque sur vos « dix principes ».

Coupés des opérations concrètes à réaliser pour viser les grands objectifs proposés (s'informer, esprit critique... ce qui est un peu court s'agissant d'une conception culturelle de l'enseignement obligatoire), centrés sur un « essentiel » jamais défini, ne posant pas comme principe, le croisement de grands objectifs (combien, définis par qui) avec les savoirs disponibles et leur mode d'organisation (les programmes) et les « bougés » disciplinaires inter ou transdisciplinaires que cette rencontre devrait produire, vous êtes dans le slogan.

Cordialement.

**Alain Becker**, Secrétaire national du SNEP-FSU.

# Un optimisme bien tempéré

Dominique Raulin

L'auteur a participé activement aux travaux du Conseil national des programmes et a beaucoup réfléchi aux contenus d'enseignement. Directeur d'un CRDP, il s'est beaucoup investi pour que la belle idée du socle ne reste pas sur le papier. Il nous donne ici l'approche d'un expert averti.

Si, depuis Jules Ferry, l'école élémentaire a comme objectif la trilogie *lire, écrire, compter*, le collège unique depuis 1975 était une sorte de sas entre l'école et les lycées : à ce titre, il remplit très bien sa fonction puisque plus de 95 % des élèves sortant de 3<sup>e</sup> continuent des études (en grande masse, 2/3 dans les voies générales et technologiques et 1/3 dans la voie professionnelle). Avec le socle commun, les collèges ne sont plus seulement les lieux de la transition entre les apprentissages fondamentaux menés à l'école élémentaire et les enseignements de spécialisation des lycées, mais ils ont dorénavant une mission précise et ambitieuse.

L'importance de la mission tient au statut du texte qui la définit : son principe est inscrit dans une loi et son explicitation est faite dans un décret. La mission est précise parce que la déclinaison des sept compétences en connaissances, capacités et attitudes rentre dans un niveau de détails que les programmes des disciplines ordinaires atteignent rarement. Enfin, l'ambition est incontestable notamment à travers les compétences qui ne relèvent pas d'enseignements ordinaires : *la culture humaniste* (compétence 5), *les compétences sociales et civiques* (compétence 6) et *autonomie et initiative* (compétence 7). Pour la première fois dans ces domaines, le système français connaît les objectifs à atteindre.

## De vraies nouveautés...

Loin des querelles idéologiques, les collèges disposent donc d'un outil de référence qui impose, par sa forme même, une réflexion pédagogique en profondeur :

- La présentation en sept compétences est inhabituelle si on la compare à la forme des programmes actuels ;
- L'explicitation des compétences en connaissances, capacités et attitudes est inédite dans le système français ; rappelons pour mémoire que, pour un enseignant français, *être compétent* c'est *être capable de...* ;
- Les compétences comportementales et les compétences culturelles pour lesquelles des niveaux d'exigence sont fixés, sont en dehors du champ d'intervention fixé par les programmes ;
- Enfin, le plus délicat est lié à la prise en charge multidisciplinaire des apprentissages et de l'évaluation des sept compétences du socle : « Chaque compétence qui le [le socle] constitue requiert la contribution de plusieurs disciplines et, réciproquement, une discipline contribue à l'acquisition de plusieurs compétences ». [Extrait du décret du 11 juillet 2006]

Dans un passé récent, plusieurs tentatives ont été menées pour que des apprentissages soient pris en charge collectivement et transversalement (l'éducation à la citoyenneté, la maîtrise de la langue ou encore le B2i...) sans grand succès, il faut bien le reconnaître.

## Quelles chances de réussite ?

De ces réalités et de l'échec relatif des modules en classe de 2<sup>de</sup> au début des années quatre-vingt-dix, on peut tirer différentes leçons susceptibles de dessiner une voie nouvelle :

- On ne peut pas faire du neuf avec de l'ancien : en essayant de réinvestir des outils pédagogiques conçus pour d'autres utilisations, on risque de remettre en cause dès l'abord certaines spécificités du socle ou pire de les atténuer à un point tel qu'elles finiront par disparaître ;
- On ne peut pas attendre des équipes éducatives ou pédagogiques, ou des corps d'inspection qu'ils fassent seuls le travail de création et de réflexion sur de nouvelles pratiques ou de nouveaux outils, pas plus qu'on ne demande aux médecins de famille ni à l'ordre des médecins d'inventer de nouveaux médicaments ou de nouvelles méthodes d'investigation. Il y a des chercheurs pour cela, notamment en didactique et en sciences de l'éducation, qui doivent sortir de leur sphère propre pour rendre accessibles les résultats de leurs travaux ;
- On ne peut espérer un changement de mentalité de la part des enseignants s'ils n'y trouvent pas un réel intérêt (personnel), un nouveau confort dans l'exercice de leur métier, s'ils ne constatent pas une amélioration manifeste de l'efficacité de leur travail.

Les difficultés, les obstacles voire même les dérives qu'on peut d'ores et déjà repérer, sont nombreux et variés :

- Le développement de compétences chez les élèves n'est pas compatible avec une organisation pédagogique dans laquelle le professeur occupe la place centrale : à l'heure actuelle, c'est pourtant le schéma le plus courant !
- L'évaluation des compétences ne s'accorde ni avec l'utilisation d'une notation chiffrée ni avec le recours à des moyennes compensatrices qui lissent les résultats en gommant les détails : à l'heure actuelle, c'est pourtant sur la base de notes chiffrées que sont prises les décisions de passage de classe ou d'attribution de diplômes comme le brevet des collèges ou le baccalauréat !
- Le socle est un contenu d'enseignement et pas simplement un cadre auquel il faut se référer : « La scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir professionnel et réussir sa vie en société » [extrait de l'article 9 de la loi du 23 avril 2005]. Comme il appartient à tous les membres des équipes pédagogiques de mettre en œuvre des protocoles d'apprentissage pour que les élèves acquièrent ce qui est inscrit dans les programmes, ils vont devoir faire de même pour les différentes compétences du socle. Certaines sont assez proches de leurs pratiques habituelles, d'autres beaucoup moins : la culture humaniste dont le décret fixe les contours, les compétences comportementales prises en charge actuellement par le secteur de la vie scolaire généralement pour les élèves velléitaires : par exemple, la fonction de délégué, l'animation du foyer socioculturel...

Le socle ne peut pas s'accommoder de telles solutions : il ne s'agit pas simplement de s'occuper des élèves volontaires, ni de leur proposer un cadre pour développer ces compétences, il s'agit de prendre en charge tous les élèves et de mettre en place des apprentissages comme le fait n'importe quel professeur dans le cadre de son enseignement disciplinaire.

Selon que l'on est plutôt optimiste ou plutôt pessimiste, on peut donc conclure que tout est réuni pour que la mise en place du socle commun soit un nouvel échec dans la nécessaire évolution de notre système éducatif ou bien au contraire soit le moyen idéal pour redonner un souffle à la scolarité obligatoire. La réussite passe sans doute par :

- La pérennité et la stabilité des orientations fixées par le ministère ;
- Un engagement politique fort dans des secteurs clés, comme par exemple le renoncement progressif à la notation chiffrée ;
- Le développement dans les établissements, dans les bassins et dans les départements, de réflexion collective à la fois pour mutualiser les solutions simples et faciles à réinvestir, et pour éviter de céder au découragement individuel : le réseau des centres départementaux et régionaux de documentation pédagogique peuvent y contribuer tant dans l'aide à la conduite de projet que dans la recherche de documentation nécessaire pour alimenter et renouveler la réflexion locale ;
- Une tolérance partagée vis-à-vis d'échecs ponctuels, comme par exemple le développement de la culture humaniste ou des compétences d'initiative et d'autonomie.

On le sait, l'organisation de la scolarité obligatoire se heurte actuellement de plein fouet à l'augmentation exponentielle de la quantité de connaissances disponibles et donc au choix de celles qu'il faut enseigner, à la concurrence de lieux virtuels où les savoirs sont accessibles entretenant le leurre chez un nombre croissant d'élèves qu'un savoir dès lors qu'il est accessible devient une connaissance acquise. Le socle commun de par sa présentation en sept compétences peut éviter l'implosion qui guette la scolarité obligatoire si l'on parvient à entraîner dans sa mise en œuvre le professionnalisme disciplinaire des professeurs.

**Dominique Raulin**, directeur du CRDP d'Orléans-Tours.

## 2. Entrer dans une logique des compétences

### Introduction

### *Un livret révolutionnaire ?*

Le « livret de compétences », qui doit paraître à titre expérimental au moment où nous écrivons ces lignes, devrait être en théorie le déclencheur de quelque chose dans le système. Un document qui suivra l'élève dans son parcours, avec une validation progressive, sur le modèle du B2i et d'autres validations mises en place dans l'enseignement professionnel ou l'éducation physique : ce pourrait être une petite révolution. Enfin, on évaluerait les « acquis » des élèves, ces acquis qu'on connaît finalement assez mal malgré la multiplication des contrôles et des notes, comme le faisait remarquer il y a peu l'Inspection générale.

Mais le système est aussi capable de digérer cette innovation essentielle, en faisant seulement semblant d'entrer dans une logique de compétences. D'où l'importance d'une volonté forte, mais aussi d'une stratégie fine et d'un souci continu de communication. Et la nécessité de mieux connaître les tentatives de mise en place, comme nous le faisons ici à travers notamment l'exemple du collège Clisthène et d'un collège Ambition Réussite d'Amiens.

## Compétences et socle commun à *Clisthène*

Vincent Guédé et Pierre-Jean Marty

Les lecteurs des *Cahiers* ont pu lire il y a cinq ans un reportage sur le collège expérimental Clisthène<sup>1</sup>. Nous suivons avec un grand intérêt ce qui se fait dans cet établissement qui accueille des élèves de tous milieux, dans un secteur peu favorisé de Bordeaux et nous publions plusieurs articles sous forme d'une chronique sur les pratiques pédagogiques innovantes, mais toujours transférables, qui sont mises en place. Un bon exemple ici de ce que peut être travailler par compétences...

Ce matin-là, au collège expérimental Clisthène, l'ambiance est studieuse dans la salle de réunion de la maison des personnels. En ce début de mois juillet, au moment où les élèves savourent les premières heures des grandes vacances, les membres de l'équipe pédagogique sont déjà en train de plancher sur les grands chantiers de la rentrée. À l'ordre du jour, l'évaluation par compétences.

<sup>1</sup> ([http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id\\_article=115&var\\_recherche=clith%E8ne](http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id_article=115&var_recherche=clith%E8ne))

## Des compétences disciplinaires, interdisciplinaires et transversales

Pierre-Jean Marty, professeur de sciences expérimentales, ouvre le bal. Il égrène la liste de la petite vingtaine de compétences qu'il a dégagées pour sa discipline, regroupées en six grands champs. « Il s'agit là du socle de compétences que j'attends d'un collégien à la sortie de troisième » précise-t-il. « Certaines compétences comme « maîtriser quelques modèles physiques comme le modèle de l'atome », me semblent tellement spécifiques qu'elles revêtent un caractère purement disciplinaire ». Aussi, sont-elles estampillées *compétences disciplinaires*.

En revanche, Pierre-Jean souhaite partager la paternité d'autres compétences avec ses collègues du « bloc » scientifique. En effet, « savoir utiliser des instruments de mesure » — comme les multimètres en électricité — est une compétence également recherchée par Sébastien Biscay, le professeur de technologie. Le professeur de mathématiques, Marc Chaigneau, a bien entendu son mot à dire quand il s'agit pour un élève de « Savoir réaliser et interpréter un graphique ». « Pratiquer une démarche scientifique » — consistant à émettre une hypothèse, réaliser l'expérience, faire des observations, les interpréter, en déduire une théorie -, n'est pas une chasse gardée des sciences physiques et des SVT. Ces compétences-là seront dites *interdisciplinaires*.

Enfin, Pierre-Jean met une dizaine de ses compétences au pot commun de ce que l'équipe appelle les compétences *transversales* : « lire, comprendre et respecter une consigne, être capable de produire une réponse argumentée à l'oral, à l'écrit... ».

Anne Hiribarren, professeure de Français, emboîte le pas et rend compte des compétences attendues dans sa matière. Elle fait observer que ces compétences se déclineront en fonction du niveau de l'élève : on ne peut pas avoir les mêmes exigences avec un collégien de sixième débarqué fraîchement de l'école primaire qu'avec un grand de troisième préparant son brevet et prétendant intégrer l'exigeant lycée.

### Peu de compétences

Au fur et à mesure des comptes rendus de chacun, quelques constantes finissent par s'imposer : chaque enseignant définit une vingtaine de compétences regroupées au sein de grands champs. Le piège de la « parcellisation » engendrant une liste pléthorique d'items dénués de sens a été évité. Par ailleurs, au cours de cet exercice parfois fastidieux, quelques compétences ont été plébiscitées et semblent unanimement convoitées : ce sont elles qui gagnent leurs galons de *compétences transversales*. Mais là encore, une mise au point est indispensable : sommes-nous d'accord sur la notion de compétence *transversale* ?

À ce niveau de notre réflexion d'équipe, se dégagent deux modèles, deux approches de la notion de compétence. Tout d'abord, une compétence constitue une aptitude à mobiliser des savoirs, des savoir-faire, face à une situation proposée pour identifier et mettre en œuvre la solution adéquate. Comme le rappelle Bernard Rey, cette conception de la notion de compétence se rapproche du modèle de la « compétence-comportement » où elle est la capacité à s'adapter à une nouvelle situation (stimuli) ou encore du modèle de la « compétence-fonction » où elle est la capacité à décider du but à atteindre. Cette première approche confère alors à la notion de compétence un caractère fondamentalement spécifique.

La deuxième école voit plus en la notion de compétence une aptitude à trouver « une infinité de conduites adéquates à une infinité de situations nouvelles ». La compétence ainsi définie par Chomsky — à savoir une aptitude à s'adapter à toute situation — n'a pas de spécificité contrairement à la première approche comportementale ou fonctionnelle. Elle est donc par essence transversale.

Bien que l'équipe ait déjà l'habitude de travailler par compétences, cette mise au point était nécessaire. Notre travail s'oriente maintenant vers un recensement plus exhaustif de ces compétences transversales susceptibles d'être travaillées et donc évaluées par tous les membres de l'équipe pédagogique. Très vite, en complément de celles qui ont émergé du tour de table des compétences disciplinaires, viennent sur le tapis les compétences en termes de

travail et de conduites sociales de l'élève qui apparaissent en première page de notre bulletin trimestriel : « J'ai mon matériel pour travailler », « Je participe à l'oral de façon réfléchie », « je suis autonome dans mon travail », « Je communique et je travaille en équipe », « Je respecte les autres » etc.

### **Une évaluation ternaire**

Dès les débuts de Clithène – en 2002-, la question du nombre de paliers nécessaires lors de l'évaluation par compétences s'est posée. Nous avons décidé la première année de prendre exemple sur les feux tricolores : vert pour une compétence acquise, orange pour une compétence en cours d'acquisition, et rouge pour une compétence non acquise. Ce choix a le mérite de la simplicité : les élèves comprennent le code dès la première explication. Le problème se pose quand, et c'est souvent le cas, un bon nombre d'élèves ont une grande majorité de compétences orange, et ont du mal à passer au vert. Et un élève qui a à peu près réussi l'exercice est-il vert ou seulement orange ? On pourrait être tenté de multiplier les niveaux pour être plus fins dans notre évaluation. Nous nous y refusons cependant. D'abord, cela reviendrait à remettre une note. Ensuite, plus le nombre de niveaux est élevé, plus le système est complexe, et surgit de nouveau le spectre bien connu des défenseurs (et des adversaires) des compétences : l'usine à gaz. Alors l'évaluation ternaire serait-elle, pour paraphraser une expression célèbre de Churchill, la pire des solutions mises à part toutes les autres ? Probablement... Nous réfléchissons quand même à d'autres solutions, notamment pour mettre en valeur un élève qui, selon nous, possède définitivement une compétence. Peut-être alors choisirons-nous d'adopter un quatrième niveau, le double vert (à l'image de nos collègues de mathématiques du collège du Pont de la Maye à Villenave d'Ornon, au Sud de Bordeaux). Nous en déciderons en fin d'année scolaire.

### **Compléter ou remplacer la note ?**

Habituellement, les compétences prenaient place à côté de la note. À chaque évaluation, plusieurs d'entre nous attribuaient à la fois une note sur 20 et quelques compétences. Seuls les cours optionnels, absents dans un collège classique (comme les ateliers bricolage, cuisine, jardinage...) ne donnaient lieu qu'à une évaluation par compétences.

Lors de notre bilan annuel en juillet 2007, nous avons décidé de porter l'expérience plus loin avec les sixièmes. Nous avons choisi de ne plus donner de notes, et donc d'évaluer toute l'année uniquement par compétences dans toutes les matières. À la fin de l'année, l'équipe jugera s'il est bon d'étendre l'expérience à d'autres niveaux, les cinquièmes par exemple.<sup>2</sup>

### **Donner un cap**

L'évaluation par compétences est un bon moyen pour aider les élèves. Ils savent de façon plus fine quelles sont nos attentes : au lieu d'une note unique et brute, ces compétences évaluées dessinent la route de l'élève qui veut progresser. Au passage, cela nous oblige aussi à préciser nos consignes, ce qui est bénéfique à la fois pour nous et pour les élèves.

En projets interdisciplinaires, la liste des compétences abordées (et donc évaluées) est donnée aux élèves lors de la première séance dans la fiche de projet qui regroupe les compétences, le planning des différentes séances, la production attendue et les modalités de l'évaluation.<sup>3</sup> En cours disciplinaire d'histoire géographie ou d'éducation civique, Vincent Guédé donne aux

---

<sup>2</sup> Pour approfondir les arguments en faveur de cet abandon de la note, voir la chronique « Clithène : une année dans la classe », « Épisode 1 : Se concerter » dans le numéro d'octobre 2007 des Cahiers pédagogiques.

<sup>3</sup> Voir en annexe un exemple de fiche de projet interdisciplinaire : le projet « Cinéma des tranchées » en troisième.

élèves en début de chapitre une fiche d'objectifs récapitulant la problématique ainsi que les compétences de savoir-faire et de méthode abordées au cours de la séquence.<sup>4</sup>

Parfois, il est plus intéressant de demander aux élèves de construire eux-mêmes la liste des compétences travaillées. C'est ainsi que Marc Chaigneau, en mathématiques, élabore sa fiche de compétences au fil du déroulement du chapitre.

### **Des compétences sur le bulletin trimestriel**

Bien entendu, le bulletin trimestriel se devait de refléter cette évaluation par compétences. Un exemple vaut ici largement mieux qu'un long discours : vous pouvez consulter en annexe le bulletin (réel mais anonyme) d'un élève de quatrième en 2006/2007.

Bien entendu, il n'était pas possible, pour des raisons de place et de lisibilité, de faire figurer sur le bulletin la vingtaine de compétences évaluées dans chaque matière. Un choix est donc fait pour ne retenir au maximum que cinq compétences fondamentales par discipline ou par projet, semaine interdisciplinaire ou atelier.

La première page du bulletin a demandé de nombreuses heures de travail à l'équipe, aidée pendant deux années par une inspectrice pédagogique régionale (Anne-Marie Gioux) et deux formatrices à l'IUFM de Bordeaux. Nous souhaitions, à côté des compétences disciplinaires ou interdisciplinaires, faire ressortir les compétences transversales de travail et de conduites sociales. Cette année, 17 compétences sont évaluées dans ces domaines, qui sont sûrement ceux qui se rapprochent le plus du socle commun de compétences et de connaissances, voire – et c'est plus polémique – de la note de vie scolaire. L'originalité réside dans une mise en parallèle d'une auto-évaluation de l'élève et de la « réponse » de l'équipe. Cette comparaison est souvent riche d'enseignements, notamment en cas de distorsion importante entre les deux évaluations. Cependant, les modalités pratiques du bilan de l'équipe ne nous satisfont pas actuellement. Il est en effet presque impossible d'évaluer en équipe 17 compétences pour 100 élèves. C'est donc le tuteur qui s'en charge, en consultant les collègues en cas de doute. C'est la moins pire des solutions que nous ayons trouvée. Le conseil de classe peut toujours revenir sur une compétence s'il juge que le tuteur s'est trompé.

### **Une aide précieuse pour le conseil de classe**

Signe que ces compétences sont importantes pour nous, un point systématique est fait sur elles lors du conseil de classe. D'ailleurs, un seul coup d'œil sur ces couleurs donne à toute l'assistance une idée précise du contenu du bulletin. L'ensemble des compétences est aussi d'une aide précieuse quand il s'agit – c'est une obligation à Clithène — de donner des conseils précis à l'élève présent en face de nous. Le contrat de progression, rempli systématiquement à la fin du conseil de classe pour tous les élèves, reprend le plus souvent ces conseils en liaison avec les compétences.

### **Aider les élèves en difficultés**

L'évaluation par compétences est surtout un moyen pour nous de différencier notre pédagogie, notamment pour aider les élèves en difficultés. Nous ne pouvons pas les regrouper selon leur « niveau ». Luca, élève de cinquième, a 8/20 de moyenne en histoire. Comment le faire progresser en commentaire de document ? Sa note ne nous dit pas que ses difficultés ne viennent pas de cet exercice – qu'il réussit parfaitement – mais de l'apprentissage des leçons. Le cantonner dans un groupe de niveau aurait rendu ce travail inutile et n'aurait pas valorisé ses points forts. Nous qui voulions le faire progresser ! Les compétences, elles, permettent de différencier finement un exercice.

Des renversements de rôles s'opèrent parfois grâce à la différenciation. Prenons Nadia, élève de quatrième, qui connaît d'importantes difficultés en géographie. Vincent Guédé raconte :

---

<sup>4</sup> Voir en annexe un exemple de fiche d'objectifs : la fiche du chapitre sur l'Europe en géographie et éducation civique en quatrième.

« J'ai programmé une remédiation sur l'apprentissage de la carte des États membres de l'Union européenne, qui figure dans le socle commun. Nadia, habituellement en difficultés, avait eu vert sur cette évaluation. Alexandre, l'un des « meilleurs élèves » de la classe, s'était lui laissé aller à un orange. J'ai donc demandé à Nadia d'aider Alexandre. Quel étonnement de la part des élèves. C'était le monde à l'envers ! Et bien entendu, cela a très bien fonctionné. Alexandre, piqué au vif, s'est dépêché d'obtenir son vert. Nadia, qui a réussi son contrat, a gagné un point sur vingt... et surtout une confiance renouvelée dans ses capacités. »

Nous utilisons de nombreux dispositifs de différenciation à Clithène : le questionnement différencié, la production par paliers, le travail de groupe d'apprentissage, les contrats de points, de confiance et de progression, ou encore la correction et la remédiation différenciées. Pour approfondir ces dispositifs, nous vous renvoyons à l'article « Différencier encore et toujours » et à l'intégralité du numéro 454 des Cahiers pédagogiques intitulé [« Enseigner en classe hétérogène »](#).

### **Le tutorat entre élèves**

Le tutorat entre élèves est une pratique très séduisante. Elle consiste à demander à un élève vert dans une compétence d'aider un élève rouge ou orange. C'est très bénéfique pour tout le monde. Est-ce l'utilisation d'un autre vocabulaire, une autre relation, ou encore une nouvelle émulation ? Qui sait ? Mais très souvent, l'élève rouge dans cette compétence comprendra mieux les explications de son camarade que celles du professeur. Celui-ci pourra pendant ce temps s'occuper d'autres élèves en butte à des difficultés spécifiques. Et ne croyons pas que l'élève vert en pâtit ! Tous les professeurs seront d'accord avec nous : on n'apprend jamais mieux une notion que quand on doit l'enseigner à quelqu'un d'autre. L'élève vert approfondit donc sa compétence en l'enseignant à son camarade.

Certains temps sont privilégiés pour cette co-formation. L'aide au travail est bien entendu le moment le plus indiqué pour le tutorat entre élèves. Les élèves se retrouvent deux soirs par semaine en groupe de tutorat, composé de 12 élèves de niveaux hétérogènes et de la sixième à la troisième (trois élèves de chaque classe). Il y a toujours un élève pour aider son camarade. En sixième et en cinquième, nous avons aussi mis en place une remédiation hebdomadaire en classe entière encadrée par Cathy Pouget, professeure d'éducation physique et sportive, et Carole Verlaquet, professeure documentaliste. Une attention particulière est portée pendant ces séances sur la maîtrise de la langue à partir des résultats des évaluations nationales. Bien entendu, le tutorat entre élèves s'impose dans ce cadre. On peut enfin utiliser ce dispositif en cours « classique », notamment lors des préparations ou des corrections d'évaluations.

Nous avons constaté l'importance de valoriser l'élève qui aide son camarade. Bien entendu, il est possible – et nous ne nous en privons pas — de rajouter quelques points à la moyenne. C'est un peu mercantile, mais... ça fonctionne ! Cette année, notamment pour les sixièmes qui n'ont pas de notes, nous évaluons aussi une compétence de solidarité et de co-formation, qui met bien en valeur cette qualité essentielle des élèves.

### **N'oublions pas les « bons élèves »**

Le tutorat entre élèves est donc une façon très efficace de faire encore progresser les bons élèves. Ce n'est pas la seule. L'élève qui a une excellente moyenne aura rarement toutes ses compétences vertes. Il aura toujours plus de travail à fournir pour obtenir la fierté d'un élève de Clithène, à savoir un bulletin entièrement vert. Et souvent les très bons élèves sont plus sensibles à une compétence orange qu'à une hypothétique moyenne trimestrielle que nous nous refusons de calculer.

Nous poussons encore plus les élèves verts dans une compétence dans le cadre d'une verbalisation en cours de travail. Pour une production plutôt longue (production plastique, rédaction en français, paragraphe argumenté en histoire géographie...), nous nous arrêtons régulièrement pour faire un point avec tous les élèves. Dans l'atelier d'arts plastiques de Nadine Coussy-Clavaud, certains sont invités – notamment les verts dans la compétence

travaillée – à exposer l'état d'avancement de leur production. Ainsi, chacun profite du travail de l'autre sans attendre la fin de la production. En français, Anne Hiribarren pratique la production par paliers. Une rédaction est par exemple scindée en 4 ou 5 paliers indispensables à sa réussite. Le travail est différencié selon les compétences. Ainsi, les élèves verts dans la confection du plan vont élaborer les critères de réussite. Ceux qui possèdent un bon vocabulaire produisent une fiche de vocabulaire pour leurs camarades plus en difficultés. Encore une fois, nous poussons les élèves verts à travailler plus, tout en faisant profiter leurs camarades de leurs richesses.

### **Évaluer par compétences : un simple moyen pour faire progresser les élèves**

Nous évaluons donc par compétences depuis les débuts de Clithène en 2002. C'est un moyen, jamais une fin : moyen pour différencier notre pédagogie, moyen pour mieux faire progresser les élèves. N'y voyez aucun dogme, comme dans tout ce que nous expérimentons. Nous constatons simplement que nos évaluations sont plus fines, que les élèves ont plus de facilités à remédier à leurs difficultés, et que c'est indispensable à la différenciation.

Nos chantiers portent maintenant sur une meilleure harmonisation des compétences interdisciplinaires, sur l'évaluation des compétences transdisciplinaires, sur l'utilité de la note, sur les modalités d'évaluation par compétences (trois ou quatre niveaux ?), sur le partage d'expériences en différenciation, sur l'intégration du socle commun dans nos référentiels et nos pratiques. Encore une riche année en perspective !

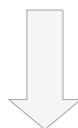
**Vincent Guédé** (histoire géographie éducation civique)

**Pierre-Jean Marty** (sciences expérimentales)

*Collège expérimental Clithène, Bordeaux.*

<http://clithene.net.free.fr/>

Les annexes qui accompagnent cet article  
se trouvent sur les 6 pages suivantes.





**CLISTHÈNE**  
 Annexe expérimentale du Collège du Grand Parc  
 41 rue Robert Schuman  
 33300 BORDEAUX  
 ☎ 05.56.39.21.75  
 Site Internet : <http://clisthene.ac-bordeaux.fr/>  
 Courriel : [clisthene@ac-bordeaux.fr](mailto:clisthene@ac-bordeaux.fr)  
 RNE : 033 040 Y

**Compte-rendu du  
 3<sup>ème</sup> trimestre 2006/2007**

**NOM Prénom : XXX Yyy**

Date de naissance :

Groupe de Tutorat : **GT4**

Tuteur : V. GUEDE

Classe : **4<sup>e</sup>**

Non redoublant

Bilan du travail de l'élève	Bilan par l'élève	Bilan par l'équipe éducative
J'ai mon matériel pour travailler	A	A
Je travaille en classe	A	A
Je suis attentive en classe	A	A
Je participe à l'oral de façon réfléchie	EC	EC
Je travaille en groupe de façon efficace	A	A
J'assume avec efficacité les rôles d'instruction (dans la classe)	EC	EC
Je fais mon travail personnel	A	A

Bilan des conduites sociales de l'élève	Bilan par l'élève	Bilan par l'équipe éducative
Je respecte les règles	A	A
Je respecte les autres	A	A
Je participe aux tâches du temps d'accueil	M	EC
Je communique et je travaille en équipe	EC	EC
Je respecte les règles de sécurité	A	A
Je respecte mon contrat du trimestre	A	A
Je suis un élément moteur de mon GT et de ma classe	EC	EC
Je participe à la vie de l'établissement	EC	EC
Je suis assidu	A	A
Je suis autonome dans mon travail	A	A

Note de vie scolaire :

**Bilan du trimestre par l'élève**

Résultats, travail, comportement, relations avec les autres, investissement dans la vie du collège. Engagements pour le prochain trimestre.

Mon trimestre s'est bien passé. Je pense que mes résultats sont homogènes. J'ai aussi respecté l'adulte comme cela m'a été demandé au 2<sup>e</sup> trimestre. Je suis donc assez satisfait de mon trimestre même si je pense pouvoir faire mieux, et travailler plus à la

Signature :

**Bilan du trimestre par le tuteur**

Bilan dans le cadre du groupe de tutorat : conduites sociales, aide au travail, temps de bilan.

Tu es bien terminé l'année en groupe de tutorat. Tu te mets sérieusement au travail en aide au travail, quand tu n'es pas distrait par d'autres préoccupations moins scolaires. Continue tes efforts de travail personnel.

Signature :

**Bilan du conseil de classe**

Signature :

**Légende :**  
 Note d'écrit /20  
 Note d'oral /20  
 Note d'activités sportives /20  
 Compétence acquise  
 Compétence en cours d'acquisition  
 Compétence non acquise

**Cours disciplinaires**

<b>Francçais</b> (A. HERBAESEN)	<b>Moyennes de la classe</b>		Changer le point de vue d'un récit.	Récrire un général.	Commaire les notions	Analyser les choix de narration	Maîtriser la langue française	<b>Appréciation</b> (résultats, efforts fournis, conseils pour progresser)	
	E	13,4							EC
	O	14							
<b>Histoire Géographie</b> <b>Educations civique</b> (Y. COURE)	<b>Moyennes de la classe</b>		Je suis le conteur d'un texte.	Je relève des informations dans un document.	Je choisis les connaissances les plus pertinentes pour répondre à une question.	Je récapitule les techniques importantes à l'aide des mots clés.	Je connais et explique les notions importantes à mots clés.	<b>Appréciation</b> (résultats, efforts fournis, conseils pour progresser)	
	E	17,3							EC
	O	11,6							EC
<b>Anglais LV.A</b> (Y. BENZOUBAIR)	<b>Moyennes de la classe</b>		Compte-rendu oral	Expression orale	Prise de parole en continu	Participation à une conversation	Compréhension écrite	<b>Appréciation</b> (résultats, efforts fournis, conseils pour progresser)	
	E	11,8							EC
	O	11							EC
<b>Espagnol LV.B</b> (S. AYARÉ)	<b>Moyennes de la classe</b>		Savoir décrire un tableau	Maîtriser les temps	Connaître ses leçons	Savoir s'exprimer à l'oral	Double distributive	<b>Appréciation</b> (résultats, efforts fournis, conseils pour progresser)	
	E	10,6							EC
	O	8							EC
<b>Mathématiques</b> (M. CHAUBEAU)	<b>Moyennes de la classe</b>		Calculer une longueur avec le théorème de Thalès	Savoir réduire un produit en croix	Savoir réduire une expression	Distributive	Double distributive	<b>Appréciation</b> (résultats, efforts fournis, conseils pour progresser)	
	E	11,5							EC
	O	11							EC
<b>Sciences expérimentales</b> (P.-J. MARTY)	<b>Moyennes de la classe</b>		Savoir résoudre les notions et les lois (électrique)	Maîtriser le vocabulaire spécifique (ombres et lumières)	Savoir appliquer les lois physiques (statique)	Savoir utiliser des outils mathématiques	Double distributive	<b>Appréciation</b> (résultats, efforts fournis, conseils pour progresser)	
	E	15,8							EC
	O	11,9							EC

**Cours interdisciplinaires**

**Projets interdisciplinaires**

Disciplines intervenant dans le projet (ENSEIGNANTS)	Moyennes de l'élève de la classe		Espace de travail interdisciplinaire	Compétences travaillées	Utilisation maximale des performances
	E	O			
<b>Mathématiques, Education physique et sportive</b> (M. CHAUGREAU, C. FOURRET)	16,9	13,2	EC	EC	
<b>Disciplines intervenant dans le projet</b> (ENSEIGNANTS)	Moyennes de l'élève de la classe		Espace de travail interdisciplinaire	Compétences travaillées	Utilisation maximale des performances
	E	O			
<b>Portraits d'hier, d'aujourd'hui et de demain</b>	Moyennes de l'élève de la classe		Espace de travail interdisciplinaire	Compétences travaillées	Utilisation maximale des performances
	E	O			
<b>Anglais, Education physique et sportive</b> (Y. BENOUBAKI, C. FOURRET)	14	12,1	EC	EC	
<b>Disciplines intervenant dans le projet</b> (ENSEIGNANTS)	Moyennes de l'élève de la classe		Espace de travail interdisciplinaire	Compétences travaillées	Utilisation maximale des performances
	E	O			
<b>Images de la Révolution Française</b> (J.-F. BOULANGER, N. COUSSU-CLAVAUD)	18	11,5			
<b>Disciplines intervenant dans le projet</b> (ENSEIGNANTS)	Moyennes de l'élève de la classe		Espace de travail interdisciplinaire	Compétences travaillées	Utilisation maximale des performances
	E	O			
<b>Vie scolaire, Education civique, Français</b> (TH. MALEWICZ, A. HIRSHBERG, V. QUIERE)	19	11,5	EC	EC	
<b>Permis citoyen</b>	Moyennes de l'élève de la classe		Espace de travail interdisciplinaire	Compétences travaillées	Utilisation maximale des performances
	E	O			

**Semaines interdisciplinaires**

Moyennes de l'élève de la classe	Le quiz a été préparé à l'avance	Simplifier dans la présentation du projet	Simplifier dans la présentation du projet	Simplifier dans la présentation du projet	La fiche de suivi du chef d'œuvre est complète	Appréciation (résultats, efforts fournis, conseils pour progresser)
14						
14,9						
13,9						
15,2						
<p>Malgré un caractère pas toujours facile et un langage pas toujours adapté, Yyy a le souci constant de recadrer son groupe et de le faire avancer. Il doit gagner en maîtrise de soi...</p>						
<p>Appréciation (résultats, efforts fournis, conseils pour progresser)</p>						
<p>Appréciation (résultats, efforts fournis, conseils pour progresser)</p>						
<p>Ben travail tout au long de la semaine.</p>						

**Ateliers sportifs, artistiques, techniques et sociaux**

**Ateliers obligatoires**

Moyennes de l'élève		Moyennes de la classe		Comprendre le geste technique du lancer de Vortex et le mettre en pratique	Vortex : être capable de régularité et de progression dans la performance	Basball- maîtriser la trajectoire de la balle avec la batte	Basball- intégrer la notion de vitesse d'une balle à l'autre	Basball- posturer une défense efficace en groupe	Appréciation (résultats, efforts fournis, conseils pour progresser)
E	**	E	--						Yyy, des résultats toujours excellents et des qualités physiques solides. Tu as fait aussi de gros efforts dans ton attitude qui a été plus positive et plus agréable pour la classe. CONSEIL: tu dois confirmer toutes tes qualités l'an prochain et canaliser ton trop plein d'énergie.
A	18,5	A	12,9						
S		S							

Moyennes de l'élève		Moyennes de la classe		Se délester capsule arborescences	Télécharger un fichier sur un site distant	Respecter un cahier des charges	Maîtriser les notions de navigation liens	Travailler en autonomie	Appréciation (résultats, efforts fournis, conseils pour progresser)
E	14	E	10,6						Bon trimestre pour Yyy. Du travail de qualité et une bonne autonomie. C'est bien.
O	**	O	--						

Moyennes de l'élève		Moyennes de la classe		Analyser une image	agrandir des détails d'une image par la technique du dessin	reinvestir la notion de début	utiliser les règles de la perspective antique dans une production	Écouter et respecter les consignes	Appréciation (résultats, efforts fournis, conseils pour progresser)
E	14,5	E	13,5						Un bon ensemble sur l'année. Tu as fait encore preuve d'un excellent état d'esprit et tu vas jusqu'au bout de tes productions. De plus tu as gagné en maturité ce qui laisse augurer un bon niveau de réflexion pour tes productions de 3ème.
O	**	O	--						

Moyennes de l'élève		Moyennes de la classe		Être autonome dans la réalisation d'une recette	Respecter les règles d'hygiène et de sécurité	Appréciation (résultats, efforts fournis, conseils pour progresser)
E	**	E	13,6			
O	**	O	--			

**Ateliers optionnels**

Moyennes de l'élève		Moyennes de la classe		Être autonome dans la réalisation d'une recette	Respecter les règles d'hygiène et de sécurité	Appréciation (résultats, efforts fournis, conseils pour progresser)
E	EC	E	--			Après un démarrage difficile, tu as su t'investir dans cet atelier pour réaliser de nouvelles recettes, pour découvrir de nouveaux goûts. C'est bien.
O		O	--			

Fiche d'objectifs	4 <sup>e</sup> – Géographie Éducation civique – Chapitre 2 <b>Qu'est-ce que l'Europe ?</b>
<p>Problématique : Qu'est-ce que l'Europe ? Quelles sont ses limites ?</p>	
<p><b>IV) RESTITUER DES CONNAISSANCES</b></p>	
<p><b>13</b> Maîtriser les connaissances du socle commun : les États de l'Union européenne ; les grandes caractéristiques géographiques de l'UE ; les grands traits de l'histoire de la construction européenne ; les finalités du projet partagé par les nations qui constituent l'UE</p>	
<p><b>14</b> Restituer des événements : Convention européenne des droits de l'Homme, <u>Traité de Rome</u>, <u>Traité de Maastricht</u></p>	
<p><b>15</b> Localiser des phénomènes géographiques : <u>reliefs</u> et climats de l'Europe ; les <u>États européens</u> ; l'organisation de l'espace européen</p>	
<p><b>16</b> Connaître et expliquer des notions importantes à l'aide des mots clefs : une mosaïque de reliefs, climats, langues, religions et États ; une population inégalement répartie ; une <u>organisation de l'espace</u> hiérarchisée (<u>centre</u>, <u>mégapole</u>, <u>périphérie</u>) ; une unité de valeurs ; les droits de l'homme ; des spécificités nationales (écoles...) ; une <u>citoyenneté européenne</u></p>	
<p><b>Légende :</b> <u>Xxx</u> repère chronologique ou spatial pour le Brevet  <b>Xxx</b> notion déjà abordée dans un précédent chapitre.  <u>Xxx</u> définition à connaître.</p>	
<p><i>On portera particulièrement l'attention sur les compétences suivantes :</i></p>	
<p><b>I) S'INFORMER : COMMENTER UN DOCUMENT</b></p>	
<p><b>2c</b> Lire et comprendre une carte</p>	
<p><b>3</b> Prélever des informations dans un document (Fr, ScExp, Doc)</p>	
<p><b>II) RÉALISER : METTRE EN ŒUVRE DES TECHNIQUES</b></p>	
<p><b>7</b> Situer dans l'espace</p>	
<p><b>III) RAISONNER : ARGUMENTER</b></p>	
<p><b>11</b> Justifier ses arguments (Fr, ScExp)</p>	
<p><i>Voir le guide des compétences en histoire géographie éducation civique.</i></p>	
<p><i>Le cahier doit être vérifié (cours pris correctement) page de droite, titres soulignés, documents collés, orthographe vérifiée, définitions en rouge, présentation soignée).</i></p>	
<p style="text-align: right;">Clisthène – V. Guzé – 2007/2008</p>	

Nom :

Prénom

## Projet interdisciplinaire 3ème

# Cinéma des tranchées

### Compétences :

Histoire 1	Histoire 2	Français, Arts plastiques 1	Français 2	Arts Plastiques 2
Connaître le contexte historique de la guerre de 14-18	Comprendre la notion de guerre totale	Analyser les choix de réalisation dans les films qui traitent de la guerre 14-18	Rédiger un scénario	Construire un story-board

### Déroulement et travail à faire :

Séance 1	
Séance 2	
Séance 3	
Séance 4	
Séance 5	
Séance 6	
Séance 7	
Séance 8	

### Évaluation continue :

Date									
Compétence(s)									
Evaluation									

### Evaluation des productions finales :

Rédaction d'un scénario, avec story-board

### Observation et notes:

Collège expérimental Clisthène – 2007/2008

<http://clithene.ac-bordeaux.fr>

# Travailler par compétences, pas simple !

Sophie Michaux

Comment une équipe, autour de « professeurs référents » RAR, met en place un projet en cours de français pour travailler les compétences de façon différenciée, autrement que sous la forme de groupes de niveau.

Le projet d'un travail par compétences s'est ébauché au collège Arthur Rimbaud dès la fin de l'année scolaire 2006. Dans notre établissement, classé ZEP, zone sensible puis depuis peu Ambition Réussite, ce n'est pas un scoop, la majorité des élèves, issus de milieux socialement défavorisés, cumule des retards d'apprentissage, un manque de travail personnel, un désintérêt pour l'école et un accompagnement quasi inexistant de la famille.

Partant de ces réalités, deux propositions fortes ont alors émergé :

- D'une part, remanier le cadre pédagogique jusqu'alors en place en 6<sup>e</sup> consistant en une réduction systématique du nombre d'élèves par classe.

Constatant que la simple réduction des effectifs, si elle est un facteur important, n'est pas un gage de réussite, le chef d'établissement a décidé de faire éclater la structure « classe » dans deux disciplines : quatre classes de 6<sup>e</sup> et cinq groupes en français et en mathématiques à la rentrée... déflagration... À nous de construire !

- D'autre part, expérimenter une « autre » manière de travailler afin de rendre cohérent l'enseignement du français entre le cycle 3 du Primaire et le cycle d'adaptation du Collège.

Dans la perspective de la mise en place du réseau Ambition Réussite, il nous a semblé primordial de resserrer les liens école-collège et de prendre en compte le travail par compétences mené par nos collègues du premier degré afin de continuer à favoriser l'intégration des nouveaux élèves de 6<sup>e</sup> au sein de l'établissement.

À la même époque, l'inspection de lettres nous a fait parvenir en toute discrétion un projet de livret de compétences académique. Cet outil, bien que général, a été d'une aide précieuse pour amorcer notre réflexion.

### Premières réflexions, premières pistes de travail...

Concernant le projet de livret de compétences académique, différentes questions ont jalonné nos premières réflexions : comment adapter ce livret de compétences à notre projet ? Comment le rendre lisible pour les élèves et pour les parents ? Comment en faire un outil d'apprentissage et d'évaluation efficace ? Quelles pistes de travail envisagées à partir de cette base ?

En cette fin d'année, une rencontre avec les professeurs des écoles de la circonscription en vue de la constitution des classes de 6<sup>e</sup> a permis d'échanger autour des résultats obtenus à une

évaluation sommative départementale menée en fin de CM2. Leur approche par compétences nous a mis le pied à l'étrier.

Parallèlement, l'équipe de mathématiques du collège qui travaille également par compétences en 6<sup>e</sup> a mené en interne un peu avant nous une réflexion préalable à la constitution de ses propres groupes. Leurs premiers balbutiements nous ont déculpabilisés et encouragés à nous jeter à l'eau, conscientes de l'ampleur de la tâche à venir...

Le chef d'établissement nous a alors accordé deux demi-journées banalisées de réflexion pour monter notre projet. Intenses, riches, stimulantes mais aussi souvent conflictuelles, ces demi-journées nous ont permis de savoir ce que nous ne voulions pas : des groupes de niveaux et du bachotage ! Mais après ? Il a fallu échanger, négocier, rassurer, parfois donner de la voix pour parvenir à un consensus : explorer de nouvelles voies pour faire réussir nos élèves !

Nous avons conscience de l'énorme marge de liberté dont nous disposions et de l'enjeu qui était en train de se nouer. Ce n'était pas la révolution en marche certes, mais tout de même une grande nouveauté, une chance à saisir, l'opportunité de se pencher d'un peu plus près sur nos pratiques, le sentiment aussi de ne pas avoir le droit à l'erreur et le pressentiment qu'« on » nous attendrait au tournant dans le grand raout de notre classement en Ambition Réussite.

Il faut souligner également en cette toute fin d'année scolaire que notre projet a été accompagné par un formateur, Jean-Michel Zakhartchouk, avec lequel l'équipe a pu confronter ses premières propositions, mieux structurer son travail, maintenir un certain niveau d'exigence et effectuer les premiers réajustements nécessaires. Son expérience et son apport nous ont permis de comprendre que travailler par compétences relevait d'un état d'esprit. Ergoter indéfiniment comme nous l'avons fait pour savoir ce qu'est exactement une compétence était au fond un faux problème...

### **Principes de fonctionnement du dispositif**

L'horaire de français d'un élève de 6<sup>e</sup>, qui est de 5 heures par semaine, est réparti dans notre collège de la manière suivante : 3 heures en classe entière et 2 heures en groupes de compétences. Il nous a semblé d'emblée trop difficile de travailler par compétences sur la totalité de nos heures de cours. Deux heures nous paraissaient raisonnables pour démarrer l'expérience. Nous avons par ailleurs attendu début octobre pour démarrer les groupes. Il était essentiel pour les collègues de 6<sup>e</sup> de prendre d'abord en main les élèves en classe entière sur un temps donné afin de les observer attentivement et de les connaître.

Les deux heures de groupes de compétences sont consécutives et alignent sur la même plage horaire toutes les divisions de 6<sup>e</sup> qui sont alors brassées en groupes. Les huit enseignantes de l'équipe sont mobilisées et elles aussi alignées de fait sur ces groupes.

Des périodes (de vacances à vacances) définissent des grands axes de travail, sous forme de séquences spécifiques et les groupes sont réajustés si besoin à chaque période : ils tournent d'un enseignant à l'autre. À chaque fin de période, les élèves sont évalués pour faire le point sur leurs acquis et leurs difficultés afin de fixer précisément les compétences à atteindre pour la période suivante.

La première série de groupes a été constituée à partir de l'analyse de l'Évaluation nationale de 6<sup>e</sup>, complétée d'une évaluation diagnostique interne qui a permis d'affiner les résultats et de cibler de façon plus précise les élèves en très grande difficulté.

Les groupes de compétences sont fondamentalement hétérogènes (c'est le cri de ralliement de l'ensemble de l'équipe !) et rassemblent une petite dizaine d'élèves. Cette hétérogénéité est toutefois contrôlée dans le but d'équilibrer au maximum les groupes puisqu'il faut tout à la fois tenir compte de l'équilibre entre filles et garçons, entre élèves actifs et élèves plus passifs, entre élèves en réussite et élèves en plus grande difficulté et ce dans le but de ne pas faire coexister les extrêmes (un autre de nos grands principes !).

Les groupes de compétences sont l'occasion de faire manipuler au maximum les notions dans des activités très diverses qui mettent en jeu la réflexion métacognitive : il s'agit d'éviter la simple application mécanique d'un cours théorique et de proscrire toute dérive techniciste. Les élèves sont amenés à reformuler ce qu'ils savent, ce qui est fait en classe entière. Leur faible effectif permet également de mener plus de travaux d'écriture et favorise surtout leur reprise.

### **Articulation des enseignements dans les groupes de compétences et en classe entière**

Les groupes de compétences ne se substituent en rien au travail habituel en séquences. Bien au contraire, ils le complètent, l'enrichissent et y remédient. C'est pourquoi l'équipe a construit une progression commune des séquences en classe entière de manière à pouvoir rendre perceptible et cohérent pour les élèves le travail mené en groupes.

En groupes de compétences, l'équipe se fixe pour une même période et pour tous : une même dominante (alternativement lecture ou écriture) et les mêmes compétences. Celles-ci sont redéfinies pour chaque période en concertation avec l'ensemble de l'équipe, en fonction des progrès ou des difficultés constatées chez les élèves. Les évaluations de fin de période sont également discutées en commun. Il faut préciser qu'une heure de concertation hebdomadaire est inscrite à l'emploi du temps de chacune et que ce temps nous est absolument indispensable et précieux pour échanger et travailler ensemble.

Pour faire travailler les élèves autour des compétences ciblées, chaque enseignante décline le thème de son choix conçu comme un parcours sur l'année, ce qui lui permet de diversifier les accroches et de maintenir l'intérêt des élèves. Les huit parcours proposés se sont organisés autour d'œuvres intégrales, de genres ou de motifs littéraires.

### **Premiers bilans, premières perspectives d'évolution...**

À l'issue d'une année de fonctionnement, au regard des difficultés rencontrées et des premiers résultats, la progression – si elle n'a pas été fondamentalement remise en question — a cependant été affinée et enrichie. Un tel chantier a nécessité beaucoup de travail personnel, a été vécu parfois comme une charge supplémentaire difficile à gérer puisque, sans recul, il a fallu souvent construire d'une séance pour une autre. La nouveauté du projet ne nous a en effet pas permis d'anticiper suffisamment. Afin d'alléger la charge et d'aborder la rentrée avec plus de sérénité, nous avons donc ciblé plus précisément dès la fin de l'année les compétences à acquérir et fixé avec davantage de précision nos niveaux d'exigence et les échéances pour chaque période. Cette progression est reprise dans le tableau ci-après.

Il nous a semblé également très important de progresser dans plusieurs directions :

- **Le décloisonnement** : ce n'est plus alternativement la lecture ou l'écriture qui seront envisagées. Toutes les dominantes seront convoquées à l'intérieur d'une même période pour atteindre les compétences ciblées. De même, le choix des supports gagnera en souplesse.

- **La graduation des exigences** : les compétences et la démarche engagée sont communes à tous les élèves mais leur hétérogénéité, qui subsiste, nécessite une réelle différenciation. Il est nécessaire d'établir des niveaux d'exigence en fonction des progrès ou des difficultés des élèves. Nous avons aussi opté pour des objectifs plus modestes mais aussi et surtout plus pragmatiques.

- **L'articulation des enseignements entre groupes de compétences et groupe classe** : une course contre la montre, un sentiment d'inachèvement, c'est l'impression que nous a laissée *a contrario* le travail mené en classe entière. Faute de temps et en raison de la nouvelle organisation de l'horaire de français certains points du programme ont été survolés de très haut. C'est le cas notamment pour les « textes fondateurs »<sup>1</sup> en fin d'année. Pour pallier cette difficulté, nous avons donc réduit l'horaire des groupes à 1 h 30 et intégrer les textes fondateurs à notre progression en groupes de compétences. Pour plus d'efficacité, il est apparu aussi nécessaire d'établir davantage de passerelles et de privilégier les réinvestissements des groupes de compétences au groupe classe et réciproquement.

- Le livret de compétences : c'est le grand oublié de notre projet ! Quelle forme lui donner ? Sur quels critères considérer qu'une compétence est acquise ? Où placer le curseur lorsqu'une compétence se trouve en cours d'acquisition ? Autant d'interrogations qui restent en suspens. C'est un autre chantier à mener...

Au-delà de nos doutes, de nos remises en question et parfois de nos coups de gueule, cette expérience est vécue par toutes comme un enrichissement, un privilège parce qu'elle a suscité des questionnements, de la réflexion, le renouvellement de nos pratiques : travailler autrement, c'est possible et même plutôt agréable ! Le plaisir est unanimement partagé et l'équipe a tout naturellement exprimé le désir de renouveler l'expérience cette année en 6<sup>e</sup>. Il a été décidé également de poursuivre ce travail par compétences en 5<sup>e</sup>, en classe entière cette fois puisque la dotation horaire ne nous permet plus de constituer des groupes sur ce niveau.

## Et après ?

Ce travail par compétences en français à l'aune du socle commun a permis de mener une réflexion d'équipe, de mettre en pratique des idées, de procéder au suivi d'un projet et d'en mesurer les effets. Tout cela s'inscrit dans un contexte donné qui tient à la fois des spécificités de l'établissement et de l'engagement de l'équipe. Il s'agit d'une étape à un moment donné, qui pose de nouvelles interrogations et suscite un travail renouvelé. Il serait vain et illusoire de considérer que nous avons atteint un modèle opérationnel. Nous avons fait un bout de chemin ensemble, avec nos élèves... mais nous nous sommes souvent senties seules. Malgré les visites régulières de notre inspectrice, ses encouragements toujours chaleureux et l'absolue liberté pédagogique dont nous disposons : nous avons bien souvent eu l'impression de bricoler et de ramer. Les livrets de compétences en Lettres tant espérés, maintes fois promis, ne sont toujours pas publiés.

Qu'à cela ne tienne ! Puissent d'autres équipes dans d'autres établissements pouvoir bénéficier des mêmes moyens que nous pour mettre en œuvre ce genre de projet !

**Sophie Michaux**, professeur de lettres au collège Arthur Rimbaud (Amiens)

---

<sup>1</sup> *La Bible, l'Odyssée*, etc., pour ceux qui ne sont pas initiés au jargon des profs de français...

	<b>PÉRIODE 1</b> <b>(6 séances)</b>	<b>PÉRIODE 2</b> <b>(7 séances)</b>	<b>PÉRIODE 3</b> <b>(6 séances)</b>	<b>PÉRIODE 4</b> <b>(8 séances)</b>
	- Octobre (4 séances en groupes) - Novembre (1 séance d'évaluation, 1 séance de correction)	- Novembre, Décembre, Janvier (5 séances en groupes) - Janvier (1 séance d'évaluation, 1 séance de correction)	- Janvier, Février, Mars (4 séances en groupes) - Mars (1 séance d'évaluation) - Mars (1 séance de correction)	- Mars, avril, mai <i>à détailler</i>
	<b>Le texte d'accroche : sensibiliser aux différentes formes de discours (approche pragmatique des textes)</b>	<b>Comprendre et restituer le sens d'un <u>récit bref</u></b>	<b>Produire un <u>récit bref, cohérent et organisé.</u></b>	<b><u>Récit complexe et élasticité des discours</u></b>
	4 <sup>èmes</sup> de couverture, articles de presse, publicités, slogans...	Supports à définir librement en fonction des affinités de chacune...		Supports en lien avec des récits étiologiques (récits de création du monde et de déluge)
<b>LIRE</b> Compréhension Réception	<b>- Prélever des informations ponctuelles, factuelles, <u>explicites</u> pour restituer le sens d'un texte d'accroche :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Le thème</li> <li>• Les personnages principaux</li> <li>• Le cadre spatio-temporel</li> </ul> <b>- Formuler des hypothèses de lecture, des interprétations, anticiper</b> <b>- Manipuler des formes différentes de consignes qui permettent de relever des informations essentielles</b> (passer d'une question à une injonction et réciproquement)	<b>1 - Prélever des informations ponctuelles, factuelles, présentes explicitement dans le texte</b> (réponses directement dans le texte) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Après lecture à <u>haute voix</u> par l'enseignant d'un texte narratif d'une à deux pages.</li> </ul> <b>- Lire devant la classe, pour en faire partager le plaisir et l'intérêt, un passage d'une dizaine de lignes d'un texte connu.</b>	<b>1 - Prélever des informations ponctuelles, factuelles, présentes explicitement dans le texte</b> (réponses directement dans le texte). <ul style="list-style-type: none"> <li>• Après lecture <u>silencieuse</u> d'un texte narratif d'une à deux pages.</li> </ul> <b>2 - S'initier au repérage des informations <u>implicites</u></b> (réponses à inférer du texte) : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trouver à quel terme du texte renvoient les substituts nominaux et pronominaux.</li> <li>• S'appuyer sur les marques de l'énonciation.</li> </ul> <b>- Lire devant la classe, pour en faire partager le plaisir et l'intérêt, un passage d'une dizaine de lignes d'un texte inconnu.</b>	<b>1- Prélever des informations ponctuelles, factuelles, <u>explicites</u> pour restituer le sens d'un récit long (approfondissement :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Après lecture silencieuse d'un texte narratif d'une à deux pages, en dégager le thème et les informations importantes (QQCOQP)</li> </ul> <b>2 - Construire du sens à partir du croisement d'indices multiples <u>implicites</u> :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Retrouver le sens d'un mot en s'appuyant sur le contexte.</li> <li>• Caractériser un personnage en croisant des indices.</li> </ul> <b>- A propos d'une lecture lue ou entendue, formuler une interprétation et la confronter à celle d'autrui.</b>

<p><b>ÉCRIRE</b> <b>Production de textes</b></p>	<p>1 - Mettre en page un texte d'accroche :</p> <p><b>copier par groupes de mots dans une écriture cursive régulière et lisible, un texte de 5 à 10 lignes sans erreur orthographique ou de ponctuation, en respectant la mise en page.</b></p> <p><b>Exemple d'activité : passer du texte linéaire au texte « mis en espace », y compris en utilisant une illustration</b></p> <p><b>2 - Utiliser des procédés incitatifs (lesquels ?) pour transformer un texte informatif donné en un texte d'accroche (quelles informations garder ? supprimer ?)</b></p> <p>Produire et retravailler un <u>premier jet</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>A l'occasion des activités d'écriture.</b></li> <li>• <b>Prendre conscience de la nécessité d'utiliser un brouillon.</b></li> </ul>		<p><b>- Rédiger une suite de texte :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Respecter la situation d'énonciation.</li> <li>• Utiliser de manière cohérente les substituts nominaux et pronominaux.</li> </ul> <p><b>- Produire et retravailler un <u>premier jet</u> :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Soigner la ponctuation, les majuscules et la mise en page.</li> <li>• <b>Veiller particulièrement à l'accord dans le GN et aux chaînes d'accord.</b></li> </ul>	<p><b>- Écrire un récit de création du monde et pour cela, ajouter, supprimer, déplacer ou remplacer des morceaux de texte.</b></p> <p><b>- Étoffer un récit :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Insérer une courte description, un portrait.</li> <li>• Développer une phrase (par expansion du GN, en introduisant des CC).</li> </ul> <p><b>- Produire et retravailler un <u>premier jet</u> :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Sous compétences nouvelles à définir.</i></li> </ul>
--	---	--	---	---

<p>OUTILS DE LA LANGUE POUR LIRE ET ÉCRIRE</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Repérer les signes de ponctuation forte</li> <li>• Maîtriser les différents types de phrases (constructions et effets produits)</li> <li>• Identifier les verbes conjugués et à l'infinitif.</li> <li>• Distinguer phrases verbales et non verbales (les titres et leurs enjeux)</li> <li>• Enrichir son vocabulaire laudatif (ex : passer de « *ça déchire ! » à « c'est époustouflant ! »).</li> <li>• Prendre conscience qu'il est nécessaire de s'adapter au destinataire (cf. accroche plus familière dans la littérature pour la jeunesse)</li> </ul>	<p>En lien avec la lecture expressive :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La ponctuation : rythme et intonation.</li> <li>• Les accords et les liaisons.</li> <li>• Les consonnes muettes.</li> <li>• La graphie <u>ent</u>.</li> <li>• La structure hiérarchique de la phrase (sujet+verbe+complément).</li> <li>• Le son [e] / [ɛ]</li> </ul>	<p>Les reprises nominales :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifier les noms.</li> <li>• La composition du GN minimal (déterminant + nom)</li> <li>• Le GN étendu (adj / CDN uniquement)</li> <li>• Les déterminants (défini, indéfini,</li> <li>• Repérer et réaliser les chaînes d'accord dans le GN (dét. + nom + adj.)</li> <li>• Utiliser des Reprises lexicales précises et variées (synonymes, hyperonymes : mots étiquettes).</li> </ul>	<p>Les reprises nominales et leurs connotations (« ce pauvre garçon », « le frère de Gretel », « le malheureux gourmand », « ce personnage de Grimm »)</p> <p>-Enrichir le lexique permettant de caractériser un personnage (sympathique, cruel, déplaisant).</p> <p>-Les reprises pronominales :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifier les pronoms personnels et leurs référents quelle que soit leur fonction dans la phrase.</li> <li>• Pronominaliser (les pronoms personnels).</li> </ul>
<p>ÉVALUATION EN CLASSE</p>	<p>Pour repérer les informations explicites et pour manipuler les techniques d'accroche, être capable de :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprendre ce qui est attendu dans la consigne.</li> <li>• Relever les informations essentielles.</li> <li>• Relever les « phrases d'accroche » et identifier leur type, justifier leur(s) effet(s) (= interpréter)</li> <li>• Relever des procédés d'accroche dans la mise en page (ex : codes récurrents d'un genre, d'un éditeur...)</li> </ul>	<p>Lecture orale et expressive (au fil de la période)</p> <p>Lecture silencieuse : compréhension de texte (questions sur un texte en classe)</p>	<p><i>A définir...</i></p>	<p>Support : récit de création du monde inconnu des élèves.</p>
<p>PRODUCTION FILÉE, RENDUE et ÉVALUÉE en fin de période</p>	<p>Produire une quatrième de couverture qui contiendra le texte d'accroche mis en page au préalable (cf. 2-), des illustrations, un nom d'auteur, d'éditeur et un titre.</p>	<p>Produire un récit ( ? ) d'au moins 20 lignes comprenant des informations essentielles et des reprises nominales variées.</p>	<p><i>A définir...</i></p>	<p><i>A définir...</i></p>

# Une classe sans notes

Jocelyne Busson

La logique du socle commun va dans le sens d'un abandon des notes au profit d'une véritable évaluation des acquis. L'expérience novatrice d'une classe de sixième dans un collège breton.

Le projet d'une classe « sans notes » est né d'une analyse des conseils de classe et d'un désir d'une équipe de travailler ensemble pour changer le regard porté sur les élèves. Il nous semblait que souvent au cours des conseils, on examinait de manière trop systématique les notes des élèves sans prendre en compte les progrès et les compétences qu'ils avaient développés au cours de l'année. De plus, l'évaluation restait une activité très individualiste, avec peu de travail en équipe pour mettre en place une harmonisation des pratiques. Travailler sur le projet d'une évaluation par compétences nous semblait un bon moyen de travailler ensemble et de permettre une analyse fine des compétences développées par les élèves. Cependant notre tâche a été grandement facilitée par le fait que nous partageons la même conception de notre métier, à savoir celle que nous sommes des médiateurs, des accompagnateurs vers le chemin des acquisitions.

Notre équipe est composée d'un enseignant de chaque discipline : arts plastiques, EPS, français, histoire-géo, langue vivante 1, maths, musique, SVT, technologie et la documentaliste.

Nous avons choisi le niveau 6<sup>e</sup> car cette évaluation par compétences s'inscrit dans la continuité de ce qui se pratique déjà dans de nombreuses écoles primaires. L'entrée en 6<sup>e</sup> est aussi source d'angoisse chez les élèves et chez les parents et travailler en équipe sur l'harmonisation des pratiques et la cohérence nous semblait important pour que l'élève se sente bien au collège.

### Mise en place d'un projet

Pour mettre en place ce projet nous avons beaucoup discuté autour de la notion même de compétence. Le concept, loin d'être clair, et les différentes définitions, nous ont laissés longtemps perplexes ! Notre souci était également d'intégrer les programmes. Et au cours de nos échanges, nous avons souvent souligné l'écart entre la notion de compétence et les exigences de ceux-ci. De nombreux programmes sont déclinés sous forme de notions à faire acquérir plutôt que de compétences à développer chez les élèves. À cette phase du projet, nous avons rencontré des collègues d'autres établissements, en particulier ceux du collège Racine à S<sup>t</sup>-Brieuc qui travaillaient également sur les compétences et avons échangé au cours de réunions dans le cadre de la mise en place des PPRE.

Nous avons été soutenus par notre principal de l'époque, M. Bourry, et le sommes encore cette année par le nouveau, M. Masson, mais nous l'avons été inégalement dans les différentes disciplines par nos inspecteurs, auprès de qui certains d'entre nous n'ont pas été toujours très entendus et aidés ! C'était aussi une de nos craintes et de nos incertitudes lorsque nous nous sommes lancés dans cette aventure. Nous avons le souci de produire un outil sérieux, utilisable toute l'année et crédible auprès des parents qui n'ont découvert le projet

que le jour de la rentrée. Nous souhaitons que cet outil soit validé par nos inspecteurs respectifs<sup>1</sup>.

Bien évidemment, même si les livrets ont été visés par certains inspecteurs, ils restent des outils d'expérimentation et ont besoin d'évoluer à l'aide des réflexions menées en ce moment sur les compétences.

Chaque évaluation donnée aux élèves liste les compétences évaluées dans les différents exercices. Les élèves savent également à l'avance quelles compétences seront évaluées et bien entendu les compétences évaluées sont celles, toujours, qui ont été développées au cours des séquences d'apprentissage. Nous nous sommes mis d'accord, après bien des débats sur le mode d'évaluation. Nous avons opté pour des couleurs :

- Bleu : acquis en situation complexe
- Vert : acquis en application directe
- Rouge : non acquis
- NE : compétence non évaluée.

Nous avons rejeté volontairement le « en voie d'acquisition » qui nous semblait un piège pour les bilans. Nous nous sommes obligés à trancher à chaque fois. Cela nous a amenés à nous demander à chaque fois ce que nous désirions réellement évaluer.

Les élèves possèdent un livret papier en français, histoire et maths et colorient eux-mêmes les cases. Pour les autres disciplines, les collègues utilisent une fiche de compétence. Nous gardons une trace de toutes les évaluations sur notre format Excel.

### **Premiers bilans**

L'évaluation par compétences c'est avant tout porter un autre regard sur les élèves mais aussi un vrai désir de travailler en équipe et en cela notre expérimentation est positive. Pour une fois, parents, enfants et enseignants sont heureux de venir au collège ! L'expérimentation a démontré également qu'aucun des élèves en difficulté n'a « décroché » au cours de l'année, comme on peut le voir parfois, découragé par ses « mauvaises notes ».

Mais pas de naïveté, évaluer par compétences ne règle pas tout, loin de là car ce travail devrait être accompagné d'heures pour aider les élèves en difficulté. Remédier ça demande du temps que l'on n'a pas (ou si ! Une heure de PPRE ou d'ATP pour régler des difficultés de lecture !) Une réflexion sur l'évaluation par compétence ne peut pas faire l'économie d'une vraie réflexion sur l'organisation du temps scolaire, sur la cohérence des différentes pratiques, des exigences, sur l'organisation même du collège où le temps dont on dispose est découpé en heures, ce qui ne nous laisse que peu de marge de manœuvre pour faire vivre des projets chronophages (Écrire un conte, réaliser un clip, mettre en scène une petite pièce de théâtre...), sur les accompagnements à mettre en place pour les élèves qui n'ont pas acquis les compétences de base ! Le chantier est vaste !

Nous avons eu également et avons encore des difficultés à hiérarchiser les compétences, à définir celles qui sont exigibles en fin de 6<sup>e</sup>.

Il nous faut également réfléchir maintenant à un outil de communication adressé aux familles moins complexe que nos livrets d'évaluation.

Nous aimerions également avoir l'aide d'un informaticien qui pourrait nous concocter un petit programme informatique qui nous faciliterait la vie pour repérer rapidement, lors des bilans, quelles compétences sont acquises ou non, par combien d'élèves...

**Jocelyne Busson**, pour l'équipe pédagogique de la 6<sup>e</sup> 1, collège Romain Rolland, Pontivy.

---

<sup>1</sup> Je dois remercier particulièrement ceux de français (M<sup>me</sup> Marie Berthelier) et de maths qui nous ont accompagnés et soutenus et, également, Joël Lesueur, conseiller du recteur de Rennes pour la pédagogie qui nous a encouragés et offert l'occasion d'échanger avec des collègues et des principaux engagés sur cette voie.

## Brochure

Le travail mené par l'équipe du collège de Pontivy est également décrit dans une brochure très bien faite éditée par l'académie de Rennes : Les PPRE (mais qui en fait aborde largement la mise en œuvre du socle commun) :

<http://www.ac-rennes.fr/gdossier/projad7/brochPPRE07.pdf>

brochure PPRE de l'Académie de Rennes

« En Bretagne, selon la brochure académique, les actions vont au-delà du travail disciplinaire pour s'attaquer à des difficultés plus profondes : travailler l'estime de soi, la motivation, le rapport aux parents par exemple. Une trentaine de fiches précises, de l'école au collège, montrent les dispositifs imaginés par les enseignants. Des visites d'établissement qui valent la peine ».

(Analyse du Café pédagogique)

## Évaluer par compétences

### Un exemple en français

Dans une des séquences du cours de français intitulée : *Maîtriser l'usage du dictionnaire et en comprendre l'organisation*, les élèves au cours de diverses séances ont manipulé le dictionnaire pour en découvrir l'organisation générale, l'organisation des articles (ils ont travaillé en particulier à reconstituer des articles de dictionnaire dans le désordre afin de s'approprier les codes nécessaires à maîtriser pour bien comprendre à quoi correspondent les différentes parties de l'article).

Cette séquence a permis de revoir l'ordre alphabétique, les classes grammaticales, les notions de synonymes et antonymes, l'alphabet phonétique, de faire un point sur quelques origines de mots...

Afin de vérifier si les élèves maîtrisaient l'organisation d'un article de dictionnaire (une des compétences travaillées en classe), l'évaluation ci-dessous leur a été proposée. Il s'agissait d'inventer un article de dictionnaire à partir d'un mot proposé qui n'existe pas (mais on aurait pu faire le même travail avec des mots existants et inconnus des élèves). Ils devaient inventer une définition et présenter l'article comme ils avaient pu l'observer en cours.

Les élèves reçoivent la fiche ci-dessous avant de commencer leur devoir et les critères de réussites inscrits dans le tableau leur permettent d'effectuer une relecture de leur copie afin de vérifier s'ils ont répondu à toutes les consignes. Les codes affichés dans la deuxième colonne du tableau renvoient aux codes notés sur le livret de compétences du prof.

E = Écrire

U = maîtriser les usuels

O = maîtriser l'orthographe

GP/GT = maîtriser les outils de la langue

Les numéros sont les différentes compétences déclinées sous la compétence générale.

La dernière colonne permet au prof de noter dans la case : **Acquis** ou **Non Acquis** en face de chaque critère. Ce document, collé par l'élève dans sa copie, est souvent bien plus lisible pour les parents que le livret de compétences du prof.



### Maîtriser l'usage du dictionnaire

#### Évaluation d'expression écrite

Choisissez l'un des mots suivants rédigez un article de dictionnaire :

Gralinarer – réadoiner – une alianace – un fructinosore – un quanxiboral

Vous devrez inventer deux définitions qui auront chacune un exemple et un synonyme. N'oubliez pas tous les éléments indispensables à un article de dictionnaire (mot entrée, genre, nombre, alphabet phonétique international, origine du mot et définition) Vous trouverez ci-dessous l'alphabet phonétique international que vous utiliserez pour écrire votre mot en alphabet phonétique. Vous soulignerez en bleu les exemples et en noir les synonymes.

COMPÉTENCES ÉVALUÉES		A/NA
Tous les éléments d'un article de dictionnaire sont présents (alphabet phonétique, origine du mot, deux définitions avec chacune un exemple et un synonyme) et l'article est présenté comme un article de dictionnaire.	E6	
Mon devoir est lisible et bien présenté	E1	
Les définitions sont claires et servent à expliquer le mot	E9	
Mon article montre ma maîtrise du dictionnaire	U1	
La ponctuation a été correctement utilisée	GT6	
Mes phrases sont correctes et bien construites	GP2	
Les temps verbaux utilisés sont cohérents	GT7	
Les conjugaisons sont maîtrisées	O2	
L'orthographe lexicale est maîtrisée	O4	
L'orthographe grammaticale est maîtrisée	O5	

### **Douter de ce qu'il faut douter**

Car là où la croyance était installée depuis mille ans, là maintenant le doute s'installe. Tout le monde dit : oui, c'est écrit dans les livres mais allons maintenant voir par nous-mêmes. D'une tape sur l'épaule on congédie les vérités les plus fêtées ; ce dont on ne doutait jamais, maintenant on en doute.

Bertold Brecht *La Vie de Galilée*

# Un travail d'équipe en RAR

Annie Catelas

Dans les RAR (réseaux ambition réussite), les groupes scolaires (maternelles et élémentaires) travaillent sur le même projet d'école et sont fortement encouragés à élaborer des programmations de cycle et une liaison inter cycle effective : rencontres régulières des enseignants, analyse commune des évaluations GS/CP et CE1, 6<sup>e</sup>, programmations communes CM2/6<sup>e</sup>. Autant de facteurs favorables à une mise en place effective du socle commun...

Ce qui se fait dans notre RAR à Amiens nous paraît tout à fait aller dans le sens de ce qui est demandé par l'institution quant à la mise en place du socle. Ainsi, les réunions régulières sur chaque cycle permettent-elles de faire des points trimestriels sur les évaluations. Les programmations sont, à partir de là, réalisées et appliquées de la même façon sur les 3 cycles. Et dès la rentrée, les programmations de cycle vont être élaborées en commun à partir des évaluations réalisées en GS, en CP, des programmes du cycle et du socle commun.

Mais le problème majeur est le manque de temps pour ces concertations et le travail d'équipe !

Nous avons cette année décloisonné CP et maternelle : les élèves qui ont besoin de renforcer les acquis de GS assistent régulièrement à des séances de langage ou de motricité en maternelle et des élèves de GS viennent au CP assister aux séances de lecture. Le travail d'équipe consiste en une analyse commune des évaluations et remédiations possibles. Les collègues des 3 CP préparent ensemble leurs séances et analysent leurs résultats. Ce travail s'étendra l'an prochain au CE1 ainsi qu'à travers le cycle : les évaluations GS et CP sont déjà analysées collectivement et les programmations commencent à s'instaurer en commun.

Nous envisageons des échanges plus réguliers d'élèves de la GS au CE1 afin de tenter de remédier au mieux aux difficultés de chacun.

Nos écoles bénéficient d'un maître surnuméraire : mi-temps en lecture sur les écoles élémentaires et langage sur les moyennes et grandes sections. Ces moyens nous permettent la prise en charge en petits groupes des élèves et une aide notable dans la mise en place des PPRE. Le maître surnuméraire travaille en étroite collaboration avec l'enseignant de la classe et est membre à part entière de l'équipe.

### Comment on travaille certains aspects du socle

La citoyenneté (pilier 6) est travaillée à travers toutes les activités et l'équipe s'entend sur la conduite à tenir afin que les règles soient les mêmes quel que soit l'adulte en face... Nous envisageons un travail en commun sur tout le groupe scolaire afin qu'il n'y ait pas de rupture ni contradiction. Des conseils d'enfants se réunissent régulièrement afin de faire le point des problèmes rencontrés dans l'école et rechercher la façon de les traiter ainsi que sur les améliorations possibles de la qualité de vie à l'école : aménagements de cour, spectacles...

Des ateliers « jeux de société » complètent ces actions et la mise en place d'une chorale d'école assure une cohésion de l'ensemble.

Le pilier « TICE » est en particulier travaillé lors d'ateliers hebdomadaires avec la directrice sur son temps de décharge « ZEP » : toutes les classes de l'école bénéficient de deux séances

(par demi-classe) : les objectifs sont déterminés en fonction du maître (selon l'enfant, soutien ou renforcement des acquis ou recherche documentaire...) et selon les capacités des élèves : utilisation de l'outil... Nous envisageons une utilisation plus fréquente par les enfants en fonction de leurs difficultés : logiciels adaptés utilisés individuellement... Pourquoi pas en lien avec la famille (de plus en plus de parents possèdent un ordinateur) : conseils et échanges sur les logiciels et les exercices à pratiquer...

Les relations avec les familles passent par la mise en place (en lien avec le RASED) de groupes de parole sur des thèmes choisis collectivement lors du conseil d'école ou de la réunion de rentrée. Cette année, le travail a été essentiellement axé sur le passage au CP : les parents des élèves de maternelle ont été invités à visiter l'école élémentaire, à poser leurs questions, les enfants ont été accueillis au CP un quart de journée, par petits groupes afin d'assister à une séance de classe et ont été regroupés afin d'échanger leurs impressions et leurs questions. Les livrets d'évaluation sont remis aux parents en mains propres et les échanges sont réguliers et nombreux.

Le socle commun est une idée très intéressante qui peut, s'il est précisé pour chaque cycle, aider à la réussite de chacun des élèves et enrichir les pratiques des enseignants. Cependant il est indissociable d'un travail en équipe et celui-ci dépend de la bonne volonté de chacun et surtout du directeur d'école dont le rôle est sans cesse accru mais pas clairement défini ! Ainsi, une redéfinition du métier me semble indispensable à l'évolution des pratiques.

**Annie Catelas**, directrice d'une école des Quartiers Nord d'Amiens.

# Comment ouvrir les portes du passé historique et du monde actuel à tous ?

Patrice Bride

En juin 2007 est paru un document officiel<sup>1</sup> visant à établir des « correspondances » entre les programmes d'histoire-géographie et le socle commun de connaissances et de compétences. Ce texte est révélateur de la difficulté à passer de la logique habituelle des programmes à celle du socle commun, d'une prescription de ce que doivent enseigner les professeurs à la définition d'un minimum que les élèves doivent apprendre.

Les parties intitulées « orientations générales » ainsi que les commentaires des questions au programme fourmillent d'indications sur ce qu'est censé faire l'enseignant : « on centrera l'étude », « chevaliers et paysans sont décrits... », « on présente une société... », etc. C'est dans la continuité de ce que les programmes intitulent « Approches et méthodes », qui précisent bien plus les activités attendues des enseignants que celles des élèves. On peut certes reconnaître à ce texte le mérite de rejeter fermement la conception d'un socle commun composé de « savoirs au rabais » : loin d'opérer une sélection parmi les programmes en vigueur à la recherche de l'essentiel, il en élargit parfois le champ, ajoutant même une liste de 13 repères chronologiques aux 92 que les élèves doivent assimiler tout au long du collège... Reste entier le problème de contextualiser ces repères, de les construire comme des balises qui permettent effectivement de s'orienter dans le passé historique, pour ne pas se limiter à une mémorisation éphémère, pour ne pas se contenter de faire rabâcher quelques dates aux élèves les plus en difficulté.

### Des indications sommaires et trop générales

Les rédacteurs ont beaucoup travaillé la reformulation des questions aux programmes et des commentaires attenants, avec la préoccupation d'insister sur les approches favorisant l'ouverture culturelle à d'autres civilisations, concernant le développement durable ou l'identité européenne. Là encore, on peut regretter un souci pointilleux des approches historiques recommandées aux enseignants là où l'essentiel serait de préciser ce qu'on attend en termes de maîtrise notionnelle de la part des élèves.

La principale innovation par rapport aux programmes classiques figure dans des tableaux intitulés « Capacités » et « Attitudes », où les rédacteurs, dans leur souci d'établir des correspondances avec le texte du socle commun, explicitent ce que les élèves « doivent être capables de... », ou bien « doivent être amenés à... ». Cela reste assez sommaire et général : « lire et utiliser des images, différents types de textes », « situer dans l'espace des principales composantes des civilisations étudiées », « développer leur goût de la lecture », etc., et sans aucune indication de progression d'un niveau de classe à l'autre.

---

<sup>1</sup> Ce document n'est disponible que sur des sites académiques, par exemple : <http://www.histoire.ac-versailles.fr/spip.php?article461>

On peut penser que tout ceci reste bien loin de la définition de ce que « nul n'est censé ignorer en fin de scolarité obligatoire sous peine de se retrouver marginalisé<sup>2</sup> » dans le champ de l'histoire-géographie. Sans parler de la question du traitement exhaustif de ces programmes par les enseignants, qui peut sérieusement croire que l'ensemble des élèves de fin de troisième est susceptible de maîtriser ne serait-ce que l'ensemble des repères chronologiques indiqués ? Quant à « la volonté de donner du sens à la culture scolaire fondamentale, en se plaçant du point de vue de l'élève » (cf. note 2), elle transparaît bien peu dans ce texte.

Ce sont pourtant les questions essentielles. Il ne s'agit pas de délimiter ce qui est indispensable du point de vue de l'enseignant, ou des IPR, ou de l'historiographie, mais de partir du point de vue de l'élève le plus en difficulté dans la classe, ou plus globalement de tous ceux, par exemple, qui n'obtiennent pas leur brevet : quels fondamentaux travailler avec eux en histoire-géographie ?

### **Comment donner du sens aux savoirs historiques ?**

Le travail de hiérarchisation des connaissances à enseigner, à commencer par les repères chronologiques et géographiques, est incontournable, mais je ne pense pas qu'il doive être premier. Ce n'est pas parce qu'il y aurait trop de dates ou de lieux à mémoriser que ces élèves-là ne les retiennent pas, c'est avant tout parce qu'ils ne signifient rien pour eux. Poser la question d'un socle commun dans le domaine de l'histoire ou de la géographie, c'est poser la question des clés pour entrer dans ces disciplines, des enjeux dont elles peuvent être porteuses pour tous les élèves, et en particulier pour ceux qui restent en dehors de la logique et de la culture scolaire. Je crois qu'il faut prendre au sérieux l'argument que nous opposent souvent les élèves, même ceux qui ne rechignent pas forcément à apprendre : à quoi bon retenir les dates du règne de Louis XIV, je n'étais pas né ? À quoi bon s'intéresser à la Chine, je n'irai jamais ? Car c'est justement parce qu'elles traitent de « l'avant nous », de l'ailleurs, que ces disciplines peuvent être fondamentales pour la formation des jeunes, parce qu'elles sont l'occasion de découvrir et de comprendre des sociétés différentes de la nôtre. Charles Heimberg<sup>3</sup> reprend souvent une citation de Marc Bloch : « l'histoire est la science d'un changement, et, à bien des égards, une science des différences. » C'est parce que Louis XIV ou les Chinois sont à la fois un peu comme nous (face au tableau<sup>4</sup> d'Hyacinthe Rigaud, représentant Louis XIV en pied, revêtu de tous les emblèmes du monarque, les élèves identifient sans peine les marques de l'autorité), et en même temps un peu différent de nous (quel chef bizarre, avec des chaussures à talons, des bas et une perruque !) qu'ils peuvent nous aider à comprendre ce que nous sommes. Et en pratiquant cette « science des différences », on parvient peu à peu à se situer, en tant qu'individu et en tant que membre d'une ou de plusieurs communautés, dans le fonctionnement et l'évolution de la société.

### **Pratiquer la « science des différences »**

Je pense que le travail autour du socle commun en histoire-géographie, en commençant par les élèves les plus en difficulté, doit être fondé sur l'acquisition de cette compétence : interroger<sup>5</sup> les sociétés du passé et d'ailleurs dans leurs différences pour mieux comprendre la nôtre, le monde qui nous environne. Le texte sur le socle et l'histoire-géographie reprend très justement des formulations qui figurent dans le « pilier » n° 2 (pratique d'une langue vivante étrangère), pour souligner que ces disciplines permettent également de favoriser le

<sup>2</sup> Citations extraites des textes officiels sur le socle :

<http://www.education.gouv.fr/bo/2006/29/MENE0601554D.htm>

<sup>3</sup> <http://www.didactique-histoire.net/IMG/pdf/articlesuiterimini.pdf>

<sup>4</sup> [http://www.aix-mrs.iufm.fr/formations/tice/fc/itice0203/duchatelet\\_projet/index.htm](http://www.aix-mrs.iufm.fr/formations/tice/fc/itice0203/duchatelet_projet/index.htm) En plus du tableau, on trouvera à cette adresse un exercice remarquable sur « la mise en scène du pouvoir ».

<sup>5</sup> Je reprends une formulation proche de celle du programme de formation de l'école québécoise. Voir : [http://www.mels.gouv.qc.ca/programmeFormation/medias/7b-pfeq\\_histoire.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/programmeFormation/medias/7b-pfeq_histoire.pdf)

« développement de la sensibilité aux différences et la diversité culturelle », et de « connaître et comprendre d'autres façons de penser et d'agir ». C'est en prenant au sérieux ces objectifs, en leur accordant une place centrale dans nos séquences de cours, nos progressions, nos évaluations que l'on pourra amorcer une mise en œuvre effective du socle commun.

À partir de là, il faudrait avant tout définir les outils nécessaires aux élèves pour élaborer un raisonnement sur des faits historiques ou géographiques, bien plus que qu'une liste de connaissances à leur présenter. Confrontés à des questions fondamentales de l'histoire et de la géographie, « qu'est-ce qui a, ou n'a pas, changé, dans quelles circonstances, à quel rythme, pour quelles raisons ? », « pourquoi ceci à cet endroit et pas ailleurs, quel effet à cet endroit ? », de quels outils conceptuels les élèves ont-ils besoin pour catégoriser, établir des relations ? De quels outils méthodologiques pour exploiter des ressources documentaires ? Certaines formulations du texte sur le socle commun vont dans ce sens, mais de façon bien partielle et confuse. Il reste un travail important à mener pour préciser par exemple « les éléments de culture politique », ou encore « les grands principes de la production et de l'échange » dont une « première approche » va permettre aux élèves de « comprendre l'unité et la complexité du monde ». La présentation des programmes québécois me paraît plus opératoire, en définissant autour d'un nombre réduit de compétences les composantes à travailler, les attentes de fin de cycle et des critères d'évaluation.

### Trois principes pour la classe au quotidien

Pour terminer, trois principes me semblent importants pour mettre en œuvre ces idées dans le quotidien de la classe.

D'abord, considérer les contenus des programmes comme des banques de ressources pour développer les compétences, plutôt que comme des fins en soi. C'est un peu la logique que l'on trouve dans les « orientations générales » du texte sur le socle commun et l'histoire-géographie : le programme (d'histoire ou de géographie de chacun des niveaux) « offre l'opportunité » de travailler telles ou telles connaissances, capacités ou attitudes énumérées dans le socle. Cela signifie renoncer à une logique encyclopédique, particulièrement vaine avec les élèves en difficulté, pour considérer que l'essentiel n'est pas de couvrir absolument l'ensemble des périodes historiques et des espaces géographiques, mais d'utiliser ceux qui sont proposés en étude aux programmes pour faire pratiquer réellement de l'histoire et de la géographie aux élèves.

Ensuite, accorder un degré important de liberté, de marge de manœuvre aux élèves dans leurs apprentissages, en particulier dans le choix des thèmes sur lesquels ils vont travailler. Le socle commun contient des termes peu familiers jusqu'alors dans les programmes : il faut « donner envie à chacun d'avoir une vie culturelle personnelle », « cultiver une attitude de curiosité », tout un domaine du socle est même intitulé « l'autonomie et l'initiative ». Pour que cela ne reste pas que des mots, il faudra bien faire autre chose que des leçons minutieusement préparées par l'enseignant soucieux de « faire le programme », recopiées puis plus ou moins bien réutilisées par les élèves dans les évaluations. L'expérience accumulée au travers de la pratique des itinéraires de découvertes est précieuse pour aller dans ce sens : des thèmes en partie choisis par les élèves, tout en restant dans le cadre des programmes, et explorés dans la perspective de la réalisation d'un projet.

Enfin, faire feu de tout bois en matière de sources documentaires, en recourant y compris à des sources « secondaires », c'est-à-dire des produits culturels actuels utilisant (plus ou moins bien !) des références historiques ou géographiques. Par souci de rigueur vis-à-vis des faits historiques, également dans une volonté d'initiation aux méthodes de l'historien, les manuels ne présentent quasiment que des documents « authentiques »<sup>6</sup>, et très peu d'extraits de textes

---

6 C'est-à-dire de l'époque étudiée. En réalité, ces documents sont formatés à l'usage scolaire, au point d'être souvent bien autre chose que les sources étudiées par les véritables historiens.

d'historiens ou de géographes, ou de romans, de bandes dessinées, etc. Pourtant, c'est bien par la fréquentation de ce type de média (il faudrait rajouter les documentaires télévisuels, les dessins animés et les films de fiction) que les élèves ont déjà acquis une certaine culture historique et géographique, et que les adultes entretiennent la leur. C'est aussi en étant un peu moins dans la prétention à former les collégiens aux méthodes du futur historien ou géographe, que bien peu d'entre eux deviendront, et un peu plus dans l'apprentissage de la lecture des produits culturels de la vie quotidienne qu'on pourra favoriser l'entrée de l'ensemble des élèves dans la culture humaniste.

**Patrice Bride**, Professeur d'histoire-géographie, Collège Joliot-Curie (Bagneux 92).

# Références communes

**Robert Guichenuy**

Robert Guichenuy a proposé de nombreuses pistes pour aider les élèves à mieux réussir au collège, notamment dans l'ouvrage CRDP-CRAP *Élèves actifs, élèves acteurs*. Il nous présente ici une action menée dans son collège de la périphérie strasbourgeoise.

Comment, dans un collège ZEP comme le nôtre, donner à tous les élèves la possibilité d'entrer activement dans le cours, d'apprendre vraiment. Septembre 2000. Pour tenter de répondre à cette question, l'équipe de mathématiques<sup>1</sup> – neuf collègues – se fixe trois objectifs :

- Déterminer un ensemble de concepts et de savoir-faire prioritaires sur lequel tous les enseignants de l'équipe pourront s'appuyer pour développer un noyau de connaissances partagées par les élèves.

- Gérer le suivi de ces concepts et savoir-faire à partir d'outils et de pratiques communes de façon à ce que chaque jeune retrouve d'une année à l'autre un fil conducteur méthodologique.

- Déculpabiliser la (re) mise à niveau et la (re) médiation. Ni l'une ni l'autre ne sont plus le symptôme d'une « faute », d'un manque. Pour tous les élèves, elles deviennent dans le cours, ou dans une structure périphérique, une phase d'équilibration ordinaire et indissociable d'un apprentissage personnel dans le groupe. Elles peuvent devenir une « main courante » que les élèves retrouvent d'année en année sans avoir à tout reconstruire.

Les enseignants mettent donc en place vingt capacités prioritaires, qui se veulent avant tout fonctionnelles (« calcul du périmètre » en sixième, « Thalès-calcul d'une longueur » en troisième). Cela implique des choix dans le programme, mais cette vingtaine-là est la base, le point d'appui du travail des élèves dans toutes les classes.

### Suivre les concepts et les savoir-faire...

Ce suivi est commun à toutes les classes. Il est spécifique à chaque élève. La pratique pédagogique repose sur deux outils : les « en-tête » de devoirs et la grille de suivi. Chaque devoir, contrôle ou autre travail, est surmonté d'un « entête » standardisé et utilisé par tous les adultes. Il permet à la fois une évaluation numérique et une évaluation des capacités mises en oeuvre. Le travail oral peut lui-même être pris en compte. Le nombre réduit à vingt permet en effet un repérage plus aisé. Au bout de quelques semaines, dire à un élève de se mettre un « + » à « Thalès – calcul d'une longueur » parce qu'il vient de faire une bonne intervention en classe, ne pose plus de problème.

Pour chaque évaluation, l'élève reporte sur une grille de suivi les résultats de l'évaluation des compétences. De devoir en interrogation, sa grille se remplit et devient le témoignage de ses difficultés mais aussi de ses réussites.

Le devoir commun trimestriel permet de faire, trois fois chaque année, le point sur un nombre de capacités plus important et pour l'ensemble des classes<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Philippe Balcer, Pierre Bavoux, Olivier Briquet, Claude Fahrner, Sylvie Frizot, Robert Guichenuy, Hélène Lapointe, Roland Siat, Michel Zimmer.

<sup>2</sup> Dans l'Éducation nationale, depuis des lustres, cette double évaluation fait peur. La difficulté est ici contournée par le nombre réduit de capacités – mémorisation et manipulation facilitées et la standardisation de l'outil dans l'équipe – échanges aisés et partage des tâches, l'enregistrement confié aux élèves – autonomie et

## **L'aide aux élèves, (re)mise à niveau et (re)médiation...**

Des élèves volontaires se réunissent autour d'une capacité dont une évaluation a mesuré l'insuffisante maîtrise (à partir du premier devoir commun).

En fonction des besoins, les élèves travaillent à leur rythme sur un même thème choisi par l'enseignant, ou sur des thèmes personnels choisis par l'élève. L'utilisation d'ordinateurs (vingt pour vingt-cinq élèves) et de logiciels leur permet de se constituer un dossier personnel de travail.

Ces outils (« en-tête », grilles, logiciels), ces pratiques (suivi, évaluation, aide, (re) médiation) se veulent complémentaires.

Le repérage des capacités, travaux après travaux à l'aide du bandeau, l'enregistrement des savoir-faire sur la fiche de suivi permettent à l'élève (mais aussi à l'enseignant et aux parents) de mesurer le parcours de formation, ses points faibles et ses points forts et lui donnent la possibilité de travailler en fonction de ses besoins repérés.

En moyenne, pour cette année passée, chaque élève a travaillé sur cet outil une heure par semaine avec son professeur, dans le cadre normal de ses cours, et parfois en études.

## **Au bout d'une année, la première évaluation...**

Cette démarche va fonctionner durant toute l'année scolaire 2000 – 2001, mais dès le deuxième trimestre, on observe deux phénomènes :

- Les vingt capacités laissent encore à l'enseignant un éventail bien large, ce qui pose des problèmes de gestion collective.

- L'outil de (re) médiation et de (re) mise à niveau est parfois décalé par rapport aux vingt capacités. La correspondance suivie d'aide n'est pas toujours évidente. De plus par leurs richesses, ces logiciels élargissent la large dispersion du travail, phénomène encore accentué par le « volontariat » des élèves qui commencent et c'est bien normal, parce qu'ils « aiment ». Comme ils n'aiment pas tous la même chose... Aussi constatons-nous que la base commune reste trop souple. Comment rendre le fil conducteur plus lisible ?

## **Partir du programme ou des outils spécifiques utilisés dans l'établissement...**

Nous cherchons donc, après un an de fonctionnement, à clarifier les choses, en particulier pour ce qui est de la remise à niveau.

Plutôt que de partir du programme comme nous l'avions fait l'année précédente, le groupe joue la carte du pragmatisme : partir des outils informatiques de (re) mise à niveau eux-mêmes. Avec ces outils, pour chaque niveau, trente à cinquante capacités ou thèmes sont disponibles dans le collège. C'est le nouveau point de départ de l'équipe<sup>3</sup>.

À chacun de choisir personnellement et par écrit vingt capacités ou thèmes par niveau et pour tous les niveaux y compris le CM2.

*Personnellement...* chacun travaille seul sur un document qui lui est propre sans échanger avec les autres collègues de l'équipe.

*Par écrit...* l'expérience permet de mesurer combien les idées sont fugaces et liées, quoique l'on puisse en dire, à une prise de pouvoir d'une partie du groupe ou même d'un seul de ses membres.

La compilation qui suit est collective. La crainte d'une dispersion formulée au départ ? Ce classement fait apparaître une intersection d'environ quinze savoirs par niveau, commune à

---

responsabilisation.

<sup>3</sup> Négociées de janvier à mai toutes les évolutions ont été structurées, planifiées au cours d'un week-end «à la montagne». Tous ensemble, les 9 membres, avons formalisé et contractualisé le projet qui est opérationnel depuis le 3 septembre 2001... Dans ce contrat un autre week-end à Gérardmer est déjà prévu pour mai 2002.

tous les enseignants de mathématiques. Pour les cinq dernières, la règle du « meilleur score » demande à chacun de faire le deuil de quelques choix initiaux. Pas toujours facile, mais le but est atteint : on se retrouve avec vingt capacités à suivre pour lesquelles on est sûr qu'il sera possible de faire le lien avec les outils de (re) médiation.

Une deuxième idée pour le groupe : par niveau mettre à jour quatre « capacités 100 % de réussite ». Elles doivent devenir la base, le socle sur lequel chacun, élèves et enseignants, pourra s'appuyer.

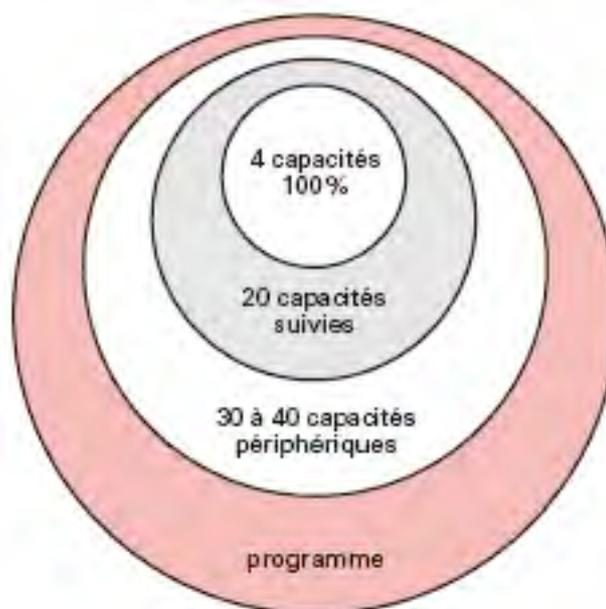
Pour le choix, même approche que dans la phase précédente. Chaque adulte, seul, sans communiquer avec les autres collègues, par écrit, choisit les quatre capacités fondamentales, les quatre incontournables dans les vingt émergentes de la phase un.

Nouvelle compilation pour une moyenne de trois capacités sur quatre partagées par plus de 50% des membres du groupe. La règle de la majorité est acceptée sans trop de blues. Le quatrième choix, plus frustrant prend beaucoup plus de temps.

### Un incontournable pour 100 % des élèves...

Capacités 100 %. Il s'agit bien de 100 % du groupe élève/niveau collègue. Pour ces quatre savoirs, l'outil d'aide informatique ne devient plus « libre d'accès ». Il devient « passage obligé » et tout élève en non-réussite doit y revenir. De la même façon, la participation au groupe d'aide, sur ces quatre capacités est à « public désigné » : il n'est plus en « volontariat ». Si, pour toutes les autres capacités, la (re) médiation et l'aide ont été choisies par l'élève, ici, il s'agit d'un « pari collectif » dont l'enseignant de la classe assure l'animation.

L'animation mais pas forcément l'acte. La base est commune, l'objectif est limpide : 100 %. Tout adulte, enseignant de la discipline, peut rassembler des élèves de différentes classes pour leur faire atteindre ce but. La question « enseignant de la discipline » a été posée. Dans cette phase, qui n'est plus celle de l'apprentissage initial mais celle de la (re) médiation, le regard d'un autre adulte, non-expert, apporte souvent un autre échange sur la difficulté, mais les avis restent partagés.



### « 100 % des élèves »... ne veut pas dire tous en même temps

S'il faut que chacun aille à son rythme, il faut aussi permettre à chacun d'aller le plus loin possible dans ses apprentissages. Pour le plus rapide, arriver au niveau trois de la taxonomie ne veut pas dire s'y arrêter. Dans la classe, que faire de l'élève le plus rapide, qui a compris le premier ? Et surtout que lui faire faire ? Il va devenir tuteur. Il devient (re) médiateur, avec ses mots. En expliquant, en essayant de « faire appliquer » son camarade, il va être obligé d'effectuer la synthèse de ses propres savoirs et d'évaluer les limites de ses connaissances<sup>4</sup>. De plus, pour un thème donné, à la demande de l'enseignant ou à la demande d'un ou de plusieurs élèves, un ou deux élèves vont animer un groupe de travail. Seuls, sans adulte acteur, mais sous sa responsabilité toutefois, ils vont pendant un temps limité : de quarante minutes à deux heures au maximum, sur un sujet qu'ils pensent « dominer », essayer

<sup>4</sup> Nous reprenons là les catégories de la taxonomie de Bloom, l'évaluation se situant au niveau le plus haut.

d'amener de cinq à dix élèves plus lents à un objectif limité et clairement fixé<sup>5</sup>.

### **Un travail en équipe inscrit dans la durée...**

*Y croire.* Comme pour les expériences de travail autonome ou de suivi, si vous n'y croyez pas, vous ne risquez pas de convaincre les élèves. Attendre que tout le monde y croie avant de commencer est le plus sûr moyen de ne jamais commencer. Deux personnes sont l'embryon d'une équipe. Convaincues, elles vont par leur exemple avoir une chance de convaincre d'autres membres et d'agrandir le cercle. Un travail parallèle se mène en français. Des ponts sont jetés avec l'école primaire.

*Avoir mesuré.* Le travail d'équipe doit être et rester un travail de professionnel. Il n'est pas question de tomber dans un quelconque « sacerdoce ». Pour l'aide aux élèves, du volontariat des enseignants en 2000, on passe cette année à une prise en compte institutionnelle partielle.

*Travailler en équipe.* Chaque membre du groupe apporte sa participation pour que le projet de l'équipe prenne sens. L'équipe doit, en échange, apporter bénéfice à chacun. Un devoir commun, les interrogations, les pratiques se partagent. Inutile de refaire de son côté ce que vient de produire le collègue.

Mais, au-delà du noyau central de communication, le droit à la différence existe et doit être respecté.

Enfin, l'équipe doit se donner les moyens d'évaluer son travail et de continuer à se poser des questions. Quel équilibre allons-nous trouver pour l'aide et la (re) médiation? Quels résultats tangibles au brevet par exemple? Entre l'école et le lycée, quelle place pour notre recherche à venir ?

Une ou des affaires à suivre...

**Robert Guichenuy**, professeur au collège Rouget de Lisle, Schiltigheim (67).  
(article paru dans le N°404, **Des pistes pour changer le collège**, mai 2002)

---

<sup>5</sup> À faire tous les jours ? Si le tutorat en classe peut se faire régulièrement et devenir un ordinaire, le travail autonome reste un «exercice pédagogique» extraordinaire mais à viser. Le chahut est un risque qu'il faut mesurer et avoir prévu non pas pour l'empêcher mais pour le gérer.

# Les compétences 100%... 6 ans après

Robert Guichenuy

Six ans depuis la mise en place. Beaucoup de mouvements dans l'équipe : TZR, stagiaires, mutations, retraite... À ce jour, l'équipe est composée de 10 collègues – 8 « permanents » et 2 stagiaires -, le week-end annuel de travail est programmé comme chaque année, pour l'ensemble de l'équipe. Il nous permet de découvrir d'autres « Gérardmer »... et les « *références communes* » sont toujours d'actualité.

Nous parlions en 2001 d'un socle commun pour tous nos élèves. Ce concept est devenu institutionnel et va nous amener à adapter certaines de nos composantes « 100 % ». C'est une des pistes de notre travail pour cette année scolaire. Cette adaptation va nous amener à clarifier certains contenus mais les axes essentiels sont conservés.

Il s'agit pour nous toujours d'un nombre limité de « composantes 100 % ». Ces composantes sont incontournables pour tous nos élèves. Ils les maîtrisent chacun à leur rythme. Ces progressions variées pour les différents apprenants, voire très variées, vont de pair avec un suivi personnalisé. Ce suivi implique une aide aux élèves, une (re) mise à niveau ou une (re) médiation, compatible avec les outils et les moyens dont dispose le collège Rouget de Lisle.

### Les évolutions depuis 2001...

#### *Les « capacités » de 2001 sont devenues « composantes ».*

Dès que l'on parle dans l'Institution de capacité, de compétences chacun y va de sa lecture personnelle. Pour nous dégager de toute polémique nous avons choisi de parler, pour notre projet de « composante ». Par chance, cette expression ne figure pas dans la nouvelle terminologie utilisée par l'EN pour le « socle commun »...

#### *Aide aux élèves, (re) mise à niveau, (re) médiation...*

Comme tous les collègues de France et de Navarre nous nous sommes adaptés aux nouveaux concepts AI – aide individualisée, PPRE – programme personnalisé de réussite éducative et sans vouloir polémiquer, pour notre collège, bien qu'en ZEP, à la baisse des moyens que cela a représenté. Cette aide, pour l'équipe de mathématiques, est toujours ciblée, sur les « composantes 100 % ». Ces composantes sont pour tous les niveaux, les ingrédients du cocktail qui est composé pour les élèves qui bénéficient de ces dispositifs. La durée de ces aides est liée à chacun des projets, de 7 semaines à une année scolaire, en fonction de sa nature. Quant au nombre d'élèves qui peuvent en bénéficier... la limitation des moyens nous contraint à des choix, bien loin de la pédagogie.

#### *Les outils...*

Le principe des grilles de 20 composantes, dont 4 à 6 dites 100 % est toujours valide. Le suivi est toujours propre à chaque collègue. Les grilles sont à remettre en forme à partir du socle commun. Réflexion et travail en cours...

Pour les outils informatiques, en 3 ans « *Mathenpoche* » a peu à peu remplacé les autres logiciels et est depuis un an utilisé par l'ensemble de l'équipe. Il présente l'avantage de

permettre des « bouquets » propres à chaque apprenant et de pouvoir permettre son travail personnel, à partir du CDI, des différentes structures sociales locales ou du domicile de l'élève, à la condition d'y trouver une liaison internet haut débit.

À ces trois évolutions, somme toute, mineures, il faut en rajouter deux autres, partagées, par toute l'équipe mathématique.

### ***L'hélice pédagogique...***

L'aide, la (re) mise à niveau et la (re) médiation se placent après l'apprentissage. Faire qu'une « composante » devienne « 100 % » nous a amenés à repenser la progression pédagogique. Pour chaque niveau, en gardant un emboîtement cohérent, nous commençons l'année par une composante majeure et essayons de faire en sorte que toutes, soient traitées dans la première moitié de l'année.

Pourquoi... En début d'année, les élèves sont « disponibles », ce qui devait être oublié, l'a été durant les deux mois de vacances. Les connaissances se sont décantées et permettent de nouvelles entrées conceptuelles et donc de nouvelles constructions neuronales...

Ces nouvelles constructions peuvent être confortées et stabilisées par un retour régulier sur le concept. Dans notre progression, nous essayons de programmer, au moins trois fois pour chaque concept, son enrichissement.

Quand le concept était traité tardivement dans l'année, l'élève était fatigué, en phase de déstabilisation et on ne disposait plus du temps pour l'équilibration. En commençant au mois de novembre ou mieux en septembre, rien de tout cela... L'hélice pédagogique peut tourner.

### ***L'évaluation.***

Une évaluation constructive, voire valorisante est déterminante dans la motivation de l'élève pour ses apprentissages. Pourquoi apprendre si les mauvaises notes se succèdent et font que l'élève se considère comme « nul » ?

Si dans l'équipe, la gestion de ce paramètre est à peu près réglée dans le quotidien de la classe, les devoirs communs (au minimum deux par an et par niveau) nous posent toujours questions.

Il ne s'agit pas de dévaluer le travail ou d'abaisser le niveau. Il s'agit de trouver un devoir qui permette à tous (ou presque) les élèves de rentrer en production. Un devoir où la moyenne est de 5 est pour nous, enseignants de mathématiques, un échec. Bien sûr les élèves sont en cause, mais notre part de responsabilité, à nous adulte, est déterminante. Un tel devoir provoque « l'abandon » plus que la « secousse salvatrice ».

Choix collectif a été fait cette année de construire les sujets des devoirs communs, pour chaque devoir, une moitié sur la base de nos « composantes 100 % » et donc du socle commun, l'autre moitié sur le reste du programme.

Objectif déclaré : permettre à tous les élèves d'être productif, permettre aux collègues de mesurer des acquis même basiques plus que de se trouver devant un vide et « accessoirement », pour certains élèves, avoir des notes qui ne soient plus mortifères. « Accessoirement » est à prendre au second degré. C'est en fait essentiel.

La pratique évolue mais les « ***références communes*** » restent au collège Rouget de Lisle, pour l'équipe mathématiques, un axe pédagogique vivant, toujours d'actualité.

Comme en 2002, il est possible de terminer ces lignes par « ***une ou des affaires à suivre...*** »

**Robert Guichenuy**, professeur au collège Rouget de Lisle, Schillingheim (67).

# Mobiliser les savoirs

Philippe Perrenoud

La problématique des compétences divise actuellement le monde du travail aussi bien que celui de la formation. Or, qu'est-ce qu'une compétence ? C'est la faculté de mobiliser des connaissances et des capacités pour faire face à une situation, résoudre un problème, prendre une décision. Mobilisation, intégration, mise en synergie : nous ne sommes pas très loin du transfert. Ces diverses métaphores se complètent. On ne peut donc aujourd'hui réfléchir sur le transfert en ignorant le débat sur les compétences. S'y intéresser invite d'emblée à faire le deuil d'une idée toute faite : les compétences ne remplacent pas les savoirs, elles s'y adossent, elles en font des outils pour décider et agir.

On entend souvent dire que les programmes orientés vers les compétences « sacrifient les savoirs » pour leur substituer des compétences. C'est à la fois vrai et faux. C'est vrai dans la seule mesure où développer des compétences exige du temps de travail en classe et oblige par conséquent à faire des deuils quant à l'étendue des savoirs enseignés. Là est le véritable choix : veut-on conserver des programmes encyclopédiques, sans se soucier de préparer les élèves à s'en servir autrement que pour réussir des examens ? Ou veut-on enseigner moins de savoirs et prendre le temps d'entraîner leur mobilisation et leur transfert dans la résolution de problèmes, la prise de décisions, la conduite de projets ?

Une compétence n'est rien d'autre qu'une aptitude à maîtriser une famille de situations et de processus complexes en agissant à bon escient. Pour cela, il y a deux conditions à remplir :

- disposer de *ressources cognitives* pertinentes, des savoirs, des capacités, des informations, des attitudes, des valeurs ;
- parvenir à les mobiliser et à les mettre en synergie au moment opportun, intelligemment et efficacement.

Alors que la tradition encyclopédique accumule les savoirs sans trop se demander quand, où et pourquoi les élèves pourront s'en servir, l'approche par compétences estime : 1. que les savoirs sont des outils pour l'action ; 2. que leur usage s'apprend, comme le reste.

Que les savoirs soient des outils pour l'action n'a en soi rien de vulgaire, ni d'utilitariste, au sens péjoratif de ce mot. L'espèce humaine est une espèce agissante, l'homo sapiens est soucieux de comprendre le monde pour le maîtriser, symboliquement et pratiquement. La philosophie, la théologie, la géométrie ou l'astronomie avaient, dans l'Antiquité, des enjeux pragmatiques. Une partie des sciences contemporaines, y compris la recherche fondamentale, vise à dominer des processus physiques, chimiques, biologiques, psychologiques, économiques ou sociaux dont dépendent notre vie sur Terre. Dans l'histoire de l'humanité, le savoir n'est pas « purement gratuit ». Il en va de même dans la vie des gens : ils font l'effort d'apprendre pour mieux anticiper, piloter, canaliser les processus naturels, psychosociaux, voire surnaturels, dont dépendent leurs intérêts. Ces derniers ne sont pas exclusivement économiques et matériels. Le salut, le bonheur, l'amour, la santé, le plaisir, l'équilibre mental dépendent aussi de la manière dont nous agissons.

Il n'y a rien de honteux à se servir de ses savoirs pour agir. Il n'y a aucune raison de réduire l'action à des actes « pratico-pratiques ». L'action est tout aussi bien culturelle, éducative, politique, syndicale, artistique, associative, religieuse, sanitaire, sportive, scientifique, humanitaire, etc. Sans oublier le travail, l'activité humaine par excellence, qu'il serait fallacieux de mépriser parce qu'il est l'objet d'une « exploitation capitaliste ». Le travail est d'abord le moyen que développent les êtres humains pour dominer la nature et produire ce

dont ils ont besoin. Bref, relier les savoirs à l'action et au travail est au cœur de l'existence individuelle et collective et seuls les nantis les plus inconscients peuvent se permettre de mépriser ce lien, qui rend leur existence possible.

L'approche par compétences renoue avec cette évidence : les savoirs sont certes des « conquêtes de l'humanité », mais ils ont d'autant plus de valeur qu'on peut s'en servir pour donner du sens au monde et guider l'action. Or, se servir de ses savoirs *s'apprend*, comme le reste. Le transfert, la mobilisation, la mise en synergie de nos acquis ne sont pas donnés « par-dessus le marché », sans effort. Quiconque reçoit un ordinateur ne sait pas encore s'en servir. De même, nos ressources intellectuelles propres – savoirs, capacités, informations, attitudes, valeurs –, même si elles logent dans notre cerveau, ne sont pas pour autant immédiatement disponibles pour l'action.

C'est vrai en particulier de ce qui s'apprend à l'école, car la tradition scolaire insiste sur la *restitution* des savoirs assimilés (ou simplement mémorisés) dans les formes classiques de l'examen, de l'épreuve écrite ou de l'interrogation orale, plutôt que sur leur mobilisation dans l'action. Les modalités d'évaluation scolaire ne testent pas le transfert de connaissances et l'école n'y prépare pas. C'est à ce problème que s'attaquent les programmes orientés vers les compétences.

Pour *apprendre* à se servir de ses propres ressources intellectuelles, un être humain doit être régulièrement amené à poser et à résoudre des problèmes, à prendre des décisions, à gérer des situations complexes, à conduire des projets ou des recherches, à piloter des processus à l'issue incertaine. Si l'on veut que chaque élève construise des compétences, c'est à de telles *tâches* qu'il faut le confronter, non pas une fois de temps en temps, mais chaque semaine, chaque jour, dans toutes sortes de configurations.

Cet investissement ne dévalorise pas les savoirs, au contraire, il leur apporte une plus-value. Ce souci de l'usage des savoirs contribue aussi, par anticipation à leur donner du *sens*, répondant de la sorte à l'un des facteurs de l'échec scolaire. En effet, beaucoup d'élèves ont du mal à apprendre des choses difficiles s'ils ne comprennent pas « à quoi elles servent ». Leur répondre « *Tu comprendras plus tard* » n'est qu'une pirouette. L'approche par compétences tisse des liens entre les savoirs scolaires et les pratiques sociales.

**Philippe Perrenoud**, faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, université de Genève.

[philippe.perrenoud@pse.unige.ch](mailto:philippe.perrenoud@pse.unige.ch)

Internet : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/>

Laboratoire Innovation, Formation, Éducation (LIFE) : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/life>

(Article paru dans le N°408 **Savoir, c'est pouvoir transférer ?** de novembre 2002)

# Presque tout est à inventer

Jean Julio

Il s'agit ici de mathématiques, mais le lecteur pourra transposer à d'autres résolutions de problèmes cette analyse qui explore dans le détail les composantes de l'acte d'aide et les outils indispensables.

Nous proposons ici un aperçu des avancées qui nous semblent les plus significatives sur la question de l'aide à la résolution de problèmes. Personnellement, nous nous intéressons à cette question dans le cas particulier des mathématiques ; nous avons toujours eu la conviction, en effet, que la didactique de cette discipline est la plus simple à conceptualiser et que c'est là que nous devrions réussir, en premier, à combattre la discrimination qui s'opère par les difficultés d'apprentissage.

Les progrès réalisés récemment dans ce domaine sont indéniables. Conjugés à d'autres, ils devraient permettre, à terme, d'améliorer la compréhension et de renforcer la maîtrise des savoirs chez ceux qui ont des difficultés en mathématiques. Nous évoquons ci-dessous cinq idées importantes qui orientent les travaux en cours dans ce secteur de recherches. Nous posons aussi, en conclusion, une question plus générale mais qui reste cruciale pour nous : ces démarches d'aide que nous cherchons, comme d'autres, à développer contribueront-elles vraiment à faire reculer l'échec scolaire ? Ou celui-ci s'inscrit-il dans une logique institutionnelle qui a besoin d'une telle discrimination entre ceux qui réussissent presque toutes les tâches proposées et ceux qui « échouent » presque toujours ?

### Aider en situation plutôt qu'apprendre à résoudre

C'est le premier choix fondamental en matière d'aide à la résolution de problèmes :

- soit on agit au coup par coup, en aidant l'élève à surmonter les difficultés particulières qu'il rencontre dans le contexte d'un problème donné ; c'est ce que nous appelons *l'aide en situation* ;

- soit on agit plus globalement, en aidant l'élève à surmonter ses difficultés au moyen d'un apprentissage de méthodes ; c'est l'approche du *apprendre à résoudre*.

Cette seconde option a longtemps été privilégiée, d'abord parce qu'elle correspond à une sorte d'idéal pédagogique que l'on peut appeler celui de la « tête bien faite », mais aussi parce qu'elle a pu s'appuyer sur des courants de recherche importants comme ceux de l'éducation cognitive ou du *apprendre à apprendre*. Il semble que nous soyons désormais sortis d'une longue période dominée par cette conception « généraliste » de la manière d'aider. D'une part, les modèles théoriques ont beaucoup évolué, d'autre part, au niveau empirique, les approches privilégiant des méthodes, compétences ou modes de pensée déconnectés des savoirs et des situations en jeu n'ont pu faire la preuve de leur efficacité.

En ce qui concerne spécifiquement l'aide à la résolution de problèmes en mathématiques, deux orientations principales caractérisent les recherches actuelles.

Celle de l'aide en situation a des origines très anciennes, car dès les premiers travaux psychologiques sur la résolution de problèmes, les chercheurs ont commencé à manipuler des variables de situation (changer une formulation, ajouter ou enlever une donnée...) et ont constaté à quel point l'activité de résolution de problème est sensible à ces variations ; il restait à mieux connaître les mécanismes du fonctionnement cognitif qui expliquent cette sensibilité et à analyser le sens didactique que peut avoir telle ou telle variable que l'on

manipule ; les progrès réalisés à ces deux niveaux nous conduisent, personnellement, à penser que c'est l'orientation la plus prometteuse.

La deuxième est celle du développement de compétences liées à des classes de problèmes bien identifiées et restreintes. Elle se situe dans l'option du « apprendre à résoudre » mais en évitant les défauts maintenant bien connus de l'intervention généraliste et en intégrant des données précises issues de certains travaux théoriques en psychologie cognitive et en didactique des mathématiques.

### **Aider à se représenter le problème plutôt qu'aider à trouver la solution**

Après avoir fait le choix d'une aide en situation, il reste à savoir comment aider. Pour cela il faut être au clair sur le but poursuivi ; or ce but n'est pas simple à penser et à énoncer clairement, si nous voulons qu'il prenne en compte nos connaissances actuelles sur les processus cognitifs et didactiques.

Donnons un aperçu des deux principales composantes de ce but.

D'abord permettre à tout prix à l'élève d'enclencher une véritable activité de résolution de problème, c'est-à-dire lui permettre *d'inventer* une procédure de résolution pour le problème proposé et non lui proposer des démarches de simple application routinière ; cette première finalité, de type constructiviste, est essentielle pour la formation des connaissances et va bien au-delà de la simple « mise en activité » des élèves.

Le second versant, indissociable du premier, concerne ce qu'on a longtemps appelé la compréhension du problème. Pour qu'il y ait invention d'une procédure, la première condition à réaliser est que l'élève ait une *représentation opérationnelle* du problème en jeu ; nous connaissons mieux, désormais, les processus qui permettent à une telle représentation de se mettre en place et nous avons de bonnes raisons de penser que c'est au niveau de ces processus que débute souvent l'engrenage de l'échec ; du point de vue didactique, ils constituent un lieu très favorable pour la mise en relation de connaissances anciennes et de connaissances nouvelles ainsi que pour le développement d'une véritable activité de modélisation.

On voit en quoi une telle approche se distingue de l'aide spontanée que l'on apporte à un élève « en panne » et qui consiste presque toujours à le mettre sur la voie de la solution, en lui fournissant un indice ou un coup de pouce. Apporter une aide du côté de la solution a l'inconvénient de réduire fortement l'enjeu de l'activité de résolution et d'annihiler par là même les processus essentiels de représentation du problème et d'élaboration de procédure (on a « tué » le problème).

### **Concevoir et expérimenter des formes d'aide variées**

Le plus urgent nous semble de disposer des outils qui permettraient d'aider vraiment car ces outils n'existent pas, alors que la forme d'aide évoquée ci-dessus ne peut relever que d'une *pratique instrumentée*.

La fabrication de ces aides est donc une démarche qui relève typiquement du domaine de l'ingénierie didactique : à partir des données théoriques disponibles (principalement en psychologie cognitive et en didactique des disciplines), il faut analyser et modéliser chaque situation de résolution de problème avant de concevoir et d'expérimenter les aides qui permettront à un maximum d'élèves de parvenir à une procédure de résolution. Presque tout est à inventer à ce niveau, puis à soumettre à l'expérimentation qui est le seul critère pour décider si une aide est vraiment pertinente.

Soulignons le fait que les aides à fabriquer ne peuvent pas, dans l'état actuel de nos connaissances, être simplement déduites de l'étude du problème en jeu et des difficultés observées. Il faut, le plus souvent, adopter un point de vue radicalement différent sur la situation car la logique des représentations n'est pas la logique des actions (celle des

procédures et des stratégies de résolution) à laquelle on a toujours tendance à se référer dans un premier temps.

### **Structurer problèmes et aides sous forme d'environnements spécifiques**

Dans la pratique de l'enseignement, il est difficile de maîtriser ce processus que les didacticiens nomment la dévolution du problème : il faudrait que le problème devienne véritablement l'affaire de l'élève, c'est-à-dire qu'il se l'approprie, en fasse un enjeu personnel. Il faudrait aussi lui laisser beaucoup de temps pour essayer, se tromper, recommencer, tout simplement : chercher.

Il est vrai que dans les conditions actuelles, les enseignants hésitent toujours à perdre trop longtemps la main au profit d'une activité de recherche réelle, donc forcément longue et risquée. Nos habitudes d'enseignement sont sans doute en cause, mais il n'y a pas que cela, et nous sommes persuadés que les pratiques évolueront très vite lorsque les enseignants disposeront des outils qui leur permettront d'intégrer de véritables moments de résolution de problème à leur cours. Or, il apparaît que la forme la plus pertinente pour de tels outils est celle d'environnements intégrant un *ensemble structuré de problèmes* (une base de problèmes) et un *ensemble de ressources* : principalement des aides (avec une place privilégiée pour les aides à la représentation) mais aussi d'autres éléments qui peuvent être très variés, comme des explications conceptuelles.

Cette idée d'un environnement pour lequel l'enseignant abandonne provisoirement la main et qui sollicite autant que possible une authentique activité de recherche de solution tout en permettant d'éviter l'échec nous semble, personnellement, l'une des plus intéressantes à creuser à l'heure actuelle.

### **Combiner activités de résolution de problèmes et interactions sociocognitives**

Nous utilisons ici le concept d'interactions sociocognitives pour désigner toutes les interactions sociales qui peuvent intervenir lors de la résolution d'un problème donné : entre l'enseignant et l'élève qui résout mais aussi entre deux ou plusieurs élèves travaillant sur le même problème.

Deux pistes explorées actuellement intéressent la problématique de l'aide en situation telle que nous l'avons présentée ici.

La première s'appuie sur la notion de *métacognition* ; les derniers travaux de recherche s'intéressent surtout aux liens existant entre la nature des interventions métacognitives en situation et les changements éventuels de comportement dans des problèmes ultérieurs. Certains résultats, obtenus en particulier auprès d'élèves jeunes et en difficulté, sont beaucoup plus encourageants que ceux obtenus avec l'approche méthodologique évoquée plus haut ; ils ouvrent des perspectives nouvelles en permettant d'envisager, sous un autre angle, la question plus ancienne des interactions de tutelle dans les tâches de résolution de problèmes.

La seconde piste, en relation assez directe avec le questionnement présenté ici, est celle du *travail collaboratif* ; il ne fait pas de doute que les interactions entre pairs (éventuellement réalisées « à distance ») doivent désormais être envisagées comme des éléments constitutifs importants lors de la conception de ces environnements spécifiques que nous avons évoqués dans le paragraphe précédent.

### **Pour finir, la question qu'on ne peut pas éviter de poser...**

Nous devrions disposer, sans trop tarder, de moyens théoriques et pratiques permettant d'aider chaque élève à *mieux comprendre*. La question qu'on ne peut pas éluder, alors, est de savoir ce que cela changera pour ceux qui sont en situation d'échec : en les aidant à mieux comprendre, les aiderons-nous aussi à *mieux réussir* et contribuerons-nous, de la sorte, à

réduire les inégalités scolaires ? Rien n'est moins sûr, tant la pression pour continuer à classer et hiérarchiser les élèves reste énorme dans notre système d'enseignement.

Nous voudrions juste poser, pour terminer, cette question concrète directement liée à la problématique de l'aide en situation : sommes-nous prêts, lors des contrôles qui servent à l'évaluation dite sommative (notes conduisant aux fameuses « moyennes »), à aider de manière significative les élèves qui en ont besoin ?

En somme, jusqu'où avons-nous le droit d'aider ? Est-ce permis tant que cela ne remet pas en cause la fonction sélective de l'école ? Pour qu'il soit bien clair que c'est d'abord notre propre pratique que nous questionnons, précisons que non seulement nous n'aidons pas nos étudiants pendant les examens mais, qu'en outre, la répartition de leurs notes épouse toujours cette magnifique courbe « normale » qu'affectionnent tous les systèmes de sélection...

**Jean Julo**, UFR mathématiques/IREM, université de Rennes 1.

(Article paru dans le N°436 **Aider les élèves ?** d'octobre 2005)

# Comment aider vraiment Mélanie à réussir

Jean-Michel Wavelet

Travailler sur des compétences ? La tentation est forte de réduire ce travail (ou de le dévoyer) en partant de micro-compétences et en proposant des solutions « simples » à des problèmes rencontrés chez les élèves en difficulté, problèmes qui deviennent alors des « lacunes à combler ». Faire atteindre les compétences du socle est autrement plus complexe.

On imagine bien un scénario de « remédiation » pour les élèves les plus en écart de la norme à l'image des pompes de nos sportifs en mal de performances. On va les mettre en « PPRE » le plus longtemps possible et les faire travailler sur des compétences isolées à travers des exercices répétés et répétitifs.

Il est pourtant d'autres pistes autrement plus enthousiasmantes et de nature à nous sortir du mauvais pas dans lequel l'école s'est souvent engagée. En fait, bien souvent, ce ne sont pas les compétences en tant que telles qui leur font défaut, mais une implication du sujet qui apprend, une attitude devant le savoir. Et du coup, il faut envisager autrement l'aide et la « remédiation ».

### Dire ce que l'on est ou être ce que l'on dit

Prenons l'exemple de construction d'un récit réalisé par Mélanie<sup>1</sup> :

« Pierre et Mélanie on le ballon, Pierre et Mélanie on cassé un carreau de M. Legrand il regard par la fenêtre est il vois Pierre et Mélanie en courant déhaur. M. Legrand saure dehaur et les dispute. M. Legrand vas voir la maman des deux enfant. »

La trame narrative, aussi rudimentaire soit-elle, figure ici sous la forme d'un mouvement, d'une progression et d'une dramatisation. Ce qui gêne, c'est ce style dépouillé, ce lexique pauvre, cette structure squelettique. Le texte n'est pas scolairement recevable. Il y manque la contextualisation de l'histoire, la densité narrative, l'épaisseur du récit. Le propos n'est guère consistant, la tâche est inachevée. Pourtant l'élève a le sentiment d'avoir tout dit. Ne voyant le récit que comme la duplication du vécu et celui-ci comme le véritable sujet du texte, elle ne pense pas que la narration puisse être son ouvrage. Elle est même persuadée que la mise en mots n'est pas une mise en forme, ni une mise en texte, qu'elle n'est qu'un réceptacle de données, qu'un enregistrement brut du vécu. À quoi bon enrichir la syntaxe si elle n'en a guère l'usage ; à quoi bon améliorer le lexique si ce n'est pour s'encombrer de mots ! La brièveté, la pauvreté lexicale et sa répétition ; la syntaxe qui juxtapose plutôt qu'elle ne hiérarchise ou construit des liens logiques, ce bloc compact qui épouse un déroulement vital dépourvu de structure servent à dire le monde plus qu'à construire le langage...

La tentation est alors grande de vouloir enrichir instrumentalement le texte de Mélanie, de lui apporter le lexique, les connecteurs, les règles syntaxiques qui semblent lui faire défaut.

---

<sup>1</sup> Cet exemple est emprunté à mon ouvrage *Une école pour chacun* l'Harmattan, 2007. Dans cet ouvrage, des exemples appartenant à d'autres domaines viennent conforter nos analyses, tandis que de multiples pistes sont explorées (la compréhension des différences, la combinaison des compétences, les démarches productrices de sens, le goût de l'école et du savoir par une approche vivante de la culture, la question des ébauches, des carnets, des brouillons et les remèdes à l'ennui...).

Mais c'est oublier que le préalable à toute cette analyse consiste à mettre en question ce qui paraît aller de soi : l'élève éprouve-t-il véritablement un manque et y a-t-il une réelle insuffisance langagière ?

En réalité, si le choix des mots fait problème pour celui qui adopte un point de vue narratif sur le récit, il n'en est pas un pour celui qui appréhende la langue, non comme l'occasion d'une expérience narrative, mais comme l'expression d'un vécu réel et authentique. Dans ce dernier cas, l'important n'est pas de s'étendre inutilement, de se nourrir de détails superflus appréhendés à la manière de bavardages, il est de se faire entendre en utilisant, au besoin, son propre prénom (Mélanie), sans se soucier de dissocier l'auteur du narrateur, ni de se décentrer du texte. Ce qui fait défaut, ce ne sont pas les instruments, mais les choix, les partis pris qui nous conduisent à les utiliser et à les rechercher.

La maîtrise des compétences narratives requises dès la fin du cycle 2 passe par la création de situations dans lesquelles la langue est un matériau à construire et à constituer, plutôt qu'un moyen de relater son vécu, parce qu'elle n'est pas de l'ordre de l'avoir, mais de l'ordre de l'être, et qu'à ce titre, elle participe de la construction d'une identité : « je suis la langue que j'ai ». L'élève ne découvrira l'imprécision de ses propos que dans le cadre d'une démarche de projet.

### *Remédier ou reconstruire*

#### **Changer de posture**

Ainsi les différences entre les élèves renvoient davantage à des attitudes et des postures d'élèves plutôt qu'à des sommes de compétences inégales. Une approche strictement analytique de la question fondée sur un inventaire exhaustif des compétences manquerait totalement son objet. Par-delà la variété des erreurs, se dessine une véritable cohérence. Les savoirs et savoir-faire maîtrisés ou non résultent moins des capacités ou des incapacités qu'elles révèlent que des manières différentes d'être au monde.

Qui y a-t-il en effet de commun entre des élèves qui maîtrisent le langage et d'autres qui en font un piètre usage, entre ceux qui combinent des opérations et d'autres qui sont tributaires de leur seul vécu, entre ceux qui font preuve d'habileté logique et ceux qui sont dépendants du seul ordre chronologique, entre les amateurs de jeux de langage qui prennent la parole et toute leur place et ceux qui sont pris dans le flot des mots dont ils ne parviennent à saisir ni le sens, ni les clés de leur intelligibilité ? Sinon de se distinguer par un certain rapport au savoir, une certaine attitude guidée par un ensemble complexe d'habitudes et de regards sur le monde des hommes et des femmes.

Ce sont ces individus différents qu'il nous faut apprendre à éveiller au contact des savoirs, ce sont ces diversités qu'il nous faut prendre en compte en vue de gérer l'hétérogénéité des comportements et des compétences qui d'emblée nous interpelle.

On comprend alors qu'un traitement différencié orienté sur la remédiation des compétences manque son véritable objet. Une approche restrictive de l'évaluation telle qu'elle est développée depuis le début des années 1990 ne pouvait qu'aboutir à une stagnation de l'école. Évaluer, c'est avant tout dégager ce qui fait la force et la valeur d'un apprentissage. Or, l'enfant entre souvent avec enthousiasme à l'école pour y apprendre à lire, écrire et compter. Il aspire à grandir et poursuit la quête légitime d'une véritable intégration et promotion sociales. En conséquence de quoi, réduire l'échec en lecture à la défaillance de quelques fonctions élémentaires et agir isolément sur chacune d'elles, c'est faire perdre à l'apprentissage son véritable ressort. Il s'agit bien de trouver ce qui peut conduire un élève à mobiliser ses facultés d'analyse et de synthèse, à identifier des types d'écrit, à opérer des rapprochements, des distinctions, à mettre en correspondance et en relation des données phonologiques et graphiques. Ces actes ne sont nullement gratuits, ils mobilisent tant de

compétences combinées qu'à moins d'éprouver un intérêt puissant pour ce que l'on envisage de faire, personne n'y saurait y souscrire intentionnellement.

En d'autres termes, pour analyser, décoder, s'imprégner de l'écrit, effectuer des synthèses, des correspondances oral/écrit, interpréter et tout à la fois repérer, reconnaître et comprendre, il faut un élan singulier, un jaillissement de l'esprit qui anime l'ensemble de ces opérations. Ce qui fait la complexité de l'acte de lire, c'est son caractère irréductible à la somme des habiletés qu'il requiert. Développer isolément chaque compétence, comme le suggère la méthode *Lecture en fête* en découpant l'approche en plusieurs modules distincts, correspondant à chaque habileté spécifique, et s'y entraîner séparément ne prépare nullement à les combiner, en l'absence de désirs ou d'appétences susceptibles de créer les synergies nécessaires.

### **La culture pour chacun**

La clé réside en fait dans ce que l'élève vise au-delà de tout, dans les préférences qu'on saura faire naître en lui et qui stimuleront le désir de créer les outils, les instruments et les techniques assurant la réalisation de cet objectif, dans l'enthousiasme qu'on saura lui communiquer et dans l'accomplissement d'une tâche qui vaut la peine d'aller à l'école et d'y vivre la souffrance d'apprendre. Cette transcendance est essentiellement d'ordre culturel : c'est le rôle de la littérature que d'initier aux mythes fondateurs et de faire accéder au sublime.

En fait, les compétences cognitives, métacognitives et pédagogiques se mobilisent d'autant plus que l'ensemble fait sens autour d'un horizon d'idées, de perspectives idéales. Ce qui se joue, en définitive, à la faveur des activités scolaires, c'est la construction d'une identité d'élève. « Quel sujet apprenant je choisis d'être ? » est sans doute la question implicite au cœur de toute scolarisation et la source de différences en matière de réussite scolaire.

Croire que la conformation aux rituels collectifs suffit à s'approprier une identité d'écolier est une méprise préjudiciable aux élèves plus démunis. Si l'école maternelle et l'école élémentaire veulent jouer leur rôle, il leur faudra faire naître un autre rapport aux apprentissages : loin d'être reçus, ils doivent être construits.

### **Nouveau parcours pour Mélanie**

La question de l'aide à Mélanie ne se situe donc plus dans la perspective d'une simple remédiation, il s'agit pour elle de se reconstruire en édifiant le socle. Le rôle du maître est décisif en ce qu'il va favoriser ce processus par l'adoption d'une posture d'accompagnateur vigilant. Fournissant le cadre des situations, il mettra en scène les procédures d'acquisition, inventera les occasions d'apprendre et permettra à Mélanie d'être l'auteur et l'acteur de ses progrès.

De manière concrète et en guise de résumé de ce qui est plus amplement développé dans *Une école pour chacun*, on retiendra en guise d'illustration les quelques pistes suivantes :

1. Habituer Mélanie à considérer toute production comme objet d'analyse et de réflexion en se gardant de tout jugement dépréciatif. Elle doit pouvoir progressivement dire comment elle s'y est prise, de manière à expliciter avec elle ses propres stratégies et préciser de quelles compétences et de quels outils elle a besoin. L'usage du traitement de texte la confortera dans cette voie. Ce faisant, elle passera d'une écriture faite de jets de mots à une écriture projetée, anticipée, répondant à un dessein à la fois sémantique et linguistique. Le faire deviendra savoir-faire.
2. La mettre en confiance, l'encourager, créer un climat de classe serein dans lequel « la faute » n'en est pas une puisqu'elle n'apparaît que comme une hypothèse non vérifiée. Modifier son rapport à la langue de sorte qu'elle ne l'appréhende plus comme un ensemble d'éléments juxtaposés que l'on peut nommer et dont on peut appréhender les variations de manière abstraite, mais comme la construction et la combinaison de

matériaux dont les propriétés doivent susciter intérêt et curiosité dans une démarche de résolution de problème.

3. Créer un contexte scolaire plus explicite, clarifier les raisons pour lesquelles on écrit en inscrivant cet acte dans un contexte de communication et d'échanges, dans un projet qui lui donne sens et qui rend nécessaire la qualité du produit fini. La création de situations de communication authentiques offre l'avantage de mettre en présence d'interlocuteurs et de destinataires qui contraignent à adapter le discours, à l'infléchir et surtout, dès le cycle 1, à l'explicitier. Les élèves apprennent d'eux-mêmes à rétablir leurs propos, à revenir sur eux-mêmes, à condition d'y être invités.
4. Rendre Mélanie curieuse de ce que font les autres, de la manière dont on fabrique les textes en jetant un regard sur les brouillons d'écrivains, les esquisses, les ébauches... Quoi de plus surprenant, en effet, que le faible intérêt pédagogique éprouvé à l'école pour les brouillons d'écrivains, les ébauches d'artistes, les notes, les comptes rendus et les plans d'expériences, alors même que l'on invite les élèves à ne pas se contenter d'un écrit spontané qui fait figure de premier jet, à reprendre et réécrire ce qu'ils ont initialement produit. La démarche d'écriture ne doit pas être enfermée dans la magie des œuvres. En exhibant les hésitations, la rigueur torturante et les tourments de la syntaxe, on apprécie l'ampleur du travail et son accessibilité. Cela relève autant de l'éducation civique que de l'éducation littéraire et humaine.
5. Faire vivre à Mélanie la production d'écrits comme une expérience linguistique quotidienne et la source privilégiée d'exploration des propriétés de la langue. Elle doit pouvoir la pratiquer sous une forme qui ne saurait être classiquement associée à une longue et fastidieuse correction systématique, mais à l'aide d'une élaboration rapide articulée aux situations d'apprentissage. Fixer les conclusions d'un échange, construire le plan d'un projet, établir les conditions d'une expérience, conserver les éléments d'une méthode, effectuer la synthèse d'une séance liée à la découverte du monde, à l'histoire-géographie ou aux sciences, rédiger une lettre aux correspondants ou les courriers nécessaires dans le cadre d'un projet de sortie, prendre des notes en l'effectuant, légèrer la confection d'un document ou d'un dossier, commenter des panneaux d'exposition, expliciter des démarches liées à des productions scientifiques ou artistiques ou rendre compte d'une expérience ; l'essentiel est de faire vivre l'acte d'écrire comme une simple habitude en automatisant cette pratique.

Gageons que ce programme délibérément ambitieux fera entrevoir à Mélanie, comme à tous les élèves qui ne trouvent pas leur place à l'école, de réelles perspectives d'émancipation. Leur faire voir ce qui ne leur a pas été donné à voir signifie surtout leur faire vivre ce qu'ils n'imaginent pas pouvoir vivre, ce qu'ils ne conçoivent pas pour eux-mêmes. Cela passe par la création d'activités culturelles qui transcendent la condition de chacun d'eux et qui transforment le regard résigné au décrochage scolaire au profit d'une nouvelle posture ; celle de la conquête du savoir qui forge une personnalité autonome, celle du combat pour la culture en vertu de laquelle se construit l'identité d'un individu ouvert au monde et aux autres, fort des nouveaux possibles que l'école lui a fait percevoir et riche des nouveaux pouvoirs qu'il s'est constitués dans l'épreuve des plaisirs durables et des souffrances d'apprendre.

**Jean-Michel Wavelet**, inspecteur, adjoint à l'IA de la Meuse.



**Dernier ouvrage de Jean-Michel Wavelet**

**Une école pour chacun**

*L'Harmattan, 306 pages*

[Voir la présentation de l'ouvrage sur le site des éditions L'Harmattan](#)

# Évaluer les compétences ?

Questions à **Florence Robine**

En juin 2007, l'inspection générale de l'Éducation nationale remettait au ministre un rapport intitulé « Les livrets de compétences : nouveaux outils pour l'évaluation des acquis ». Nous avons interrogé un des rapporteurs, Florence Robine, inspectrice générale des sciences physiques et chimiques fondamentales et appliquées.

**Dans votre rapport, vous essayez de voir plus clair et de nous permettre de voir plus clair sur cette fameuse notion de compétence, d'autant que le texte sur le socle implique une définition assez nouvelle. Pouvez-vous nous préciser ce que cette définition a de spécifique ?**

Tout d'abord, il faut bien comprendre pourquoi cette notion de compétence est désormais incontournable dans le panorama de l'école contemporaine. Si personne ne remet en cause, bien au contraire, la nécessité de transmettre les connaissances essentielles, de forger une culture commune, l'école a aussi pour mission de préparer le futur adulte qu'elle forme au monde dans lequel il va évoluer. C'est ce que recouvre usuellement le mot de « compétence » : un ensemble d'outils intellectuels faits de savoirs, de savoir-faire, d'habiletés, qui rend apte à s'adapter à une situation nouvelle, à comprendre le monde qui nous entoure, et également à apprendre tout au long de sa vie. La place essentielle qu'occupe désormais la notion de compétence dans l'éducation et la formation tient aussi à ce que l'on sait de la manière d'apprendre des élèves : les savoirs que l'on voudrait les voir maîtriser (lire, écrire des textes, pratiquer un raisonnement scientifique) restent « morts » s'ils ne sont pas mis à l'épreuve, employés à nouveau dans différentes situations, utilisés pour résoudre des problèmes de genre divers. C'est cela aussi que doit faire l'école : enseigner des connaissances et apprendre à mobiliser toutes sortes de ressources, des connaissances mais aussi des savoir-faire, pour former des esprits autonomes et capables d'utiliser les savoirs enseignés en classe au-delà du simple objectif de réussite aux épreuves scolaires...

Cette idée de compétence n'est pas neuve : de nombreuses disciplines (sciences, technologie, éducation physique et sportive...) l'utilisent déjà ; pas toujours exactement dans le même sens, c'est là l'une des difficultés que nous aurons à surmonter. Le socle commun reprend, quant à lui, la terminologie adoptée par les textes européens et introduit sept grandes compétences (comme la maîtrise de la langue, la culture scientifique et technologique et les mathématiques, l'autonomie et l'initiative) conçues comme un ensemble de connaissances, de capacités et d'attitudes devant être mobilisées pour la construction de cette compétence. Ce vocabulaire est un peu nouveau et ne recouvre pas entièrement les usages des disciplines ; il faudra donc se l'approprier. Mais l'idée centrale est bien là : construire des liens forts entre les connaissances enseignées, la façon dont on les utilise et les attitudes appropriées.

**Votre rapport invite à la prudence dans la construction et l'utilisation du « livret de compétences ». Pouvez-vous nous dire de façon synthétique quel rôle il peut avoir, en quoi il peut être une avancée, mais en même temps les dérives auxquelles il faut échapper ?**

Le livret de compétences, en déclinant clairement les attentes de l'école à différents paliers de la scolarité, en indiquant les niveaux de maîtrise de l'élève dans les compétences qu'il doit forger, en marquant les axes de progression et en permettant la mise en place d'aide individualisée, peut devenir un formidable outil de suivi des apprentissages de chaque élève. Il pourrait ainsi permettre à l'équipe d'enseignants de faire le point sur l'évolution de l'élève, d'analyser ses progrès, de transmettre des informations claires sur ce que sait l'élève et sur les points de fragilité qui nécessitent une attention particulière. Quel progrès fantastique nous aurions ainsi réalisé, par rapport au bulletin scolaire actuel utilisé au collège, dans laquelle une obscure note moyenne (dont personne ne sait ce qu'elle recouvre) est censée résumer à elle seule un trimestre de travail de l'élève ! Mais il est clair qu'il faut éviter les livrets que l'on a vu fleurir à une époque à l'école primaire, volumineux objets de plusieurs pages, aux intitulés souvent incompréhensibles pour les non-initiés, et contenant une liste de micro-compétences acquises ou non acquises... livrets devant lesquels les parents se demandaient avec angoisse si finalement leur enfant savait ou non lire ! Pour moi, ce dernier point est essentiel : le livret de compétences doit aussi être un instrument de communication avec les familles qui doivent, à travers lui, être mieux informées et davantage associées au parcours de formation de leur enfant.

**Les enseignants français sont-ils prêts à entrer dans une autre logique de l'évaluation, nécessité par l'approche par compétences ?**

Je pense que beaucoup d'enseignants sont mûrs pour faire évoluer les pratiques usuelles d'évaluation, dont ils ressentent les insuffisances. Évaluer ce n'est pas seulement vérifier si la leçon est apprise, si l'élève peut restituer les connaissances enseignées au dernier chapitre lors du fameux et redouté « contrôle ». Là encore, les situations sont très différentes suivant les disciplines. Il est vrai que l'évaluation dans certaines disciplines reste encore très centrée sur des tâches de restitution, d'autres évaluent des activités de transfert de connaissances d'une situation à une autre, certaines évaluent usuellement des savoir-faire en action, d'autres encore des activités de créativité ou même des attitudes. Les histoires, les habitudes sont différentes : c'est là une source majeure de difficulté. Cependant l'évolution des pratiques d'évaluation est inéluctable : regardez ce qui se passe par exemple en langues vivantes, avec l'adoption du cadre européen commun de références. Il nous faudra cependant du temps, de la concertation et de la formation des enseignants pour réaliser cette profonde mutation.

**Que répondriez-vous au reproche de voir votre rapport utilisé pour freiner la mise en place du socle, pour ne pas agir vite ? Ce que vous décrivez concernant les expériences d'autres pays justifie, dites-vous, votre prudence : pouvez-vous nous en dire quelques mots ?**

Loin de vouloir retarder la mise en œuvre effective du socle commun, notre rapport appelle au contraire à la construction effective, dans l'enseignement français, d'une approche par compétences pour les raisons que j'ai citées au début de notre entretien. Seulement, il faut se donner tous les moyens de réussir : les expériences des pays comme la Suisse, le Québec, la Belgique qui ont mis en place cette approche depuis près de dix ans, avec des succès mitigés, nous incitent à réfléchir sur les difficultés qui peuvent surgir et que nous pouvons éviter. Il est

indispensable de bien penser l'articulation entre les programmes scolaires et l'approche par compétences, d'aider les enseignants à rentrer dans cette nouvelle logique d'évaluation en construisant avec eux des outils, en expérimentant. Il est aussi essentiel de donner une place centrale dans ce processus à la communication avec les familles : cette nouvelle approche, concrétisée par le livret de compétences, est destinée à favoriser les apprentissages, à permettre aux élèves et à leurs parents de mieux comprendre les objectifs de l'école et les moyens de les réaliser. On ne réussira pas cette évolution majeure sans avoir pris la peine d'associer tous les acteurs à la réflexion d'ensemble, de leur avoir montré en quoi ce changement est utile et intéressant pour tous : les enseignants qui évalueront différemment pour être plus proches des besoins des élèves, les familles qui comprendront mieux ce qu'attend l'école de leurs enfants, la nation qui aura une vue plus claire sur ce que savent les jeunes de notre pays et sur les moyens qu'il faut mettre en œuvre pour atteindre les objectifs du socle. Ca n'est pas facile, cela demande du temps, mais ces obstacles ne doivent pas nous empêcher d'avancer résolument.

# Grilles ouvertes

Jean-Michel Zakhartchouk

Au moment où nous mettons la dernière main sur ce dossier, la DESCO met en ligne sur son site les « grilles de références » du futur livret de connaissances et compétences, qui doivent être en principe testées dans des sites expérimentaux avant de s'imposer à tous.

Il y aurait beaucoup à dire sur les approximations, les compromis boiteux probables entre groupes de pression (pourquoi décline-t-on, dans certains piliers, les connaissances et compétences selon les disciplines telles les mathématiques ou l'éducation musicale, alors même que l'esprit général est à la transdisciplinarité ?), le manque de rigueur conceptuelle qui apparaît ici ou là, la difficulté à échapper à l'encyclopédisme (à cet égard, l'histoire-géographie est caricaturale, se contentant de retranscrire le programme actuel et ne dégagant jamais la part de l'essentiel, de façon probablement délibérée<sup>1</sup>)... On pourrait sans peine faire une critique en règle de ces grilles<sup>2</sup>, ironiser, dire qu'on est loin du compte.

Et pourtant, malgré leurs défauts, ces grilles peuvent constituer une avancée, si on sait tirer parti de leurs points positifs, si on accompagne leur mise en place d'une vraie réflexion sur les compétences, sur les nécessaires pratiques de différenciation, sur la nécessité de réelles progressions, en envisageant — enfin — la scolarité obligatoire comme un cursus cohérent.

Nous voudrions souligner ici quelques-uns des points que nous trouvons intéressants, en nous limitant à trois grands piliers et qui peuvent servir de points d'appui pour une mise en œuvre réelle et progressiste du socle commun.

### Pilier 1 :

Pas d'étude de la langue sans contextualisation, nécessité d'une pratique régulière de l'écriture, avec une place significative au travail sur le brouillon et la réécriture, importance d'un réel apprentissage de l'oral, prise en charge de la lecture par toutes les disciplines : on pouvait craindre de voir disparaître dans les grilles ces avancées de ces dernières années dans le travail sur la langue, comme le laissait craindre la conception idéologique qui avait présidé à la rédaction de certaines formulations du texte du socle commun.<sup>2</sup> Il n'en est rien. On resitue des activités telles que la dictée dans une approche globale et on ne fait pas de la « connaissance des règles » l'alpha et l'oméga d'une pratique efficace du français. Il est de même important que soit mise en avant la nécessité de construire avec les élèves les critères d'évaluation (Écrire, cycle 3) ou de travailler le compte rendu oral (« s'exprimer de façon compréhensible par tous », tous n'ayant pas connaissance du contenu dans le cadre d'un travail individuel ou collectif). Un effort est fait également pour limiter les ambitions (ce qui est une manière de les prendre au sérieux) en introduisant cette fameuse progressivité qui manque tant, même s'il faudra affiner davantage.

### Pilier 6 :

Les compétences liées à ce pilier comme au suivant ne sont pas évaluées en tant que telles à l'école primaire, ce qu'on comprend mal et ce qui nous inquiète. Sauf à établir une distinction claire entre la validation et les évaluations intermédiaires, mais pourquoi ne pas valider très tôt certaines capacités, sans attendre le collège ? On espère voir cela modifié, car bien évidemment, tout commence dès l'école maternelle. D'autant que certains points sont intéressants à retenir :

---

<sup>1</sup> Voir la contribution de Patrice Bride dans le présent dossier.

<sup>2</sup> Voir plus loin notre introduction de la partie 3

- L'étude des médias est mise en avant de manière volontariste (voir à ce sujet l'analyse et les propositions du groupe des Rencontres CRAP 2007).
- La capacité à travailler de façon collective, et même coopérative<sup>3</sup> fait partie donc des fondamentaux. « Savoir aider les autres », mais aussi « défendre son point de vue en argumentant » sont cités comme compétences à acquérir.
- Il est nécessaire de s'appuyer sur des situations concrètes de la vie de classe pour former à la démocratie (cycle d'adaptation).

### **Pilier 7 :**

Là encore, tout n'est pas parfait, mais là encore, des avancées qu'on a plaisir à voir légitimées, confortées dans un document à valeur forte, en principe :

- La prise en charge par toute l'équipe éducative des questions d'organisation de travail (mais comment dépasser le vœu pieux ?)
- La valorisation de la créativité, de la curiosité, des projets individuels ou collectifs. On peut cependant déplorer qu'on y fasse allusion surtout pour des activités hors des cours (plus généralement, les activités physiques et sportives occupent une place trop importante dans cette partie, alors qu'il aurait mieux valu insister sur la transversalité de capacités comme « avoir conscience de ses ressources et de ses limites »). Seul le repérage des besoins de l'organisme est noté comme relevant d'activités interdisciplinaires (EPS/SVT).

Dans cette partie cependant, on aurait aimé plus d'audace, plus d'imagination et plus de coopération entre disciplines. C'est en ce sens en tout cas qu'il faut insister pour corriger les insuffisances notoires d'une partie qui pourrait être essentielle si elle faisait l'objet d'un travail approfondi. D'ailleurs, pour cette partie comme pour la précédente, on peut penser que le texte du socle va plus loin que les grilles, qui restent décevantes et contiennent par exemple trop peu de références à la construction de l'esprit critique, qui ne se limite pas au travail sur les médias.

Bref, du « grain à moudre » sans doute dans cette grille qui est plutôt un accès encore difficile et pas toujours approprié à une logique des compétences et à d'autres types d'évaluation. Largement améliorable...

**Jean-Michel Zakhartchouk**

---

<sup>3</sup> Voir l'article ici-même de Sylvain Grandserre, dans la partie 9.

### 3. La maîtrise de la langue (pilier 1)

#### Introduction

#### *Une question sérieuse, pas un prétexte à polémique*

Le pilier 1, maîtrise de la langue, contient des éléments intéressants, en cohérence avec l'esprit général du socle, et d'autres en revanche qui semblent davantage relever de formulations simplistes et peu étayées et surtout d'une conception quelque peu « idéologique » de la langue, les déclarations de principe et les vœux pieux se substituant alors à la recherche d'une efficacité pragmatique.

On retiendra en positif :

- La nécessaire implication de tous les membres de la communauté éducative pour aider les élèves à mieux maîtriser la langue.
- L'importance accordée à l'expression orale : savoir débattre, prendre la parole en public, exposer son point de vue, rendre compte d'un travail sont bien des objectifs à atteindre. Il faut en tirer les conséquences, ce qui implique une évaluation spécifique d'ailleurs.
- La diversité des types d'écrit que l'élève doit fréquenter, aussi bien en production qu'en réception.
- La présence, fût-elle discrète, du rôle de la langue pour communiquer dans les situations les plus diverses.

En revanche, on y trouve quelques « curiosités », si l'on peut dire :

- La dictée, exercice de contrôle et d'évaluation, a droit aux caractères gras et à une valorisation particulière (outil d'apprentissage ?) et l'orthographe a droit à une place considérable, sans que soit affirmée d'une part la nécessité de la travailler par une multiplicité d'activités et surtout par le raisonnement et la réflexion, qui n'excluent pas les exercices d'automatisation, certes, et qui donnent à ceux-ci du sens et un véritable effet, et d'autre part sans que soient fixés des objectifs réalistes au terme du socle commun.
- La grammaire semble réduite aux règles et paraît être davantage un élément normatif qu'une source de possibles, un gigantesque trésor dans lequel les élèves peuvent puiser pour exprimer mieux leur pensée, pour enrichir leur communication. Et que veut dire « Connaître » la ponctuation ou la conjugaison sans la mise en œuvre effective ?
- Les textes littéraires sont vus surtout comme « modèles », dont il faut pouvoir mémoriser des extraits. Pourquoi pas ? Mais cela est bien unilatéral. La littérature est aussi une ouverture sur bien autre chose. Dans un petit livre remarquable de finesse et d'intelligence, le grand linguiste Pierre Encrevé explique que, selon lui, la langue ne peut s'apprendre à travers la littérature, celle-ci doit être, ô combien, enseignée, mais pour d'autres raisons. Il écrit : « *la visée de la langue littéraire n'est pas la clarté, [...] le français s'apprend d'abord par le milieu ; puis l'école enseigne une forme normée de la langue collective, le français scolaire, puis elle les met au contact d'une autre variété de français, le français lettré, celui des grands écrivains, qui n'est pas là pour conforter leur image de la langue, mais pour l'inquiéter, la fêler, l'historiciser aussi et leur ouvrir un autre mode d'expression.* »<sup>1</sup>

<sup>1</sup> *Conversations sur la langue française*, Gallimard, 2007

En fait, il est regrettable que dans cette partie, comme dans d'autres d'ailleurs, il n'ait pas été mis en évidence la tension qui existe et qui est féconde si on l'assume et la dépasse, entre créativité, autonomie, exercice d'une liberté d'un côté, et de l'autre, respect des règles, référence à des modèles qui peut aller jusqu'à l'imitation, intégration à une communauté nationale, etc.

D'où l'importance vraiment très grande de ne pas isoler un pilier des autres. La maîtrise de la langue française s'articule tout autant avec l'acquisition d'une culture humaniste qu'avec l'exercice de l'autonomie, la prise d'initiatives. Respecter les normes grammaticales, oui, mais aussi savoir en jouer dans des textes poétiques par exemple. Et les chemins pour parvenir à la « maîtrise » doivent être les plus larges et divers possibles. Tantôt, l'apprentissage technique du résumé ou des règles de versification interviendront en premier, tantôt, c'est au contraire, la mise en pratique d'emblée qui fera apparaître les obstacles et la nécessité d'activités plus techniques et de référence à des règles.

Les textes qui vont suivre vont tous dans le sens de ce cheminement complexe que le document officiel, par souci d'adhérer à une représentation populaire dans l'opinion publique, mais réductrice et peu fondée de la langue, oublie complètement, au risque de conforter les opposants à l'idée de socle commun. On trouvera bien d'autres articles dans la collection des *Cahiers pédagogiques* qui compléteront ce florilège très partiel.

## Les « missions » de l'école maternelle

**Éveline Charmeux**

**M. Xavier Darcos, ministre de l'Éducation nationale a rappelé le 12 juillet dernier, qu'il était nécessaire de « réfléchir à nouveau sur le fonctionnement de l'école maternelle ». Il a évoqué des « situations très disparates : il y a des endroits où les enfants sont occupés, d'autres où on considère que c'est déjà la classe » et a souhaité que l'école maternelle « retrouve ses missions ».**

Les propos de Monsieur Darcos sur l'école maternelle, dont il affirme qu'il faut repenser ses missions, nous donnent l'occasion de rappeler fort opportunément que ces missions ont été parfaitement définies par la loi d'orientation de 1989, même si elles n'ont pas toujours été comprises et suivies.

Il est bon aussi de rappeler que cette loi n'est pas née de rien. Elle fut l'aboutissement des travaux menés depuis 1967 par les équipes INRP français 1<sup>er</sup> degré.

L'un de ses intérêts les plus importants est certainement la place qu'elle confère à l'école Maternelle, qui devient *le premier cycle de l'école primaire*, et perd de ce fait, son statut « d'école pour jouer », de lieu protégé, dont la seule fonction serait d'occuper en les amusant les enfants en bas âge. Ce lieu pour jouer va devenir *un lieu où l'on commence à apprendre*. Que certains le déplorent est assurément déplorable !...

## Vers une autre conception du cursus scolaire

En fait, il est intéressant de noter que cette loi était prévue pour constituer un premier pas vers ce qui aurait dû devenir une organisation cohérente du cursus scolaire de tous les enfants. Nombreux sont ceux qui aujourd'hui pensent légitimement que la fin du cursus scolaire devrait coïncider avec la majorité civile, 18 ans, et ce, dans une perspective non de professionnalisation (ceci est un autre type d'apprentissage), mais dans la perspective de construire l'autonomie du citoyen. Aucune relation directe avec un éventuel métier n'est à souhaiter : celui-ci, du reste, a perdu toute probabilité de durer une vie entière. Ce qui est à acquérir au contraire, c'est la capacité à réapprendre d'autres métiers et à savoir s'adapter à d'autres conditions de vie.

Dans une telle organisation, ce cursus pourrait se découper en trois grandes étapes :

\* Première étape : la construction des « outils » d'apprentissages, c'est-à-dire des savoirs transversaux nécessaires à la construction des savoirs proprement dits. Pour pouvoir acquérir les contenus exigés par l'Institution, il faut évidemment avoir construit d'abord les moyens d'acquérir ces contenus.

\* Deuxième étape : celle justement de la construction de ces savoirs institutionnellement requis, savoirs définis par des programmes nationaux et caractérisés par leur découpage disciplinaire.

\* Troisième étape : celle de la construction des savoirs sur les savoirs construits (on dit aussi, des « méta-savoirs »), c'est-à-dire, mise à distance de ce qu'on sait, et mise en relation vers des synthèses qui permettent de mieux comprendre. Mise à distance indispensable, sans laquelle le savoir reste fragile, parcellaire, peu utilisable : aujourd'hui tous les enfants doivent accéder à cette dernière étape, sans laquelle ils n'auraient aucune liberté d'action.

C'est seulement à partir de cette troisième étape que pourrait se poser la question des études professionnelles, courtes ou longues selon les désirs et les besoins de chacun.

### La place et le rôle de la maternelle dans cet itinéraire

C'est une place et un rôle déterminants, bien confirmés par le nom donné au cycle 1, qu'il serait bon de ne pas rejeter : cycle des apprentissages premiers (et non des « pré-apprentissages » : s'il existe des apprentissages au pré, il n'y a pas de pré aux apprentissages !) où l'on retrouve l'écho des recherches actuelles sur le développement neurobiologique de l'enfant. Avec J.-P. Changeux et son équipe, on connaît aujourd'hui l'importance de la période de deux à six ans, période de construction, pour tous les enfants, de leurs capacités à apprendre, pour peu qu'ils rencontrent des situations diverses de résolution de problèmes, à la fois valorisantes et dédramatisées.

*C'est pourquoi on peut dire aujourd'hui que l'école maternelle est bien une école à part entière.* Elle fonctionne, en fait, comme la première partie de la première étape, étroitement soudée aux deux premières années de l'école élémentaire par la grande section qui appartient à la fois au cycle 1 et au cycle 2, formant ainsi un grand cycle de six années ayant des objectifs spécifiques communs, même si les contenus sont bien sûr différents de ceux du CP et du CE1. Aussi est-il souhaitable qu'une équipe « cycles 1 et 2 » se constitue dans chaque école et se réunisse en conseil de cycle, jamais séparé en cycle 1 d'un côté et cycle 2 de l'autre.

### Quels contenus et quels objectifs pour cette première étape ?

Contrairement à ce que l'on pense parfois, il y a effectivement des contenus d'apprentissage dès la petite section. La politique attentiste du laisser-mûrir qui a prévalu durant quelques années se révèle aujourd'hui très nocive : *ce n'est pas l'intelligence qui permet aux enfants*

*d'apprendre, ce sont les apprentissages qui développent leur intelligence, qui à son tour consolide les apprentissages.* Plus tôt les enfants apprennent, moins ils risquent l'échec scolaire. Apprendre ? Pas n'importe quoi, ni surtout, n'importe comment ! On sait aujourd'hui que les premiers apprentissages doivent porter, *non sur des contenus disciplinaires*, mais sur les savoirs transversaux qui constituent les outils essentiels de la construction de ces contenus futurs.

À la lumière des travaux actuels sur ce point, on peut dire que, pour acquérir ces savoirs attendus par la Société, il est nécessaire que les enfants :

1. Soient avant tout en possession de leur motricité : c'est en effet dans la résolution de problèmes moteurs que se construisent les capacités à apprendre ; d'où l'importance de l'éducation physique — la « vraie », et pas seulement la « *psychomot* » comme disaient les normaliens ! — dès la petite section de l'école maternelle ;
2. Aient développé des compétences de communication. Celles-ci incluent naturellement le langage, sous toutes ses formes, orale, écrite, lecture et écriture, mais aussi, toutes les formes de communication, verbales et non verbales : graphique, vocale, gestuelle, corporelle,
3. Aient construit la pensée scientifique, c'est-à-dire, celle qui procède par hypothèses et cherche à les vérifier. C'est le doute méthodique, cher à Descartes, celui qui fait avancer la pensée, et qui s'oppose au doute sceptique (lequel la bloque au contraire). Or, on a depuis longtemps observé que cette forme de pensée, essentielle aux apprentissages scientifiques, comme à la lecture, n'est point naturelle. L'enfant très jeune, soumis à sa pensée magique, ne doute jamais. Il est sûr, sûr de ce qu'il voit, de ce qu'il croit, de ce qu'il sait, il n'admet guère la contradiction (on peut du reste constater que bien des adultes sont restés très jeunes... sur ce point au moins !) ;
4. Aient développé leurs compétences d'abstraction. Contrairement à ce l'on prétend parfois, l'abstraction est possible très tôt : dès qu'un enfant parle, il manie une forme d'abstraction déjà très importante... Bien sûr, il n'est pas capable d'abstraire n'importe quoi, mais... nous non plus ! Le problème n'est donc pas de savoir si un enfant peut ou non abstraire, mais de l'aider à étendre cette faculté qu'il a déjà, à tous les objets qu'il côtoie, afin de pouvoir accéder notamment aux mathématiques...
5. Aient acquis des capacités d'initiative, d'audace calculée, de création, composantes incontournables de la responsabilité. Contrairement, là aussi, aux idées reçues, la responsabilité et la désobéissance vont de pair : être responsable, c'est savoir oser intelligemment, et où pourrait-il avoir appris cela si l'enfant est constamment assisté, sommé de n'agir que sur ordre, de n'apprendre que pour se soumettre à une contrainte institutionnelle artificielle, souvent injustifiée, et dirigé dans tout ce qu'il a à faire ?
6. Aient développé une relative indépendance affective, nécessaire à la motivation des apprentissages : il n'est pas possible de faire apprendre quoi que ce soit à quelqu'un qui ne voit pas l'intérêt de cet apprentissage. Il nous semble aujourd'hui essentiel que tous les enfants aient compris qu'ils sont à l'école pour apprendre, parce qu'apprendre, c'est acquérir des savoirs à soi, qui donnent à chacun le pouvoir de construire sa liberté. Une société ne peut être juste que si ce raisonnement s'impose à tous... Pour cela, il est nécessaire que tous les enfants aient accès au plus haut degré de savoir. Il faut donc qu'ils découvrent qu'apprendre est un atout personnel de taille — « découvrent » et non « entendent dire » — et qu'ils aient compris qu'ils n'apprennent pas pour l'amour de l'enseignant, ou l'admiration des copains. La connaissance se conquiert, mais elle ne se mérite pas !... C'est pour lui que chacun apprend, comme il grandit ! Point de détournement des apprentissages ! *Chacun pour lui n'est pas chacun pour soi.* C'est plutôt chacun pour lui avec l'aide des camarades et du maître (solidarité, entraide dans le progrès vers la connaissance), non chacun pour soi contre les autres pour gagner les récompenses du maître (compétition individuelle, notation, salaire factice d'un « travail »

scolaire accompli au profit du maître, sans qui l'action d'apprendre serait inutile). Ici, les lois humaines ne peuvent rien contre la nécessité biologique.

## Deux ou trois mots de conclusion...

Trois conclusions s'imposent au terme de cette rapide analyse :

- 1- La célèbre opposition entre l'école maternelle, école du jeu, de l'épanouissement, de la culture de « l'innocence », et l'école primaire, école du travail sérieux, voire du bourrage de crâne, est à jeter dans la poubelle des idiotes idées reçues qui ont fait tant de mal. Il n'y a qu'une seule école primaire, avec quatre périodes :
  - La petite enfance (de deux à quatre ans), période de découvertes, et de familiarisation avec tous ces savoirs à construire ;
  - La charnière que constitue la Grande section, inséparable de « l'avant », comme de « l'après » et où s'amorce la systématisation des savoirs ;
  - Les deux années qui terminent le cycle 2, période de systématisation de la construction ;
  - Le cycle 3, qui lui, prépare le collège.

2- Pour les maîtres, il va de soi que le **travail d'équipe** est incontournable : préparations, observations des enfants, propositions de démarches, organisation des projets et activités, les six enseignants chargés des 150 ou 180 enfants qui constituent ce grand cycle, doivent désormais **mettre tout cela en commun et travailler ensemble. Ce n'est pas du travail en plus** : une préparation commune soulage forcément le travail individuel et le rend infiniment plus agréable. La collaboration entre maîtres sert de prélude à l'entraide entre élèves. On a tout à gagner à oublier la règle du chacun pour soi... !

3- Et une troisième, en forme de question : si, enfin, au lieu de vouloir placer le « savoir » au centre du système éducatif, comme on le clame ici ou là en réaction à la formule de 1989 qui mettait l'enfant à cette place, nous y mettions enfin l'enfant-qui-apprend...

Que l'on soit de droite ou de gauche, on doit convenir que tout système éducatif humaniste et démocratique est obligatoirement au service des apprentissages de l'enfant, et non des « savoirs au programme ».

Mais pour que le système soit ainsi au service des apprentissages de l'enfant, il faut que l'enseignant ait appris son métier, et qu'il ne se contente pas de débiter des contenus, si maîtrisés soient-ils.

C'est donc un problème de *formation (et sans doute aussi de recrutement)*, car il est infiniment plus difficile d'aider un petit à construire une notion que de faire un cours d'agrégation...

Il faut cesser de brocarder la pédagogie et les règles du métier. Il faut apprendre aux enseignants et aux parents à « réunir les conditions pour que les élèves apprennent ».

C'est dire qu'il est nécessaire de travailler ensemble, tous ensemble, parents, enseignants, supérieurs hiérarchiques (l'exemple vient du haut), en équipes pluri-disciplinaires et pluri-statutaires, pour que soit réussie cette période fondamentale de la vie d'un être, cette période où, à travers la construction des outils pour apprendre, peut se dessiner pour chacun un avenir de dignité et de liberté.

*Utopie ? Oui, mais sans elle on n'avance jamais... !*

**Éveline Charmeux**, formatrice honoraire, INRP (Réécriture actualisée d'un article publié dans les *Cahiers* n° 321-322) et réactualisé en 2007 par l'auteur.

# Le rôle socialisant de l'accès à l'écrit

Jacques Bernardin

L'écrit n'est pas un objet d'apprentissage comme les autres. Si, comme l'affirme Jérôme Bruner, « la culture donne forme à l'esprit », l'écrit pour sa part donne forme à la culture, sur le plan historique, car l'écriture est consubstantielle aux savoirs tels qu'ils existent aujourd'hui, comme sur le plan individuel : qui se sert de l'écrit pour élaborer sa pensée change de rapport au monde... et aux autres. Mais quels éléments peuvent faciliter l'entrée dans l'univers écrit pour l'ensemble des élèves ?

## Partir du « déjà là »... pour mieux s'en échapper

Chez les élèves qui arrivent au CP, on peut noter la faiblesse fréquente des raisons d'être à l'école : la mobilisation reste en grande partie à construire. Si quelques-uns anticipent les apprentissages comme facteurs de développement autonome, d'autres semblent se couler dans des exigences externes : « faire plaisir aux parents », « ne pas redoubler », « passer au CE1 ». Tous n'ont pas identifié les usages de l'écrit, loin s'en faut ! Comment pourraient-ils donner sens à un apprentissage dont ils ne perçoivent pas la nécessité ? Quant à la lecture, plusieurs pensent qu'il s'agit d'interpréter à partir de quelques indices, idée liée à une conception prélinguistique de l'écrit.

Partir de ce qu'ils pensent, c'est à la fois prendre appui sur... et s'en émanciper. Pour transformer ces façons de voir, qui sont en lien avec les attitudes et les manières de faire en classe, les situations d'apprentissage vont devoir tout à la fois impliquer chacun des élèves dans l'activité, permettre le dévoilement des usages sociaux et la mise au point de stratégies de lecture pertinentes, accélérer les prises de conscience et les ruptures avec les conceptions erronées.



## Sens ou code ?

Le rapport de l'inspection générale sur la lecture note que les positions dogmatiques exclusives sont de loin les moins fructueuses pour les élèves<sup>1</sup>. Seule la recherche systématique de ce qui est propice à l'activité intellectuelle des élèves permet de gérer ce dilemme : ne pas centrer l'activité sur une mise en place hâtive du code grapho-phonétique, sans renoncer pour autant à une prise de conscience progressive du système écrit, conscience linguistique qui déborde le strict principe alphabétique, intégrant la dimension orthographique du système graphique, la ponctuation, etc.

Concrètement, cela signifie faire fond sur l'intelligence des élèves, en les faisant travailler dès le début de l'année sur l'unité texte (et pas

<sup>1</sup> IGEN-MEN, *L'apprentissage de la lecture à l'école primaire*, janvier 1995.

seulement sur des mots ou des phrases), en sollicitant l'activité de recherche et en favorisant les interactions entre pairs. C'est à partir des désaccords et des besoins d'étayer ce qu'ils avancent que les élèves vont être amenés à prendre appui de plus en plus sur la réalité de l'écrit (par comparaisons lexicales notamment), et opérer progressivement un « démontage » du plurisystème graphique<sup>2</sup> à partir des régularités constatées. Dès le CP, les enfants s'interrogent sur les morphogrammes lexicaux et grammaticaux : « pourquoi le t de chat » ? « Et le nt dans regardent... ? ». Les situations de production écrite, menées en parallèle, sont propices à ces prises de conscience. Les outils progressivement élaborés (fichier, répertoire...) cristallisent les repères pris dans la langue et constituent des références collectives, témoins des avancées du groupe-classe et d'autant plus opératoires que chacun a participé activement à leur élaboration.

### **L'écrit, indispensable outil d'une socialisation élargie**

L'écrit a une place particulière dans la socialisation, car il permet de transcender le temps et l'espace, de transformer le rapport au monde, aux autres comme à soi-même. Grâce à la lecture, il devient possible de voyager dans son fauteuil, d'élargir considérablement son champ d'investigation, quand l'écriture permet d'agir à distance (inviter, négocier, amuser, émouvoir, convaincre...) et de reconstruire l'expérience vécue. L'écrit ouvre ainsi à d'autres horizons, mais aussi à un rapport au monde plus réflexif et plus distancié. Grâce à l'écrit, ainsi que l'expriment des élèves de cours moyen interrogés, on peut parler aux gens qui sont loin et penser à ceux qui sont morts<sup>3</sup>. Autrement dit, l'écrit a ce pouvoir d'abolir la distance et le temps, d'échapper aux contraintes de l'ici et maintenant inhérentes à la communication orale, de permettre le dialogue avec les générations passées. Avec ce pouvoir de sortir du cercle restreint des proches, la transformation n'est pas que quantitative : lire permet la prise en compte d'autres manières de voir, d'interpréter et de comprendre le monde. Toutes ces ouvertures permettent la mise à distance des influences culturelles et affectives sociofamiliales. Servie par la pratique de l'écrit, la maîtrise accrue du langage, de « ce avec quoi chacun pense » précipite l'élaboration identitaire. L'enfant peut dire je, devient plus indépendant. Mais si le je se pose, il s'oppose aussi parfois ! Ainsi les parents remarquent-ils des transformations contemporaines à la maîtrise de l'écrit. Outre le développement de la volonté et de la curiosité, ils notent différents signes d'affirmation de soi : elle a rangé ses jouets de bébé, - elle fait la grande et cherche à me raisonner quand je m'énerve avec sa petite sœur, - il argumente, prend position par rapport à nous, - elle est plus indépendante, trop même<sup>4</sup> !

Si l'écrit isole du groupe d'appartenance et contribue à sa mise à distance (il est fréquent que l'entourage reproche à celui qui lit ou écrit de « n'être pas là », d'avoir « la tête en l'air », d'être « dans son monde »), il relie l'individu à un ensemble humain plus vaste, ouvre au patrimoine et à la culture contemporaine, et permet potentiellement d'y contribuer. Ainsi, l'écrit est l'instrument d'une socialisation élargie, tant sur le plan quantitatif que qualitatif : grâce à lui, l'enfant peut communiquer avec l'ensemble de la communauté humaine, y choisir sa place.

### **Avec l'écrit, l'entrée dans un autre univers**

Au-delà du lire-écrire, l'école organise de façon systématique la confrontation à un univers particulier, fait de concepts, codes, systèmes symboliques et représentations graphiques appartenant à la culture écrite, à distance de l'expérience première que les enfants ont du monde.

<sup>2</sup> Nina Catach, *L'orthographe française*, Nathan, 1986.

<sup>3</sup> C. Salvaudon, « *Leurs représentations : déficit instrumental ou déficit de sens ?* » in GFEN-28 (éd.), bulletin Spécial écriture, janvier 1995, p. 7-12.

<sup>4</sup> Propos recueillis en fin de CP auprès de parents. Cf. J. Bernardin, *Comment les enfants entrent dans la culture écrite*, Retz, 1997.

Historiquement, l'écriture a permis de désincorporer les savoirs des situations et des contextes singuliers comme des individus les mettant en œuvre. Avec les livres, les savoirs ont pu se transmettre en dehors de l'expérience vécue. Passant au filtre d'exigences particulières (être compris par quelqu'un qui n'est pas en relation directe et ne partage pas forcément les mêmes référents), les savoirs ont été objets d'une scripturalisation<sup>5</sup> qui les a transfigurés : linéarisation du propos, choix d'une logique expositive (sélection et hiérarchisation des données, dans un souci de concision), usage de termes spécifiques, mise au point de codifications à portée universelle. Comme le livre imprimé se prête à une reproduction fidèle des illustrations, l'imprimerie a constitué un atout majeur pour le développement des sciences (architecture, géographie, médecine, botanique, etc.) Du XVI<sup>e</sup> siècle au XVII<sup>e</sup> siècle, on assiste à une floraison de manuels techniques. L'Encyclopédie sera la première entreprise visant la mise en partage organisée de l'ensemble des connaissances d'une époque. Cette métamorphose du réel par la percolation de l'écriture ne concerne pas que la façon dont sont capitalisés et exposés les savoirs (dans chacun des champs comme à travers les programmes scolaires), elle vaut également pour chacune des représentations graphiques usuelles proposées aux élèves, dès les petites classes :

- L'écrit se caractérise par une rupture du signifiant par rapport au signifié. Le mot ne rend qu'indirectement compte du réel, parce qu'il est transcription non de l'objet mais de sa désignation orale, et ce à travers des signes arbitraires (les lettres), dont la valeur peut être pluricodée (le « s » peut coder le son [s] ou [z], mais aussi marquer le pluriel ou la deuxième personne du singulier).

- Le nombre s'est émancipé de la partie du corps qu'il désignait à l'origine, comme de l'ordre auquel il restait lié, avant de rendre compte d'une quantité (passage d'une conception ordinale à une conception cardinale), qui elle-même change de valeur selon sa position : « 1 peut ainsi valoir 10, 100, 1 000, etc., selon le principe de numération positionnelle décimale qui, comme le principe alphabétique est le produit d'une genèse laborieuse à l'échelle de l'humanité »<sup>6</sup>.

- Le tracé géométrique est une épure idéalisée du réel, tout comme la géométrie résulte des subterfuges inventés par les Grecs pour représenter le réel à comprendre, car celui-ci était inaccessible (par exemple, la mesure de la hauteur de la pyramide par Thalès)<sup>7</sup>.

- La carte n'est qu'une représentation elle aussi, et réussit cette gageure de rendre compte sur l'espace plan d'une réalité tridimensionnelle. Ce qui ne peut être lisible que si l'on se « désincorpore » de l'espace vécu, en s'imaginant dans une position de surplomb.

- Le schéma technique quant à lui se distingue du dessin par des points de vue codifiés avec des plans de coupe par exemple qui permettent de rendre visible l'invisible, dans un souci d'exposition du principe de fonctionnement, au détriment du « réalisme » graphique.

Ainsi, l'apparente simplicité des savoirs masque leur genèse et leur essence complexe. Si les formes actuelles se sont imposées, c'est par économie interne (réduire l'ambiguïté, gagner en pertinence et en efficacité, au moindre coût). S'ils existent, c'est parce qu'ils répondent à des besoins sociaux : communiquer hors de la présence de l'interlocuteur, garder trace des transactions, construire des édifices et mesurer des terrains, visualiser le territoire pour le maîtriser ; accroître ses pouvoirs d'action sur le monde physique par l'invention d'outils qui prolongent la main (et aujourd'hui, la tête avec l'ordinateur).

Les exposer en dehors de ces dimensions opératoires et génétiques, c'est imaginer que leur seule présence dans le programme (à l'examen) suffit à mobiliser les élèves, dans un double déni du sens. Comment s'étonner que les élèves qui sont attachés à un rapport pragmatique au

<sup>5</sup> Cf. B. Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*, Lyon, PUL, 1993.

<sup>6</sup> G. Ifrah, *Histoire universelle des chiffres* (1981), Robert Laffont, tome 1, 1994.

<sup>7</sup> Michel Serres, *Les origines de la géométrie*, Flammarion, 1993.

savoir s'ennuient ou refusent de s'investir quand n'est jamais posée la question du « à quoi ça sert » ? Comment s'étonner qu'ils aient du mal à utiliser et à transférer ce qu'ils apprennent, quand la mémoire doit se substituer à la compréhension, quand ces savoirs sont présentés comme évidents, allant de soi dans des modalités éludant le « pourquoi » de leur forme et de leur logique interne ?

### **Pour mettre la culture en partage**

Rencontrer l'univers scolaire et se confronter aux apprentissages, c'est accepter d'interroger les repères culturels de la première socialisation (familiale), ce qui n'engage pas que l'intellect, mais aussi - parce que tout est lié - l'ensemble de ce qui a fait ce que chacun est. L'école ne propose pas que des objets, mais aussi des formes de pensée, d'autres manières de voir et de penser le monde. Autrement dit, à travers les apprentissages, c'est l'identité qui est engagée et mise à l'épreuve. Quand l'école, du haut de sa légitimité institutionnelle, impose une forme de rationalité spécifique sans que les élèves aient pu en percevoir la nécessité intrinsèque, elle opère un « coup de force » symbolique, en face duquel ils ne peuvent que se soumettre... ou abdiquer, dans un sentiment de renoncement, voire de rupture avec l'univers culturel de la famille et du groupe d'appartenance.

### **Approche anthropologique**

Apprendre, c'est changer... mais comment changer sans se perdre ? Si cette question se pose moins au niveau de l'école élémentaire, elle devient vive au collège, à ce moment charnière de l'élaboration identitaire qu'est l'adolescence<sup>8</sup>. Rentrer dans le jeu de l'école, maîtriser l'écrit, entrer dans l'univers lettré, c'est se mettre en position de juger ses parents, de ne plus « s'entendre », de ne plus « parler le même langage ». Les ouvrages d'Annie Ernaux témoignent du sentiment de trahison, de distance qui s'instaure avec l'entrée dans le monde de l'école. Épreuve subjective également évoquée par un jeune en stage d'insertion expliquant les raisons de son décrochage scolaire : Ils veulent nous changer notre manière de parler, nos façons de penser. Je veux bien qu'ils m'apprennent, pas qu'ils me changent.

Ne pas imposer, oui... Mais si l'école renonce aux exigences, à certains contenus ou à certaines formes dans un souci de respect des différences, elle en rabat sur sa mission émancipatrice, au nom d'un relativisme culturel intellectuellement douteux et socialement discriminatoire. Comment prendre en compte les élèves sans pour autant abdiquer sur une culture commune indispensable ?

L'alternative me semble être du côté d'une approche anthropologique des savoirs<sup>9</sup> qui permette de vivre le savoir comme aventure humaine. Une telle approche a le souci de restituer le caractère opératoire des concepts et codes en recréant les contextes problématiques ayant présidé à leur invention, de favoriser le processus d'élaboration conceptuelle par les élèves eux-mêmes, et de jeter des ponts avec l'histoire, afin que les élèves puissent s'inscrire dans une filiation élargie.

Elle se fonde sur des éléments faisant continuité avec l'« avant », en s'appuyant sur l'expérience référente, et par la mise en jeu d'un rapport opératoire au savoir (l'activité est centrée autour de défis cognitifs, il s'agit de trouver des solutions aux interrogations et problèmes posés). Elle favorise néanmoins les prises de conscience et les ruptures avec les conceptions et points de vue singuliers grâce aux interactions entre élèves notamment.

C'est dans cette double exigence, celle intrinsèque à l'objet d'apprentissage, l'autre inhérente au groupe qui exige la validation et le débat de preuves, que finit par s'imposer la solution du

---

<sup>8</sup> J.-Y. Rochex, *Le sens de l'expérience scolaire*, PUF, 1995.

<sup>9</sup> Cf. J. Bernardin, *opus cité*.

problème posé. Le langage y est mobilisé dans sa fonction cognitive, comme « aide à penser ». Ce n'est pas ornement, façon de marquer son appartenance ou sa distinction, mais outil d'une pratique argumentative exigeante. Si le vocabulaire précis, la manière de dire ou de formuler la règle s'imposent, c'est moins par formalisme que comme aboutissement du processus de formalisation. Dans cette perspective, pour reprendre les termes de Vygotski, le langage ne sert pas d'expression à la pensée, il la réalise et, par cette médiation, la structure. Le parallèle qui peut alors être fait avec la façon dont cela a été laborieusement élaboré par les générations passées est toujours un moment fort, quel que soit l'âge des élèves. C'est l'occasion de valider leur recherche et d'inscrire l'activité scolaire dans une autre échelle, celle de l'hominisation, où chacun prend conscience - en assumant cet héritage - d'être non seulement celui qui a une histoire et une inscription sociale singulières, mais au-delà, participe à une aventure qui transcende l'ici et maintenant contingents et l'institue en tant qu'humain parmi les humains.

Restituer cette dimension anthropologique à notre métier : une affaire de sens qui ne parle pas qu'aux élèves...

**Jacques Bernardin**, Maître-formateur IUFM.

(Article paru dans le N°367-368 **Apprentissages et socialisation** d'octobre-novembre 1998)

# Sur quels textes travailler pour acquérir la maîtrise de la langue ?

Jean-Paul Vaubourg

Maîtriser la langue, cela ne peut se réduire à faire acquérir des mécanismes et des règles ; c'est aussi et surtout former de véritables lecteurs stratégiques. En lecture, quelles sont les activités autour des textes qui permettent de travailler des compétences essentielles dès l'école primaire à côté d'un travail sur le décodage et sur la langue ? Vouloir attendre que les élèves sachent déchiffrer parfaitement pour commencer ce travail supérieur est parfois une attitude adoptée avec les meilleures intentions du monde. Malheureusement, ainsi, certains élèves, notamment dans l'enseignement adapté, mais pas seulement, risquent bien de ne jamais avoir à travailler que le déchiffrement dès qu'une activité de lecture sera mise en place.

Les élèves, tous les élèves, ont à travailler, en tant que telle, la compréhension en lecture, parce qu'il s'agit d'en faire des lecteurs autonomes, ce qui est capital pour leur autonomie face à l'écrit (« *La langue française est l'outil premier de [...] la liberté du citoyen* » affirme le décret relatif au Socle commun) tout en montrant qu'il est une jubilation, au-delà du déchiffrement, dans l'exploration d'un texte.

De plus, les stratégies s'enseignent, que les élèves soient ou non en difficulté ; notre réflexion part de ce qui concerne les élèves en difficulté, parce que très souvent il leur est proposé des textes simples – support de questions de compréhension simples !- mais elle nous conduit à construire une programmation/progression en compréhension de lecture qui concerne finalement tous les élèves. Nous défendons donc l'idée qu'un travail spécifique s'appuyant sur des textes littéraires courts, *les textes opaques*<sup>1</sup>, peut aider ces élèves. Ce fonctionnement, au-delà des situations de remédiation avec des élèves en difficulté, peut être appliqué pour construire une programmation dans le domaine de la compréhension en lecture tout en élucidant avec les élèves certaines procédures de compréhension, notamment par un travail sur l'identification précise des types de questions posées sur les textes.

## Les textes dits « opaques »

Il s'agit de textes courts, littéraires, qui présentent une unité ; ce ne sont pas des extraits sortis de leur contexte (comme le serait le passage d'un roman donné par exemple dans un manuel) ni de courts écrits créés pour une méthode de lecture ou un manuel pour mettre en exergue une difficulté particulière à travailler.

Ils offrent une résistance relative à leur compréhension ; cependant, l'idée même de résistance est dépendante de l'usage que l'on fait du texte (élèves qui le liront, classe concernée, modalités pédagogiques mises en œuvre pour le traiter...). Ainsi l'appellation « opaque » a précisément été choisie pour indiquer que leur résistance est variable et trouvera donc sa

---

<sup>1</sup> Le présent texte reprend en grande partie un article fondateur sur les textes opaques paru en juillet 2007 dans la revue Repères (N° 35 coordonné par Elisabeth Nonnon) et intitulé « *A ton avis* » et « *Selon toi* », ou comment le travail sur les textes opaques facilite la compréhension en lecture.

justification même dans l'usage que fera l'enseignant du texte. Celui-ci a, au moment du choix, un rôle essentiel.

Il ne s'agit pas pour autant d'instrumentaliser la littérature. Ce serait le risque si on ne les définissait que comme « textes se prêtant aux questions pour un apprentissage du fonctionnement de ces questions » ; nous ajoutons donc l'idée que le texte opaque est support d'un travail de compréhension littéraire et non pas support d'apprentissage d'une méthodologie que l'on appliquerait, ensuite, à d'autres textes, dans une situation qui serait, enfin, une situation de lecture. Son *opacité* dépend de la classe et des niveaux de lecture des élèves qui le liront : ainsi, tel texte pourra ne pas être opaque en collège, lorsque les élèves par exemple percevront, à la première lecture, la ruse d'un personnage, mais le sera pour des élèves plus jeunes.<sup>2</sup> L'objectif est bien que le texte, difficile pour tel élève à tel moment, ne le soit plus tard : une difficulté, dépassée dans un texte A, sera reconnue dans un texte B et sera donc, de ce fait, moins gênante pour la compréhension de ce texte B.

## L'explicitation

Quels que soient l'âge et le niveau des élèves, l'explicitation des processus en jeu dans les tâches de compréhension et, surtout, d'interprétation est indispensable. Ceci est particulièrement repérable avec les élèves en difficulté en lecture qui ont précisément du mal à se représenter la tâche de lecture et donc à appliquer des procédures efficaces. Les textes opaques représentent de bons supports pour cette explicitation, d'une part parce qu'il paraît très difficile de la mener sur des textes longs, les élèves ayant du mal à maîtriser la globalité du texte, d'autre part parce qu'ils sont supports à un questionnement interprétatif qui permet de faire prendre conscience aux élèves de la nécessité de dépasser le seul dit du texte.

Cette volonté d'explicitation des processus en jeu repose sur deux principes fondamentaux de l'aide aux élèves en difficulté<sup>3</sup> :

- D'une part la lisibilité du processus, qui pourra aller jusqu'à la matérialisation explicite dans l'emploi du temps de moments de travail sur la compréhension, et l'utilisation en classe d'écrits de travail spécifiques comme :

- \* Un fichier des textes opaques avec pour chacun la question d'interprétation la plus ardue
- \* Une fiche pour les auteurs dont plusieurs textes auront été travaillés en classe indiquant les difficultés récurrentes et l'identification des moyens mis en œuvre par ces auteurs pour les créer
- \* Un carnet de lecture, même si les écrits qui y sont produits sont parfois réduits ; les élèves y indiqueront des éléments de réponses aux questions d'interprétation ; d'une part, ils commenceront ainsi une première formulation d'un avis personnel (sur un personnage, une situation, la portée symbolique d'un texte...), d'autre part, ils apprendront à convoquer (par exemple en indiquant dans leur réponse un numéro de ligne) un texte pour répondre à une question. Pour les élèves en trop grande difficulté pour écrire, le passage par la dictée à l'adulte s'impose, comme nous l'avons pratiqué en 6e de SEGPA.<sup>4</sup>

---

<sup>2</sup> Ce sont les textes de ce type que Roland Goigoux et Sylvie Cèbe nomment « de type 2 » dans *Apprendre à lire* (2006), et dont on trouve un exemple destiné aux élèves de CP page 53 de leur ouvrage.

<sup>3</sup> Voir les travaux du Groupe *Dispositifs et démarches d'aide individualisée*, dont les travaux sont en ligne sur le site [www.lorraine.iufm.fr](http://www.lorraine.iufm.fr), l'article « *De la posture d'aide à l'aide au quotidien* », in *Cahiers pédagogiques* numéro 449 « Qu'est-ce qui fait changer l'école », janvier 2007, p 41 et l'article « *Aide (posture d')* » in *Dictionnaire des inégalités scolaires*, J.-M. Barreau (dir.), ESF éditeur, 2007.

<sup>4</sup> Et comme les programmes de l'école primaire de 2002 invitent à le faire même au-delà du cycle 2.

- D'autre part la nécessité pour l'enseignant de ne pas se limiter à des remédiations mais de commencer ce travail en amont, dès la conception des activités,

\* Par le choix et l'analyse minutieuse des textes

\* Par l'invention de questions pertinentes

\* Par le choix des dispositifs de présentation des textes

\* Par la programmation sur l'année et le cycle des activités de compréhension.

Ces éléments déterminent les axes essentiels de toute aide aux élèves en difficulté et le choix de textes opaques courts nous aide à répondre à ces impératifs : ils sont choisis pour permettre une réflexion sur les procédures et leur choix demande donc un travail en amont de l'enseignant.

Souvent, face aux difficultés de compréhension, les enseignants sont tentés de proposer aux élèves des textes de difficulté moindre et des aides a priori, par exemple l'explication du vocabulaire difficile. En fait, les compétences liées à la compréhension en lecture doivent faire l'objet d'un enseignement/apprentissage ; nous suggérons de travailler des textes à part entière, donnés aux élèves avec les numéros de lignes afin que les appuis sur le texte puissent être rapidement localisés, et de proposer des textes difficiles sans attendre que tous les élèves soient capables de les comprendre entièrement seuls après une lecture silencieuse : ces textes sont donc courts pour les travailler dans leur globalité et en partie en compréhension orale à partir de lectures magistrales puis à partir de questions inventées par l'enseignant et identifiées par les élèves.

Nous allons préciser les principes d'utilisation des textes opaques :

- **Le recours (retour) au texte est un principe**, pour éviter les interprétations non référencées et que le texte contredit et pour montrer aux élèves qu'il faut citer le texte mais qu'il est aussi possible d'utiliser des éléments non écrits relevant des inférences, et nécessitant la levée de l'implicite.

- **Le travail sur les textes permet la production d'écrits courts**. Nous demandons aux élèves de courts écrits en lien avec le texte travaillé, qui trouvent leur place dans le carnet de lecture, en leur demandant notamment de répondre à des questions de compréhension particulières.

À ces deux principes, que nous préconisons d'appliquer à la lecture de tout texte littéraire, nous ajoutons les suivants, spécifiquement liés au travail des textes opaques avec les élèves en difficulté.

- **La formulation des questions de compréhension est importante** : nous pensons qu'il faut apprendre aux élèves à identifier le type de réponse à fournir, en lien avec le type de question posée ; nous suivons en cela les travaux de l'INRP et de Catherine Tauveron (Tauveron, 1999, 2002) à propos du rôle essentiel du maître dans le choix des textes, ce qui est « sa tâche première » et dans l'élaboration de « dispositifs de présentation » et sa double posture lorsqu'il est à la fois « en réserve » et « garant des droits du texte ». Cependant, nous pensons que les élèves doivent être guidés dans l'entrée dans le débat interprétatif en début de cycle 3 pour apprendre à identifier les types de questions posées et de réponses attendues.

Les enseignants expliquent donc aux élèves qu'ils peuvent repérer le type de réponse à formuler et qu'ils vont les guider pour cela ; la présence d'une marque de 2<sup>e</sup> personne dans une question montre que la réponse attendue doit s'appuyer sur des connaissances personnelles et/ou l'élucidation d'un implicite : une telle question commence par « selon toi », « pour toi », « à ton avis », « penses-tu que »... Les enseignants présentent aux élèves, par des exemples très simples, les différents degrés d'implication que les questions sur les textes nécessitent puis par la suite placent ces marques de deuxième personne dans les

questions appelant un avis du lecteur jusqu'à ce que les élèves sachent les repérer. Les enseignants doivent donc inventer eux-mêmes les questions pour les textes proposés.

Les élèves ne sont ainsi pas seuls face au texte dans un débat interprétatif (par deux, en petits groupes ou en classe entière) ; c'est par la recherche de réponses à ces questions contenant une marque de deuxième personne que les élèves entrent dans le travail d'interprétation, dans lequel, en ce cas, le rôle du maître comme garant des droits du texte persiste : lorsqu'il s'agit, après un débat en petits groupes ou une réponse individuelle écrite, ou au cours d'un débat collectif, d'analyser les réponses proposées, l'enseignant aide en effet les élèves à repérer si certaines réponses d'interprétation s'écartent de ce que le texte peut signifier. Cette position est cruciale lorsque les histoires, comme ici, « restent toujours ouvertes à autre chose » (Carrière, 1998).

• **Réfléchir à une progression dans les textes travaillés et mettre en place une programmation** sont des priorités.

Le travail sur les textes (repérage du type de réponses attendues, réponse par écrit à une question d'interprétation, justification d'une réponse par appui sur le texte...) fait donc l'objet d'une programmation car les compétences en jeu (donner un avis argumenté, s'appuyer sur un texte pour répondre, prendre part à un débat interprétatif, repérer les pertes de compréhension...) sont à travailler tout au long de la scolarité, avec des degrés d'approfondissement différents. Cela peut être initié dès le cycle 2, l'école maternelle travaillant pour sa part déjà certaines de ces compétences à partir des albums ; les enseignants peuvent, au cycle 2, à partir de lectures magistrales orales de textes courts :

- Inciter peu à peu les élèves à argumenter dans une réponse orale (souvent courte) en leur posant des questions comme « Pourquoi penses-tu ça ? » ou « Est-ce qu'il y a quelque chose que tel personnage a fait qui te fait penser ça ? »...

- Initier le recours au texte pour justifier une réponse : les élèves demandent en ce cas une relecture partielle à l'enseignant soit en tentant d'indiquer la partie du texte concernée, soit en arrêtant au moment qu'ils jugent opportun l'enseignant qui relit à voix haute ; le texte est ainsi un référent strict.

- Faire repérer les premières pertes de compréhension : l'enseignant signalera aux élèves, lors d'un rappel de récit, les contradictions entre deux éléments du rappel fait par l'élève, ou entre un élément de l'histoire avéré par un rappel précédemment fait par un autre élève et un élément de ce nouveau rappel

- Habituer les élèves au fait que tout n'est pas dit par le texte lui-même et qu'il leur est donc possible de convoquer dans leurs réponses ou commentaires des éléments non explicites.

- Demander validation ou réfutation à un autre élève d'une réponse fournie oralement par un premier en demandant à ce second de dire pourquoi il est d'accord ou non.

Ces caractéristiques du travail sur les textes gagneront à être systématiquement travaillées très tôt (avec des albums en maternelle), puis reprises dans les classes suivantes.

### **Choix et utilisation des textes opaques**

Certains textes que nous avons utilisés proviennent de recueils de courts textes philosophiques, d'autres de recueils de très courtes nouvelles, d'auteurs français ou étrangers traduits, d'autres encore sont des textes d'albums. On choisit des textes à la fois :

- Courts : les élèves peuvent facilement en citer un élément pour appuyer leurs affirmations ou trouver l'expression qu'un autre élève utilise pour se justifier. De plus, dans le cas d'une première lecture orale du maître, un texte court est plus facile à appréhender dans son ensemble.

- Dont le titre est un élément essentiel de compréhension, que l'histoire elle-même contredise ce titre ou non.

- Difficiles : proposer des textes simples, sans que soit complètement identifié le domaine dont relèvent les difficultés, est gênant : d'une part l'écart avec les élèves plus avancés va augmenter et d'autre part il faudra du temps avant de pouvoir travailler la compréhension en tant que telle ; en SEGPA, certains élèves ne travailleraient ainsi jamais que des textes d'un niveau de difficulté très bas.<sup>5</sup>
- Dont on a indiqué les numéros de lignes pour aider ce retour immédiat au texte.

Nous bannissons les longues séries de questions littérales qui induisent une lecture silencieuse individuelle puis la réponse aux questions par écrit : ce dispositif, souvent suivi d'une correction collective avec copie des bonnes réponses, est très utilisé dans les classes à cours multiples. Ici, on prévoit seulement un très petit nombre de ces questions explicites, oralement et collectivement, lorsque des éléments minimaux doivent avoir été compris avant une réflexion plus approfondie (c'est le cas si l'histoire est éloignée de l'univers de référence des élèves). Les textes étant courts, il y a peu d'éléments à élucider ainsi. Ce travail d'élucidation préparatoire à l'approfondissement n'est d'ailleurs pas systématique et parfois l'enseignant décide de passer directement à la compréhension approfondie.

Cette compréhension approfondie commence par un travail écrit : la consigne « *Explique en quelques lignes ce que tu as compris du texte* » évite les longues tentatives des élèves pour en retrouver tous les détails. L'enseignant utilise ces productions très courtes pour constituer ensuite de petits groupes de travail, en mêlant des élèves qui ont une compréhension différente des points les plus importants du texte. Une nouvelle question essentielle est alors donnée à chacun de ces petits groupes et chaque groupe doit fournir une seule réponse, ce qui oblige à un débat. Bien sûr, dans le cas d'élèves en très grande difficulté avec la langue écrite, l'enseignant peut recueillir cette première compréhension par oral, sans d'ailleurs nécessairement mettre en place une dictée à l'adulte mais plutôt en prenant des notes puisqu'il s'agit de connaître la première compréhension de chaque élève.

L'interrogation sur les textes prend ensuite, selon les cas, plusieurs formes :

- Débat entre quelques élèves lorsque, après une question « à ton avis » traitée par écrit, l'enseignant met à nouveau les élèves en groupes
- Débat collectif
- Écrit court dans le journal de lecture pour expliciter une première compréhension
- Dialogue écrit enseignant/élève selon les préconisations formulées à propos du journal dialogué (Lebrun, 1996) : ici, le journal dialogué est une des modalités possibles de fonctionnement du carnet de lecture que chaque élève a et sur lequel apparaissent des traces de toutes les lectures faites dans l'année, voire dans le cycle.

### Quelques difficultés d'élèves

**Les élèves ont du mal à se détacher de l'univers de référence.** Souvent, c'est la convocation par les élèves en difficulté de leurs connaissances sur le monde qui perturbe leur compréhension, ainsi de cet élève qui, à la question « *A ton avis, la fille deviendra-t-elle sorcière ?* » posée pendant le travail sur le roman *Verte*, répond « *Non, parce que les sorcières, ça n'existe pas* », ou de cet autre, qui, à l'occasion du travail sur l'album *La vérité sur l'affaire des trois petits cochons*, répond « *Non, parce que le loup n'attrapera jamais un rhume* » à la question « *Est-ce la vraie histoire ?* ». Ils confondent fiction et réalité et, dans le

<sup>5</sup> Certes, si les élèves, en lecture ou en orthographe, ont des manques relevant du cycle 2 (méconnaissance de l'oralisation de certains graphèmes difficiles ou de certaines transcriptions phonies-graphies complexes), il est indispensable de revenir sur ces lacunes, mais il ne faut pas que cette nécessaire reprise empêche de travailler la compréhension en lecture. Ainsi, l'oralisation de l'enseignant s'avèrera, en SEGPA, souvent indispensable dans un premier temps.

deuxième exemple, mêlent vérité, indiquée dans le titre, et histoire vraie ou histoire plausible ; ces dérives de compréhension peuvent se rencontrer jusqu'au collège ; ainsi, cet élève de 3<sup>e</sup> d'insertion qui dit, à propos de *L'homme qui appelait Thérèse*, « Mais il est fou celui-là ! », jugeant les actes du personnage comme s'il en avait lu le récit dans un journal. Cette difficulté a été également mise au jour lors d'un travail autour d'un questionnaire sur le personnage<sup>6</sup> : on demandait aux élèves de choisir qui dans une liste ne pourrait pas être le personnage principal de l'histoire qu'ils inventeraient ; les réponses « *le prêtre parce qu'il prie* », « *le professeur parce qu'il doit être en classe* » montraient des élèves incapables de se poser en auteurs faisant des choix ni de séparer réalité (le professeur ayant sa classe ne peut pas s'absenter) et fiction (l'auteur pourrait décider de faire d'un professeur le personnage principal d'une histoire).

D'autre part, dans un texte, fait et opinion n'ont pas le même statut : le fait est le plus souvent pris en charge par le narrateur et l'opinion est émise par un personnage, dans un élément de dialogue, mais aussi par ce que le narrateur dit que le personnage pense ; la pensée par l'intermédiaire du narrateur est difficile à discerner dans le cas d'un texte dont le narrateur s'exprime en « je »<sup>7</sup>. Or, même fictionnel, le texte doit rester le référent, c'est un des premiers principes, à expliquer aux élèves, du travail de négociation sur le sens ; cependant, on voit bien qu'il ne suffit pas, puisqu'un élève qui s'appuierait sur une opinion en la comprenant comme un fait pourrait faire un contresens.

Le titre tient une place importante dans la compréhension des textes ; il est premier, bien qu'il ne soit pas lu par certains élèves, à qui il faut en ce cas expliquer son rôle ; néanmoins un bon nombre d'élèves le lisent avant de commencer la lecture du texte lui-même, surtout si les enseignants les ont habitués à cette première prise d'information, et il leur donne souvent une première idée dont ils ont, parfois, du mal à se détacher ensuite ; le texte *Cauchemar* a par exemple été proposé à des élèves avec le titre original et à d'autres avec le titre « Ruse d'un enfant » ; le texte *Yakouba*<sup>8</sup> a été proposé, selon les groupes d'élèves, avec les titres « Yakouba », « Manque de courage », « Courage », et les compréhensions premières des élèves ont été influencées par ces titres.

### Changement de posture des élèves

Les élèves ont du mal à opérer des changements durables d'attitudes face aux textes : un changement de stratégie est coûteux et s'il ne se conclut pas rapidement par une réussite, il peut être abandonné. Certains élèves peuvent revenir, en fin de travail, à leur conception première ou ne pas accepter totalement l'explication donnée. Par exemple, à propos de *Cauchemar*, cet élève de CM2 qui, après les remarques et explications de plusieurs de ses camarades disant que Damien, dans l'histoire, ne lisait pas les livres d'horreur, conclut « *Il ne lit pas des livres d'horreur, mais il doit les feuilleter quand même, puisqu'il veut en acheter d'autres* », alors que la compréhension semblait assurée. Ce texte tend des pièges, dont le premier est le titre, tout en donnant quantité d'indices pour les repérer. Ici, malgré les remarques des élèves ayant bien compris l'intrigue et le repérage des indices, cet élève n'abandonne pas sa première compréhension ; il justifie sa réponse, argumente, cite le texte, formule des hypothèses (« *il doit les feuilleter* »), en modalisant (« *quand même* ») et en ne

<sup>6</sup> Questionnaire constitué à partir de celui proposé par Catherine Tauveron dans son ouvrage *Le personnage, une clé pour la didactique du récit à l'école élémentaire*, Delachaux et Niestlé, 1990, page 159 et suivantes.

<sup>7</sup> Les textes *Cauchemar* ou *Les histoires se terminent toujours de la même façon*, reposant sur l'usage de l'argument par un personnage et/ou le narrateur, jouent avec cette confusion.

<sup>8</sup> *Yakouba* est le texte de l'album éponyme de Thierry Dedieu ; il est travaillé ici comme un texte, sans les illustrations, mais c'est bien un album et le travail sur les illustrations et la mise en page est essentiel aussi et pourra faire l'objet, ensuite d'activités complémentaires.

convoquant pas l'aspect affectif et personnel... et se trompe néanmoins, car il ne prend pas en compte les invalidations fournies par le texte<sup>9</sup>, même lorsque la classe est parvenue à une explication claire.

La production d'écrits très courts fournit des éléments d'observation et d'évaluation : les élèves répondent à la consigne « *Écris en quelques lignes ce que tu as compris du texte* », répondent à des questions d'interprétation, donnent leur avis sur l'action d'un personnage, et l'enseignant obtient ainsi des éléments utiles pour orienter la suite du travail mais aussi des traces de leurs progrès, en comparant les réponses sur plusieurs semaines : affirmation d'un avis personnel (« *je trouve que* », « *je pense que* », « *pour moi* »), relations logiques précises, interprétation, appui sur le texte, utilisation à bon escient des marques placées dans les questions par l'enseignant montrant que l'on est dans un travail d'interprétation...

Les textes opaques utilisés ici étaient courts ; nous défendons cependant l'idée que le texte est opaque pour une utilisation donnée, pour un groupe d'élèves donné. La longueur de ces textes peut être augmentée lorsque les élèves ont gagné en habileté dans leur analyse. Les recueils de textes utilisables<sup>10</sup> proposent également des textes plus longs qui ont les mêmes caractéristiques.

L'enseignant pourra même se lancer dans des lectures de textes opaques pour son plaisir, et pour se mettre dans une situation de difficulté peut-être analogue à celle des élèves, avec les nouvelles *Quand Angèle fut seule* (Mérigeau, 1997), *Le témoin* (Cohen-Scali, 1998), *De fauteuil en déduction* (Langelaan, 1962) et les romans *Sur le départ* (Mills, 2002) et *Dormir au soleil* (Boy Casarès, 1974) !

**Jean-Paul Vaubourg**, professeur à l'IUFM de Lorraine.

### **Références des textes, romans et albums cités :**

#### **Textes :**

*Yakouba*, tapuscrit de l'album de Thierry Dedieu, Seuil, 1994

*Cauchemar* et *Les histoires se terminent toujours de la même façon*, in *Histoires pressées*, Bernard Friot, Milan poche, 1999.

*Le plat du chien*, in *Contes d'outre-temps*, Jean-Pierre Chabrol, Presses Pocket, 1969

*La peau de chèvre*, In *Sagesses et malices du Touareg qui avait oublié son chameau*, Jean Siccardi, Renaud Perrin, Albin Michel, 2003.

*Panique à la télé*, in *Nouvelles d'aujourd'hui*, Marcello Argilli, Père Castor Flammarion, 1990

*Quand Angèle fut seule*, Pascal Mérigeau, in *Bonnes nouvelles*, Michel Descotes et Jean Jordy, Bertrand-Lacoste, 1997.

*Le témoin*, in *Rêves noirs*, Sarah Cohen-Scali, Hachette, 1998

*De fauteuil en déduction*, in *Nouvelles de l'anti-monde*, George Langelaan, Laffont, 1962

---

<sup>9</sup> Plusieurs indices indiquent dans le texte que le personnage principal ne fait pas de cauchemar mais joue la comédie : « *tout ça, c'est du cinéma* », « *les livres d'horreur, ça ne m'intéresse pas, mais alors pas du tout* », « *je ne les lis pas, je fais juste semblant* », « *ça marche* », « *je n'ai pas besoin de me forcer, ça vient tout seul* », « *pour parfaire la mise en scène, je balbutie des mots sans suite* », « *je fais semblant de lire* ».

<sup>10</sup> *Histoires pressées*, *Nouvelles histoires pressées*, *Histoires pressées pressées* et *Encore des histoires pressées* (Friot) ; *Contes d'outre-temps* (Chabrol) ; *Sagesses et malices du Touareg qui avait oublié son chameau* (Siccardi, Perrin) ; *Fables fantastiques* (Bierce) ; *Nouvelles d'aujourd'hui* (Argilli) ; *La grande bonace des Antilles* (Calvino), (Friot) ; *Le cercle des menteurs* (Carrière).

### **Romans :**

*Verte*, Marie Desplechin, École des Loisirs, 1996  
*Journal d'un chat assassin*, Anne Fine, École des loisirs, 1997  
*Dormir au soleil*, Adolfo Bioy Casarès, Poche, 1974  
*Sur le départ*, Magnus Mills, 10/18, 2002

### **Albums :**

*L'enfant qui voulait voir la mer*, Jean-Claude Brisville, Robert Constantin, Jean-Pierre Delarge éditeur, 1977  
*La vérité sur l'affaire des trois petits cochons*, Jon Scieszka, Lane Smith, Gilles Lergen, Nathan, 1991.  
*Simon dans les nuages*, Alain Dierick, Magnard, 2003  
*Frédéric*, Leo Lionni, École des Loisirs, 1975  
*Sombre nuit*, Hans Traxler, Nelly Singer, Joie de lire, 1997  
*L'heure des parents*, Christian Bruel, Nicole Claveloux, Etre, 1999  
Planche de BD « *La cage* », in *L'ours Barnabé. La nuit porte conseil*, Philippe Coudray, Mango, 1997

### **Autres textes opaques utilisables :**

*Un martien*, in *Nouvelles histoires pressées*, Bernard Friot, Milan poche, 2000  
*Le rat sagace*, in *Fables fantastiques*, Ambrose Bierce, Rivages poche, 1995  
*Contentement passe richesse*, in *La grande bonace des Antilles*, Italo Calvino, Point Seuil, 1997  
*Agence de Voyages*, in *Exercices de conversation et de diction françaises pour étudiants américains*, Théâtre, tome V, Eugène Ionesco, Gallimard, 1974.

On trouve en ligne sur internet ces textes :

*Le plat du chien* :

[http://eduscol.education.fr/D0049/lire\\_ecrire\\_le\\_plat\\_du\\_chien\\_ficheprof.pdf](http://eduscol.education.fr/D0049/lire_ecrire_le_plat_du_chien_ficheprof.pdf)

*Panique à la télé* : texte mis en ligne par l'IEN de Landivisiau dans un travail sur l'implicite.

*Cauchemar* : <http://netia59a.ac-lille.fr/va-escaudain/siteinspec/orl/cauchemar.htm>

Et sur le site de Denis Fabé : <http://pageperso.3eme.free.fr/liste.htm>

### **À lire absolument :**

#### ***Les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège***

Repères n°35, 2007, INRP, 328 pages

Numéro coordonné par Elisabeth Nonnon et Roland Goigoux

[www.inrp.fr/publications/reperes](http://www.inrp.fr/publications/reperes)

Un excellent dossier qui permet de faire le point utilement sur ce que sont les principales difficultés des « mauvais lecteurs ». On est loin, évidemment de certains simplismes ministériels.

On notera les intéressantes références aux évaluations internationales (Martine Rémond) et surtout les nombreuses pistes pratiques (ateliers de lecture, outils pour travailler la compréhension, avec une insistance toute particulière sur l'enseignement nécessaire des « stratégies de lecture », enseignement qui reste un parent pauvre). Et on apprécie particulièrement la contribution de S. Cèbe et R. Goigoux qui montrent que de nouvelles formes de travail ne peuvent être introduites par injonction, que celles-ci doivent s'inscrire dans les pratiques existantes, sur des schèmes d'action déjà mis en œuvre. Ce qui n'est pas sans implication sur la formation des enseignants ou futurs enseignants.

On peut regretter la longueur de certains articles, parfois des redondances ; il ne faudrait surtout pas que cela décourage la lecture, car ce numéro est vraiment un outil remarquable.

# Écrire en grande section

**Brigitte Calleja**

**Des élèves de cinq ans découvrent le code écrit par l'action.**

Si en matière de lecture la technique combinatoire est essentiellement l'affaire du cours préparatoire, la prévention de l'illettrisme se joue bien avant. L'entrée dans la compréhension du code écrit et de ses règles a déjà sa place à l'école maternelle.

Dans ma classe de grande section de maternelle, j'ai pris le parti d'entrer dans la découverte du code écrit par l'action : écrire, regarder écrire pour apprendre et comprendre le lire. L'acte d'écrire me semble plus concret, plus observable, plus éclairant que l'acte de lire quand on a cinq ans et qu'on est apprenti. Prenons deux exemples.

## À la maison

Marc est aux côtés de son papa qui lit le journal. Que voit-il ? Papa a le journal sous les yeux : il regarde en haut, en bas, à gauche, à droite des écritures plus ou moins grosses, des photos puis il tourne la page et recommence. Sa lecture est intime, tout se passe dans sa tête et Marc ne voit pas grand-chose de l'acte de lire. Comment s'en construire une représentation pertinente, facteur de compréhension ?

Fatima, elle, regarde maman écrire la liste des courses. Que voit-elle ? Maman ouvre un placard et dit : « *Je n'ai plus de farine, il faut en acheter, je vais le marquer* », puis elle prend une feuille et écrit « *farine* ». Maman continue : « *Demain, nous mangerons du poulet. Il en faut un gros* » et elle écrit « *un gros poulet* »... Le lendemain, Fatima va dans un grand magasin avec sa grande sœur qui sort la liste de sa poche, la regarde et dit : « *De la farine, où est le rayon ? Un poulet, maman en veut un gros !* ». Que peut comprendre Fatima de la lecture ? Sa sœur a regardé les « écritures » que maman a tracées hier et aujourd'hui, elle sait ce qu'il faut acheter : de la farine, un gros poulet... Les écritures transmettent le même message entre deux personnes différentes, à une journée d'intervalle. L'acte de lire est plus compréhensible : il se déroule entièrement devant Fatima : énonciation et écriture de la maman, lecture et action correspondant au contenu de la liste pour la grande sœur. Lire, c'est donc comprendre le message écrit par quelqu'un d'autre et écrire c'est se faire comprendre de quelqu'un d'autre. Mais, comment faire ?

## À l'école : voir l'adulte écrire et lire

Il s'agit de multiplier les expériences comme celle de Fatima avec une démarche de dictée à l'adulte. Les enfants sont présents tout au long de la manipulation de la langue : énonciation, encodage, relectures successives, corrections linguistiques, réécriture et enfin moment de lecture par le destinataire (exemple : message aux parents, invitation d'une autre classe...). Leurs compétences se développent à propos des textes : passer d'un discours oral à un discours écrit, utiliser des pronoms, des connecteurs à bon escient, et aussi à propos du fonctionnement de l'écrit : dicter en séparant des unités de sens ou des unités linguistiques (groupes nominaux, verbaux, mots, syllabes...), participer à l'encodage de certains mots. L'enseignant explicite ce qu'il fait quand il écrit ou quand il relit pour aider les enfants à construire leurs représentations des actions à réaliser pour réussir à écrire et à lire. Il les met

en mots pour les rendre visibles : « *Je dois écrire CHATON. Je dis CHATON dans ma tête. Je commence à écrire CHA. J'entends CH comme dans CHARLOTTE. J'écris C et H. Après j'entends A. Je l'écris à côté. J'ai déjà écrit CHA, maintenant je dois écrire TON... etc.* »

### À l'école : écrire soi-même et voir l'adulte lire

Il s'agit ici d'essayer d'écrire mais sans prendre beaucoup de risques puisque les mots nécessaires à bâtir des histoires très courtes sont déjà écrits sur « le manège à histoires », portique en bois avec des cubes qui tournent. Il y a des personnages issus des livres lus en classe, des verbes conjugués pour les actions des personnages et des compléments (objets directs, indirects, circonstanciels). Les enfants choisissent les éléments de leur histoire, les copient en les combinant puis disent ce qu'ils pensent avoir écrit. La maîtresse, elle, lit leur production et les enfants réalisent alors les écarts entre ce qu'ils croyaient avoir écrit et ce que lit l'enseignante. C'est la découverte de la rigueur et de la fixité de l'écrit. Les enfants entrent également dans un début d'observation grammaticale et orthographique de la langue puisqu'ils découvrent la notion de mot (par exemple, les verbes à l'imparfait s'écrivent avec un mot alors que les verbes au passé composé ont deux mots), les relations entre les mots (par exemple, accord sujets-verbes), les caractéristiques de certains d'entre eux (par exemple, transitivité ou non transitivité des verbes...), bref ce qui est nécessaire à mieux comprendre ce qu'on lit. Ils se rendent compte que certaines lettres sont ainsi porteuses d'indices de sens (marques du nombre, du genre) et pas seulement de sons.

### À l'école : écrire et lire avec l'aide de l'adulte

Il s'agit enfin d'essayer d'écrire en prenant cette fois tous les risques dans un moment fort de rencontre avec le code : l'atelier d'écriture autonome. Les enfants décident de l'énonciation et cherchent eux-mêmes comment écrire ce qu'ils veulent communiquer. Ils montrent là quelles sont leurs représentations du code écrit et leurs compétences au moment de l'atelier. L'enseignant essaie d'entrer dans la logique de l'enfant et non de lui imposer les normes adultes pour lui permettre d'évoluer à partir de ce qu'il est déjà capable de faire. L'enseignant aide l'enfant selon les besoins qu'il exprime.

Pénélope écrit : LA RNETL EROISEREGARDENT

Elle montre sa conscience de l'existence de mots à l'écrit (deux espaces), son repérage d'un déterminant LA, sa capacité à utiliser un outil d'aide comme le manège à histoires et à y sélectionner un verbe au pluriel parce qu'elle a remarqué qu'il y a deux personnages dans son histoire.

Mais, pour l'aider à se rendre compte de l'écart entre ce qu'elle a voulu écrire et ce qu'elle a vraiment écrit, son texte est soumis à la lecture d'un autre adulte, la maîtresse de la classe des petits qui n'a pas assisté à la phase de recherche et se comporte donc comme un vrai lecteur devant un texte inconnu. L'enfant prend conscience alors de ses réussites et de ses lacunes à l'aide des remarques de cette enseignante. Une grille d'évaluation des productions se construit progressivement au cours de l'année et incite à parfaire sa production et à connaître les apprentissages que chacun doit développer.

Exemple du contenu de la grille au mois de mars :

- J'ai écouté tous les sons et j'ai écrit les lettres : (OUI - UN PEU - NON)

- J'ai écrit tous les mots :

(OUI - UN PEU - NON)

- J'ai laissé des espaces :

(OUI - UN PEU - NON)

- J'ai écrit des lettres qu'on n'entend pas : (OUI - UN PEU - NON)

**Brigitte Calleja**, maître-formateur à l'IUFM, maternelle Paul Éluard, Mâcon.  
(Article paru dans le N°422 **Apprendre à lire, quoi de neuf ?** de mars 2004)

# Apprendre à comprendre des textes écrits

Sylvie Cèbe et Roland Goigoux

**Si lire est une activité stratégique, comment, au cycle 3 et au collège, aider les élèves à acquérir des stratégies et apprendre à comprendre des textes écrits ? Quelques pistes...**

Les études sur l'apprentissage et la maîtrise de la lecture montrent l'influence de deux types de processus : des processus de bas niveau (décodage ou identification des mots) et des processus de haut niveau (construction de la signification des groupes de mots et des phrases, élaboration d'une représentation mentale de l'ensemble du texte) que le lecteur doit réguler en cours d'activité. L'acte de lire est donc une activité résolument stratégique qui requiert la coordination de plusieurs opérations intellectuelles dans un but : comprendre.

## **Difficultés de régulation de la compréhension**

Dans cet article, nous nous intéresserons aux difficultés de compréhension qui proviennent de la faiblesse des stratégies disponibles chez le lecteur et de la manière dont il régule leur utilisation. Ces stratégies permettent en effet de planifier et de contrôler les traitements cognitifs adéquats et d'organiser les informations en mémoire à long terme. Sur ce point, on observe que les faibles lecteurs sont malhabiles : ils ont acquis peu de stratégies et, même quand ils en disposent, ils ignorent quand, comment et pourquoi les utiliser. Pensant qu'il suffit de décoder tous les mots d'un texte pour le comprendre, ils ignorent qu'il est nécessaire d'élaborer des représentations intermédiaires (et provisoires) au fur et à mesure de l'avancée dans le texte et qu'ils doivent chercher à construire les relations logiques pour suppléer au non-dit du texte. Enfin, parce qu'ils manquent de pratique, la mise en œuvre de stratégies est coûteuse et ne se solde pas par une amélioration significative de leurs performances. Dès lors, on comprend pourquoi ils renoncent à les utiliser. Leur douloureuse histoire scolaire leur a fait développer un sentiment d'incompétence qui les prive d'éprouver la motivation nécessaire à la mise en œuvre d'un traitement en profondeur des données textuelles. Ayant en outre peu de contrôle sur leurs performances et se jugeant incapables d'atteindre les objectifs fixés par les enseignants et les tâches scolaires, ils finissent par trouver tout effort inutile. En résumé, les faibles lecteurs se méprennent gravement sur la nature de l'activité intellectuelle qu'ils doivent mettre en œuvre pour comprendre un texte.

Ces malentendus nous paraissent être renforcés par certains choix didactiques, notamment ceux qui :

- accentuent exagérément la dichotomie entre identification des mots et compréhension de texte,
- privilégient la compréhension littérale des segments de textes au détriment d'une compréhension fine qui intègre les intentions de l'auteur,
- sollicitent exagérément le recours à la mémoire pour répondre aux questions,
- ne favorisent pas chez les élèves le développement et/ou la prise de conscience des stratégies qui assurent la compréhension et en permettent le contrôle.

## Scénarios habituels

Dans la plupart des classes que nous observons, les enseignants expérimentés conduisent très habilement les temps de découverte pour aider les élèves à comprendre les textes qu'ils leur soumettent. Ils définissent la tâche et le but de la lecture, expliquent le vocabulaire et donnent des informations sur l'univers de référence. Puis ils segmentent le texte pour faciliter la compréhension au fur et à mesure de son déroulement, reformulent ou font reformuler les idées essentielles, expliquent les mots, les phrases, les expressions, aident à mettre en lien les différentes informations. Ils sollicitent des inférences (traitement de l'implicite) en posant des questions aux élèves, en organisant et guidant la lecture à rebours, etc. Les maîtres s'emploient donc à rendre le texte compréhensible par tous les élèves. Et quand ils ont atteint ce but dans cet espace dialogué, ils passent à un autre texte.

Si ce type de pratiques aide sans conteste les élèves à comprendre chacun des textes proposés et à acquérir des connaissances sur le monde, il ne les aide pas à mieux *apprendre à comprendre* puisque l'essentiel de l'activité est pris en charge par l'enseignant et fait rarement l'objet d'une explicitation portant sur les stratégies (ce sont davantage les contenus qui sont explicités). Aussi, quand les élèves se retrouvent seuls et qu'ils n'ont plus le guidage du maître, ils ne comprennent pas mieux les textes nouveaux, ne maîtrisant toujours pas les stratégies qui sous-tendent la compréhension.

Pour nous, c'est justement là, une fois que l'ensemble du texte est compris par tous, que le *travail d'enseignement de la compréhension peut commencer*. Dans ce but, nous avons élaboré un ensemble d'activités didactiques qui visent à aider les enseignants à passer d'aides contextualisées, ponctuelles et implicites à des aides systématiques et explicites, centrées sur l'acquisition, l'explicitation et la régulation des stratégies. Cohérents avec les résultats de la recherche en psychologie, ils sont facilement utilisables par les maîtres dans les conditions ordinaires d'exercice de leur métier. Ils ne se substituent pas aux activités classiquement proposées en classe de français (riches et porteuses d'enseignements sur la langue et le monde environnant) mais les complètent. Ils reposent sur un ensemble de principes didactiques et pédagogiques que nous allons passer brièvement en revue.

### Caractéristiques du dispositif d'aide à la compréhension

Les dispositifs que nous avons conçus sollicitent l'activité des élèves dans sept directions qui interviennent dans la plupart des activités de compréhension et dont on sait qu'elles sont particulièrement déficitaires chez les élèves qui nous occupent : *reformuler, synthétiser (ou résumer), inférer, interpréter, questionner, écrire et contrôler*. Chacune d'entre elles fait l'objet d'une intervention spécifique (soit sept ensembles d'activités qui comprennent chacun une dizaine de séances menées en collectif).

#### *Stabiliser les formats ; travailler sur des textes connus*

Nous préconisons d'offrir aux élèves des situations régulières, des tâches familières et un déroulement formaté afin qu'ils puissent comprendre ce qu'ils sont en train d'apprendre, se repérer dans l'activité et prendre progressivement une part de plus en plus grande dans son contrôle. C'est pour la même raison que nous retenons, au moins au début, des textes que nous savons compris de tous les élèves, à la syntaxe et au lexique familiers, inscrits dans un univers de référence connu. Nous pensons en effet que, pour que le travail proposé soit possible et profitable, il ne faut pas multiplier les sources de complexité. Nous nous distinguons des partis pédagogiques classiquement pris par les enseignants qui, soucieux de recueillir l'adhésion des élèves, ont plutôt tendance à diversifier les supports, à proposer des textes nouveaux, aux contenus amusants et offrant de quoi enrichir le stock de connaissances sur le monde. Nous choisissons une autre voie, convaincus que l'intérêt (ou la motivation) des

élèves ne réside pas seulement dans la découverte des textes : l'acquisition de stratégies, l'amélioration du fonctionnement et le contrôle pris sur l'activité peuvent être des sources de motivation extrêmement puissantes, même et surtout chez les élèves qui ont très peu de domaines d'expertise.

### *Des activités cognitives complexes ; de la répétition sans répétition*

Opter pour des textes simples ne revient pas à faciliter l'activité cognitive qu'on attend de l'élève. Il ne s'agit pas de chercher à éviter les activités intellectuelles complexes (explorer, trier, rechercher, se poser des questions, vouloir les résoudre...) qui réclament du temps, de la répétition, de l'entraînement. On sait néanmoins que la répétition à l'identique d'une même activité (même menée plus lentement et en plus petit groupe) ne suffit pas à garantir le succès d'un apprentissage. C'est pourquoi nous avons choisi de solliciter les élèves dans des registres cognitifs différents, autrement dit de faire travailler la même compétence dans des tâches dont nous faisons varier les buts. C'est ainsi par exemple qu'à propos d'un questionnaire de compréhension, les élèves vont devoir successivement : 1. chercher les indices qui ont permis à un élève fictif de trouver la bonne réponse ; 2. essayer d'interpréter le raisonnement mis en œuvre par un autre élève fictif qui a donné une réponse erronée ; 3. inventer des questions de nature différente (littérale ou inférentielle) ; 4. classer les questions selon leur nature ou leur difficulté ; 5. ranger des réponses de la plus juste à la plus fautive ; 6. reformuler des questions pour les rendre plus difficiles ou plus faciles ; 7. inventer des questions...

### *Entraîner le transfert*

Dans un second temps, une fois que les élèves maîtrisent la compétence visée, nous avons recours à d'autres textes plus complexes déjà travaillés, explorés, lus et compris en classe. Dégagés du souci de décoder et de comprendre le sens, les élèves peuvent allouer toute leur attention à essayer de voir en quoi ce qu'ils viennent d'apprendre a une portée plus large et peut s'appliquer à d'autres contenus. Enfin, dans un troisième temps, on introduit de nouveaux textes, également riches et complexes, qui les obligent à utiliser leur nouvelle compétence (connaissance, stratégie, prise de conscience...) dans de nouveaux contextes.

### *Réduire les « degrés de liberté » pour maintenir l'attention des élèves durant les temps collectifs*

Dans notre intervention, l'enseignant joue un rôle prépondérant : c'est lui qui encadre, guide et régule le fonctionnement des élèves dans l'activité. Cette aide peut prendre plusieurs formes : l'enseignant lit le texte support à l'activité pour ne pas mettre hors jeu les piètres décodeurs ; il prépare la lecture autonome d'un nouveau texte en faisant décoder collectivement les mots qu'il juge difficiles, il explique les questions écrites, etc. Parce que la plupart de nos activités sont menées en collectif, nous préconisons l'utilisation d'un rétroprojecteur (ou du tableau) : ce dispositif a le mérite de faciliter le guidage et le maintien de l'attention de tous sur ce qui fait l'objet de la discussion commune, d'éviter de perdre du temps (et des élèves !) à faire rechercher individuellement l'information, le mot, la phrase, l'indice dont on parle, de diminuer les contraintes qui pèsent sur l'activité, de masquer des informations, de réguler plus aisément les interactions...

**Sylvie Cèbe**, IUFM de Lyon.

**Roland Goigoux**, IUFM d'Auvergne.

# Écrire pour apprendre et se construire

Alain Decron

Alain Decron participe depuis trois ans aux travaux d'un groupe de recherche de l'IUFM de Montpellier, codirigé par Dominique Bucheton et Jean-Charles Chabanne et dont l'objet est l'étude de l'oral et de l'écrit réflexifs. Il fait ici le récit d'un apprentissage où l'émotion, mise à distance par l'écriture sans rien perdre de son intensité, débouche sur un récit où le fait prend place dans la trame d'un événement analysé.

Je travaille avec un CE1 dans une école fréquentée en grande majorité par une population d'origine marocaine. Quelques élèves sont français originaires de France et vivent dans une situation socioculturelle précaire. Si quelques problèmes de langue (lexique manquant, syntaxe chaotique) persistent, l'obstacle majeur rencontré se situe plutôt au niveau du langage, de son utilisation, de ses implications symboliques et sémantiques.

Notre école connaît des échecs et des réussites, en tout cas permet-elle aux élèves de vivre et apprendre ensemble dans un climat pacifié, propice au respect mutuel et aux apprentissages.

## Quelques principes

Nous pensons que les élèves, tous les élèves, doivent se voir offrir les mêmes possibilités de grandir, d'exercer leur esprit, de fournir un travail intellectuel. Autrement dit, il s'agit d'accrocher chacun, de lui permettre de mobiliser ce qui est en lui, son histoire personnelle et scolaire, pour entrer en résonance avec l'activité proposée, lui donner un sens et pouvoir la poursuivre jusqu'à un résultat tangible en adéquation avec ses propres possibilités.

Nous demandons donc un travail exigeant, nous faisons le pari de l'intelligence en mettant en place des activités mêlant oral et écrit dans une dynamique d'élaboration du sens par la pensée, nous jouons sur la variable temps pour laisser émerger la réflexion, pour laisser mûrir le raisonnement, nous suscitons en permanence les interactions et les interlectures qui permettent à chacun de dire, de montrer son travail, de connaître les idées des autres, d'exposer les siennes et donc de construire un point de vue singulier sur le monde tout en sachant qu'il peut évoluer. Enfin, toutes ces activités se tissent en réseaux complexes, en interdisciplinarité, sur une trame d'interculturalité, de culture partagée, de construction d'une pensée qui concerne les élèves.

Dit d'une autre façon, il semble que les élèves trouvent un réel bénéfice à prendre une parole vraie, impérieuse, nécessaire pour dire quelque chose d'essentiel à leur construction ou à leur compréhension du monde, plutôt que de se cantonner à un métalangage destiné à l'institution et forcément excluant, puisque basé sur l'implicite de l'école, loin d'être partagé par tout le public scolarisé actuellement.

## Comment construire des séquences basées sur l'écrit ?

Affirmons fortement quelques règles importantes.

Écriture et oral sont deux formes de la prise de parole.

Les lanceurs d'activité doivent être pensés, préparés avec en soubassement les valeurs sur lesquelles nous appuyons notre enseignement, et le souci permanent d'accrocher chacun, de le concerner.

La pensée va s'élaborer par tâtonnements, bouillonnements, essais, erreurs, retouches successives, emprunts, souvenirs, liens, comparaisons, associations d'idées, une multitude

d'opérations mentales imposant que chaque étape intermédiaire soit respectée en tant que tremplin vers l'étape ultérieure.

L'enseignant devient un vrai lecteur ou auditeur de la parole des élèves, c'est-à-dire qu'il repousse au moment de la finalisation la correction de surface pour être attentif au contenu, au sens profond de ce qui est dit.

Tout au long du processus le maître nourrit sa classe par des apports culturels, des savoirs sur la langue, des réactions écrites aux textes proposés par les apprenants, propose des lectures, des histoires, différencie et même individualise ses interventions, remarques, propositions.

Enfin, l'écriture/lecture n'est pas réservée à la seule leçon de français, mais devient une attitude nouvelle de la classe dont les répercussions sont visibles non seulement sur la production écrite ou orale dans toutes les disciplines, mais encore sur la gestion du groupe et sur la tonalité générale de la journée scolaire.

### **Smahan apprend en écrivant**

Smahan est une petite marocaine arrivée en France l'année dernière, sans connaître le français, elle a donc été scolarisée un an dans une classe de primo-arrivants. Elle est actuellement dans mon CE1 avec un âge supérieur à la normale. Elle rencontre des difficultés linguistiques et phonologiques importantes, ce qui ne l'empêche pas de prendre la parole, une fois le climat de confiance établi. J'ai choisi de prendre le travail de cette élève comme objet d'étude pour montrer à quel point peuvent fonctionner les apprentissages, y compris dans des cas de grande difficulté au niveau de la norme de surface (orthographe, grammaire et syntaxe.)

Je projette à la classe un reportage montrant le sauvetage d'une adolescente turque par les pompiers français après le tremblement de terre de l'été dernier. Je demande une écriture immédiate sans discussion préalable, pour fixer la pensée brute de l'enfant qui se trouve encore sous l'emprise de l'émotion.

Ensuite, un débat est organisé et enregistré, pendant lequel chacun peut parler, émettre des idées, répondre...

Quelques jours plus tard, je fais écouter le premier enregistrement à la classe, puis nous avons un second débat qui permet de prendre de la distance avec ce qui avait été dit la première fois, de rajouter des idées, de faire évoluer sa pensée, de se resservir des mots des autres pour étayer, affiner son propre discours, de fouiller des voies qui étaient restées inexplorées car nous étions dans l'urgence de dire l'émotion, de se positionner par rapport à la vision du monde proposée.

Enfin, une semaine plus tard, nouvelle phase d'écriture individuelle qui permet de revenir à froid sur le sujet, d'apporter de nouvelles réflexions, de tisser de façon différente ses sensations, son savoir, le discours des autres, des pensées que l'on a empruntées, digérées, pour les faire siennes.

Écriture initiale de Smahan :

« Une fille s'est coincée en Turquie dans une maison et le monsieur il parle avec la fille en turc après ils courent dans le trou du tremblement de terre. »

Écriture finale de Smahan :

« Une petite fille s'est coincée dans le trou de la maison. Elle crie avec le tremblement de terre. Les pompiers entendent un bruit et les pompiers appellent le monsieur turc et il parle avec elle en turc et la fille dit au monsieur : « Ma sœur elle est morte et il reste que ma petite sœur, elle est vivante. »

Le monsieur parle avec elle en turc et dit : « Tu peux monter seule ? » Et la fille dit : « Je peux monter toute seule. »

La fille elle est montée et le pompier il l'a mise sur le lit et le pompier met sur la fille un drap et les pompiers sont contents parce que la fille elle est vivante. »

Bien entendu, j'ai normé la transcription de ces deux écritures dans le but de les rendre facilement lisibles par tous. Je n'ai, par contre, enlevé, ajouté ou substitué aucun mot.

## Début d'analyse

La première chose qui saute aux yeux est la différence de longueur des deux textes. À mesure que nous détaillons ces deux productions, nous observons un épaississement intéressant. Smahan intègre des remarques, des suggestions faites par ses pairs ou le maître au cours des interactions orales. C'est essentiellement au niveau lexical que des retouches sont réalisées pour écrire le mot pertinent. Mais surtout, l'élève écrit un texte planifié, avec une introduction, une fin qui tient presque lieu de morale de l'histoire, des dialogues, une succession d'actions qui créent un rythme incitant à la lecture. Nous visitons la scène sous différents angles puisque Smahan nous propose la vision de la fillette, celle des pompiers, puis celle de l'interprète. Les dialogues sont informatifs et par là, ont toute leur raison d'être. Elle développe ensuite le sous-thème de la pudeur où elle peut dire ce qu'elle ressent au niveau émotionnel, culturel. Elle tisse son vécu, son ressenti, avec le récit qu'elle fait du reportage. Elle met donc à distance le contenu du film pour porter un jugement, un commentaire sur lui. Ne peut-on considérer qu'elle est en train de penser le monde, de se penser dans le monde à partir de ces quelques images où l'on voit en une ou deux secondes un pompier jeter un drap sur la victime dénudée ? Les personnages convoqués par Smahan prennent une profondeur réelle.

- La jeune fille sent la souffrance de la perte de sa sœur, elle estime sa situation et décide de sortir seule, elle réalise ce qu'elle a décidé.

- Les pompiers savent que la fillette ne les comprend pas, ils comprennent qu'elle n'a pas envie de se laisser voir nue à sa sortie (ceci est clairement et longuement explicité dans les douze interventions orales de Smahan entre les deux écritures), ils sont heureux du dénouement du sauvetage.

- L'interprète joue bien l'interface entre les sauveteurs et la fillette.

Smahan orchestre toutes ces voix du récit pour en faire un texte cohérent dans lequel perce l'émotion.



## Conclusion

La place manque pour pousser l'analyse, mais nous sommes bien les témoins, dans ce corpus d'apprentissages cognitivo-langagiers, d'une maîtrise du discours pour toucher le lecteur et se positionner par rapport au monde en question, d'une planification efficace, cohérente. Ce travail n'a fait l'objet d'aucune introduction de grille ou autre outil d'écriture. Celle-ci s'est développée par nécessité de dire, mais aussi grâce aux interactions nombreuses, aux étapes intermédiaires (ici orales, mais souvent écrites), à la possibilité de poser dans l'urgence un premier jet brut tout en sachant qu'il ne sera pas évalué mais simplement support des écritures suivantes. Smahan, au cours de cette séquence a appris beaucoup de choses sur le travail purement scolaire, mais elle a surtout appris que son écriture a rencontré de vrais lecteurs attentifs au contenu. Elle a également appris que l'école est un espace d'interculturalité où l'on peut donner son avis sur le monde.

**Alain Decron**, Professeur des écoles, maître formateur à Perpignan.  
(Article paru dans le N°388-389 **Écrire pour apprendre** de novembre-décembre 2000)

# Comment lire la "grille de compétences" pour maîtriser la langue ?

Marie-Laure Elalouf

Une linguiste et didacticienne connue de ceux qui s'intéressent à l'étude de la langue donne son point de vue en répondant à nos questions sur les formulations qui concernent le pilier 1 de la « grille de compétences » publiée sur le site de la DESCO, que nous analysons par ailleurs globalement.

## 1. Quelle conception se dégage des formulations du pilier 1 « maîtrise de la langue » ? Quelle lecture peut en faire le linguiste et le didacticien ?

*Maîtrise de la langue.* C'est une expression qui semble aller de soi ; elle s'impose comme une évidence comme si elle avait toujours été inscrite comme objectif fondamental dans les programmes de l'école et du collège. Or, elle n'apparaît pas à ma connaissance dans les programmes de 1985 et dans ceux qui leur sont antérieurs.

À l'école primaire, on a, dans ces programmes, une distinction entre la *pratique de la langue* qui recouvre l'oral, la lecture, l'écriture (au sens de la graphie) et l'expression écrite et l'*étude de la langue* qui recouvre l'orthographe, la grammaire et le vocabulaire. Au collège, dans ces mêmes programmes de 1985, la partition est un peu différente puisque la *pratique raisonnée de la langue* recouvre son usage correct et son étude réfléchie, tandis que les activités qui apparaissaient sous la rubrique *pratique de la langue* à l'école primaire se trouvent réunies sous le titre *formation d'une culture*.

Or, l'équation *pratique de la langue* + *étude de la langue* = *maîtrise de la langue* est déjà à cette époque sérieusement mise en cause, par des didacticiens, des sociologues, et des psychologues. C'est alors qu'on voit apparaître le terme *maîtrise de la langue* en 1992 pour l'enseignement primaire, *maîtrise des discours* à partir de 1996 dans les programmes de collège, *maîtrise du langage et de la langue française* en 2002 pour l'enseignement primaire, terme maintenu dans les programmes de 2007. L'accent est alors mis sur le *langage* comme *activité* qui s'actualise dans des genres de discours, oraux, écrits, dans des styles différents selon les situations de communication. L'école n'a plus pour seule vocation d'enseigner la norme, elle doit aider les élèves, dans leur diversité sociale et culturelle, à se situer par rapport à des normes en constante évolution.

Définie ainsi, la maîtrise de la langue constitue un domaine vaste qui demande, pour être circonscrit de façon opératoire, une analyse fine et complète de l'ensemble de compétences langagières dont l'acquisition est visée. À partir de ce constat, il importerait de distinguer les compétences attendues, les connaissances nécessaires pour acquérir ces compétences, les méthodes et exercices qui facilitent cette appropriation, les productions dans lesquelles se manifestent ces compétences. Or, cette mise à plat n'a pas été faite.

Autres questions éludées : pour atteindre cet objectif très ambitieux, quelle place donner aux connaissances intuitives des élèves sur le langage ? À l'étude de la langue à proprement parler ? Comment faire en sorte que ses contenus éclairent véritablement des fonctionnements langagiers ? Quelles articulations avec les activités de lecture, d'écriture et d'oral ? Quelle progression ? Ces questions difficiles, qui renvoient à des programmes de recherche dont beaucoup restent à mener, ont en quelque sorte été occultées par le mot magique *maîtrise de*

la langue. Et l'on a pu constater dans les pratiques d'enseignement des interprétations divergentes des programmes à partir de 1995-1996 : maintien des pratiques anciennes ; dilution voire disparition de l'étude de la langue ; association récurrente entre un fait de langue et une forme de discours (les temps du passé et le récit de la 6<sup>e</sup> à la 1<sup>e</sup>) ; recherche d'articulations entre un objectif d'expression ou de compréhension, des faits de langue et des éléments culturels au sein d'une progression.

Le socle commun de connaissances et de compétences tranche en inversant l'ordre qui a prévalu plan de rénovation de l'enseignement primaire (1971) et la réforme Haby (1975) : d'abord les connaissances : le vocabulaire, la grammaire, l'orthographe. Puis, les capacités : lire, écrire, s'exprimer à l'oral, utiliser des outils. Ce retour en arrière n'apporte aucune réponse aux difficiles questions posées par la maîtrise de la langue. D'autant que les contenus d'enseignement visés sont singulièrement pauvres, révélant ainsi chez leurs concepteurs une conception de la langue bien peu scientifique. En syntaxe, par exemple, la première notion dont la connaissance doit être vérifiée est la ponctuation. Or, il s'agit d'une convention de l'écrit, qui a connu d'importantes variations dans une histoire récente et qui peut varier d'un genre de discours à l'autre, d'un support à l'autre, d'un scripteur à l'autre, selon le niveau où celui-ci situe l'exigence de lisibilité et le guidage du lecteur. Elle est seconde par rapport aux structures syntaxiques fondamentales, qui ne sont citées qu'après, alors que celles-ci organisent les énoncés tant à l'oral qu'à l'écrit.

## **2. Que penser de l'expression même de maîtrise de la langue et du rôle qu'on fait jouer à cette notion, en reprenant la vieille idée que ce qui se pense bien s'énonce clairement ?**

Oui, l'adage de Boileau est tout aussi magique, il renvoie à cet idéal de clarté française qui flatte la nostalgie, alors que les ruptures de la modernité ont coïncidé avec cette prise de conscience que la langue nous gouverne plus que nous la gouvernons...

Sur le plan pédagogique, la traduction de cet adage peut être génératrice d'échec. C'est ce que l'on peut craindre à la lecture du livret de connaissances et de compétences destiné à vérifier la maîtrise progressive du socle commun du cycle 2 de l'école primaire à la fin de la scolarité obligatoire. En écriture, la capacité « rédiger un texte bref, cohérent, construit en paragraphes, correctement ponctué, en respectant de consignes imposées » a été séparée en deux : d'une part, on vérifie si les élèves sont capables de « rédiger un texte bref écrit dans une langue correcte » en évaluant l'organisation des phrases, l'orthographe et la ponctuation. D'autre part, on évalue, sur d'autres productions, leur capacité à rédiger un texte cohérent, adapté au destinataire. Et dans un cas comme dans l'autre, la progression n'est que quantitative : une ou deux phrases, puis dix lignes, pour atteindre deux pages en fin de scolarité obligatoire. Jusqu'en 5<sup>e</sup>, seules des phrases courtes, simples, bien ponctuées, sont attendues.

Il y a aujourd'hui suffisamment de travaux sur la didactique de l'écriture pour récuser cette dissociation du fond et de la forme, qui n'a rien à voir avec des dispositifs didactiques qui déchargeraient les élèves d'une partie de la gestion d'une tâche complexe pour leur permettre de se concentrer sur un aspect jugé central à un moment précis de l'apprentissage. De même, refuser aux élèves une expression complexe, au motif qu'ils risqueraient de « faire des fautes » va à l'encontre de bien des travaux sur le rôle de l'erreur dans l'apprentissage.

En lecture, on retrouve cette même conception réductrice. Les élèves doivent « dégager les idées essentielles d'un texte ». Formulation très vague. S'agit-il de repérer des informations dans un texte ? De les sélectionner selon leur pertinence ? De les mettre en relation ? De dégager l'implicite ? Ces capacités, qui étaient distinguées dans les évaluations nationales antérieures, sont maintenant amalgamées, avec une sous-estimation inquiétante des stratégies interprétatives reposant sur l'implicite, qui font précisément défaut aux mauvais lecteurs. On lit même dans les indications pour la fin de la scolarité obligatoire « On choisira des textes où la thèse est explicite ». On pourrait aussi écrire des textes pour l'évaluation du socle commun, en *novlangue* par exemple...

### **3. Y a-t-il des éléments positifs, au-delà des critiques, qui peuvent être utilisés par l'enseignant désireux de tirer le meilleur d'un texte qui en principe s'impose à lui ?**

Dans le socle commun, le propos est si général que tout enseignant peut en tirer parti à sa manière. Tout dépend de la façon dont il interprète, en fonction de ses connaissances, de son itinéraire personnel et professionnel, « comprendre un énoncé », « adapter sa prise de parole à la situation de communication ». Mais cette généralité est en même temps un frein à la nécessaire clarification des objectifs visés et des démarches adoptées avec d'autres enseignants de français, avec des enseignants d'autres disciplines et aux différents niveaux de l'institution scolaire. De ce point de vue, le livret de connaissances et de compétences formule des indications qui peuvent aider à la prise en charge de la maîtrise de la langue par les enseignants de toutes les disciplines, ce qui reste souvent une incantation. Dans la continuité de l'école primaire où le maître polyvalent a pour chaque apprentissage un double objectif langagier et disciplinaire, il est indiqué à propos de la reformulation d'une consigne : « la capacité est à évaluer dans toutes les disciplines ». Par ailleurs, le livret fixe parfois des niveaux d'exigence et suggère des conditions de réalisation qui tendent à réduire les formulations vagues du socle commun.

Une autre façon de lire plus positivement ce texte serait d'observer que des démarches intellectuelles plus riches sont proposées dans d'autres « piliers » du socle : observer, mettre en évidence des régularités, formuler des raisonnements, avancer des arguments. Pourquoi ne concerneraient-elles pas aussi le pilier fondamental qu'est la maîtrise de la langue ?

### **4. Si vous aviez à formuler deux ou trois idées force concernant la « maîtrise de la langue » (ou autre formulation), vous mettriez l'accent sur quoi ?**

Peut-être simplement, loin d'un idéal assez illusoire, qu'il s'agit de rendre les élèves plus conscients de ce qu'ils savent déjà faire avec le langage, de ce qu'ils pourront ou pourraient faire dans de nouvelles situations, quand ils auront acquis des connaissances nouvelles, à travers la rencontre de discours que l'école a la mission de leur faire découvrir. *En cours d'acquisition*, bien au-delà du socle commun.

**Marie-Laure Elalouf**, Université de Cergy-Pontoise/IUFM de l'académie de Versailles.

### **Quelques pistes bibliographiques**

On lira avec profit :

- *La lecture de 8 à 11 ans*, Observatoire national de la lecture, 2001
- Les travaux de Martine Rémond, dont certains sont disponibles sur Internet : [www.ac.creteil.fr/langages/contenu/prat\\_peda/j\\_acad/pdf/compte\\_rendu\\_03](http://www.ac.creteil.fr/langages/contenu/prat_peda/j_acad/pdf/compte_rendu_03)
- L'ouvrage *La maîtrise de la langue au collège*, CNDP-Savoir-Livre, 1997, qui n'a pas connu la diffusion qu'il aurait dû.

Parmi les nombreux ouvrages sur le sujet :

- M. Charolles, JF Halté, C. Masseron, A. Petitjean, *Pour une didactique de l'écriture*, Pratiques, Metz, 1989.
- S. Plane, *Écrire au collège*, Nathan, 1994.
- Jean-François Halté, *La didactique du français*, PUF, 1992.

## La compréhension de l'écrit

Si on prend la définition du Programme international pour le suivi des acquis des élèves de la compréhension de l'écrit (OCDE), on a une base fort intéressante pour concrétiser les compétences en matière de maîtrise de la langue, côté réception. On est bien loin des assez pauvres formulations des livrets de compétences expérimentaux (« comprendre le sens général d'un texte, savoir repérer des informations »...) Les équipes qui travaillent sur les compétences en lecture pourraient utilement s'inspirer de cette définition :

*C'est la capacité de comprendre, d'utiliser et d'analyser des textes écrits, afin de pouvoir réaliser ses objectifs, développer ses connaissances et son potentiel et jouer un rôle actif dans la société.*

### Les tâches de lecture :

- comprendre globalement un texte,
- trouver l'information,
- développer une interprétation,
- réfléchir sur le contenu d'un texte,
- relier des informations du texte à des connaissances qui lui viennent d'autres sources,
- réfléchir sur la forme et la structure d'un texte, en évaluer la pertinence, les qualités, etc.

### (Leçon de grammaire, 2006)

Alyssa n'a pas ri à l'unisson de tous car quelque chose la tracassait.

— M'sieur pourquoi est-ce qu'on dit imparfait de l'indicatif. Pourquoi on dit : de l'indicatif.

— J'te retourne la question. Pourquoi ?

Cette fois le crayon ne survivrait pas à l'assaut des canines.

— Les autres, vous avez entendu ? Pourquoi « de l'indicatif » ? Oui, Bien-Aimé, on t'écoute.

— M'sieur, ça fuit, j'peux aller aux lavabos ?

— Va aux lavabos, qu'on en finisse. Alors, les autres, pourquoi « de l'indicatif » ?

En regagnant sa place, Fayad avait chipé le typex de Hadia coiffée d'un bandana et le faisait maintenant couler sur la feuille de Demba.

— Eh bien, si on précise « de l'indicatif », c'est pour pas confondre avec un autre imparfait, et c'est quoi cet autre imparfait ?

Abderrahamane a enlevé sa montre pour la déposer devant lui en appui sur sa trousse, puis a dit :

— Imparfait du subjonctif

— Bien. Et c'est quoi l'imparfait du subjonctif ?

Ils ne savaient pas. J'ai expliqué. J'ai écrit il faut que j'aille, puis il fallait que j'allasse. Ils ont fait oh là là le vieux temps.

**François Bégaudeau**, *Entre les murs*, Verticales.

## 4. Pratiquer une langue étrangère (pilier 2)

### *Introduction*

#### *Le niveau du chauffeur de taxi*

Et si aucun élève ne sortait de la scolarité obligatoire sans avoir au moins atteint le niveau d'anglais du chauffeur de taxi du Moyen-Orient que vous êtes stupide de ne pas comprendre, malgré parfois dix ans d'enseignement de la langue ? Le pari du socle est de former sinon une nation de bilingues comme dit le ministre, du moins des personnes qui osent converser dans une autre langue, « se débrouiller », ce qui n'empêche pas d'aller plus loin. Quelle langue ? C'est un autre débat que de savoir s'il faut avant tout maîtriser (un peu) ce que Umberto Eco appelle l'équivalent du latin au Moyen-Âge, l'anglais international méprisé par les puristes mais qu'on regrette quand même parfois de ne pas posséder mieux...

## La « pratique » d'une langue étrangère et non le simple enseignement

**Annie Bessagnet**

**D'un côté le socle commun, de l'autre le « cadre européen commun de référence pour les langues ». Quel rapport entre les deux ? Y a-t-il une logique similaire ? Comment s'y retrouver quand on enseigne une langue étrangère en collège ? Et comment articuler tout ça avec les programmes officiels ? Un professeur d'anglais nous livre ses réflexions.**

Ma première réaction à la lecture du pilier 2 du socle fut de me demander comment j'allais pouvoir mettre en œuvre le socle tout en respectant le CECRL (cadre européen commun de référence pour les langues) adopté par la France, et en appliquant les nouveaux programmes du palier 1 et du palier 2 du collège. Il faut tout d'abord prendre conscience que ces trois types de textes ne s'adressent pas aux mêmes publics et c'est cela qui constitue leur différence : le CECRL vise un public beaucoup plus large que celui des enseignants de langue : il concerne aussi les auteurs de programmes scolaires, de manuels, de référentiels, de sujets d'examen en langues vivantes, le milieu professionnel... ; les programmes d'anglais s'adressent plus spécifiquement aux enseignants de cette langue ; le socle est un ouvrage grand public visant à expliquer dans une langue accessible à tous (citoyens français, parents d'élèves...) ce que l'institution s'engage à faire acquérir à tous les élèves avant la fin de la scolarité obligatoire. Pour mettre en œuvre le pilier 2 du socle l'enseignant d'anglais doit donc mettre les descripteurs de ce texte en parallèle avec les programmes qui lui indiqueront de manière plus spécifique les contenus, les stratégies à développer afin de le faire acquérir à ses élèves.

## Points de convergence

Par ailleurs ces nouvelles instructions officielles se font écho, et des principes forts et communs les sous-tendent : les nouveaux programmes et le socle commun font référence aux niveaux communs de référence du CECRL (A1, A2, B1.) qui permettent de décrire les niveaux d'apprentissage et d'acquisition de la langue étrangère ; le socle commun s'appuie lui-même sur les programmes du palier 1. Il convient de souligner que le pilier 2 du socle s'intitule : « la pratique d'une langue étrangère » et non l'enseignement d'une langue étrangère, ce qui corrobore l'approche actionnelle du CECRL qui considère les apprenants d'une langue comme « des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches. Ce titre reprend aussi en condensé les idées maîtresses du préambule commun du palier 1 : le cours de langue vise à développer la capacité de communication chez l'élève et cherche à lui faire acquérir des compétences lui permettant la réalisation de tâches mettant en œuvre la langue. Tous ces textes spécifient que l'enseignement de l'anglais se décline en cinq activités langagières auxquelles le professeur d'anglais doit entraîner les élèves afin de pouvoir évaluer leur performance dans chacune d'entre elles. Ils affirment par ailleurs fortement tous trois qu'une langue étrangère véhicule une culture. L'enseignant d'anglais se référera donc aux contenus culturels des programmes et les mettra en œuvre de manière dynamique en évitant le cours magistral et en favorisant la pratique langagière des élèves.

Je me suis également interrogée sur ce qui pourrait sembler une différence d'exigence entre le pilier 2 du socle et le programme du palier 2. En effet, le niveau A2 constitue le niveau requis pour le socle commun dans une langue étrangère en fin de scolarité obligatoire (c'est à dire pour beaucoup d'élèves la fin de la 3<sup>e</sup>) alors que, pour les élèves ayant commencé l'apprentissage de l'anglais en primaire, le niveau visé en fin de 3<sup>e</sup> par le palier 2 des programmes est le niveau B1. Mais Il ne faut point voir là de contradiction. L'institution s'engage à vérifier en fin de 3<sup>e</sup> l'acquisition par tous les élèves du niveau A2 du CECRL qui correspond à celui de l'utilisateur élémentaire en langue. Il s'agit là tout d'abord d'une ambition réelle et non d'un amoindrissement des ambitions des programmes puisque même les élèves en situation de grande difficulté, de handicap, les élèves de SEGPA... devront avoir acquis ce niveau de compétence dans une langue étrangère. Notre objectif en tant qu'enseignant d'anglais demeurera néanmoins d'amener le plus d'élèves possible, ayant commencé l'étude de l'anglais en primaire, au niveau B1 en fin de 3<sup>e</sup>. Il nous faudra donc plus que jamais adopter une pédagogie différenciée. Il sera nécessaire de confier au sein de la classe des tâches différentes aux élèves de façon à amener les plus faibles à acquérir le niveau A2 en anglais, et à mettre en œuvre les contenus des programmes correspondant à la classe. Il nous faudra veiller à prévoir en entraînement et en évaluation des tâches requérant des compétences relevant de différents niveaux et à élaborer des grilles d'évaluation, s'inspirant de l'esprit des grilles d'évaluation de l'oral en langue au bac STG, et faisant apparaître différents niveaux de compétence dans l'activité langagière évaluée.

## Nécessité de la pédagogie différenciée

J'ai été aussi amenée à me demander si le pilier 2 du socle était finalement un simple condensé des programmes d'anglais du palier 1 accessible au grand public et s'il n'apportait donc aucune nouveauté à l'enseignant par rapport aux programmes du collège et au CECRL. Si on considère le pilier 2 isolément des six autres il semble certes moins précis que les programmes d'anglais (et l'on comprend pourquoi vu le public auquel il s'adresse) Mais si on considère que la « vocation du socle » est de donner « un sens global à toute l'éducation obligatoire et que chaque compétence requiert donc la contribution de plusieurs disciplines et réciproquement une discipline contribue à l'acquisition de plusieurs compétences » (*BOEN*

n° 3 du 18 janvier 2007) la mise en œuvre de ce Pilier et l'enseignement de l'anglais au collège prennent un autre sens : le professeur d'anglais au travers de l'enseignement de sa discipline va contribuer à faire acquérir à l'élève cette base que constitue le socle, qui dépasse la discipline enseignée, et qui permettra à chacun de devenir un citoyen autonome et responsable.

*Deux exemples. Ainsi, un travail conjoint avec le professeur de français pourra créer une synergie permettant de développer une même capacité en mettant l'élève au sein du cours de français dans une situation nécessitant d'adapter sa prise de parole (attitude et niveau de langue) à la situation de communication (lieu, destinataire, effet recherché) (pilier 1 du socle : maîtrise de la langue française) ; et l'enseignant d'anglais, simultanément, trouvera des situations de communication entraînant l'élève à « tenir compte de l'existence des différents registres de langue, adapter son discours à la situation de communication » (pilier 2 du socle) et renforcera ainsi le travail avec le professeur de français et donnera aux yeux des élèves du sens à l'enseignement dispensé.*

*Le professeur d'anglais par ailleurs n'aura aucune difficulté en participant à l'acquisition de certaines connaissances, capacités ou attitudes des six autres piliers du socle ; par exemple dans le pilier 6 intitulé « Les compétences sociales et civiques » les capacités nécessaires pour obtenir l'attestation de formation de premier secours ou l'attestation scolaire de sécurité routière pourront être renforcées au sein du cours d'anglais en faisant réaliser un compte rendu oral en prise de parole en continu, ou un compte rendu écrit, ou une affiche, sur les gestes à adopter ou à éviter lorsqu'on porte secours à quelqu'un ou lorsqu'on conduit un véhicule. Il est évident que l'on rebrassera ce faisant la modalité radicale ou le mode impératif, acquerra un lexique spécialisé et travaillera simultanément les capacités à développer pour mener à bien la tâche orale ou écrite telles qu'elles sont décrites dans plusieurs piliers (pilier 2 : « se faire comprendre à l'oral et à l'écrit avec suffisamment de clarté », pilier 1 : « prendre la parole en public, rédiger un texte bref : compte rendu... »)*

Il est essentiel qu'en tant que professeurs d'anglais nous prenions conscience de la nécessité d'apporter notre pierre à la construction du socle commun en bâtissant le pilier 2, mais aussi en développant, renforçant des connaissances, capacités, attitudes des autres piliers. Nous n'aurons aucune difficulté à le faire dans le respect des programmes, du CECRL et en nous appropriant notre liberté pédagogique. Notre enseignement y gagnera en efficacité et en lisibilité pour l'élève grâce à une meilleure collaboration avec les enseignants de toutes les disciplines, collaboration à laquelle le socle nous invite à réfléchir et qu'il nous encourage à mettre au service de la réussite de tous.

**Annie Bessagnet**, professeur d'anglais, académie de Versailles.

# Le portfolio au service du plurilinguisme

Gabriella Vernetto

Comment mettre en valeur les compétences linguistiques et interculturelles des apprenants ? Comment favoriser leur autonomisation ? Le portfolio, qui suscite bien des interrogations chez les enseignants, est présenté ici comme outil de prise de conscience et de valorisation des compétences dans le domaine des langues, et comme un passeport linguistique pour l'Europe.

Jean-Paul, 22 ans, étudiant en sciences économiques, partira en Angleterre pour un stage de six mois dans une banque. Il connaît l'anglais et un peu d'espagnol. Au lycée, il avait séjourné au Portugal et en Suède, dans le cadre d'un projet Comenius. Nastasia, 15 ans, roumaine, immigrée en Italie, parle roumain en famille et italien avec ses amis et à l'école où elle a appris l'anglais et le français.

Les cas de Jean-Paul et de Nastasia sont loin d'être exceptionnels. Du fait de la multiplication rapide des possibilités d'interaction et de mobilité en Europe, les enseignants sont de plus en plus confrontés à des élèves ayant des langues maternelles différentes et des expériences culturelles variées. Comment mettre en valeur ces compétences linguistiques et interculturelles diversifiées et surtout comment rendre compte de celles acquises hors du système éducatif ? Par ailleurs, comment aider Jean-Paul, Nastasia et les autres élèves à devenir autonomes dans leur apprentissage des langues ? Comment augmenter ou soutenir leur motivation dans une perspective d'apprentissage des langues tout au long de la vie ?

## Le CECR, un langage commun

Conscient de ces défis, le Conseil de l'Europe œuvre depuis des décennies pour renforcer la diversité linguistique et approfondir la compréhension mutuelle dans le but de consolider la citoyenneté démocratique et de maintenir la cohésion sociale. Pour promouvoir sa politique linguistique, il a élaboré le *cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* (CECR) et le *portfolio européen des langues* (PEL), deux outils qui sont désormais des points de repère à l'échelle européenne (voir Dialang, Europass-Formation<sup>1</sup>) et même mondiale.

Le CECR propose des descripteurs, répartis en six niveaux de maîtrise depuis le plus élémentaire (niveau A1) jusqu'au plus élevé (C2), illustrant des activités et des compétences en langues comme référence commune pour les enseignements. Ces descripteurs énoncent, de manière positive – *je peux...* – ce que l'apprenant doit être capable de faire et permettent de savoir dans quelle mesure il réalise ces « tâches repère ». Véritable langage commun à tous les enseignants des diverses langues vivantes, le CECR se propose de faciliter la construction de programmes cohérents, l'élaboration de manuels faisant référence à un standard reconnu au niveau international et la mise en œuvre de dispositifs d'évaluation clairs et transparents.

---

<sup>1</sup> Élaboré avec le soutien de la Commission Européenne, Dialang, propose des tests diagnostiques qui couvrent les six niveaux de compétences du CECR. Le PEL a été intégré à l'Europass-Formation, le document communautaire qui confère une visibilité plus large aux périodes de formation suivies dans d'autres États.

## Témoigner d'un itinéraire multilingue

Le deuxième outil, le *portfolio européen des langues*, a été élaboré dans le cadre d'un projet pilote à la fin des années quatre-vingt-dix et proposé à un groupe cible plus étendu en 2001, à l'occasion de l'année européenne des langues. Il s'agit d'un document personnel, propriété de l'apprenant qui le met régulièrement à jour.

Comme le portfolio des artistes et des créatifs, il a avant tout une fonction de présentation : il témoigne de l'itinéraire d'apprentissage et des compétences de son propriétaire dans différentes langues, et ceci d'une manière transparente sur le plan international par la relation aux six niveaux du CECR. Il consigne aussi ses contacts significatifs avec d'autres cultures, ses expériences personnelles langagières et interculturelles, telles que des échanges de classe, des stages et des séjours à l'étranger, ainsi que des témoignages concrets de ses compétences en langues, des échantillons de productions qui vont compléter les connaissances officiellement sanctionnées par des diplômes ou autres certifications.

À celle de présentation s'ajoute une fonction pédagogique qui vise à développer l'autonomie de l'apprenant et sa capacité à s'autoévaluer. Le PEL se propose de stimuler sa réflexion sur ses expériences interculturelles et éducatives pour devenir plus conscient de son propre processus d'apprentissage des langues, qui est ainsi plus transparent à ses yeux, à gérer son parcours d'acquisition et de formation, à orienter ses choix et ses priorités.

Cette double fonction se retrouve dans les trois éléments qui composent le PEL. Le passeport des langues est un résumé des données qui permettent de décrire l'identité linguistique et l'expérience interculturelle de son propriétaire. La biographie langagière lui donne l'occasion d'établir ce qu'il sait faire dans chaque langue à un moment donné, de mesurer ses progrès, d'évaluer ses résultats et de rendre compte de ses expériences significatives, mais aussi de définir ses objectifs prioritaires. Dans le dossier, il rassemble et présente une sélection de travaux personnels qu'il a réalisés et qui servent à documenter et illustrer les compétences et les expériences mentionnées dans la biographie langagière.

Le PEL permet ainsi une vue globale des compétences et des progrès de l'apprenant qui est amené à « bâtir sa propre maison des langues », avec toutes les nuances et les richesses de son vécu et de celui de son environnement, et à comprendre, en fonction de son style et de ses stratégies d'apprentissage, comment mieux « la construire ».

L'expérimentation sur le PEL continue, à différents niveaux. La priorité va à la mise en place d'une banque de descripteurs adaptés aux différentes tranches d'âge et à leur simplification pour les plus petits qui ont parfois du mal à les comprendre et à reconnaître les situations de communication sur lesquelles ils reposent. L'autre priorité est la diffusion de cet outil dans tous les secteurs de la société. L'Europass formation intègre déjà dans le CV européen standard un document, le « passeport de langues Europass<sup>2</sup> » qui synthétise le PEL. Enfin, une réflexion sur le rôle et la prise en compte de la (ou des) première(s) langue(s) dans le PEL et sur la convergence entre l'enseignement de la langue maternelle et celui des langues étrangères est amorcée.

**Gabriella Vernetto**, chargée de mission pour les projets du Conseil de l'Europe auprès de la surintendance aux études de la vallée d'Aoste.

---

<sup>2</sup> Voir sur le site : <http://europass.cedefop.eu.int>

# « Les enfants peuvent apprendre bien plus »

**Propos de Claude Hagège recueillis par Maria-Alice Medioni**

Claude Hagège, professeur au Collège de France (chaire de théorie linguistique), plaide pour que l'apprentissage des langues devienne un outil pour la citoyenneté. Loin de réserver cet apprentissage diversifié à une élite, il préconise plusieurs langues pour tous, dès le plus jeune âge, au nom des capacités réelles des élèves, sous-exploitées à l'école. Un propos qui, sur plusieurs points, suscitera sans doute des controverses !

### **L'apprentissage des langues est fondamental pour le citoyen**

Les raisons pour lesquelles il est fondamental d'apprendre des langues sont multiples. La première, c'est que lorsque deux personnes de langues différentes communiquent, il faut au moins qu'il y en ait une des deux qui parle la langue de l'autre. Sinon, si l'on se sert d'une langue qui n'est maternelle pour aucun des deux, on ne peut pas avoir de communication profonde. Il est donc extrêmement important d'apprendre les langues répandues dans le monde, celles de l'Europe occidentale, le français, l'allemand, l'italien, l'espagnol. Je ne parle pas de l'anglais qui exerce une domination, à mon avis, insupportable. La seconde raison est culturelle : lorsqu'on connaît des langues, on connaît du même coup leur littérature, leur culture, tout ce qui s'exprime en elles. C'est par conséquent une richesse fondamentale pour n'importe quel citoyen qui désire avoir quelque chose de plus qu'un bagage élémentaire. La troisième raison est d'ordre psycho-physiologique : l'apprentissage des langues est une sorte d'entraînement cérébral qui donne aux neurones une puissance, une force — peut-être plus encore que l'apprentissage d'un certain nombre de matières scientifiques. Et enfin, une dernière raison : l'apprentissage des langues permet de connaître beaucoup mieux la sienne dans la mesure où cela conduit à passer par la traduction et à mieux voir de quelle façon ce qui s'exprime ainsi dans la langue que l'on connaît le mieux, la langue maternelle, s'exprime autrement dans une autre.

### **L'école sous-exploite les capacités des enfants**

S'inquiéter de la mise en place de l'apprentissage précoce des langues, qui se ferait au détriment d'autres apprentissages, est complètement absurde. Ce que vivent les enfants, c'est une situation de sous-exploitation de leurs capacités mentales. Les études les plus récentes, les plus compétentes, montrent que ce qui est appris actuellement à l'école (sauf peut-être au Japon et dans les pays scandinaves où la quantité d'apprentissages pose peut-être un problème) est bien en dessous de leur seuil d'acquisition et de compétence possible. L'enfant est plutôt en sous-exploitation, au contraire de ce que croient les familles, mal informées, bien entendu. Les études modernes montrent qu'on n'apprend pas assez de choses à l'école, et que, au moins dans l'enseignement primaire, entre les trois ou quatre ans d'entrée à l'école maternelle et les dix ou onze ans de sortie de l'enseignement primaire, les garçons et les filles peuvent apprendre bien plus de choses que n'en contiennent les programmes.

## L'anglais : une stabilisation provisoire

L'idée selon laquelle l'anglais aurait atteint un point de non-retour est une absurdité. Si c'était vrai, il y aurait une menace de précarisation, et même d'extinction de la plupart des langues, y compris des grandes langues d'Europe occidentale, ce qui n'est pas du tout le cas. En fait, l'anglais se répand dans des domaines qui sont ceux de l'entreprise, de l'industrie, des multinationales. D'ailleurs, même là, il n'est pas du tout évident qu'il soit nécessaire, comme le croient un certain nombre de responsables de grandes firmes françaises, de contraindre le personnel à s'exprimer en anglais qui n'est pas leur langue maternelle. Il y a bien d'autres choix. Il existe cinquante pays francophones qui sont très demandeurs de français. Par ailleurs on assiste à la montée d'un nationalisme linguistique très fort, surtout en Europe, depuis 1990, et à la création, à la fin de l'implosion de l'Union soviétique, d'un certain nombre de pays qui réclament leur langue, notamment les pays baltes, l'Ukraine, et d'autres encore. Tout cela multiplie le nombre des langues au lieu de les faire décroître. En outre, pour l'instant, je ne vois pas le moindre signe que l'on dise « Je t'aime » ou « Passe-moi le sel » en anglais dans les familles. Or, c'est de cette façon qu'une langue finit par supplanter les autres, lorsqu'elle s'introduit dans l'usage privé des foyers. Et de cela, nous n'avons pas la moindre trace. L'introduction d'une langue dans l'usage privé des foyers est le signal de sa diffusion mondiale au détriment de toutes les autres. L'autre jour, je faisais une conférence à Nokia, le grand téléphoniste finlandais, où j'ai développé des idées semblables, et les gens m'ont dit que bien qu'ils soient souvent contraints d'employer l'anglais dans leur travail, quand ils rentrent chez eux, naturellement l'idée de s'en servir ne leur vient même pas. Cela signifie qu'au stade actuel, la pénétration d'une langue – certes présente dans les affaires, le commerce, l'entreprise – au sein de l'intimité des foyers n'est absolument pas réalisée. Il n'y a pas de point de non-retour mais plutôt une situation de stabilisation, provisoire, comme toutes les situations de stabilisation. Je ne fais pas partie du tout de ceux qui se laissent impressionner par cette apparence extérieure. La présence forte de l'anglais dans les domaines énumérés pourrait bien un jour disparaître.

### Il faudrait une meilleure connaissance de ce que les enfants peuvent apprendre

La précarisation de l'enseignement des langues autres que l'anglais, notamment l'allemand, un peu moins l'espagnol, est liée à la demande des familles, elle-même conséquence de la situation que je viens de décrire. Je préconise depuis longtemps déjà quelque chose qui me paraît absolument nécessaire : on devrait introduire dans l'école primaire un enseignement bilingue obligatoire précoce, c'est-à-dire non pas l'enseignement d'une, mais de deux langues. On crée une situation nouvelle si l'on rend obligatoire dans les écoles, pour tous les pays d'Europe, pas seulement pour la France, cet enseignement de deux langues vivantes ; et que l'on rend également obligatoire, pour les familles, le choix de deux langues sur un ensemble de langues importantes de l'Europe occidentale. L'espagnol, l'allemand, le français doivent y figurer à égalité avec l'anglais, l'italien, le portugais, et même le néerlandais.

Tant que l'anglais aura une forte préséance, les familles choisiront évidemment l'anglais comme une de ces deux langues mais elles seront obligées d'en choisir une autre, puisque c'est obligatoire. Surtout pas une seule langue à apprendre, mais deux ! Je rattache cela à ce que je disais plus haut : les enfants, étant donné leurs capacités d'acquisition qui sont sous-exploitées, n'en souffriront sûrement pas, au contraire, ils sont demandeurs. Je suis tout à fait hostile à la promotion de l'anglais seul, à sa désignation comme *la* langue qu'il faut apprendre dans l'enseignement primaire. Et les mesures annoncées par le ministère en ce qui concerne l'apprentissage des langues ne sont pas alimentées, à mon avis, par une connaissance correcte de ce que les enfants peuvent et veulent apprendre.

**Maria-Alice Medioni**

## 5. S'approprier une culture mathématiques et scientifique (pilier 3)

### Introduction

#### *La science pour la vie quotidienne et citoyenne*

Aux *Cahiers pédagogiques*, nous nous sommes toujours battus pour qu'on envisage l'enseignement des mathématiques et des sciences de la matière et de la vie dans plusieurs dimensions : les aspects pragmatiques, concrets, l'invitation à la réflexion et à la construction de la pensée abstraite, du raisonnement et l'ouverture culturelle, si souvent absente. On retrouvera ces dimensions dans les textes qui suivent. Ici il s'agit moins de la formation des futurs scientifiques que de permettre à chacun d'être un peu moins à la merci des préjugés et idées reçues et d'utiliser les formidables outils de la science tout autant dans leur vie quotidienne que dans leur vie citoyenne. D'où l'importance du texte d'André Giordan.

## Prévention ou remédiation ?

Rémi Brissiaud

**L'adaptation des programmes de mathématiques de l'école primaire aux exigences du socle commun donne-t-elle satisfaction ?**

**Un point de vue d'expert.**

La mise en œuvre du socle commun de connaissances et de compétences n'est pas seulement l'affaire de cette rentrée car elle a commencé l'an dernier, année durant laquelle un groupe d'experts s'est attelé à la tâche d'adapter les programmes de 2002 aux exigences de ce socle. Concernant les mathématiques à l'école primaire, le moins qu'on puisse dire est que ce travail s'est effectué dans une grande discrétion : Qui étaient les experts ? Ont-ils consulté des personnes extérieures à leur groupe de travail ? Il est vraisemblable que ce travail s'est effectué sous l'influence d'une administration qui, à l'époque, était dans l'obligation de relayer les recommandations pédagogiques de Gilles de Robien. Les experts considèrent-ils qu'ils ont réussi à résister aux idées des « rétronovateurs »<sup>1</sup> dont le ministre de l'époque se faisait le propagandiste ? Pensent-ils aujourd'hui qu'il serait sage de rouvrir ce chantier parce qu'ils ne sont guère satisfaits du résultat obtenu ou va-t-on voir quelqu'un défendre publiquement le fruit de leur travail ? Toutes ces questions sont, à ma connaissance, sans réponses publiques, mais il est clair en tout cas qu'un travail sérieux visant à mieux adapter les programmes de mathématiques à l'objectif de la lutte contre l'échec scolaire, aurait nécessité plus d'échanges, plus de débats, plus de démocratie et vraisemblablement plus de temps.

Il y aurait beaucoup à dire concernant l'adaptation des programmes qui a été proposée ; je me contenterai de la discuter sur deux aspects :

<sup>1</sup> L'expression est de Guy Brousseau.

1. Le fait que, concernant l'école maternelle, les programmes sont restés inchangés.
2. Le souci de rééquilibrage qui transparait dans les programmes de l'école élémentaire : celui entre calcul « réfléchi » et automatisation, par exemple ; ou encore celui entre calcul et résolution de problèmes.

### **Remédier à l'échec à l'école élémentaire ou le prévenir à la maternelle ?**

Lorsqu'on lit les programmes pour l'école maternelle qui viennent d'être publiés et qui étaient censés favoriser la mise en œuvre du socle commun, on s'aperçoit que les auteurs se sont contentés de reprendre tels quels ceux de 2002. Or, selon ces derniers, l'enseignement du comptage des objets devrait commencer dès la Petite Section. C'est explicitement écrit dans leurs documents d'accompagnement. On y lit qu'« (en petite section de l'école maternelle) *les premiers éléments de la comptine numérique orale peuvent déjà être mis en place, au moins jusqu'à cinq ou six, pour une grande majorité d'élèves, par imitation avec l'aide de l'adulte. Son utilisation pour dénombrer de petites quantités (supérieures à trois) commence à se développer* » (page 27). Et ce texte précise que, dans cette classe, « *le dénombrement de petites quantités est déjà possible, les procédures pouvant varier d'un enfant à l'autre : reconnaissance perceptive ou comptage un par un. Dans ce dernier cas, tous les enfants ne sont pas encore capables de reconnaître que le dernier mot prononcé lors d'un comptage des objets exprime la quantité tout entière* » (page 28).

Ainsi, les textes officiels pour l'école maternelle de 2002 s'accommodaient du fait qu'on enseigne précocement le comptage à des enfants qui ne savent pas que le dernier mot prononcé lors d'un comptage désigne le nombre, c'est-à-dire des enfants qui ne comprennent pas le comptage. Les recherches scientifiques sur cette question ont montré qu'en PS, les enfants peuvent éventuellement apprendre « comment l'on compte » mais qu'ils sont très peu nombreux à pouvoir comprendre « pourquoi l'on compte » : ils ne savent pas que compter les objets d'une collection permet d'accéder au nombre. Dans une perspective de lutte contre l'échec scolaire, continuer à enseigner en PS une procédure dont les enfants ne comprennent pas les raisons est évidemment un choix très discutable.

Il est vrai que ce cheminement est celui qui est le plus répandu sur la planète, mais ce n'est pas sans conséquences car certains enfants rentrent alors dans le comptage de manière purement rituelle et, là encore, les résultats des recherches scientifiques récentes sont sans ambiguïté : les enfants de 8 – 12 ans qui sont en échec scolaire en mathématiques sont des enfants qui ont mal compris... le comptage des objets, c'est-à-dire ce qu'on leur a appris à l'école maternelle ou du moins à l'âge correspondant. Et il convient d'insister sur le fait que les résultats de ces recherches ont, pour l'essentiel, été obtenus avec des enfants anglophones. Or, pour des raisons que j'explique dans un petit livre publié en cette rentrée (« Premiers pas vers les maths », Retz), il est vraisemblablement plus facile de comprendre comment fonctionne le comptage lorsqu'on est un enfant anglophone que lorsqu'on apprend les nombres avec la langue française.

En France, donc, assurer une meilleure compréhension du comptage à l'école maternelle serait un moyen de prévenir l'échec scolaire. On notera d'ailleurs qu'entre 1970 et 1985, les professeurs d'écoles normales d'instituteurs affirmaient que tout apprentissage des nombres à l'école maternelle est prématuré. Ce n'est pas un hasard si une idée aussi radicale a pu se diffuser en France et non dans les pays anglophones. De toute évidence, le choix fait à l'époque, c'est-à-dire l'abandon de tout enseignement des nombres à l'école maternelle, n'était pas une réponse adaptée : cela avait seulement pour conséquence que les difficultés de compréhension du comptage n'apparaissaient pas à l'école. Du coup, le fait de les surmonter était entièrement à la charge des familles. Mais le retour à un enseignement précoce du comptage, comme c'était le cas il y a cent ans, n'est sans doute pas une meilleure solution. À

l'école maternelle, plutôt que de s'accommoder d'un enseignement dont on est sûr qu'il ne peut pas être compris par un grand nombre d'élèves et qu'on peut même soupçonner d'être l'une des causes de l'échec scolaire, mieux vaudrait prévenir cet échec en adoptant d'autres manières d'enseigner les nombres en PS, en début de MS et, plus généralement, avec tout enfant qui n'a encore rien compris aux nombres.

### **À l'école élémentaire : rééquilibrage horaire ou prise en compte des interactions ?**

À l'école élémentaire, les quelques changements apportés aux programmes de 2002, semblent viser deux équilibres fondamentaux : celui entre calcul « réfléchi » et automatisation et celui entre calcul et résolution de problèmes.

Mais quel effet peut avoir la recommandation de tendre vers l'équilibre alors qu'à aucun moment les programmes ne clarifient la logique qui présiderait à un tel équilibre ? Une conception triviale d'un tel rééquilibrage pourrait s'exprimer seulement en termes d'équilibre horaire, comme dans le cas de la fameuse demi-heure de calcul mental quotidienne. Sans de plus amples informations sur les finalités du calcul mental à l'école, la demi-heure supplémentaire n'a que peu de chance de conduire à une amélioration de la situation.

Pour éviter en mathématiques les interprétations simplistes d'une telle recommandation de rééquilibrage, il conviendrait, me semble-t-il, de souligner combien la recherche des équilibres souhaitables est conditionnée par la prise en compte de divers phénomènes d'interaction : celle entre l'automatisation et la nature de ce qui doit être automatisé (les additions élémentaires ne s'automatisent pas comme les multiplications élémentaires, par exemple), celle entre le calcul mental et la résolution de problèmes...

### **L'exemple de l'interaction entre la nature de l'opération et le processus d'automatisation des résultats élémentaires**

Prenons l'exemple de l'automatisation de la connaissance des « résultats de tables d'opération ». Les programmes parlent indifféremment de « tables d'addition » et de « tables de multiplication » comme si elles se mémorisaient de la même manière. Or, l'étude des temps de réponse à une interrogation sur les opérations élémentaires met en évidence un curieux phénomène : souvent, en France, les sujets scolarisés donnent moins rapidement un résultat du répertoire additif qu'un résultat équivalent du répertoire multiplicatif (ils répondent moins rapidement à «  $8 + 4$  » qu'à « 4 fois 8 », par exemple). Il s'avère ainsi que c'est le répertoire étudié depuis le plus longtemps, celui de l'addition, qui semble le moins bien « automatisé » ! On perçoit d'emblée qu'un rééquilibrage en termes de volume horaire consacré à l'activité, aurait, concernant l'addition, toutes les chances de ne pas avoir les effets escomptés : l'automatisation des résultats de cette opération est loin de dépendre seulement du temps consacré à un exercice de répétition des résultats. L'explication la plus probable est que le répertoire additif et le répertoire multiplicatif ne se mémorisent pas de la même façon : il y a une interaction entre la façon dont s'effectue l'automatisation et la nature de ce qui doit être automatisé.

Concernant la multiplication, il est intéressant de remarquer que les tables de multiplications traditionnelles, celles que l'on trouve au dos des cahiers de brouillon restent encore largement utilisées aujourd'hui : leur usage a résisté à toutes les tentatives de les réformer ou de les remplacer par d'autres organisations graphiques. Même la table de Pythagore, celle qui prend la forme d'un tableau à double entrée, n'a jamais vu son usage devenir aussi répandu que celui des tables traditionnelles. Et pourtant, les tentatives de proposer d'autres sortes de tables

que les traditionnelles sont anciennes puisqu'elles remontent au XIX<sup>e</sup> siècle au moins<sup>2</sup>. Une explication possible de ce phénomène qu'il convient d'envisager est que les enseignants qui résistent aux injonctions de réforme n'auraient pas tort de le faire parce que l'organisation traditionnelle serait celle qui favoriserait le mieux la mémorisation. Et si les pédagogues choisissaient tout simplement de conserver l'outil pédagogique qui leur apparaît le plus efficace à travers leur pratique, même s'ils ne savent pas pourquoi il en est ainsi ?

De fait, au-delà de toute nostalgie pour les pratiques pédagogiques anciennes, divers arguments relatifs au fonctionnement de la mémoire conduisent à penser que l'expression des résultats sous la forme «  $a$  fois  $b$  » (et non : «  $a$  multiplié par  $b$  ») et leur récitation dans l'ordre qui est celui des tables traditionnelles (dans la table traditionnelle de multiplication par 3, les résultats s'énoncent successivement : 3 fois 1..., 3 fois 2..., 3 fois 3..., 3 fois 4... et non : 1 fois 3..., 2 fois 3..., 3 fois 3..., 4 fois 3...), sont une aide importante à la mémorisation du répertoire multiplicatif. Attention cependant : il convient évidemment que les pédagogues fassent découvrir à leurs élèves la façon dont on peut accéder à un résultat de table « dans le désordre », en s'appuyant sur l'organisation de la table, sans être obligé de la réciter depuis le début ! L'association *verbale* joue un rôle très important dans la mémorisation des résultats de multiplications (d'où l'importance de la *récitation* des tables, dans un premier temps au moins) alors que c'est beaucoup moins vrai de la mémorisation des résultats d'addition.

Malheureusement, si la recommandation d'aller vers plus d'automatisation des opérations arithmétiques restait aussi imprécise qu'elle l'est aujourd'hui, si l'on continuait à parler indifféremment de « *tables de multiplications* » et de « *tables d'additions* » comme si celles-ci se mémorisaient de la même manière, toute injonction de consacrer plus de temps à leur mémorisation risquerait de ne pas améliorer la situation, cela pourrait même l'aggraver. En effet, les élèves en difficulté grave et durable dans leurs apprentissages numériques n'arrivent pas à mémoriser le répertoire additif élémentaire : en fin de scolarité primaire, ils n'ont aucune idée du résultat de  $8 + 6$  avant d'avoir compté sur leurs doigts. Et l'origine la plus probable de cette incapacité à mémoriser les résultats d'additions élémentaires est... une mauvaise compréhension du dénombrement<sup>3</sup>. L'enseignant qui croirait que c'est en leur faisant ressasser les « *tables d'addition* » qu'il améliorera l'apprentissage correspondant, risque d'aller au-devant de grandes désillusions, ce qui n'est déjà guère souhaitable, mais, surtout, il risque d'accentuer le découragement de ces élèves.

### **L'exemple de l'interaction entre le calcul mental et la résolution de problèmes**

Prenons à présent l'exemple du calcul mental d'une division et de la résolution de problèmes. Lorsqu'on demande à des élèves de début de CE2 de calculer le résultat du partage de 150 objets en 3 parts égales (cas où le reste est nul), on observe 58 % de réussite et lorsqu'on leur pose le même problème mais avec 152 objets à partager en 3 (reste non nul), on observe 13 % de réussite. Peut-on en conclure que le calcul mental du quotient d'une division avec reste non nul est beaucoup plus difficile que celui d'une division avec reste nul ? Non, parce que si l'on demande de calculer combien, avec 150 objets, on peut former de paquets de 50 objets, la réussite est de 64 % et cette réussite reste pratiquement la même (53 %) avec 152 objets qu'on groupe par 50. La comparaison des taux de réussite sans reste et avec reste (situation de partage : 58 %, 13 % ; et situation de groupement : 64 %, 53 %) met en évidence ce qu'on appelle un phénomène d'interaction : on ne peut pas dire que, de façon générale, la division avec reste est plus complexe que la division sans reste parce qu'il y a une interaction entre le

<sup>2</sup> R. Brissiaud (1994) « Penser l'usage du mot « fois » et l'interaction oral / écrit lors de l'apprentissage initial de la multiplication » in M. Artigue, R. Gras, C. Laborde & P. Tavignot (éd.), *Vingt ans de didactique des mathématiques en France*, pp.195-202, Grenoble : La pensée sauvage.

<sup>3</sup> Geary, D.C. (2005) Les troubles d'apprentissage en arithmétique : rôle de la mémoire de travail et des connaissances conceptuelles. In M.-P. Noël (Ed) : *La dyscalculie*. Marseille : Solal.

calcul à mener et le scénario que le sujet privilégie pour mener à bien ce calcul (un partage ou un groupement)<sup>4</sup>.

L'enseignant qui penserait que le calcul mental d'une division avec reste est nécessairement plus complexe que celui d'une division sans reste, retardera fort logiquement la programmation de ce dernier. Or, il n'y a jamais intérêt à faire fonctionner trop longtemps les enfants dans des situations trop particulières (on crée des difficultés de généralisation). C'est même l'une des principales critiques qu'il convient de faire aux pratiques pédagogiques d'avant la réforme des mathématiques modernes, en 1970 : la progressivité n'était absolument pas pensée selon une complexité psychogénétique mais selon une logique des « petits pas » : division sans reste par un nombre à 1 chiffre avec quotient à 1 chiffre d'abord, puis les mêmes divisions avec reste, etc.

Les résultats expérimentaux précédents mettent en évidence que le calcul mental d'une division dépend du scénario de problème qui est évoqué (partage ou groupement). Et on peut en déduire plus généralement qu'une pédagogie du calcul mental ne peut guère être pensée indépendamment d'une pédagogie de la résolution de problèmes. Mais l'inverse est vrai : d'autres résultats expérimentaux mettent en évidence que certains progrès en calcul mental sont particulièrement importants parce qu'ils favorisent ceux en résolution de problèmes. On sait par exemple qu'il existe deux façons d'introduire le signe « — » :

- Soit il est enseigné aux élèves, durant les deux premières années de l'école élémentaire (cours préparatoire et cours élémentaire 1) en privilégiant une stratégie qui les incitent à parcourir systématiquement la suite numérique « en reculant ». Pour calculer  $8 - 5$ , par exemple, on enseigne aux élèves à compter à rebours : 8, 7 (1 unité a été enlevée), 6 (2 unités ont été enlevées), 5 (3), 4 (4), 3 (5).

- Soit il est d'emblée enseigné aux élèves (dès le Cours Préparatoire) en utilisant une stratégie qui les incitent aussi à compter « en avançant » (ce qui revient à calculer le résultat du retrait par complément) : 5, 6 (1), 7 (2), 8 (3).

Diverses études expérimentales déjà anciennes<sup>5</sup> mettent en évidence que l'enseignement des deux types de stratégies favorise mieux le progrès en résolution des problèmes arithmétiques. Pourtant, les programmes de 2007, comme ceux de 2002 favorisent nettement le premier choix pédagogique : ils se situent implicitement dans le cadre de ce choix et n'évoquent pas la possibilité du second, ce qui constitue un handicap important pour ce dernier parce qu'il relève beaucoup moins que le premier du « sens commun ».

## À quand un Observatoire National des Mathématiques (ONM) ?

On sait qu'il existe un Observatoire National de la Lecture (ONL) et que cet observatoire n'a pas son pendant du côté des mathématiques. Or, les premières années de son fonctionnement, l'ONL a largement contribué à l'émergence d'une culture commune aux pédagogues, aux didacticiens et aux psychologues de l'apprentissage et du développement. Sans cette culture commune, l'offensive des rétronovateurs concernant la lecture aurait vraisemblablement réussi. Supposons que dans la communauté scientifique, il n'y ait pas eu d'accord sur le fait

<sup>4</sup> Brissiaud R. (2002) Le phénomène de concordance/discordance entre la représentation initiale d'un problème et l'économie de sa résolution numérique : le cas de la division euclidienne. Communication faite au Colloque Cognitique : Les apprentissages et leurs dysfonctionnements. 17-18 Juin. Paris.

<sup>5</sup> Fuson, K. C. (1986) Teaching children to subtract by counting up. *Journal for Research in Mathematics Education*, 17, 172-189, 1986.

Fuson, K.C. & Willis, G.B. (1988) Subtracting by counting up: more evidence. *Journal for Research in Mathematics Education*, 19, 402-420.

Brissiaud R. (1994) Teaching and Development : Solving "Missing Addend" Problems Using Substraction. In Schneuwly & Brossard (Eds) : Learning and development: contributions from Vygotsky. *European Journal of Psychology of Education*, 9 (4), 343-365.

que le travail sur le code n'a pas seulement une dimension grapho-phonologique mais aussi une dimension morphologique (lexicale et syntaxique). Supposons qu'il n'y ait pas eu d'accord sur le fait que cette dimension morphologique de l'orthographe du français est au cœur de *l'interaction* entre le déchiffrement et la compréhension. Sans accord de la communauté scientifique sur l'importance cruciale de la prise en compte de cette *interaction* dans l'apprentissage de l'écrit, un appel à *rééquilibrage* entre le travail sur le code et le travail sur le sens, aurait vraisemblablement ramené aux méthodes d'antan ou à une simple juxtaposition de ces méthodes avec une pédagogie de la compréhension.

Nous sommes aujourd'hui en mathématiques dans une situation comparable à celle qui prévalait avant l'émergence de cette culture commune dans le domaine de l'écrit (avant que les pédagogues ne se mettent à parler de « principe alphabétique », de « conscience phonémique »...) Pour lutter contre l'échec scolaire, la première urgence ne serait-elle pas de favoriser l'émergence d'une telle culture commune concernant l'enseignement des mathématiques à l'école ?

**Rémi Brissiaud**, psychologie cognitive à l'Université de Cergy-Pontoise (IUFM de Versailles).

### Moins instruit qu'instruisable...

Émile a peu de connaissances, mais celles qu'il a sont véritablement siennes ; il ne sait rien à demi. Dans le petit nombre des choses qu'il sait et qu'il sait bien, la plus importante est qu'il y en a beaucoup qu'il ignore et qu'il peut savoir un jour, beaucoup plus que d'autres hommes savent et qu'il ne saura de sa vie, et une infinité d'autres qu'aucun homme ne saura jamais. Il a un esprit universel, non par les lumières, mais par la faculté d'en acquérir ; un esprit ouvert, intelligent, prêt à tout, et, comme dit Montaigne, sinon instruit, du moins instruisable. Il me suffit qu'il sache trouver l'à quoi bon sur tout ce qu'il fait, et le pourquoi sur tout ce qu'il croit. Car encore une fois, mon objet n'est point de lui donner la science, mais de lui apprendre à l'acquérir au besoin, de la lui faire estimer exactement ce qu'elle vaut, et de lui faire aimer la vérité par-dessus tout. Avec cette méthode on avance peu, mais on ne fait jamais un pas inutile, et l'on n'est point forcé de rétrograder.

Jean-Jacques Rousseau, *L'Émile*

# La culture mathématique dès l'élémentaire

Françoise Cerquetti-Aberkan

Dans la Grèce antique la musique et les mathématiques étaient deux branches d'une même science ou plutôt d'un même art. Les mathématiques permettaient d'atteindre la connaissance et la Sagesse. En effet les mathématiques et la musique sont de pures productions de l'esprit et par là même peuvent atteindre la perfection absolue. La notion d'infini si souvent évoquée, ne peut être perçue que par notre esprit.

Tout au long de l'histoire de nombreux mathématiciens furent aussi de grands maîtres, des philosophes ou des artistes. Par exemple le mathématicien arabe Muhamed al Khwarismi faisait partie d'un groupe de savants qui travaillaient dans la maison de la Sagesse, académie des sciences établie à Bagdad. De même Omar Khayyam mathématicien du XI<sup>e</sup> siècle est également connu pour ses œuvres poétiques et philosophiques, les Ruba'i'iyat. Il en est de même de Blaise Pascal, d'Alembert, Lewis Carroll, etc.

La culture mathématique fait partie d'un tout qui permet aux hommes d'aller de l'avant et de s'ouvrir.

## Introduire l'Histoire

Il est possible de faire acquérir aux jeunes enfants un peu de cette connaissance. Par exemple le fait d'introduire des rudiments d'histoire des mathématiques à l'école peut permettre aux enfants de comprendre certaines irrégularités, par exemple pourquoi 80 se dit quatre-vingt. Dans une classe où certains enfants ne retenaient pas ce nom la numérotation corporelle utilisée par les Mayas a été abordée. Les enfants ont constaté qu'ils avaient 20 doigts au total (pieds et mains) et que quatre-vingt représentait 4 hommes. À partir de cet instant l'irrégularité n'a plus fait obstacle et a été assimilée car elle avait une justification.

De même montrer aux enfants, surtout à ceux qui ont des difficultés, de nombreuses façons d'effectuer les multiplications, les soustractions ou les divisions et leur indiquer que ces techniques sont employées dans d'autres pays, permet une ouverture aux autres cultures et aussi élargit la vision des choses.

Lorsque l'on aborde les décimaux et les rationnels, faire référence à l'histoire permet de détruire des idées toutes faites. Pour la plupart des enfants et de bien des adultes d'ailleurs, un nombre décimal est un nombre écrit avec une virgule. Montrer que le mathématicien Stevin notait tout autrement les décimaux [3,745 était noté 3 (0) 7 (1) 4 (2) 5 (3)] incite les enfants à réfléchir sur la nature des nombres. En effet, les nombres entiers sont décimaux et certains nombres à virgule tel que 1,333... ne le sont pas. Il ne faut pas se fier aux apparences et l'on a besoin de critères objectifs pour définir ces nombres.

## La philosophie n'est pas loin !

Lors de la présentation de la géométrie il est possible de faire sentir aux enfants les différences entre les notions pures et parfaites que sont les figures géométriques et leurs représentations sur papier, imparfaites et déformées. Il est bon en effet que les élèves ne prennent pas les unes pour les autres. Si l'on confond représentation de la droite et l'objet

géométrie droite infinie et sans épaisseur, il est très difficile de comprendre vraiment la notion de droite.

La géométrie est par excellence la matière qui permet le rêve et qui sollicite l'imaginaire pur et la créativité. On ressent grâce à la géométrie, la notion d'infini.

Là encore, s'agit-il de mathématique, de philosophie ou de culture tout simplement ?

Ne peut-on pas concevoir les mathématiques comme art permettant de former l'esprit ? Et dans ce cas quelles activités introduire en primaire ?

En proposant aux élèves des situations de recherches ouvertes où l'enfant doit valider ses solutions, on l'aide à développer son sens critique et on l'entraîne au raisonnement hypothético-déductif. Il prend aussi l'habitude de modéliser seul un problème. Toutes ces aptitudes sont utiles dans la vie de tous les jours et font partie intégrante de l'éducation.

Pour conclure, il ne faudrait pas oublier la dimension du plaisir que peut procurer la mathématique au même titre que la musique. Lorsqu'un enfant trouve seul la solution d'un problème ou quand il est capable de s'en poser et de les résoudre, il peut alors ressentir un plaisir certain. Cela aussi fait partie de la culture !

**Françoise Cerquetti-Aberkan**

(Article paru dans le N° 299 **Culture mathématique et enseignement** de décembre 1991.)

# L'école primaire, première étape de la culture mathématique des élèves

Roland Charnay

Les nouveaux programmes pour l'école primaire insistent sur la place des mathématiques dans la culture scientifique des élèves. Parler de « culture mathématique » peut sembler incongru : on a rarement entendu un ministre employer cette expression ! Elle semble pourtant la plus appropriée pour décrire ce que les élèves doivent apprendre aujourd'hui, en mathématiques, dans leur scolarité obligatoire.

Commentant la récente évaluation PISA conduite en mai 2000 par l'OCDE dans une trentaine de pays pour évaluer les acquis des élèves de 15 ans, en particulier dans le domaine de la culture mathématique, Antoine Bodin<sup>1</sup> note que «... les résultats montrent des faiblesses inquiétantes dans le domaine de l'autonomie, de la prise d'initiative, des capacités de réinvestissement des connaissances apprises dans le traitement de situations significatives... ». L'évaluation à l'entrée en sixième confirme cet état de fait, comme l'illustrent les résultats obtenus à ce problème pourtant classique :

*Xavier range les 50 photos de ses dernières vacances dans un classeur. Chaque page contient 6 photos.*

*Combien aura-t-il de pages complètes ?*

*Combien y a-t-il de photos sur la page incomplète ?*

Six élèves sur dix trouvent la réponse correcte à chacune des questions, ce qui signifie que sur une classe de 25 élèves, 10 ne parviennent pas à traiter cette situation. Les difficultés de lecture de l'énoncé ne suffisent pas à expliquer ce résultat : d'autres exercices dont l'énoncé présente davantage d'écueils sont réussis par plus de 80 % des élèves.

## Priorité au sens ?

Pourtant, il est possible de résoudre ce problème en mobilisant des connaissances très élémentaires, maîtrisées depuis longtemps par les élèves. La solution la plus rudimentaire (mais possible ici) consiste à schématiser les 50 photos et à les regrouper par paquets de 6. Il est également possible, et peu coûteux, d'additionner 6 plusieurs fois jusqu'à s'approcher de 50 (ou de soustraire 6 à partir de 50, autant de fois que possible) ou encore de chercher dans la table de multiplication par 6 le résultat immédiatement inférieur à 50. Les élèves peuvent également chercher à diviser 50 par 6. Bref, toutes les connaissances numériques acquises à l'école primaire peuvent être sollicitées... Faut-il conclure que les élèves n'ont pas construit le sens de la division ? Oui, d'un certain point de vue, car ils ne l'ont pas mobilisée dans une situation pourtant proche de celles utilisées lors de l'apprentissage. Non, d'un autre côté, car ils auraient pu tout aussi bien mobiliser le sens du dénombrement, de l'addition, de la soustraction ou de la multiplication... L'observation des productions des élèves montre que, plutôt que de chercher à exploiter ce qu'ils savent, les élèves ont tendance à se demander

<sup>1</sup> Bulletin de l'Association des professeurs de mathématiques, Février 2002

quelle est la bonne opération pour ce problème et s'ils ne la trouvent pas, ils préfèrent ne pas répondre plutôt que de se lancer dans une autre investigation.

Ce sont donc tout à la fois le sens des connaissances et le sens du problème qui sont en cause ici : utiliser tout ce qu'on sait pour venir à bout d'une situation problématique. Là se trouve un des enjeux centraux des apprentissages mathématiques : s'approprier des connaissances qui ont du sens et devenir capable de les mettre en œuvre, personnellement, en fonction de la compréhension qu'on en a et de l'interprétation que l'on fait de la situation à traiter. Sans cela, l'élève reste infirme de ses connaissances.

Dans les nouveaux programmes, la résolution de problèmes a été réaffirmée comme premier enjeu des apprentissages mathématiques. On comprend pourquoi !

### Priorité aux techniques ?

Les différentes évaluations à l'entrée en Sixième montrent que les élèves maîtrisent très inégalement la technique posée de la division : les trois quarts d'entre eux réussissent le calcul de 72 divisé par 3, mais moins d'un sur deux calcule correctement 2 782 divisé par 26 (évaluation 1999). Il est à noter que le résultat de la première division peut facilement être déterminé par un calcul mental... et qu'il n'était donc pas très judicieux d'en demander le calcul « avec la potence ». On peut également relever, par exemple, qu'un élève sur trois ne parvient pas à donner le quart de cent (évaluation 2001).

Il semble donc urgent de donner une priorité aux techniques de calcul. Certes ! Mais quelles techniques et pour quels objectifs ? Et, justement, le reproche est souvent fait à l'école d'abandonner le sens au profit de techniques stériles... Peut-être faut-il admettre que, comme la nostalgie qu'elles suscitent chez certains, les techniques ne sont plus ce qu'elles étaient, tout au moins, pour ce qui concerne les techniques de calcul que, traditionnellement, l'École devait assurer pour chaque élève. Apprendre à compter demeure un objectif essentiel pour l'école d'aujourd'hui ; mais, pour chacun d'entre nous, le contenu du mot *compter*<sup>2</sup> a changé. Le calcul mécanique de longues opérations est aujourd'hui assuré par des machines. Les comptables existent toujours, mais ils ne comptent plus guère eux-mêmes au sens ancien du terme. Ils organisent des calculs, puis interprètent les résultats que leur fournit une machine.

L'enseignement des techniques opératoires (les fameuses opérations posées verticalement ou avec la potence pour la division) ne peut donc plus avoir le même objectif. À la nécessité d'efficacité s'est substituée celle de la compréhension. Et l'élève fait plus de mathématique en essayant de comprendre les différentes étapes de la division posée qu'en devenant un virtuose de calculs dont, souvent il ne comprenait ni le pourquoi ni le comment.

Mais si l'enseignement des techniques opératoires doit changer d'orientation, celui du calcul mental doit (re) devenir une priorité absolue. On ne peut ni se débrouiller dans la vie ni faire de mathématiques sans savoir calculer mentalement, sûrement et rapidement. 46 euros, c'est environ 300 francs parce que c'est environ 3 fois 15 euros et que 15 euros c'est proche de 100 francs.  $49/63$  est égal à  $7/9$  parce que je sais que 49 et 63 sont tous les deux dans la table de multiplication par 7 (en langage mathématique, ce sont deux multiples de 7).

Au-delà de la connaissance indispensable de quelques résultats et techniques de base (les tables, savoir multiplier et diviser par 10, 100...), *savoir compter* recouvre donc aujourd'hui deux objectifs complémentaires pour les élèves :

- savoir *organiser* des calculs en vue du traitement d'un problème (on retrouve la question du sens) ;
- savoir *s'organiser* pour réaliser un calcul mentalement en vue d'obtenir un résultat exact ou approché. Il s'agit, par exemple, d'être capable d'élaborer une procédure (plutôt qu'une technique) permettant de calculer  $12 \times 25$  : c'est 10 fois 25 plus 2 fois 25 ; c'est aussi le triple

---

<sup>2</sup> Dans l'expression *Lire, écrire compter*, le mot *compter* a une double signification rappelée dans le dictionnaire Le Robert : dénombrer (déterminer le nombre de...) et calculer. C'est ce deuxième sens qui est évoqué dans ce paragraphe.

de 4 fois 25, c'est encore 5 fois 12 pris 5 fois ou 2 fois 25 pris 6 fois ou... Pour calculer  $19 \times 21$ , d'autres procédures seront nécessaires... En cela, *compter* (ou plutôt *calculer*), c'est plus qu'utiliser des techniques, c'est d'abord *réfléchir* et *raisonner*.

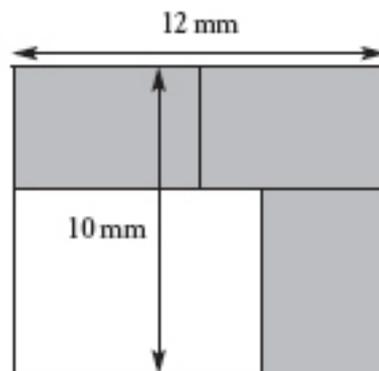
### Priorité au raisonnement ?

Le jeune enfant est déjà capable de raisonnement. À la fin de l'école maternelle, dans un jeu du portrait, à la suite d'une réponse négative à la question « *est-il rouge ?* », certains enfants éliminent spontanément tous les objets rouges dans les questions suivantes. Pour d'autres, cette capacité à déduire n'est pas disponible immédiatement et nécessite un apprentissage. L'école primaire attache-t-elle suffisamment d'attention au développement du raisonnement chez les élèves ? On peut en douter, lorsqu'on observe par exemple les résultats à l'exercice suivant (évaluation à l'entrée en sixième, 2000).

*Sophie a dessiné et colorié trois étiquettes rectangulaires toutes identiques sur une plaque de carton, comme le montre le dessin. La plaque de carton est rectangulaire et a pour longueur 12 mm et pour largeur 10 mm.*

*Calcule la longueur réelle d'une étiquette ?*

*Calcule la largeur réelle d'une étiquette ?*



45 % des élèves déterminent la longueur réelle et seulement 23 % déterminent la largeur réelle. Plus de 20 % des élèves mesurent sur le dessin et plus de 25 % ne répondent pas.

Apprendre à déduire, s'initier au raisonnement, élaborer des stratégies est possible et souhaitable à l'école primaire. L'enseignement des mathématiques peut très largement y contribuer... à condition de s'y intéresser.

### Priorité à l'activité mathématique ?

L'utilisation et l'élaboration de connaissances pour résoudre des problèmes sont au cœur de l'activité mathématique qui se caractérise également par sa relation particulière à la preuve, au vrai et au faux. Deux exemples pris dans des classes d'école primaire témoignent de la possibilité de faire entrer les élèves dans cette activité.

Pénétrons dans une classe de CP, en début d'année Les élèves n'ont pas encore étudié l'addition. Par deux, ils jouent à « Dix dans la boîte »<sup>3</sup>.

*Matériel* : une quinzaine de jetons et une boîte fermée, avec une fente dans le couvercle permettant de glisser les jetons dans la boîte, mais sans possibilité de voir les jetons qui s'y trouvent.

*Jeu* : A tour de rôle, chaque enfant met 1, 2 ou 3 jetons dans la boîte. Le premier qui pense qu'il y a dix jetons dans la boîte arrête le jeu. Vérification est faite en enlevant le couvercle et en comptant les jetons dans la boîte.

Plusieurs questions se posent aux élèves auxquelles les mathématiques permettent de répondre. Retenons en deux.

1) La première concerne la mémorisation de la quantité de jetons mise dans la boîte à chaque étape du jeu. Il faut jouer un certain nombre de fois pour que les enfants décident de l'intérêt qu'il y a, pour cela, à noter le nombre de jetons. Utiliser ses connaissances même lorsqu'elles sont utiles ne va pas de soi.

<sup>3</sup> Extrait de Cap maths CP (éditions Hatier)

2) La deuxième question est plus délicate. Thomas a mis 2 jetons, Louise en a mis 3. Ils se posent la question de savoir combien il y a maintenant de jetons dans la boîte. Thomas dit qu'il y en a 4 (il a surcompté de 3, à partir de 2, mais en partant de 2 : « 2, 3, 4 », au lieu de partir de 3) alors que Louise soutient qu'il y en a 5 (elle a levé successivement 2 et 3 de ses doigts avant de répondre). La classe est sollicitée pour trancher leur différend. Camille affirme que Louise a raison car « 2 et 2, ça fait 4 et encore 1 ça fait 5 », laissant une partie de la classe perplexe. Tristan propose, lui, de dessiner les jetons au tableau, ce qui convainc tout le monde qu'il y a bien 5 jetons dans la boîte.

Cet épisode appelle plusieurs observations, toutes liées à l'activité mathématique des élèves. Tout d'abord, en utilisant leurs connaissances sur les nombres et en imaginant des procédures les élèves peuvent connaître le contenu de la boîte : ils peuvent savoir sans voir.

Ensuite, ils ont la responsabilité de prouver, de décider du vrai ou du faux : la bonne réponse ne sort pas de la bouche de l'enseignant.

Enfin, deux moyens de preuve sont utilisés. Camille utilise une preuve « interne » aux mathématiques, appuyée sur ses connaissances et qui ne sollicite pas le réel : *c'est 5, parce que 2 et 2 c'est 4*. Les autres élèves sont perplexes, car ils ne partagent pas son réseau de connaissances (2 et 2, c'est 4 et si on ajoute 3 au lieu de 2, on ajoute 1 de plus). Tristan, lui, revient au réel, en dessinant les jetons, et s'assure ainsi de la réponse par une preuve « externe » aux mathématiques.

Ainsi, dans cette classe, des enfants de 6 ans vivent les différentes facettes de l'activité mathématique : résoudre un problème, pour cela utiliser ses connaissances et élaborer des stratégies de réponse, prouver ce qu'on avance, soit en s'appuyant sur la cohérence interne des savoirs mathématiques, soit en vérifiant la conformité avec une réalité que ces savoirs permettent de représenter.

Allons maintenant dans une classe de CM1. Les élèves ont commencé l'étude des nombres décimaux, mais n'ont pas encore appris à les comparer. L'enseignant pose directement la question aux élèves, sans habillage : « *12,4 est-il plus petit ou plus grand que 12,25 ?* » La question est purement mathématique... et constitue un véritable problème pour ces élèves qui proposent des réponses contradictoires. Là encore, la preuve est au centre de l'activité mathématique des élèves. Aucun ne pense à revenir au réel, à matérialiser ces deux nombres, par exemple par des longueurs. Tous les arguments sont théoriques et font appel aux connaissances (parfois erronées) des élèves sur les nombres décimaux. Certains expliquent que 12,25 est le plus grand car 25 est plus grand que 4. D'autres affirment que 12,4 est plus grand que 12,25 car « *ils ont 12 unités chacun, mais dans 12,25 il n'y a que 2 dixièmes alors qu'il y en a 4 dans 12,4* ». Ils sont confortés par ceux qui s'appuient sur le fait que et que. D'autres enfin utilisent l'argument selon lequel  $12,4 = 12,40$  qui leur permet de trancher. Ici, l'activité mathématique réside dans le débat qui s'est instauré entre les élèves et dans la production d'arguments qu'il s'agit d'expliquer et de défendre.

### **Priorité à la culture mathématique !**

De quoi est donc faite une culture mathématique ?

De connaissances solides, évidemment.

De connaissances disponibles, donc qui ont du sens et qui sont utiles, sans quoi elles ne sont que répertoire stérile de définitions, de règles et de techniques.

De la capacité à inventer des solutions originales et à conduire des raisonnements bien articulés.

D'une relation particulière à la preuve, dans son double aspect : outil de compréhension du réel, les résultats mathématiques peuvent y trouver une source de validité, ensemble de concepts logiquement articulés, les mathématiques trouvent en elles-mêmes les moyens de prouver la validité des résultats élaborés.

D'un ancrage dans l'histoire de leur propre élaboration, et donc dans l'histoire de l'humanité,

faut-il ajouter. Et dès l'école primaire, des références historiques peuvent être utilisées et travaillées avec les élèves.

### **Une formation exigeante pour un objectif ambitieux**

Une récente étude de la DEP<sup>4</sup> sur les candidats admis au concours de professeur d'école (session 2001) indique que 6 % seulement des admis sont diplômés de mathématiques. Il serait inconvenant (et inexact) d'en déduire que les autres candidats admis sont incapables d'enseigner les mathématiques aux jeunes enfants. À l'inverse, il ne faut pas ignorer que certains arrivent dans ce métier avec une relation très détériorée avec les mathématiques. L'ambition est de donner à chaque enfant la culture mathématique à laquelle il a droit, qui contribuera à former son caractère, à forger son raisonnement, à le doter d'outils utiles dans sa vie de citoyen comme dans l'exercice de son futur métier et à ne pas le laisser ignorant d'un pan de connaissances qui selon la formule de Jean Dieudonné « font honneur à l'esprit humain ». Cette ambition ne peut trouver son accomplissement qu'avec des maîtres eux-mêmes suffisamment imprégnés de cette culture et des moyens que nécessite son appropriation par les élèves.

**Roland Charnay**, formateur à l'IUFM de Lyon, chercheur associé à l'INRP.  
(Article paru dans le N°427 Enseigner les maths aujourd'hui de novembre 2004.)

---

<sup>4</sup> Note d'information 03.43 (août 2003)

# Quand maths et EPS font route ensemble

Aline Blanchouin et Nathalie Pfaff

Des enseignants imaginent ici, pour le cycle 2, une progression où mathématiques et EPS s'épaulent mutuellement grâce à des situations de découverte où chaque discipline peut mettre en œuvre ses objectifs d'apprentissage<sup>1</sup>.

Prescrit dans les programmes de mathématiques, l'apprentissage par situations problèmes<sup>2</sup> apparaît largement consensuel. En effet, il s'agit d'une part, lors d'une séance de découverte, de donner du sens aux apprentissages et de rendre les élèves acteurs en les plaçant devant un obstacle ; d'autre part de faire apparaître la notion à atteindre en tant que seule solution nécessaire pour résoudre le problème posé.

Il suppose que :

- Les élèves doivent comprendre le problème posé, la situation devant avoir un sens pour eux.
- Les élèves peuvent s'engager dans la résolution, s'y sentant capables, en essayant des procédures multiples plus ou moins expertes/personnelles de résolution.
- C'est la situation et non l'enseignant qui permet à l'élève de percevoir la validité ou non de sa procédure.

## L'interdisciplinarité

Les liens réalisés entre EPS et mathématiques relèvent habituellement de la pluridisciplinarité, que l'on peut définir ainsi : les disciplines ne sont pas liées par un même objet de savoir mais se retrouvent soit autour d'un thème, soit parce que l'une des disciplines offre à l'autre- aux autres un matériau concret de départ en contextualisant les notions qui seront abordées. Souvent c'est l'EPS qui offre une situation problème de départ pour les mathématiques. Nous ambitionnons ici une réciprocité, une liaison qui servirait les deux disciplines (dans leurs apprentissages respectifs), s'appuyant sur une notion commune pour que l'élève, en tant qu'acteur de ses apprentissages, puisse les réaliser en leur donnant sens.

Dans cette perspective, pour lier les mathématiques (mesures de longueur) et l'EPS (athlétisme, « le saut en longueur ») au cycle 2, nous avons conçu un projet autour de la *longueur*.

Les objectifs disciplinaires de la progression étaient, en mathématiques, de construire la notion de longueur en tant que grandeur puis en tant que mesure ; en EPS, d'aborder la compétence spécifique « réaliser une performance mesurée » en recherchant plus précisément que l'élève en saut en longueur, « cours sur quelques mètres et saute le plus loin possible à l'aide d'une impulsion sur un pied avant une zone délimitée ».

<sup>1</sup> Ce travail est issu d'une recherche, soutenue par l'IUFM de Créteil, sur la formation des enseignants à l'interdisciplinarité maths problème.

<sup>2</sup> Charnay R. : *Pourquoi des mathématiques à l'école ?*, ESF, 1996.

Nous utilisons ici le terme « situations problèmes » dans un sens plus large que celui qui est quelquefois proposé : il s'agit, pour une part, de situations de découverte active, dont nous indiquons plus loin comment nous les concevons.

## Des situations progressives

La situation de départ, commune aux deux disciplines, est vécue lors d'une première séance en gymnase. L'objectif est que les élèves s'approprient la notion de longueur pour s'investir dans les séances de mathématiques où ils étudieront cette notion et dans les séances d'EPS pour réussir à sauter le plus loin possible. Pour ce faire, la longueur ne doit pas être présentée comme un état de fait mais être découverte par les élèves lors de leur activité.

La situation proposée est un « jeu de déménageurs » effectué en situation inégalitaire : chaque joueur d'une équipe part de sa maison pour se rendre à sa caisse ; les distances entre les deux endroits sont différentes pour les quatre équipes (très courte à très longue). Les joueurs doivent déménager des objets (environ deux par élève) de leur maison à leur caisse en ne transportant qu'un objet à la fois et sans faire de passe. L'équipe la plus rapide gagne un point puis les équipes changent de maison de départ. Lorsque toutes les équipes ont joué depuis les quatre « maisons », on constate que la victoire dépend toujours de la même maison de départ : « L'équipe qui part de la maison la plus proche par rapport à sa caisse gagne toujours ». Seule, la notion de longueur doit permettre d'expliquer l'événement.

Pour cela, il faut que les quatre distances « maison - caisse » soient assez différentes (mais pas trop) pour que l'équipe placée sur le dispositif avantageux gagne toujours et pour que les élèves visuellement<sup>3</sup> puissent accepter de jouer mais aussi, après les quatre parties, formuler la raison d'inégalité du jeu.

Cette mise en évidence va permettre d'introduire la notion de longueur en mathématiques en tant que grandeur (distance d'un point à un autre) et, en EPS, de donner sens à une activité nécessitant de franchir la plus grande longueur (« le saut en longueur » en athlétisme).

Les séances ultérieures seront menées conjointement toujours à partir d'une situation commune aux maths et à l'EPS et auront des objectifs spécifiques dans les deux disciplines. En mathématiques, il s'agira de découvrir des moyens de comparaison des longueurs autres que visuels, à savoir : utiliser un objet intermédiaire permettant une comparaison, utiliser un objet étalon pour mesurer les longueurs.

En EPS, seront abordées les formes de l'activité motrice permettant de sauter en longueur, à savoir : les caractéristiques de la réception, l'appel sur un pied et la course d'élan.

### Problème mathématique : comparer des longueurs

L'objectif mathématique est de découvrir la comparaison des longueurs en utilisant un objet intermédiaire (plus long que les longueurs à comparer) sur lequel les différentes longueurs à comparer peuvent être reportées. En EPS, la situation fait apparaître la nécessité pour franchir une grande distance de différencier les trois espaces de l'action : élan, impulsion, réception.

Les élèves effectuent des sauts à trois emplacements différents qui présentent une zone d'appel plus ou moins matérialisée : une simple corde, une ligne de plots et un espace rempli de plots. Le but est de sauter le plus loin possible à chaque atelier de travail, sans toucher ni « mordre » la zone d'appel.

Aussi, le *problème mathématique* posé aux élèves est-il de trouver un moyen pour identifier l'atelier de leur record, la vue ne suffisant plus : les sauts s'effectuant depuis des emplacements différents (en quinconce) du sautoir, apparaît la nécessité d'inventer un moyen pour comparer les longueurs. Du matériel (cordes, pinces) délibérément placé près du sautoir aidera les élèves à découvrir des procédures de comparaison. Elle peut consister pour chaque élève à posséder une corde pour repérer à l'aide de trois pinces à linge de couleur différente, la longueur des meilleurs sauts réalisés à chacun des trois ateliers. À la fin de la séance, l'élève devra alors repérer, grâce à la couleur des pinces à linge, le sautoir où il a réalisé le

<sup>3</sup> Sur cette séance, il est inutile d'engager une réflexion mathématique sur la comparaison des longueurs autre que visuelle puisqu'à partir du moment où les longueurs sont nettement différentes, il n'y a pas nécessité d'utiliser un objet pour comparer.

saut le plus long. Cependant, il est probable que des élèves proposent d'autres moyens de comparaison que l'utilisation de cordes. Certains de ces *moyens peuvent être faux* : mettre un plot à l'arrivée du saut (cela permet de comparer les sauts au même emplacement mais non entre deux emplacements différents), compter les pas entre le début du sautoir et l'arrivée du saut (la longueur d'un pas est variable). D'autres *moyens peuvent être imprécis* : compter le nombre de pieds entre le début du sautoir et l'arrivée du saut (il y a imprécision si deux sauts se situent dans un même encadrement de nombre de pieds). Enfin quelques *moyens peuvent être valables* : prendre un mètre mais le matériel manque. Il faut analyser les différentes propositions mais la discussion doit permettre aux élèves de réfuter ce qui n'est pas valable et de s'apercevoir du manque de matériel de mesure.

En EPS, la mesure des sauts devrait permettre de s'apercevoir que l'atelier de la zone d'appel la plus matérialisée est le plus performant (facilitant). Ainsi, les élèves seront questionnés sur la notion d'espace d'appel, et plus ou moins directement, celles d'élan et de réception (selon les caractéristiques du moment de langage imaginé et mené par l'enseignant).

### Mesurer des longueurs

L'objectif mathématique est de découvrir la mesure de longueur, c'est-à-dire d'associer la longueur à un nombre, une unité de référence étant choisie. En EPS, il s'agit de différencier enjambement et saut, réception deux pieds, pour réaliser un saut en longueur.

Les élèves effectuent des sauts à trois emplacements différents (comme pour la situation précédente). La zone d'appel est largement matérialisée mais est prolongée par une « rivière ou zone interdite » de largeur variable : faible, moyenne (record des 80 % des élèves), grande (record des deux à cinq meilleurs élèves). Le but est de sauter le plus loin possible aux différents ateliers sans mordre la zone d'appel et sans mettre le pied dans la « rivière ».

Le problème mathématique posé relève du fait que les cordes à disposition ne mesurent plus qu'environ 10 centimètres (au contraire de la situation précédente) et que le procédé découvert s'avère insuffisant (la longueur d'un saut ne peut plus être reportée sur une même corde). Les élèves doivent alors découvrir la nécessité d'utiliser plusieurs cordes pour identifier la longueur d'un saut. La longueur d'un saut ne correspondra pas forcément à un nombre entier de cordes, mais les performances réalisées aux trois emplacements devraient être assez différentes pour qu'un encadrement entre deux nombres entiers de cordes suffise à les hiérarchiser.

En EPS, la mesure des sauts devrait permettre aux élèves de s'apercevoir que leur meilleure performance se situe souvent à l'atelier où ils ont réussi à franchir la zone d'appel suivie de la zone interdite proche de leur record précédent. En effet, les matérialisations de la zone d'appel et d'une zone interdite « limite de son record personnel » doivent favoriser un saut avec arrivée à deux pieds au détriment de l'enjambement et, ainsi, permettre de meilleures performances.

La liaison maths-EPS décrite succinctement se proposait d'illustrer un lien interdisciplinaire possible entre les deux disciplines. D'autres liaisons peuvent être construites sur les mêmes bases, à savoir s'inscrire dans une démarche d'apprentissage par situations problèmes et s'appuyer sur une notion commune. Ainsi, outre la longueur, la notion de « score » (connaissance du nombre et données numériques) et les concepts d'espace et de temps (à partir de différentes activités physiques, sportives et artistiques : course d'orientation, danse, jeux et sports collectifs.) pourraient permettre de concevoir et réaliser un lien intéressant entre maths et EPS.

**Aline Blanchouin**, professeure IUFM EPS.

**Nathalie Pfaff**, professeure IUFM maths, IUFM centre de Seine-St-Denis.

(Article paru dans le N°427 Enseigner les maths aujourd'hui de novembre 2004.)

# Travailler la culture scientifique au CDI

Jean-Michel Zakhartchouk

Quelques exemples pratiques, visant notamment à faire travailler en sciences de manière interdisciplinaire

1. Des sixièmes font des recherches sur des **animaux migrants** ou sur « comment les animaux passent l'hiver », remplissent une fiche (le documentaliste prépare le travail, sélectionne des documents). Le but est d'écrire la fiche, puis un texte narratif de l'animal en question qui se présente, avec comme objectif un exposé oral, en partie évalué par le documentaliste. Travail commun SVT-français-doc

2. Le documentaliste a sélectionné des documents en quatrième sur **l'évolution des espèces** (par ex. Sciences et vie junior), avec la collaboration du prof de SVT. Lecture différenciée et sélective au CDI de passages surlignés. Avec questionnaire et petit exposé aux autres à partir d'un canevas simple. Mise en forme ultérieure en français. Travail commun SVT-français-doc

3. Dans le cadre d'un travail sur les **Dinosaures**, en quatrième, les élèves réalisent une exposition multiforme comprenant à la fois des affiches scientifiques, basées sur des recherches (y compris sur internet) et des affiches plus fictionnelles (Dinosaures et Littérature, le menu des Dinosaures, récit d'un petit mammifère résistant à la « catastrophe », questionnaires vrai ou faux ou idées reçues, etc.) Travail commun SVT-français-doc

4. Les professeurs de français et SVT font écrire des petits textes à la fois scientifiques et poétiques sur **des parties du corps** (cœur, estomac, cerveau). Les élèves ont fait des recherches pour trouver des expressions, des images... Le but est d'exposer ensuite des poèmes ou petits textes narratifs.

5. En Itinéraires de découverte physique et français, les élèves réalisent une exposition sur **le soleil et la lune**, côté sciences, côté français. Lectures au CDI de textes divers (mythologies, livres sur la lune et son exploration, extraits de Jules Verne, de Tintin, recherches sur internet sur l'éclipse, sur des sites consacrés à la lune), mais aussi visionnement de films (Méliès, film sur la conquête spatiale, complétés par des documents). Aide importante de la documentaliste pour la réalisation de l'exposition.

6. À l'occasion de **l'étude d'un livre**, lectures complémentaires de type documentaire. Par exemple, à propos du Chant sacré des baleines, de E. Simmard : faire une fiche d'identité : la baleine (principales caractéristiques), réaliser l'interview d'une baleine en utilisant des textes documentaires, à la manière d'une page de manuel de géographie, écrire une page sur les lieux du Grand Nord vus dans le roman ; plusieurs personnes s'expriment sur la pêche (ou chasse) à la baleine. Un défenseur des baleines. Un pêcheur. Un dauphin qui a assisté à cette chasse. Mythes et légendes, récits et contes sur les baleines. Jonas. Pinocchio. Moby Dick. Chanson de Prévert. Nombreuses lectures. Travail documentaliste-français.

## 7. Autres idées (non réalisées)

- Recherche sur des **savants**, pour une exposition dans le cadre de la semaine de la Science, avec des récits à la première personne et une mise en relation avec des objets de la vie quotidienne (affiches). Histoire-physique-documentation.

- Autour de la **science-fiction**, exposition utilisant des informations scientifiques, mais aussi nombreuses lectures de textes de SF. Physique et Français, aide de la doc.

**Jean-Michel Zakhartchouk**, collègue Jean-Jacques-Rousseau, Creil.

# Encore un effort pour une vraie culture scientifique

André Giordan

On a bien des raisons de trouver fort timide le texte sur le socle commun, nous dit André Giordan. On ne luttera pas contre la désaffection et le désenchantement vis-à-vis des sciences, on ne forgera une vraie culture scientifique de l'honnête homme de demain sans bousculer nos façons de penser les savoirs et les postures face aux savoirs.

Il paraît clair, malheureusement, que le décret sur le socle ne réponde que très partiellement et plutôt imparfaitement aux objectifs visés. Dans les textes parus, on peut percevoir déjà plusieurs travers. D'abord on constate qu'ils comportent des listes catalogues de connaissances, centrées sur des contenus fondamentalement disciplinaires. De plus, ils recourent aux programmes actuels de l'école et du collège, toujours maintenus au rang d'intouchables ! La culture habituelle du ministère de l'éducation, sa façon de réfléchir aux réformes, l'absence totale de veille pédagogique conduirait-elle à une nouvelle impasse, une de plus ?...

À cela plusieurs causes ; en premier, les corporatismes – disciplinaire, hiérarchique et j'en passe - sont partout dans l'éducation française ; ils bloquent toute tentative de réflexion... Ensuite, la société ne se pose pas les « bonnes questions » sur l'école. Elle se satisfait de l'existant, elle rêve de l'école du passé, comme le confirment les derniers sondages ! Enfin, les hommes politiques quel que soit leur parti sont pétrifiés sur la question en raison du caractère « explosif » des réactions du monde scolaire. Tous jouent la prudence extrême.

Ensuite la formulation de ces objectifs reste sur le mode injonctif, voire moraliste concernant les attitudes à acquérir. Nombre d'entre eux sont formulés de plus de façon irréaliste ; ce que signifie être un élève, ses attentes, ses apprentissages restent plutôt des inconnus pour les rédacteurs de ce socle. Derrière, il n'y a manifestement aucune prise en compte de l'évaluation de l'existant, soit en termes de carences, soit en termes de réussites.

Et par-dessus tout, ce processus dénote une conception dramatique du changement. Tout le système éducatif a intégré que le changement vient d'en haut. Et chaque ministre y va de sa réforme ou plutôt de ses lubies. Prendra-t-on conscience un jour des blocages et surtout du marasme créé par trente ans de réformes non pensées sur le plan de la conception et de la mise en place ? Sans compter les effets d'annonce qui se contredisent. Pourtant, un peu de recul sur un passé récent montrerait que le changement de l'école ne se décrète pas !<sup>1</sup>

Une réflexion plus large sur ce qu'il est nécessaire d'apprendre reste à générer. Edgar Morin est allé très loin dans cette direction en proposant 7 savoirs transversaux. Nombre d'institutions, d'organisations internationales ont réfléchi sur de nouvelles orientations. Des

---

<sup>1</sup> Cette difficulté de mutation n'est pas l'apanage de l'école : toute organisation réagit de la sorte. Dans tout système, le fait d'introduire un changement immédiat et brutal de façon verticale est ressenti par ses membres comme un *diktat*. Tous le vivent comme une agression et réagissent immédiatement en opposant l'énergie de leurs résistances. L'institution est ainsi bloquée par la maladresse de ses dirigeants. Il n'est pas étonnant que la majorité des enseignants... attendent toujours la prochaine réforme ! Un seul ministre l'avait bien perçu : Edgar Faure. «En décrétant le changement, disait-il, l'immobilisme s'est mis en marche et je ne sais plus comment l'arrêter.» C'était lors de la mise en place de sa réforme de l'Education nationale... en 1968 ! Depuis, tout n'a jamais fait que se répéter...

recherches éducatives ont été entreprises sur ce plan, d'autres systèmes éducatifs repensent leurs programmes. Pourquoi n'en tient-on pas compte en France ? Quand arrêtera-t-on de réinventer la roue entre soi ?...

De ce corpus de données, plusieurs éléments permettraient d'avancer. Déjà il faut sortir du diktat des disciplines dominantes et organisées qui font que des pans entiers de savoirs indispensables sont toujours absents du système éducatif. Ce cloisonnement est pourtant un phénomène très exactement daté. Il correspond à un état du savoir universitaire, celui de la fin XIXe siècle... Aujourd'hui, ce choix de savoirs est totalement inadapté. Le jeune reste un « illettré » s'il ne maîtrise pas quelques grandes idées de psychologie, d'économie, d'anthropologie, de droit, d'urbanisme<sup>2</sup>, etc..

De plus, les problèmes actuels - ceux auxquels sont ou seront confrontés notre société et nos jeunes - ne se posent plus à l'intérieur d'une seule discipline. La recherche de solutions pour l'environnement, par exemple, demande d'articuler des connaissances provenant de domaines très divers. Mais ce qui devient important, plus que des certitudes trans ou disciplinaires, ce sont des démarches, des modes d'investigation, mêlés à des attitudes telles que la capacité de s'interroger, de mettre en connexion, d'inventer, d'élaborer, d'entreprendre, etc..

### **Repenser les maths**

Dans le même temps, ces disciplines dominantes sont à repenser : les maths par exemple sont à alléger notablement, et surtout à réorienter pour aborder les questions d'incertitude, d'estimation, d'optimisation. Telles qu'elles continuent à être envisagées dans le socle, elles ne fourniront jamais les « outils pour agir, choisir et décider dans la vie quotidienne » : on n'apprend toujours pas à poser les problèmes par exemple. Pas plus qu'elles ne favoriseront « la rigueur intellectuelle constitutive du raisonnement scientifique » : on bloque la pensée des jeunes en développant une logique linéaire, classique et des modes de raisonnement réflexes qui n'ont même plus de sens en mathématiques. Elles sont donc condamnées à prolonger des idées dépassées, comme celle de « cohérence », à moins de reformuler ce vocable autrement, de « solution » ou même de « rigueur »... Il est des mythes qui ont la vie dure et qui perdurent. Les mathématiques scolaires perpétueront dans la tête des jeunes des algorithmes répétitifs aux dépens de la créativité d'une réflexion pertinente et d'une démarche dite de « complexité ».

### **Pourquoi le désamour pour les sciences ?**

Sur le plan de l'enseignement des sciences maintenant, une première interrogation se pose : ont-elles encore leur place dans un socle de connaissance et de compétences ? Au risque de choquer quelques collègues, surtout ceux qui réalisent nombre d'innovations motivantes, la question se pose réellement. Pourquoi ce jugement plutôt direct ? Parce que les programmes actuels, non seulement n'apprennent « pas grand-chose » aux élèves, du moins pas l'essentiel. Mais surtout, parce que les choix faits et la manière de les présenter les dégoûtent progressivement des sciences. Ils disent y apprendre « des formules toutes faites » ; ils y accumulent des « sommes de détails ». L'acquisition d'une démarche scientifique est évacuée, au profit de l'apprentissage de définitions et de procédés standards.

Un ensemble d'évaluations de cet enseignement le confirme. Chaque année, nous organisons à l'université des tests sur le niveau des étudiants, deux ans après un baccalauréat scientifique. Les résultats ne laissent aucune place au doute et ne peuvent que nous laisser songeurs. Prenons par exemple l'ADN, un sujet largement enseigné en biologie et fortement médiatisé. Deux à trois ans après l'épreuve du bac, les confusions dans les esprits entre gènes, chromosomes et ADN sont multiples, de même que les liens avec la fabrication des protéines

---

<sup>2</sup> Neuf enfants sur dix vivent dans les villes sans savoir " lire " une ville...

sont peu évidents. De l'ADN, ils n'ont retenu que le nom ou plutôt... le son ! Comme en témoignent les phrases ci-jointes sur « que veut dire ADN ? » :

ADN =  
- « désamine nutro amine »,  
- « acide désory nitro »,  
« anime detroxy nucléique »,  
« acide desoxyribo mécanique »...

Les entretiens qualitatifs mettent en évidence des connaissances fragmentaires : les élèves ne savent pas toujours à quoi relier le concept d'informations génétiques. Ils connaissent les règles d'appariement des bases, mais confondent protéine et ADN. Cette dernière peut être située dans le sang ou le cerveau ! En physique, c'est aussi révélateur : ils se souviennent de quelques formules, de même qu'en chimie. Toutefois leur signification, leur domaine d'application leur est largement inconnu. Ainsi il leur est difficile de distinguer : force, énergie, travail et puissance. La force est souvent confondue avec la quantité d'énergie, voire l'accélération. Et les obstacles sont partout, à commencer dans les niveaux d'organisation de la matière. Il n'est pas rare de trouver des cellules dans les atomes ou ces derniers dans les particules élémentaires !

À la limite, ces questions de connaissances ne sont pas les plus graves. Ce qui chagrine en premier est surtout le sentiment d'ennui et de désintérêt qui ressort des entretiens. À l'école maternelle, au début du primaire, les élèves arrivent avec une infinité de questions. Progressivement, celles-ci disparaissent. L'enseignement non seulement ne développe pas la curiosité, l'esprit critique, mais enlève l'envie de comprendre et le désir de chercher. Les enquêtes réalisées en Europe montrent que les sciences font aujourd'hui partie des matières scolaires les moins appréciées. L'enseignement est jugé « trop obscur » : c'est pour les jeunes une « science coupée du réel » et qui n'introduit pas aux « modes de pensée pour affronter le monde de demain ». « On n'y apprend pas les repères pour notre époque ».

Plus grave encore, l'éducation scientifique est jugée comme une « fabrique à exclure ». Nombre de jeunes adultes ne voient en elle qu'un facteur de sélection scolaire, par l'échec, au même titre que les mathématiques. Rien d'étonnant alors que le nombre d'étudiants dans les branches scientifiques soit partout en diminution. La physique devient la branche la plus sinistrée : en Allemagne, on constate, en 10 ans, une diminution de moitié des inscriptions en physique. En France, moins 12 % chaque année. En Grande-Bretagne, la situation devient franchement alarmante et le renouvellement des chercheurs n'est plus assuré<sup>3</sup>.

### Quels savoirs scientifiques pour des jeunes du XXI<sup>e</sup> siècle ?

Pourtant, une culture scientifique et technique, auquel il faut ajouter des dimensions comme une certaine approche de l'industrie, de la santé, de l'environnement et du développement durable est indispensable pour répondre actuellement à des intérêts :

- sociopolitiques, c'est-à-dire de citoyenneté,
- pratiques (être autonome et pouvoir faire des choix éclairés dans la vie quotidienne),
- opératoires sur le plan des façons de réfléchir, pour distinguer données et croyances, savoirs et ignorances,
- métacognitifs, notamment sur le plan épistémologique,

---

<sup>3</sup> L'école ne peut certes pas tout expliquer à elle seule. Elle vit les conséquences d'un mouvement plus général. La science ne fait plus rêver ; les icônes populaires ne sont plus Einstein ou Pasteur. La croyance dans un lien indéfectible entre progrès scientifique et progrès humain s'est effondrée. Les découvertes, notamment dans le domaine des biotechnologies et de la médecine, continuent au même rythme que dans la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle, toutefois le sentiment qu'elles améliorent la vie des gens et les protègent de la nature et des catastrophes recule.

- éthiques (relations sciences, techniques, éthique et société) et également
- ludiques (plaisir de connaître, d'entreprendre,..).

Or les programmes en usage ont été définis à l'intérieur du « petit monde » des scientifiques. Ils se déclinent au travers d'un rapport de force universitaire en chimie, biologie, physique, décomposée pour cette dernière en optique, thermodynamique, mécanique, etc.. Celui des jeunes est tout autre. Environnement, pollution, nouvelles technologies, clonage, manipulation génétique, santé, histoire de l'univers, développement durable, éthique, sciences et société sont leurs véritables préoccupations.

La première rédaction du texte sur le socle commun tente de sortir de cette tradition, et on constate quelques ouvertures, mais les habitudes sont bien tenaces ! Ce qui est premier reste la « Science » au travers des savoirs établis à des fins d'une professionnalisation spécifique<sup>4</sup>... La relation entre les sciences et les jeunes reste définie de façon linéaire, univoque et frontale. En d'autres termes, tout est centré sur une « offre » d'une communauté qui a besoin d'exister pour elle-même plutôt que sur des demandes de savoirs pour comprendre. Les programmes, tout comme le socle, définissent ainsi pour l'essentiel des savoirs nécessaires pour former de futurs scientifiques, et non pas des savoirs mis à disposition de la future personne et du futur citoyen pour questionner et comprendre son corps, son environnement et la société scientifico-technique dans laquelle il vit.

Pour sortir du marasme actuel, un changement de paradigme est à introduire dans la relation pratiquée. Il s'agit de sortir d'une corrélation implicite :

savoirs scientifiques, techniques --- > élèves (indéfinis).

Un renversement devient indispensable dans le sens :

**Jeune (personne, citoyen,..) --- > culture scientifique, technique, industrielle, santé, environnement.**

La priorité n'est plus d'enseigner les sciences pour elles-mêmes, mais au travers d'une démarche scientifique ou technique<sup>5</sup> d'introduire chez l'apprenant une disponibilité, une ouverture sur les savoirs, une curiosité d'aller vers ce qui n'est pas évident ou familier<sup>6</sup>.

Pour préciser celle-ci et pour commencer à la rendre opératoire dans un système éducatif tel qu'il existe, 5 ensembles de priorités peuvent paraître importants :

- préalables pour une attitude scientifique,
- maîtrise de démarches d'investigation,
- développement d'une expérience « actuelle »,
- organisation du savoir autour de concepts structurants,
- permanence d'un savoir sur le savoir.

---

<sup>4</sup> L'enseignement scientifique, notamment à l'école et au collège, n'a pas pour fonction de préparer à une future carrière scientifique. Moins de 5% des jeunes iront dans cette direction.

<sup>5</sup> Les deux approches bien que complémentaires ont des visées, des cultures totalement différentes. Leur spécificité est à faire comprendre aux élèves.

<sup>6</sup> De plus, les recherches didactiques ont montré que seul le jeune peut s'approprier une culture scientifique et technique (ou du moins les éléments structurants de cette dernière), et cela en fonction de ses demandes et démarches propres. Le rôle d'un enseignement scientifique et technique est non pas de les maintenir à ce niveau mais de les prendre en compte pour les accompagner vers une culture comportant des dimensions scientifique, technique, industrielle, de santé et d'environnement, en créant un environnement favorable et des ressources et des outils facilitants.

## Préalable pour une attitude scientifique

L'émergence chez le jeune d'une attitude scientifique apparaît prioritaire, et cela dès la plus jeune enfance. Celle-ci n'est-elle pas plus importante que les connaissances factuelles qu'il pourrait engranger ? Ces dernières deviennent vite obsolètes face à l'évolution permanente de ces domaines.

Il importe donc, avant tout, de former des esprits ouverts, capables de s'interroger sur le monde ou sur eux-mêmes, de futurs citoyens aptes à débattre des enjeux sociaux. Pour clarifier ce vocable, notons qu'il est regroupé sous ce terme, un ensemble de comportements<sup>7</sup> qui vont de la curiosité, de l'envie de chercher à la prise de recul et à l'esprit critique, de la confiance en soi à l'imagination créatrice, de l'envie de communiquer à l'ouverture sur l'environnement. Ils constituent un facteur d'autonomie et un moteur d'appropriation.

Bien que les divers éléments qui composent cette finalité ne s'établissent de façon efficace que progressivement et en inter-relation avec la maîtrise des démarches et l'élaboration des concepts, le développement de tels comportements est un objectif en soi et demande des moments d'apprentissage particuliers.

## Maîtrise de démarches d'investigation

Une autre composante primordiale pour rendre le savoir opératoire est la maîtrise de démarches d'investigation. Parmi celles-ci, prennent place en premier : la démarche expérimentale et la maîtrise de l'information.

La démarche expérimentale a pour but d'introduire le non-initié dans une dynamique de rechercher le savoir par lui-même, d'inventer des explications possibles (hypothèses) et surtout de les corroborer. Sur ce point, il importe d'insister sur la nécessité de mettre en œuvre des investigations multiples (observation, classement, enquête, expérimentation, etc.). De plus, celles-ci ne doivent pas en rester à la démarche analytique classique, mais préciser les interactions, les effets contradictoires ou les synergies.

La maîtrise de l'information fait partie intégrante des démarches scientifiques bien menées. Un scientifique passe 80 % de son temps de recherche à faire de la littérature ! Cette démarche prend une place prépondérante dans les mécanismes de fonctionnement des sociétés actuelles, notamment par sa composante visuelle.

Par ailleurs, d'autres démarches nouvelles sont à introduire dans un socle de base. Il s'agit d'abord de l'importance de clarifier les situations ou les phénomènes étudiés pour formuler les questions à traiter et trouver des optimums alternatifs. Tout savoir n'est qu'une tentative de réponse à une question qu'il s'agit de bien préciser : la pertinence de la réponse dépend et varie avec la question. La pragmatique et l'analyse systémique deviennent ainsi des démarches indispensables à introduire dès l'école maternelle<sup>8</sup>.

Des pratiques de modélisation et de simulation sont devenues également des investigations de base. Elles prennent une place chaque jour plus grande dans la recherche et dans l'innovation ; elles présentent des caractéristiques propres très formatrices<sup>9</sup>.

---

<sup>7</sup> Le mot « attitude » n'est pas à prendre dans un sens passif de position ou de manière d'être, mais plutôt dans un sens dynamique « d'état d'esprit » qui conduit à un comportement opératoire.

<sup>8</sup> De telles investigations demandent à être mises en œuvre très tôt par rapport à des situations complexes, celles qui n'admettent pas forcément de réponse ou plus d'une seule réponse. Ce qui conduit à transformer assez profondément les pratiques actuelles qui vont du simple au complexe. Elles ne doivent pas conduire l'apprenant, vers la mémorisation de connaissances finies et encyclopédiques. Au contraire, elles doivent le sensibiliser pour qu'il mobilise sans cesse le savoir optimum, c'est-à-dire le plus apte à rendre compte de la situation et de l'action.

<sup>9</sup> Les méthodes de communication et d'argumentation (en d'autres termes la rhétorique) sont des compétences transversales à réintroduire dès l'école maternelle.

## Développement d'une expérience actuelle

Sous cette direction, deux aspects différents au premier abord mais tout à fait complémentaires sont regroupés. D'une part, il est nécessaire que le jeune s'approprie une « expérience » - au sens premier - par rapport aux objets, aux phénomènes avec lesquels il est en contact. D'autre part, il importe qu'il entre en contact avec les savoirs les plus actuels. En effet, si les savoirs les plus récents ne sont pas toujours les plus pertinents sur le plan de l'apprentissage, leur existence et leurs intérêts ne peuvent plus être passés sous silence. Si l'on veut permettre à la grande majorité des jeunes de décoder les informations présentées par les médias sur les dernières découvertes et les ultimes innovations technologiques, si l'on veut éviter un décalage trop grand entre les scientifiques, les ingénieurs et les citoyens, une éducation scientifique et technique doit pouvoir fournir un certain nombre de repères<sup>10</sup>.

Un premier inventaire de ces savoirs et pratiques les plus importantes (ainsi que de leur niveau optimum de formulation) peut être envisagé pour la scolarité obligatoire à travers le découpage suivant :

- corps,
- cerveau
- biosphère (environnement)
- technosphère
- univers (matière, énergie,..)

Pour chaque dimension, un découpage plus fin peut être envisagé ; ci-joint une approche de la dimension cerveau (fig. 1) :

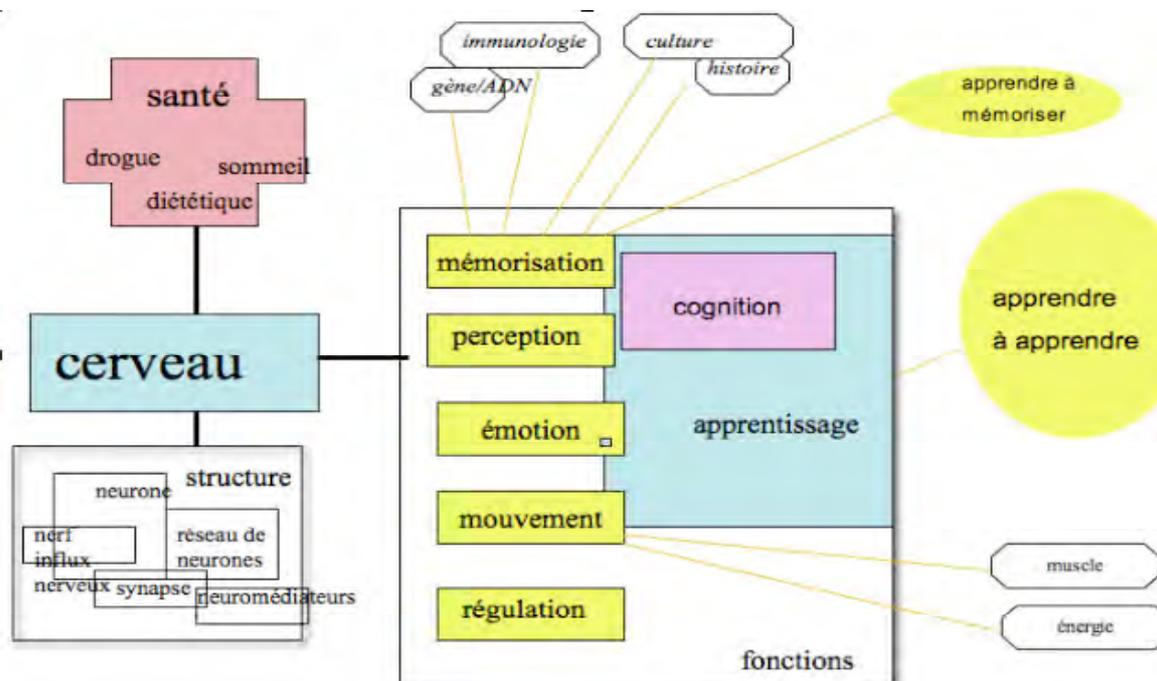


Fig. 1 La dimension cerveau

<sup>10</sup> Il n'est certes pas possible de faire entrer d'emblée les apprenants dans les contenus le plus actuels. Toutefois, on peut envisager de suggérer des éléments, par le biais d'analogies ou de métaphores, propres à situer chaque savoir, de façon à lui donner une signification ainsi que les retombées possibles et les enjeux dans le développement de la société. Il y a là toute une divulgation du savoir moderne à repenser, qui a sa place à l'école en relation avec la vulgarisation. Elle peut prendre en compte les outils récents : portable, ordinateur, baladeurs MP3, four à micro-ondes, chaîne Hifi, lecteur DVD, etc...

## Gestion du savoir autour de concepts organisateurs

L'organisation des connaissances à promouvoir doit permettre à chaque jeune de fédérer la masse des données actuelles et en développement. Ceci afin qu'il ne soit pas perdu ou dépassé par le flot continuellement renouvelé d'informations. Cette organisation doit servir de cadre intégrateur, pour permettre à chaque niveau de la scolarité l'enrichissement du savoir et sa reformulation (au fur et à mesure que des questions plus complexes sont abordées). Dans le même temps, elle doit prendre en compte le fait que la connaissance n'est ni accumulative, ni acquise directement, mais élaborée sur un temps souvent très long par reformulations successives. Enfin, une telle organisation doit avoir pour but de promouvoir le savoir en tant qu'outil<sup>11</sup>. Elle doit conduire à apprendre à structurer les connaissances et à les gérer. Elle doit entraîner l'apprenant à se situer par rapport à elles, à connaître leurs domaines de validité... et même à en produire !

Pour répondre à de telles contraintes, une dizaine de concepts organisateurs (voir figure 2 ci-dessous), pourraient servir d'organiseurs de la pensée ; ces « bases » (énergie, matière, information, temps, espace, organisation, mémoire, régulation, identité,..) permettraient de fédérer les multiples informations. Elles pourraient permettre de se repérer et de renouveler l'imaginaire des jeunes.

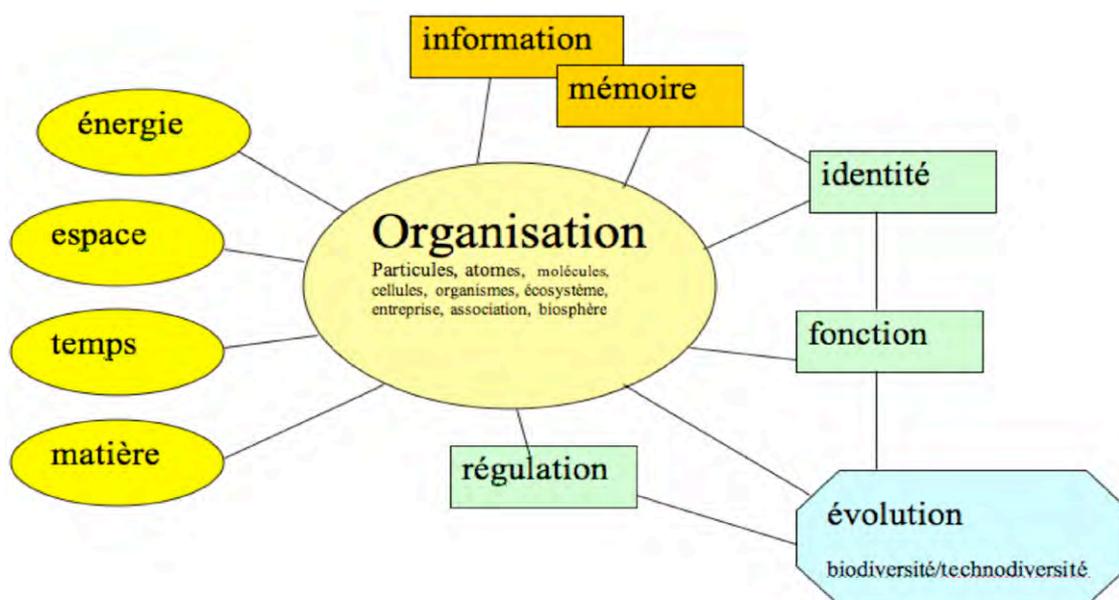


Fig 2 : Première ébauche de concepts structurants

<sup>11</sup> Ce point mérite quelques réflexions, trop d'adhérences liées à l'habitude sont à dépasser. Par exemple, la digestion ou les circuits électriques sont-ils vraiment des savoirs incontournables ? N'introduisent-ils pas plus de confusions que de culture ?... Le contenu des programmes ne devrait-il pas être défini en privilégiant un savoir organisé en lieu et place d'un savoir discret, une organisation problématisée plutôt qu'une collection de détails traités superficiellement ?

## Permanence d'un savoir sur le savoir

Le savoir a peu de chance d'être fonctionnel s'il ne s'accompagne pas d'une réflexion épistémologique et éthique. Celle-ci s'avère double : d'une part, elle doit centrer le jeune sur les « ressorts » internes aux approches scientifiques et techniques :

- Comment s'élaborent et fonctionnent les divers savoirs ?
- Quelles sont les différences entre les types et en particulier entre les savoirs techniques et scientifiques ?
- Quelles sont les particularités d'une approche santé, environnement ou développement durable ?

Une attention toute particulière peut porter d'une part :

- sur la relation entre les faits et les théories, questions et hypothèses,
- sur les réseaux de concepts, sur les logiques argumentatives et
- sur l'intérêt opératoire des modèles.

D'autre part, il apparaît important d'introduire les sciences et les technologies dans leurs dimensions sociales. Il s'agit de « faire passer » l'idée que ces approches sont une merveilleuse aventure humaine avec les risques qu'elles présentent encore, leurs réussites, leurs échecs, leurs perspectives. Et cela au travers de leurs histoires, celles des grandes révolutions scientifiques, de l'évolution aux mutations génétiques, la tectonique des plaques... et des hommes qui en ont été les acteurs (Copernic, Newton, Lavoisier, Mendel,...). Enfin, un regard critique sur les savoirs maniés devient également une nécessité. Une réflexion sur la science, sur les liens entre savoirs scientifiques, culture et société, ou encore entre savoirs et valeurs devient autant importante que les savoirs eux-mêmes. On pourrait par exemple permettre aux jeunes de s'interroger sur les « réponses » que portent les techniques ou sur leurs limites (téléphone portable, OGM ou thérapies géniques, par exemple)<sup>12</sup>.

**André Giordan**, professeur, laboratoire de didactique et épistémologie des sciences, Université de Genève.

---

<sup>12</sup> Les jeunes élèves de l'école primaire sont tout à fait intéressés par de telles questions... si on prend en compte leurs préoccupations ou leur quotidien.

# 6. Entrer dans la culture numérique

(pilier 4)

## Introduction

### *Ce n'est pas seulement « cliquer »*

On a caricaturé la volonté exprimée dans le rapport Thélot d'intégrer parmi les fondamentaux la possession d'un minimum de culture du numérique en parlant de « cliquer » qui s'ajouterait au « lire-écrire-compter ». En réalité, faire entrer dans ce monde auquel chacun est confronté, dans lequel beaucoup d'élèves sont, eux, de plain-pied, c'est indispensable pour réduire cette fameuse « fracture numérique » qui risque de croiser fortement la fracture sociale et culturelle. Et encore une fois, gardons-nous d'isoler ce pilier des autres. Il n'a de sens que conjugué aux autres piliers, en particulier le 7 sur lequel nous reviendrons plus loin.

## Utiliser Internet au CDI

Muriel Kawa-Frisch

L'ensemble des programmes et des nouveaux dispositifs dans le second degré insiste sur l'utilisation des TICE, des documents autres que les manuels scolaires, et, sur la nécessité d'envisager la pratique de recherche documentaire et informationnelle comme méthode pour construire des savoirs. Car l'information ne se mue pas toute seule en savoir. L'intervention pédagogique reste plus nécessaire que jamais.

Les programmes renforcent la mise en place de dispositifs qui individualisent davantage la formation et favorisent une démarche active et pluridisciplinaire. Au collège : les parcours diversifiés, les travaux croisés, maintenant itinéraires de découverte, les dispositifs de soutien, de consolidation, de remise à niveau... Au lycée : TPE, ECJS, aide individualisée... Ils traduisent la volonté d'évaluer l'élève dans sa globalité par la prise en compte de compétences autres que les seules performances scolaires (sens de l'initiative, autonomie, prise de responsabilité).

L'utilisation d'Internet dans la pratique de recherche, dans l'école et au CDI, est donc devenue incontournable. Cependant, avec Internet on a pu croire que l'accès à l'information était plus facile qu'il ne l'est en réalité. On entretient ainsi le mythe de l'accès à la connaissance comme une espèce « de tout à disposition », à portée de main. Comme s'il suffisait pour cela, de cliquer sur la souris, de poser un mot clé... Le problème de fond reste pourtant toujours celui de l'accès au savoir, et, pas simplement à *l'information-recherche*. Et les professeurs documentalistes, conscients de ce problème, tentent depuis des décennies de faciliter aux utilisateurs l'accès au savoir, en créant des outils gestionnaires de l'information. Il faut apprendre à la questionner, à la rechercher, à la transformer en savoir pour ensuite se l'approprier comme réelle connaissance. La démarche de recherche est d'emblée problématique et ce malgré l'introduction des nouvelles technologies.

L'utilisation d'Internet à l'école et dans les CDI n'est donc pas sans poser un ensemble de problèmes aux élèves et aux enseignants.

## Y a-t-il vraiment apprentissage ?

C'est précisément ce constat qui a motivé une équipe de formateurs de l'IUFM de Lorraine, toutes disciplines confondues, au sein d'un groupe nommé GRATICE (Groupe de recherche action TICE et didactique), 1999-2002, à mener une recherche action sur la problématique générale de l'utilisation pédagogique d'Internet à l'école.

Les objectifs de ce groupe interdisciplinaire sont, à terme, de tenter la mise en place de nouvelles stratégies d'apprentissage pertinentes pour ce média à la structuration spécifique ; de repérer de réelles compétences d'enseignants et d'élèves ; de s'assurer qu'il y a bien, dans le processus et les stratégies mis en place, apprentissage par les élèves. Il s'est fixé comme projet d'observer l'influence de l'utilisation d'Internet sur la perception de l'information (validité du savoir, valeur éthique, critères de pertinence des informations) ; d'identifier la multiplicité des stratégies de recherche ; de réfléchir aux moyens d'apprendre aux élèves à lire la structuration de l'information spécifique à Internet ; de s'interroger sur la manière de les faire passer d'une simple recherche de renseignements à l'élaboration d'un savoir ; de réfléchir enfin, à l'interactivité entre le producteur et le chercheur d'informations.

### Deux grilles d'observation de pratiques élèves et enseignantes

Pour réfléchir à ces pistes de travail et mettre à jour des éléments de réponse le groupe a élaboré deux grilles d'observation.

Une grille d'observation élève, qui contribue à repérer des obstacles, à mesurer le décalage entre l'attendu et ce qui s'est réellement passé au cours de l'activité.

Une grille d'observation enseignante, qui permet de s'interroger sur la pertinence du dispositif pédagogique mis en place, d'observer les spécificités apportées par Internet, par rapport à d'autres outils vecteurs d'apprentissage, d'identifier les indicateurs de réels apprentissages.

Ces outils d'observation ont déjà donné la possibilité à notre groupe de mieux cerner un ensemble de difficultés.

### Relevé des difficultés rencontrées par les élèves

Des difficultés liées à *l'environnement culturel* dans lequel l'enfant vit. Beaucoup d'entre eux ne disposent pas d'ordinateurs chez eux, et on remarque très vite des disparités entre ceux qui en ont et ceux qui n'en ont pas. Ces élèves n'ont donc pas encore pu intégrer un certain nombre de mécanismes comme la manipulation de la souris par exemple. (À ce propos on peut souligner le fait que certains élèves gauchers sont handicapés dans cette manipulation.)

Des difficultés, en rapport avec *l'attitude, le comportement de l'élève*, qui n'est pas forcément capable de se demander spontanément si, en terminant sa tâche, il a fermé sa fenêtre convenablement par exemple, ou en rapport avec le comportement social dans la manière dont il doit apprendre à respecter un camarade devant un écran, à partager les tâches, à tenir compte du niveau de compétence et du rythme de l'autre... La question essentielle que devrait se poser ici l'enseignant, quelle que soit sa discipline est : comment créer les conditions d'un réel apprentissage pour chacun des élèves d'un groupe ?

Des difficultés également liées à la *maîtrise d'outils* particuliers comme un navigateur, un moteur ou un annuaire de recherche, un site Web, liées à la connaissance de leur signification et de leur intérêt : *je clique sur Copernic quand je veux quoi ?*

Des difficultés de *lecture de l'écran* : l'élève est confronté à un système de lecture éclatée, il doit se déplacer pour avoir un texte intégralement, repérer la mise en page. Avec Internet il est également confronté au problème du repérage de l'unité documentaire, de la source du document ; à celui de la multiplicité, à la diversité des contrats implicites (par exemple, les modes de navigation très différents d'un site à l'autre) et donc qui imposent des stratégies de recherche adaptées.

Des difficultés dans *la production d'informations* : notamment lors de la mise en forme et de la structuration de l'information.

Il ne s'agit pas ici de dresser une liste exhaustive mais de bien remarquer que ces difficultés soulignent la nécessité d'apprentissages particuliers, lorsque l'on veut se servir de ces outils, de ces techniques, dans le cadre spécifique de l'école. Ces difficultés nous fournissent un ensemble d'objectifs potentiels d'apprentissage, d'objectifs-obstacles, pour reprendre le concept introduit par Jean-Louis Martinand<sup>1</sup>, pour que les élèves ne se contentent pas de pratiquer au CDI, mais apprennent au CDI en pratiquant. Il s'agira notamment de les aider à dépasser certaines de leurs représentations, en leur faisant prendre conscience également qu'au CDI il y a un certain nombre d'outils qui ont une spécificité qui nécessitent l'apprentissage de techniques, de procédures, de notions en vue d'acquérir une culture documentaire et informationnelle.

### **Élaboration d'objectifs-obstacles**

- Choisir un outil d'accès à l'information (moteur, annuaire, métamoteur).
- Croiser différents types de lecture (fiche papier de consignes, informations éclatées à l'écran).
- Écrire une adresse, écrire une équation de recherche convenablement.
- Distinguer un site « sérieux », d'un site qui ne l'est pas.
- Entrer dans la Toile/entrer dans un site.
- Lire le texte/lire l'image (l'élève n'a pas de vision d'ensemble du document, il est face à une multiplication des écrans, il ne maîtrise pas la lecture de l'hypertexte, il ouvre des liens sans anticiper ce qu'on peut y trouver, sans réellement s'interroger, sans s'arrêter, sans maîtriser les codes de lecture...).
- Naviguer (avancer, retourner à une fonction précédente, navigation hypertexte).
- Prendre en notes (sauvegarder, organiser des données, rédiger plusieurs informations).
- Retourner dans un site.
- Se retrouver dans l'information.
- Trouver l'auteur d'un contenu (le webmaster n'est pas toujours l'auteur du contenu...)
- Trouver la source du document.
- Trouver une information.

### **Une difficulté enseignante : le manque de précision dans l'élaboration de la consigne**

On observe aussi que certains enseignants n'exposent pas clairement aux élèves de méthode requise lors de la séance. Ils donnent des consignes identiques à plusieurs classes pourtant de niveaux de compétence différents. Cette imprécision, les documentalistes la constataient souvent dans les CDI, avant même l'arrivée d'Internet... Alors qu'avec une pédagogie basée sur la démarche heuristique, qui intègre la démarche de recherche, il devient essentiel que l'enseignant formule ce qu'il attend de l'élève, à la fois en termes de contenu, mais aussi en termes de démarche à effectuer, qu'il distingue dans la consigne quelle est la part procédurale et celle des interventions de type métacognitives. C'est bien la manière dont l'enseignant aura posé des contraintes de réalisation de la tâche qui fera qu'il y aura apprentissage ou pas.

### **La collaboration entre enseignant et professeur documentaliste**

Tout ceci pose aussi la question de la répartition des tâches entre les enseignants et le professeur documentaliste pour que les uns et les autres puissent apporter leurs compétences et mieux gérer le temps.

L'enseignant peut prendre appui sur l'expertise du professeur documentaliste qui connaît les techniques documentaires et leur possible adaptation aux différents outils, comme Internet,

lequel favorise un modèle de pédagogie active et permet que l'élève regarde le savoir non plus comme un donné, mais comme une construction, qu'il élabore ses propres stratégies, son propre chemin pour parvenir à répondre à ce qu'on lui demande. L'enseignant prend davantage conscience de la nécessité d'accompagner l'élève dans son cheminement, de répondre à des demandes individuelles et ponctuelles. Dans cette situation, il apprend à gérer deux catégories d'apprentissage : des apprentissages liés à l'outil Internet et à son utilisation ; des apprentissages liés au contenu d'information disciplinaire, tout l'intérêt portant sur l'articulation entre les deux.

Les enseignants et les professeurs documentalistes peuvent collaborer dans le respect de leur spécificité, ces derniers se référant à des pratiques élaborées et spécifiques : celles de la recherche, du traitement du document et de l'information. Pratiques qui s'instrumentalisent au sein des autres disciplines.

**Muriel Kawa-Frisch**, Professeur documentaliste, Responsable du Centre de ressources, IUFM de Lorraine.  
(Article paru dans le N°404 **Quoi de neuf à la doc ?** de mai 2002)

<b>Grille d'observation des élèves en situation d'apprentissage sur Internet</b>			
<b>Étape préalable</b>	<b>Début de séance</b>	<b>Milieu de séance</b>	<b>Fin de séance</b>
Questionnement du sujet Devant l'outil Maîtrise de l'ordinateur Lecture à l'écran Maîtrise d'accès à Internet Aisance de navigation Dans l'accès à l'information Maîtrise du questionnement (Mots clés, équation de recherche) Choix du moteur ou annuaire Sélection de sites Vérification adéquation question/contenu trouvé Vérification validité des informations Prise de notes sur papier ou traitement de texte Sélection et organisation des informations (Dossier informatique) Maîtrise de la fonction « historique de la recherche » Rapports entre élèves Gestion des problèmes Répartition des tâches Différences filles/garçons ? Entraide Rapport avec l'enseignant Type d'aide demandée Adhésion aux consignes Autonomie Rapport aux apprentissages Attention portée à la découverte de l'outil Attention portée aux contenus de recherche Métacognition (Auto-évaluation spontanée ou guidée par l'enseignant)			

### Grille d'observation de pratiques enseignantes en appui sur Internet

Acteurs	Début de séance	Milieu de séance	Fin de séance
Enseignant seul Coalition prof/prof doc/prof Aide éducateur Technicien Animateur TICE Personne ressource informatique Public Organisation matérielle Matériels utilisés Réseau Configuration Gestion de l'espace Modalités de travail Organisation de la classe (groupes ?) Répartition des tâches entre acteurs Ce que fait l'enseignant Consignes (explicites, implicites, comment sont-elles données ?...) Gestion du temps Ajustements en cours de séance Objectifs d'apprentissages En terme de contenus (acquisition de savoirs) En terme de méthodologie En terme de communication Objectifs implicites Évaluation Des savoirs acquis De la démarche Des apprentissages réalisés De la production			

# Par la fenêtre

Serge Pouts-Lajus

À côté des spéculations abstraites, des recherches universitaires et des déclarations d'intention qui attendent encore d'être mises à l'épreuve des faits, voici un exemple simple qui ne manque ni de fondement théorique ni de force de conviction.

Internet a du succès, partout. L'école n'y échappe pas, comme institution<sup>1</sup>, mais aussi comme regroupement de personnes qui, individuellement, s'équipent, s'initient, pratiquent<sup>2</sup>. Certes, l'équipement des établissements et des familles ne garantit pas à lui seul le développement des usages et encore moins le bénéfique pédagogique qui pourrait en découler. Pour en avoir le cœur net, il faut aller y voir, observer, interroger des enseignants et des élèves, analyser leurs pratiques.

L'observation de terrain<sup>3</sup> confirme d'abord que les machines acquises sont utilisées et qu'elles le sont, en particulier, pour les applications d'Internet : courrier électronique et Web notamment. La mesure précise du volume des usages et, plus encore, l'analyse de leur qualité éducative sont évidemment très difficiles. Il faudra se contenter, pendant longtemps, d'observations partielles, d'intuitions et d'hypothèses en attente de vérification.

### Des usages qui se développent de façon séparée

Le constat de la réalité des usages, dans les établissements où ils ont été observés, peut être précisé par un autre constat qui l'éclaire et l'enrichit. Les enseignants et les élèves ont souvent, chacun de leur côté, des usages différents d'Internet : les enseignants utilisent le mail, sont abonnés à des listes de diffusion, généralement liées à leur discipline, à leur niveau d'enseignement, à une communauté localisée ou non, ils consultent les sites académiques ; les élèves pratiquent les jeux, le « chat » et visitent les sites Web des acteurs, sportifs, musiciens, des jeux vidéos et des émissions de télévision. Ce tableau est schématique mais il traduit une séparation réelle : n'ayant pas les mêmes centres d'intérêt, les uns et les autres, sur Internet comme ailleurs, ne fréquentent pas les mêmes boutiques.

Cette séparation ne peut pas nous étonner ; il n'est pas non plus nécessaire de la déplorer. Elle pose cependant un problème lorsque l'on considère le moment où enseignants et élèves se rencontrent pour vivre ensemble des situations éducatives et qu'ils doivent alors envisager un usage conjoint des ordinateurs. Il arrive que la rencontre ne se produise simplement pas. Les enseignants, notamment ceux du secondaire, s'en expliquent ainsi : j'utilise l'ordinateur chez moi, les élèves chez eux ou au CDI, mais lorsque nous sommes ensemble, en classe, nous n'en parlons pas et je fais mon cours, comme à l'habitude.

Les élèves et les enseignants, lorsqu'ils ont le choix, lisent des livres qui ne sont généralement pas les mêmes : Harry Potter et Stephen King pour les uns, Philippe Sollers et Paul Auster

<sup>1</sup> La quasi-totalité des collèges et des lycées, une école primaire sur deux, sont aujourd'hui équipés d'ordinateurs connectés à Internet accessibles aux élèves et aux enseignants.

<sup>2</sup> On estime qu'au début de l'année 2001, le taux d'enseignants équipés à titre personnel d'un ordinateur connecté à Internet est voisin de 70 %, tandis que celui des familles ayant un ou plusieurs enfants scolarisés est proche de 35 %.

<sup>3</sup> Au cours de l'année scolaire 2000-2001, l'OTE réalise, pour le compte du ministère de l'Éducation nationale (SDTETIC) une série d'observations et d'analyses d'usages dans trois écoles de Besançon et dans six collèges du département de la Vienne, avec le concours du rectorat et du CRDP de Poitou-Charentes.

pour les autres. Mais pour que le cours de littérature soit possible, ils doivent absolument se retrouver ensemble autour d'une même œuvre qu'ils connaissent tous. Ce besoin d'un espace commun où la relation pédagogique peut se construire est général : il s'applique aux contenus de l'enseignement mais également à ses instruments, donc aux ordinateurs et à Internet. Cet espace où l'on se retrouve et où l'on travaille ensemble peut être un site Web repéré par un élève ou par un enseignant et que l'on explorera ensemble, pendant le cours ou en dehors ; ce peut être un dossier de travaux croisés ou de TPE pour lequel il faudra exploiter des ressources numérisées. Ce pourrait aussi être une liste de diffusion, un « forum », un « chat » où élèves et enseignants se retrouveraient.

Un exemple, mieux qu'un long discours montrera que cet objectif peut être aussi atteint simplement, et même de façon ponctuelle, sans qu'il soit besoin d'un renversement radical des pratiques installées.



### Une histoire vraie

Dans une école du centre de Besançon, Martin lit et commente, avec ses élèves de CM2, un texte du manuel de français où il est question d'urbanisme, d'habitat, de comparaisons ; et en particulier, d'une ville d'Inde, Chandigarh, où l'architecte Le Corbusier, à l'invitation du président Nehru, a dessiné et fait construire une ville nouvelle au début des années cinquante. Les bâtiments construits par Le Corbusier sont beaux mais les logements qu'il a conçus se sont révélés, par certains aspects, inadaptés au mode de vie indien. C'est ce que le texte explique ; mais pour mieux le comprendre, les élèves et leur maître expriment l'envie de voir les bâtiments et les logements, d'entendre les

récriminations des habitants. Dans le dictionnaire, un élève trouve cinq lignes sur Chandigarh, sans image.

Au fond de cette classe, comme dans toutes celles de Besançon, la municipalité a fait installer trois ordinateurs connectés en permanence sur Internet. Un autre élève se rend sur l'un des postes et lance une requête dans un moteur de recherche avec le mot *Chandigarh* et là, coup de chance, le premier site proposé est celui, officiel, de la ville. On a parfois de la chance avec les moteurs de recherche... Mais c'est la fin de la journée, un vendredi ; la cloche sonne, il faut s'interrompre. On reprendra ça la semaine prochaine dit Martin.

Le lundi matin, comme chaque jour, un élève relève la boîte aux lettres électronique de la classe. Plusieurs messages sont arrivés pendant le week-end. Parmi eux, celui que Mélanie, une élève, a envoyé depuis chez elle : « *J'ai retrouvé l'adresse du site de Chandigarh, c'est : <http://www.chandigarh.nc.in>.* » C'est vrai constate Martin : nous avons oublié de la noter ; nous irons regarder ce site cet après-midi dans la salle informatique<sup>4</sup>. Ils découvriront alors un site richement documenté, en français et en anglais, qui leur permettra de satisfaire leur curiosité et peut-être d'aller au-delà, de consulter d'autres documents sur le même sujet, de prendre contact par mail avec une école primaire de Chandigarh ; ou bien ils passeront à autre chose.

<sup>4</sup> À Besançon, les écoles de plus de dix classes sont dotées, en plus des trois postes de classe, d'une salle commune de douze postes, animée par un aide-éducateur. Cet imposant niveau d'équipement a été possible grâce à la connexion des écoles sur le réseau municipal en fibre optique ; les postes informatiques sont des PC d'ancienne génération, acquis à un prix très bas, et qui ne sont que des terminaux, toutes les applications étant installées sur un serveur de réseau.

Dans sa simplicité et dans ce qui n'est pas encore sa banalité mais le deviendra sans doute vite, cette histoire n'en révèle pas moins certains des aspects les plus importants de ce qu'il faut attendre aujourd'hui d'Internet pour le renouvellement des pratiques de classe. C'est une fenêtre qui s'ouvre et par laquelle, Martin et ses élèves, se penchent ensemble. Mais quel est le bénéfice pédagogique d'une telle activité ? À cette difficile question, voici une réponse qui nous vient du passé.

### **Émile, Robinson, le Web**

Dans l'*Émile* (1762), Jean-Jacques Rousseau, précurseur des pédagogies actives, premier théoricien de ce que l'on pourrait appeler l'école constructiviste, ne cesse de mettre son élève au contact des choses telles qu'elles se présentent dans la nature, leur cadre d'origine. Il se méfie des médiations, des mises en forme destinées à l'enseignement. Il détourne son élève des bibliothèques et des professeurs lorsqu'ils sont des bibliothèques parlantes. « Les choses ! les choses plutôt que les signes ! » répète-t-il. Et emporté par son élan, il s'écrie : « je hais les livres ! ».

Un seul livre trouve grâce aux yeux de Rousseau. C'est *Robinson Crusoé* car il raconte l'histoire d'un monde en train de se construire et que c'est justement l'expérience que Rousseau souhaite faire vivre à Émile. De même que Robinson invente un monde nouveau sur son île à partir de ce qu'il sait déjà et de ce que la nature lui offre, Émile est appelé à construire de nouvelles connaissances, à partir de celles qu'il possède déjà, de l'observation de la nature, d'interactions avec les personnes qu'il croise, de l'accès guidé à certains savoirs constitués. Mais cet apprentissage se réalise dans une dynamique qui reste fondamentalement, comme chez Robinson, celle d'une invention.

On trouve dans cet argument une raison de croire que Rousseau n'aurait pas hésité à mettre Internet dans les mains d'Émile. Le Web est en effet, comme l'île de Robinson, un laboratoire où quelque chose se crée. Ce n'est pas une bibliothèque où l'on range les savoirs faits, mais un laboratoire, une arrière-cuisine, une rue grouillante où se construisent et se négocient des savoirs nouveaux, dans la contradiction, l'incertitude, l'erreur, parfois dans la fureur. Plutôt que de rester sagement assis, attendant que le maître lui apporte des savoirs mis en forme à son intention, l'élève qui est lui-même en plein bouillonnement cognitif, gagnera beaucoup à visiter le lieu où se rencontrent et s'affrontent les producteurs de savoirs et, mieux encore, en participant à leurs activités, comme il y est encouragé par les règles mêmes de fonctionnement d'Internet.

Une promenade en forêt, la lecture de *Robinson Crusoé*, la visite du site Web de la ville de Chandigarh en Inde, autant d'occasions de conversations entre un maître et ses élèves, autant d'occasions d'apprendre pour l'Émile d'hier et pour celui d'aujourd'hui.

**Serge Pouts-Lajus**, [ote@worldnet.fr](mailto:ote@worldnet.fr)

Observatoire des technologies pour l'éducation en Europe :

<http://www.txtnet.com/ote/HomePage.html>

(Article paru dans le N°396 **L'Odysée des réseaux** de juin 2001)

# Une bonne base de travail malgré tout

Serge Pouts-Lajus

Le fait que les TIC (technologies de l'information et de la communication) figurent comme l'un des piliers du socle est significatif d'une volonté de ne pas limiter ces techniques au simple statut d'outil. Il est important de le souligner car, depuis toujours, les responsables du système éducatif balancent entre deux positions : faire des TIC un objet de savoir en elles-mêmes (c'était par exemple la position des partisans d'une option informatique au lycée) ou ne les considérer que comme un simple outil technique au service des disciplines. Le B2I porte la trace de cette hésitation, moins dans sa formulation que dans les modalités prévues pour sa mise en œuvre.

### Et si on était moins méfiants !

Les TIC, sans doute après des discussions qu'on imagine serrées, ont donc gagné leur place dans le socle. Mais c'est avec le statut de l'invité de la dernière heure dont la mauvaise réputation impose qu'on le tienne un peu à distance. Les TIC sont certes reconnues comme composant un ensemble de compétences et de connaissances autonomes, mais elles sont aussi présentées comme un savoir dont il faut en même temps apprendre à se servir et à se méfier.

La méfiance à l'égard des TIC apparaît à deux endroits dans le texte. Dans la partie « connaissances », il est indiqué que « *l'usage de ces outils est régi par des règles qui permettent de protéger la propriété intellectuelle, les droits et libertés des citoyens et de se protéger soi-même* ». Si ces précisions sont nécessaires, c'est bien sûr que la chose ne va pas de soi. Elles suggèrent que les TIC pourraient mettre en cause nos droits et nos libertés. On se méfierait à moins.

Plus loin dans la partie « attitudes », « *une attitude critique et réfléchie vis-à-vis de l'information disponible* » et « *une attitude de responsabilité dans l'utilisation des outils interactifs* » sont recommandées. En creux, toutes ces mentions signalent un danger : il faut se protéger soi-même, protéger ses droits et sa liberté, être responsable et toujours vérifier l'information disponible. Mais à tout cela, ne faut-il pas veiller partout et toujours ? On ne retrouve de tels signes de méfiance dans aucun des autres textes du socle, tous entièrement positifs et confiants envers les objets de savoir retenus. Les TIC sont, de ce point de vue, un domaine de connaissances et de compétences à part.

### Des remises à jours nécessaires

À ces réserves près, le texte du socle est une bonne base de travail pour les enseignants. La liste des connaissances, des capacités et des attitudes, la référence au B2I et le rappel que les compétences doivent être « *acquises dans le cadre d'activités relevant des différents champs disciplinaires* », tout cela se situe dans la continuité de la politique ministérielle et pourrait donc être mis en place en cohérence avec les autres enseignements. Au centre des connaissances, la notion de *codage* est effectivement essentielle et pourrait être mise davantage en valeur qu'elle ne l'est dans le texte actuel.

On peut regretter que la liste des capacités reste assez vague et ne soit pas aussi actuelle que l'on pourrait le souhaiter. Les TIC du socle auront besoin d'être remises à jour plus souvent que ses autres piliers car les changements y sont évidemment plus fréquents. Les capacités générales à « *créer, produire, traiter et exploiter des données* » ou bien à « *communiquer et échanger* », auraient pu être complétées ou illustrées par des capacités exprimées dans des termes plus opérationnels ou bien qui marqueraient une orientation pédagogique particulière. Par exemple, les capacités liées à la *publication en ligne* et au travail coopératif (partage de documents), devraient figurer explicitement dans le texte du socle (pour une version ultérieure ?), de même que la capacité à la recherche documentaire et à l'identification des sources de l'information numérique.

**Serge Pouts-Lajus**, *Éducation & Territoires*

## 7. La culture humaniste (pilier 4)

### Introduction

[Des livres], *il en faut; cela sert tout de même. La culture ne sauve rien ni personne, elle ne justifie pas. Mais c'est un produit de l'homme: il s'y projette, s'y reconnaît; seul, ce miroir critique lui offre son image.*

Jean-Paul Sartre, *Les mots*.

### *Ni supplément d'âme, ni patrimoine figé*

Il paraîtrait qu'au départ il n'était pas prévu d'introduire la culture dite humaniste comme un des piliers du socle. Mais ce rajout ne doit pas être la concession faite à quelques défenseurs d'un patrimoine éternel, d'un Panthéon fixé dans le marbre qui conduirait à mettre un peu de La Fontaine ou d'histoire de l'art dans le socle. Là encore si on prend au sérieux une phrase comme « la culture humaniste ouvre l'esprit à la diversité des situations humaines, invite à la réflexion sur ses propres opinions et sentiments », on est loin d'une représentation « notariale » de la culture. On remarquera que la notion de « culture humaniste » n'est pas vraiment explicitée. L'adjectif est ici probablement une épithète homérique<sup>1</sup> comme si toute culture ne pouvait être qu'humaniste. Ou alors, à quoi faudrait-il opposer cet adjectif ? Pour donner plus de vigueur à l'expression, ne pourrait-on pas dire qu'elle est à la fois « humaine » et « humanisante » ? En ce sens, il faudrait montrer aux élèves, à travers des pratiques d'observation, mais aussi de production, que les œuvres culturelles sont dues aux hommes, qu'il faut donc les relier à l'histoire, à la technique, aux découvertes scientifiques, au travail humain en général, et qu'elles nous aident à devenir plus humains, plus complets, moins enclins aux préjugés, ce qui renvoie aussi aux piliers suivants. Les articles tirés de notre dossier *De grandes œuvres pour tous* témoignent d'une démarche qui tire la culture vers ce qui questionne, ce qui interpelle, mais aussi ce qui rassemble la communauté humaine, au-delà des particularismes, et non vers l'admiration commandée ou l'élitisme.

N'y a-t-il pas là une invitation aux enseignants à devenir pleinement des passeurs culturels<sup>1</sup>, à établir des ponts entre « les » cultures, à rompre avec le « culte » et la révérence pour aller vers le partage, et la créativité avec ce qu'elle implique bien entendu d'efforts et de rigueur ? Et ceci pas seulement pour ceux qui *choisissent* une activité culturelle, mais pour tous...

# Et pour les ados en difficulté ?

Jean-Charles Pettier

Pour l'élève en difficulté la rencontre avec les chefs-d'œuvre présente des risques : ici l'auteur nous invite à les identifier avant de nous montrer comment l'élève peut lui aussi élaborer un chef-d'œuvre.

Appelons « pédagogie du chef-d'œuvre » une pédagogie qui considérerait que la perfection présente dans le chef-d'œuvre culturel serait suffisamment parlante pour avoir effet par imprégnation. « Baigner » l'élève dans les chefs-d'œuvre lui permettrait progressivement d'en saisir la perfection pour d'abord la reconnaître, puis l'imiter ou s'en inspirer (et pourquoi pas, pour les meilleurs, aller plus loin ?).

## Les risques d'une pédagogie du « génial »...

Peu d'enseignants se reconnaîtront dans cette pédagogie, et pourtant, n'est-elle pas trop souvent présente dans nos classes implicitement, lorsque nombre d'œuvres sont présentées comme incontournables, indiscutables ?

Or, rencontrer ainsi un chef-d'œuvre peut être un désastre pour les élèves, surtout s'ils sont en difficulté, et se retourner contre l'objectif même d'une culture commune.

Poser devant l'élève le chef-d'œuvre comme un achèvement, c'est en faire un produit immédiatement parfait et par là même inaccessible. Son existence en paraît « magique » : l'artiste produirait sous le coup de l'« inspiration » et l'œuvre naîtrait comme par un miracle de son génie.

Deux éléments doivent nous faire réfléchir : en posant le chef-d'œuvre comme le produit du génie, on renforce l'idée que la société se partage en réalité entre ceux qui ont ce génie, les « artistes inspirés », et ceux qui ne l'ont pas. Si c'est bien le cas, il apparaît clairement aux yeux de l'élève en difficulté scolaire qu'il n'appartient pas à la « classe » des génies inspirés. On disqualifie par là toute fonction intégrative de l'école, au contraire de ses objectifs mêmes. Ce sentiment d'une distance infranchissable est sensible dans les classes d'élèves en difficulté. L'année dernière, j'ai donné à analyser à différents spécialistes (linguistes, professeurs de philosophie, professeurs spécialisés, inspecteurs, etc.) le compte rendu d'une discussion sur l'art, animée par un collègue en SEGPA. Nous avons observé que les élèves mettent à distance ce monde de l'art et des artistes, en opposition avec « leur » monde. De là provient le décalage entre les remarques de l'enseignant et ce que peuvent dire les élèves, par manque de connivence culturelle. Parlant d'un dessin, par exemple, un élève dit : « ... *Pour les artistes ça montre quelque chose mais ça pour nous ça montre rien...* ». D'un côté, « notre » monde, de l'autre celui de l'artiste. On voit le renversement de point de vue : le chef-d'œuvre ne sera plus une œuvre remarquable en soi, mais simplement une réalisation d'un artiste, obéissant à un code auquel on se sent étranger ; certains artistes peuvent faire n'importe quoi, puisque toute production est égale : devant elles on ne sait exercer son esprit critique.

Par ailleurs, se définir comme étranger au monde du génie, c'est, pour l'élève en difficulté, trouver des excuses à ses difficultés et par là à justifier la paresse et le renoncement. Pourquoi travailler si tout n'est affaire que de génie ? Cela rappellera aux collègues de l'enseignement spécialisé des moments difficiles : quand on propose un travail plus exigeant, plus culturel et qu'on entend les élèves dire : « *Ce n'est pas la peine de faire cela, vous savez, nous, on est des gogols. Alors...* »

Ce serait faire insulte aux enseignants, quel que soit leur niveau d'enseignement, de penser qu'ils se contentent de placer les élèves devant des chefs-d'œuvre. Dans les domaines artistiques ou techniques, la présentation du chef-d'œuvre consiste pour eux à faire saisir le processus de travail qui a permis de le constituer. Mais cela expose à d'autres difficultés.

### **Les risques d'une insistance sur le travail de l'artiste**

Étudier le chef-d'œuvre comme produit d'un travail consiste souvent à montrer comment un certain nombre de techniques ont été mises en œuvre. On s'inscrit alors dans une logique de projet dont le chef-d'œuvre est l'aboutissement. Toutes les actions du créateur semblent concorder pour aboutir au chef-d'œuvre (si cette description est peut-être vraie pour le chef-d'œuvre technique, elle est plus discutable concernant le chef-d'œuvre artistique). Ce travail de l'artiste est décrit uniquement comme une suite d'actions organisées vers un but. Une nouvelle fois, l'élève en difficulté se sent exclu : il a souvent le plus grand mal à projeter, à ordonner ses actions vers une fin, il rencontre quotidiennement les pires difficultés qui lui demandent des retours en arrière.

Or, si Mozart offre un exemple déconcertant de facilité à créer, reste que Mozart était dans un milieu qui savait reconnaître et encourager d'éventuelles aptitudes musicales. Nombre d'exemples nous rappellent qu'un chef-d'œuvre ne s'est pas nécessairement construit linéairement. Qui soupçonnerait, s'il n'y avait son brouillon pour en témoigner, les difficultés qu'a pu connaître Descartes pour écrire le *Discours de la méthode* ? Face aux œuvres de Van Gogh, qui imaginerait le sentiment d'échec, patent dans les *Lettres à Théo*, auquel il s'est confronté toute sa vie ?

### **Comment faire ?**

Tous les élèves sont en droit de rencontrer les œuvres majeures. Mais dans les classes d'élèves en difficulté, cette rencontre doit passer aussi (surtout ?) par deux formes de travail.

D'abord, on devra privilégier les éléments qui nous permettront de mesurer les difficultés qu'a rencontrées l'artiste. Ainsi, paradoxalement, travailler sur le chef-d'œuvre d'un artiste consistera peut-être d'abord à en étudier les essais, échec, erreurs, recommencement, et abandon. C'est une pédagogie risquée : l'élève, une nouvelle fois, pourrait s'en estimer disqualifié. Sa confiance en soi est faible. Il faut donc recourir à une pédagogie de la médiation. Le parcours intellectuel de l'élève sera progressivement comparé, grâce aux interventions de l'enseignant, aux difficultés du créateur. Ses réussites seront mises en évidence, analysées, reconnues comme autant d'éléments sur lesquels l'élève pourra s'appuyer pour se risquer d'avantage à créer. Si l'élève se sent en confiance avec son enseignant, il prendra peut-être le risque d'aller plus loin.

Cela doit s'inscrire dans un projet global que l'enseignant construit avec l'élève, à la fois centré sur ses difficultés et pourtant dirigé vers les objectifs les plus élevés et les plus difficiles.

Ensuite, à sa mesure, l'élève doit pouvoir construire des chefs-d'œuvre. Autrement dit, on doit lui proposer des travaux avec des objectifs élevés, qui nécessiteront un dépassement, ne l'enfermeront pas dans sa condition. Ainsi, M.-C. Nevoux, enseignante spécialisée en Seine-Saint-Denis, a-t-elle réalisé avec ses élèves de SEGPA un projet global : ils construisaient un « chef-d'œuvre », un bateau qui leur a demandé des efforts, du travail. Et par ailleurs on leur proposait des moments de réflexion de nature philosophique<sup>1</sup>, grâce à un intervenant

---

<sup>1</sup> Les éléments philosophiques de ce travail sont présentés dans M.-C. Nevoux, « Apprentis philosophes en SEGPA », revue Diotime L'Agora n° 9, mars 2001. Ce travail a fait par ailleurs l'objet d'un mémoire professionnel de CAPSAIS, option F, soutenu en juin 2001.

professeur de philosophie<sup>2</sup>, dans le cadre du projet *Carré de nature-Carré de culture*. Ces moments ont été l'occasion de s'interroger sur des extraits de textes classiques, comme le mythe de la caverne, de Platon, de mettre en scène des mythes, comme celui de *Majnûn et Layla*. Autant d'éléments différents, mais complémentaires qui loin du misérabilisme, veulent inscrire l'élève dans une pédagogie exigeante et riche sans nier pour autant ses difficultés.

Et, lorsqu'en fin d'année, on proposera aux élèves de choisir le spectacle qu'ils iront voir, ils achèteront l'Officiel des spectacles et choisiront d'aller... à l'Opéra de Paris ! Cela ressemble à un conte de fée ? C'est surtout le fruit d'un travail ambitieux, exigeant, porteur d'envie de se dépasser.

Pédagogie du gadget ? L'essentiel ici n'est pas dans la construction du bateau, mais bien plutôt dans le tissu éthique et pédagogique qui le comprend comme un moyen possible.

Ce qui doit se jouer à l'école pour tous les élèves, c'est la prise de conscience par chacun qu'il est ce chef-d'œuvre à réaliser, l'objet même du travail grâce auquel il se construit dans l'effort.

**Jean-Charles Pettier**, professeur de philosophie, IUFM de Créteil.  
(Article paru dans le N°402 **Des grandes œuvres pour tous** de mars 2002)

---

<sup>2</sup> Dans le cadre du projet *Carré de nature-Carré de culture*, animé par la Fondation 93 (sur cette fondation, consulter les Cahiers pédagogiques n° 391, février 2001).

# « Noli me tangere »

Marilyne Bertoncini

La littérature est très périssable, alors, faut-il déterminer (et sous quelles formes ?) un « bien commun culturel minimum » ? Ne risque-t-on pas un repli sur une culture nationaliste, passéiste ? À moins que le choix ne soit le plus ouvert possible.

Souvenir de ma troisième, dans les années soixante : le (très) vieux manuel, encore utilisé dans notre classe, proposait des extraits *des Aventures de Télémaque*, de Fénelon, ouvrage et auteur presque oubliés aujourd'hui. C'était bien, selon des critères de sélection « classiques », une « grande œuvre », pour les auteurs de cette anthologie, où figuraient entre autres Bossuet et Boileau.

## A-t-on besoin de monuments littéraires ?

Cette fiction à visée morale, écrite au grand siècle pour le Duc de Bourgogne, était de même nature que *l'exemplum* de la littérature latine, et devait servir autant à l'apprentissage de la langue, qu'à l'assimilation d'une culture (à l'époque encore portés par l'étude du latin) et à la formation morale et politique de son destinataire. Écrite dans la langue véhiculaire, comme les contemporains voyages en Tendre de Mlle de Scudéry, c'était, pour l'époque, l'œuvre progressiste d'un pédagogue qui était aussi, penseur libre<sup>1</sup>, et dont les écrits annonçaient le XVIII<sup>ème</sup> siècle.

Fort heureusement, notre professeur ne nous en imposa pas la lecture, que mes treize ans jugeaient bien fastidieuse : je ne percevais pas ce Télémaque comme essentiel à mon existence, et m'étonnais qu'il figure parmi « les plus belles pages de notre littérature ». Je lui préférais, dans le désordre, Apollinaire dont je savais par cœur la *Chanson du Mal Aimé*, grâce à un disque de Mouloudji, les tragédies de Racine, que je lisais comme des romans, les livres de Pearl Buck ou de Cronin qui me faisaient pleurer comme des tragédies, et les *Aventures du Concombre Masqué*, de Mandryka... C'est sans doute à ce joyeux mélange, faisant fi des hiérarchies, que je dois d'enseigner avec toujours autant de plaisir le français et la littérature – tissu de souvenirs, d'émotions, de rencontres, prestigieuses ou intimes, que je souhaite partager, et aider à construire. Consciente de ce que mon Panthéon m'est infiniment personnel, je sais aussi que seules les œuvres qui « parlent » méritent de construire un monde intérieur : c'est pourquoi je ne crois pas que des textes tirés des littératures contemporaines, pour la jeunesse... aient pédagogiquement et humainement moins de valeur que ces textes, dits irremplaçables, de notre patrimoine, dont il me semble toutefois important de définir la fonction et la place dans l'enseignement.

Le premier souci – le premier plaisir – de l'enseignant est de faire entendre la voix des textes « dans leur jus », sous la patine, malgré leur éloignement géographique ou culturel, et de tisser des liens entre cette altérité qui se livre à nous, et le présent, les préoccupations de chacun.

## Qui décide qu'une œuvre est culturellement « incontournable » ?

Que recouvre, aujourd'hui, ce terme, pour la société, et pour l'enseignant de Français ? L'œuvre à transmettre, doit-elle être la synthèse esthétique, idéologique de son époque, (le

<sup>1</sup> Cet ouvrage, critique à l'égard de la politique de Louis XIV, valut à son auteur la disgrâce, tandis que ses prises de position en faveur du quietisme étaient condamnées par l'église.

théâtre classique pour le XVII<sup>ème</sup>, par exemple) ou l'œuvre de rupture (les poèmes de Dada et du surréalisme ?) – ce qui représente deux façons d'envisager l'histoire ? Est-ce un « chef-d'œuvre » devant lequel on ne peut que s'incliner (une sorte de « nez de Cléopâtre », dont l'absence aurait changé le sort du monde), ou un écrit, même imparfait, qui soit en résonance avec des problématiques contemporaines ? Est-ce un objet traditionnel de l'enseignement (les modèles en seraient les comédies de Molière, Maupassant pour le récit ou Daudet pour le conte, etc.) dont nul n'envisage de redéfinir l'intérêt didactique, par rapport à des auteurs contemporains, voire un temps « oubliés » de l'histoire littéraire (ainsi, je suis convaincue de la modernité, de l'actualité des nouvelles de Gadenne<sup>2</sup>... qui ne figure nulle part dans le corpus scolaire, sinon dans l'anthologie Hatier des Nouvelles du XX<sup>ème</sup> siècle) ? Est-ce enfin un texte que personne ne lit – mais dont tout le monde connaît quelque cliché, à pudiquement placer dans une conversation de salon, ou plutôt l'un de ces ouvrages fatigués de lectures successives, transmis de génération en génération, parce que générateurs de plaisir, comme tant de volumes de la bibliothèque verte que vous apportent certains élèves, lecteurs toujours passionnés de Verne, ou de Curwood... ?

Il n'y a sans doute pas de réponse univoque, et chacun réagit différemment selon les jeunes qu'il rencontre, et les étapes de sa propre vie... Toutefois, au niveau collectif, on peut considérer qu'une œuvre est un monument, pour une certaine société, à une certaine période de son développement... même parfois de son repli sur soi. La littérature est très périssable, à la différence des architectures (à moins qu'on ne les abatte à coups de canons), car il suffit que la langue, la société, évoluent, qu'un éditeur fasse défaut, que la censure ou le « bon goût » la muselle, pour qu'une œuvre disparaisse, peut-être définitivement, de la vue, et de la culture commune. On peut toutefois se demander s'il faut pour autant toujours la défendre dans sa totalité. Certes, les instructions officielles ôtent bien des hésitations, puisqu'elles désignent<sup>3</sup> (à côté d'une liste bienvenue d'ouvrages et d'albums pour la jeunesse) des



<sup>2</sup> Paul Gadenne, *Scènes dans le château, intégrale des nouvelles*, Actes-Sud, 1986 (qui publie aussi plusieurs romans de cet écrivain, disparu prématurément, en 1952).

<sup>3</sup> Cf. document d'accompagnement des programmes de 1997 et suivants.

rubriques obligatoires de genre ou d'époque, laissant à l'enseignant une certaine latitude dans le choix des auteurs, des titres, et du mode de lecture. Comment investir cette marge de liberté qui nous est laissée, pour y construire – à partir de notre sensibilité, de notre histoire personnelle, de nos valeurs, et des besoins repérés dans la classe – les bases d'une culture qui ne soit pas un cimetière, mais la vivante présence de compagnons de route ?

Par ailleurs, dans l'Europe – dans le monde – en construction, faut-il déterminer – et encore une fois, sous quelles formes ? – un « bien commun culturel minimal » ? Ne risque-t-on pas un repli sur une culture nationaliste, passéiste (« La grande littérature française » qui a nourri des générations de lycéens, ignares des cultures avoisinantes) ? Y a-t-il danger de perdre une identité, à accepter la fusion du concept de littérature nationale, dans l'incessant va-et-vient entre les cultures, les auteurs et les œuvres... Bien sûr, avec la poésie contemporaine, les haïkus japonais se rapprochent de nous, Nerval est indissociable du Romantisme allemand, Diderot appelle Sterne, Faulkner éclaire le roman français des années cinquante... Paradoxalement, tandis que l'éloignement temporel « étrange » des œuvres de notre patrimoine – nécessitant désormais des traductions et une solide introduction à la société de l'époque, pour en goûter la beauté, ou l'intérêt – la multiplicité des échanges, l'intertextualité permanente, nous ouvrent à la vertigineuse diversité de la littérature mondiale.

On peut penser que déterminer, dans cette multiplicité, une liste d'œuvres imposées, relève d'un double choix idéologique et esthétique. Sont ainsi retenues celles qui fondent une identité, soudent une conscience commune, un sentiment d'appartenance, de compréhension, de connivence. Toutefois, j'ai autant de plaisir à entendre citer les auteurs que je connais, que j'en ai à échanger, avec un ex-fan de *Pilote*, mes souvenirs des aventures potagères et subversives du légume justicier... Il y a donc sans doute bien des façons d'envisager le corpus des « indispensables » d'une communauté culturelle et linguistique ! Si la connaissance des grandes œuvres fondatrices – œuvres « solennelles », dont la connaissance, même par bribes, assure l'intégration à une société, comme un rite de passage – est nécessaire, il faut que le choix soit le plus ouvert possible, prenant en compte les variantes de plus en plus nombreuses d'autres cultures, des rencontres de civilisations : la complicité que fonde l'intégration est en effet autant source de tolérance que de son contraire, et le seul fait de sélectionner des textes dont les résonances éthiques ou morales sont évidentes ne suffit pas si ces derniers ne reflètent pas la diversité, et au fond les similitudes des approches. Le programme officiel prévoit, en 6e, une étude des récits fondateurs des civilisations du bassin méditerranéen ; mais on peut aussi, par exemple, envisager un travail sur les constantes mondiales de la littérature orale, très vivace dans de nombreux pays, et renaissante en France, ou celles du récit – universel – de « menterie », avant d'aborder le conte en 6e, ou le fabliau et la farce médiévale en 5e...

La seconde façon d'envisager la sélection relève d'une esthétique, qui est autant sociale que personnelle – encore que Bourdieu ait jadis bien démontré, dans *La distinction*, qu'il n'est de goût qui ne soit socialement marqué, par l'origine ou les ambitions de qui les exprime. Ne proposer aux élèves que ce que l'on considère comme des « chefs-d'œuvre », c'est leur imposer une vision du monde, ce n'est pas les amener à élaborer leur propre construction critique du monde de la culture. Certes, parce qu'ils se meuvent et se développent dans une société dont la « weltanschauung »<sup>4</sup> est aussi la leur – qu'ils l'intègrent ou la rejettent ensuite leur connaissance, leur maîtrise, de ses valeurs culturelles est indispensable ; l'acquisition des outils permettant d'exprimer adhésion ou rejet, l'est également, et peut passer par la rencontre d'œuvres « mineures », ou déviantes par rapport à un code sclérosé (les conceptions scolaires et sociales du théâtre, ou de la poésie, par exemple).

**Marilyne Bertoncini**, collègue Roland Garros, Clemi-Game, Nice.  
(Article paru dans le N°402 **Des grandes œuvres pour tous** de mars 2002)

<sup>4</sup> Vision du monde

# C'est la découverte qui crée le chef-d'œuvre

Jean-Claude Pecker

En sciences, y a-t-il des chefs-d'œuvre comme dans les lettres et les arts ? Comparons.

*Dans tous les arts, l'artiste ne peint que son âme ; son œuvre, quel qu'en soit le costume, est sa contemporaine par l'esprit. Qu'admirons-nous dans la Divine Comédie, sinon la grande âme de Dante ? et les marbres de Michel-Ange, que nous représentent-ils d'extraordinaire, sinon Michel-Ange lui-même ?*

Anatole-France

Le stupide dictionnaire écorné qui règne sur mon bureau définit d'abord le « chef-d'œuvre » comme l'aboutissement du compagnonnage d'un ouvrier ébéniste ou peut-être forgeron... Il ajoute, en second : œuvre « parfaite ». Comme si la perfection n'était pas une notion tout à fait relative, dépendant du temps, du lieu, ou de l'humeur... Un dictionnaire sans doute moins stupide (je me réfère à celui de l'Académie française, dernière édition) n'en dit guère plus, mais cite des exemples. Il en ressort que Mozart et Corneille peuvent avoir fait des chefs-d'œuvre, pas nécessairement un seul. Le pluriel commence à m'inquiéter : il ne s'agit plus d'un aboutissement, alors ! Quant à l'orchidée, elle est un « *chef-d'œuvre de la nature* ». La nature aussi m'inquiète. N'y aurait-il pas dans le chef-d'œuvre autre chose que la génération spontanée de la main ou du cerveau d'un génie inné ? L'idée même de chef-d'œuvre n'implique-t-elle pas une œuvre humaine, issue d'un travail fortement voulu ? N'impose-t-elle pas une personnalité complexe, formée par son milieu, par les doutes et les certitudes acquises, tout autre que celle, supposée, de « la nature » ?...

## Singulier ou pluriel ?

Le chef-d'œuvre (de l'ébéniste) semble bien un unique aboutissement. Après cet unique chef-d'œuvre, le compagnon du Tour de France fait des œuvres utiles, qui ne sont plus son seul chef-d'œuvre. Dans le domaine des lettres, de l'art – et des sciences –, il en va donc autrement. Le chef-d'œuvre serait alors une œuvre « parfaite », un même artiste, un même auteur pouvant réaliser plusieurs chefs-d'œuvre. Arrêtons-nous à ce pluriel autorisé.

La notion de chef-d'œuvre, me semble-t-il, pourrait impliquer autre chose. Le chef-d'œuvre, c'est une œuvre (de l'artiste, du savant, voire de la nature) à laquelle toucher quoi que ce soit ôterait sa qualité, empêcherait qu'il soit reconnu comme chef-d'œuvre, et ouvrirait la porte à la contestation. « *Mon sang se coagule/En pensant qu'on y peut changer une virgule* » (*Cyrano de Bergerac*, d'Edmond Rostand). Cette « définition » est contradictoire avec l'idée de la relativité du chef-d'œuvre. En art, en littérature, il y a en effet des chefs-d'œuvre éternels. Assez peu... Jadis, on considérait comme tels les *sept merveilles du monde*. Il est vrai que nous considérons l'Hermès de Praxitèle, la Chapelle Sixtine de Michel-Ange, *l'Inferno* de Dante, *la Tempête* de Shakespeare, et quelques autres comme des chefs-d'œuvre « éternels ». Même démolis, devenus virtuels, les chefs-d'œuvre bouddhiques d'Afghanistan

sont des chefs-d'œuvre éternels, qui braveront la mémoire des Afghans, comme le sont les fantômes du Colosse de Rhodes ou des jardins suspendus de Babylone...

### Et en science ?

Je pense parfois que la découverte scientifique a cela de différent de l'œuvre d'art ou de lettres qu'elle se construit nécessairement sur les travaux qui l'ont précédée, dans leur ligne droite, dans le cadre d'une œuvre qui est en perpétuel accomplissement, jamais finie... Ainsi, même si Michel-Ange a tiré des œuvres antiques ou médiévales quelques techniques, voire un grand bénéfice intellectuel, le Moïse ou la Sixtine sont de lui seul. Je pense que Beethoven a pu écrire sa Neuvième sans référence directe aux Brandebourgeois, et qu'il n'en a en rien effacé la grandeur. Je crois que Proust a écrit un chef-d'œuvre qui n'a pas pour autant dévalorisé la *Chartreuse de Parme*, mais qui ne doit que peu à sa lecture de Stendhal. À sa culture longuement assimilée, certes, mais c'est autre chose que de travailler sur un chantier déjà commencé par d'autres. C'est dans le drame de son quotidien que Picasso a brossé Guernica, qui ne doit guère à quelque autre peintre, même à Goya.

En science au contraire (et je prendrai peut-être surtout mes exemples dans les sciences prétendues exactes, mathématiques, astronomie, physique...), il n'en est pas ainsi. Newton n'aurait pas existé sans l'exploitation rationnelle qu'il fit des équations de Kepler, de sa troisième loi notamment. Et Kepler, qu'eut-il fait sans les observations de Tycho ? Copernic aurait-il modifié le système de Ptolémée de façon tellement décisive, si le système de Ptolémée n'avait pas existé, et s'il ne l'avait pas, dans le détail, reformulé ? Et après Newton, Einstein aurait-il pu élaborer sa théorie de la relativité s'il n'était parti de la théorie newtonienne ? C'est une simple justice que les bustes de Ptolémée, de Copernic, de Tycho, de Kepler, de Newton, d'Einstein (et de quelques autres) restent, superbes, à côté les uns des autres, comme ceux des ouvriers successifs d'un chef-d'œuvre unique encore en gestation, auquel on ajoute sans cesse un détail nouveau qui en améliore la qualité, et dont l'accomplissement n'est jamais que provisoire...

### Theory of everything

En ce sens, le seul chef-d'œuvre scientifique que l'on puisse évoquer est ce qu'on appelle la TOE (*Theory of everything*) que les cosmologistes modernes, férus des principes modernes de la théorie des particules et des interactions, appellent de leurs vœux. C'est la théorie à laquelle il ne sera nécessaire de rien ajouter pour rendre compte de la nature, de toute la Nature, de tout l'Univers, exploré, explorable, voire inexplorable à jamais.

Dirais-je que je n'y crois guère ? Et que je suis plus réaliste, me semble-t-il, en me situant dans le temps (et dans une certaine mesure dans le lieu), et en donnant la qualité de chef-d'œuvre à un travail abouti en ce temps-là, en ce lieu-là, et auquel rien, ne peut, *hic et nunc*, être ajouté, un travail qui a joint à la rigueur de son exposition, la simplicité de sa forme, et la limpidité de son discours, mais qui reste, par essence, une étape ? En leurs temps, pour revenir aux savants cités, et aux « objets » qu'ils ont fabriqués, on peut dire, oui, que, comme le *Timée* de Platon, l'*Almageste* de Ptolémée a été (reste ?) un chef-d'œuvre ; le *Mysterium Cosmographicum* de Kepler comme le *De Revolutionibus* de Copernic, et les Principia de Newton, et les fameux articles d'Einstein en sont aussi, comme quelques autres livres ou articles fameux.

### Force et simplicité

La science ne produit pas que des livres. Que dire d'une équation aussi importante en physique que le  $E = Mc^2$  d'Einstein ? Ou que la formule d'Euler (il y voyait une preuve de l'existence de Dieu ; j'y verrais plutôt une preuve de l'existence d'Euler) :  $ei \pi = -1$ , formule

qui rassemble des nombres particulièrement connus et étrangement différents (la constante  $e$ , base des logarithmes népériens, le nombre,  $\pi$ , rapport de la circonférence au diamètre d'un cercle, le nombre  $i$ , imaginaire pur de module unité, et enfin le nombre 1, c'est-à-dire le premier nombre réel entier) ? De telles formules sont admirables par leur force, leur simplicité, leur pérennité. Et les mathématiciens trouveront d'autres superbes relations, parfaitement vraies de surcroît ; et les physiciens de nouvelles, simples et belles lois.

Cela est-il vrai dans toutes les disciplines scientifiques, pas seulement dans les plus théoriques, presque abstraites, d'entre elles ? Sans doute à un moindre degré. Le provisoire y règne. Mais que dire pourtant des formules chimiques des composés benzéniques, où les atomes de carbone sont disposés en cycles hexagonaux ? N'est-ce pas un chef-d'œuvre de Kékulé ? Ou des fullerènes par exemple, sorte de boules faites de 60 atomes de carbone, complétés par des radicaux et des atomes associés ? N'est-ce pas un chef-d'œuvre de Kroto, Curl, et Smalley ? Que dire du vaccin contre la rage ou la variole ? Ne s'agit-il pas de chef-d'œuvre ? Que dire de l'ensemble de films obtenus par un satellite tel que Yokkoh ou Soho, qui nous ont montré les régions chaudes de la couronne solaire avec une finesse inégalée, en prise aux mouvements que leur imposent les jeux compliqués de l'hydrodynamique et de

l'électromagnétisme ? Ces clichés ne sont-ils pas des chefs-d'œuvre ? On trouvera des molécules plus complexes ; leur description sera-t-elle un nouveau chef-d'œuvre ? On obtiendra des clichés encore plus détaillés, encore plus riches de la haute atmosphère tumultueuse du Soleil, ou de celle de Jupiter, ou des jets des galaxies explosives : chacun de ces nouveaux clichés sera-t-il un nouveau chef-d'œuvre, devant lesquels s'extasieront les astronomes, les biologistes, les chimistes du futur ?

On m'objectera (à juste titre sans doute) que cela fait beaucoup, que le vrai chef-d'œuvre, qui reste éternellement un monument de la pensée ou de l'art, est bien rare. Et il est vrai que l'accélération rapide des techniques scientifiques multiplie les découvertes admirables. Il faut peut-être se méfier des effets de perspective. Certains chefs-d'œuvre d'aujourd'hui seront dépassés, voire oubliés – donc oubliés, devrais-je dire.



## L'anthropomorphisme du chef-d'œuvre

Une autre question alors se pose. Avons-nous mis en évidence des chefs-d'œuvre de la nature, comme l'orchidée du dictionnaire, ou des chefs-d'œuvre proprement humains, produits de notre culture ? Les mathématiques procèdent de l'invention d'un langage. Les sciences de la nature, qu'il s'agisse d'observations ou d'interprétations, reposent sur la création d'instruments nouveaux, sur la construction de systèmes cohérents. Ce n'est pas la Galaxie

M87 qui est un chef-d'œuvre sans doute ; ce serait bien plutôt le cliché qui a mis en évidence ses explosives beautés. Qu'on me permette de rester convaincu de ce que la découverte crée le chef-d'œuvre, et qu'il n'est pas préexistant à sa réalisation humaine. Que la notion même de chef-d'œuvre est sans conteste anthropomorphique.

Le mot est l'excuse, voire le prétexte, d'un discours. Le chef-d'œuvre de science permettrait d'associer encore bien des contextes discursifs à ce mot ; il y a science et science. Tous les chefs-d'œuvre ne sont pas parfaits, puisque d'autres viendront les perfectionner. Bien peu (aucun peut-être) n'est éternel, sauf peut-être en mathématique, discipline qui n'utilise que le langage qu'elle a inventé, qu'elle inventera, et ce de façon totalement cohérente. En un sens, la mathématique s'apparente plus facilement à l'art ou à la littérature. Les sciences de la nature progressent, de façon lente ou rapide, mais toujours dans le sens d'un approfondissement, d'un éclairage plus complet et plus fin des phénomènes naturels. Leur langage, de ce fait, reste provisoire, parce que perfectible. Leurs chefs-d'œuvre aussi, sans doute.

**Jean-Claude Pecker**, professeur honoraire au collège de France, [j.c.pecker@wanadoo.fr](mailto:j.c.pecker@wanadoo.fr)  
(Article paru dans le N°402 **Des grandes œuvres pour tous** de mars 2002)

# Le socle commun et les enseignements artistiques

## Extrait du rapport de l'Inspection générale :

« La mise en œuvre de l'éducation artistique et culturelle dans l'enseignement primaire », mai 2007

Plusieurs des « piliers » du socle mobilisent les enseignements artistiques. Le pilier 5 relatif à la culture humaniste est certainement le mieux à même de donner tout leur sens aux enseignements artistiques. Les connaissances, capacités et attitudes qui y sont définies recouvrent largement les objectifs des programmes actuellement en vigueur. Dans les programmes de 2002 (de l'école primaire), des « compétences » sont en effet précisément énoncées tant pour l'école maternelle que pour les cycles 2 et 3 dans un encadré spécifique à chaque cycle et à chaque discipline (situation qui donne un nouveau statut à ce qui existait depuis 1991 de manière juxtaposée aux programmes proprement dits). Certaines relèvent des capacités telles que le socle commun les appréhende, par exemple :

- En arts visuels, « être capable d'utiliser le dessin, d'expérimenter des matériaux, des supports, des outils, combiner des opérations plastiques pour réaliser une production, »
- En éducation musicale, « contrôler volontairement sa voix et son attitude corporelle pour chanter, assumer son rôle dans un travail d'accompagnement, soutenir une écoute prolongée, utiliser des consignes d'écoute. »

D'autres supposent des connaissances, pas toutes clairement identifiées, par exemple quand il s'agit :

- En arts visuels, de « décrire et comparer des images, établir des relations entre les démarches et les procédés repérés dans des œuvres et sa propre production, reconnaître et nommer certaines œuvres d'artistes et les mettre en relation les unes par rapport aux autres... »
- En éducation musicale, de « repérer des éléments musicaux caractéristiques, les désigner et caractériser leur organisation (succession, simultanéité, ruptures...) en faisant appel à un lexique approprié ; reconnaître une œuvre du répertoire travaillé, la situer dans son contexte de création, porter à son égard un jugement esthétique. »

La diversité des manières de faire et des points de vue propres aux pratiques artistiques, notamment celles qui concernent les arts visuels, comme leur potentiel de transversalité, alimentent également le pilier 3 portant sur les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique. Ainsi en est-il des connaissances relatives à diverses transformations (symétrie, agrandissement, réduction), de celles qui mobilisent grandeurs et mesures, des capacités à effectuer des calculs simples et à effectuer des tracés à l'aide des instruments usuels.

Concernant le quatrième pilier du socle commun relatif à la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication, les programmes de 2002 insistent sur la diversité des

pratiques artistiques dans le champ du visuel, pratique devant intégrer l'analyse et la production d'images, le dessin, les technologies et autres formes d'expressions plastiques. Les activités proposées doivent engager l'élève dans l'utilisation de l'appareil photographique (si possible numérique), les résultats obtenus (tirage papier, impression numérique, reproduction photocopiée) pouvant être retravaillés, transformés, combinés.

Les deux derniers piliers du socle, relatifs aux compétences sociales et civiques d'une part, à l'autonomie et l'initiative d'autre part, ne sont pas traités en tant que tels dans les textes actuellement en vigueur. Les enjeux correspondant sont souvent implicites, sinon formulés explicitement. Ainsi en est-il pour les arts visuels lorsque les documents d'accompagnement des programmes évoquent la « *formation de la personne et la citoyenneté* » pour souligner que la pratique artistique en classe « *s'organise autour de la singularité dépassée de chacun pour viser à l'élaboration du lien avec autrui et avec le monde* » ou encore qu'elle est l'objet d'une « *attention permanente de l'enseignant dans ses choix pédagogiques : travail de groupe, modalités favorisant la prise de responsabilité et l'autonomie* ».

Portant sur la diversité des expressions artistiques passées et contemporaines, les arts visuels et l'éducation musicale engagent chaque élève à développer sa curiosité, sa tolérance et à ouvrir sa sensibilité à la culture des autres. Mobilisant la sensibilité de chacun au bénéfice d'un projet expressif individuel ou collectif, ces deux enseignements mobilisent chaque individu dans son identité originale. Les programmes actuellement en vigueur peuvent ainsi, moyennant des ajustements de forme, aisément contribuer à atteindre les objectifs fixés par les piliers 6 et 7 du socle commun de connaissances et de compétences.

# Dans l'eau de la claire fontaine

Christine Vallin

La culture humaniste, cela commence peut-être par ces trésors que sont comptines et chansons de notre enfance. Si Peau d'âne m'était compté, si la claire fontaine m'était chantée... Au cœur peut-être de la mission de « passeur culturel » de l'enseignant.

« Bon, nous allons maintenant passer à autre chose. » Soulèvement général de la classe dans un grand « Oh non ! ». Je crois bien que c'est la première fois depuis que j'enseigne, que je provoque pareille hostilité en changeant d'activité. Ce que j'ai interrompu de si attrayant ? J'ose à peine l'avouer... Nous étions en train de chanter « Savez-vous planter les choux ? »...

La semaine précédente j'avais demandé aux élèves de cette 5<sup>e</sup> de faire une liste de comptines et chansons populaires connues pour en retirer différentes sortes de paroles : celles qui ont un sens, celles qui sont dans une langue autre que le français et celles qui ne veulent rien dire, comme le « o lon la ladiguetra » de notre chanson bretonne du moment. S'appuyer sur une culture partagée par tous pour en extraire des éléments d'apprentissages mélodiques, rythmiques, ou langagiers, c'est pratique. Soit on construit auparavant ce commun, et c'est tout l'enseignement qui vise à cela, soit on trouve, une intersection commune entre l'ensemble « musique des élèves » et l'ensemble « musique de l'enseignant ». C'est ainsi que mes vingt élèves de 5<sup>e</sup> et moi nous sommes mis à répertorier des comptines et chansons populaires pour voir s'il s'en trouvait certaines superposées dans nos ensembles...

C'est le grand Mickaël qui a commencé : « Au clair de la luuuune ». Au troisième mot, toute la classe l'avait rejoint. Porté par le clavier et les voix fringantes, Pierrot avait fière allure pour un vieillard sans âge. Peu d'élèves se souvenaient des paroles jusqu'au bout mais chacun y allait au moins de son *la la la*. Marjorie a pris la suite : « Une souris verte... », avec le même succès. On découvrit deux fins à la pauvre petite bête, effet de la transmission orale. Puis Émilie lança : « Fais dodo, Colas mon p'tit frère ». Imaginerait-on vingt pré-ados de 13 ans et leur prof de musique de trois fois cet âge se retrouver à jubiler à l'unisson en chantant très haut « papa est en bas qui fait du chocolat ! » ? Car nous jubilions de ce grand étonnement de tous connaître cela sans trop savoir d'où nous le tenions. Moi la première. Et Émilie continua : « Il court, il court le furet... » Il est passé par ici. Il repassera par là...

Ce jour-là, j'ai longtemps contenu les élèves aux yeux pétillants que les souvenirs rendaient de plus en plus loquaces. « Oui, je sais, cela donne envie de raconter qui, comment et où, mais chut, on continue... ». Jusqu'au moment où Pierre s'est mis à chanter « Bateau sur l'eau... ». Et patatras, je me suis revue berçant mes enfants, j'ai souri au « plouf ! » qui les faisait hurler de rire en tombant pour de faux. Là, à mon tour, n'y tenant plus et usant outrageusement de mes privilèges, j'ai raconté cet épisode familial aux élèves. Et les ai laissé faire de même avec leurs voisins...

La chaleur devenait palpable dans la classe, sous ces mélodies remontant toutes seules comme des bonnes surprises qu'on avait oublié porter en soi. « À la claire fontaine, m'en allant promener... ». C'est alors que j'ai aperçu Aïcha en retrait, Ali pour qui la fête se jouait sans lui et Jérôme au regard vaguement humilié. *À la claire fontaine*, ça vous revient à condition de l'avoir entendue un jour. On accepte assez bien de ne pas savoir ce que beaucoup ignorent. Mais pas ce qui semble échapper à nous seul. Aïcha, Ali et Jérôme n'avaient que deux ou

trois titres sur leur cahier pendant que Murielle et David se préparaient à tourner la page. Je crois bien qu'au fil des années ces petites comptines se taisent plus souvent. « Do ré mi fa sol la si do Gratte-moi la puce que j'ai dans l'dos » qui permettait à tous d'assurer au moins l'ordre des notes n'éveille généralement plus grand-chose. Il m'a fallu le remplacer par un méchant exercice *ad hoc*... L'inégalité des chances, ça commence peut-être déjà là, dans l'eau de la claire fontaine où l'on n'aura pas le loisir de se refléter parce que personne ne vous aura câliné en vous le fredonnant, ou parce que l'école lui aura préféré une chanson à la mode plus vendeuse. Et pourtant, *A la claire fontaine m'en allant promener...*, écoutez-les ces petits cailloux qui tintent à l'oreille de notre mémoire : *j'ai trouvé l'eau si belle que je m'y suis baignée...* Hors du temps, *il y a longtemps que je t'aime*, doux comme ce qui ne passe pas, *jamais je ne t'oublierai*.

**Christine Vallin**, professeur d'éducation musicale et de français, Chauffailles (71).

## Le latin dans le socle, vraiment ?

**Jean-Michel Zakhartchouk**

J'ai lu récemment dans un journal mutualiste un article où il était question des langues anciennes. Il était fait état de l'étonnement de professeurs de latin de ne pas voir le latin mentionné dans le socle commun.

C'est cet étonnement qui étonne.

Certes, le latin est une chose précieuse, qu'il faut sans doute défendre et promouvoir, mais il ne peut être considéré comme devant faire partie du « bagage minimal » de tout Français sortant de la scolarité obligatoire, sinon, cela signifie pour le moins qu'il faut le rendre obligatoire pour tous les élèves ! Confusion ici entre l'idée de socle, de culture commune et le fait que tel ou tel enseignement soit important. En l'occurrence, la partie du socle sur la culture humaniste insiste bien sur l'importance de faire acquérir des références à une culture antique qui est fondatrice, mais cela n'a rien à voir avec l'enseignement du latin...

# Les documentalistes, passeurs culturels

Jean-Michel Zakhartchouk

En quoi peuvent-ils contribuer à une appropriation culturelle par les élèves ?

- Participer activement à l'élaboration d'un « **projet culturel** » dans l'établissement.
- Organiser le CDI comme un **pôle culturel vivant** (impliquant les élèves), au-delà des livres et des CD-roms (il y a la presse, notamment pour jeunes, les archives de l'établissement...).
- Organiser des **animations autour de la lecture**, en diversifiant les types d'écrit présentés.
- Mettre au service des enseignants de toutes disciplines les **compétences propres des documentalistes** (aider à réaliser une exposition, à rechercher des documents et à les référencer).
- Participer à des **activités interdisciplinaires** (recherches documentaires, « jury d'exposés » type IDD ou TPE, aide à l'écriture).
- Fixer des règles précises **d'usage d'Internet** afin que celui-ci soit notamment un outil au service de la culture.
- **Valoriser les productions d'élèves**, inciter les collègues à de l'imagination et à de la créativité.
- Inciter à participer à des **opérations diverses** (semaine de la presse, poésie, concours divers), mais en hiérarchisant et en visant des objectifs culturels pour tous (et pas seulement pour les élèves « happy few »).
- Travailler en **partenariat** (Médiathèque, institutions culturelles), mais avec des objectifs précis articulant culture et apprentissages scolaires.

## 8. Former des citoyens (pilier 6)

### *Introduction.*

### *Citoyenneté n'est pas civilité*

Le mot « citoyenneté » est souvent une tarte à la crème. On a connu des « chiens citoyens » qui ne faisaient pas leurs besoins dans la rue et on a vite fait de baptiser « acte citoyen » un peu n'importe quoi. Dans le pilier 6, il n'est pas sûr que tout soit bien clair. On s'étonnera (ou pas d'ailleurs, connaissant les dérives de notre système) de la longue liste des connaissances des institutions, trop détaillée et trop technique<sup>1</sup> et on déplorera que la distinction entre civilité et citoyenneté ne soit pas établie de manière claire. En réalité, il existe une double tâche pour l'école, qu'il faut absolument distinguer :

- L'apprentissage du vivre ensemble, en prolongement sans doute, mais en tension parfois avec l'éducation familiale, ce qui implique règles de civilité, apprentissage de la coopération, respect des autres.
- L'incitation à devenir pleinement un citoyen actif, responsable, engagé pourquoi pas ?

Si on prend au sérieux (qu'on nous pardonne une fois encore l'emploi de cette expression, mais elle est un des fils directeurs de ce dossier) cette mission, les implications sont fortes. Ce qui est caricaturalement amorcé par la « note de vie scolaire » (le problème, c'est la note justement) révèle cependant la nécessité de valoriser l'engagement, la participation active, avec ce qu'elle peut avoir de dérangement, de bousculante pour l'institution.

Construire la citoyenneté, ce n'est pas apprendre la politesse, ni non plus connaître les institutions de la République, c'est devenir pleinement un membre actif d'une communauté nationale et au-delà européenne, critique quand c'est nécessaire, voire contestataire d'un ordre établi, au nom de valeurs fortes dont celle de la supériorité du système de la *démocratie* (« démocratie vivante » nous dit-on), ce qui n'est pas sans conséquence à l'heure où celle-ci est parfois remise en cause par les tentations autoritaires ou les divers populismes. À cet égard, oui, avec le socle, nous sommes loin d'une simple transmission de connaissances. Nous sommes aussi dans la transmission de valeurs, mais la façon de les transmettre doit être en rapport avec ces valeurs mêmes, non ?

<sup>1</sup> Par exemple, « le schéma général des recettes et dépenses publiques » !

# Va-t-on enfin s'intéresser aux pédagogies coopératives ?

Sylvain Grandserre

Sylvain Grandserre, militant pédagogique engagé, vient d'écrire un remarquable livre : *École : droit de réponses, Lettres d'un jeune maître d'école* (Hachette). Il y défend l'idée de cohérence, et elle s'applique à la mise en œuvre du socle. Si on veut vraiment développer les compétences civiques et sociales, la pédagogie coopérative devient quasiment incontournable, ou en tout cas doit inspirer les pratiques... Le texte qui suit concerne en fait et le pilier 6 et le pilier 7.

L'innovation pédagogique n'a jamais attendu de soutien officiel pour agir ni de laissez-passer en bonne et due forme ! Elle a su s'extraire, tout au long de son histoire, des fausses évidences pour répondre à l'inefficacité des méthodes « les plus traditionnelles ». Et puis, nous sommes facilement pris dans une contradiction que met à nue la question du socle commun. En effet, ce dernier semble être tout à la fois minimaliste... et terriblement ambitieux ! Car si on lui reproche d'être une espèce de SMIC éducatif, on oublie un peu vite que ce minimum est aussi une sécurité, une protection, même dans le monde du travail. Et vouloir la garantir absolument à « *chaque élève* » de France ne sera pas une sinécure. Il pourrait donc y avoir un « effet boomerang » du socle commun puisque l'État s'engage à nouveau dans un contrat moral explicite avec les parents comme il l'avait fait il y a plus d'un siècle en imposant à tous les enfants la scolarité obligatoire en échange d'une élévation des connaissances. Cela d'ailleurs compenserait un peu le transfert que vient d'opérer notre système éducatif en mettant fin à la carte scolaire. En effet, il n'est désormais plus de la responsabilité de l'Éducation nationale d'offrir dans chaque secteur un bon établissement, c'est aux parents d'en trouver un pour leurs enfants, selon des critères qui nous laissent dubitatifs ! Voilà une mise en concurrence qui prend des allures de mise en défiance.

On va donc voir si ce gouvernement qui a le volontarisme pour religion comprend des pratiquants fidèles ou de simples tartuffes. Car nul ne contestera qu'il est temps de passer d'une démocratisation de l'accès aux savoirs à une démocratisation de la réussite. Comme toujours pour le pédagogue qui sait que la chose scolaire ne va pas de soi, le problème reste de savoir comment finaliser tous ces apprentissages pour leur donner le minimum de sens nécessaire à leur appropriation. Question que ceux qui ne possèdent pas la réponse préfèrent ne pas se poser...

Venons-en maintenant au traitement des deux piliers (6 et 7) du socle commun liés aux compétences sociales et civiques mais aussi transversales (autonomie et initiative). Comme pour tous les autres grands domaines du socle commun, ceux liés aux compétences sociales, civiques, à l'autonomie et à l'initiative sont abordés sous trois angles : les connaissances, les capacités et les attitudes, découpage qui rappelle les distinctions entre savoir, savoir faire et savoir être.

Ces aptitudes, loin d'être optionnelles et marginales, occupent une place prépondérante : « *la nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la*

*République* ». On se souvient que 120 ans plus tôt, Jules Ferry déjà présentait les notions du devoir et du droit comme « *les premières vérités que nul ne peut ignorer* » ! Vu le temps passé et le peu de chemin parcouru, il est aussitôt précisé que ces « *domaines ne font pas encore l'objet d'une attention suffisante au sein de l'institution scolaire* ». On va donc enfin s'intéresser à tout ce que proposent les classes coopératives !

Enfin, il semble important de noter que les acquisitions dans ces domaines doivent trouver leur application, non seulement dans la vie scolaire, mais aussi par la suite, dans l'« *avenir personnel et professionnel* », la « *vie en société* » et la « *citoyenneté* ». Mieux, l'école doit développer la « *capacité des élèves à apprendre tout au long de la vie* ». On l'aura compris, c'est un peu l'effet du yaourt au bifidus : le bien qu'il fait à l'intérieur se voit à l'extérieur ! Plus sérieusement et à nouveau, on ne peut que constater la filiation avec les propos tenus par Jules Ferry dans sa lettre de novembre 1883 adressée aux instituteurs : « [...] *On a osé prétendre pour vous à ce que d'ici quelques générations les habitudes et les idées des populations au milieu desquelles vous aurez exercé attestent les bons effets de vos leçons de morale. [...] Il y a dans chaque instituteur, dans chaque institutrice, un auxiliaire naturel du progrès moral et social, une personne dont l'influence ne peut manquer en quelque sorte d'élever autour d'elle le niveau des mœurs* ». Et plus encore : « [...] *Il ne suffit donc pas que vos élèves aient compris et retenu vos leçons, il faut surtout que leur caractère s'en ressente : ce n'est pas dans l'école, c'est surtout hors de l'école qu'on pourra juger ce qu'a valu votre enseignement [...]* ».

Profitions donc de cette liberté pédagogique qui ne s'use que si l'on n'en sert pas pour réfléchir à quelques applications et mises en œuvre concrètes d'un tel projet dans nos classes. Ce n'est pas rien quand il est demandé de « *mettre en place un véritable parcours civique de l'élève, constitué de valeurs, de savoirs, de pratiques et de comportements* ». S'il est notamment fait référence aux droits de l'Homme, on peut en revanche se demander ce que signifie « *développer le sentiment d'appartenance à son pays* » à l'heure du douteux ministère de l'immigration et de l'identité nationale...

### **Vivre en société**

Trois grands secteurs sont ici abordés : les règles de vie collective (avec ce qui est interdit et permis), les sciences (éducation à la sexualité, à la santé et à la sécurité) et enfin les gestes de premiers secours.

Cela semble d'abord l'occasion de travailler véritablement sur le Code de la classe. Par exemple, après avoir repéré les principaux droits de l'enfant, les élèves en cherchent l'application dans l'enceinte scolaire. Une fois ce recensement effectué et mis en commun, c'est au tour des devoirs et interdits correspondants de faire l'objet de la même attention. Le but est de faire fonctionner des articulations (« j'ai le droit à la culture, donc je peux emprunter un livre mais je dois le rendre et il est interdit de l'abîmer » ; « j'ai le droit à l'expression donc je peux demander la parole en classe, mais je dois écouter les autres et je ne dois pas couper la parole » ; « j'ai droit à la santé donc je peux aller aux toilettes mais je dois tirer la chasse d'eau et je n'ai pas le droit de jouer aux robinets »). On est là proche de ce qu'évoque Daniel Hameline quand il estime que le premier droit est de se donner des devoirs, et le premier devoir de se donner des droits. Ensuite, ces interdits et devoirs peuvent faire l'objet d'une hiérarchisation pour distinguer l'erreur de la faute, l'accident de l'intentionnalité, le réflexe de la préméditation. Après tout un travail de confrontation et d'argumentation, le code de la classe peut enfin être adopté. Il est toutefois possible d'approfondir le dispositif en mettant en place un permis à points hebdomadaire qui reprendra ce classement de gravité dans la violation des interdits. Par exemple, on perd un point pour

avoir oublié sa trousse mais on en enlève trois pour un coup volontaire. Il faudra alors que ce permis ouvre sur davantage de pouvoirs pour ceux qui auront su le respecter : travail autonome dans une autre pièce, libre circulation, accès aux ordinateurs pendant la récréation, présidence de réunions, responsabilisation, etc. Il ne faut pas seulement penser « bâton » mais aussi « carotte » ! Avant de penser à réprimer, il s'agit surtout d'aider à grandir. De plus, comme il est demandé d'apprendre à « *résoudre pacifiquement les conflits* », on pourrait garnir nos classes de quelques boîtes aux lettres permettant effectivement que s'expriment les élèves : félicitations, critiques, propositions, questions, réponses, informations, plaisanteries... À l'enseignant de corriger les missives, d'en recenser les principales erreurs pour l'étude de la langue, avant une distribution par un élève responsable. Bien entendu, ce procédé permet aussi de trouver une utilisation de la demi-heure prévue dans les emplois du temps pour régler la vie de la classe. La gestion des conflits et des projets doit alors être une priorité absolue lors de ce moment tant attendu (aussi appelé « réunion de coopérative » en pédagogie Freinet et « Conseil » en pédagogie institutionnelle).

Il semble aussi possible de développer le « *sens de la responsabilité par rapport aux autres* » en assurant à chaque élève une fonction (un métier, un service hebdomadaire). L'un est chargé de faire entrer les élèves en classe, un autre de la distribution du matériel, celui-ci des photocopies, cet autre du rangement de la bibliothèque. On peut imaginer aussi la gestion d'un élevage ou d'un potager, la responsabilité du courrier par Internet ou celle du matériel de sport.

Enfin, pour la « *prise en compte des besoins des personnes en difficulté en France et ailleurs dans le monde* », nous pouvons à profit nous tourner vers des pratiques de correspondance avec l'étranger, des actions de solidarité en partenariat avec le monde associatif et les ONG, notamment dans le cadre d'actions humanitaires.

Pour la partie scientifique liée à la sexualité, la santé la sécurité et les premiers secours, ce sera l'occasion d'inviter des professionnels de la santé (rédaction d'une lettre) ou d'aller à leur rencontre (préparation d'un questionnaire pour la caserne des pompiers), peut-être aussi de faire appel à des associations de prévention (drogue, tabac, alcoolisme). On imagine facilement des prolongements avec une recherche documentaire débouchant sur des affichages, des exposés, la création de jeux électriques (du type vrai/faux) sans oublier la communication à d'autres classes de l'établissement en organisant un jeu concours.

Il faut encore insister sur la nécessité de varier les formes de travail : seul ou à plusieurs, en silence avant une mise en commun, sur un support imposé ou en recherche documentaire (incluant Internet et les CD-roms), en classe ou en sortie.

### **Se préparer à sa vie de citoyen**

On retrouve là de grands éléments de l'histoire nationale et européenne, de la géographie et de l'éducation civique dans le prolongement de la partie précédente. On peut donc s'inspirer des modalités déjà décrites pour travailler en partenariat avec les diverses institutions municipales, départementales ou régionales, en y ajoutant quelques éléments. Ainsi, pour les « *notions de gestion* » la coopérative scolaire est un excellent support permettant de prendre conscience du fonctionnement d'un budget (recette, dépenses, bénéfices). Dans la partie « *capacités* », c'est le développement du « *jugement et de l'esprit critique* » qui est visé et notamment dans le rapport à l'information. Nous avons là aussi quelques pistes de travail bien connues après des années de « semaine de la presse à l'école » : analyse du discours, confrontation de différentes sources d'informations, comparaison du traitement médiatique

d'un même sujet, réalisation d'un journal, utilisation de la vidéo, semaine de radio à l'école, visite d'un journal, d'une station de radio, d'un studio d'enregistrement, sortie pour assister à une émission et ainsi en découvrir l'artificialité, etc.

Pour ce qui est de « *classer, identifier, hiérarchiser, soumettre à critique l'information* » rien ne vaut là encore la recherche documentaire mais qui ne peut se faire qu'avec un objectif de socialisation des découvertes : journal, exposé, présentation aux parents, aux correspondants ou à d'autres classes, exposition publique, etc. À ce propos, il n'est pas toujours facile de mobiliser toute la classe sur un seul sujet d'exposé. Le thème retenu peut d'abord faire l'objet d'un vote. Ensuite, l'équipe chargée de préparer l'exposé peut noter trois choses : ce que les élèves savent sur le sujet, ce qu'ils croient savoir et enfin ce qu'ils aimeraient savoir. Cela donne immédiatement des pistes de travail, responsabilise, engage. Du coup, l'exposé vient en réponse à des questions posées par le groupe et se dégage d'une présentation purement magistrale.

S'agissant des attitudes maintenant, il est demandé que l'élève acquière « *la conscience de l'importance du vote et de la prise de décision démocratique* ». Il est donc admis implicitement qu'il doit exister des temps de décision associant la classe. Là encore, la vie coopérative regorge d'exemples : choisir le meilleur texte d'élève lors d'une présentation publique, élire des délégués, voter un règlement de la classe, désigner des responsables pour une tâche à accomplir, choisir notre livre préféré pour un jury de lecteurs, sélectionner des jeux en sport, désigner les plus belles créations avant une exposition, etc.

Pour la « *conscience des droits et des devoirs* » ainsi que pour la « *volonté de participer à des activités civiques* », j'ajouterai à tout le travail sur le code de classe celui des médiateurs chargés de réguler les petits conflits de cour d'école, ces responsabilités devant revenir à chaque élève dans l'année, de préférence en binôme. L'éventail des projets n'est pas refermé avec la possibilité de travailler en partenariat avec l'ONF pour un projet d'environnement ou avec la maison de retraite pour une liaison entre générations.

### **Le collectif et l'individuel**

Quiconque connaît les pratiques de vie coopérative est en terrain connu pour le domaine qui vient. Là encore, la référence officielle reste les droits de l'Homme mais nous sommes inscrits dans un projet qui dépasse le strict cadre scolaire (« *orientation* », « *adaptation aux évolutions de la vie personnelle, professionnelle et sociale* »).

Du point de vue des connaissances, deux domaines sont visés : meilleure connaissance de soi (« *processus d'apprentissage, points forts et faiblesses* ») et... de l'entreprise ! La première compétence serait-elle au service de la seconde ?

C'est la rubrique des « capacités » qui va réjouir l'éducateur tant les pratiques sont sous-jacentes aux objectifs décrits. Pour qu'un élève apprenne à « *organiser son temps et planifier son travail* » quoi de mieux que de lui faire découvrir le plan de travail avec un certain nombre de tâches à effectuer dans un ordre indéfini mais en un temps donné ? Il peut s'agir de fiches de lecture ou de mathématiques, de dessins géométriques, de rédaction de textes divers (correspondances, textes libres, comptes-rendus, articles...), de travail en atelier (expériences scientifiques, manipulations, arts plastiques). On pense tout autant à la responsabilité d'un projet comme peuvent le permettre les itinéraires de découverte. Pour « *consulter spontanément un dictionnaire, une encyclopédie ou tout autre outil nécessaire* » et « *élaborer un dossier* » la préparation d'exposés, d'articles, d'affichages semble s'imposer. La « *mise au point d'une démarche de résolution* » de problème évoque inmanquablement la démarche scientifique faite de confrontations, de manipulations et de recherches documentaires.

« Distinguer ce dont on est sûr de ce qu'il faut prouver », « expliquer, rectifier une erreur » ou encore « mettre à l'essai plusieurs pistes de solution », au-delà des sciences, du français ou des mathématiques, peut aussi s'intégrer dans les débats philosophiques. Pour savoir « s'auto-évaluer », nous connaissons les outils auto-correctifs fournis avec certains fichiers ou à fabriquer soi-même. Le « développement de la persévérance » s'exercera au travers de la réalisation d'un projet choisi par les élèves : organiser un tournoi de sport, un journal scolaire ou préparer à l'aide de l'adulte une sortie. Peut-être verra-t-on quelques brevets se mettre en place soit pour tous, soit sur la base de volontariat (demander à passer un brevet de calcul mental, de chant, de jardinier, etc. après en avoir défini le contenu et les modalités, l'attribution du brevet se faisant par la classe avec l'enseignant).

Rappelons que les attitudes attendues sont pour le moins ambitieuses : « motivation, confiance en soi, désir de réussir et de progresser, volonté de se prendre en charge, d'exploiter ses facultés, de s'impliquer ou de rechercher des occasions d'apprendre » ! On croirait lire la profession de foi d'un candidat à l'élection présidentielle ! En revanche, il serait intéressant de savoir ce que l'institution compte faire pour développer la « conscience de l'égalité des différents secteurs professionnels » quand on sait que certains d'entre eux ne sont accessibles qu'après échec scolaire, ce qui fait passer notre système d'orientation pour une organisation d'élimination. En tout cas, c'est l'occasion de rappeler qu'il n'y aurait rien de honteux à prévoir dans le cadre des enseignements obligatoires du secondaire de la mécanique, de l'électricité, de la cuisine, de l'horticulture ou du bricolage. On verrait d'autres talents se révéler, et il ne serait dès lors plus dégradant d'être encouragé à suivre ces voies de formation.

### L'esprit d'initiative

L'objectif même de cette partie du socle commun est explicite quant aux modalités à mettre en œuvre : « Il faut que l'élève se montre capable de **concevoir**, de mettre en œuvre et de réaliser des projets individuels ou collectifs dans les domaines artistiques, sportifs patrimoniaux ou socio-économiques ».

L'ambition pédagogique est ici immense. En effet, il existe bien des classes fonctionnant encore sur un modèle purement transmissif sans que soit posée la question de l'implication de l'élève. Ailleurs, il arrive fréquemment de travailler autour d'un thème commun à plusieurs disciplines : la mer, la montagne, le développement durable. Plus rares encore sont les classes travaillant sur un projet, amené par l'adulte mais laissant la part belle à l'activité de l'enfant : préparation d'un voyage scolaire, d'une sortie, d'un concert. Mais ce que semble indiquer clairement le texte du socle commun, c'est de prendre exemple sur une pratique totalement marginale, celle du projet d'élève. Les questions sont dès lors nombreuses : comment manifester cette envie ? Comment l'organiser, l'inscrire, la planifier ? Sur quel temps ? Quelles seront les modalités d'évaluation ? L'école dispose-t-elle des ressources nécessaires (document, espace, matériel, personnel) ? Que faire en cas d'échec ? Nous sommes là tout proches de ce que défend Philippe Meirieu avec l'idée d'un « chef-d'œuvre » sur le modèle du compagnonnage.

Du coup, une autre question liée à la faisabilité se pose : quelles incidences sur les formations initiales et continues des adultes ? Pire : qui pour assurer pareille formation ? Et puisque nous en sommes aux interrogations, il faut encore (se) poser la question de la taille des établissements. Quelle vie en société, quelle activité citoyenne, quelle autonomie et quel esprit d'initiative dans un grand bahut où l'anonymat devient la seule identité ? Car, comme tout autre apprentissage, ceux liés à la transversalité réclament forcément une prise de risque peu compatible avec certaines structures scolaires.

Enfin, il va de soi que ce qui a pu être préconisé précédemment réclame une attitude de l'éducateur compatible avec son projet : bienveillance, écoute, disponibilité, exemplarité, calme, attention, détermination, souplesse... Autant de qualités qui rendent alors possible le travail en équipe nécessaire à cette tâche collective.

On le voit, nous voici retombés sur nos doutes initiaux. Ce socle commun s'avère tout autant un minimum — ce qui déplaît à l'éducateur qui préfère envisager l'absolu — qu'un programme extrêmement ambitieux s'il doit s'appliquer absolument à tous, même à nos 6 % d'adolescents illettrés, même à nos dizaines de milliers de jeunes sortant chaque année sans qualification. Or, l'effort auquel correspond cette résorption de la misère scolaire n'est en rien proportionnel au restant de la population d'élèves. C'est à un plan Marshall de l'éducation qu'il faudrait avoir recours pour envisager l'éradication de cette injustice. Or les annonces récentes, tant budgétaires qu'idéologiques, ne laissent rien paraître d'une telle volonté. Le socle commun des connaissances et des compétences apparaît alors comme une promesse qui n'engage que ceux qui y croient. Mais l'éducateur est aussi un citoyen qui ne doit rien s'interdire de l'action syndicale et politique pour rappeler à l'état ses engagements, surtout les plus démocratiques.

**Sylvain Grandserre**, maître d'école.

# Le débat et la raison

**Philippe Perrenoud**

Extrait de l'article page 4 dans *Retour sur... L'éducation à la citoyenneté*, supplément n° 4, octobre 1998

**Pour une vision moins naïve et moins marginale de l'éducation à la citoyenneté.**

Éduquer à la citoyenneté par le débat, ce n'est pas susciter des face à face inspirés du spectacle télévisé. Pour découvrir que *Ça se discute* ou que les opinions se confrontent dans tout espace public, l'école a sans doute un rôle à jouer. Mais plutôt que de singer les formes du débat d'opinion le plus médiatique, elle ferait bien de redécouvrir le débat *scientifique*, qui porte sur le *réel* et se donne une *méthode*. Bien sûr, la démocratie passe aussi par la libre confrontation des opinions, dans un aimable désordre qui laisse à chacun la liberté de trouver son chemin et de construire sa pensée, sans avoir à faire constamment preuve de rigueur et d'autocritique. Cette forme de la conversation, indispensable à l'évolution des représentations sociales, ne doit pas masquer l'importance d'une autre forme, celle qui mène au relatif consensus qui permet des décisions démocratiques et raisonnées.

Démocratiques et raisonnées ? Les deux qualificatifs devraient aller de pair, mais les démocraties formelles substituent parfois à la raison des plus puissants, qui prévaut dans les régimes autoritaires, la raison des plus nombreux. Chaque fois qu'on « passe au vote » avant d'avoir entendu les arguments des uns et des autres et d'en avoir débattu sérieusement, on affaiblit la démocratie.

Dans la cité scientifique, on ne vote pas pour savoir si la Terre tourne autour du Soleil, si telle pathologie est d'origine virale ou si la crise économique renforce l'extrême droite. On observe, on avance des hypothèses, on tente de les confirmer, on maintient l'incertitude lorsque les données ne départagent pas les théories, on adopte l'une si elle paraît mieux expliquer les observables, mais sans exclure un retournement de situation, à la faveur de nouvelles expériences ou de nouveaux concepts.

Si l'on veut enseigner le *respect des faits* en même temps que la conscience qu'ils sont toujours *construits*, une formation scientifique — au sens large, tant en sciences naturelles qu'en sciences humaines et sociales — reste la meilleure école. À condition que les savoirs soient en partie élaborés collectivement et réellement débattus en classe, plutôt qu'assésés à toute vitesse avant d'être contrôlés par une épreuve notée.

L'école, qui dispose de beaucoup de temps et de conditions privilégiées, uniques dans l'histoire humaine, constitue un gisement inépuisable de citoyenneté. À elle de l'exploiter. Pierre Bourdieu écrit :

*« Les champs scientifiques, ces microcosmes qui, sous un certain rapport, sont des mondes sociaux comme les autres, avec des concentrations de pouvoir et de capital, des monopoles, des rapports de force, des intérêts égoïstes, des conflits, etc., sont aussi, sous un autre rapport, des univers d'exception, un peu miraculeux, où la nécessité de la raison se trouve instituée à des degrés divers dans la réalité des structures et des dispositions »* (Bourdieu, *Méditations pascaliennes*, Le Seuil, 1997) (page 131).

S'inspirer de ce « miracle » pour le reproduire dans l'enceinte scolaire, dans l'espoir de l'exporter, n'est pas une idée neuve. Comme le notent Dubet et Martucelli, *A l'école, sociologie de l'expérience scolaire*, Le Seuil, 1997 :

*« Ce ne sont plus la foi partagée et les origines communes qui doivent fonder le lien social, mais la Raison. Aussi n'est-il pas surprenant que Durkheim revendique, pour l'instituteur, cette « part de sacré » qui fut, jusque-là, l'apanage du prêtre. La rivalité avec la religion n'est certainement pas réductible à la lutte de deux puissances se disputant le contrôle du peuple car elle repose sur une formidable confiance dans l'éducation capable de réaliser les utopies et de faire advenir, si le mot n'avait pas été dénaturé par la suite, un « homme nouveau ».*

Un sujet doit se « gouverner lui-même » selon l'idéal de la modernité issu de la Réforme et des Lumières ; il ne peut conquérir son autonomie qu'en faisant sienne la loi commune, qu'en l'acceptant librement, en cessant de la vivre comme une contrainte extérieure. *« Cette éducation est le prix de la formation d'un individu moderne véritable »* (Dubet et Martucelli, p. 29).

La crise de la citoyenneté est l'expression d'une forme de modernité, qui s'incarne dans ce que Touraine appelle *l'école du sujet*. L'ère est finie de l'ordre intériorisé grâce à l'action persévérante d'instances de socialisation sans faille, préparant chacun à devenir un rouage docile d'une grande horloge sociale. Dans les sociétés complexes, l'ordre est désormais  *négocié*. Sans se dérouler « à armes égales », cette négociation donne à quiconque refuse les règles assez de pouvoir pour troubler le jeu. Il importe donc que chacun adhère aux règles volontairement. La violence symbolique qui interdit de penser, couplée à une répression féroce du moindre écart, ne constitue plus des dispositifs efficaces, à moyen terme.

La seule alternative est de *faire confiance à l'intelligence des sujets*. Le pari n'est pas sans risques, la recette n'est pas infaillible. Il y a des savants fous, des chercheurs asociaux, des scientifiques fascistes. Il y a aussi des mercenaires, des gens qui mettent leur savoir au service d'intérêts particuliers en sachant ce qu'ils font. Peut-être est tempéré par le fait que des scientifiques ne sauraient faire correctement leur métier sans une bonne dose de décentration et de respect de la pensée des autres, aussi bien que des données d'observation.

La raison ne dicte, à elle seule, ni la compassion, ni la solidarité. Ce n'est qu'une condition nécessaire d'un ordre social équitable et négocié, mais il importe d'y travailler. Cela reste ou redevient une priorité de l'école. Or, la raison ne se construit pas en dehors de son exercice sur des contenus. Pourquoi chercher d'autres terrains d'exercice que ceux qui sont au cœur des programmes ?

**Philippe Perrenoud**, sciences de l'éducation, Université de Genève.

# En 5<sup>e</sup>, un travail sur les idées reçues

Florence Lenoble

Le cours commence. Je projette sans commentaire sur l'écran une liste de phrases écrites sur transparent. En voici quelques-unes :

- « Les jeunes sont des... »
- « La femme au volant, la mort au tournant »
- « Tous les pharmaciens sont des voleurs »
- « Les Asiatiques sont travailleurs »
- « Les Espagnols sont paresseux »

(Et cette année, j'ai pu en rajouter un au début de l'heure, parce qu'un élève, venu me raconter ce que son père avait dit, me demandait de me prononcer : « fonctionnaires = fainéants ! »)

Réactions diverses, en fonction de la vitesse de lecture et surtout de la position de chacun dans tel ou tel groupe. J'entends des : « ça, c'est vrai » ou encore « quelle bêtise ! ». J'attends que tout le monde ait tout lu, je ne dis rien.

Enfin, je leur demande de me donner les points communs à toutes ces formules. Après discussion, houleuse le plus souvent, parce qu'ils ont envie de parler plus du fond que de la forme, on arrive à trouver que l'on pourrait commencer toutes ces phrases par « tous les... » et qu'il s'agit toujours d'un jugement porté sur tout un groupe de gens : groupe d'âge, professionnel, national, religieux, de sexe...

Le travail pour la séance suivante est de relever toutes les idées reçues que l'on entend autour de soi... ou encore, que l'on s'entend prononcer.

« C'est impossible - disent-ils à chaque fois - en une semaine, on n'entendra rien. »  
La plupart du temps, quand j'arrive au collège, le lendemain matin, ils m'assaillent dans la cour pour me raconter leur « récolte » !

(J'ai dû leur avouer qu'en rentrant dans la salle des profs et en trouvant les tasses à café sales, je me suis entendue dire : « Ah ! ces mecs ! Jamais ils ne nettoieraient leur tasse ! »)

Deuxième séance : on fait le point sur les idées reçues de la semaine. On les écrit (ça fait mal aux yeux parfois de les voir au tableau), on vérifie leur appartenance au groupe des idées reçues.

On essaie de voir d'où elles viennent (rumeurs, blagues, phrases toutes faites, préjugés) et surtout ce qu'elles entraînent.

C'est l'introduction au cours sur le racisme.

Je me souviens d'une élève paniquée après une discussion sur comment couper court à une idée reçue : elle me dit que si on arrêta de parler par stéréotypes chez elle, on n'aurait très vite plus rien à se dire...

**Florence Lenoble**, Professeur d'histoire-géographie dans l'Aude.  
(Article paru dans le **Supplément n°4 Retours sur...L'éducation à la citoyenneté** d'octobre-novembre 1998)

# Éducation à l'image : urgence !

« Voilà déjà quelque temps que l'éducation à l'image est inscrite dans les programmes scolaires. C'est, évidemment, une bonne chose, même si cela fait partie de ces objets scolaires non identifiés, qui concernent chacun et personne, et dont l'existence effective dépend de la bonne volonté des enseignants. Pourtant, l'urgence est là. Apprendre que ce qu'on voit est toujours construit, qu'un montage peut changer complètement le sens d'une image, que ni les couleurs, ni les éclairages, ni la musique ne sont insignifiants et qu'en conséquence, l'esprit critique doit rester toujours en éveil : voilà des objectifs prioritaires aujourd'hui. Évidemment, si l'on veut avoir une chance de réussir dans ce domaine, il vaut mieux éviter le cours magistral sur les fonctions de la contre-plongée dans le néoréalisme italien ou la question de l'effet Koulechov dans le cinéma d'Eisenstein... surtout à l'école primaire ! Ici comme ailleurs, c'est par la pratique que les enfants entrent dans l'intelligence des choses : en décortiquant des séquences de télévision et, surtout, en fabriquant de la télévision. Il faut entrer dans l'arrière-cuisine, savoir comment les choses se font : cela n'interdit pas d'apprécier le plat que l'on vous sert ensuite... à condition qu'il ait été fabriqué proprement, que les produits ne soient pas daubés et que l'usage des sulfites, nitrates et autres correcteurs de goût reste raisonnable. »

**Philippe Meirieu** (extrait de son ouvrage *Une autre télévision est possible*, Chronique sociale, avec l'autorisation de l'auteur).

Une illustration intéressante de cette démarche, avec, qui plus est, un vrai travail sur les relations entre les parents et l'école : dans cette école de ZEP du huitième arrondissement de Lyon, les enseignants savent que les élèves sont fascinés par la télévision... Quelques minutes de discussion avec eux suffisent pour découvrir qu'ils n'ont aucune idée du fait que « les images se fabriquent ». Ainsi, en discutant avec eux de la série *Koh Lantha*, on découvre qu'ils n'imaginent pas qu'il puisse y avoir des caméras de télévision sur l'île et que celles-ci sont parfois à moins d'un mètre des candidats. Pour eux, ce qui se passe là n'est pas filmé, c'est « vrai ». Découvrant, tout d'un coup, l'existence des caméras et des opérateurs qui les manipulent, ils réalisent ce qu'est une image. Mais cela ne suffit pas : il faut qu'ils accèdent à l'intelligence de la fabrication de l'image. C'est là que les enseignants se sont saisis d'une belle opportunité : chaque année, ils avaient toutes les difficultés du monde pour faire venir les parents dans l'école et engager le dialogue avec eux. Très défavorisées, les familles fuyaient les réunions et semblaient imperméables aux sollicitations de l'équipe enseignante, ne serait-ce qu'en matière d'informations. D'où le projet : faire réaliser un « journal télévisé » par les élèves eux-mêmes qui filment leur école, s'entretiennent avec les différents adultes, présentent leur travail et leurs activités, etc. Chaque classe a une tâche et travaille à l'élaboration de son reportage. À cette occasion, les élèves réfléchissent sur la meilleure manière de montrer ce qu'ils vivent ; ils découvrent les règles de l'audiovisuel et s'efforcent de les mettre en œuvre pour faire passer leurs messages. Coup double en réalité : tous les parents viennent maintenant régulièrement dans l'école, le contact avec eux est établi... et les élèves regardent complètement autrement la télévision.

Plus d'informations et reportage sur cette expérience sur le site : <http://www.capcanal.com>

# Éduquer tous les élèves aux médias

Production de l'atelier « éducation aux médias » de la Rencontre CRAP-Cahiers pédagogiques d'août 2007, au Landreau, animé par **Philippe Watrelot** et **Françoise Colsaet**.

Ce référentiel part de cinq grandes compétences définies par un document du CLEMI<sup>1</sup> et constitue une série de propositions pour un travail sur les médias durant la scolarité obligatoire.

## 1. Prendre conscience de sa propre relation à l'univers médiatique

Connaissances	Capacités	Attitudes
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Savoir quel est son propre temps d'exposition aux médias, et son temps d'écoute</li> <li>- Connaître la variété des programmes</li> <li>- Savoir si on regarde (écoute) les médias seul, à plusieurs</li> <li>- Savoir que ce qui est donné par les médias semble « immédiat » alors que les informations sont nécessairement construites</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Savoir analyser (trouver le fil conducteur d'une émission)</li> <li>- Déceler l'objectif d'une émission</li> <li>- Mesurer les effets sur moi-même, sur les autres de telle image, de tel montage</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se documenter (programmes)</li> <li>- Faire l'analyse des grilles de programmes, des types d'émission, donc choisir</li> <li>- Avoir des attentes</li> <li>- Se distancier</li> <li>- Se bâtir un programme TV hebdomadaire</li> </ul>

## 2. Caractériser les médias et les langages médiatiques :

Connaissances	Capacités	Attitudes
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Distinguer les supports (scriptural, auditif, visuel)</li> <li>- Distinguer les appareils de production : presse écrite, radio, télévision</li> <li>- Savoir comment sont financés les médias (place de la pub, des SMS, chaîne privée ou publique)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Classer les médias, déterminer les avantages et les inconvénients de chacun</li> <li>- Identifier d'où ils parlent, comment, à qui...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ouverture</li> <li>- Attention</li> <li>- Regard critique</li> </ul>

<sup>1</sup> Plaquette « L'éducation aux médias, ça s'apprend », diffusé dans les IUFM à l'automne 2006. Voir l'article de Odile Chenevez, « Les élèves doivent être éduqués aux médias », dans le n° 449 de janvier 2007 des *Cahiers pédagogiques*.

### 3. S'informer par les médias

Connaissances	Capacités	Attitudes
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Maîtriser une grille simple d'observation : « who, what, where, when, why... », les paramètres : son, images</li> <li>- Connaître le circuit de l'information, et les évolutions récentes (internet)</li> <li>- Comprendre la différence entre médias : contraintes spécifiques de chaque média</li> <li>- Connaître les rubriques de l'info</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Différencier information/message explicitement fait pour convaincre ou séduire</li> <li>- Reconnaître les étapes de la circulation d'une info, les émetteurs de l'info</li> <li>- Savoir rattacher les infos selon les rubriques</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ne pas prendre au comptant toutes les infos</li> <li>- Se demander si celui qui transmet l'info a un intérêt particulier ou non</li> </ul>

### 4. Produire des messages médiatiques ou un média

Connaissances	Capacités	Attitudes
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Connaître les techniques de l'image (plans, angles de prise de vue) ou les règles de l'écriture de presse</li> <li>- Respecter les règles d'énonciation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Savoir adapter l'information en fonction de récepteurs</li> <li>- Savoir produire des effets</li> <li>- Aller chercher l'info</li> <li>- Savoir prendre une distance avec les faits</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Être créatif</li> <li>- Être volontaire</li> <li>- Avoir une déontologie</li> </ul>

### 5. Apprécier la place et le rôle des médias dans la société

Connaissances	Capacités	Attitudes
<ul style="list-style-type: none"> <li>- La diversité des médias</li> <li>- Le fait que tout message opère un choix sur le réel</li> <li>- La notion d'actualité comme valeur relative (<i>cf.</i> archives, histoire)</li> <li>- La notion d'opinion publique</li> <li>- Les contraintes qui pèsent sur la production médiatique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Être au clair avec la distinction entre émotion, information, opinion</li> <li>- Être capable de repérer des divergences/convergences</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participer à un débat</li> <li>- Avoir un contact régulier avec les différents médias</li> <li>- Être capable de refuser certains messages</li> </ul>

# Apprendre à lire des graphiques

Françoise Colsaet

Les graphiques, si présents dans les médias par exemple, nous en « mettent plein la vue » bien souvent et nous transmettent des évidences... qui n'en sont pas toujours. Le citoyen éclairé qui maîtrise le socle doit aussi être un lecteur averti de ces représentations de la réalité qui ne sont pas la réalité.

Le texte qui définit le socle commun mentionne tout à la fois (dans la compétence 6) le développement de l'esprit critique, qui doit permettre, entre autres, de prendre avec un certain recul l'information apportée par les médias, et (dans la partie 3), il cite parmi les connaissances mathématiques à acquérir :

« Pour ce qui concerne l'organisation et la gestion de données et les fonctions :

- les représentations usuelles tableaux, diagrammes, graphiques »

Puis, parmi les capacités : « l'élève doit être en mesure d'appliquer les principes et processus mathématiques de base dans la vie quotidienne, dans sa vie privée comme dans son travail.

Pour cela, il doit être capable :

[...]

- De communiquer, à l'écrit comme à l'oral, en utilisant un langage mathématique adapté

[...]

- D'utiliser les représentations graphiques... »

Dans une première lecture, il peut sembler que ces différentes exigences sont cohérentes. La présence de l'utilisation des graphiques dans les compétences mathématiques du socle commun se justifie naturellement : la société, les mondes professionnels, les médias, sont aujourd'hui saturés d'images, et, parmi ces images, de graphiques, de représentations graphiques de données numériques. De nombreuses disciplines scolaires les utilisent au quotidien. Il faut donc que tous les élèves les maîtrisent, du moins dans leurs aspects principaux.

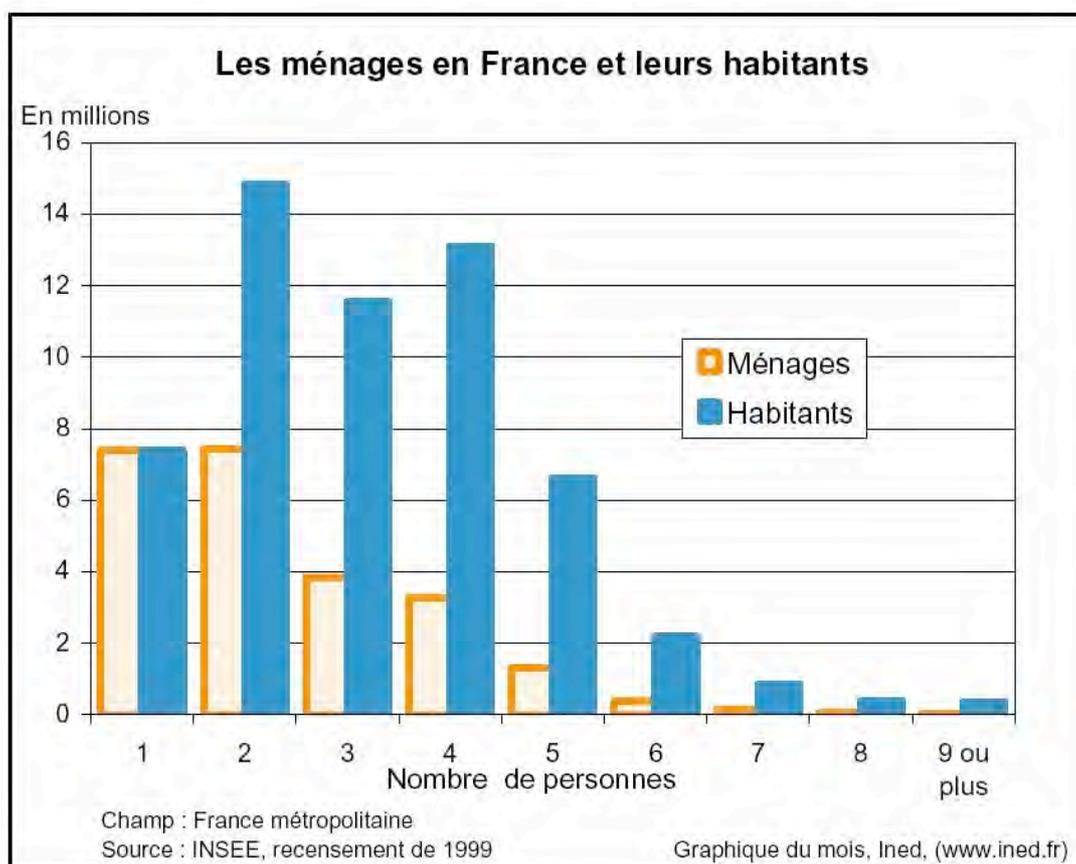
## Deux exemples

Voici deux graphiques qui ressemblent à ce que pourrait rencontrer tout élève, dans un journal ou un livre de classe :



Source MEN, paru dans Le Monde du 28 août 2007

Ou celui-ci, présent dans la rubrique « le graphique du mois » en avril 2007, sur le site de l'INED :



Ces deux exemples peuvent nous amener à poser plusieurs questions :

**- Un apprentissage est-il vraiment nécessaire pour les comprendre ?**

En effet, on peut avoir l'impression, au premier coup d'œil, que c'est simple à comprendre : comme on le croit souvent pour la lecture d'image, on voit, ça suffit... on voit quoi ? Sur le graphique 1, que le nombre d'élèves diminue et que celui des enseignants augmente ? Sur le graphique 2, c'est peut-être un peu plus déroutant : il y a beaucoup d'habitants dans les barres qui correspondent à « 2, 3, 4 personnes », qu'est-ce que cela nous apprend au juste ?

**- Le contenu des programmes de mathématiques permet-il de construire les compétences nécessaires pour leur compréhension ?**

C'est en sixième et cinquième que les connaissances sur les graphiques sont mentionnées dans les programmes sous forme d'une liste des types de graphiques utilisés et exigibles (diagrammes circulaires, en bâtons etc.). On attend des élèves qu'ils sachent associer le bon graphique aux caractéristiques des données numériques ; on se limite à des données simples et peu nombreuses, pour que la réalisation du graphique soit accessible aux élèves. Pour des exemples moins simples, on peut utiliser un tableur. Les deux graphiques reproduits ici ne correspondent pas à ces types simples. Plus déroutant encore, le graphique de l'INED est accompagné d'une explication, qui indique qu'il y a là deux histogrammes accolés... or pour un mathématicien, ce ne sont pas là des histogrammes. Le professeur de maths se focalise sur l'emploi d'un vocabulaire précis, sur des exigences (ne pas « couper » les axes, par exemple) qui ne sont généralement pas respectées par les utilisateurs de graphiques statistiques. Les habitudes disciplinaires, mais aussi les contraintes de lisibilité font que très peu de graphiques entrent dans le champ des graphiques « simples » qu'on rencontre en maths en collège. Le graphique 1 en est un exemple : les effectifs des deux catégories de personnes considérées n'étant pas du même ordre de grandeur, il n'est pas possible de faire un seul graphique (et même deux) avec la même échelle, ni de commencer la graduation de l'axe vertical à 0 : dans tous les cas, le graphique ne montrerait plus rien. Le problème est que ce qu'il montre là n'est pas « vrai ». L'enseignant de mathématiques peut éviter ces problèmes en se limitant à des données ad hoc (et le plus souvent fictives) ; ou alors, il peut mettre en évidence les difficultés, en construisant des cas, fictifs eux aussi, où il exagère volontairement, comme dans cette activité inspirée du très bon livre : « Statistiques, méfiez-vous ! » de Nicolas Gauvrit (éditions Ellipses) :

**Les salaires moyens des cadres et des ouvriers ont évolué entre 2001 et 2002**  
*Remarque : les données ci-dessous sont fictives*

**1. Commenter chacun des 3 graphiques**  
 ou Associer chacun des 3 commentaires à chacun des 3 graphiques

a : « Les cadres gagnaient et gagnent encore plus que les ouvriers mais les inégalités se réduisent »  
 b : « Les ouvriers et les cadres ont été légèrement augmentés. Les cadres gagnaient plus que les ouvriers et gagnent encore plus que les ouvriers. Les inégalités se réduisent »  
 c : « Les ouvriers et les cadres étaient sur un pied d'égalité en 2001 mais en 2002 les ouvriers ont plus gagné que les cadres »

**A**

**B**

**C**

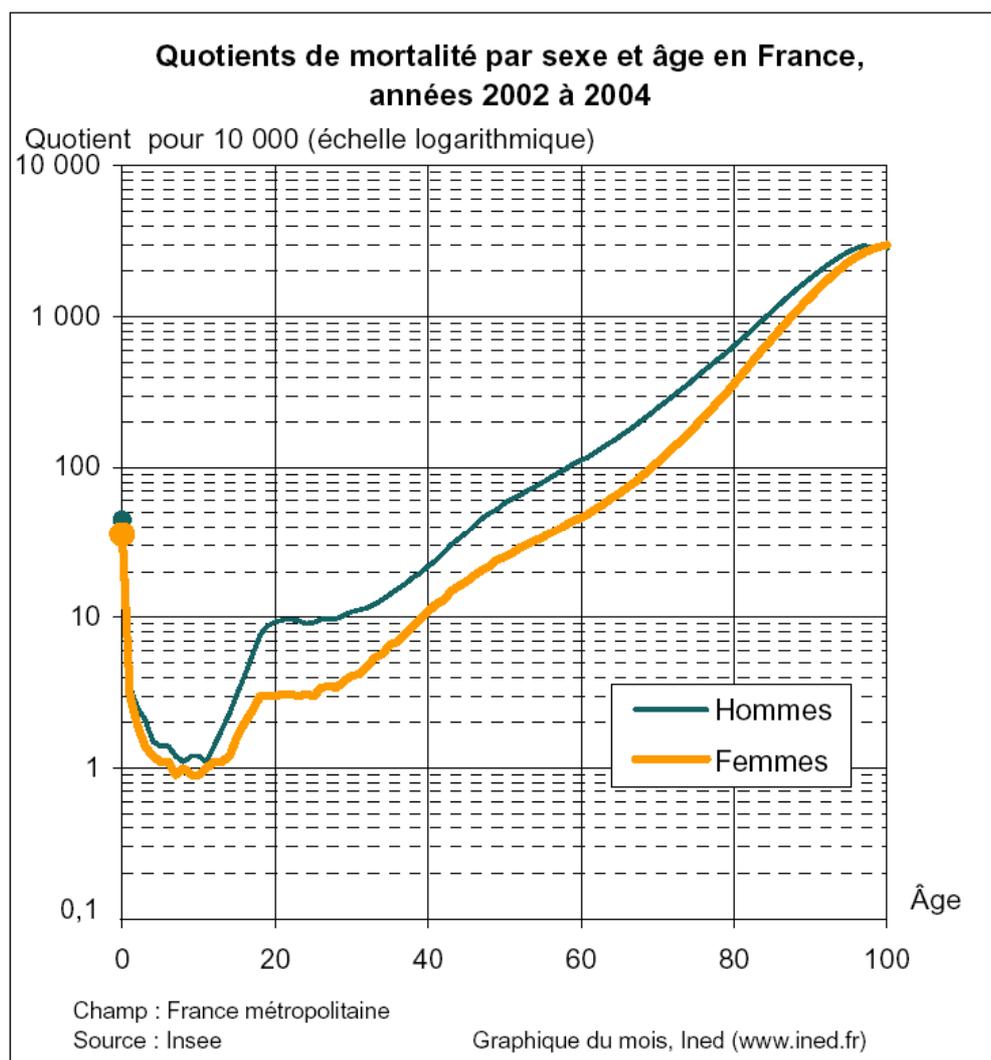
(A remarquer : absence de légende sur les axes)

**2. Le tableau ci-dessous indique les salaires moyens des cadres et des ouvriers d'une entreprise en 2001 et 2002.**

SALAIRES MENSUELS MOYENS		
	2001	2002
Ouvriers	1000 €	1100 €
Cadres	3000 €	3150 €

**a. Parmi les graphiques de la question 1 lequel ou lesquels peut illustrer cette situation ?**

Une remarque : au niveau du socle commun, on ne prétendra pas qu'il est nécessaire de faire l'étude de graphiques plus complexes comme une pyramide des âges, ou comme celui-ci : (graphique du mois, mai 2007, INED, où vous trouverez aussi le commentaire qui l'explique)



Cependant, de tels graphiques peuvent être couramment et très vite utilisés par les enseignants du lycée, ou du lycée professionnel. C'est là une idée à avoir en tête pour faire la différence entre socle et programme...

**- Est-ce au professeur de mathématiques de mener cet apprentissage ? Les enseignants des autres disciplines, « utilisatrices » de graphiques mathématiques, ne sont-ils pas mieux placés pour cela ?**

Il est vrai que les exemples de graphiques « intéressants », ceux qui seront réellement rencontrés par les élèves sont tous issus de domaines de la vie quotidienne, ou d'autres disciplines : ils « parlent » de quelque chose, de géographie, de politique, de société, etc. Et c'est bien ce qu'ils disent dans ces domaines qui nous intéressent quand nous les « lisons ». Lire, comprendre, commenter un graphique, c'est bien parler de géographie, de populations, d'impôts, d'économie... Le professeur de mathématiques qui essaie de prendre, comme l'y invitent les instructions, des exemples « réels », se heurte souvent à des questions qui dépassent son champ de compétences : il devrait expliquer des termes économiques, lier l'interprétation des données à des événements historiques, par exemple.

Plusieurs arguments plaident cependant pour que cet apprentissage reste lié à l'enseignement des mathématiques. Tout d'abord, l'apprentissage de la lecture et de la construction de graphiques contribue, comme le soulignent les programmes, à construire des compétences essentielles en maths : repérage dans le plan, lecture de coordonnées, compréhension de la

proportionnalité, notion d'échelle, etc. Il serait dommage que l'enseignant de mathématiques se prive de ce que les graphiques statistiques lui permettent dans ce sens. D'autre part, il peut, comme cela a été dit plus haut, par sa situation « hors de la réalité », se permettre de construire des exemples fictifs et totalement irréalistes, qui mettront bien en évidence certains des « pièges » à repérer. Enfin, sa position « extérieure » lui permet justement, de ne prendre en compte, dans l'analyse d'un graphique que de faits « objectifs » : comment sont les axes, les graduations, quel type de graphique a été choisi, est-il correctement lié à la nature des données ?

La lecture et la compréhension de graphiques sont donc l'un des domaines du socle commun où la convergence des disciplines prend tout son sens : c'est ensemble que les enseignants de mathématiques et d'autres disciplines peuvent arriver à faire acquérir ces compétences, et le travail interdisciplinaire sur ce sujet aura tout son sens.

**Françoise Colsaet**, professeur de mathématiques au lycée Dauphin, Cavaillon (Vaucluse).

# Pour un livret des compétences sociales

Anne-Marie Gioux

« L'évaluation est moins un problème de mesure que de dialogue »

Jean Cardinet

La note de vie scolaire, instaurée conformément aux directives européennes comme traduction explicite de l'enseignement de la citoyenneté, pose à tous des questions méthodologiques, accrues des difficultés à assumer de façon consensuelle un enseignement de la citoyenneté et des valeurs de la République. Car ce n'est pas chose aisée que d'apprécier, quantitativement et qualitativement, le développement des savoirs sociaux et des attitudes qui s'inscrivent nécessairement, pour les élèves, dans une temporalité longue, bien au-delà du trimestre ou d'une seule année scolaire.

Anne-Marie Gioux donne ici des pistes et des outils pour aider à construire le livret des compétences sociales pour l'élève.

On peut constater, en 2007, les résistances et le poids d'un clivage toujours renaissant dans les esprits entre ce qui relèverait de la famille (éducation) et ce qui relèverait de l'institution (instruction). Les réticences du terrain et attermoiements politico-institutionnels montrent que le concept de *formation de la personne* réaffirmé dans le Protocole de Lisbonne comme objectif éducatif pour 2010 est encore loin d'être accepté : ne fonder l'appréciation des conduites sociales et des capacités de citoyenneté responsable que sur une « note », que cette note ne soit elle-même que la traduction de deux « états » (présence et assiduité), éventuellement complétés par un « engagement » qui peine à se définir officiellement... Voilà qui peut inciter à la réflexion sur le pilotage du changement éducatif en matière de citoyenneté !

## Donner à tous les élèves la chance d'un dialogue formatif

Dès lors qu'on ne confine plus l'évaluation en situation terminale et certificative, mais qu'on lui donne sa dimension de planification progressive, concertée, négociée et personnalisée si besoin, ce temps peut retrouver pour les élèves et les enseignants une dimension de variable positive et non plus seulement coercitive dans les parcours d'apprentissage.

Dans le lieu social spécifique de la classe, l'évaluation dédramatisée (hors de toute norme moralisante ou de toute conformité à des modèles implicites) reprend la fonction de « constitution du lien social » que lui attribue G. Bachelard. L'évaluation redevient une des interactions possibles et souhaitables entre pairs, entre adultes et enfants dans une situation sociale de co-construction de connaissances.

Composé de signes interprétables, de critères spécifiés et explicitement définis, le temps de l'évaluation constitue alors une alternative à d'autres moments scolaires : ceux de l'expérimentation, du jeu, de la recherche en action, de l'exercice au cours desquels le temps n'est qu'un paramètre quantitatif de l'action (le travail dure tant de temps, de jours, de semaines, balisage collectif de limites : « vous avez dix minutes pour »...).

Dans le domaine de la transversalité (la langue, les attitudes, les engagements, les méthodes de travail, la socialité), des critères d'acceptabilité, de progrès ou de régression sont

pareillement à définir pour que la posture professionnelle des enseignants et des éducateurs soit étayée par des procédures explicites.

C'est ce que de nombreux établissements ont commencé à faire, et tout naturellement, de nombreux conseils pédagogiques d'EPL se sont investis dans ce travail d'élaboration et de mise en cohérence d'outils concrets. *Le livret d'évaluation des compétences transversales et des conduites sociales* au collège et au lycée donne quelques exemples pour bâtir des programmations pluriannuelles. Il s'agit d'outils de planification d'équipes, de dialogue avec les élèves, pour développer de façon raisonnée et cohérente des savoirs essentiels — devenir soi-même, vivre en société — tout au long de la scolarité secondaire, et en nécessaire articulation avec l'enseignement élémentaire. Ces acquisitions correspondent au programme de travail nationalement défini dans le socle commun de connaissances et de compétences, chapitres 6 et 7.

À partir de ces programmes de travail, il est possible d'évoluer concrètement vers des pratiques contemporaines d'accompagnement éducatif : intégrables à un projet d'établissement, comme à un contrat de travail personnalisé, ces modes de planification se fondent non sur le ressassement d'objectifs mais sur la définition des situations qui permettent le travail justement ciblé... jusqu'à la phase d'évaluation, qui peut se situer à divers moments du parcours : initialement, à titre de diagnostic partagé, en régulation médiane ou en bilan final.

### **La note sur 20 et l'absentéisme**

Il y a donc, autour de la « note » de vie scolaire, et dans sa dénomination même, une ambiguïté conceptuelle à lever si l'on souhaite obtenir une posture éducative fondée sur le partage de significations et d'efforts, et non pas sur un jugement/sanction terminal normatif.

Naguère, les compositions étaient une célébration périodique, qui scandait les périodes d'enseignement en fin de trimestre... Les bulletins remplis par les professeurs de collèges et lycée semblent toujours jouer un rôle analogue : la société scolaire a sans doute besoin de ces repères, qui constituent son identité, sa culture, analogues à des marques de reconnaissance tribale. La note de vie scolaire a été le plus souvent traduite en échelle de 0 (le fameux zéro de conduite, pourtant aboli, a la vie dure !) à 20, avec consigne de ne pas pénaliser indûment les « mauvais élèves » qui effectivement cumulent les problèmes d'apprentissage. Pour eux, ce n'est pas seulement les mathématiques qui posent problème, c'est la notion d'ordre, dans toute sa polysémie. Les « désordonnés » de 6<sup>e</sup> deviennent vite les indisciplinés, et les exilés du fond de classe ou du couloir se transforment rapidement en exclus, sortis du rang, puis en transfuges.

On appelle cela « l'absentéisme », sans vérifier si la fuite n'est pas la seule issue ouverte aux jeunes dans un contexte de rejet bilatéral, ou de désordre général de leur vie.

Pas de lien pour eux entre la maison et l'école, depuis longtemps. Pas de lien entre les professeurs, pas de lien entre les connaissances, ou entre les heures mises bout à bout, dans une ignorance délibérée de ce qui se passe dans les couloirs, les toilettes, au réfectoire, à l'internat.

Ne parlons pas des liaisons école-collège, depuis tant d'années recommandées, dont les heures se perdent en ratiocinations terminologiques.

Le monde des éducateurs tergiverse au seuil des modifications de pratiques qui s'imposent.

En ce qui concerne la « note » de vie scolaire, les mises en œuvre prudentes de 2007 sont en régression par rapport à la circulaire de rentrée de 2006, comme par rapport au texte de la Loi de programmation et d'orientation. Sans doute est-ce une façon de pactiser avec les résistances du terrain ou pour éviter de donner matière à protestation pour des familles déjà en difficulté éducative avec leurs enfants... Mais proposer de n'attribuer finalement que la note la plus neutre possible, la plus insignifiante (entre 18 et 20 pour tous les élèves), et ne retenir comme critère que la conformité à des contraintes externes (être à l'heure, respecter le

règlement intérieur...) révèle le chemin qui reste à parcourir pour former des praticiens réflexifs, pour promouvoir l'institution apprenante <sup>1</sup>... preuve, s'il en était besoin que nul n'échappe aux erreurs et aux régressions !

Pour avancer malgré ces incertitudes et ces difficultés, inhérentes à toute entreprise complexe, on est contraint de penser aussi en termes complexes des pratiques professionnelles différentes, qui portent au cœur de leur forme même le sens souhaité : accompagner les jeunes, en vertu du pacte solidaire républicain qu'endosse chaque éducateur du fait de sa fonction.

### **Un livret de compétences à la portée de tous**

Les procédures et critères de validation des acquis étayant la gestion d'une scolarité organisée en cycles de durée variable, et la communication régulière avec les familles, pourraient être effectivement assumées en y associant consciemment les élèves eux-mêmes, sur les quatre années du collège puis sur celles du lycée, au fur et à mesure des apprentissages. Mais il est nécessaire que l'élève ne reste pas le grand oublié du partage des informations, le moins bien associé à l'analyse et au traitement de ses propres difficultés : il doit être impliqué directement dans les orientations éducatives, pédagogiques, prises à son égard, afin de contribuer activement et consciemment à la construction de son parcours d'apprentissage.

Le formalisme, souvent à l'œuvre dans des procédures abusivement qualifiées de « contrat » qui se contentent d'un moment d'entretien et d'une signature symboliquement apposée au bas d'un document préfabriqué, ne saurait être adopté sans nuire au sens même de l'engagement souhaité, réciproque, formatif, exigeant.

Un livret de compétences se construit à partir des principes que je viens d'énoncer et du cadre ci-dessous présenté, élaboré en recherche-formation et dûment testé par des praticiens. Souple et adaptable aux projets spécifiques des équipes qui souhaitent l'adopter, le formalisme de surface s'y efface derrière une fonction formative et formatrice<sup>2</sup> indispensable à maintenir de façon volontariste. En effet, il serait naïf de penser qu'il suffit de modifier la posture ou les outils de l'enseignant pour garantir l'efficacité d'un dispositif. Bien au-delà de la seule relation maître-élève, c'est toute la communauté éducative qui sera modifiée si l'on fait évoluer les formes et les processus de contrôle vers des modalités d'évaluation formative.

Le livret de compétences transversales et de conduites sociales tel qu'il peut être conçu et mis en place dans un EPLE ordinaire, a déjà été maintes fois réalisé de façon modeste à l'école élémentaire, en complément ou à la place du « livret scolaire » nanti de croix ou de commentaires sibyllins « acquis, NA, ECA... ». Les élèves de SEGPA ou de CLIS ont aussi pu vivre des situations analogues de balisage personnel d'un champ de compétences correspondant à des acquisitions scolaires ou comportementales.

### **Un livret personnalisable**

Le livret de compétences est une façon de distribuer en un parcours de quatre années, sur le collège, puis en extension éventuelle, sur les années du lycée, ces objectifs d'apprentissage.

Les quatre volets, un par année, permettent d'apprécier la trajectoire de chaque élève, et des feuilles intermédiaires peuvent être ajoutées afin de rendre compte de moments particuliers : contrat spécifique pour celui qui a tendance à relâcher effort ou attention, pour celui qui profite davantage des interclasses que des cours, pour celui qui s'investit de façon majeure, telle année, dans le fonctionnement d'un club.

C'est le moment alors de considérer que les apprentissages sociaux des élèves concernent non seulement les professeurs principaux, les chefs d'établissements et les CPE... mais aussi

---

<sup>1</sup> Cf. D. Schön et Mallet (bibliographie).

<sup>2</sup> Pour la distinction entre ces deux termes, voir L. Allal, De Ketele et Nunziati (bibliographie).

souvent les aides éducateurs, les professeurs « tuteurs », les assistants d'éducation, les maîtres au pair, les ATOSS, l'infirmière, l'assistante sociale.

Pour la majorité des élèves, la personnalisation se bornera à confronter une auto-évaluation de l'élève à la perception d'un adulte vigilant, tuteur ou professeur principal, pour décider de façon contradictoire si la compétence visée est validée. Mais valider est encore un terme trop général, c'est pourquoi il serait opportun de le compléter par la définition d'une échelle de validation en 5 degrés, fondée sur des critères de plus ou moins grande autonomie dans les conduites, de plus ou moins d'ouverture dans les situations de transfert. C'est la formule qui a été retenue lors d'un stage de formation inter-catégoriel destiné à préparer un outil formatif à l'usage des collégiens.

Ainsi grâce à des procédures contractuelles,<sup>3</sup> et grâce à des critères explicitement commentés, il est possible de découvrir des stratégies permettant à l'élève de fixer, en accord avec l'enseignant, les buts à atteindre, les compétences à construire, les modalités de réalisation des tâches.

L'évaluation, telle qu'elle existe et évolue dans les différents niveaux du système éducatif français ne peut être considérée comme une fin en soi : organisatrice d'une cohérence d'ensemble, elle est l'élément médiateur qui permet de distinguer, mais aussi de relier et de combiner les différents plans essentiels sur lesquels évoluent les élèves : accès à une identité sociale et culturelle d'élève qui passe par la définition d'un « temps des études » où l'on a droit à l'erreur, accès à des savoirs codifiés nécessaires pour être reconnu dans des acquis scolaires temporaires ou permanents, accès enfin à des compétences méthodologiques et comportementales qui faciliteront la réactualisation, le renouvellement, la création de savoirs nouveaux par l'échange, la confrontation, l'exigence intellectuelle. Le livret de compétences n'est certes qu'un outil, encore perfectible, mais il témoigne — à sa juste place — de la volonté des adultes enseignants d'accompagner les élèves au plus près de leurs besoins effectifs : le dialogue, l'estime de soi, la volonté de progresser, le respect d'autrui révèlent, en s'inscrivant dans cette médiation éducative, leur fonction de « socle du socle ».

Il s'agit ni plus ni moins que de préparer les élèves à une vie humaine complexe où l'attribution de sens n'est pas réservée à une élite ou à des spécialistes, mais relève d'une responsabilité personnelle, que chacun aura élaborée durant ses années d'apprentissage.

**Anne-Marie Gioux**, chercheuse en psychologie et sociologie de l'éducation.

## Références

- OCCE, Groupe national du second degré : *Délégué(s) d'élèves au collège et au lycée : des outils de formation*. Office Central de la Coopération à l'École, 2007
- D. Schön, *Le praticien réflexif*, éd. Logiques, 1994.
- L. Allal, J. Cardinet & Ph. Perrenoud, *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Berne, P. Lang, 1979.
- De Ketele, *L'évaluation, approche descriptive ou prescriptive ?* Bruxelles, De Boeck, 1986.
- G. Nunziati, « Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice », *Cahiers pédagogiques* n° 280, 1990.
- Ph. Perrenoud, *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, L'Harmattan, 1994.
- F. Mallet, *L'organisation apprenante*, ESF éditeur, 1994.
- A.-M. Gioux, 1997, *Revue Animation-Éducation* n° 137 : « Vers des procédures contractuelles... »
- A.-M. Gioux, 2007, *Revue Animation-Éducation* n° 199-200, Université d'été de l'OCCE, La Rochelle, « Contrat pédagogique de la coopération et apprentissages » -.

---

<sup>3</sup> A.-M. Gioux, 1997, *Revue Animation - Éducation* n° 137 : « Vers des procédures contractuelles... » et 2007, Université d'été de l'OCCE, La Rochelle, « Contrats et éducation »

## Suggestions pour la mise en œuvre d'un livret de compétences sociales

### Maquette

Dossier de 4 chemises de couleur (une couleur par niveau de classe) associées à une sous-chemise de teinte assortie, qui permet de réunir des documents illustrant tout ou partie des itinéraires, projets et situations choisis pour rendre compte du parcours d'apprentissage.

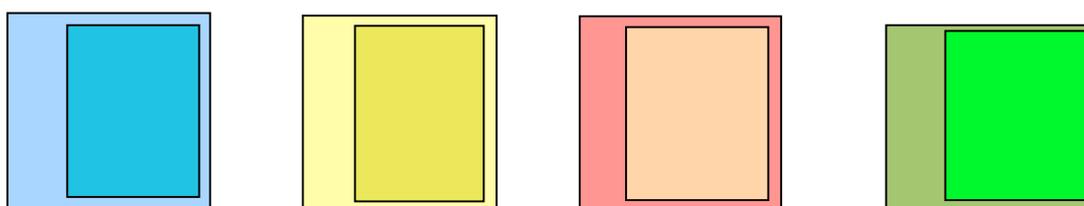
- Sur le recto de la première page de la chemise, nom, prénom, photo, classe, établissement, nom du tuteur, etc.
- Et au-dessous :

### Évaluation des compétences sociales :

Degrés d'acquisition :

1. Découverte active et volontariste de la part de l'élève du champ de travail qui lui est dévolu de façon explicite (plan de travail, programme bimestriel, contrat personnel ou de classe).
2. Initiation accompagnée, avec collaboration active et ténacité de l'élève. Relais par adulte (tuteur, PP, CPE, autre)
3. Réalisation partiellement autonome des objectifs, avec conscience et souci des cadres éducatifs donnés (moins de trois rappels à la règle ou au règlement).
4. Activité autonome, dans l'Intérêt collectif (défini dans le règlement intérieur)
5. Compétences stables et maîtrisées, visant le Bien commun (défini dans le règlement intérieur)

Ces degrés qualitativement définis et expliqués à l'élève peuvent être traduits en barème, prévoir échelonnement éventuel pour parvenir éventuellement à une note sur 20 comme l'implique le texte du *BOEN* n° 31 du 31 août 2006.



6<sup>e</sup>

5<sup>e</sup>

4<sup>e</sup>

3<sup>e</sup>

ou seconde

première

terminale

post-bac

Collée sur la partie cartonnée de la chemise, une pochette transparente qui peut conserver trois (ou + suivant le rythme de l'équipe) types de feuilles du modèle ci-dessous : soit pour indiquer le programme de travail général de la classe ou du niveau (doc N° 1 et 2), personnalisé (doc N° 3 et 4) soit la progression de l'EPL (doc N° 5) auquel appartient l'élève, soit la feuille de bilan trimestriel (doc N° 6). L'ensemble de ces feuillets peut être cumulé.

## Descriptif du programme de travail

Critères, situations, compétences

### A. Compétences transversales : langagières et méthodologiques

Compétences Transversales	<i>Exemples de traces ou d'activités servant de base à l'évaluation</i>			
	1 <sup>re</sup> année	2 <sup>e</sup> année	3 <sup>e</sup> année	4 <sup>e</sup> année
1- Soins, présentation	<i>Cahier de textes Tenue personnelle</i>	<i>Tenue d'un classeur</i>	<i>Constitution de dossiers de synthèse</i>	<i>Entretien d'orientation Journée portes ouvertes</i>
2- Rigueur	<i>Emploi du temps</i>	<i>Restitution par cœur d'un schéma coté</i>	<i>Utilisation d'outils de mesure scientifiques</i>	<i>Témoignages et compte rendu de faits divers internes au CLG/au lycée</i>
3- Respect des consignes	<i>Règlement intérieur — déplacements à l'extérieur (en représentation de la communauté)</i>	<i>Dans un sous-groupe autonome (travail au CDI, en stage) Tâches et sécurité</i>	<i>Connaissance des textes portant Droits et devoirs des élèves</i>	<i>Continuité du droit : éléments précis à connaître par les élèves (téléchargement, photocopillage, fraude aux contrôles et examens...)</i>
4- Participation	<i>Heures de vie de classe</i>	<i>Participation à un club</i>	<i>Instances de la vie scolaire (gestion menus...)</i>	<i>Représentation de l'EPLÉ à l'extérieur (festival des lycéens, salon des métiers...)</i>
5- Formulation	<i>Du nom du collègue (ou d'une personnalité célébrée... à la devise des élèves chacun son choix propre)</i>	<i>Cahier de propositions pour le Bien collectif et l'Intérêt commun</i>	<i>Journal du CLG : articles, brèves, interview</i>	<i>Forum des métiers : présentation d'un invité  Charte de la vie scolaire (contribution)</i>
6- Raisonnement				<i>Argumentaire destiné à une campagne de prévention</i>
7- Recherches personnelles	<i>Documentation et exposé sur un sujet au programme</i>	<i>IDD/TPE/PPCP contribution des recherches électroniques</i>		
8- Intérêt	<i>Lectures personnelles</i>	<i>Exposition sur un thème</i>	<i>Création d'un club pour le FSE/la MDL</i>	

Cette répartition est indicative, susceptible d'être modifiée, augmentée ou restreinte en fonction des besoins des élèves ou de la communauté (classe, professeur, CPE, EPLE).

**B. Conduites sociales**

<b>Conduites Sociales</b>	<i>Exemples d'activités ou de productions pouvant servir à l'apprentissage puis à l'évaluation (en cours et en fin de période, de façon individualisée et personnelle), en utilisant pour support le feuillet bilan du livret de compétences.</i>			
	<b>1<sup>re</sup> année</b>	<b>2<sup>e</sup> année</b>	<b>3<sup>e</sup> année</b>	<b>4<sup>e</sup> année</b>
1- Assiduité ponctualité	<i>Entrées/sorties Transports scolaires</i>	<i>CR Sorties et enquêtes, travaux écrits</i>	<i>Entretiens avec prof tuteur, COPsy, AS</i>	<i>Devoirs sur table et planning personnel de révision</i>
2-Régularité – stabilité attention et comportement	<i>Cahier de texte de la classe/cahier de textes personnel</i>	<i>ASSR 1 puis 2</i>	<i>B2I (1-2-3)</i>	<i>Auto-évaluation (contrat, PPRE, charte...)</i>
3- Intégration	<i>Candidat aux élections délégués</i>	<i>Responsabilité d'un club</i>	<i>Membre actif de l'UNSS ou du FSE</i>	<i>Association anciens élèves</i>
4- Sociabilité	<i>Chorale</i>	<i>Équipe d'accueil des futurs 6<sup>e</sup> ou 2<sup>de</sup></i>	<i>Engagement</i>	<i>Responsable CDI (comité de lecture, d'achats)</i>
5- Communication	<i>Cahier personnel de 6<sup>e</sup></i>	<i>Portfolio/carnet de bord ou feuille de route (IDD, TPE, PPCP)</i>	<i>Journal de l'EPL</i>	<i>Contributions au site, à la radio locale</i>
6- Solidarité coopération	<i>Relais avec élèves en difficultés</i>	<i>Engagement APS</i>	<i>Club Nature (écocitoyenneté)</i>	<i>Lien avec ONG : correspondance et expo (Unesco/Unicef...)</i>
7- Entraide	<i>Solidarité dans la classe (devoirs/trajets/recherches)</i>	<i>Engagement au niveau d'un tutorat entre élèves</i>	<i>Projet CESC</i>	<i>Jumelage et intégration des élèves en difficulté</i>
8- Respect d'autrui et du cadre de vie				
9- Autonomie				
12- Responsabilité			<i>Arbitrage (match interclasses)</i>	<i>Clauses d'un contrat</i>

Certaines activités peuvent être reprises et approfondies d'année en année, ou faire l'objet d'un traitement ponctuel, limité à une année sur une plus longue période...

## Feuilles de suivi personnalisé : Programme de travail différencié

	Conduites ciblées pour le bimestre (contrat personnel défini en doc N° 4)	Auto-évaluation de l'élève, et contribution du groupe des pairs	Appréciation du tuteur	Appréciation de l'équipe pédagogique en référence au programme de travail sur 4 ans
Groupe classe	Du 1- 10 au 12-11			
Groupe de bilan (conseils, heures de vie de classe, tutorat)				
Semaines sur projet interclasses, débats		Du 7 au 12-12		
Ateliers (groupes de besoin, AI)			1er trimestre	
Supports d'évaluation :				
22. Responsabilité d'une tâche d'apprentissage (sur période donnée)	X			
23. Engagement (projet EEDD, semaine sur projet)				
24. Relations avec l'extérieur (groupe presse, organisation forum, rencontres parents prof, accueil des 6 <sup>e</sup> ou des 2 <sup>de</sup> ).	X	X	X	
25. Foyer (participation à un club)				
26. Représentation/délégation à l'interne (commission de travail, CVL, CA, conseil de classe)		X		X
Date :				
Appréciation et contribution de la famille :				
Autres contributions éducatives :				
Avis du responsable du service « Vie scolaire » :				
Avis du chef d'établissement :				
Signatures de l'élève, du tuteur, du représentant de la famille,				
Du professeur, du chef d'établissement				

### Légende (suggestion)

Évaluateur	L'élève	Le tuteur	Le professeur principal	L'équipe éducative
Période du...				
Projet				
Parcours				

**Plan de travail contractuel à établir sur le court terme  
(3 semaines)**

Élève/classe de :	Période du... au...	Auto-évaluation initiale	Contribution des adultes référents : Famille : CPE : Professeur tuteur :	Évaluation « externe » par équipe de suivi (prof principal/surveilla nt/Aed/ éducateur/chef d'établissement)
		Besoins  Ressources  Obstacles		
				Évolution proposée :  Évolution constatée
Appréciations et décisions :				

**Une programmation de travail pour le collège :  
conduites sociales et méthodologiques**

	6 <sup>e</sup> Exemples de travaux	5 <sup>e</sup>	4 <sup>e</sup>	3 <sup>e</sup>
<p><b>Compétences transversales</b></p> <p>Maîtrise de son positionnement personnel De l'individu... à la personne...</p>	<p>Autonomie spatiale</p> <p>Déplacements rapides et efficaces dans l'espace de l'EPLÉ</p> <p>Positionnement stratégique (EPS)</p>	<p>Autonomie temporelle</p> <p>Respect des échéances (remise de devoirs, planification d'étapes à réaliser dans le cadre d'un IDD).</p>	<p>Autonomie des conduites : Impartialité</p> <p>Rôle de donneur de parole dans un groupe, en heure de vie de classe, Rôle d'arbitre</p>	<p>Esprit critique sur VQ interne</p> <p>Participation aux bilans (personnels et de groupe) Auto-évaluation</p>
<p><b>Maîtrise des langages</b></p> <p>Amont : Lien école/CLG</p> <p><u>Mémoire et récits de vie</u></p> <p><b>Maîtrise des outils</b></p> <p>Outils personnels et sociaux de l'autonomie : plans de travail, ordinateur, cahier de bord de l'équipe</p>	<p>Compte rendu Consignes</p> <p>Heures de vie de classe</p> <p>Élaboration d'une charte de vie pour la classe</p> <p>B2I niv 1</p> <p>Cahier de textes</p> <p>Emploi du temps à gérer</p>	<p>Cahier des charges de réalisation (vers le Projet comme démarche)</p> <p>ASSR 1<sup>er</sup> niveau</p> <p>EdT à réaliser</p> <p>Gestion d'un accès limité à l'internet</p>	<p>Soutenance orale IDD</p> <p>Argumentaire conseil de classe</p> <p>ASSR 2<sup>e</sup> niveau</p> <p>Tri de documents en vue d'une exposition</p>	<p>Témoignage</p> <p>Aval : lien CLG/lycée</p> <p>Vers l'ECJS (apports d'éléments informatifs et d'arguments pour un débat)</p> <p>B2I niv 2</p> <p>Réalisation d'un dossier de presse</p>
<p><b>Conduites sociales</b></p>	<p>Solidarité de proximité (classe)</p>	<p>Solidarité de proximité (Quartier) et élargie (jumelages, partenariats.)</p>	<p>Capacité à coopérer</p> <p>Travail d'équipe</p>	<p>Engagement</p> <p>Contrat</p>
<p><b>Maîtrise des règles</b></p> <p><b>Maîtrise des relations</b></p>	<p>Règlement intérieur</p> <p>Appartenance à une communauté restreinte</p> <p>Objectif : dégager la notion d'Intérêt collectif</p>	<p>Participation à l'UNSS</p> <p>Appartenance à une communauté élargie</p> <p>Objectif : dégager la notion de <u>Bien commun</u></p>	<p>Arbitrage</p> <p>De l'implicite à l'explicite culturel : approche comparative de coutumes ou croyances</p> <p>Objectif : dégager la notion de <u>Valeurs partagées</u></p>	<p>Délégation</p> <p>Avoir une influence positive sur le contexte de vie : FSE et coopération aux décisions prises avec les adultes</p> <p>Objectif : dégager la notion de Responsabilité</p>

**Doc N° 6 :****Le bilan trimestriel d'un élève***EPLÉ de l'Élève : Nom Prénom*

Année Scolaire, classe

Réfèrent adulte dans l'établissement : Mme, M. , fonction :

Trimestre :

Assiduité et ponctualité appréciations (++/+/--)				
- Présence et ponctualité régulières				
- Retards occasionnels justifiés				
- Absentéisme motivé et justifié				
- Respect des contraintes temporelles (I/2 P, sorties, études, gymnase, récréations, rendu des devoirs)				
- Autonomie dans le temps et l'espace interne : gestion des lieux de vie scolaire (ouverture, clôture, emprunts d'ouvrages ou de matériel)				
- Utilisation efficace du cahier de textes (personnel, collectif) et des outils de communication pour rattraper absences				
- Respect des délais et rendez-vous (CPE, PP, COPsy, CDI, Direction, stages externes)				

Respect du règlement intérieur appréciations (++/+/--)				
- Civilité et attitudes courtoises vis-à-vis des adultes et des camarades				
- Respect des contraintes de sécurité (déplacements dans l'établissement, utilisation du matériel mis à disposition de tous)				
- Diplôme de l'ASSR (1 et 2)				
- Contribution active à l'élaboration et à la réactualisation annuelle du RI				
- Médiation dans des conflits ou pour aider des camarades en difficulté, solidarité.				
- Connaissance et respect des règles de jeux, des règlements de la vie scolaire et des lois sociales				
- Rôle de témoin, de délégué, de responsable dans l'EPLÉ				
- Contribution à des actions préventives ou curatives (dans le cadre du CESC, de la classe, du FSE ou de la MDL)				

Participation à la vie de l'établissement appréciations (++/+/--)				
- Communication aisée, courtoise et positive avec camarades, adulte référent, ATOSS, représentants officiels de l'EPLÉ (direction, CPE, PP)				
- Contribution par projets et actions concrètes à l'intérêt général (éducatif, pédagogique, rayonnement local) de l'EPLÉ				
- Fonction de représentation ou de participation active (CA, conseils, Associations culturelles ou sportives, clubs)				
- Implication solidaire dans l'entretien du bien commun (espaces collectifs, internat, lieux de vie)				
- Autres compétences :				

Signatures : le référent adulte, l'élève, les parents,

Le Chef d'établissement, commentaire, et éventuelle note arrêtée : /20

Remarques éventuelles des différentes personnes concernées :

## 9. Autonomie et esprit critique (pilier 7)

### Introduction.

### *Ce pourrait être le premier pilier...*

Le pilier 7 est sans doute l'un des plus intéressants aspects du texte sur le socle. Nous aurions pu publier plusieurs *Cahiers pédagogiques* proposant des pistes pour s'approprier cette autonomie et cet esprit critique dont doit faire preuve le futur citoyen.

Ce pilier 7, si on prend ses aspects les plus riches<sup>1</sup>, conforte les pédagogues, comme le fait remarquer plus loin Sylvain Grandserre. On peut regretter d'ailleurs qu'il ne soit pas le premier pilier !

Nous avons également publié des textes mettant en avant le rôle du corps. Les reproches avaient été faits au socle de ne pas intégrer l'éducation physique. Le président de la République voudrait l'introduire comme huitième pilier (en parlant à vrai dire de « sport » ce qui est très restrictif). Or, le problème n'est pas là, mais d'introduire la dimension corporelle dans les apprentissages, et non de faire de la juxtaposition. Apprendre par corps...

<sup>1</sup> Ses ambiguïtés sont aussi signalées dans le texte de Jean-Michel Zakhartchouk

## Sois autonome !

**Jean-Michel Zakhartchouk**

On connaît le célèbre paradoxe, nommé « double contrainte » par l'école américaine de Palo Alto : demander à quelqu'un d'être autonome, c'est un peu comme le contraindre à être spontané, puisqu'atteindre l'autonomie, c'est justement devenir capable de se passer d'une injonction à le faire. Mais on sait bien que l'éducation est faite de ces paradoxes et effectivement, un des axes du pilier 7 du socle commun est bien d'amener l'élève, au fond, à se passer du maître.

Reprenons cependant les « capacités » énoncées dans le document officiel pour cette partie. On attend d'un élève autonome qu'il s'appuie sur des méthodes de travail qui apparaissent comme évidentes et universelles, qu'il respecte les consignes, qu'il sache être rigoureux, persévérant... Du coup, on ne voit pas toujours bien où est l'autonomie, sauf à reprendre la traditionnelle idée-force de l'école républicaine : c'est en respectant la règle qu'on est libre, c'est en acceptant les contraintes qu'on acquiert l'autonomie de pensée, qui se confond avec l'accès à la rationalité et à l'universel.

On aurait aimé sans doute une présentation différente. En fait, c'est bien plutôt dans la tension permanente entre par exemple « les » méthodes et « ses » méthodes qu'on devient plus libre et qu'on peut opérer de véritables choix. Gérard Fourez, dans un très stimulant ouvrage<sup>1</sup> qu'il a coordonné, parle pour les consignes de la compétence à « savoir négocier avec des consignes pour réaliser une tâche ». Il s'agit pour l'élève de « trouver un chemin entre l'obéissance aveugle et une liberté qui néglierait le principe de réalité ».

<sup>1</sup> *Des compétences négligées par l'école*, Chronique sociale, 2006

Je crois qu'on ne parviendra pas à faire émerger cet élève « autonome » qu'on réclame à cors et à cri dans les conseils de classe quand on reproche à tel ou tel de « n'être pas autonome », sans conjuguer les règles qui s'imposent et le jeu avec ces règles, les règles qu'on invente ou réinvente. Savoir manier à la fois le verbe « je dois » et le verbe « je peux » selon l'expression de Philippe Meirieu.

Il est probablement dommage qu'on ne l'ait pas souligné plus explicitement dans une partie où pourtant il est question, à côté de l'autonomie, de l'« esprit d'initiative ». De plus, si on veut vraiment développer les « attitudes » correspondant à cet objectif d'autonomie, il est forcément nécessaire de ne pas faire de l'apprentissage des méthodes un pensum, une série d'applications d'une méthode unique, mais bien travailler à une appropriation personnelle où l'élève a « conscience de la nécessité de s'impliquer ».

### **Règles universelles et stratégies personnelles**

Mettre en œuvre le socle pour ce qui est de l'autonomie, c'est appliqué à l'apprentissage des méthodes, refuser deux dérives :

- Définir une progression standard, avec des modèles intangibles, qu'on trouve parfois dans certains manuels ou guides. Il faudrait par exemple lire la consigne jusqu'au bout avant de commencer un travail, écrire sur un brouillon et lancer des idées avant de rédiger, apprendre la leçon avant de faire l'exercice, ou encore souligner les mots importants en tout premier lieu. Or, il ne s'agit là que de variables méthodologiques, qui en grande partie vont plus ou moins bien à tel ou tel, selon son profil pédagogique, son style cognitif. Un « fonceur » a besoin de commencer avant de réfléchir sur ce qu'il est en train de faire. Être dans l'action est nécessaire à certains, avant tout recul et prise de distance. Toute fiche de méthodes doit savoir s'adapter à l'individu

- Penser un peu vite que toutes les méthodes se valent. « Chacun sa méthode » n'est pas plus juste que « suivez la bonne méthode ». Il existe des incontournables et par exemple toute bonne lecture de consignes passe par une mobilisation de ce qu'on sait et sait faire, une analyse de ce qui est demandé et une anticipation sur le résultat souhaité. Mais ces incontournables prennent des formes différentes selon les apprenants.

Ces deux dérives possibles nous fixent donc une ligne de conduite souple. Et puisqu'il est question parmi les signes de l'autonomie du « savoir nager »<sup>2</sup>, on voit bien que s'il y a des gestes indispensables à acquérir pour maîtriser ce savoir-faire, il y a bien des voies pour y arriver, entre la plongée directe dans l'eau et le tâtonnement initial ou l'entrée progressive de l'élève ayant besoin d'être rassuré...

### **Compétences à développer pour que l'élève comprenne mieux les consignes et puisse mieux les exécuter**

- Mettre la consigne en relation avec un *avant* (*Le passé de la consigne* : mobiliser les connaissances et les savoir-faire antérieurs pour bien poser le contexte d'apprentissage)
- S'appropriier le « présent » de la consigne (*Le présent de la consigne* : tri des données, repérage des mots-clés, reformulation, évocation de ce qui est à faire, mise en confiance)
- Anticiper le futur de la consigne : anticiper sur les phases du travail à venir, prévoir les attentes de l'enseignant.

À partir de là, de multiples manières d'y parvenir et de mettre en pratique ces grands axes. On tiendra compte par exemple de la distinction entre :

---

<sup>2</sup> On peut s'étonner de voir mentionné cet apprentissage particulier, certes important et effectivement indispensable, mais privilégié par rapport à d'autres qui ne sont qu'implicites. Mais peu importe !

- Des élèves plutôt *réflexifs*, qui avancent avec prudence, car ils craignent l'erreur. Qualité certes, mais aussi danger d'inefficacité, de perfectionnisme excessif quand on demande de la rapidité (situation d'examen notamment ou de prise de décision immédiate). Parfois un peu d'audace, quitte à se tromper, serait utile. Il arrive que ces élèves restent bloqués devant telle ou telle question au lieu de passer à la suite. Ces élèves ont sans doute davantage besoin de « prise de risque », mais en même temps, il faut leur permettre d'exploiter en positif cette qualité réflexive ;

- Des élèves plutôt *impulsifs*, qui foncent « tête baissée ». Tant pis s'ils se trompent, ils n'aiment pas attendre. Leur impulsivité a du bon mais il leur faudrait un peu plus de réflexion, de méthode. Des exercices qui les contraignent à la rigueur, les obligeant à surseoir à l'effectuation immédiate de la tâche leur seront utiles, mais il faut aussi développer ce savoir-faire bien utile dans bien des circonstances qui consiste à oser agir, ne pas rester bloqué par l'incertitude.

On pourrait prendre bien d'autres exemples. Ce qui importe ici, c'est la démarche à laquelle nous invitons les enseignants. Le refus du « coup de force » en réalité inefficace tout autant que du laisser-faire coupable. Il y a bien la place pour un apprentissage de méthodes qui tiennent compte tout autant de l'objet en question que du sujet qui se l'approprie.

De la part de l'enseignant, il y a aussi à développer autonomie et esprit d'initiative, à fuir la tentation de la consigne parfaite, de la méthode imparable et à accepter de faire travailler l'élève dans sa confrontation avec la difficulté, pour justement la surmonter, et donc devenir plus autonome.<sup>3</sup>

**Jean-Michel Zakhartchouk**

---

<sup>3</sup> Il faudrait toujours parler de « degré d'autonomie » et non d'« autonomie » dans l'absolu, sorte de Graal jamais atteint...

# Il ne suffit pas de surfer...

Raoul Pantanella

Avec Internet, la démarche documentaire devient techniquement plus complexe et demande aux professeurs documentalistes des compétences pédagogiques particulières. Mais une fois l'information trouvée, leur rôle ne s'arrête pas là. La cyber doc c'est du brut. Apprendre aux élèves à traiter l'information, à faire la critique des sources, à rédiger, résumer, reformuler, c'est leur apprendre à construire activement leurs connaissances et à devenir autonomes. Et c'est aussi le rôle pédagogique des professeurs documentalistes.

Il faut habituer les élèves à se poser la question de la *pertinence* de l'utilisation d'Internet ou d'autres supports par rapport à leur sujet. Le choix d'Internet se justifie quand ils cherchent des documents relativement récents ou en lien direct avec l'actualité, des documents en langue étrangère, des documents spécialisés dans des domaines très pointus, des documents que le CDI ne possède pas.

De plus, les documents du Web sont par nature multimédias (textes et hypertextes, images fixes et animées, sons et musiques) et leur manipulation requiert des savoir-faire et des outils spécifiques.

Enfin on trouve sur la Toile une masse telle de documents que l'effet peut en être écrasant et que les élèves risquent d'y être submergés. Il ne suffit donc pas qu'ils sachent surfer sur le Web. Encore faut-il leur apprendre à ne pas se noyer dans la déferlante des infos...

## Avant de chercher il faut savoir ce que l'on cherche

Inutile de se rendre en masse au CDI et de se précipiter sur les documents et les ordinateurs si l'on n'a pas auparavant déterminé l'objet de sa recherche et établi la liste des mots clés. Ce travail de déchiffrement peut se faire ailleurs et en classe entière.

Le professeur documentaliste devrait être présent au cours de cette interaction entre les questions que l'élève se pose et sa recherche de documentation. Car c'est bien là et à propos de cette recherche que l'élève va s'initier aux pratiques et à la méthodologie documentaires. Et avant de lui faire chercher des documents pertinents, il faut l'aider à trouver ce qu'il cherche, à poser clairement ses questions, à interroger son sujet. C'est intellectuellement un des actes les plus formateurs de la recherche documentaire à laquelle il convient de l'initier. Après quoi, la « technologie » de la recherche, apportée naturellement aussi par le professeur documentaliste, aura pour l'élève une finalité précise et motivante. Rechercher des documents ne peut être détaché d'une démarche cognitive préalable dont on ne saurait faire l'impasse.

À partir des thèmes proposés et retenus, les élèves mobilisent leurs représentations, leurs connaissances. Les outils heuristiques à utiliser sont bien connus :

- *Le remue-méninges ou brain storming.*
- *Le schéma heuristique.*
- *Le caillou dans l'eau (Un mot pour un).*
- *La grille des six questions QQCOQP (qui ? quoi ? comment ? où ? quand ? pourquoi ?)* (Pour mémoriser : « cucul, c'est occupé ! »...)
- Etc.

On parvient ainsi, par ces questionnements, à lister des mots clés du champ lexical et/ou

notionnel, à repérer des hyperonymes (mots clés génériques), etc.

Le professeur documentaliste saura le guider alors vers des outils heuristiques bien adaptés à la nature du support et des instruments utilisés. Et il y en a déjà plein la Toile.

### Des outils pour chercher et trouver

Les élèves doivent savoir cibler le mode de recherche (navigation intuitive, interrogations par mots clés), connaître les outils de recherche, sauvegarder les données trouvées et rapatriées, etc. Ce sont là des gestes informatiques auxquels il faut les initier et pour lesquels existent des outils spécifiques de base.

- **Les annuaires** : Également appelés *catalogues*, *répertoires* ou *guides thématiques*, les annuaires sont des compilations de fiches descriptives de sites Web regroupées dans une hiérarchie de catégories de plus en plus précises. (*LookSmart*, *Nomade*, *Voilà*, *Yahoo !*, etc.)

- **Les moteurs** : Robots logiciels qui parcourent le Web de page en page en suivant les liens présents dans les documents et stockent leur contenu sur des disques durs, constituant ainsi une énorme base de données (*AltaVista*, *NorthernLight*, *Excite*, *Lycos*, *Voilà*, *Ecila*, etc.).

- **Les métamoteurs** : C'est un moteur unique qui permet de saisir les mots clés en une seule fois. Il va interroger de façon transparente et simultanée une multitude de moteurs, rapatrie les résultats, les synthétise et présente les documents les plus pertinents, toutes bases confondues. (*Copernic 2000*, *Inference Find*, *MetaFind*, *Profusion*, *Savvy Search*, *Google*, etc.)

- On pourra également les orienter vers des *listes de diffusions*, des *forums* spécialisés qui archivent les messages écrits par les usagers. Le site *Deja.com* permet soit d'effectuer des recherches dans les archives des forums mondiaux, soit de trouver le forum adéquat pour un thème donné. À noter que les forums et leurs archives sont souvent un bon moyen pour trouver les noms et coordonnées de spécialistes d'un domaine.

- Un moyen rapide et commode de trouver des informations spécialisées est d'aller sur les gares de triage que sont les *portails*. Ainsi par exemple pour trouver des renseignements sur la presse internationale, on peut se rendre sur *Le Kiosque*, un portail sur le site de (l'excellente) revue *Courrier international*...

- Le professeur documentaliste saura les guider aussi vers des **outils heuristiques** plus adaptés à une discipline, comme celui-ci d'Éric Faritiet, gestionnaire du site SVT de l'académie de la Réunion et qui fonctionne en ligne à l'adresse :

<http://www.ac-reunion.fr/pedagogie/svt/accueil.htm>

[ Cette page est désormais inaccessible et peut se remplacer par la suivante :

<http://sciencesvieterre.free.fr/intro/index.php> ]

### Faire preuve d'esprit critique et savoir valider les sources

La validité de l'information proposée sur Internet n'est pas garantie. Les documents n'y sont pas toujours fiables et peuvent contenir des informations fausses ou périmées, des rumeurs non fondées, des opinions présentées comme des vérités ou, encore, des erreurs involontaires. Il faut ici faire preuve d'esprit « criblique » : les passer au crible de quelques critères.

Cette évaluation permettra à l'élève de faire un tri et lui donnera quelques points de repères. Bien entendu, cette opération n'est pas à systématiser pour chaque recherche et tous les critères ne sont pas pertinents pour tous les documents. Cette fiche est plutôt un réservoir pour guider ce travail.

### Retour au traitement de l'information

Une fois recueillie sur Internet et validée, l'information doit être *traitée* comme celle que l'on obtient par d'autres sources plus classiques et cette réécriture reste l'objectif premier et central pour la transformer en *savoir appris*.

Le professeur documentaliste devra ici apprendre aux élèves à :

- *Référencer* et *dater* des documents de toutes origines.

- *Prendre des notes* à partir d'un document écrit (ce qui est différent de la capacité à prendre des notes en cours magistral, à partir d'un document audiovisuel ou pour l'observation d'une expérimentation scientifique. Chaque situation de prise de notes est à considérer en elle-même). Pour ce qui est de *la prise de notes* sur une documentation écrite :

- Repérer le thème principal du document et son rapport avec le sujet que l'on veut traiter.
- Éventuellement repérer et relever la structure du document, mais ce n'est pas toujours pertinent et nécessaire.
- Élaborer un *plan* à partir des axes de recherche, des questions posées au sujet, à partir du protocole expérimental, etc. Cela permet *d'intégrer* à sa production (exposé, dissertation, TPE, etc.) les documents trouvés, de voir leur place possible et comment les « coudre » à son propre texte.
- Condenser les parties du document choisies comme significatives pour le sujet, les réécrire, y intégrer des citations : c'est peut-être le travail le plus « créateur ». Résumer, remodeler, restructurer un texte, c'est se l'approprier en vue de la production d'un autre texte. Il faut donc apprendre aux élèves à faire ce travail de synthèse si formateur. C'est alors que l'information trouvée se transforme en communication par une opération de *traduction syntaxique* et donc dans une certaine mesure de *trahison* (*traduttore, traditore*, dit-on en italien...) On change la destination première du document, les intentions originelles de l'auteur, son style, etc. Il est tout à fait essentiel que les élèves comprennent qu'un document brut, non « travaillé » (au sens tortionnaire et médiéval du terme), non réécrit, n'a pas vraiment de valeur documentaire. Il ne serait pas « personnel » et participerait d'une compilation bien ennuyeuse.



## Prof de français ?

On peut voir que pour toutes ces étapes de la recherche documentaire, le référentiel didactique du professeur documentaliste croise celui du français qui joue ici le rôle, comme on dit parfois, de « discipline de service ». Que les professeurs de lettres ne s'offusquent pas de cette expression qui n'a rien de réducteur et ne fait qu'exprimer la dimension de service... public de la langue ! *Grandeur et servitude*... Le français comme outil de construction du discours, du « texte » des savoirs et comme outil de communication et d'apprentissage de ces savoirs est un bien commun à tous les enseignants francophones de toutes les disciplines. C'est en ce sens que nous sommes *tous profs de français* quand nous enseignons quoi que ce soit dans notre langue. Une petite anecdote pédagogique pour donner un exemple.

Une élève de terminale ES, travaillant en TPE sur le thème national des « transformations du travail », encadrée par ses professeurs de SES et de mathématiques, formule la problématique suivante : « *En quittant le foyer, peut-on dire que l'activité féminine a beaucoup changée* ». Ses « encadreurs » ont dû procéder avec elle à une analyse grammaticale serrée pour corriger d'abord - erreur vénielle - l'accord du participe passé intransitif, et surtout pour faire admettre à cette élève que le génie sémantique de la langue exige que se soient les femmes qui *quittent* (éventuellement...) leur foyer, et qu'il valait mieux dire que leur activité s'exerce ailleurs mais aussi au foyer, et que de ce fait elle *change de nature*. L'idée est alors plus précise et

plus affinée sociologiquement, et la problématique enrichie : « *En cessant d'être seulement un travail domestique, l'activité des femmes a-t-elle changé de nature ?* » Ou bien : « *En s'exerçant désormais pour l'essentiel hors du foyer, le travail des femmes a-t-il changé de nature ?* » Et ce ne sera plus exactement le même TPE que l'élève va faire...

On apprend à raisonner, à penser, à avoir de l'esprit critique à partir de l'outil linguistique qu'est une langue. La mise en forme d'un texte, sa réécriture, son résumé, la mise en évidence de sa structure interne, de ses connecteurs, etc., constituent des apprentissages logiques essentiels auxquels tous les enseignants peuvent contribuer.

Le professeur documentaliste est donc fondé à s'autoriser à sortir un peu de la « technologie » documentaire stricte, pour aider les élèves à acquérir ces compétences écrites qui sont l'arme absolue de la réussite intellectuelle.

### **Raoul Pantanella,**

Professeur honoraire de lettres.

(Article paru dans le N°404 *Quoi de neuf à la doc ?* de mai 2002)

<b>Fiche élève</b>	
<i>Pour valider l'information trouvée sur Internet</i>	
Sujet de recherche :	Réponses
Document :	
<b>1. Le site qui contient le document :</b>	
Nom ? Adresse ?	
Quel est le but du site et que contient-il ?	
Qu'apporte ce site par rapport à d'autres sources d'informations ?	
<b>2. L'organisation éditrice du site :</b>	
L'organisation est-elle nommée ?	
Y a-t-il un contact par téléphone ?	
Par voie postale ? Par courrier électronique ?	
Cette organisation est-elle connue ?	
• Les documents présentent-ils des produits et des services vendus par l'organisation ?	
<b>3. Les documents</b>	
• Les sources des documents sont-elles identifiées et citées ?	
• Sont-ils datés ?	
• L'information est-elle gratuite ?	
Est-elle accompagnée de publicités ?	
Ces publicités sont-elles distinctes du contenu des documents ?	
• L'information est-elle protégée par un copyright ?	
<b>4. L'auteur</b>	
Nom ?	
Sa profession ? A-t-elle un lien avec l'organisme éditeur du site ?	
• Peut-on le contacter à une adresse, un numéro de téléphone ou un mel ?	
<b>5. Des critères plus avancés</b>	
L'auteur exprime-t-il son opinion ou celle de son organisation ?	
Le document inclut-il une bibliographie ?	
L'auteur fait-il état des débats et des controverses qui ont lieu à propos du sujet ?	
L'auteur s'appuie-t-il sur des données qui ont été publiées par ailleurs ?	
• Voyez-vous d'autres critères qui peuvent vous aider à valider ce document ?	

# Portrait

Michel Tozzi

L'esprit critique est un esprit. Non pas Dieu, ange, démon ou défunt. Pas une âme désincarnée. Un esprit humain, un souffle lesté, mais dégagé de trop de chair, de nature ou de matière. L'esprit plus que la lettre. Léger mais profond, qui part des racines et arbore, rhizome. Toujours en contexte, mais libre dans le maillage étroit de ses déterminations.

L'esprit critique est *critique*, c'est-à-dire réflexif : il se retourne sur la vie et scrute le monde. Le sujet de la représentation se donne la représentation comme objet. Et dans la béance de cette distanciation s'instaurent les conditions d'un discernement possible.

Pas *l'esprit de critique*, cet obsédé de la bouteille vide. L'esprit critique dépasse la stigmatisation comme la flatterie, l'optimisme comme le pessimisme, trop sentimentaux. Il n'en rajoute pas au décapage de la lucidité.

Discerner, c'est *examiner*, en vue de porter sur un principe ou sur un fait un *jugement d'appréciation*, par exemple sur le vrai ou le faux, le bien ou le mal, le juste ou l'injuste. L'esprit critique examine *librement*, en se gardant des préjugés internes ou des pressions externes. Il ne connaît pas d'argument d'autorité. Il n'accepte aucune assertion sans s'interroger sur sa valeur, que ce soit du point de vue de ses finalités, de son origine, de son contenu. Ce n'est pas un « esprit faible », incapable de raisonner juste, ou facilement suggestible.

L'esprit critique est une pensée au peigne fin...



Il examine *publiquement*, devant une communauté réelle ou virtuelle, en droit universelle. Car il s'appuie sur la raison. Il ne fait pas le *bel esprit* : *il ne peut être brillant que s'il est étayé. D'un étayage qui ne cherche pas à sophistiquement (con-) vaincre, mais à trouver. L'esprit critique est constructif, motivé par la recherche. Démocrate, il se soumet à la discussion, et chemine pour s'approfondir* dans la contradiction. Mais il ne s'en remet jamais simplement à la loi du nombre, car il peut avoir raison seul contre tous.

Il diagnostique et met en avant les phénomènes polémiques, propose des hypothèses et les confronte à l'expérience, cherche la falsification de ses propres théories, recoupe les témoignages indépendants... En philosophie, il met en question les évidences, doute des opinions communes, déconstruit et reconstruit les distinctions conceptuelles, objecte et fonde.

L'esprit critique est sceptique. Il est plutôt désir que possession du savoir, démarche. Il se méfie des idées toutes faites, des théories régnautes, du conformisme idéologique, des modes intellectuelles, du système rationnel qui réduirait la richesse du réel. Il aime plutôt la pensée complexe, multiréférencée, campe en marginal sécant dans les zones incertaines des frontières interdisciplinaires. Il est volontiers épistémiquement vigilant, éthiquement communicationnel, théologiquement exégète, démocratiquement contestataire, politiquement dissident.

C'est Socrate qui ne sait pas grand-chose, Montaigne qui s'interroge, Descartes qui doute, et au XVII<sup>e</sup> *l'esprit fort*, étranger, voire hostile à la croyance religieuse, qui à travers le dogme, peut engendrer l'intégrisme, le fanatisme, l'obscurantisme. C'est le soupçon de Nietzsche, Marx ou Freud.

L'esprit critique relativise, historicise, sociologise et psychologise, en resituant la genèse et

l'évolution, en décentrant par les comparaisons dans l'espace et le temps, en explicitant le point de vue de l'Autre. Il repositionne le même et le différent, la continuité et le changement, multiplie les points de vue.

Mais il est sceptique et relativiste plus par méthode que par doctrine, même quand il est systématique et radical. Car ce qui l'anime, c'est la passion de comprendre, et un dogmatisme sceptique ou relativiste le gênerait tout autant. Il est à la fois tolérance et exigence. Le contraire de l'indifférence.

Lorsque *l'esprit de géométrie* se mâtime de finesse (Pascal), lorsque la raison se polit d'intuition, l'esprit critique est une flèche qui concourt à bâtir les cathédrales de la pensée.

**Michel Tozzi**, Sciences de l'Éducation, Université Montpellier III.  
(Article paru dans le N°386 *Esprit critique, es-tu là ?* de septembre 2000)

## Ce sont les questions qu'il faut élaborer en classe, les réponses sont partout

**Roland Petit**

En ce moment, la volonté de l'État en matière scolaire semble paradoxalement de sens contraire à la volonté de la société en matière de comportement social. Là où la société prétend accorder le bonheur en échange du renoncement à la singularité, en échange de l'adaptation à la société, de l'acceptation de ses règles, l'État prône des apprentissages qui sont fondés sur l'appel à l'interrogation personnelle et se heurte par-là à un grand nombre d'enseignants qui visent à construire autoritairement l'unité de la nation républicaine... Le débat a lieu « à front renversé », le pouvoir central demande que les élèves prennent la parole et du pouvoir sur leurs apprentissages et les conservateurs, qui se disent révolutionnaires, veulent maintenir le *statu quo* : le savoir doit rester au centre, un savoir « en béton ».

Ceux qui voient l'école comme le lieu où l'on apporte les réponses déçoivent et désespèrent ceux qui n'ont pas dans le milieu familial et le milieu social assez d'alertes, assez de surprises, d'étonnements, de doutes...

Poser les questions en classe, les ordonner et chercher les réponses, dire où elles peuvent se trouver, en fournir, donner une indication qui permette à l'élève de repartir sur une nouvelle voie, tout cela suppose disponibilité et souplesse de la part de l'enseignant qui se concentre alors sur sa relation à l'élève et non plus sur la certitude que le savoir qu'il doit transmettre est indiscutable. C'est une révolution (à venir) comparable à la chute du mur de Berlin.

**Roland Petit**, Professeur des écoles à Paris.  
(Article paru dans le N°386 *Esprit critique, es-tu là ?* de septembre 2000)

# Initier à la pensée réfléchie, le choix de l'inconfort

Daniel Comte

À l'école élémentaire, en cycle III, les enfants sont des préadolescents de huit à onze ans. C'est un âge charnière où la diversité des modes de pensée est grande. Chaque enseignant prend en compte différemment cet état de fait. Daniel Comte la considère comme une richesse qui fructifie par le partage et l'échange.

En début d'année, peu d'élèves osent exprimer leur opinion ; ils semblent même parfois surpris qu'on leur demande ce qu'ils pensent. Avoir un avis sur un résultat sportif, passe encore ; la pensée dans ce cas est voisine du pronostic mais différée dans le temps. En revanche, s'exprimer et situer un acte entre le courage et l'inconscience, voilà qui change du récit du dimanche passé à cueillir des champignons !

Je peux situer avec précision l'année où j'ai décidé d'afficher comme priorité le développement de l'esprit critique dans mes objectifs d'instituteur de CE2 : c'était en 1988. J'ai rencontré l'élément déclenchant sous la forme d'un colloque qui se tenait à Venise, sous l'égide du Conseil de l'Europe, et qui portait pour titre : « Choix de vie, choix de mort ». D'illustres psychologues, sociologues, psychanalystes, juristes... engagés dans la recherche étaient réunis autour de la question préoccupante du suicide des adolescents. La réflexion d'une semaine ne se résume pas en une phrase mais j'ai retenu que l'un des éléments clés qui peut permettre d'éviter au jeune d'en arriver au choix de vivre ou de mourir, c'est le développement depuis son enfance d'une estime de soi forte ; celle-ci le garde des influences de ses pairs face auxquels il n'hésitera pas à exprimer son opinion, son désaccord le cas échéant.

Des chercheurs francophones, belges et québécois, avaient présenté des programmes qui plaçaient les élèves dans des situations où ils devaient porter une réflexion avant l'action puis argumenter un choix, enfin assumer une décision.

## Une pratique qui évolue

Pendant plusieurs années, la plupart des actes collectifs de la classe passent à ce filtre-là ; discussions passionnées d'abord, puis lieux de parole organisés rythment les séances d'apprentissage et souvent leur donnent sens, l'intérêt de tel sujet du programme devenant objet d'analyse. La pratique évolue au fil des ans, dans une recherche d'efficacité. La première étape est le débat hebdomadaire sur un sujet de société et ces dernières années, la discussion philosophique.

Pour celle-ci, il existe des méthodes prêtes à l'emploi venues d'outre-Atlantique. Je leur reconnais des qualités dans le répertoire des sujets proposés, mais j'accepte difficilement l'importation d'une culture qui transparaît dans les ouvrages supports. La démarche que je suis s'inspire tout à fait de « l'apprentissage du philosophe » de Michel Tozzi. La leçon est conduite en trois temps de dix à quinze minutes dans ma classe de CM1. Une phrase est étudiée, c'est une restitution sous forme dialectique d'une préoccupation de la classe, venue

soit des élèves par la boîte aux idées, soit d'un pôle d'intérêt notoire<sup>1</sup>.

Tout d'abord, on éclaire le sens des mots, en ouvrant des champs sémantiques, en proposant des synonymes, antonymes, mots de la même famille : c'est la phase de conceptualisation. Ensuite, on entre dans la problématisation : qu'est-ce qui pose problème ? Enjeux, conséquences, logique hypothético-déductive, inférence et parcours dialectique sont à l'œuvre. Enfin, il s'agit de prendre position : c'est l'argumentation. « Moi, je pense que... parce que... » est la formule consacrée.

## Des conditions

S'il m'a fallu près de dix ans de tâtonnements et de questionnements sur ma propre pratique, c'est qu'on n'inaugure pas l'apprentissage de l'esprit critique dans un cadre aussi construit comme on entame une nouvelle leçon de conjugaison ; ce n'est pas une matière, mais plutôt une attitude mentale, une posture intellectuelle de résistance face à un événement, un point de vue. Se pose dès lors le problème de la transversalité de l'apprentissage qui va produire des effets sans limites prévisibles. Débattre du bien-fondé de la soumission de la femme burkinabé à la tradition du pays perd tout son sens le jour suivant si l'enseignant refuse d'entendre les doléances d'un groupe d'élèves contre telle tradition scolaire qu'ils considèrent désuète.

Cela signifie-t-il que les élèves deviennent juges de la pratique enseignante ? En aucune façon, et cela pour deux raisons :

- Développer son esprit critique, ce n'est pas porter un jugement mais une analyse fondée sur des arguments qui s'opposent à d'autres dans une rationalité discursive orchestrée sur fond de valeurs incontournables : respect de la parole, de l'opinion d'autrui, écoute, tolérance.
- Le développement de l'esprit critique est fondé sur un rapport à la loi admis par tous parce que coconstruit par le groupe. Dans notre CM1, la « loi de la classe » est un règlement calqué sur la déclaration universelle des Droits de l'homme, élaboré article après article, où chaque acteur reconnaît la place de l'autre, son statut, son rôle, ses droits et ses devoirs. Les tables de loi, au-dessus des hommes, sont des affichettes suspendues au plafond.

## Effets et risques

Les lois que l'on souhaiterait universelles ne le sont pas ; *a fortiori*, celles qui fondent des pratiques enseignantes ouvertes et qu'apprécient à leur juste valeur les élèves qui se sentent considérés comme des personnes.

Des conséquences sur ma pédagogie, il y en a certainement ; je les considère comme des garde-fous salutaires qui me poussent à développer, encore davantage, un regard métacognitif sur la préparation et la conduite de mes cours. Les routines, repos nécessaire dans un enseignement actif, assurent-elles leur fonction de rituel qui rassure les élèves ou sont-elles des archaïsmes à bannir ?

Hors du cadre de l'enseignement produit par celui qui a choisi d'y semer le germe de l'esprit critique, les effets peuvent être redoutables.

Généralement, l'été est passé, le nouvel instituteur pose très vite de nouvelles marques, un balisage à la mesure de sa pratique avant même que les plus hardis des élèves aient eu le temps de réamorcer la pompe de l'esprit critique. Lors de mon dernier séjour en CM1, j'ai dû interrompre l'année scolaire en mars pour raison de santé. Le collègue qui m'a remplacé s'est trouvé face à des élèves à l'esprit critique d'autant plus aiguisé qu'ils regrettaient mon départ, surtout les premiers jours.

---

<sup>1</sup> « La polygamie dans le village burkinabé de nos correspondants scolaires » ou « Courage ou inconscience de Gavroche récupérant les cartouches des soldats tués entre deux barricades ».

## Choisir ou renoncer ?

Rend-on bien service aux élèves en les initiant très tôt à un apprentissage de la pensée réfléchie - que j'oppose à une pensée plus spontanée qui agit à la surface des choses et non au niveau des racines profondes ?

Si le court terme et le confort sont les deux axes de notre philosophie éducative, on répondra par la négative.

Si je garde en mémoire, ces cas de jeunes déviants présentés au colloque de Venise, si je choisis de tenter avec mes petits moyens d'initier la pensée critique pour former des adolescents capables de prendre position, des jeunes adultes responsables, des citoyens pétris de valeurs démocratiques profondément ancrées, alors je deviens un praticien réflexif et vigilant et j'éduque mes élèves en développant leur esprit critique.

**Daniel Comte**, ex-PEMF, 34 Pignan.

(Article paru dans le N°386 **Esprit critique, es-tu là ?** de septembre 2000)

# Le critère de la chair de poule

Odile Brouet

Il faut que les élèves atteignent l'abstraction. Certes. Mais les chemins peuvent être inattendus et on ne peut pas pour cela... Faire abstraction, justement de la perception corporelle, point de départ obligé dans bien des cas. Un aperçu inattendu de la place indispensable du « corps » dans le socle...

Au cours de l'année de troisième, les professeurs de français doivent initier leurs élèves à la connaissance et au maniement d'un vocabulaire « abstrait » lequel leur sera indispensable dans la suite de leurs études puisque celles-ci apprécieront dès la seconde, non plus leurs capacités à inventer et composer un récit, mais leurs aptitudes à argumenter, discuter, résumer. La marche est haute et difficile à franchir et c'est peut-être de cet apprentissage, tout en rigueur, nuance et précision, que dépend une grande part de l'orientation scolaire de nos élèves. Dans cette perspective, le professeur de français de collège doit, d'abord un peu en quatrième avec le vocabulaire des sensations et des sentiments, puis davantage en troisième avec un apprentissage plus systématique de la nominalisation, apprendre aux élèves non plus à décrire, mais analyser ce qui se passe afin de n'en livrer que le résultat. Par exemple, à partir de cette description d'une ville du haut d'un toit : « *Voir marcher les hommes, en bas, dans les rues, nous amuse. On dirait qu'ils sont enfermés dans des labyrinthes. Malgré leurs efforts désespérés, ils ne peuvent en sortir. Une force inconnue les pousse à aller plus vite, à se croiser, se doubler, à prendre des chemins différents [...] La rue est une masse d'hommes. D'en haut les voitures, qui vont rapides d'une artère à l'autre, sont curieuses à regarder. Pourquoi tant de gens se donnent-ils du mal pour acheter une aussi petite chose ?* »<sup>1</sup>, les élèves doivent aboutir à l'énoncé des mots suivants : la trépidation (l'agitation, la précipitation), l'enfermement (le piège), la vanité (le côté dérisoire) de toute cette agitation, l'anonymat, l'étrangeté, et, grâce au changement d'échelle (à la distance prise) la finalité de tout cela.

Ce n'est pas simple, surtout en ces temps où le reportage « vécu », l'interview « à chaud », le fameux « micro-trottoir » remplacent quasi exclusivement le commentaire fourni, analytique, qui a pris le temps du recul de la distance, de la « décentration ». Cette difficulté à recouvrir d'un mot un certain nombre de réalités, je l'avais constaté chez mes élèves de BTS lorsqu'ils devaient résumer une suite d'exemples qui, quoiqu'hétéroclites, illustraient pourtant une même idée. Il leur était alors difficile de trouver le dénominateur commun à ces exemples, bref de nominaliser l'idée exprimée par l'auteur à travers la variété de ses références. De retour au collège, en quatrième et en troisième, j'ai constaté que, bien souvent, les élèves restaient, comme on dit maintenant, « quelque part au niveau du vécu », bref, qu'il leur était difficile d'analyser leurs pratiques et non de les décrire à coup de « j'sais pas moi... C'est chouette quoi... C'est moche autrement... enfin bof... »

Après avoir autoritairement interdit l'usage écrit ou oral de ce type de constatations, il m'a fallu reconnaître mon échec : rien ne se passait, les travaux écrits étaient simplement un peu plus courts !

<sup>1</sup> Benigno Cacerès, *La rencontre des hommes*, 1955.

## Prendre les choses « à bras-le-corps »

Alors j'ai tenté quelque chose : s'ils racontent c'est en quelque sorte qu'ils revivent. Je vais donc leur faire revivre puis analyser, et non plus leur demander l'analyse directement puisque, visiblement, il y a un obstacle que je ne maîtrise pas. Nous étions en troisième, en train de travailler le mythe d'Antigone et avons mis en place quelques pratiques de théâtre. Nous sommes ainsi passés aux jeux de rôle très improvisés. À partir de l'idée qu'il n'y a pas une réalité mais des perceptions parallèles, car subjectives, de la réalité, je leur ai demandé de mimer, jouer, mettre en scène deux situations :

1. L'un ou l'une arrive à une soirée attendue depuis le début de la semaine avec grande impatience. Hélas, le petit ami convoité ou la petite amie espérée n'y est pas.

2. Cette soirée, la même, pour un autre ou une autre c'est la corvée parce que l' élu ou l' élue du moment ne peut pas y aller. Oh surprise, il ou elle est là.

Surprise générale : on parle, on s'esclaffe, on rougit, on pouffe, on se lance des regards noirs, on dit « c'est facile » ou « c'est galère ». Personne ne veut se lancer, puis on ose. Tout le monde s'en mêle. On remet de l'ordre. On rit : « C'est Sébastien qu'elle n'a pas vu samedi, tout le monde le sait ! » Menaces-colères-rires. « Tu frimes, Nourredine, c'est comme ça que ça s'est passé !... » On s'amuse mais je sens que ça marche, quelque chose se débloque, cette fois ils comprennent. On discute, se dispute, commente « Ah oui, Madame, c'est tout à fait comme ça » et de miner le type heureux « Waouh » et le type furieux « et merde » !

On compare ce que l'on a ressenti.

J'essaie de tout entendre, c'est un peu « pagailleux » ! « Si elle est pas là, ça me fait drôle, ça me pique le bout des doigts, alors je serre les poings et les mâchoires ». « Moi c'est plutôt les genoux... j'sais pas, ils tremblent comme quand j'ai peur..., plutôt c'est comme si le sol était mou. » « Ah oui et ça donne mal au cœur, j'ai plus envie de manger ni de boire. » « T'as d'la chance, moi c'est l'inverse : s'il est là, je mange pas, je danse et tout ça ; sinon je me bourre de, je fais que manger... C'est l'enfer... »

On rit beaucoup et, petit à petit, on passe à une analyse : quels sont, finalement, les sentiments, les sensations qui sont à l'origine de ces picotements, rougeurs, nausées diverses ? Dans le premier cas, la soirée était nulle, la musique et les éclairages étaient ringards, le coca n'était même pas frais, rien n'allait, les filles et les types étaient tous idiots, etc. Dans le deuxième, c'était « super », « génial », « bien organisé », des gens sympas une bonne musique, rien à redire !

Alors, arrivés à ces versions, nous avons pu enfin parler des réalités individuelles face à la réalité, de la subjectivité et de l'objectivité, de la déception, de l'enthousiasme, de la surprise, de l'euphorie, du dépit, de la jalousie, de la colère...

## Incarner pour prendre de la distance

Ce que je crois, après cette expérience, c'est qu'il y a effectivement plus d'apprentissage qu'on ne le pense qui passent par le corps et que cette fameuse capacité à abstraire est peut-être celle qui dépend le plus d'une reconnaissance implicite du corps, de ses perceptions et de son acceptation, ce qui expliquerait aussi pourquoi cette capacité est si « sociale ». Il faut une grande liberté par rapport à ses sensations et tout un cheminement de raisonnement pour pouvoir dire « la soirée m'a déçu ». Plutôt que « la soirée était moche et ratée ». Entre les deux formules il y a la reconnaissance de soi, la distance que je prends entre l'événement brut et ce que j'en perçois. Cette distance-là, mes élèves l'ont un peu mieux sentie en la faisant passer par leur corps, en l'explicitant ce qui demeure d'ordinaire implicite, en s'autorisant à prendre leurs sensations en compte.

L'expérience continue à m'interroger : combien de fois, quand, comment suis-je passée à côté de ça ? À quel moment suis-je moi-même prête à accepter que mes élèves ne sont pas des

têtes sur des troncs mais des adolescents en pleine mutation de corps et de cœur ? Oh ! je le dis ou le pense souvent ! Mais qu'est-ce que j'en fais ?

Depuis, mes expériences ont changé, j'essaie de les ancrer dans une pratique plus émotionnelle, plus proche d'eux ; nous avons plus souvent recours aux jeux de rôle, au mime, à l'improvisation et nous avons même intégré en quatrième des « sensations physiques » (définition des élèves) dans les critères d'évaluation de la lecture expressive et de la diction. Ainsi un passage du *Horla* de Maupassant devait-il être dit « de façon à provoquer la chair de poule », à angoisser :

*« Je sens bien que je suis couché et que je dors... je le sens et je le sais... et je sens aussi que quelqu'un s'approche de moi, me regarde, me palpe, monte sur mon lit, s'agenouille sur ma poitrine, me prend le cou entre ses mains et serre... serre... de toute sa force pour m'étrangler » (journée du 25 mai).*

Beaucoup d'élèves ont mieux senti, mieux compris ce qu'il fallait faire ? Certains ont réussi à prendre les pauses nécessaires, d'autres ont esquissé des gestes, des mimiques... Ce n'est pas grand-chose mais je sens (!) ou je pressens qu'il y a là une mine de ressources que je n'ai pas encore assez exploitée.

Apprendre par corps n'est ni un simple jeu de mots, ni une image mais bien une réalité, et celle-ci est d'autant plus impérieuse que l'enfant, l'adolescent, l'adulte est en difficulté affective. Je pense à des publics de jeunes ou d'adultes que j'ai souvent fréquentés ; les faire passer par leur corps, c'est reconnaître leur réalité, c'est le moyen, souvent, de leur faire exprimer ce qu'ils ne peuvent dire par les mots ni prononcés ni écrits. Personne n'échappe à la sensation. Une fois cela reconnu, alors on peut parler de ses propres sensations et se rendre compte de la diversité des individus. Après cela, la grande leçon sur la nominalisation, avec exercices systématiques, a fini par prendre un peu plus de sens et j'ai tout de même relevé un tout petit peu plus de mots abstraits dans les compositions tandis que, dans le même temps les descriptions toujours présentes, s'étaient, elles, singulièrement affinées.

La démarche n'est ni évidente ni sécurisante et si je ne m'étais souvenue d'Henri Michaux<sup>2</sup>, je crois que je ne me serais pas permis cette pratique bricolée « au senti ».

*« Ralentie, on tâte le pouls des choses : on y ronfle ; on a tout le temps ; tranquillement, toute la vie./.../ On vit dans son soulier./.../ On rit dans son poing./.../ On fait la perle. On est, on a le temps./.../ On a le sourire du sabot./.../ On a des genoux au bout des pieds./.../ ».*

Qui nommera jamais les sensations que recèle ce « *On a des genoux au bout des pieds* » ? Décidément, et comme le disait un élève « D'accord, on peut nommer comme vous dites, mais c'est quand même pas pareil, c'est pas précis... »

Apprendre par corps, c'est aussi retrouver très humblement une mesure, sa mesure, celle que l'institution voudrait tant normaliser, régenter, régler. Apprendre par corps, c'est peut-être plus subversif qu'il n'y paraît...

**Odile Brouet**, professeur de lettres.

(Article paru dans le N° 288 « **Apprendre par corps** » de novembre 1990)

---

<sup>2</sup> Henri Michaux, *La ralentie* in *L'espace du dedans*. Gallimard 1966 et *Bras cassé*. Feta Morgana, 1973

# Apprendre son corps pour apprendre

Béatrice Foucteau

Pour réussir il faut apprendre et pour apprendre il faut développer son corps, condition et moyen d'un bon apprentissage par l'éducation corporelle.

Une éducation corporelle fondamentale, pourquoi ? Pour équiper le sujet de tous les moyens nécessaires à son fonctionnement dans sa relation à l'environnement. Ces moyens sont d'ordres différents, complémentaires et simultanés : ce n'est que pour les besoins de l'analyse que nous les dissociions. Nous en soulignerons trois.

## Développer le pouvoir d'action

Nous entendons par là tous les moyens d'action qui permettent au sujet d'agir dans et sur le milieu. Il s'agit d'une éducation motrice de base reposant sur des acquisitions gestuelles, sur des montages d'automatismes dont la seule fin est d'augmenter le potentiel de ressources du sujet en le libérant des contraintes d'exécution pour favoriser dans son comportement la possibilité de concevoir et de décider.

Cette motricité fondamentale répond à plusieurs fonctions :

- *Une fonction de locomotion.*

Suivant le projet du sujet, les actions peuvent évoluer avec les apprentissages. En effet, on retrouve sous cette fonction des actions comme, marcher, courir, sauter, grimper, franchir, ramper mais aussi, nager, pédaler, skier, patiner qui, tout en étant plus culturelles doivent être automatisées pour répondre à leur objectif premier, celui de permettre un déplacement.

- *Une fonction de relation : à un objet ou à un autre :*

Sous cette catégorie, on peut répertorier des actions comme, lancer, attraper, recevoir, attaquer, se défendre, tirer, pousser, etc.

*Une fonction de manipulation :*

Il s'agit des actions dans lesquelles la motricité « fine » est très sollicitée. Ces actions ont surtout leur importance pour les activités courantes dans la classe ou pour les acquisitions de gestes très professionnels. Exemples : enfiler, découper, écrire, coller, peindre, tracer, modeler, jongler, frapper, etc.

Cette éducation motrice, si elle est d'une importance considérable dans la jeune enfance est malheureusement trop vite abandonnée en EPS. Il est important, d'une part, d'entretenir les acquisitions et, d'autre part, d'en développer de nouvelles au fur et à mesure que le sujet grandit. Les activités manuelles sont très riches, de ce point de vue, et peuvent, à leur manière, contribuer à une éducation gestuelle fine qui en EPS se trouve limitée à lancer et attraper.

## Développer le pouvoir de perception

Ce sont les capacités de prises d'informations nécessaires à toute action tant motrice qu'intellectuelle et existentielle, dans la mesure où elles alimentent la pensée, enrichissent les capacités de raisonnement et fondent les capacités de décision. Nous entendons par là une éducation permettant au sujet d'augmenter son pouvoir d'action dans l'environnement.

Les capacités fonctionnelles les plus importantes sont les capacités perceptives. C'est grâce à elles que le sujet prend les informations dans le milieu et c'est sur elles qu'il s'appuie pour

organiser sa conduite et adapter son comportement. S'intéresser à ces capacités et se pencher sur les moyens à mettre en œuvre peut surprendre. On pourrait dire, en effet, que ces capacités se développent du seul fait de l'expérience. C'est vrai, mais cette expérience s'est appauvrie : les conditions de vie en milieu urbain, la place croissante de la télévision dans la vie des enfants, des conditions de vie où les temps et les espaces de liberté sont de plus en plus réduits font que les enfants sont majoritairement privés d'expériences favorisant les compétences dans le domaine perceptif. Qu'elles soient d'ordre visuel, auditif, tactile, kinesthésique, elles nécessitent un travail corporel spécifique et ce travail a une évolution logique de la petite enfance à l'adolescence, voire même à l'âge adulte.

Une éducation corporelle dont l'objectif est de développer les capacités perceptives se fonde sur l'enrichissement du milieu. L'adulte doit rendre le milieu stimulant en jouant sur la quantité, la diversité et la qualité des matériaux (objets, bruits, couleurs etc.). L'objectif sera de faire progresser l'enfant grâce à l'expérience corporelle d'une perception quantitative et globale chez les jeunes enfants à une perception plus qualitative et analytique. A cet objectif doit correspondre une démarche qui est celle de l'apprentissage expérientiel médiatisé. Ces deux qualificatifs semblent contradictoires alors qu'ils sont complémentaires. La médiation est assurée par le maître car c'est lui qui aménage, qui organise les situations et qui intervient auprès de l'élève pour l'aider à réussir. Sans cette intervention pertinente et ajustée les expériences risquent de ne pas être suffisamment riches ni, surtout, évolutives. En effet, l'apprentissage expérientiel est nécessaire mais il doit être guidé par l'adulte afin d'affiner le développement des capacités perceptives pour les révéler en compétences cognitives à discriminer, repérer, mémoriser les informations. L'enfant apprendra la qualité des objets en les touchant, en les manipulant, en jouant avec eux, pour être, par la suite, capable de les identifier, de les classer, de les comparer...

Sur le plan kinesthésique, une éducation corporelle est également à envisager de manière spécifique, moins dans ses contenus que dans sa conception. Développer le sens kinesthésique, c'est moins développer le mouvement que la sensation liée de ce dernier. L'action sert de support au développement de cette capacité, mais ne suffit pas pour permettre l'émergence et la stabilisation de la conscience de soi. Cette dernière n'est pas le produit d'un hasard, mais le résultat d'une mise en œuvre de l'apprentissage de soi à travers l'action... jusqu'à l'apprentissage de soi dans l'inaction, c'est-à-dire dans la simple attitude posturale qui est la base des comportements d'écoute, d'attention ou de concentration nécessaires aux apprentissages intellectuels et qui semblent faire défaut dans l'école d'aujourd'hui. Cet apprentissage implique, chez l'enseignant, une volonté de porter son regard sur l'enfant, en repérant dans son corps, ses formes, ses tensions, ses mimiques et, par des interventions verbales ou gestuelles, lui permettre de multiplier son registre de sensations.

### **Développer le pouvoir d'expression et de communication**

Il s'agit de développer les capacités nécessaires à l'existence de soi dans un milieu où la communication est omniprésente et où l'expression de soi ne peut être envisagée isolément.

Il en va du corps comme du langage : un corps expressif est un corps chargé de vocabulaire dont on maîtrise le sens et la profondeur. Un sujet auquel on aura permis de vivre des actions très diversifiées avec le souci de l'éveiller aux sensations nées de l'action, aura plus de moyens pour fonctionner dans la nuance corporelle, voire tout simplement la nuance parce qu'il aura un pouvoir d'autorégulation. Ce dernier est primordial pour le fonctionnement du sujet en relation. Cette notion d'autorégulation est la base de l'expressivité et de la communicabilité. Elle découle elle-même de deux capacités d'ordre kinesthésique : l'équilibre et la coordination. Elles sont les vecteurs d'une capacité fondamentale dans les relations que le sujet peut avoir au monde : l'adaptation, elle-même indissociable de la modifiabilité. L'équilibre et la coordination n'ont d'intérêt que si leur développement est intégré à un objectif plus large que sont les conduites adaptatives. Car ces dernières sont le

fondement des rapports entre un sujet et son environnement et sont les conditions de possibilité de la communication. Là encore, une éducation corporelle spécifique et transversale doit être envisagée.

En somme, il s'agit de sortir de la tâche pour mieux y revenir éventuellement. Une éducation physique qui ne s'attacherait à l'équilibre, qu'à travers une activité comme la gymnastique ne développerait cette capacité que de manière spécifique sans qu'il puisse y avoir transfert à d'autres domaines de la vie courante. Construire l'équilibre, au contraire, c'est faire vivre à l'enfant des situations extrêmement variées qui sollicitent la dimension émotionnelle de la conduite dans le souci de ne pas dissocier l'équilibre corporel, résultant de la capacité à réguler son tonus, de l'équilibre psychique, résultant de la capacité à réguler ses émotions. Il en est de même de la coordination : elle doit être envisagée comme capacité à adapter sa conduite grâce à la faculté d'opérer des ajustements gestuels fins de manière rapide et efficace dans une situation donnée où l'imprévu est omniprésent. Là encore, une éducation corporelle visant la transversalité diachronique et synchronique est à envisager en profondeur, à partir d'un travail important portant sur des objectifs comme la dissociation segmentaire, la régulation du tonus dans l'action et la permanence de la prise de conscience de ses sensations. Développer le pouvoir d'expression et de communication est sans doute ce qui sollicite le plus l'organisation du sujet dans sa cohérence et sa convergence, affective et gestuelle. Tout le psycho-relationnel se trouve impliqué. Or le psycho-relationnel est le lieu d'expression privilégié de l'équilibre, de l'authenticité et de l'intégrité. L'adéquation entre le discours verbal et la gestuelle simultanée est le signe d'une personnalité qui exprime ce qu'elle est, qui est ce qu'elle pense. Cette recherche de l'authenticité de soi dans sa relation aux autres, commence par la connaissance de soi dans une auto-relation dont le but est d'apprendre à se percevoir dans sa globalité, à se réguler, à se maîtriser, à prendre conscience de ses tensions corporelles dans le but de mieux comprendre l'état de réceptivité dans lequel on se trouve face à un interlocuteur, pour parvenir à saisir l'état de ce dernier. Dans ce cas, augmenter sa propre sensibilité corporelle, augmente l'intuition et facilite la communication.

**Béatrice Foucteau**, école normale de Poitiers.

(Article paru dans le N° 288 « **Apprendre par corps** » de novembre 1990)

# Regards de documentalistes sur le socle commun

Marie-Hélène Chrétien

L'adoption du socle commun par le Sénat en juin 2006 n'a pas suscité un réel enthousiasme dans le monde éducatif. Mis en place à la rentrée 2006, il a reçu un accueil plutôt mitigé de la part des enseignants.

Une documentaliste a voulu voir comment le socle commun des connaissances a été perçu dans les CDI.

Stagiaire PLC2 en documentation à l'IUFM de Caen l'an passé, la rédaction du mémoire professionnel<sup>1</sup> a été pour moi l'occasion de « prendre la température » auprès de collègues documentalistes, afin de relever des liens potentiels déclarés entre le socle commun et une profession en pleine mutation agitée par des questions qui touchent à la nature même du métier. Ainsi, l'attente d'une nouvelle circulaire de mission en phase avec le contexte réel d'exercice du métier alimente les débats parmi les collègues. Parallèlement l'IPR EVS de notre académie a insisté lors d'une réunion sur l'importance du socle pour la profession, disant qu'il serait une véritable opportunité pour une meilleure reconnaissance de notre rôle pédagogique. Les documentalistes auraient donc tout intérêt à s'investir dans la mise en œuvre de ce socle et dans les projets visant à faire acquérir les compétences relevant de l'information-documentation.

## Pourquoi si peu de réponses ?

Je voulais mener une réflexion sur les représentations que les documentalistes ont du socle commun et m'interroger plus globalement sur la notion d'identité professionnelle. En d'autres termes, j'abordais le thème du socle commun sous un angle particulier : *le socle commun vu et vécu par les documentalistes*.

Pour ce faire, un questionnaire a été soumis aux documentalistes de mon académie afin de cerner leurs représentations. Mais je me suis heurtée à bon nombre d'obstacles au cours de mes démarches : entre autres la frilosité de certains à répondre au questionnaire, frilosité que j'interprète comme une réticence à livrer une opinion sur un sujet dit « sensible » ou un manque manifeste d'intérêt pour la question.

Ce questionnaire s'articulait autour de trois axes : la prise de connaissance du socle commun et les débuts d'application dans les établissements, le socle commun et les apprentissages documentaires (quelles nouveautés par rapport à l'existant ?), enfin le socle commun et l'identité professionnelle (quels bénéfices pour la profession ?). Sur un panel potentiel de 285 enseignants documentalistes, seuls 12 collègues — six de collège et six de lycée — m'ont fait part de leurs réponses, de l'interprétation desquelles je ne peux donc dégager que des tendances...

---

<sup>1</sup> Marie-Hélène Chrétien (2007) *Regards croisés de documentalistes sur le socle commun de connaissances et de compétences*, mémoire professionnel sous la direction de Marie-Laure Compant la Fontaine, Caen, IUFM de Basse-Normandie.

## Les documentalistes n'ont pas attendu le socle...

Après dépouillement de ces réponses, les représentations et opinions des collègues se sont avérées hétérogènes.

Tout d'abord, le socle commun en général n'a pas été discuté au sein de l'équipe pédagogique, ni au sein des instances décisionnelles ou de concertation pédagogique. Cela surprend peu en lycée tandis qu'en collège le phénomène peut paraître plus inquiétant, le texte étant en vigueur depuis septembre 2006. Ainsi l'absence de discussion ou de réunion traduit peut-être une certaine forme de résistance tant de la part de la direction que des enseignants. Ce désintéressement peut même être lié au contenu incomplet voire flou du socle. Certes le texte se veut interdisciplinaire, mais le rôle de chaque enseignant n'est pas précisé — un collègue a souligné dans sa réponse que le documentaliste n'est pas cité une seule fois dans le texte ! — ce qui peut heurter la sensibilité de certains...

Ensuite, les avis divergent lorsque les documentalistes évoquent l'impact du socle sur la didactique et les apprentissages documentaires. La majorité reconnaît que le socle commun constitue bel et bien un texte phare indiquant la direction à suivre en matière de pédagogie, mais sans définir pour autant des contenus inédits. Tous précisent en effet que leurs pratiques de formation aux apprentissages documentaires préexistent au socle : un collègue reconnaît que les objectifs listés dans le socle sont « *déjà sous-jacents dans la réalité des pratiques professionnelles* », d'autres disent qu'ils avaient instauré depuis plusieurs années déjà des formations portant sur la recherche documentaire, la formation de l'esprit critique, ou encore l'apprentissage de la culture numérique, ce qui porte à dire que le socle commun a un certain air de déjà-vu pour ces documentalistes et que ces derniers font preuve d'initiative sur le terrain sans attendre éternellement des instructions officielles.

Cependant, bien que le socle commun ne soit pas jugé novateur par nature, cinq documentalistes estiment qu'il pourrait les aider à construire leur projet documentaire dans la mesure où il permet d'instaurer une progression des apprentissages : un premier admet que le socle « *dessine des champs, des domaines de formation que l'on se doit de rendre prioritaires* », un autre qu'il « *permet de formaliser les objectifs à atteindre* ».

### Un métier « transversal » revalorisé ?

Malgré tout, les documentalistes attendent du socle commun qu'il renouvelle leurs modalités de travail, en priorité le travail interdisciplinaire : les souhaits de faire naître grâce au socle un vrai travail d'équipe, « *ingénieux et inventif* », sont nombreux dans la mesure où les objectifs qui y sont listés sont essentiellement transversaux. Reste à espérer que cela ne demeure pas un vœu pieu, un collègue ayant précisé qu'il demeurerait sur ses gardes car jusque-là, beaucoup de ses espoirs ont été déçus, ne serait-ce qu'au travers du « *flop* » de la politique documentaire.

Enfin les participants ont envisagé les éventuelles retombées positives du socle pour la profession : huit affirment que le socle peut contribuer à la reconnaissance et valorisation de notre rôle pédagogique en « *officialisant les principaux chevaux de bataille de la documentation* », six croient qu'il peut participer à l'actualisation de nos missions, mais les réponses étant peu développées, on pourrait y déceler, certes un peu hâtivement, un certain manque de projection sinon de conviction.

Ainsi, il semblerait que le socle commun n'introduise pas de réel bouleversement dans le quotidien des documentalistes : il n'est pas une révolution en soi, en revanche il permet de clarifier certains apprentissages et certaines de nos tâches. Mais le texte du socle commun ne fait aucune référence explicite au CDI ou au documentaliste alors que nombre d'items concernent directement notre domaine de compétences professionnelles : le champ de l'information-communication, dont une partie des TIC !

**Marie-Hélène Chrétien**, professeur documentaliste stagiaire, IUFM de Caen, 2006-2007.

# Le doc chef d'orchestre ?

## Symphonie pour sept compétences

Myriam Wazé

On peut certes déplorer que le CDI et le professeur documentaliste ne soient nulle part cités dans le texte du socle, mais une fois dit, il y a moyen de s'approprier le socle dans une approche des savoirs et une transmission des connaissances auxquelles la profession de doc ne saurait rester étrangère.

Le socle commun de connaissances et de compétences me semble réunifier une majeure partie des nouveautés pédagogiques parues qui entrent ainsi en convergence, et se concrétisent pleinement à travers celui-ci.

Pour les professeurs documentalistes, il s'agira de voir comment ils pourront agir au sein de cette nouveauté pédagogique en complémentarité avec leurs collègues des différentes disciplines et quelle place revient au centre de ressources documentaires.

On verra aussi comme on peut convoquer harmonieusement la politique documentaire, et le conseil pédagogique, le B2i, la note de vie scolaire comme éléments constitutifs d'un tout.

Ainsi, il est dit : « Les écoles et collèges organiseront un accompagnement adapté : accès aux livres, à la culture, à Internet ». Cette activité concerne bien le CDI.

Voyons de plus près les sept compétences, en essayant de présenter la place du CDI et le rôle du professeur documentaliste à la lumière de chacune d'elles.

### Maîtrise de la langue française :

Réinvestissement des activités d'écriture dans toutes les disciplines.

Faire accéder tous les élèves à une expression claire à l'oral comme à l'écrit.

Socle commun	• CDI
Capacités à écrire des récits	• Concours Je Bouquine, Concours BD, etc. suite de l'histoire à imaginer
des comptes rendus d'observation de lectures	• Visite à un Salon du livre, (organisation du salon, les animations, les éditeurs), dans un musée, compte rendu après la visite d'un intervenant • Concours du Salon du Livre, Goncourt des Lycéens, Prix du CDDP 92
Capacité de comprendre des textes lus des résumés, le goût pour les sonorités	• Exploitation de documents • Reformulation orale, résumé, synthèse, • IDD
la puissance émotive de la langue	• Semaine de la Poésie • Choix de textes • Fête de la musique • Concours de poésie • Choix de textes
Mémorisation et récitation de textes littéraires de citations célèbres	• Clubs de récitation Sélection de textes et processus de mémorisation • choisir pour décorer le CDI des citations sur le livre, la lecture (titres)
l'ouverture à la communication, au débat.	• Échange sur des livres clubs lecture • Faire participer les élèves au choix des romans à acheter. Avoir plusieurs exemplaires d'un même titre pour échanger.

## Maîtrise d'une langue vivante étrangère

Lire un journal	<ul style="list-style-type: none"><li>• Abonnements du CDI, avec le professeur de langues exploiter les magazines du CDI (travail sur dictionnaire, recherches documentaires sur le sujet sur un site en anglais, en espagnol, faire un résumé de l'article)</li><li>• TPE sur un sujet comme le western habituer les élèves à chercher en anglais, aller sur les sites de langue étrangère</li></ul>
Écouter les médias audiovisuels étrangers	<ul style="list-style-type: none"><li>• Sur internet</li><li>• Avec transcription possible des paroles</li></ul>
Voir des films en VO	<ul style="list-style-type: none"><li>• Au CDI, en les choisissant d'après les programmes avec les enseignants dans le cadre d'une politique documentaire</li></ul>

## Mathématiques

Effectuer des tracés règle, équerre, compas	<ul style="list-style-type: none"><li>• Faire reproduire aux 6<sup>e</sup> des motifs géométriques de frises égyptiennes, grecques, exercice de symétrie et programme d'histoire</li></ul>
Se repérer dans l'espace : utiliser une carte, un plan	<ul style="list-style-type: none"><li>• Google maps, portail de l'IGN et leur demander de mettre des informations personnelles sur le plan</li></ul>
Manipuler des nombres décimaux	<ul style="list-style-type: none"><li>• Calculer le montant de la commande du CDI, chercher la valeur en £, en \$</li></ul>
Propriétés géométriques et développement des habiletés manuelles	<ul style="list-style-type: none"><li>• Maquette de temple, de château fort</li></ul>

## Maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication

B2i place du documentaliste domaine s'informer, se documenter	<ul style="list-style-type: none"><li>• Contextualiser la recherche sur des sites comme site de l'établissement, sites de l'Onisep, du CIDJ</li><li>• Connaître la production d'information</li></ul>
	<ul style="list-style-type: none"><li>• évaluer l'information, la valider, être critique</li></ul>
Adopter une attitude responsable	<ul style="list-style-type: none"><li>• Comprendre la charte informatique de l'EPL, connaître la législation sur les droits d'auteur, la reproduction, la diffusion, la propriété intellectuelle. Savoir mettre les références d'un site, le cop d'une photo</li></ul>

## Culture humaniste

Avoir des repères géographiques	Suivis de voyages (course transatlantique, expéditions) Localisation des équipes de compétitions sportives Exploiter un échange Un voyage culturel
Avoir des repères historiques Connaissance d'œuvres picturales, théâtrales, musicales, architecturales, cinématographiques	Resituer les écrivains dans leur siècle à partir de la classification Dewey Mettre en fonds d'écran chaque semaine une œuvre différente (Pyramide à degrés, statue grecque, Louve romaine), Accueillir les élèves par un morceau de musique ou le diffuser avant la fin de l'heure
Culture politique	Connaître les institutions (TDC) et leurs rôles Suivre les campagnes dans la presse Aller visiter l'Assemblée nationale Écrire au député Concours de la Résistance Journée de l'esclavage
Donner du sens à l'actualité	Semaine de la presse Panneau hebdomadaire d'informations

## Compétences sociales et civiques

Règles d'un état de droit ou le CDI comme microsociété	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comprendre le sens d'un règlement et le respecter</li> </ul>
Usages sociaux : la civilité Quelle part a le professeur documentaliste à la note scolaire ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Respect, distinction adulte/adolescent ou jeune élève</li> <li>Politesse</li> <li>Travailler en équipe : IDD, travaux de groupe, TPE (le professeur et le documentaliste agissant comme représentants de la Loi) Savoir trancher</li> <li>S'entraider (sens de la responsabilité) handicapés</li> </ul>
Apprendre à devenir citoyen	<ul style="list-style-type: none"> <li>Connaître les institutions (ECJS)</li> <li>Concours René Cassin</li> </ul>
Savoir juger, être éduqué aux médias	<ul style="list-style-type: none"> <li>Semaine de la presse</li> </ul>

## Autonomie et initiative

Connaître l'environnement économique	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Découverte professionnelle</li> </ul>
les métiers	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ONISEP, CIDJ</li> </ul>
Se connaître ; Envisager son parcours de formation	<ul style="list-style-type: none"> <li>• logiciel GPO</li> </ul>
Organiser son travail personnel	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Temps de travail au CDI</li> </ul>
Etre autonome	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Connaître les ressources disponibles au CDI</li> <li>• Savoir choisir l'outil approprié</li> </ul>
Rechercher l'information utile, l'analyser, la trier, la hiérarchiser, l'organiser, la synthétiser	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Maîtriser les savoirs scolaires en information-documentation</li> </ul>
Esprit d'initiative	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Réalisations de panneaux d'expression, du journal scolaire,</li> <li>• Recherches et organisations par les élèves de la sortie scolaire, du voyage (contacts téléphoniques, rédactions de mails, comparaison des coûts, justification du choix, etc.)</li> </ul>

Ce catalogue d'actions possibles au CDI ne contient pas en soi le gage d'une mise en œuvre évidente. Celle-ci s'appuiera sur la politique documentaire que le professeur documentaliste a choisi d'engager en s'appuyant sur les caractères propres de son établissement. On peut comprendre dès lors l'importance de la participation du professeur documentaliste au Conseil pédagogique pour faire que le CDI apparaisse comme le lieu incontournable et transversal de l'acquisition des connaissances et compétences du socle commun.

Le professeur documentaliste retrouve là toutes ses missions pédagogiques, il orchestre bien la symphonie de toutes les ressources, faisant jouer chacun des instruments que sont les 7 compétences du socle commun.

A-t-on pris un jour le temps d'aller musarder dans les manuels des différentes disciplines pour voir la place accordée à des activités à mener avec le documentaliste au CDI. Il y a au sein des disciplines de nombreux espaces de rencontre, il nous faut les occuper. Comme il y a eu les modules, les travaux croisés, les IDD, les TPE, l'ECJS. Avec la LOLF, on rentre dans une nouvelle organisation plus flexible, permettant plus de liberté à partir du moment où on a fixé des objectifs dans le cadre de notre politique documentaire.

**Myriam Wazé**, professeur documentaliste à l'EREA Toulouse-Lautrec (structure collège-lycée accueillant des élèves handicapés moteurs et des valides), à Vaucresson, Hauts de Seine.

# 10. La nécessaire pédagogie différenciée

## *Introduction.*

### *Prendre en compte tous les élèves*

Tout ce qui précède ne peut avoir la moindre chance de réalisation sérieuse que si les enseignants intègrent dans leurs pratiques la nécessaire prise en compte des élèves dans leur diversité, leurs talents comme leurs points faibles. Dans cette partie, nous présentons quelques textes des *Cahiers pédagogiques*, parmi de multiples, proposant des pratiques de différenciation, afin que chacun puisse réussir et donc atteindre le fameux socle. Cela implique aussi de changer l'évaluation. Mais nous renvoyons à toute la collection des *Cahiers pédagogiques* et en particulier au dossier de juin 2007 : « Enseigner en classe hétérogène » (454). Et pour ce qui est de l'accompagnement des élèves les plus en difficulté, renvoyons au dossier téléchargeable sur les PPRE. Nous avons ici fait un choix très limité de tout ce que les *Cahiers* ont publié depuis plus de vingt ans au moins.

## La pédagogie différenciée : l'essentiel en une page

**Philippe Meirieu**

Ce document a plus de vingt ans (décembre 1985) et concluait le dossier des *Cahiers pédagogiques* coordonné par Philippe Meirieu sur la pédagogie différenciée (n° 239). Il n'a pas pris une ride et constitue un document de référence, clair et programmatique, pour cette prise en compte de la diversité des élèves nécessaire pour parvenir aux buts communs.

Le principe de base qui doit présider à la mise en place de la pédagogie différenciée consiste à multiplier les itinéraires d'apprentissage en fonction des différences existant entre les élèves, tant sur le plan de leurs connaissances antérieures, de leurs profils pédagogiques, de leurs rythmes d'assimilation, que de leurs cultures propres et de leurs centres d'intérêt.

Cette prise en compte de l'élève dans le processus d'appropriation des connaissances n'exclut en rien la poursuite d'objectifs communs ; elle en est, au contraire, la condition. C'est pourquoi la différenciation, si elle doit s'appuyer sur les ressources propres de chacun, ne doit pas renoncer à élargir celles-ci. Aussi, pour éviter d'éventuels processus d'enfermement, il importe que le processus de différenciation n'occupe pas, pour chaque élève, la totalité du temps scolaire dans une discipline : il sera ainsi en mesure, à la fois, de travailler selon la méthode qui lui convient et d'étendre son répertoire méthodologique ; l'articulation entre ces deux temps étant constitué par un objectif clairement identifié.

On peut distinguer plusieurs cadres d'organisation de la différenciation.

## A. Dans la classe, par chaque professeur, dans sa discipline

### 1. Différenciation successive :

Elle consiste à utiliser successivement différents outils et différentes situations d'apprentissage de manière à ce que chaque élève ait le maximum de chances de trouver une méthode lui convenant. Ainsi, on pourra varier les outils et les supports, utiliser l'écriture, la parole, l'image, le geste, l'informatique, etc. On pourra également varier les situations : exposé collectif, travail individualisé, monitorat, travaux de groupes. Dans cette forme de différenciation, le maître conserve une progression collective mais alterne les méthodes utilisées.

### 2. Différenciation simultanée :

Celle-ci, qui ne peut s'effectuer que sur une partie du temps scolaire, consiste à distribuer à chaque élève un travail correspondant, précisément, à un moment donné du programme, à ses besoins et à ses possibilités : exercices d'entraînement sur une question mal comprise, reprise d'une notion, exercices d'enrichissement, etc. Cette forme de différenciation est particulièrement nécessaire dans les disciplines comme les Lettres où les compétences à acquérir sont multiples et les niveaux des élèves très différents sur chacune d'entre elles (orthographe, grammaire, rédaction, lecture, expression orale, culture littéraire, etc.). Elle est cependant possible dans l'ensemble des matières si l'on s'efforce d'adapter les méthodes proposées à chacun des élèves (tel élève travaillera sur une fiche ou à l'aide d'un didacticiel pendant que tel autre travaillera à partir de manipulations et qu'un troisième bénéficiera de l'explication du maître).

Il est essentiel, dans cette forme de différenciation, de disposer d'outils rigoureux pour éviter la dispersion : on établira, à cette fin, des plans de travail individuels ou des contrats qui feront l'objet d'évaluations régulières.

## B. Pour plusieurs classes, dans une discipline donnée

Il est possible, pour une équipe de professeurs d'une discipline donnée, de diviser l'horaire scolaire hebdomadaire en deux temps :

- **Un temps en classes hétérogènes** où sont définis les objectifs, organisés des apprentissages communs, effectuées les évaluations.

- **Un temps en « groupes de besoins »** où les élèves sont répartis en fonction des besoins identifiés dans tel ou tel domaine et pris en charge par l'un des professeurs de l'équipe (les horaires des classes et des professeurs auront été placés en parallèle sur cette partie de l'emploi du temps). Selon les cas, la répartition des élèves pourra se faire sur l'un des critères suivants :

- \* Reprise de notions antérieures non ou mal assimilées ;
- \* Formation à des capacités méthodologiques (apprendre une leçon, faire un graphique, etc.) ;
- \* Exercices d'entraînement pour les élèves plus lents et d'enrichissement pour les autres ;
- \* Reprise de la notion par d'autres itinéraires (faisant, par exemple, plus appel à l'oral ou à la manipulation) ;
- \* Applications ou approfondissements dans différents domaines ;
- \* Utilisation de la diversité des personnes dans l'équipe pédagogique pour surmonter des difficultés relationnelles qui auraient pu apparaître avec tel ou tel élève.

L'intérêt d'une telle formule réside dans son extrême souplesse et la possibilité d'utiliser, suivant les besoins, l'un ou l'autre des critères de répartition. Elle requiert, évidemment, une concertation minimale des maîtres pour inventorier les besoins et élaborer les propositions

pédagogiques correspondantes ; mais elle permet d'éviter de considérables pertes de temps dans la gestion de la classe.

### **C. Pour une classe, dans l'ensemble des disciplines**

On peut envisager d'utiliser la diversité même des disciplines comme un outil de différenciation. Les professeurs peuvent, en effet, s'entendre sur un programme de capacités transdisciplinaires à acquérir dans une période de temps donnée (par exemple : écoute, compréhension, application des consignes ; confection d'un exposé, d'une affiche, d'une fiche de lecture ; faire une analyse, une synthèse, un graphique ; constituer un dossier documentaire, etc.). Une fois le programme établi, les élèves sont sollicités pour effectuer l'exercice dans la matière de leur choix. Ils doivent, bien évidemment, avoir atteint toutes les capacités requises et le conseil de classe devra s'en assurer.

Précisons enfin que la mise en place de la différenciation est inséparable d'une pédagogie de l'autonomie : en permettant à l'élève d'ajuster progressivement des moyens à des fins, elle lui permet de devenir de plus en plus lucide et responsable dans la gestion de son travail scolaire.

# Pour la réussite de tous et de chacun

Jean-Michel Zakhartchouk

Si on veut vraiment que les élèves s'approprient les savoirs, il nous faut conjuguer dans notre pédagogie ce qui peut rassembler autour d'objectifs communs, ce qui unifie (sans uniformiser) et ce qui tient compte des différences, ce qui individualise (sans parcelliser). Ce tableau, présenté sous une forme un peu différente lors d'une journée de formation dans l'académie d'Amiens indique surtout une démarche et peut être un outil de réflexion et de travail.

Plutôt à éviter	Plutôt à faire
Faire penser aux élèves qu'il suffit de suivre le cours, d'être sérieux et travailleur pour réussir ; ne pas prendre de temps pour situer ce qu'on est en train de faire, sous-estimer l'incompréhension de beaucoup d'élèves devant les « codes cachés » de l'école.	Être le plus clair possible dans les objectifs, les critères d'évaluation, aider les élèves à décoder ce qu'on est en train de faire. <i>Le livret de compétences peut être un outil en ce sens.</i>
Tout le monde travaille sur les mêmes supports, avec les mêmes consignes, car sinon, certains trouveraient injuste que quelques-uns aient des choses « plus faciles ».	Prévoir des activités différentes dans certains cas, de niveau de difficulté différents. <i>Les différents paliers du socle.</i>
Donner la même charge de travail à tous parce que c'est ça l'égalité.	Différencier l'ampleur des tâches (ce qu'on demande de lire par exemple, la longueur d'un écrit...)
ÉTABLIR un rythme de travail uniforme (pour certains, aligné sur les plus rapides, pour d'autres sur les plus lents).	Concevoir des rythmes variés selon les contextes, selon les élèves, selon les moments... Conjuguer s'adapter et adapter à...
Un système de notation qui se veut rigoureux et intangible.	Différencier l'évaluation (les niveaux d'exigence, les critères, les barèmes) Évaluer vraiment les acquis.
Chaque élève travaille pour lui-même. Le travail de groupes est impossible (trop de désordre, impossibilité d'évaluer correctement, trop difficile à gérer).	Organiser l'entraide entre élèves en de multiples occasions. Organiser à certains moments des travaux en petits groupes hétérogènes, pour stimuler les plus faibles et leur permettre de bénéficier d'aides et d'entraînement. Organiser à certains moments des travaux en petits groupes homogènes, avec des niveaux de difficulté différents. <i>Le travail d'équipe, un des objectifs du socle.</i>

*Suite du tableau...*

<b>Plutôt à éviter</b>	<b>Plutôt à faire</b>
Une méthode unique (« claire », les élèves sont habitués, rassurés...)	Varié les modes de présentation, et adopter en particulier ceux qui rendent les élèves actifs. Ce qui compte, c'est l'efficacité du résultat (mais en tenant compte des exigences du pilier 7).
Utiliser les mêmes supports ; concevoir des activités un peu différentes comme un « à côté », un supplément d'âme.	Utiliser l'imagination pédagogique pour essayer d'autres voies (manipulations manuelles, utilisation du « corps »...) <i>Croiser les piliers.</i>
Ne pas pratiquer l'interdisciplinarité (celle-ci serait un gadget inutile, qui serait en particulier nuisible aux élèves en difficulté).	Travailler en interdisciplinarité pour mieux percevoir à quoi peut servir chaque discipline.
S'occuper de « transmettre une culture » en ne cédant rien sur les exigences.	Trouver des « ponts » culturels, en utilisant des détours pour accéder à la culture « humaniste ».

# Abandonner le rituel de la correction, individualiser l'évaluation

Nathalie Reignier

Rompre avec le rituel uniformisant de la correction de copies pour introduire de la différenciation. Là encore, on se centre à la fois sur les élèves et sur l'apprentissage. Là encore, il est question d'individualiser, de prendre en compte la diversité des élèves.

Une idée reçue circule en salle des professeurs : « les séances de correction en classe ne servent à rien. Pour un contrôle corrigé en cours et refait quelques jours plus tard, les élèves n'améliorent pas leurs résultats. » Difficile d'accepter un tel constat. Bien au contraire, la correction peut être un temps fort de la relation pédagogique et de l'apprentissage. En fait, on pourrait ici utiliser une métaphore sportive : « l'après contrôle » ou *l'après match* (le moment où l'équipe analyse la manière dont elle a joué, les erreurs commises, etc.) fait souvent défaut au sein du groupe classe alors que c'est un temps essentiel de remédiation car l'esprit, encore orienté vers l'objectif, est très réceptif aux améliorations possibles.

Les supports proposés ici visent à rectifier cet « après match » souvent déficient.

## Les outils utilisés :

- Une « fiche de correction et de dialogue » par élève.
- Une liste d'objectifs pour le prochain contrôle. Elle est établie par l'enseignant en fonction des réussites et des ratés des copies fraîchement corrigées.
- Un cahier de contrôle par élève (dans lequel sont collés la copie annotée, le corrigé, la fiche de dialogue)

## La méthode :

- Dans un premier temps, le professeur annote les copies de façon détaillée, sous forme de questions en identifiant les erreurs aussi bien de contenu que de méthode. Il numérote les annotations<sup>1</sup>.
- En cours, il rend les copies avec une « fiche de correction et de dialogue » à remplir pendant l'heure. Cette fiche est décomposée en deux parties. Dans la première, l'élève corrige ses erreurs, il répond aux annotations en reprenant le numéro de celles-ci. Dans la deuxième partie, il se donne des objectifs pour le prochain contrôle. Il doit exprimer ce qu'il compte améliorer et comment il compte faire pour y parvenir. L'enseignant oriente le travail en proposant une liste d'objectifs (En histoire par exemple : maîtriser la chronologie, ne pas faire de hors sujet, comprendre l'énoncé, classer les connaissances dans la partie appropriée, etc.) Les élèves ont pour consigne d'en choisir deux ou trois. C'est ici qu'un espace de dialogue entre le professeur et l'élève trouve sa place.
- En fin de séance, il ramasse quelques fiches, annote à nouveau la deuxième partie en aidant l'élève à surmonter les difficultés qu'il a exprimées.
- Tout au long de l'année, d'un contrôle à l'autre, l'élève prépare sa copie à l'avance en se fixant 2 objectifs pour le contrôle du jour J.

---

<sup>1</sup> Un des moyens de gérer le surcroît de temps, que réclame une annotation précise des copies ( jusqu'à sept heures pour un paquet de vingt cinq à trente copies) est de diminuer le nombre de contrôles par trimestre (deux par classe).

## Comment réagissent les élèves ?

Voici quelques propos échangés entre l'enseignant et l'apprenant sur l'espace de dialogue approprié.

- Gaëlle se donne pour objectif de sélectionner des connaissances centrées sur le sujet. À la question : « Comment comptes-tu faire pour y parvenir ? », elle écrit : « Je mets sur une feuille de brouillon mes idées principales. Mais malheureusement je travaille lentement et je n'aurais pas le temps de recopier. » Cela permet de lui faire remarquer en marge : « Avec le temps qu'il te reste pour faire la dissertation, prends en la moitié pour écrire tes idées au brouillon et l'autre moitié pour rédiger ». Cela lui donne une piste pour mieux gérer son temps.

- Sandra prend dans la fiche de dialogue un espace supplémentaire pour exprimer ses difficultés. Elle écrit : « J'ai trouvé ce contrôle difficile car je l'ai vraiment beaucoup appris et sur le moment j'oublie tout. La question difficile c'était celle où vous demandez d'expliquer mes connaissances sur l'année 1793. Il y avait tellement de choses différentes dans le cours que je mélange tout dans ma tête ». En guise d'annotation, elle reçoit un conseil de méthode : « Pour ne pas tout mélanger, efforce-toi une fois le cours appris de fermer le cahier et de résumer sur une feuille ce que tu viens d'apprendre. »

Elle écrit également : « Je compte continuer à me faire des fiches avec les définitions. Chez moi je me fais des contrôles et ça m'aide bien. » Ce qui permet de l'encourager vivement et de souligner en marge ce travail positif.

Grâce à ces échanges, la réflexion de l'élève progresse sur ses méthodes de travail et d'apprentissage qui sont souvent les parents pauvres de la pédagogie en raison du nombre important d'élèves que nous avons à former.

Ces outils et ce temps imparti à la correction permettent de prendre en compte l'hétérogénéité de la classe. L'autonomie des élèves est plus grande grâce à une réflexion personnelle sur leur propre performance. Leur motivation est stimulée par un travail continu sur les objectifs durant l'année. En développant un espace de communication, l'enseignant est au plus proche des problèmes de l'apprenant et donc à même de l'aider à les résoudre.

**Nathalie Reignier**, enseignante dans un collège des Yvelines.

# La table des apprentissages

**Dominique Moinard**

Un dispositif qui n'est pas qu'anecdotique : il s'agit bien de trouver des manières de faire qui différencient les temps divers dans la classe et du coup permettent à des rythmes différents de coexister avec un moment et un lieu pour la synthèse et la capitalisation.

L'agencement du mobilier de classe en dit long sur la pratique pédagogique qu'il sous-entend. Du moins dans les classes d'enseignement primaire où élèves et enseignants habitent ensemble toute la journée et toute l'année. C'est ainsi que la décoration y est remaniée au fil des saisons pour ne pas laisser tandis que l'affichage rappelle à tour de rôle les règles essentielles d'orthographe, de grammaire, de conjugaison mais aussi d'histoire et géographie. Le bureau du maître a bien perdu de sa superbe descendu de son estrade où il trônait dans l'école de grand-papa juste au-dessous du tableau, on le devine maintenant plus qu'on ne le voit relégué dans un coin et souvent perdu sous une pile de dossiers. Le maître n'y est plus, l'objet a trouvé naturellement la place qui convient. La pédagogie différenciée a conduit implicitement à de nouvelles stratégies d'aménagement. Opportunité de calendrier, la sortie de la nouvelle politique pour l'école a correspondu dans la nôtre à un renouvellement du mobilier de la cantine. Des tables de restauration octogonales réformées j'en ai détourné une du rebut où on la destinait pour la placer dans le fond de ma classe car je n'avais pas de grande table.

Bien m'en a pris car finalement celle-ci est devenue une pièce maîtresse du mobilier de classe malgré son habillage semi-formica douteux des années soixante-dix. Pourquoi ? Parce que la traditionnelle « leçon » au tableau pour toute la classe est devenue aussi rare qu'un niveau de classe homogène. Naturellement les leçons se sont progressivement faites sur cette table octogonale du fond de la classe rebaptisée depuis « table des apprentissages ». Elle peut contenir un groupe de sept élèves au maximum, le huitième attablé étant moi. D'un coup d'œil je contrôle l'ensemble de la tablée. Les enfants y viennent donc à tour de rôle et repartent dès que nécessaire c'est-à-dire quand la notion semble acquise. Quand ils ne siègent pas à la table des apprentissages les élèves sont le plus souvent en travail autonome à leur place ou en BCD (bibliothèque centre documentaire). Il faut préciser qu'en enseignement élémentaire on manipule beaucoup avant de passer à l'abstraction qui se fait plus tard et plus lentement qu'en secondaire. Ainsi à une réunion de classe de début d'année avec les parents où une maman me demandait à ce que son fils soit bien placé, sous entendu devant, je me suis permis de dire « l'essentiel se passe ici » en montrant la table des apprentissages.

**Dominique Moinard**, instituteur à Legé (44).

(Article de *Retour sur... la pédagogie différenciée*, supplément n° 3 des *Cahiers pédagogiques*, oct-nov 1997)

# Évaluer en prenant en compte l'hétérogénéité des élèves

Florence Castincaud

**1. Alléger la pression de l'évaluation pour redonner confiance à chacun dans ses possibilités d'apprendre.** On peut :

**1.1** Trier les diverses composantes d'une tâche complexe et évaluer chacune séparément, après avoir donné une vue d'ensemble, pour éviter la surcharge. (Démarche analytique)  
Évaluer ces compétences une à une avec des critères, sans notes.

Ou, si ce découpage semble peu approprié :

**1.2** Faire faire certaines tâches complexes en plusieurs fois (démarche synthétique) :

- Un galop d'essai, avec une consigne large, qui permet, avec reprise en classe, de *se représenter la tâche*, y compris à partir des erreurs.
- Grâce à ce premier essai, mise au point collective des critères en classe, puis réalisation
- Nouvelle remédiation pour certains après cette 2<sup>e</sup> réalisation
- L'évaluation chiffrée peut intervenir pour la 2<sup>e</sup> réalisation, et pour la 3<sup>e</sup> pour les élèves les plus en difficulté.

**1.3** Développer la compétence à l'évaluation pour que les élèves ne pensent plus que « c'est le prof qui note comme il veut » : comparaison de travaux, tri de critères, comparaison entre consignes et réalisations d'élèves...

**1.4** Développer les capacités de tri et classement en mémoire : s'arrêter avant la fin de l'heure et demander : « Si je vous faisais une petite interrogation écrite sur l'heure qui vient de se passer, quels points importants faudrait-il que vous ayez retenus ? ». On peut s'entraîner ainsi et parfois faire l'interrogation « pour de vrai ».

**1.5** Ménager un temps différencié vers la fin d'un chapitre : « Vous avez la prochaine heure pour vous entraîner ou revoir un point qui fait difficulté : sur quoi souhaitez-vous retravailler parmi les points abordés dans ce chapitre ? ». On forme des groupes ou au contraire on propose de travailler individuellement, pour affronter la difficulté.

**2. Aider à rester réaliste sans démotiver, dans un mode classique d'évaluation.** On peut :

**2.1** Proposer plusieurs niveaux de performance, comme en EPS : l'élève décide de tenter tel ou tel niveau, avec avis du professeur ; il y a un niveau minimum.

**2.2** Communiquer avant le devoir les critères qui serviront à noter, de façon à ce que la note soit la plus transparente possible et que les échecs soient bien localisés.

**2.3** Assortir l'évaluation d'une remédiation proposée (*pense à.../tu peux t'aider de.../relis tel texte.../voir tel outil...*)

**2.4** Introduire dans les devoirs une proportion d'items du devoir précédent, pour que les plus faibles aient toujours (?) des réussites possibles, et au moins des points d'appui.

**2.5** Si la pression de la préparation à un examen n'est pas trop forte, s'organiser pour que même les élèves les plus en difficulté aient le temps de faire tout le devoir, ce qui veut dire qu'une partie des « bons » aura fini bien avant ; prévoir pour eux un travail silencieux...

**2.6** Essayer de ne pas, sans le vouloir, s'enfermer dans un mode d'évaluation. À objectif égal, on peut essayer :

- de faire créer des consignes plutôt que de les faire appliquer
- de faire corriger des erreurs ou choisir une réponse exacte parmi plusieurs, raisonnement obligatoire à l'appui.
- d'introduire de l'énigme, du ludique même dans l'évaluation sommative.

Document de formation de **Florence Castinaud**, équipe EVADA de l'IUFM d'Amiens.

### L'effet de la méthode unique

Le reste de mon année scolaire ne fut pas plus réjouissant que le jour de la rentrée. En fait, il évolua lentement de l'état de Projet interminable à celui d'Unité, pour laquelle des kilomètres de papier et de crayons de couleur furent dépensés par l'État d'Alabama dans le but louable, mais vain, de m'apprendre la Dynamique de Groupe. Ce que Jem<sup>1</sup> appelait le système Dewey<sup>2</sup> Decimal fut appliqué à toute l'école dès la fin de l'année, sans me laisser la moindre chance de le comparer avec d'autres techniques d'enseignement. Je ne pouvais que regarder autour de moi : Atticus<sup>3</sup> et mon oncle, qui avaient fait leurs études à la maison, savaient tout - du moins, ce que l'un ignorait, l'autre le savait. En outre, je ne pouvais m'empêcher de remarquer que mon père siégeait depuis des années à la Chambre des représentants de l'État, qu'il se faisait réélire chaque fois sans la moindre opposition et n'était pour rien dans les ajustements que mes professeurs croyaient essentiels au développement d'un futur bon citoyen. Jem, qui avait commencé avec la méthode Duncenap, pour continuer avec la Decimal, semblait à son aise aussi bien seul qu'en groupe, mais Jem était un mauvais exemple.

Aucun système d'enseignement mis au point par un homme n'aurait pu l'empêcher de se jeter sur les livres. Quant à moi, je ne savais rien, sauf ce que je glanais dans le *Time Magazine* et dans tout ce que je trouvais à lire à la maison, mais, tandis que je progressais poussivement dans la morne routine du système scolaire du comté de Maycomb, je ne pouvais me défendre de l'impression d'avoir été flouée ; en quoi, je l'ignorais, néanmoins, je n'arrivais pas à croire que ce que l'État avait en tête pour moi était douze années d'ennui mortel.

(Harper Lee, *Ne tirez pas sur l'oiseau moqueur*, 1960)

<sup>1</sup> Grand frère de la narratrice, Scout Finch, qui est entrée au CP.

<sup>2</sup> Il s'agit de Melvil Dewey (1851-1931) bibliothécaire américain qui a conçu un système de classement des livres, la classification décimale de Dewey. Ne pas confondre avec John Dewey (1859-1952), philosophe américain spécialisé en psychologie appliquée et en pédagogie. Il est l'initiateur de la pédagogie du projet : « learning by doing » (Apprendre par l'action). Mais Scout n'a pas bénéficié de cette méthode...

<sup>3</sup> Père de Jem et Scout.

# 11. Former et accompagner

## *Introduction.*

### *Pour ne pas faire semblant de mettre en place le socle !*

François Dubet, à notre Rencontre CRAP 2007, soulignait que trop souvent « l'absence de formation » résonnait comme un alibi à l'immobilisme. C'est probablement vrai et on ne peut attendre que les enseignants soient formés à la logique du socle, aux dispositifs d'aide, au travail par compétences, pour « s'y mettre ». Cependant, l'Institution a un devoir d'accompagnement qu'elle n'accomplit que très imparfaitement, avec de grandes disparités régionales. La formation continue a été bien mise à mal et a des difficultés à relever le défi du socle, qui demande une mobilisation d'équipes de formateurs, avec du temps et un minimum de moyens. La formation initiale a du mal à sortir d'une logique disciplinaire traditionnelle, à l'heure où se met aussi en place un véritable socle de compétences pour le métier d'enseignant d'aujourd'hui. Et l'accompagnement ne peut se réduire à une injonction et à quelques belles paroles venues d'en haut. Il doit même surtout ne pas être cela. Nous proposons ici quelques outils pour permettre une appropriation vivante du socle, pour sortir d'un « théâtre d'ombres » où on jouerait à mettre en place le socle. Nous aimerions avoir les moyens d'aller plus loin. Nous y travaillerons notamment en 2008 lors de notre Rencontre annuelle.

## Quelle stratégie de formation continue ?

**Jean-Luc Broutin**

Si le socle doit aboutir à autre chose que des grilles d'évaluation que chacun renseignerait à coup de petites croix en fin d'année scolaire, c'est-à-dire si l'on veut que l'élève mène jusqu'au bout ses apprentissages et maîtrise les compétences nécessaires à l'utilisation des connaissances qu'il construit à l'école, il faut que les pratiques pédagogiques évoluent et que notamment les modalités d'évaluation de la maîtrise des compétences soient définies. Du pain sur la planche pour la formation des enseignants...

L'introduction du Socle et surtout des compétences doit conduire à de véritables transformations dans les pratiques de classe et dans les pratiques d'évaluation. Mais comment initier ces transformations — voire cette révolution — faire qu'elles aient lieu dans les 329 collèges publics de notre académie, que tous les acteurs y adhèrent et que tous les élèves puissent bénéficier des apprentissages nécessaires à la maîtrise du Socle commun ? Les besoins de formation sont énormes, non seulement compte tenu du nombre de personnes à former, mais aussi et surtout compte tenu des objets à traiter :

- La notion de compétence, elle-même à clarifier tant elle est galvaudée, utilisée avec confusion ;
- L'intégration du socle aux programmes disciplinaires ;
- Les implications d'ordre pédagogique ;
- La question de l'évaluation ;
- Le travail en équipe.

Or les moyens sont restreints tant en termes de formateurs (ou de personnes ressources) sur ces questions, qu'en termes de durée possible des formations (au maximum trois jours, pour construire de nouvelles compétences professionnelles !), ou encore en termes de nombre global de journées stagiaires. Même les ressources et exemples concrets intéressants à utiliser à des fins de formation sont assez rares.

Par ailleurs l'objet même de la formation, le Socle commun et l'approche par compétence, conduit à pressentir certains écueils à éviter :

- La volonté, délibérée ou non de ne pas saisir les implications du socle ;
- Le sentiment du déjà vu, ou, très proche, le sentiment du « c'est ce que je fais déjà ! » ;
- Les faux débats :
  - La prétendue diminution des connaissances au profit des méthodes ;
  - Les difficultés à décider si telle activité est une compétence ou une capacité ;
  - La dimension de la tâche par rapport au temps laissé au professeur pour traiter le programme ;
- L'absence de formation à ce type de travail.

Si les enseignants ne sont pas accompagnés dans leurs efforts par les corps d'inspection, par les chefs d'établissement et par la formation continue, s'ils ne sont pas rassurés et orientés, beaucoup auront vite fait d'abandonner face à la difficulté, ou ce qu'ils perçoivent comme difficile, voire pire : comme pour toute nouveauté certains feront semblant de s'y plier et les plus grands perdants seront encore les élèves. Il y a donc urgence et, pour y faire face, plusieurs décisions ont été prises :

1. S'en remettre aux formations disciplinaires pour la question de l'articulation du socle avec les programmes ;
2. Toucher tous les collègues ;
3. Y rendre possible le travail d'équipe ;
4. Répondre aux besoins de formation des établissements.

Il faut bien reconnaître que jusqu'à cette rentrée de septembre 2007, les demandes de formations sur le socle commun, qu'elles soient collectives par le truchement des chefs d'établissement ou individuelles ont été fort peu nombreuses. Un constat significatif : très souvent le Bulletin Officiel n° 29 du 20 juillet 2006 qui définit le Socle commun n'a pas été lu attentivement, pire, son existence est parfois complètement ignorée ! Si le besoin de formation est réel, il n'est pas forcément ressenti par les enseignants.

L'objectif que nous nous fixons donc pour 2007-2008 est d'impulser grâce à la formation, dans chaque collège de notre académie, des travaux d'équipe autour de la mise en œuvre du socle commun. Ces travaux faciliteront la prise en compte du socle dans les pratiques, permettront une réflexion collective entre les divers acteurs, permettront les échanges de pratiques, la mise en synergie des efforts de tous, feront émerger des difficultés, des questions, et des besoins de formation. Chaque établissement a ses propres particularités, le travail des équipes pédagogiques y est plus ou moins avancé, il faut pour qu'il soit efficace et pérenne que le chef d'établissement le rende possible et surtout qu'il soit animé par des enseignants motivés et formés.

Notre démarche de formation repose donc sur la **formation d'une personne ressource par collègue** qui pourra initier et faire vivre le travail d'équipe dans son établissement, cela représente environ 12 groupes de 30 personnes (celles-ci auront été sollicitées par les chefs d'établissement).

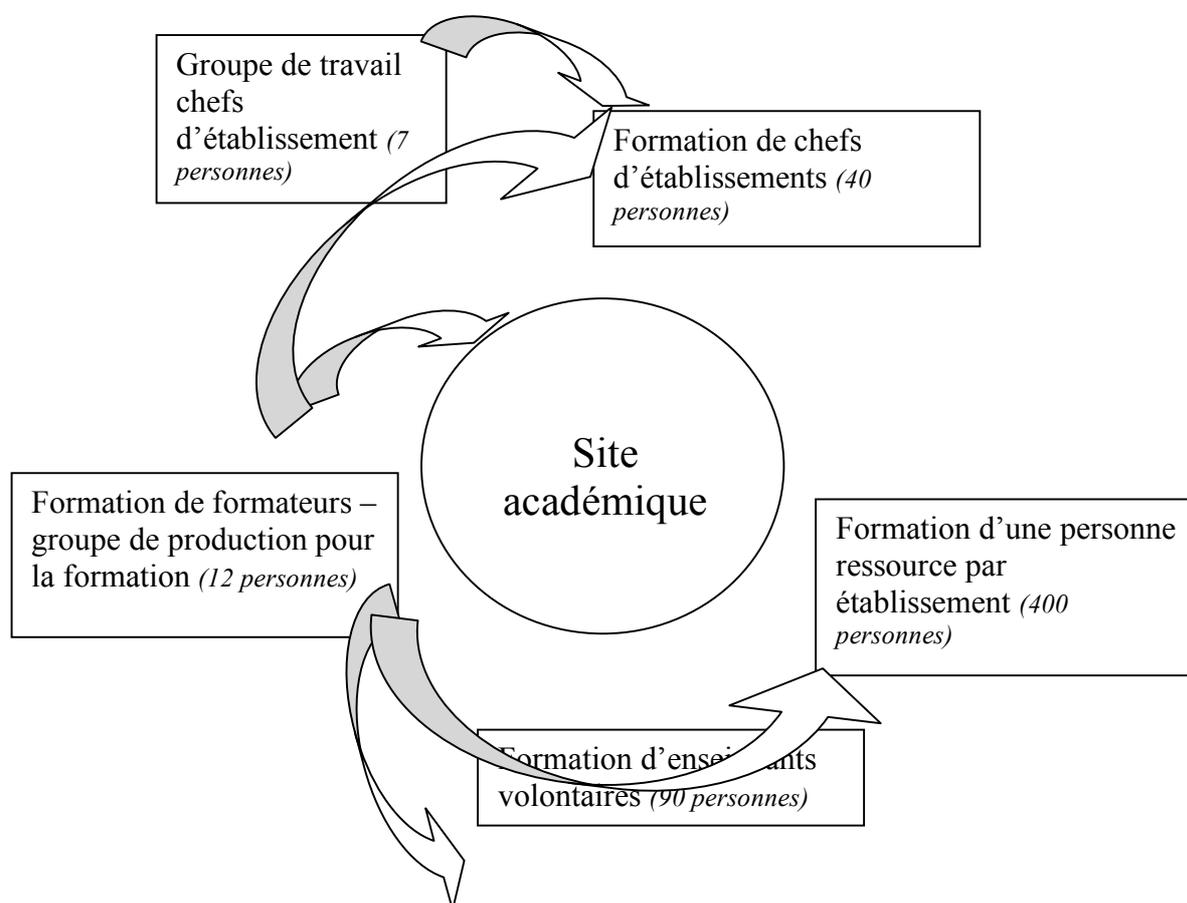
Parallèlement, des formations d'une durée de trois jours pour 26 stagiaires concerneront des enseignants volontaires inscrits sur des objets plus précis :

- L'adaptation des pratiques de classe ;
- L'évaluation des compétences ;
- Le travail d'équipe.

Une formation de chefs d'établissement est proposée sur le pilotage de la mise en œuvre du Socle commun.

Pour construire les stratégies et définir les contenus de formation, deux groupes sont au travail : un groupe de chefs d'établissement qui ont suivi une formation de chefs d'établissement sur le pilotage de la mise en œuvre du Socle et qui ont demandé de poursuivre la formation engagée en 2006-2007 sous forme d'un groupe de travail et surtout un groupe de 12 formateurs de toutes disciplines qui étudient la question de l'approche par compétence depuis maintenant quatre ans. Ces formateurs ont animé des formations en établissement et produit des démarches et des outils de formation qui seront réinvestis cette année.

Pour compléter cette offre de formation, un espace sera ouvert sur le site de l'académie de Lille.



## La formation des personnes ressources

L'objectif de cette action de formation est de faciliter la mise en route du travail des équipes pluridisciplinaires dans chacun des collèges de notre académie. Un enseignant, sollicité par son chef d'établissement, suivra donc une formation d'une journée. Le terme de formation est abusif si l'on tient compte de la brièveté de la durée de cette action, mais si l'on considère les objectifs poursuivis, il s'agit à nos yeux de la première étape d'un véritable processus de formation.

En effet, chaque stagiaire à terme sera capable

- D'apporter une définition claire et consensuelle de la notion de compétence ;
- de percevoir les incidences de l'introduction de l'approche par compétences sur les pratiques de classe et sur l'évaluation ;
- D'informer ses collègues sur le Socle commun et de les accompagner lors de la lecture du Bulletin Officiel n° 26 du 20 juillet 2006 et de proposer des situations de travail s'appuyant sur des outils appropriés facilitant la prise en compte et la lecture du BOEN ;
- D'animer des réunions sur certaines compétences ou capacités retenues au niveau du collège en recourant à des situations permettant l'analyse des objets de travail retenus et la mise en synergie des actions de chacun ;
- de recenser les besoins de formation qui apparaîtront à l'occasion du travail des équipes et de solliciter, avec l'accord du chef d'établissement et de ses collègues, des formations en établissement, animées par des personnes ressources de l'établissement ou des formateurs extérieurs.

Tous les outils utilisés pour la formation, tous les documents fournis seront disponibles sur le site consacré aux compétences sur le serveur académique.

Les collègues pourront proposer, à partir des travaux menés avec les collègues de leurs collèges respectifs des exemples concrets d'analyse de capacités, de séances menées avec les élèves, de situations d'apprentissage ou d'évaluation, etc. Grâce au site Web, certains de ces exemples seront mis à la disposition de tous, après sélection et validation.

L'hypothèse qui nous a conduit à ce type de formation est que ces personnes, au sortir de la journée de formation, pourront favoriser le travail de leurs collègues en les aidant à prendre connaissance des textes officiels, à prendre la mesure des transformations qu'elles induisent, à éviter l'écueil des faux débats qui rendent stériles parfois les réunions de travail, à se concerter de façon efficace par le recours à certains outils, et à échanger sur les pratiques et leurs adaptations nécessaires. Ce travail sera l'occasion d'une véritable « autoformation » des enseignants de collège, par un vrai travail de réflexion collectif, par des échanges de pratiques, par un travail d'écriture également sur les pratiques. Ceci doit déboucher sur la prise de conscience de besoins de formation, de compétences professionnelles nouvelles à construire, soit par la participation à des stages à public volontaire, soit par l'organisation de formations au sein de l'établissement (FIL). Il s'agit donc bien d'engager un véritable processus de formation touchant un maximum d'enseignants de collège. Le tout complété par le site web comme prolongement de la formation, à la fois pour approfondir les contenus de formation, mais aussi comme moyen de présenter ce qui est effectivement fait au sein des équipes.

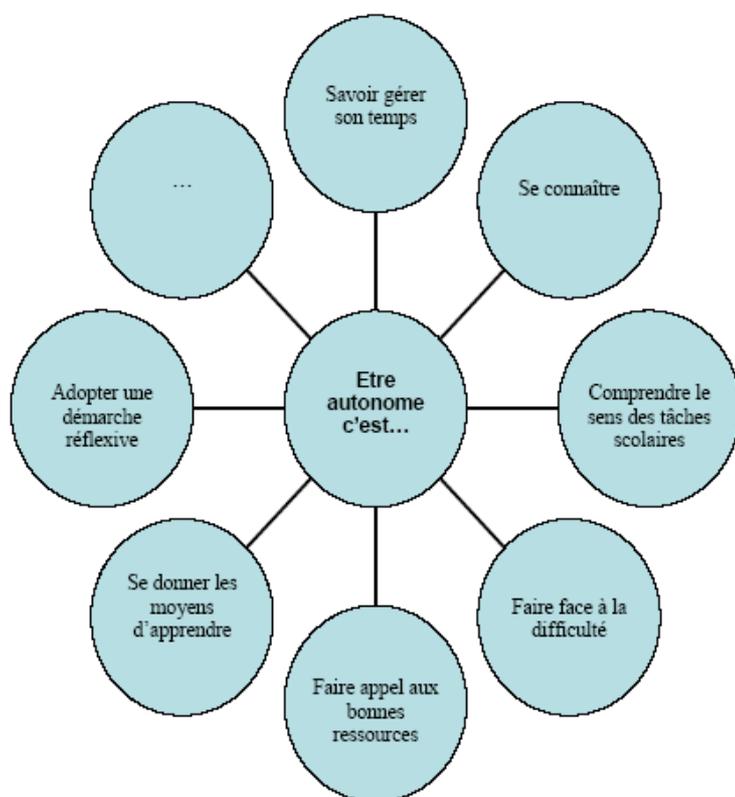
### Exemples d'outils à réinvestir dans les établissements pour le travail d'équipe :

J'ai l'habitude d'appeler ce premier outil la « marguerite ». Sur le fond, il n'a rien de très original, mais il repose sur une situation de travail facile à mettre en place avec les équipes, quelles que soient leurs habitudes de travail.

Démarche :

À propos d'une compétence ou d'une capacité définie à l'avance, chaque enseignant, chez lui, réfléchit à la façon dont il pourrait analyser cette compétence, ou capacité, dans sa discipline. Par ailleurs, il liste les situations ou activités qui font ou pourraient faire appel à la mise en œuvre de la compétence.

Le jour de la réunion chacun, individuellement, élabore une liste du type « dans ma discipline, verbe à l'infinitif et compléments (par exemple « lire un énoncé », c'est être capable de : ») suivent alors au moins sept ou huit points. Les premiers éléments trouvés sont souvent des évidences, les derniers sont plus difficiles à formuler, mais parfois essentiels. Cette première étape prend un petit quart d'heure. Ensuite chacun hiérarchise les divers points qu'il a retenus. La seconde étape consiste en une séance de brainstorming classique qui aboutit à la réalisation d'un document du type :



En dépit de la simplicité de l'activité et du document produit, il faut souligner leur efficacité : en une heure, au plus une heure et demie, est produit un document consensuel qui est une base de travail pour la suite, facile à lire. Il comporte à la fois des connaissances, des capacités et des attitudes (ce qui permet d'insister sur la définition de ce qu'est une compétence), d'aller plus loin dans l'analyse : chaque capacité peut, dans l'exemple repris « adopter une démarche réflexive », être considérée à son tour

comme une compétence à construire chez certains élèves, compte tenu de leur niveau dans le cursus scolaire. Chacun des enseignants peut facilement s'approprier l'outil, pour d'autres séances de travail de groupe, mais aussi pour son propre travail.

L'étape suivante consiste à repérer les diverses situations où il est fait appel à la compétence travaillée, à définir quels sont les critères de réussite, qui mènera les apprentissages, qui travaillera au réinvestissement, au transfert, comment et dans quelles situations les élèves seront évalués ?

Un second outil permet aux collègues de prendre conscience qu'il faut adapter les pratiques, mais que c'est à leur portée, il s'agit de la **fiche « avant-après »** :

Cette fiche vise à placer les collègues en situation d'écrire sur leurs pratiques de classe et à engager une réflexion sur leur posture d'enseignant.

Il s'agit de décrire une pratique telle qu'elle était menée avant l'introduction de l'approche par compétence et du socle et de montrer ce qu'elle devient après. Il ne s'agit pas de montrer des

« progrès », il s'agit de souligner des adaptations, des évolutions, tant dans l'activité des élèves, que dans la posture ou dans le rôle de l'enseignant. Les fiches décrites peuvent servir ensuite à confronter, à échanger les pratiques et surtout à repérer ensemble ce qu'il y a à adapter, quelles sont les entrées qui permettent de mettre en œuvre réellement les apprentissages liés au socle commun. Cet outil est simple également, mais, sans grand coût en temps, il permet d'engager les enseignants dans une démarche d'autoformation par l'écriture et les aide à sortir du « c'est ce que je fais déjà » en même temps qu'il leur prouve qu'ils n'ont pas tout à inventer.

Tous ces outils seront mis à la disposition de tous sur notre site académique.

Pour conclure, il convient de reconnaître que cette stratégie de formation, repose quand même sur un pari : l'engagement d'équipes d'enseignants dans les collèges, mais si nous incitons ne serait-ce qu'un collègue sur dix dans ce travail d'équipe, si nous obtenons des exemples concrets de projets, de travaux d'équipes, de marguerites, de fiches descriptives, nous aurons un levier important pour poursuivre notre effort de formation. Il faut rappeler que parallèlement à cet effort, chaque discipline a prévu des actions de formations sur l'intégration ou l'articulation du socle aux programmes. Ce sera aussi pour les formateurs l'occasion de travailler à l'articulation entre formations académiques, formations d'initiative locale, et site Web en vue de la construction progressive de nouvelles compétences professionnelles.

**Jean-Luc Broutin**, DAFOP  
(délégation académique à la formation des personnels, Lille)

Socle commun : quelles incidences sur les pratiques de classe ?

Niveau :	
Objectif :	
Compétences du socle :	
Éléments de la discipline :	
Connaissances :	
Capacités : doit être capable :	
Attitudes : doit développer :	
-	
Avant	Après
Phase 1 :	Phase 1 :
Phase 2 :	Phase 2 :
Phase 3 :	Phase 3 :
Commentaires :	
Nom, Prénom	
Etablissement	
e-mail :r	

## Pour une formation autour du socle commun

# Boîte à idées

Jean-Michel Zakhartchouk

Ayant animé un atelier lors d'un séminaire national sur le socle commun à l'ESEN (École supérieure de l'éducation nationale de Jaunay-Clan-Futuroscope) en mai 2007, j'ai élaboré un certain nombre d'idées de dispositifs possibles pour travailler lors d'une formation sur le socle commun. Cette formation peut aller d'une demi-journée à une semaine et être soit explicitement liée au thème du socle ou n'aborder le socle qu'indirectement. Ces idées sont à adapter à chaque fois.

**En bleu :** consignes de travail pour une formation de formateurs. Il s'agit d'affiner le travail qui sera ensuite proposé à des stagiaires.

**1. Faire discuter les stagiaires autour d'un Q-Sort** (choisir des propositions qu'on approuve ou qu'on rejette, par groupes, puis mise en commun qui permet de dégager les idées force, bon point de départ d'une formation).

**Consigne :** préciser ce qu'on fait de ce Q-sort, comment on l'exploite. Comment faire que ce ne soit pas un « gadget », mais un outil permettant d'avancer.  
(Document Q-sort pour le pilier 4 en annexe, à adapter pour le socle en général)

**2. Proposer des textes de réflexion** autour du socle, en demandant soit de surligner des passages importants (2, 3, 4...) ou de dire une phrase avec laquelle on est particulièrement d'accord et une phrase de désaccord ou prêtant à discussion.

(Variante : **Distribuer des textes à des groupes de stagiaires**, dont l'essentiel sera exposé aux autres, autour d'une question : que nous disent ces textes des pratiques pédagogiques souhaitables en lien avec le socle commun.)

**Consigne :** comment intégrer dans une formation un travail sur des textes de réflexion. On peut trouver d'autres idées d'exploitation de ces textes. Mais auparavant, le groupe ferait lui-même ce travail. (Exemples de textes en annexe, autour du pilier 4)

**3. Partir d'étude de cas :** proposer des pistes pédagogiques à partir de ces cas.

**Consigne :** Imaginez quelques « cas » de situations pédagogiques et voir comment dans une formation, on pourrait faire travailler dessus. (Exemple : annexe 3)

4. Faire élaborer **une présentation simple aux parents** du socle commun et de sa logique (Pourquoi faire ? À quelles conditions ? Quel usage hors école ?)

**Consigne** : Comment faire faire ce travail au cours d'une formation ? Donner des consignes de rédaction plus précises.

5. **Faire lire le socle** : mettre en relation les diverses compétences entre elles (transparent pour le grand groupe par exemple)

**Consigne** : Trouver des moyens de réaliser cette « lecture » de façon vivante, dynamique, ouvrant au débat et débouchant sur du concret.

6. Lister un **inventaire d'actions possibles de liens école-collège** autour du socle avec à chaque fois l'objectif visé.

**Consigne** : Comment placer cette activité dans une formation. Comment faire pour bien la cadrer et faire aborder un ensemble de questions.

7. **Mettre en relation les compétences disciplinaires et les compétences méthodologiques** (comprendre une consigne, apprendre une leçon, s'organiser dans son travail...)

**Consigne** : Trouver des moyens de réaliser cette « mise en relation » de façon vivante, dynamique, ouvrant au débat et débouchant sur du concret.

8. Susciter une **réflexion sur l'aide aux élèves en difficulté**, dans le cadre notamment des PPRE.

**Consigne** : Comment intégrer ce travail à l'intérieur d'une formation PPRE ou l'inverse ? Par quels moyens susciter une réflexion ?

# Annexe 1

**Comment les enseignants se représentent l'usage des TIC à l'école ?  
Quels pourraient être les trois items choisis en priorité et les trois rejetés.**

1	Les Tic motivent les élèves en raison de leur caractère ludique
2	Les Tic favorisent l'individualisation des parcours d'apprentissage
3	Les programmes d'exercices s'ajustent aux rythmes d'apprentissage
4	Les TIC facilitent la remédiation pour les élèves en difficulté
5	Les didacticiels enferment les élèves dans une progression sans laisser de place à leurs propres modes d'apprentissage.
6	Les didacticiels permettent de déléguer les remédiations pour les élèves en difficulté
/	Il n'y a pas assez de logiciels adaptés, au moins dans certaines matières
8	Les élèves sont aliénés par le zapping sur internet dans leur vie personnelle
9	Les didacticiels et exerciciels sont sommaires
10	On fait aussi bien, voire mieux, sans recourir à l'informatique
11	Les professeurs ne sont pas assez formés aux TIC
12	Les TIC induisent de nouveaux modes de travail pédagogique
13	Les TIC réduisent la responsabilité pédagogique de l'enseignant
14	Les TIC modifient les relations enseignant-élèves
15	La facilité d'accès à l'information par internet va à l'encontre d'un recours critique à l'information.
16	Avec internet, on renforce une culture du zapping
17	Les élèves se contentent de compilations et de copier-coller
18	Les élèves ne sont pas capables d'évaluer la validité des informations recueillies sur internet
19	Les élèves attendent les réponses de la machine et ne font plus d'effort de réflexion.
20	On perd du temps au détriment du programme
21	Il faudrait plus de temps pour y recourir de façon efficace
22	Quand le nombre de postes impose un travail en binômes ou en groupes, on ne peut pas évaluer le niveau de chacun.
23	Il est difficile de suivre en même temps le travail de certains sur ordinateurs et le travail collectif des autres.
24	Le correcteur orthographique et syntaxique est un obstacle à la maîtrise de la langue
25	Les TIC favorisent la paresse intellectuelle
26	Les TIC permettent de faire mieux ce qu'on faisait déjà
27	Les TIC permettent des travaux impossibles sans elles
28	C'est à l'école de lutter contre la soumission à la séduction des TIC
29	L'évaluation est plus facile avec des logiciels (moins subjective, plus neutre)
30	Le traitement de textes allège et facilite les apprentissages de la communication écrite

## Annexe 2

Trois textes extraits du dossier « le numérique à l'école », *Cahiers pédagogiques*, n° 446, octobre 2006.

### Les Harry Potter ont besoin de Dumbledore (« Qui est derrière Internet ? »)

Jean-François Cerisier, université de Poitiers, Université Paris 8.

Il est légitime de s'interroger sur les sources qui fondent les représentations des élèves. Force est de constater que l'école y contribue peu et de façon assez peu experte et structurée. Restent les représentations véhiculées dans le discours social, notamment au travers des médias d'information et de divertissement. Si les premiers ont abondamment contribué à véhiculer des métaphores comme celle du « monde au bout des doigts » ou celle de la « navigation dans un océan d'informations », ce sont probablement les seconds qui expliquent les représentations les plus erronées que l'on observe chez de jeunes enfants et qui semblent perdurer parfois jusqu'aux premières années du collège voire au-delà. On ne peut en effet ignorer la puissance de certaines œuvres de fiction au cinéma ou à la télévision qui captivent les élèves et alimentent des relations particulièrement fantaisistes avec la science et la technologie.

Une recherche conduite en 2005 et 2006, dont les données sont en cours de traitement, prolonge les deux études conduites à l'école primaire. Elle porte sur des élèves de l'ensemble des classes de collège et cherche à mesurer les corrélations existantes entre l'âge des élèves, leurs classes, les pratiques scolaires recourant à Internet, leurs performances scolaires, l'équipement dont ils disposent à domicile et leurs représentations d'Internet. Les premiers résultats montrent notamment que si ces corrélations sont pour l'essentiel positives et vérifiées, les pratiques scolaires semblent quant à elles impuissantes à surmonter les différences introduites par des facteurs sociaux. En d'autres termes, les dispositions prises actuellement à l'école comme l'instauration du B2I ne sont pas de nature à réduire ce qu'il est convenu d'appeler la « fracture numérique ».

Cette conclusion apporte un élément au débat maintes fois réitéré entre tenants d'une école qui forme ses élèves aux technologies et une autre qui suppose que les compétences relatives aux TICE seront construites par les élèves par l'usage sans qu'aucun enseignement formel ne soit organisé. Sans remettre en cause la reconnaissance des connaissances et compétences construites par l'élève à l'extérieur de l'école, il est évident que l'école se doit de définir avec précision des parcours de formation cohérents. Comment demander à des élèves, à tous les élèves, de mettre en œuvre des compétences complexes que la plupart des adultes maîtrisent peu ou mal sans s'être assurés qu'elles reposent sur des représentations justes et adaptées ? Bien que l'on puisse souvent le regretter, la pratique des TIC en général et celle de la recherche d'informations en particulier ne relèvent pas de la magie. Nous donnons à nos élèves le rôle des amis d'Harry Potter sans qu'ils aient eu la chance de bénéficier des enseignements d'Albus Dumbledore.

## Ce qui nous intéresse est l'activité de l'élève

**François Lombard**, enseignant de biologie au gymnase Calvin de Genève, chercheur au TECFA à Université de Genève.

Sans prétendre élaborer une synthèse complète d'un champ de recherche aussi vaste, on peut poser qu'il faut prioritairement s'intéresser à *l'activité de l'élève* et notamment à la manière dont il reconstruit les savoirs dans l'activité qu'il pratique effectivement. C'est particulièrement vrai pour les sciences expérimentales. En effet, on y valide les connaissances parce qu'elles résistent à l'expérimentation et à la confrontation avec les autres connaissances et modèles théoriques. On y est naturellement conduit à proposer à l'élève des activités (travaux pratiques) où il devra établir la validité d'un modèle, choisir entre plusieurs hypothèses, et l'on s'accorde à penser que ces activités de l'élève sont essentielles à la construction du savoir disciplinaire.

Appliqué à la question du statut du document TIC dans l'enseignement, il s'agit par conséquent de penser les usages autour des documents numériques que produisent les élèves et en quoi ils les utilisent pour élaborer les savoirs correspondants à nos objectifs. Ce n'est donc pas tant ce que présente le maître qui compte mais l'activité réalisée par l'élève autour de ce document.

Plus encore : s'intéresser en priorité à ce que l'élève peut apprendre en produisant ses propres documents plutôt qu'aux images ou aux textes qu'on lui présente. Les recherches nous montrent aussi que les apprentissages qui font du *sens* pour les élèves sont de bien meilleure qualité. C'est le deuxième changement de point de vue : le document des élèves, plus que celui du maître, doit guider la réflexion.

### Un exemple

Pour illustrer le propos — et prêter flanc à la critique -, examinons comment dans un lycée genevois on a mis en place, depuis 2002, un dispositif de découverte assistée par un Wiki<sup>1</sup>, en biologie, sur le thème de la découverte des grands groupes végétaux.

**Il s'est agi pour les élèves de co-construire, par groupe de 3 ou 4, des pages Wiki autour de leur propre exploration des fougères ou des plantes à fleur. Ces documents ont servi de support à leur progression dans le chapitre et ont fini par devenir une brochure qui les aide à préparer l'examen.**

Dans les grandes lignes, le scénario de l'activité est le suivant.

**Observations de terrain — TP** : les élèves sont conduits dans divers milieux naturels pour susciter leur questionnement et récoltent par groupe des *observations* concernant leur sous-thème, des *images* numériques et des *questions*. L'enseignant (oh ! supplie...) s'abstient d'y répondre.

**Consignation des questions et des observations** (textes, images) dans le Wiki qui joue alors un rôle de mémoire externe d'une séance à l'autre : un peu équivalent au carnet de naturaliste ou cahier de laboratoire. Les questions sont alors groupées par thèmes et attribuées aux groupes responsables les uns des fougères, les autres des mousses etc.

---

<sup>1</sup> Wiki : espace de co-construction de pages Web très simples et sobres ne nécessitant aucune configuration particulière au-delà d'un navigateur et d'une connexion Internet. On pourrait le considérer comme un Espace Numérique de Travail réduit à sa plus simple expression.

Exemple et petit bilan: <http://tecfa.unige.ch/%7elombardf/publications/cyber-2os/bilan-detaille.html>

**Recherche des réponses** par les élèves, accompagnés par le maître. Activités de laboratoire (genre TP) : recherche dans des livres et des articles scientifiques voire recherche sur Internet : les élèves construisent leurs réponses communes dans un espace Wiki partagé : le Wiki sert ici moins à la mémoire qu'à servir de support à la synthèse progressive autour de chaque question. Il permet aussi le travail distribué, le travail au domicile. Le guidage fin de l'activité par le maître autour des questions est ici décisif.

**Rédaction collaborative** dans l'espace Wiki : guidés par des consignes structurantes, les élèves réorganisent et rédigent leurs notes et réponses pour former un document illustré qu'ils présentent lors d'un exposé et qui sera imprimé pour préparer l'examen. Le Wiki aura servi ici à la structuration des idées, à leur construction cohérente selon une structure définie.

**Présentations** au reste de la classe sous forme d'exposés accompagnés du texte pour chaque sous-thème de groupe. L'espace Wiki prend alors le rôle de brochure de préparation de l'examen.

Le rôle du document construit par les élèves dans l'espace Wiki évolue au cours du projet. De support de mémoire externe, il devient espace où construire les synthèses puis permet la structuration d'un document, qui n'est au final plus utile...

On peut noter qu'un simple accès à Internet a suffi : on travaille avec des outils libres et indépendants de la plate-forme : l'activité s'est effectuée avec de vieilles machines récupérées. Ce n'est pas la plate-forme mais le scénario qui compte<sup>2</sup>.

## Des résistances, ou des difficultés ?

**Claude Delagoutte**, professeur d'École, coordinateur départemental TICE à l'Inspection académique de l'Yonne.

**Patrick Picard**, instituteur, conseiller en formation continue au rectorat de Dijon.

Contrairement à ce que peuvent laisser entendre quelques bonnes âmes, les enseignants semblent ne pas « résister » à l'introduction de nouveaux outils professionnels dans les classes. Ils mesurent simplement ce que leur coûte tout changement : quel investissement, pour quel bénéfice professionnel ? « *Ca me prend une énergie considérable* » concède une des enseignantes de l'école de Meaux.

Face aux contraintes de gestion, il peut être tentant de s'en remettre à du personnel supplémentaire. C'est une des demandes des enseignants que nous avons interrogés. Beaucoup regrettent la disparition des emplois jeunes à qui on concédait parfois l'entretien des machines ou la responsabilité des demi-classes. Mais là encore, faire travailler les élèves « sur les ordinateurs » doit être interrogé. Comment dépasser le « manque d'autonomie » souvent cité, les difficultés à utiliser les logiciels, à ranger au bon endroit les documents, à saisir les textes suffisamment vite ? Évidemment, par la fréquence d'utilisation. Tant qu'elle reste insuffisante, les inconvénients priment sur les avantages, et nombre de collègues préfèrent éluder. Une fois de plus dans les activités scolaires, c'est la question de la régularité qui est posée : faire souvent, même brièvement, peut permettre d'installer les apprentissages. La séquence hebdomadaire en demi-classe pour (paradoxe !) valider les compétences du B2I ne peut évidemment pas y parvenir.

---

<sup>2</sup> Adresse du Wiki : <http://tecafaetu.unige.ch/wiki/index.php/LesPlantesaFleur>

Au contraire (et chacun de nous en est le témoin dans sa propre histoire), le rapport aux outils informatiques se construit peu par enseignement, beaucoup par tutorat, sur le long terme. Mais pour accepter d'installer ces habitudes, il en est de l'informatique comme de la production d'écrit : le maître sait que ses élèves devraient « en faire », mais ne sait pas forcément comment construire le passage du « *il ne peut pas* » à « *il sait* ». Pour inscrire cet apprentissage dans le temps, l'enseignant doit tout à la fois organiser l'espace et le temps (ateliers, rotations, organisation de la classe) et les activités dans lesquelles l'ordinateur va changer de statut, devenant outil d'un but. Pour avoir besoin de mettre en page ou de dactylographier, encore faut-il avoir l'occasion d'écrire. Dans le même ordre d'idée, à quoi sert d'utiliser des logiciels qui vont mettre globalement l'élève dans le même rapport au savoir (ou à la tâche) que les exercices du manuel ? Le jeu en vaut-il la chandelle ? Et quand on se met à utiliser des logiciels « novateurs » (Idéographix, par exemple), le temps que va passer l'enseignant à explorer le dédale de ses possibilités sera-t-il payé en retour ?

### **Quel accompagnement sur le terrain ?**

Tout se passe comme si les enseignants les plus en difficulté avec les nouveaux savoirs (TICE ou langues vivantes) disaient en substance : « *je sais faire des leçons, mais je ne sais pas y intégrer l'informatique* ». Or, on l'a vu plus haut, ce ne sont pas les TICE qui font avancer la pédagogie, mais les questionnements pédagogiques qui amènent (éventuellement) à utiliser les TICE. « *Je ne suis pas formé à faire travailler les élèves en groupe* » exprime pathétiquement un enseignant répondant au questionnaire. Mais comment répondre à ce conflit de logiques qui remet en cause l'ordre scolaire ? Trop souvent, formateurs et inspecteurs répondent par l'injonction, traduite sur le terrain comme « nouvelle mode pédagogique » : l'observation réfléchie de la Langue, l'enseignement des sciences ou les TICE, autant de commandes qui, faute d'être accompagnées au quotidien, interrogées précisément en ce qu'elles exigent de nouvelles compétences à développer pour le maître, ou vont permettre de développer comme nouvelles compétences des élèves, sont reléguées au Panthéon des « bonnes idées impossibles à mettre en œuvre en situation ordinaire ».

« *Si aujourd'hui, nous tenons tant à ce projet, c'est aussi parce que nous avons pris conscience que c'est un moyen d'avancer pour l'équipe, de se donner un projet commun au service des apprentissages des élèves* » concluent les enseignantes de Meaux. Assurément, une posture professionnelle qui ne va pas de soi, et qui réclame à l'institution scolaire une capacité de formation et d'accompagnement bien supérieure à ce qu'elle est à même de fournir. « *Aucune entreprise privée ne survivrait avec un aussi petit nombre de cadres intermédiaires en charge d'animer les équipes de terrain* » nous expliquait il y a peu un parent d'élève informaticien...

## Belles histoires de pionniers

Alain Chaptal, Université Paris VIII, Maison des Sciences de l'Homme, Paris-Nord

Serge Pouts-Lajus, Éducation & Territoires

**SPL** : Que nous dit la réalité des pratiques et des usages ? Par exemple ceci : l'usage des TIC se diffuse à tous les niveaux et dans tous les lieux de l'éducation, d'une façon lente, progressive et qui semble inéluctable. Ni grand soir pédagogique, ni rejet massif. Mais nous ne sommes pas pour autant dans un entre-deux sans saveur.

Le territoire des TICE n'est certes pas encore un Eldorado, mais on y rencontre quand même quelques bien jolies bourgades qui ne demandent qu'à s'agrandir. Pour s'en rendre compte, il faut observer les choses d'assez près, descendre sur le terrain comme on dit, regarder niveau par niveau, discipline par discipline, analyser tout cela, écrire des rapports. C'est quelque chose d'un peu fastidieux mais si nous voulons comprendre vraiment comment les choses fonctionnent, nous n'avons pas le choix.

**AC** : N'oublions pas effectivement cette minorité active de pionniers pédagogiques qui innove et invente avec leurs élèves, souvent en repoussant les murs de leurs classes, et qui fournissent des exemples parfaitement convaincants d'intégration des TICE dans leurs pratiques d'enseignement. De belles histoires mais dans un contexte local déterminé. Hélas, nous savons toi et moi que si ces exemples existent aujourd'hui comme hier, leur généralisation ne s'est, à ce jour, jamais opérée.

À mesure que les technologies de l'information concernent de manière croissante toutes les sphères de la société, que l'équipement à domicile se développe, la maîtrise personnelle qu'en ont élèves comme professeurs croît de manière spectaculaire. Aujourd'hui tous les signes confirment que les enseignants, communauté très équipée à domicile, utilisent massivement Internet pour préparer leurs cours. Les pratiques des élèves aussi ont changé. Qu'on se souvienne seulement qu'il y a peu, dans la première version du B2i, on se préoccupait de vérifier les aptitudes des élèves à télécharger des fichiers. Aujourd'hui, on cherche plutôt à réguler ces activités... De même, des usages documentaires que des générations d'enseignants avaient cherché en vain à développer dans les périodes précédentes se sont installés : imparfaits, certes, superficiels, marqués par l'abus du copier-coller, non étayés par des savoir-faire construits... mais réels. Et l'école ne sait trop qu'en faire !

Car il y a loin des usages personnels de recherche d'information aux usages en classe ou en situation d'apprentissage. Pour ces derniers, ce que l'on constate, c'est une évolution lente, prudente : les enseignants utilisent ces technologies non pour quelque grand soir pédagogique, pour reprendre ta formule, mais pour simplement faire mieux ce qu'ils faisaient déjà avant. Ils utilisent les TIC dans la mesure où celles-ci sont compatibles avec leurs pratiques existantes et les confortent. Et les enseignants ne sont pas seuls à réagir ainsi, voir l'engouement des décideurs vis-à-vis des tableaux interactifs.

## Annexe 3

### Face à des situations ordinaires

*Il s'agit de bâtir des « cas », des situations permettant une analyse en petits groupes de ces situations et des propositions de « solutions », d'activités possibles, etc.*

*Ici, ces exemples concernent le pilier 4. On peut en bâtir pour le socle en général, ou pour tel ou tel pilier (exemples ci-dessous)*

1. J'ai fait faire une recherche sur les Travaux d'Hercule. Les deux élèves concernés ont simplement fait du couper-coller.
2. Une élève me rapporte de splendides illustrations de fables de La Fontaine, mais sans aucune référence (auteur, siècle, site où elle les a trouvées).
3. J'ai signalé à mes élèves une boîte aux lettres personnelle où ils peuvent envoyer des messages (je n'ai pas compris telle consigne...), mais ils ne l'utilisent pas vraiment.
4. Cet élève me rend un devoir dactylographié, mais peu lisible (caractères typographiques sophistiqués, mauvaise mise en pages) ; je lui demande s'il l'a enregistré pour pouvoir le corriger, il me dit que non...
5. Où as-tu trouvé ces informations sur l'évolution des espèces ? C'est sur un site, ils disent que ce qu'on dit d'habitude est faux.
6. Pour mes élèves, Google, c'est « la vérité » (ou Wikipedia). Ils passent beaucoup de temps à partir de ces références Google.
7. Je cherche à faire travailler mes élèves sur la communication par mail, je suis professeur des écoles, je cherche des idées d'activité.
9. J'aimerais utiliser le correcteur orthographique et surtout j'aimerais que les élèves apprennent à s'en servir.
10. Je ne sais pas trop faire travailler 27 élèves avec huit postes.

#### **Autres exemples :**

##### **La maîtrise de la langue :**

- Pour que les élèves arrêtent de confondre et/est, j'ai bâti des fiches que les élèves remplissent. Mais ils continuent à se tromper. C'est pourtant un des « fondamentaux ».

##### **La culture scientifique :**

- On s'est vu avec les professeurs de collège et on a eu mal à se mettre d'accord sur ce qu'il était vraiment fondamental.

##### **La culture humaniste :**

- Je me demande si je ne fais pas perdre du temps en faisant venir un comédien à l'école ; les plus faibles pendant ce temps-là n'apprennent pas les fondamentaux du socle.

##### **La socialisation :**

- Quand mes élèves travaillent en groupes, ils se disputent et j'arrête vite en fait, car ils ne sont pas assez sérieux pour ça.

##### **L'autonomie, l'esprit critique :**

- Un élève : « ils l'ont dit à la télé » (donc c'est vrai)
- Un autre : « mes parents, ils m'ont dit que ce n'était pas vrai » (et je crois mes parents)

# Ambition : réussite du socle

Un entretien avec **Christine Vaissade**, inspectrice et animatrice d'un RAR

## Que signifie le socle commun des connaissances et compétences pour les RAR (réseaux ambition réussite) ? Les acteurs se posent-ils la question ?

L'ambition du socle commun, qui pose comme principe la réussite de tous les élèves, où qu'ils soient et quels qu'ils soient, représente pour les RAR à la fois un enjeu majeur et un formidable levier pédagogique.

L'image de l'éducation prioritaire a en effet souffert par le passé d'avoir été trop souvent assimilée à la seule prise en charge *d'élèves en difficulté*. La mise en œuvre du socle à la rentrée 2007 oblige à changer de perspective et implique d'inverser la démarche traditionnelle, à passer d'un objectif de transmission de connaissances à celui de leur effective acquisition. Plutôt qu'identifier des *élèves en difficulté*, nous avons à mieux déceler les obstacles à l'apprentissage et à tenter de les lever aussitôt sans les laisser s'installer. C'est le moment de rappeler, avec l'ensemble des équipes premier et second degrés des réseaux, que nous avons à avoir de l'ambition pour tous les élèves, ceux de l'éducation prioritaire au même titre que les autres. La focale est désormais placée sur les difficultés à lever, sur la construction des apprentissages fondamentaux et les obstacles à franchir, non sur le constat fataliste d'élèves dits, par tradition, « en difficulté ».

Le creuset de mixités sociales, culturelles et scolaires que représentent les Réseaux illustre concrètement la portée d'un tel objectif : les difficultés de mise en œuvre seront sans doute plus immédiatement visibles ici qu'ailleurs, compte tenu des indicateurs de performance bas de l'éducation prioritaire (résultats aux évaluations nationales par exemple), mais les réponses pédagogiques à inventer seront aussi grandement facilitées par les mesures spécifiques propres aux RAR (*cf. ci-dessous...*). C'est l'occasion pour l'éducation prioritaire de redevenir ce laboratoire pédagogique qu'elle a été, ce sont vers ses établissements que se tourneront d'abord les regards et ce sont ses équipes, plus avancées dans la proximité interdegrés, qui seront interrogées au plan local.

## Le « socle commun » : un levier pédagogique ?

Sans composer avec les exigences du cursus scolaire, fixé au niveau national, il revient en effet théoriquement à chaque enseignant de le rendre accessible à ses élèves en suivant pas à pas la progression de chacun : n'est-ce pas sans compter avec l'hétérogénéité des classes et des publics ? Le socle apporte sur ce point une réponse pédagogique forte en proposant une procédure de construction lisible et progressive des apprentissages fondamentaux :

- *Une construction progressive de ces apprentissages tout au long de la scolarité obligatoire, avançant non par superposition de strates mais par déroulement de compétences « filées » et peu à peu complexifiées.*
- *Une explicitation des attentes et objectifs en termes de connaissances, capacités et attitudes accessibles à tous, enseignants, élèves et parents.*
- *Une démarche jalonnée d'étapes (analyse diagnostique, identification des objectifs et repérage des manques éventuels, évaluation) qui permet à chaque élève de lire sa progression.*

La réflexion pédagogique qui s'est déjà engagée entre premier et second degrés dans les réseaux « ambition réussite » doit maintenant s'emparer de ce formidable appui pédagogique. Il sera bien sûr largement relayé par les corps d'inspection et les ressources académiques, notamment de formation continue. Accueillons-le comme un guide qui aidera sans conteste

les équipes dans leurs pratiques. Nous avons pour la première fois à notre disposition un panorama complet, précis, objectivement étalonné de l'ensemble des apprentissages de l'enseignement obligatoire, construit dans la continuité premier/second degrés respectivement soucieux et informés l'un de l'autre.

### **Les RAR, quels atouts pour la mise en place du socle ?**

1. Des ressources humaines structurellement mises en synergie : la coordination de principe qui fonde le projet et le fonctionnement du réseau, les enseignants supplémentaires recrutés et affectés sur les deux degrés ont lancé une réelle dynamique de réflexion pédagogique commune aux deux degrés. C'est actuellement le point fort qui unit les équipes et permet d'avancer en tentant de gommer les points identifiés comme difficiles (ruptures inter-cycles, passage de l'école au collège) sans éluder les nécessaires évolutions d'objectifs, de contenus et de pratiques au fil de cette période de scolarité.

2. Une offre de formation continue et un accompagnement pédagogique qui doivent être renforcés dès cette prochaine année scolaire pour seconder les équipes : c'est en effet au niveau local que se dessinent les besoins et se construisent les priorités ; les initiatives efficaces pour un réseau donné ne seront pas nécessairement transférables dans un autre. L'accompagnement fort dont vont bénéficier les RAR doit aider les équipes de collège aussi bien que celles des écoles à construire des progressions par compétences, étape nécessairement précédée d'une réflexion sur le diagnostic des acquis et leur évaluation en fin d'apprentissage.

3. Les études dirigées systématiques, bien conduites, permettent d'aider chaque jour à reprendre immédiatement ce qui est encore fluctuant ou risque d'être mal assimilé. Compensation sociale à l'absence d'aide à la maison, elles sont aussi une aide pédagogique supplémentaire intégrée au projet de l'équipe des enseignants.

4. L'attention particulière portée ici aux PPRE, inclus dans le projet d'établissement, en fait un point clé d'une remédiation précoce conçue comme prévention et non seulement comme aide apportée a posteriori aux redoublants.

5. La souplesse d'organisation née de la nécessité d'intégrer les personnels supplémentaires (enseignants « référents », dits aussi « *professeurs Ambition Réussite* », et assistants pédagogiques) : on constate en effet dans nombre de réseaux, et surtout dans le premier degré, que la notion de groupe classe cède le pas à la notion de groupe à effectifs réduits ou élargis dont l'encadrement n'est plus celui du maître unique : groupes de besoin, ateliers dédiés à une activité spécifique, regroupements de classes au contraire pour une séance d'observation, d'écoute (conte...) ou d'activités expérimentales. Le groupe peut être restreint ou élargi selon l'objectif recherché : faible effectif en remédiation ou travail de l'oral notamment.

### **Les acteurs**

Les acteurs se posent naturellement la question de la mise en œuvre, sans théorisation a priori. Les équipes académiques (inspecteurs, groupes de travail académiques, formations de formateurs) ont déjà approfondi la réflexion, les sites en sont l'écho ; au niveau des établissements les équipes paraissent en revanche moins informées et attendent beaucoup de leur encadrement pour les accompagner dans la démarche concrète de mise en œuvre.

### **Les principaux obstacles**

Peut-être sont-ils de plusieurs natures, rigidités de notre système éducatif ou défaut d'information (de curiosité) d'une part, attentes fortes de formation ou de remise en question des « standards » pédagogiques usuels d'autre part.

**1. La tradition de notre système éducatif** dont les qualités, réellement attestées, empêchent parfois de percevoir également les limites, ce dont nous alertent les évaluations internationales (PISA) et le Haut Conseil de l'Éducation :

- Un regard insuffisamment tourné vers les expériences d'autres pays. Des banques de données comme Eurydice donnent cependant des informations riches et précises sur les questions de l'éducation en Europe et la question du redoublement et de ses alternatives y est notamment remarquablement décrite, soulignant les divergences entre le Nord et le Sud de l'Europe. Les résultats des évaluations internationales PISA sont pour leur part très finement analysés sur le site de la DEPP... Or les équipes de terrain paraissent mal informées de ces analyses et surtout de leur interprétation. Le Haut Conseil de l'Éducation le rappelle dans son avis préalable. Cette habitude de comparaison et d'ouverture nous permettrait de mieux entrer dans une démarche globale naturellement appuyée sur la mesure de ses résultats.

- Tenant aux mêmes traditions, un défaut de curiosité diagnostique des performances scolaires, souligné par deux rapports récents des Inspections générales (sur *la mesure des acquis des élèves* et sur *la contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances*). Lors des campagnes d'observation, les enquêteurs ont constaté que peu d'équipes d'établissement connaissaient le devenir de leurs élèves ou considéraient leurs performances au regard d'un panel de référence (national, académique, bassin). Le socle doit pourtant signifier les mêmes exigences d'une borne à l'autre du pays : son évaluation demande pour cela de dépasser le seul horizon de la classe ou de l'établissement.

## **2. Des attentes et questions qui se font jour :**

- Des représentations erronées pourraient fausser la lecture du socle auprès des enseignants, notamment RAR, s'ils étaient entraînés à l'interpréter comme un « aménagement des programmes », un « programme restreint » pour élèves plus en difficulté. Les diverses organisations d'enseignants ont déjà mis en garde contre cet écueil, contentons-nous d'appeler à la vigilance.

- Un fonctionnement trop souvent indépendant, voire dichotomique, des premier et second degrés et de leurs programmes respectifs : comment donner alors une réalité concrète à la période dite de « scolarité obligatoire », comment en tracer la progressivité des apprentissages ? Le socle n'est pas un empilement, mais une construction progressive qui s'appuie sur l'amont et sur l'aval. Le besoin d'échanges pédagogiques, d'informations réciproques sur les programmes et leurs articulations mutuelles suscitent dans toutes les académies une réflexion stimulante qui va se poursuivre et apporter des pistes par la mutualisation qui s'ensuivra.

- Une insuffisante préoccupation de pédagogie différenciée : il s'avère pourtant plus que jamais indispensable d'apprendre à gérer les différences de rythme entre élèves. La formation continue et initiale doit suppléer ce manque, plus manifeste au collège qu'en primaire : il n'est hélas que de voir le peu d'intérêt témoigné jusqu'ici à l'exploitation pédagogique des évaluations sixième au collège.

## **Liaisons école-collège**

Plutôt que parler de liaisons entre deux niveaux de l'institution (école et collège), ne pourrait-on peut-être prendre l'habitude de les évoquer en termes de continuités ? Ceci pour s'inscrire explicitement dans le temps filé et rompre avec la connotation de « discontinu » que contient le terme « liaison ». Ainsi pourrait-on privilégier par exemple :

- De travailler dans la continuité des apprentissages, échanger ensemble sur ses objectifs et construire ensemble des progressions efficaces, au vu des besoins des élèves.

- D'apprendre à mieux identifier les difficultés dans l'apprentissage, à les analyser à tout niveau.
- De ne pas rechercher de mimétisme réciproque dans les pratiques, mais au contraire l'enrichissement mutuel : la co-intervention, fréquente dans les collèges RAR, tire ainsi toute son efficacité d'avoir été pensée au préalable dans une répartition des rôles appuyée sur des objectifs précis.
- De rechercher par exemple les ponts, les croisements dans les contenus et construire ensemble une réflexion et un projet : compenser les lenteurs, travailler sur des points de difficulté identifiés ou au contraire tirer vers plus d'ambition, construire des projets stimulants intellectuellement et culturellement.

...Sur tous ces points enfin, les sites pédagogiques, nationaux, académiques ou de circonscriptions, donnent un riche éventail de témoignages concrets.

### Comment faire interagir les sept piliers ?

Comprenons simplement le socle comme la tentative d'écriture d'une « *combinaison de connaissances fondamentales, de capacités à les mettre en œuvre dans des situations variées et d'attitudes indispensables* » : l'interaction est le principe, mais pour être mesurable, précise et objectivée, la description est minutieusement compartimentée, rapprochée des objectifs d'apprentissage que nous connaissons le mieux, ceux de nos programmes d'enseignement.

En pratique, et parce qu'il est inutile d'empiéter ici sur les travaux de réflexion de terrain (bassin, réseau ou académie), je soulignerais plutôt, a contrario, deux écueils et une dérive :

**Deux écueils...** : la tentation du *découpage disciplinaire* et la conception d'un *socle comme « sous-programme »* dont se satisferaient les élèves qui n'envisageraient pas de poursuivre leurs études. Toute la tension est là.

- Tentation d'un découpage disciplinaire, notamment au collège : le socle ne peut évidemment être conçu comme une superposition strictement disciplinaire qui viendrait ajouter à chaque matière un nouveau type d'exigences et d'évaluations sans rendre plus explicite les constructions sur l'amont et sur l'aval, sans prendre en compte continuités et articulations...

- Programme a minima : même si le socle permet, dans certaines disciplines, une adaptation pour une meilleure maîtrise des connaissances et des compétences, il ne se réduit naturellement pas à une vision retreinte des ambitions de l'école. Les équipes de l'éducation prioritaire savent comme il est facile et dangereux de limiter les ambitions pour obtenir une « réussite » hélas factice...

**... Et une dérive à prévenir** : un surplus d'évaluations qui risqueraient d'occulter les apprentissages. Le pilier 4 (maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication) en donne pour le collège le meilleur exemple : par souci d'efficacité et de simplicité, le niveau requis ici pour le socle commun se superpose aux connaissances et capacités exigibles pour le B2i collège, or il ne s'agit pas bien sûr de se contenter de soumettre les élèves à un examen de fin de troisième, organisé trop souvent par le seul professeur de technologie : les équipes n'ont pas encore toutes pris conscience de l'objectif d'apprentissage et de formation visé par le socle, dans toutes les disciplines et depuis la sixième ! Certaines équipes de collège, qui ont bien compris l'enjeu d'une telle formation, pluridisciplinaire et humaniste, disent être aidées par la mise en place dans leur établissement du Conseil pédagogique : cette instance fédère et organise les initiatives multidisciplinaires par niveau, facilitant notamment l'organisation matérielle des locaux (rotations dans la salle multimédia, répartition des équipements...) et la délivrance des avis sur le livret de compétences.

## Comment articuler socle/PPRE ?

En évitant tout d'abord de systématiquement identifier l'un à l'autre, nous venons d'en parler : le socle n'est pas une seconde voie pour élèves en difficulté, même momentanées, ce doit être bien clair. Le socle exprime, en termes de consensus, les objectifs d'apprentissage que la nation exige pour tous ses enfants. Traduction concrète, globale et lisible des objectifs réunis de chacun de nos programmes, écrits par degré et par discipline (au moins douze pour le collège si l'on veut bien considérer comme un seul programme celui qui réunit les différentes langues vivantes étudiées...).

Si le socle ne définit pas le PPRE et ne se définit pas par le PPRE, ce dernier prend en revanche appui sur l'identification des difficultés d'apprentissage des élèves aidés. C'est en cela que le socle est une référence indispensable : il indique des repères par niveau et par compétence, permettant ainsi de déceler au plus tôt les difficultés. « *Les élèves qui risquent de ne pas maîtriser les connaissances et compétences identifiées comme indispensables par les repères du socle commun à la fin d'un cycle relèvent d'un PPRE. Il s'agit d'élèves rencontrant des difficultés importantes ou moyennes dont la nature laisse présager qu'elles sont susceptibles de compromettre, à court ou à moyen terme, leurs apprentissages.* » [BOEN n° 31 du 31 août 2006] Ce sont en effet les manques précoces dans les apprentissages fondamentaux qui mettent l'élève en échec, le plaçant dans l'incapacité de suivre le cursus dessiné par « niveau ».

On pourrait globalement définir cet appui en trois temps forts pour le PPRE :

- *Le diagnostic* : les évaluations fines mises en place à partir des compétences du socle devraient désormais permettre d'identifier plus tôt et avec plus de précision non pas, ou pas seulement, les élèves à prendre en charge, mais surtout la nature des difficultés rencontrées.
- *La référence* : l'outil référence qu'est le socle pour les équipes permet de fixer par compétence des objectifs clairement tracés, lisibles par l'élève et sa famille, et de poser clairement les termes du projet.
- *La transversalité* : le socle n'étant pas écrit en termes disciplinaires, le repérage des compétences à privilégier devient donc un guide simple et efficace pour la mise en place d'un projet global de prise en charge.

On n'oubliera pas enfin que le PPRE est constitué « *d'actions qui ciblent des connaissances et des compétences précises* », mais aussi qu'il est temporaire et vise à prévenir autant qu'à remédier : or, les équipes sur le terrain le rappellent dans leurs différents bilans (sites académiques), ce deuxième point était jusqu'ici le plus difficile à mettre en œuvre, faute des moyens d'une analyse diagnostique fine. La déclinaison de compétences du socle commun doit sur ce plan fournir aux équipes un appui plus ferme et permettre de lancer la réflexion sur une alternative au redoublement comme le décrivent déjà plusieurs projets d'établissement en collège : repérage précoce des faiblesses et anticipation des échecs.

# Comment en discuter dans son établissement ?

Patrice Bride

Les établissements s'empareront-ils de l'outil « socle » pour en faire une occasion de débat collectif ? Oui, ici ou là, cela se fait. Il faut sans doute réfléchir au pourquoi faire et au comment et surtout envisager la chose sur le long terme et non au hasard d'une journée. Patrice Bride nous relate ce qui s'est fait lors de la prérentrée de son collège. Le résultat peut être modeste et probablement en deçà de ce qu'on pourrait dégager de ces deux « piliers » du socle qui ne se réduisent pas à une série de règles de bonne conduite et de bons comportements scolaires. Mais la démarche paraît intéressante.

Lors des réunions de la prérentrée 2007, la principale nous a proposé un travail de réflexion autour des piliers 6 et 7 du socle, « les compétences sociales et civiques » et « l'autonomie et l'initiative », en particulier autour de quatre axes principaux : vivre en société, se préparer à la vie de citoyen, être autonome, faire preuve d'initiative. Il s'agissait de définir des objectifs trimestriels par niveau de classe pour amener progressivement l'ensemble des élèves à une acquisition optimale de ces quatre compétences.

Les professeurs principaux de chaque niveau, aidés par d'autres professeurs, doivent dans un premier temps déterminer les priorités pour leurs élèves et formuler des objectifs trimestriels pour chacun des quatre axes. Lors de la mise en commun en plénière, il apparaît vite qu'il y a des chevauchements entre le travail réalisé par les quatre équipes : nous décidons donc de constituer des intergroupes, avec un professeur principal de chaque niveau, chaque intergroupe travaillant sur un des quatre axes afin de « lisser » la progression sur l'ensemble du collège. Une dernière étape a réuni à nouveau les professeurs de chaque niveau, de façon à établir de façon définitive la formulation des objectifs. Voici le document distribué aux élèves de 6<sup>e</sup>.

## DÉCLINAISON DU SOCLE COMMUN DE CONNAISSANCES ET DE COMPÉTENCES NIVEAU 6<sup>E</sup>

Les élèves doivent s'efforcer de respecter en permanence le règlement intérieur et les règles propres à chaque matière. Les compétences suivantes seront particulièrement évaluées aux trimestres indiqués :

### Trimestre 1 :

#### *Compétence 1 : Faire mon métier d'élève*

J'apporte mon matériel à chaque cours.  
Je sais noter mes devoirs sur mon cahier de texte.  
J'ai bien compris le fonctionnement de l'emploi du temps.

#### *Compétence 2 : Respecter les règles du collège*

Je me range dans la cour et dans les couloirs.  
Je me déplace dans le calme.  
Je reste debout et je retire mon manteau en début d'heure.  
Je sors mon carnet à chaque début d'heure.

### **Compétence 3 : Respecter les autres**

Je ne prends pas les affaires de mes camarades sans leur accord.  
Je lève la main et j'attends qu'on me donne la parole.

### **Trimestre 2 :**

#### **Compétence 1 :**

J'apprends mes leçons et je fais mes exercices.

#### **Compétence 2 :**

Je connais le règlement intérieur, c'est-à-dire ce qui est autorisé et interdit dans l'établissement.

#### **Compétence 3 :**

Je ne me moque pas quand un camarade fait une erreur.

### **Trimestre 3 :**

#### **Compétence 1 :**

Je comprends et je sais appliquer une consigne (écrite ou orale).

#### **Compétence 2 :**

J'assume mon comportement et je connais les conséquences de mes actes.

#### **Compétence 3 :**

Je tiens compte des conseils de mes professeurs et de mes camarades.

## **Bilan**

Ce travail nous a permis d'abord de lire de façon approfondie et intéressée le texte du socle commun, avec l'objectif de le traduire de façon opératoire dans nos pratiques. Nous avons pu également échanger de façon très intéressante sur ce que nous attendons de nos élèves. Les discussions furent parfois difficiles, butant sur la difficulté d'établir des priorités au risque de laisser croire que les élèves seraient dispensés de se conformer aux objectifs prioritaires des trimestres ou des années suivantes... Nous nous sommes finalement mis d'accord sur le petit texte d'introduction du document distribué aux élèves. Une autre difficulté fut de traduire les formulations assez générales du texte du socle en objectifs compréhensibles pour les élèves et clairement évaluable pour les enseignants, au risque de transformer le propos ambitieux du socle en objectifs assez limités, voire un peu banals.

Reste maintenant à faire vivre ce document, aussi bien auprès des élèves, pour faire en sorte qu'il soit une référence et que les objectifs qu'il fixe soient présents à leur esprit, qu'entre nous, en particulier lors des bilans de classes. Personne n'a bien sûr envie de se lancer dans le remplissage de grilles cours après cours, mais bien des collègues ressentent le besoin de rendre plus concrète, moins impressionniste, l'évaluation des élèves. Avec toutes ses imperfections, on peut penser que ce document, par ses objectifs simples mais clairs, peut y aider. Rendez-vous aux conseils de classe du premier trimestre, en espérant que ce travail plutôt efficace de prérentrée n'aura pas succombé à la routine des semaines de cours...

**Patrice Bride**, Professeur d'histoire-géographie, Collège Joliot-Curie (Bagnex, 92).

# 12. Ouvertures et perspectives

## Il y a une vie après le socle

Éric Larcher

L'introduction du socle pose indirectement des questions que les acteurs du système ne pourront écarter à court ou moyen terme. Une contribution qui permet d'aller au-delà du cadre de la scolarité obligatoire en allant voir du côté de la formation tout au long de la vie.

Je propose d'ouvrir ici trois pistes de réflexion :

- La prise de hauteur sur les enjeux du socle commun par une lecture sociétale plus large,
- La nécessité de conduire des investigations dans toutes les directions afin d'enrichir toutes les pratiques et ingénieries permettant la différenciation pédagogique, l'évaluation en logique positive par capitalisation de compétences acquises durablement, le développement des compétences non traditionnelles dans les domaines de la vie en société, de la préparation à la vie de citoyen, de l'autonomie ou de l'esprit d'initiative,
- Enfin les bonnes techniques et postures appropriées pour effectuer la validation des savoirs et compétences maîtrisés, quels que soient les lieux et les modes d'acquisition, selon les principes de l'éducation et formation tout au long de la vie.

Les deux premières me sont fortement suggérées par les nombreuses années passées en formation d'adultes, tandis que la troisième résulte d'un investissement quasi militant dans la VAE.

### Le socle au travers d'une lecture sociétale plus large

Les enjeux du socle doivent s'apprécier bien au-delà de la scolarité obligatoire.

C'est toute la question de l'intégration harmonieusement réussie au cœur de la société qui est en jeu. Elle se prépare en grande partie par les capacités du socle, elle se consolide par les poursuites d'études et toute action en lien avec les réalités socio-économiques, comme stage ou élément du parcours professionnalisant sur un projet. Le processus se doit désormais d'être entretenu avec une implication personnelle de chacun dans le concept d'éducation et formation tout au long de la vie (EFTLV), que les dispositions législatives récentes ont confirmé<sup>1</sup>. Le socle dans son architecture vise aussi à développer cette incitation auprès des jeunes<sup>2</sup>. Le pilier 7, relatif à **P'autonomie et P'initiative**, est à cet égard fort explicite. La maîtrise du socle par les jeunes entre en résonance avec la manière de gérer leur itinéraire de qualification et d'entrée dans la vie d'adulte (citoyenne, professionnelle, sociale). Sur ce point, la formule adoptée par les instances européennes de l'inclusion sociale est à méditer,

---

<sup>1</sup> Loi du 13 août 2004 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social, loi du 2 février de modernisation de la fonction publique dont le chapitre premier traite de la formation professionnelle tout au long de la vie des agents.

<sup>2</sup> Se reporter au site consacré au socle sur Eduscol <http://eduscol.education.fr/D0231/accueil.htm> ou à celui du décret du 11 juillet 2006 :

<http://www.legifrance.gouv.fr/WAspad/UnTexteDeJorf?numjo=MENE0601554D>

tout à la fois parce qu'elle synthétise le défi à relever dans son approche globale, mais parce qu'elle offre aussi une lecture différente et positive qui rompt avec nos habitudes institutionnelles exprimées en forme de double négation, comme « la lutte contre l'exclusion » ou « la suppression des échecs », « l'élimination des fautes »...

L'observation de ce qui est mis en œuvre sur les publics de la tranche d'âge 16-25 ans<sup>3</sup>, pour apporter des connaissances de base et des compétences essentielles aux jeunes sans qualification, montre déjà que l'on doit élargir notre lecture à l'effort consenti par la collectivité nationale sur ces enjeux. La maîtrise des savoirs et compétences du socle d'une part et le coût entier investi par la société doivent être appréhendés globalement sans pour autant chercher à établir de corrélation toute mathématique. Depuis les préconisations du rapport Schwartz, de nombreux dispositifs ont été créés et soutenus tant par l'État que par les Régions qui depuis 1993 ont une compétence sur ces chantiers. À titre d'exemple, un détour vers les écoles de la deuxième chance et en notamment sur le volet pédagogique est à ce titre particulièrement éclairant<sup>4</sup>, surtout mis en regard des contenus attachés aux piliers du socle.

*Une E2C accueille des adultes sortis depuis au moins deux ans du système scolaire, sans diplôme ni qualification, qui ont décidé de « retourner à l'école ». Mais c'est une école différente. L'enseignement en français, mathématiques, informatique est assuré sous forme individualisée. Chaque élève progresse selon son niveau avec l'appui des enseignants. Dans chaque domaine, tout progrès est validé après contrôle par le formateur et figure dans le carnet de compétences.*

*Pendant leur parcours, les jeunes sont amenés à faire deux ou trois stages dans des entreprises de la région pour découvrir le monde du travail, ses contraintes, ses possibilités. Chaque stage donne lieu à un bilan établi par le tuteur en entreprise, le stagiaire et un formateur. La synthèse de ces bilans sur le comportement en entreprise et l'acquisition des savoirs professionnels sont intégrées dans le carnet de compétences. La formation y est très personnalisée, c'est-à-dire que chaque jeune est suivi à l'intérieur de l'école par un « référent » avec qui il peut s'entretenir de ses problèmes tant pédagogiques que personnels. Dans l'entreprise, il est suivi par un tuteur. Il ne s'agit pas en effet de former simplement un futur salarié mais d'aider le jeune à comprendre le monde dans lequel il se trouve, à se situer dans la société et à comprendre les mécanismes. Pour cela, il faut avoir l'occasion d'agir à l'intérieur du système économique, dans l'entreprise, de côtoyer ceux qui y travaillent. En effet comme dit un des directeurs « on ne peut entrer en société, qu'étant mêlé à une histoire qui en émane ».*

*En plus des connaissances scolaires, l'E2C vise aussi le **développement des compétences personnelles et sociales** et place les élèves en situation d'exploiter leurs aptitudes dans d'autres domaines : capacité à, à monter des projets, à travailler en équipe etc. Ce travail autour du projet du stagiaire est finalisé par le « certificat de compétences ». C'est le certificat de fin de parcours à l'E2C, validé par le directeur de l'école et un représentant du monde économique. Il formule une conclusion basée sur l'évolution du stagiaire durant son passage à l'E2C et met en évidence les résultats des efforts de l'élève. Cet avis est basé sur ses connaissances scolaires, son alternance école/entreprise et les compétences personnelles et sociales mises en évidence.*

Peu de travaux de recherche ont été conduits sur cette question : combien coûte globalement à la collectivité la non-atteinte des connaissances, compétences et attitudes définies par le socle - ou tout autre description cohérente et systémique qui s'en approche dans d'autres pays à

---

<sup>3</sup> Publics dit jeunes selon le ministère du travail et ce en cohérence avec la segmentation européenne qui détermine les modalités et les niveaux de soutien financiers aux projets qui leur sont dédiés ;

<sup>4</sup> Le site [http://ec.europa.eu/education/archive/2chance/home\\_fr.html](http://ec.europa.eu/education/archive/2chance/home_fr.html) donne une approche générale sur ces structures. Voir également les pages tenues par Alexandre Schajer, Directeur Général du centre de formations en alternance de Châlons-en-Champagne, qui pilote l'école de la 2e Chance en Champagne Ardenne. Cette école assure la présidence actuelle du « Réseau E2C France », association qui regroupe les 8 écoles en fonctionnement en France.

l'aune de ce qui est retenu au niveau européen - pour une fraction anormalement élevée de la population jeune au sortir de la scolarité obligatoire. Cela suppose une investigation pluridisciplinaire d'envergure qui devrait croiser :

- Toutes les actions précitées,
- Les effets du non-emploi (charge globale partagée au travers des diverses indemnisations, RMI, facilités locales, l'aide sociale et les dispositifs publics de traitement et d'accompagnement),
- Ceux d'une santé fragilisée (la CMU certes, mais aussi le mal-être psychologique, et les états de déviance plus graves).
- Ceux sur l'affaiblissement économique.

Un réseau de laboratoires universitaires devrait pouvoir traiter cette recherche dans l'intérêt général. Des études réalisées outre-atlantique avancent des chiffres impressionnants à hauteur de plusieurs centaines de milliers de \$. Ces valeurs sont à consolider et ne sauraient être transposées sans précaution dans notre pays.

Il est fréquent d'entendre dire que les solutions de remédiation développées hors de notre institution sont très coûteuses (Écoles de la deuxième chance, dispositif dit « Défense 2<sup>e</sup> chance », actions des programmes régionaux, actions et dispositifs de l'ACSE et de l'ANLCI5, etc.), avec l'idée implicite que nos structures pourraient faire mieux. Mais faisons observer que les sommes indiquées correspondent à des charges consolidées, ce que l'organisation actuelle des écoles et des établissements ne sait pas faire pour chiffrer les coûts complets de scolarisation d'un adolescent, encore que la LOLF y invite nettement. Bien des détracteurs seraient surpris par les sommes obtenues quand on dégage des résultats dans notre organisation avec la rigueur nécessaire. De plus, si ces actions existent, c'est bien parce qu'il y a eu échec lors de la scolarité obligatoire. L'ambition du socle vise donc à recentrer l'acquisition des éléments fondamentaux pendant cette scolarité obligatoire par le plus grand nombre d'élèves. Ceci devrait logiquement dégager des marges de manœuvre des fonds publics pour d'autres besoins collectifs majeurs comme la recherche, la santé, la culture ou encore une capacité d'intervention accrue des décideurs politiques et des assemblées sur certains chantiers nouveaux, ou tout simplement le désendettement de la France !

Enfin sur le registre des coûts, ne doit-on pas se poser la question de la responsabilité engagée par chaque acteur du système éducatif sur les incidences induites par une décision de redoublement ? Déjà la grande majorité des experts souligne l'inefficacité d'un redoublement sans justification pédagogique argumentée, dans le processus global d'acquisition des fondamentaux comme ceux stipulés dans le socle. Mais une fois encore l'impact dépasse le cadre strict éducatif. Il génère une humiliation de l'enfant, un sentiment d'incapacité stigmatisée et irréversible, de rupture des liens d'amitiés avec les camarades du même âge réunis spontanément au sein d'un petit groupe constitué lors de la première classe commune. C'est désormais aussi une pénalité qui pèsera sur l'allongement des carrières professionnelles avant de pouvoir prétendre à la retraite. Comment un agent d'une fonction publique, qui le plus souvent admet difficilement les mesures nouvelles, et à venir, le concernant sur le rapport entre durée d'activité et l'âge d'accès à la retraite, s'arrogé-t-il si facilement un pouvoir de pénalisation pour un jeune à qui on prescrit (ou impose ?) un ou plusieurs redoublements. Cela vaut aussi pour le passage par un sas jugé indispensable pour rejoindre telle filière, l'obligation de reprendre un cursus dès le début sans aucune valorisation des acquis antérieurs dans une représentation qui combine l'expression de doutes (suspicion ?) sur le travail déjà

---

5 L'Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances, l'agence nationale de lutte contre l'illettrisme, qui répondent à une priorité internationale et européenne, portée par l'Unesco et l'Union Européenne qui apporte des cofinancements importants. La lutte contre l'illettrisme est inscrite dans la loi française du 29 juillet 1998 relative à l'exclusion, et développée dans un plan de cohésion sociale prévu par la loi du 18 janvier 2005, notamment par les volets « emploi » et « égalité des chances ». La loi du 4 mai 2004 portant réforme de la formation professionnelle y donne également toute sa place.

effectué et la déprédation irréfléchie du temps consacré au parcours de formation initiale<sup>6</sup>. Ces attitudes privent probablement la collectivité nationale de forces vives, apport contributif dans les grands équilibres déjà évoqués. Elles sont l'héritage d'une organisation qui au rythme imposé de l'année scolaire fixe les normes de façon mécanique. Du coup il est difficile pour les acteurs de sortir du périmètre d'action « ici et maintenant ». La culture dominante établie, la formation reçue, le modèle implicite de la reproduction de ce qui leur (nous !) a réussi, expliquent certainement la difficulté à se projeter sur ce qui passe pour le jeune au-delà de la sphère de l'école. Elle se double d'une insuffisance de formation, de préparation à imaginer et mettre en œuvre une réponse ponctuelle, modularisée sans systématiquement pousser jusqu'à l'individualisation absolue des parcours<sup>7</sup>. Il demeure que dans mes fonctions de DAFPIC j'ai observé les attitudes adoptées trop souvent par les collègues enseignants et les cadres inspecteurs sur les demandes de positionnement<sup>8</sup> en fixant des exigences démesurées et inéquitables vis-à-vis des compétences réellement obtenues par les élèves de la voie normale.

Le défi se situe donc dans la capacité du système à « secréter » le moins de laissés pour compte, du point de vue sociétal, et ce en regard des moyens accordés à l'enseignement scolaire sous toutes ses formes (premier degré, collèges, publics ou privés). Le changement de paradigme n'est pas que didactique il est bien socio-économique, donc déterminant sur les grands équilibres qui déterminent le fonctionnement du pays.

L'ambition du socle commun dépasse le cadre de l'école, invite chacun à prendre de la hauteur sur les défis de la société et se forger sa conviction sans oublier la parcelle de responsabilité que chacun détient sur l'échiquier national.

### **Observer et puiser dans tous les creusets existants**

Pour autant faut-il tout réinventer ? Des ressources existent. Elles résultent déjà des recherches-actions de solutions correctrices, de remédiation scolaire et d'inclusion sociale, comme indiquées précédemment, soit de l'expérience acquise en formation d'adultes. Dans les deux cas, il aura fallu trouver des modalités qui ont en commun d'être fortement individualisées, différentes de celles activées dans le milieu scolaire et de plus en plus construites en logique positive. Ainsi, les actions pour les publics jeunes sont très orientées par l'idée d'un projet ou d'un intérêt identifié, parfois après une étape d'émergence, tandis que pour la formation continue d'adultes, l'unité de compte est le plus souvent l'heure-stagiaire, partant du principe que c'est bien ce qui est acheté par le financeur pour chaque formé. Les parcours sont donc très individualisés dans leur élaboration et dans leur déroulement. Pour les deux publics, c'est une nécessité sinon le rejet est inévitable par le bénéficiaire qui revit ses situations d'échec ou de décrochage pendant sa scolarité.

Faut-il réaffirmer qu'il ne s'agit pas d'emprunter des solutions conçues pour ces publics et de les appliquer directement face à des enfants beaucoup plus jeunes ? Pour autant, on ne peut ignorer l'existence de ces gisements de références précieuses, qui viennent s'ajouter à toutes les ingénieries d'éducation ou de formation (celles qui s'élaborent en amont de façon réfléchie face à une situation analysée dans son contexte) et les ingénieries pédagogiques (celles qui ajustent en temps réel la relation privilégiée entre le maître et l'élève) inventées par nos collègues ou nos aînés ?

---

<sup>6</sup> Les exemples sont nombreux : classe passerelle avant une STS, CPVP pour entrer filière professionnelle, accès à la première professionnelle après une seconde voire une première technologique !

<sup>7</sup> Il a fallu des textes précisant les conditions d'accueil des bacheliers professionnels en STS sur le principe d'un début de cursus aménagé pour croiser progressivement les potentiels techniques et les insuffisances des domaines scientifiques ou généraux, pour que cessent les organisations de type passerelle sur un an.

<sup>8</sup> Deux acceptions définies sur Eduscol : <http://eduscol.education.fr/D0239/lexique.htm>

Toujours au nom de mon expérience professionnelle, j'invite les enseignants à découvrir et observer entre autres les dispositifs développés dans les APP 9 soutenus par les DRTEFP et le FSE, les ateliers de formation de base destinés aux personnes en butte à l'illettrisme (qui ont des appellations différentes selon les régions), les programmes d'actions financés par les conseils régionaux pour les publics jeunes (de 16 à moins de 26 ans). Tous ces dispositifs poursuivent les nombreux plans financés par l'État dont les 16-18, 18-25, PAQUE, etc. Ils ont permis d'expérimenter et de perfectionner des ingénieries qui toutes visaient à l'obtention de compétences qui gravitent autour des piliers du socle. Des intervenants, des méthodes et des outils existent dans les GRETA qui ont participé et participent encore largement à ces actions. Des collègues de toutes origines<sup>10</sup> y œuvrent avec conviction et créativité.

Plus proches de notre organisation, des expérimentations exemplaires (collège Clithène en Gironde, Lycée pilote innovant Futuroscope, micro-lycée de Sénart, CLEPT de Grenoble) ont démontré notre capacité en créativité et en efficacité pour atteindre les capacités cibles qui ne diffèrent pas beaucoup de celles du socle commun. De même, les dispositifs de la MGI ont été des laboratoires de stratégies pédagogiques alternatives qui ne sont pas assez connues des acteurs du système de référence au collège. Les animateurs de CIPPA ont, au sein de réseaux informels plus ou moins structurés selon les académies, expérimenté avec succès des solutions de réconciliation avec l'École et d'acquisition des savoirs de base pour des adolescents en graves difficultés.

*Du fait qu'elle s'adresse le plus souvent à des élèves en difficulté scolaire, la Mission générale d'insertion participe pleinement à la lutte contre l'illettrisme.*

*Les trois catégories d'actions spécifiques de la mission générale d'insertion comportent systématiquement une composante de remise à niveau des connaissances de base, en français et en mathématiques. La catégorie des actions de remobilisation y consacre un temps particulièrement important, au moins un tiers du total des heures, pouvant notamment être axé sur la réactivation des mécanismes de lecture. L'objectif est d'améliorer l'expression écrite et orale et de préparer l'accès à une formation qualifiante.*

*Toutes les académies mettent en place cette catégorie d'actions, sous des appellations diverses. Ces actions s'appuient également sur le principe de périodes en entreprise, qui a pour objectif de remotiver les élèves, à améliorer leur expression écrite et orale.*

*Dans le cadre de ces actions, soit la lecture est traitée dans le cadre de la remise à niveau en français, soit fait l'objet de renforcements spécifiques (sous forme d'ateliers d'écriture et de lecture par exemple...).*

*L'accompagnement personnalisé, qui est une des spécificités pédagogiques de la mission générale d'insertion, permet de réduire significativement les lacunes constatées.*

Toujours très proches de nos structures, les démarches et organisations mises en œuvre dans l'enseignement agricole méritent d'être mieux connues. La modularisation dans l'accès aux certifications, la composante d'enseignement socio-éducatif, la place privilégiée accordée au centre de ressources au cœur d'un établissement valent d'être connues. Le réseau des MFR a su proposer également des pédagogies pour des élèves qui ne se reconnaissent plus dans le système commun. La proposition d'orientation vers ces établissements placés sous la tutelle de l'enseignement agricole est désormais admise par les conseils de classe. Pourquoi ne pas dépasser les représentations et les préjugés pour observer les ingénieries adoptées dans ces MFR ou IREO ? D'autres ressources existent également du côté des CEMEA ou des

---

<sup>9</sup> Atelier de pédagogie personnalisée où l'on note que c'est la bien pédagogie qui est personnalisée pour un service réalisé au sein d'un atelier, terme qui résume assez bien l'espace d'action et le contexte des apprentissages proposés. Voir le site <http://www.app.tm.fr/>

Il est intéressant d'y voir aussi la charte, la démarche de confirmation du label, l'exigence portée sur le service rendu au bénéficiaire. Les DRTEFP sont les directions régionales du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle.

<sup>10</sup> Les professeurs du second degré, instituteurs ou professeurs des écoles, CPE, COPsy sur emplois gagés, les contractuels recrutés sur des compétences particulières y travaillent, avec d'autres acteurs, de façon très collective sans cloisonnement statutaire.

associations accompagnées par les directions départementales de la jeunesse et des sports. Leurs conseillers en éducation populaire sont des fonctionnaires professionnels de l'accompagnement des adolescents qui sont prêts à présenter leur travail aux collègues enseignants, au côté d'animateurs expérimentés agissant dans les réseaux associatifs. Le projet pédagogique des écoles de la seconde chance fixe, là encore, des objectifs qui convergent curieusement avec ceux du socle commun.

*L'association des E2C a été créée en juin 2004 avec trois objectifs prioritaires. La rédaction d'une charte des principes fondamentaux qui structurent une école de la 2<sup>e</sup> Chance. Celle-ci constitue le socle commun sur lequel s'engage chaque école et permet d'engager les processus de validation des nouvelles écoles. Le partage des ressources et des pratiques pédagogiques dans le but de définir une validation commune du portefeuille de compétences acquises par les jeunes qui suivent un parcours E2C. Dominique Dujardin, Directeur de l'E2C de l'Essonne, rappelle que l'école est un lieu où les questions de rapport au savoir sont particulièrement prégnantes, savoir de base, savoir-faire et savoir être et tendent à démontrer la valeur heuristique de la construction et de l'acquisition des compétences. La compétence est ici basée sur un enjeu majeur, l'employabilité, au travers de la ponctualité, de l'assiduité, de la maîtrise du langage. Car l'enjeu est humaniste, certes, mais ne peut se dissocier de l'enjeu économique et d'une réelle qualification pour l'entreprise. L'individualisation des formations représente l'un des courants d'évolution des pratiques de formation. Elles combinent dans leur principe de fonctionnement, selon Dominique Dujardin et Annie Kujacik des parcours de formations adaptés et des modes d'apprentissage diversifiés. Pour autant il ne s'agit en aucun cas d'établir une relation deux à deux entre le stagiaire et le formateur. Apprendre n'est pas une activité solitaire, le groupe, son dynamisme, la qualité des interactions ont un rôle important dans cette forme de pratique. L'alternance avec l'entreprise dans la construction du projet professionnel est un autre élément essentiel de la démarche pédagogique des E2C.*

*L'école de Seine Saint-Denis travaille à la mise en place d'un « portefeuille de compétences », qui évaluera les situations professionnelles du stagiaire tout autant que ses acquis sur les savoirs de base (maths, français, informatique). Pour Olivier JOSPIN, le stagiaire doit devenir, en quelque sorte, un spécialiste de la validation des acquis de l'expérience (VAE) et bénéficier d'une « méthode clé » pour continuer sa vie professionnelle, accéder à de nouvelles qualifications reconnues par la valeur de l'expérience acquise. L'organisation de ce parcours, qui doit faire partie intégrante des modalités de travail, pose la question d'un accompagnement spécifique, réelle valeur ajoutée des E2C.*

*C'est un travail de restructuration des identités, un nouvel ancrage dans le tissu social, à l'image de ces jeunes qui, souvent, ont perdu confiance en eux. Cette relation « humaine », poursuit Alain Goepfert doit donner un nouvel éclairage sur la situation des jeunes accueillis par l'école. Il faut miser sur leurs capacités à développer leurs ressources propres, leurs capacités d'initiatives et de choix, leur possibilité, enfin, de bâtir un projet de vie. L'école de Mulhouse se considère comme la « moins école de toutes les écoles présentes » dans la mesure où, pendant les deux premiers mois de formation, le stagiaire va se confronter, à l'effort, au travail et à la fatigue, dans des activités d'apprentissage de base. Car il faut calquer l'apprentissage du jeune sur la réalité d'un univers professionnel fondé sur la performance.*

*Le doute reste donc permanent sur la mise en place de la logique d'accompagnement, tant il est difficile de mettre en exergue des registres distincts d'intervention. Et de varier en permanence les supports pédagogiques permettant de mener à bien les exercices comportementaux, comme, à titre d'exemple, l'organisation par l'E2C Champagne Ardenne d'une régata entre Lorient et La Rochelle, apprentissage du milieu marin et maritime, mais aussi de la vie en communauté et des règles qui s'y imposent.*

Donc l'observation, l'appropriation, la déconstruction d'ingénieries de formation et pédagogiques éprouvées et l'élaboration collective de solutions adaptées aux publics confiés deviennent une attitude permanente des éducateurs. Et s'il est enrichissant d'aller visiter les APP, les ressources d'individualisation pour adultes en GRETA, le concept de centre de ressources en lycée agricole, on peut inviter chacun à revisiter tous les dispositifs préconisés dans certains cadres d'application et que l'on ne pense pas à refaçonner pour l'utiliser dans un autre contexte pédagogique<sup>11</sup>.

## Tirer parti de la VAE<sup>12</sup>

Rappelons les finalités de cette petite révolution :

*L'accès par la validation des acquis de l'expérience pour tout diplôme ou titre inscrit au Répertoire National des Certifications Professionnelles est rendu possible par la loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002. Cette loi réaffirme la valeur sociale des savoirs professionnels, militants et domestiques construits dans et par l'expérience et leur légitime une reconnaissance institutionnelle et sociale<sup>13</sup>. Elle stipule que toute personne qui possède une expérience cumulée de trois ans en rapport avec la finalité d'un diplôme professionnel, peut prétendre à obtenir tout ou partie de celui-ci au titre de savoirs d'action acquis et développés au cours de cette période. Au candidat de prouver que ses acquis justifient, aux yeux d'un jury dûment constitué à cet effet, la validation totale ou partielle et ce dans une analyse globale, des connaissances et aptitudes exigées pour l'obtention du diplôme visé.*

Au-delà de la validation toujours adossée à un référentiel, la certification apporte au détenteur des droits durables dans l'espace national et de plus en plus reconnus hors frontières<sup>14</sup> et répond en cela aux principes de l'éducation et formation tout au long de la vie adoptés dans le mémorandum de Lisbonne en mars 2000. On rompt ainsi le cercle constitué de l'enseignement, de l'élaboration des supports d'évaluation, de l'évaluation, de l'expression des résultats de l'évaluation. Si on n'y prend garde, cet enchaînement d'activités conduites par le même maître ou un groupe professionnel d'enseignants partageant la même culture et les mêmes référents, peut enfermer les deux acteurs dans une partie inégale, avec force données implicites et impasses. L'enseignement vise davantage à préparer l'évaluation (pensons aux classes dites d'examen) qu'à un ensemble de compétences compréhensibles et organisées autour du noyau de la certification ou des capacités déterminantes pour poursuivre. L'évaluation élaborée à partir de ce qui a été apporté, permet aux maîtres de se rassurer sur l'exigence de celle-ci, mais ne reflète pas forcément ni ce qui a été acquis de façon durable, ni la prise en compte de ce qui a été développé ailleurs, ni l'assise des connaissances et aptitudes utiles à la poursuite d'études dans une trajectoire sereine. La VAE oblige chacun à revenir aux références dans un langage explicite et non codé, à s'étalonner en permanence aux réalités du hors l'école (de son école connue), que ce soit dans la sphère socio-économique (très précieux

---

**11** La liste est nombreuse : Études dirigées ou encadrées, modules (qui ont vite perdu leur vocation originelle pour ne retenir que les vertus du groupe restreint par dédoublement), les Parcours diversifiés, les actions du Programme Nouvelles Chances 'programme personnalisé d'aide et de progrès' en sixième, les mesures d'Aide et soutien au collège, IDD, TPE, PPRE, les objectifs et les modes de validation des compétences du B2I, etc.

**12** Lire à ce sujet le dossier des *Cahiers pédagogiques* sur la VAE, octobre 2007, n° 456 (N.D.L.R.)

**13** Pour reprendre la formulation adoptée dans l'excellent dossier du N° 150 de la Ligue de l'Enseignement de juin-juillet 2007 qui aborde justement ces questions liées aux savoirs de base replacés dans une lecture européenne.

**14** Elle engage le certificateur. Une certification est désormais construite au regard d'un ensemble cohérent et pertinent d'activités représentatives du champ professionnel et du niveau de responsabilités associées. Elle est décomposable en unités certificatives cohérentes (de 5 à 7), dûment décrites lors de l'inscription dans le Répertoire National des Certifications Professionnelles (RNCP) après expertise de la Commission nationale de la certification professionnelle créée par décret en même temps que l'accès à la VAE. Pour les diplômes de l'éducation nationale, la capitalisation des unités peut s'effectuer sur une durée maximale de 5 ans.

pour les enseignants de la voie professionnelle), les cycles d'études ultérieurs (tout aussi précieux pour ceux qui ont à connaître plus largement l'offre du système), ou sur les contenus (pensons au B2I, où il est montré qu'à ce jour, plus de la moitié des compétences sont acquises par les élèves hors l'école !).

La VAE oblige aussi les membres de jury à adopter dans la première phase de celui-ci une posture d'expert. De ce que le postulant apporte, décrit, explicite, l'expert doit extraire ce qui est signifiant et fondé<sup>15</sup> et y reconnaître le noyau dur des savoirs et compétences associés à telle certification. Il se doit d'accepter toute forme d'expression, de matériaux, de preuves même si l'organisation est prédéfinie pour simplifier la prime analyse. C'est le candidat qui dans un exercice personnel mène le jeu. Dans la phase de délibération, l'évaluateur valideur s'impose de chercher, le plus souvent en équipe interdisciplinaire, les éléments de preuves, les signaux cohérents qui convergent pour statuer. C'est une approche globale<sup>16</sup> qui se détache de la lecture disciplinaire. Trouver les points forts qui permettent d'avancer l'hypothèse que, dans telle autre situation professionnelle, le postulant aurait certainement acquis les savoirs qu'il n'a pas été en mesure de développer dans son cadre de travail. Enfin, en cas de validation partielle, le jury peut être amené à proposer une évaluation complémentaire et à ce titre préconiser un parcours de formation. La posture confine cette fois à celle de l'ingénieur formation, en faisant l'hypothèse que l'évaluation complémentaire est bien proposée dans l'intérêt du candidat, c'est-à-dire après prise en compte de son projet, expertise élargie et délibération raisonnée. Le membre de jury jongle sur trois postures. Ajoutons, que le candidat peut chercher à bénéficier d'un accompagnement<sup>17</sup>, dont le but est dans un premier temps de l'aider à cibler finement la certification plausible, puis à le conseiller sans se substituer à lui, pour l'identification des activités représentatives et la « mise en mots », passage obligé de la VAE. Il est admis que des professionnels, formés à l'analyse du travail et aux techniques de bilan, puissent intervenir sur chacune des étapes d'un parcours de VAE, jury y compris. Il y a nécessairement dissociation des postures professionnelles, à tel point que la réglementation impose que la fonction d'accompagnateur est incompatible avec celle de membre de jury pour une même personne candidate. Cependant l'implication dans toutes ces missions, certes dans des parcours disjoints, ne peut être que très bénéfique pour exhausser les pratiques d'éducation et d'évaluation.

La VAE induit fondamentalement une approche positive de l'évaluation. Dans le parcours du postulant, toutes les étapes résumées ci-dessus ne se conçoivent que dans une logique positive. Les différentes postures des membres de jury ne peuvent s'envisager autrement. Mais quand les compétences sont avérées, au travers d'une description pertinente et argumentée des activités qui les activent, description correctement mise en mots, il y a bien du côté du candidat une forte « conscientisation » de ses savoirs et savoir-faire et une élévation de sa capacité à expliciter son potentiel personnel. Cet atout développé par le parcours VAE, notamment par l'accompagnement, trouve son aboutissement devant le jury, mais évidemment dans toute situation de mobilité professionnelle ou d'entretien d'évaluation. Cette vertu très marquée de la VAE mérite d'être mûrie, dans le cadre de la mise en œuvre du socle commun, par l'ensemble du corps enseignant pour repenser les principes d'évaluation sommative au gré de l'apprenant. Cette pratique peut se concevoir avec une gradation progressive du partage des responsabilités maître – élève et donner parallèlement de l'épaisseur au pilier 7.

---

<sup>15</sup> (Autrement dit avec une marge d'incertitude aussi bonne que pour un examen qui procède par sondage !)

<sup>16</sup> Avec un peu d'humilité combien d'entre nous seraient capables, 20 ou 30 ans après de passer à nouveau, avec succès un baccalauréat général, dont on ne connaît pas les codes implicites actuels ?

<sup>17</sup> Le rapport de la mission sénatoriale sur la formation professionnelle a montré à l'envi que si l'offre existe, les financements [coûts de la prestation et temps ouvré à y consacrer] sont très disparates. Rapport et synthèse consultables sur le site du sénat.

Pour conclure, je reprends volontiers les formules adoptées dans « les idées en mouvement » du dossier N° 150 déjà cité. « Dominée par le secteur économique et marchand, la formation tout au long de la vie doit être investie par l'éducation populaire pour agir au plus près des citoyens, en particuliers les plus démunis. »<sup>18</sup>. Les ambitions du socle commun pour notre Nation ne visent pas autre chose. Puissent ces quelques propos enrichir la perception des enjeux et apporter quelques pistes d'action à ceux qui engagés dans ce beau projet veulent parfaire leur mission.

**Éric Larcher** est IA-IPR de sciences et techniques industrielles, actuellement responsable de formation à l'école supérieure de l'Éducation nationale, il a été notamment conseiller technique de recteur en formation professionnelle.

---

<sup>18</sup> Voir la conférence de Nicolas Saboul, lors du colloque de Rennes les 6 et 7 mars 2006, où il accorde à l'EFTLV une visée éducative et culturelle, une visée civique et politique, et considère que l'EFTLV est inséparable de la VAE.

# La dimension européenne

Dominique Raulin

Qu'en est-il dans les autres pays du « socle commun » ou de quelque chose d'équivalent ? On dit parfois, de façon un peu fantasmagique, que le socle est imposé par « l'Europe » ou par « l'OCDE ». En réalité, les autres pays se posent des problèmes qui ne sont pas sans points communs avec les nôtres. L'auteur a travaillé sur la question et nous livre une synthèse.

La France a été sans doute la première à envisager de définir pour sa scolarité obligatoire, une culture commune : ce sont en effet Langevin et Wallon qui en 1947, en lancent l'idée, l'estimant nécessaire pour construire et préserver l'unité nationale. La structure très centralisée de l'époque s'accorde bien avec une telle orientation. Soixante années après et trente après la loi qui met en place le collège unique, le principe du socle commun ne fait toujours pas l'unanimité en France.

## Core curriculum

C'est la Grande-Bretagne à la fin des années quatre-vingt qui reprendra et concrétisera la première l'idée d'exigences communes pour la fin de la scolarité obligatoire. C'est d'autant plus important et novateur que le système est décentralisé et que les contenus d'enseignement sont définis au plan local. C'est Margaret Thatcher qui promulgue le *Core curriculum*. Il s'agit d'une décision politique visant à mieux maîtriser les dépenses publiques en mettant en concurrence les établissements. L'idée est simple : pour connaître l'efficacité des établissements et les inciter à revoir leurs méthodes, il suffit de leur fixer à tous, les mêmes objectifs le plus précisément possible, et de mesurer le nombre d'élèves qui les atteignent. En comparant les résultats entre établissements, on parviendrait, c'est au moins l'idée des promoteurs de la méthode, à mettre ceux-ci en concurrence, considérée a priori comme source de progrès. Le *core curriculum* n'est donc pas un outil pédagogique mis à la disposition des enseignants, mais un outil de pilotage fait pour les décideurs et bien sûr les financeurs. Outre le fait qu'il a été adapté à deux reprises depuis sa mise en place, le *core curriculum* s'est traduit par le développement d'évaluations sans que soient réellement et fondamentalement remises en cause l'organisation des classes et les méthodes pédagogiques. Par ailleurs, les interrogations sont de plus en plus nombreuses sur le coût de conception de ces protocoles d'évaluation. Cette méthode permet d'évaluer la performance des établissements au regard d'exigences scolaires, mais ne traite pas la question de la pertinence des choix scolaires à moyen terme : telle école réussit bien, mais pour autant ses élèves sont-ils bien formés aux enjeux du futur ?

## Socolo duro et autres variantes

L'Italie a suivi plus de dix ans après, à peu près la même évolution dans la conception du *socolo duro* : les changements politiques n'ont pas permis qu'il soit effectivement mis en place ! L'opposition est vive entre ceux qui veulent en faire un outil pédagogique visant à améliorer la réussite de chaque élève et donc le niveau global d'instruction, et ceux qui voient dans cet objet un instrument du pilotage pédagogique comme en Grande-Bretagne. Les premiers privilégient l'approche didactique en insistant sur les apprentissages, les seconds focalisent

sur les évaluations externes, mises au point en dehors des établissements. Le *socolo duro* est prêt mais n'a pas encore été réellement mis en œuvre.

Le Danemark a suivi une troisième voie qui est le reflet de son fonctionnement politique et social. Le socle commun, ou les exigences de fin de scolarité obligatoire, qui est rédigé sous la forme de compétences fait l'objet d'un consensus très large au sein de la société. Son principe et son contenu ont été suffisamment discutés en amont pour que le texte produit convienne à tout le monde. C'est un texte essentiellement à visée pédagogique puisque le redoublement n'existe pas, que c'est globalement la même équipe pédagogique qui suit chaque élève tout au long de sa scolarité obligatoire et enfin parce que les évaluations sont utilisées comme base de dialogue avec les parents.

Plus récemment, différents pays comme l'Allemagne ou la Bulgarie, se sont dotés d'un socle commun. Ce sont les résultats obtenus aux évaluations internationales, notamment PISA, qui les y ont incités. Il est encore trop tôt pour en mesurer la véritable portée.

Enfin, on ne peut oublier dans ce panorama l'influence des décisions européennes, comme le protocole de Lisbonne par lequel l'ensemble des ministres de l'éducation de l'Union européenne s'est mis d'accord sur des objectifs communs, rédigés là encore en termes de compétences.

### **Trouver la voie...**

À travers ces différents exemples, ce sont bien les véritables enjeux d'un objet comme le socle commun qui sont en cause et en second lieu, leurs conséquences sur le fonctionnement et l'organisation des établissements. En effet, si les partisans de la mise en concurrence des établissements affirment que cela est destiné à améliorer leurs performances et donc celles des élèves, il n'y a là que les principes d'une efficacité et d'une rentabilité sur le modèle de n'importe quelle unité de production : Il faudrait au moins s'assurer que l'école est bien une unité de production. Toute activité ne peut sans doute pas s'inscrire dans un tel modèle : aurait-on l'idée par exemple de s'interroger sur l'efficacité des études de médecine au regard du nombre de cancers guéris ? A contrario, les tenants de l'approche pédagogique-didactique devraient être un peu plus réalistes pour rester crédibles. Les recherches nombreuses sur les méthodes d'apprentissage, sur le traitement de l'erreur et les acquis récents en psychologie cognitive n'ont pas permis de changer les méthodes d'enseignement et les attitudes des élèves. On voit mal comment la seule écriture du socle commun pourrait permettre d'aller plus loin !

En conclusion, en revenant au cas français, le socle est un outil intéressant par sa forme (compétences multidisciplinaires) et son objet (exigences en fin de scolarité obligatoire). Utilisé de façon systématique comme outil de pilotage, il peut devenir un outil extrêmement dangereux permettant une nouvelle ségrégation scolaire : les élèves n'ayant pas montré leur maîtrise des compétences sont écartés ! En laissant son développement au gré de la bonne volonté des équipes éducatives, on risque de connaître les mêmes échecs que d'autres innovations récentes, comme les TPE, les modules, les IDD ou plus anciennement les 10 %. Il ne faut pas suivre le modèle anglais parce que ce n'est pas l'esprit de la loi, le modèle danois est si loin de nos habitudes qu'il est inadapté... Il faut donc inventer un modèle français. Le contenu du socle en intégrant la culture humaniste, la culture scientifique et technologique, et les compétences comportementales nous y invite tous parce qu'aucun élève qu'il soit issu des quartiers aisés ou des zones plus difficiles, ne peut prétendre a priori les maîtriser. L'exception française est que le socle concerne tous les jeunes scolarisés en France et l'enjeu collectif est qu'il le reste ! En tant qu'outil de pilotage, on risque de focaliser sur les apprentissages fondamentaux, en tant que pédagogues, on aura tendance à oublier les compétences comportementales ! La réussite du socle et son efficacité passeront par la découverte d'une voie moyenne entre ces deux extrêmes.

**Dominique Raulin**, directeur du CRDP d'Orléans-Tours.

# Échapperons-nous à la corruption d'une belle idée ?

Denis Meuret

L'auteur de cette contribution, qui a une très bonne connaissance des différents systèmes éducatifs, vient de publier une passionnante étude qui compare notamment le système français au système américain, *Gouverner l'école*. Comment s'inscrit la réflexion sur le socle commun dans l'évolution de notre système ? Des raisons d'être inquiets, mais aussi d'être suffisamment lucides pour essayer d'échapper au fameux « changer pour ne pas changer » !

Faire acquérir à tous les élèves un socle commun de compétences est un objectif important pour trois types de raison : *d'humanité* (on peut espérer que les élèves les plus faibles échapperont plus souvent à l'humiliation si l'école a vraiment le projet de ne laisser personne au bord du chemin), *d'équité* (la société doit à tous ses enfants de leur donner la possibilité de maîtriser le degré de complexité qu'elle a atteint), *de cohésion sociale* (la possibilité que tous les citoyens puissent se parler d'égal à égal est renforcée). Que le rapport Thélot (2004) en ait réaffirmé l'exigence et la loi Fillon (2005) repris l'idée était donc une bonne nouvelle.

## Une problématique qui n'est pas dans nos mœurs

Toutefois, j'ai écrit récemment<sup>1</sup> que je ne croyais pas le système éducatif français capable de vouloir véritablement atteindre cet objectif, à la différence du système scolaire américain, qui vise pour tous ses élèves le niveau *proficient* en 2014. Je rejoignais en cela des inquiétudes exprimées plus tôt par Claude Thélot<sup>2</sup>. Mon pessimisme provenait de ce que les réticences au socle avaient été exprimées à la fois par le SNES (ce socle sera une « culture » au rabais, inférieure à celle qui caractérise des « êtres sociaux à part entière ») et par Philippe Meirieu (On acquerra ces compétences de base en perdant le lien avec le sens des apprentissages, on apprendra à lire par des exercices privés de sens parce qu'on supposera que c'est seulement après l'acquisition du socle qu'on pourra lire par plaisir, une critique qui, si je ne me trompe, suppose que les partisans du b-a ba aient raison<sup>3</sup>). Cette convergence inhabituelle s'explique, me semble-t-il, par l'idée qu'une formation authentique ne peut viser « l'utilité » : éviter la marginalisation sociale des plus faibles se paierait forcément d'une baisse du niveau moyen de la culture gratuite (inutile à la production de richesses) des générations futures. Il importe de bien voir que ni Meirieu, ni le SNES ne visent ce que le socle va changer pour les plus faibles : vu l'état actuel de leurs compétences, maîtriser le socle les rapprocherait évidemment de la grande culture (le SNES) et d'une culture authentique (Meirieu) tout en augmentant leurs capacités d'insertion sociale, professionnelle. Tous deux craignent une baisse du niveau général, une baisse en fait du niveau de ce que les professeurs présentent aux élèves. On peut voir dans cette crainte l'influence du modèle durkheimien d'éducation, selon lequel l'école seule fait de nous des êtres sociaux et civiques en nous apprenant l'autodiscipline et l'usage

<sup>1</sup> In « Gouverner l'école » (PUF, 2007), voir en particulier pp.130 et sq.

<sup>2</sup> Les quatre conditions pour la maîtrise d'un socle commun par tous, in G ; Chapelle et D. Meuret, *Améliorer l'école*, PUF, 2006.

<sup>3</sup> In *Liaisons laïques*, n° 277.

de la raison, contre les sollicitations délétères de la société et des familles. Selon ce modèle, il s'agit d'aller contre la nature des élèves, mais ces derniers doivent choisir librement le côté de la raison et de la vertu. La présentation du savoir doit suffire, ce pourquoi les enseignants évoquent si souvent le manque de « maturité » des élèves pour expliquer leurs difficultés et ce pourquoi les gens de « Sauvez les lettres » sont si opposés à la pédagogie : toute pédagogie jette sur l'enseignement le soupçon d'inculcation, d'endoctrinement, de formatage, précisément parce que ce dernier va contre la nature des élèves et la pente de la société. Ce n'est pas le cas dans le modèle formalisé aux États-Unis par John Dewey. Les individus y sont des êtres sociaux parce qu'ils tissent entre eux des échanges ; l'école doit doter les individus de la capacité de nouer entre eux des échanges plus riches, plus divers, plus confiants. Rien dans la nature des élèves ne s'oppose à ce qu'ils apprennent, et rien ne s'oppose donc à ce que l'école soit responsable de ce qu'ils apprennent.

### **Espoir bien fragile**

À certains égards, le décret 2006- 830, qui définit le socle, contredit ce pessimisme : au lieu d'opposer les « compétences » « aux connaissances », il les définit comme composées de connaissances, de capacités et d'attitudes. Il rappelle l'article de la loi qui inscrit le socle dans la perspective d'un service à rendre aux élèves, et on ne peut trouver à redire aux attitudes qu'il se propose de promouvoir (ouverture aux autres, curiosité, etc.) Il prévoit une évaluation récurrente et une aide pour les élèves en difficulté. Bien que, de façon bien française, il ne prévoit rien pour ces professeurs ou ces écoles qui auraient par trop d'élèves en difficulté, cela va plus dans le sens d'un *empowerment* deweyen que d'un dessillement durkheimien. Cependant, le décret fait aussi allégeance au modèle durkheimien : « le socle commun est le ciment de la nation », énonce-t-il pompeusement, ce qui ne laisse pas d'étonner, s'agissant d'une notion si neuve et d'une nation si ancienne. Il ajoute — coup de balancier dans l'autre sens — que le socle « se réfère aux évaluations internationales », mais ne précise pas de quelle nature est cette « référence ».

La lecture du contenu du socle continue hélas de justifier le pessimisme initial. Le texte du décret mêle objectifs à atteindre, principes pédagogiques, dont on ignorait qu'ils dussent être fixés par décret, et truismes purs et simples (« les mathématiques favorisent la rigueur intellectuelle » pourrait s'écrire aussi au fronton de Normale Sup), il est souvent flou (où s'arrêtent les « structures syntaxiques fondamentales », les « principales règles d'orthographe » ? « Lire à haute voix de façon expressive », « dégager l'idée essentielle » d'un texte, est plus ou moins difficile selon la nature du texte en cause ; la « culture scientifique nécessaire à une représentation cohérente du monde et à la compréhension de l'environnement quotidien » est, si on prend la chose au sérieux, largement au-delà des compétences de l'universitaire de base, des miennes en tout cas). Certes, cela sera précisé par des arrêtés et, in fine, par des épreuves d'évaluation, mais précisément le texte ne choisit pas, entre indiquer des principes, des critères, dont les rédacteurs des arrêtés auraient pu s'inspirer, et indiquer réellement les compétences à maîtriser. De là un texte tour à tour trop flou et trop précis.

Ce texte est, en vérité, un texte politique, où les différentes disciplines, des maths à l'EPS, reçoivent chacune un coup de chapeau préventif. Il vise à désamorcer les préventions « républicaines » avec tant d'empressement qu'on le croit parfois inspiré par elles. Peut-être signifie-t-il seulement que, depuis quelques années, entre PISA et le lucferrysme, le gouvernement français ne sait pas comment penser l'éducation.

## Quel seuil de compétences ?

Ceci dit, la tâche que ce texte devait remplir (définir un socle atteignable par tous) n'avait rien de facile. Aucune étude empirique ne permet de dire de quoi se compose ce fameux seuil de compétences en deçà duquel on ne peut mener une vie digne et autonome dans la société du XXI<sup>e</sup> siècle, ni même s'il existe. Les auteurs de PISA considèrent qu'il s'agit de leur « niveau 1 ». En ce cas, en France, 15 % des élèves ne l'atteignaient pas en 2000 en compréhension de l'écrit, (7 % en Finlande), et 17 % ne l'atteignaient pas en maths en 2003 (7 % en Finlande). Il faudrait suivre, après qu'ils ont passé les épreuves PISA, la vie et la scolarité de ces élèves jusqu'à l'âge de 30 ans pour vérifier la pertinence de ce seuil<sup>4</sup>. Nous ne savons pas non plus si l'école peut effectivement transmettre ces compétences à tous. La seule indication que nous ayons est la proportion d'élèves au niveau 1 de PISA dans les pays où elle est la plus faible : Finlande (7 %), Corée (8 % en maths en 2003). Il est donc peu probable que nous réussissions à faire passer ce pourcentage à 0 en France. Faire aussi bien que les pays qui réussissent le mieux avec les élèves faibles serait déjà pas mal. On a choisi une autre voie, qui fait parfois penser que le socle est le niveau requis pour avoir des chances de devenir enseignant, ce qui, pour les « républicains », est équivalent à « citoyen ». La fin du texte l'indique clairement : le socle vise à supprimer, non seulement les « graves manques » des plus faibles, mais aussi les « lacunes » des meilleurs.

Il se trouve que je connais de près deux jeunes gens, qui ont quitté il y a un et trois ans un collège « favorisé » pour un bon lycée du V<sup>e</sup> arrondissement de Paris. Ils y sont, comme on dit, dans la tête de classe. Je les situe autour du 90<sup>e</sup> percentile de la distribution PISA. Dans l'échelle PISA, cela les situe vers 600, alors que le 5<sup>e</sup> percentile est à 352.

Or, voici : si je lis le socle commun du côté des seuils les plus élevés de ses formulations floues, mon sentiment est qu'en fin de troisième, ils ne maîtrisaient guère plus que ledit socle, et peut être même ne le maîtrisaient-ils pas entièrement : leur « curiosité pour les productions artistiques, patrimoniales et contemporaines » laisse sérieusement à désirer, de même que leur connaissance des « œuvres littéraires majeures du patrimoine français » (l'une parce qu'elle préfère Jane Austen à Chateaubriand, l'autre parce qu'il dégaine ses SMS quand on lui parle de Culture).

Si je ne me trompe pas — je puis bien sûr me tromper, mais il sera possible un jour de vérifier où se situe la maîtrise du socle commun sur l'échelle PISA — le contenu actuel du socle est donc au niveau, non pas sans doute des tout meilleurs élèves français de 15 ans, mais à celui de vraiment bons élèves. On se proposerait donc d'amener tous les élèves français au-dessus d'un score PISA, disons, compris entre 550 et 600. Je trouverais remarquable, pour ma part, qu'on amène le 5<sup>e</sup> percentile français au niveau de son équivalent finlandais, le pays du monde où, pour ces deux compétences, il est le plus élevé : 406 en maths à PISA 2003 au lieu de 352 actuellement, 390 en compréhension de l'écrit au lieu de 344 actuellement.

Le risque d'un socle aussi irréaliste est que les élèves faibles soient à l'avenir persuadés qu'en effet ils sont en dessous du seuil de compétence nécessaire pour poursuivre leurs études et « réussir leur vie ». Tel risque d'être l'effet de la corruption d'une bonne idée.

**Denis Meuret**, chercheur à l'Université de Bourgogne.

---

<sup>4</sup> Comme, au lieu de cette enquête relativement facile à mettre en place, l'INSEE et l'INED préfèrent lancer un suivi de cohorte depuis la naissance, nous en aurons une idée seulement vers 2040.

## *En guise de conclusion provisoire* **Le socle si...**

### **Le socle peut et doit changer les pratiques pédagogiques si...**

- On met d'abord en avant les « compétences », (les compétences, c'est la prise au sérieux des connaissances). Le savoir donne du pouvoir, permet d'agir.
- On ne réduit pas les compétences à des micro-compétences ou à des faux-semblant.
- On n'en reste pas à une logique disciplinaire. Chaque discipline peut contribuer au socle. Il ne s'agit surtout pas de faire une lecture des « sept piliers » en les assimilant chacun à une discipline.
- On pratique la différenciation pédagogique. Le socle est commun, mais les voies sont multiples pour y parvenir.
- On évalue « autrement ». Il faut en finir avec la moyenne où être bon en anglais « compense » les graves insuffisances en maths. Mais il faut aussi distinguer des niveaux d'exigence
- On ne laisse pas de côté l'ambition culturelle. La Culture n'est pas un supplément d'âme, une cerise sur le gâteau. Elle est présente dans chacun des sept piliers...
- On s'intéresse vraiment aux piliers 6 et 7, à l'éducatif, si on relie éducation et instruction, si on vise la construction d'un citoyen actif et pas seulement « respectueux des règles ».
- On travaille sur les « attitudes » (curiosité, probité intellectuelle, créativité, esprit d'initiative)
- On ne fait pas comme si on partait de zéro, on s'appuie sur des recherches et sur des expériences pratiques de ceux qui ont déjà « essayé ».
- On ne fait pas semblant de changer pour ne pas changer en profondeur

**Jean-Michel Zakhartchouk**



# Bibliographie autour du socle

Nous nous limiterons à vous proposer ci-dessous les articles et les ouvrages des éditions des *Cahiers pédagogiques*. Ils sont en vente sur le [site des Cahiers pédagogiques](#).

## Pilier 1 :

- **453** : Étudier la langue
- **422** : Apprendre à lire, quoi de neuf ?
- **440** : Orthographe
- **Rolande Hatem**, *Écrire, réécrire*, CRDP d'Amiens/CRAP-Cahiers pédagogiques, 2006

## Pilier 2 :

- **437** : Des langues bien vivantes

## Pilier 3 :

- **427** : Enseigner les maths aujourd'hui
- **443** : La culture scientifique

## Pilier 4 :

- **446** : Le numérique à l'école

## Pilier 5 :

- **402** : De grandes œuvres pour tous
- *La culture, c'est pas du luxe ! (Actes du colloque 2006)*, (PDF à télécharger sur notre site).
- **Jean-Michel Zakhartchouk**, *Transmettre vraiment une culture pour tous les élèves*, CRDP d'Amiens/CRAP-Cahiers pédagogiques, 2006.

## Pilier 6 :

- **Retour... sur** L'éducation à la citoyenneté, oct-nov 1998.
- **434** : L'actualité du monde et la classe
- **433** : La démocratie dans l'école
- **Denis Demarcy et Jean-Michel Zakhartchouk**, *Réussir le passage de l'école au collège*, CRDP d'Amiens/CRAP-Cahiers pédagogiques, 2007.

## Pilier 7 :

- **401** : Débattre en classe
- **424** : Le travail de groupes
- **Robert Guicheney**, *Élèves actifs, élèves acteurs*, CRDP d'Amiens/CRAP-Cahiers pédagogiques, 2001.
- **Jean-Michel Zakhartchouk**, *Comprendre les énoncés et consignes*, CRDP d'Amiens/CRAP-Cahiers pédagogiques, 2003

## Autour des compétences

- **408** : Savoir, c'est pouvoir transférer ?
- **438** : L'évaluation
- **Florence Castinaud, Jean-Michel Zakhartchouk**, *Croisement de disciplines au collège*, CRDP d'Amiens/CRAP-Cahiers pédagogiques 2002.

## La pédagogie différenciée

- **454** : Enseigner en classe hétérogène
- Les **PPRE** (PDF à télécharger sur notre site)

# Un numéro des Cahiers

## N°439 – Quel socle commun ?

Coordonné par Pierre Madiot et Jean-Michel Zakhartchouk

Dossier paru en janvier 2006 (en vente sur le site des Cahiers – 8,80 €)



Sans cesse remise sur le tapis depuis le début de la V<sup>e</sup> République, toujours éludée, la question du « socle commun des connaissances et des compétences » va-t-elle aboutir au consensus dont l'école a besoin ?

Ce dossier des Cahiers Pédagogiques s'interroge sur les risques liés à la définition d'un tel « socle commun » : va-t-on réduire les savoirs, renforcer une école à deux vitesses ? S'agit-il d'une idée vaine et dangereuse ? Ou au contraire, d'une réflexion indispensable sur ce qu'il ne doit pas être permis d'ignorer à la fin de la scolarité obligatoire ? Le « socle commun » constitue-t-il un objectif progressiste et démocratique ? Sur ces questions, des paroles fortes de Philippe Perrenoud, Christian Baudelot et Roger Establet, Philippe Meirieu, Claude Thélot...

Dans une seconde partie, les praticiens montrent qu'ils n'ont pas attendu les conclusions du débat qui s'amorce pour réfléchir sur ce qui, dans leur enseignement, leur paraît essentiel, et s'organiser pour le faire acquérir à tous, vraiment.

On n'élude pas la redoutable question de l'évaluation que se sont posée des pays comme la Belgique en refondant leur cursus scolaire autour des compétences. Plusieurs auteurs y reviennent pour souligner la complexité d'une certification qui doit rester au service de la formation.

Réfléchir sur le socle commun, c'est prendre au sérieux les idéaux démocratiques, rien de moins. Mais ce n'est pas magique : l'idée ne portera ses fruits que si elle traduit une détermination politique de faire en sorte que l'école combatte les inégalités qui lui préexistent au lieu de les renforcer.

### Liens à consulter

La **présentation** du numéro sur le site des *Cahiers pédagogiques*

**Claude Lelièvre** : Un socle commun pour un collège unique

**Jacques George** : Quoi de nouveau depuis Sumer ? (article paru dans le N°298 de nov. 1991)

**Claude Normand** : Mais que diable les langues étrangères feraient-elles dans le socle commun ?

**Anne Dallier** : Socle, outillage ou formatage ?

**Jean-Pierre Remond** : Quelles perspectives pour le primaire ?

**ATD-Quart Monde** : Réponse aux questions du Grand Débat sur l'école

**Alain Becker** : Le point de vue du secrétaire national du SNEP-FSU, à l'occasion de la parution de ce dossier

Un dossier de **Cellule veille scientifique et technologique de l'INRP** intitulé *Standards, compétences de base et socle commun*

Quelque **ouvrages** importants

Un "socle commune" peut-il rendre la société plus juste ? (Dossier réalisé par Pierre Madiot à consulter sur le site France 5 Éducation)