

Réussir l'école du socle

En faisant dialoguer
et coopérer les disciplines

Préface de Nathalie Mons



Francis Blanquart
Céline Walkowiak

COLLECTION DIRIGÉE PAR PHILIPPE MEIRIEU

**CAHIERS.
PEDAGOGIQUES**
Change la société pour changer l'école, change l'école pour changer la société.

esf
EDITEUR

Céline Walkowiak
Francis Blanquart

Réussir l'école du socle

En faisant dialoguer
et coopérer les disciplines

Préface de Nathalie Mons

**CAHIERS .
PEDAGOGIQUES**
Changer la société pour changer l'école, changer l'école pour changer la société

esf
ÉDITEUR

Direction éditoriale : Sophie Courault
Édition : Sylvie Lejour
Coordination éditoriale : Maud Taïeb
Correction : Laurence Petit, Christine Grall
Composition : Myriam Dutheil

© 2013 ESF éditeur
Division de la société Reed Business Information
SAS au capital de 4 099 168 €
Forum 52 – 52, rue Camille-Desmoulins, 92448 Issy-les-Moulineaux Cedex
Président : Antoine Duarte
Directeur de publication : Antoine Duarte
Actionnaire principal : Reed Elsevier France

www.esf-editeur.fr

ISBN 978-2-7101-2969-1
ISSN 1158-4580

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes de l'article L. 122-5, 2^e et 3^ea, d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale, ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou ses ayants droit, ou ayants cause, est illicite » (art. L. 122-4). Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

Pédagogies

Collection dirigée par Philippe Meirieu

La collection PÉDAGOGIES propose aux enseignants, formateurs, animateurs, éducateurs et parents, des œuvres de référence associant étroitement la réflexion théorique et le souci de l'instrumentation pratique.

Hommes et femmes de recherche et de terrain, les auteurs de ces livres ont, en effet, la conviction que toute technique pédagogique ou didactique doit être référée à un projet d'éducation. Pour eux, l'efficacité dans les apprentissages et l'accession aux savoirs sont profondément liées à l'ensemble de la démarche éducative, et toute éducation passe par l'appropriation d'objets culturels pour laquelle il convient d'inventer sans cesse de nouvelles médiations.

Les ouvrages de cette collection, outils d'intelligibilité de la « chose éducative », donnent aux acteurs de l'éducation les moyens de comprendre les situations auxquelles ils se trouvent confrontés, et d'agir sur elles dans la claire conscience des enjeux. Ils contribuent ainsi à introduire davantage de cohérence dans un domaine où coexistent trop souvent la générosité dans les intentions et l'improvisation dans les pratiques. Ils associent enfin la force de l'argumentation et le plaisir de la lecture.

Car c'est sans doute par l'alliance, sans cesse à renouveler, de l'outil et du sens que l'entreprise éducative devient vraiment créatrice d'humanité.

Pédagogies/Outils : des instruments de travail au quotidien pour les enseignants, formateurs, étudiants, chercheurs. L'état des connaissances facilement accessible. Des grilles méthodologiques directement utilisables dans les pratiques.

*

**

*Voir la liste des titres disponibles dans la collection « Pédagogies »
en fin d'ouvrage et sur le site www.esf-editeur.fr*

Remerciements

Nous remercions toute l'équipe du collège de Loos-en-Gohelle, pour la richesse des échanges pédagogiques tout au long de ces années de travail ensemble.

Un grand merci tout particulièrement à Marie-Andrée Vanhove et à Pascal Thomas, pour leur relecture attentive de notre manuscrit.

Nous remercions tous les chefs d'établissement et les équipes qui nous ont fait confiance, ainsi que messieurs Jean-Marc Desprez et Jean-Marc Doré pour leur soutien.

Nous sommes très reconnaissants aux Cahiers pédagogiques d'avoir toujours valorisé notre travail sur le terrain et tout particulièrement à Jean-Michel Zakhartchouk, pour l'attention qu'il a toujours portée à notre réflexion.

Nous remercions également Philippe Meirieu d'avoir cru en notre travail ainsi que Sylvie Lejour, notre éditrice, pour ses conseils avisés.

Table des matières

Préface de Nathalie Mons	9
Introduction	11
1 Établir un calendrier et une stratégie de mise en place du socle commun	15
Des problématiques communes	16
Les trois axes de la mise en place : pilotage, réflexion et formation	21
Déterminer une stratégie de mise en œuvre	25
Les instances d'appui : conseils pédagogiques et conseils de classe, référents pour la mise en place et district	30
2 Se former aux changements de pratiques	35
Un changement de pratiques avec les chefs d'établissement	35
Un changement de pratiques pour les enseignants	36
De nouveaux besoins de formation pour les enseignants	37
Une appropriation de la réflexion pédagogique sur le terrain	44
Des besoins de concertation nouveaux	46
3 Repenser l'acte d'évaluation	51
L'évaluation, une entrée délicate dans le socle commun	51
Le changement de pratiques d'évaluation	53
Une évaluation à plusieurs mains	61
Pratiquer une évaluation motivante	63

4 Travailleur et évaluer la maîtrise de la langue en équipe	67
Articuler regards experts et regards transversaux	68
Les pratiques de maîtrise de la langue dans un établissement	74
Un apprentissage transversal : l'oral	81
5 Construire la mobilisation des ressources nécessaires à la construction des compétences	85
Un état des lieux des comportements d'élèves face à la mobilisation des ressources	85
La concertation indispensable des équipes	89
Des dispositifs pédagogiques pertinents pour construire une culture active	91
Des stratégies pour apprendre à mobiliser les acquis	97
Repérer les apprentissages invisibles, entre les disciplines	99
6 Construire la citoyenneté et l'autonomie	103
Des compétences à construire	103
Des séquences d'enseignement interdisciplinaires pour construire une citoyenneté active	109
Des dispositifs pédagogiques pour construire l'autonomie des élèves dans les apprentissages	114
7 Outiller les équipes pour mettre en place les pratiques communes	125
Relier en toute transparence	126
Harmoniser sans unifier	130
Mettre en valeur les spécificités disciplinaires à travers des actions interdisciplinaires	134
La parole collégiale : une parole qui a besoin de repères	137
8 Construire les attitudes attendues dans le socle	145
Des attitudes indissociables des apprentissages	145
Identifier les attitudes attendues	148
Des activités de classe qui construisent les attitudes	151
Les remédiations sur les attitudes	155

9 Prendre en charge autrement les difficultés des élèves	159
Porter un regard global sur les parcours d'apprentissage	160
Mettre en place le travail d'équipe	165
Déterminer des stratégies de remédiation	168
Une autre pédagogie pour construire des compétences	175
Différencier encore et toujours	177
10 Enseigner des stratégies aux élèves	181
La place de l'« Apprendre à apprendre » dans la construction des compétences	181
Des méthodes d'apprentissages à construire	184
De la différenciation dans les méthodes	193
11 Communiquer sur les nouvelles pratiques	199
Une culture propre à chaque établissement	199
Communiquer avec les élèves et leurs parents	205
Construire la continuité pédagogique école-collège-lycée	218
Conclusion	223
Le CRAP-Cahiers pédagogiques et le socle commun	227

Préface

Cet ouvrage de deux enseignants, Céline Walkowiak et Francis Blanquart, apporte un double éclairage précieux à la fois sur ce qui apparaîtra certainement rétrospectivement comme une des politiques phares en éducation de ce début de millénaire et sur une thématique bien souvent ignorée pour ne pas dire niée, le problème des difficultés de mise en œuvre des réformes.

L'ouvrage s'attache en effet à nous expliquer par le menu détail comment, dans un établissement ordinaire, une équipe pédagogique a réussi à mettre en place la réforme du socle commun de connaissances et de compétences, là où, dans la même période, tant d'équipes peinaient à faire devenir réalité cet engagement politique crucial. Avec la politique du socle commun de connaissances et de compétences, nous sommes en effet au cœur de l'engagement que la Nation s'impose à elle-même en termes de construction d'un commun éducatif dû à chacun de nos enfants. Par le socle commun, le pays s'engage à apporter à chaque jeune au sortir de la scolarité obligatoire un bagage intellectuel qui lui permettra à la fois de poursuivre sa formation tout au long de la vie mais aussi de s'insérer harmonieusement dans notre société. Cela ne signifie pas qu'au final, tous les enfants doivent suivre un parcours scolaire identique jusqu'à la fin de leurs études mais que, dans une société moderne démocratique, au moins au sortir de la scolarité, chacun dispose de ce socle de compétences et connaissances sans lequel la vie en société pourra s'avérer difficile. C'est un engagement fort que la Nation s'est imposé par la loi d'orientation de 2005. Mais il faut bien constater qu'en 2013, ce vœu reste pieux. Les élites politiques et administratives ont d'abord assez étrangement oublié cette disposition fondamentale de la loi Fillon.

Lorsqu'enfin, plusieurs années plus tard, des consignes nationales ont été données, la politique a eu du mal à se faire une place dans les établissements. Car cette politique dérange. De fait, comme le montrent remarquablement les auteurs, cette réforme oblige à réviser radicalement le fonctionnement pédagogique des établissements, elle oblige à passer d'une organisation qui juxtapose les classes et les enseignements à l'organisation d'un collectif pédagogique fort rare dans les établissements français.

Au-delà de cette analyse centrée sur cette politique démocratique incontournable du début de notre millénaire, l'ouvrage a aussi le mérite de mettre en lumière les difficultés de la mise en place d'une réforme.

En se focalisant sur ce que les politologues appellent la phase de « mise en œuvre » d'une politique, les auteurs rompent avec la vision enchantée et mécaniste des politiques publiques qui prévaut encore largement en France. Car notre pays et son élite politico-administrative, contrairement à d'autres contextes nationaux, dans une vision très hiérarchique et verticale de l'action publique, ont longtemps nié le rôle essentiel des acteurs de terrain dans la fabrication des réformes. Il suffisait, pensait-on et pense-t-on encore toujours, de concevoir une politique idéale depuis Paris et l'administration centrale pour qu'elle soit mise en œuvre mécaniquement.

Cette vision réductionniste de l'action publique a fait perdre à notre pays de précieuses décennies. Car une politique ne se décrète pas, elle se pense aussi en termes d'accompagnement, de formation et d'adhésion des acteurs de terrain. De façon provocante, on pourrait dire que ce sont les enseignants en toute fin de la chaîne de décision qui sont les acteurs principaux de la fabrication des politiques en ce sens où ce sont eux qui dessinent la réalité des réformes éducatives en décidant de se conformer aux injonctions nationales ou de les ignorer, ou encore de les mettre en œuvre mais pour atteindre d'autres objectifs que ceux qui sont prescrits nationalement. Les recherches scientifiques ou les rapports des inspections générales ont mis en évidence de façon récurrente ces problèmes d'ineffectivité ou de détournements de politiques.

Les deux auteurs de l'ouvrage nous invitent donc à prendre au sérieux les difficultés de cette phase cruciale des politiques. Ils décrivent quels sont les leviers sur lesquels les équipes pédagogiques – et non le seul chef d'établissement – peuvent s'appuyer pour collectivement faire bouger un établissement. L'établissement, présenté par les auteurs, a le mérite d'être tout à fait ordinaire, les auteurs ne nous racontent pas l'histoire d'une expérimentation certes stimulante mais souvent non généralisable. Ils nous racontent une histoire ordinaire qui peut se reproduire dans tous les établissements. Les leviers d'une bonne conduite du changement sont clairement énoncés.

Prendre au sérieux le temps dans toute réforme, c'est-à-dire prendre le temps de se réunir, d'échanger, de ne pas tomber d'accord, d'essayer, d'échouer et de recommencer... Le temps est une dimension bien souvent oubliée en politique scolaire, or elle est cruciale plus que dans tous secteurs d'action publique, ne serait-ce que parce que les apprentissages scolaires se construisent dans le temps.

Le second levier d'une conduite du changement réussie, les auteurs le montrent bien, réside dans le principe de participation des acteurs de terrain et leur appropriation des instruments d'action publique. Ce sont

eux qui construisent au final les politiques, il faut donc leur laisser la capacité de remodeler selon leur besoin des outils qui sont proposés nationalement. Tant qu'ils ne trahissent pas l'esprit et les objectifs de la réforme, ils doivent pouvoir recréer les instruments mis à leur disposition pour se les approprier.

Enfin le troisième levier du changement réside dans la formation qui permet de donner les outils de l'action – les auteurs montrent bien qu'il faut développer dans le socle commun une nouvelle expertise. Au-delà des outils et des recettes, la formation, parce qu'elle permet de comprendre les objectifs d'une réforme, lui donne aussi sens. C'est là un des moteurs premiers de l'action des acteurs de terrain.

À partir de ces leviers du changement, les auteurs montrent bien comment leur équipe pédagogique a pu s'approprier le socle commun : décliner une conception des compétences, travailler au dialogue des disciplines, entrer dans le travail en équipe, évoluer vers une conception de l'évaluation davantage motivante, créer de nouvelles rencontres avec les parents... Presque un miracle au pays de l'éducation. Un miracle et c'est là certainement un des points les plus intéressants de cette expérience qui est partie d'une attention portée aux élèves en difficulté. C'est en cherchant à aider ces élèves marginalisés dès le plus jeune âge que les enseignants, comme le disent les auteurs, se sont aidés eux-mêmes et ont réinventé leur école. Un beau projet démocratique.

Nathalie Mons

*Professeur de sociologie, spécialiste des politiques éducatives,
Université de Cergy-Pontoise*

Introduction

Cet ouvrage a été écrit dans un contexte de « refondation de l'école » et de concertation nationale. Il a fallu conjuguer expériences antérieures et projections vers un futur proche mais indéterminé, et avancer dans la rédaction, dans l'attente de la nouvelle loi d'orientation et de programmation, tout en maintenant l'authenticité et la cohérence de la réflexion présentée dans cet ouvrage.

Les réflexions des auteurs sont cependant fondées sur un travail de terrain au quotidien, et l'éclairage qu'ils apportent sur l'approche par compétences et sur l'enjeu pour les élèves de l'intégration du socle commun dans les pratiques de classe ne peut être remis en question. Faire dialoguer les disciplines dans un établissement scolaire reste un enjeu de taille.

Nous nous sommes intéressés au socle commun de connaissances et de compétences dès sa présentation aux équipes enseignantes en 2007, notamment parce que nous avions en charge, deux heures par semaine, en binôme, la dizaine d'élèves décrocheurs de troisième de notre établissement, dans une option interne que nous avions créée pour lutter contre le « décrochage » de ces élèves, et que nous étions à la recherche d'entrées didactiques différentes pour les remettre au travail.

L'approche par compétences a retenu notre attention et le livret de compétences nous a semblé un outil pédagogiquement intéressant, pour cibler les acquis de ces élèves, et pour mettre en place une évaluation qui les stigmatiserait moins que le système de notation habituel. Après avoir commencé par traduire ce LPC en termes compréhensibles par les élèves, puisqu'il nous semblait essentiel que les élèves soient acteurs du développement de leurs compétences, nous les avons encouragés à aller voir l'ensemble de leurs enseignants pour recueillir les validations des compétences acquises. Mais loin d'être fructueuse, cette récolte de compétences a été plutôt mince, parce que personne ne travaillait à l'époque par compétences, que les items à valider étaient mal identifiés, et que nos collègues pensaient de plus que les compétences sélectionnées étaient trop complexes pour être maîtrisées par nos élèves en grande difficulté. Voilà la première entrée du socle commun dans notre établissement : par un constat d'échec et par la prise de conscience que ce socle de compétences ne pourrait être mis en place sans une concertation commune majeure sur nos enseignements et sur les apprentissages des élèves.

Comme nous étions en 2007, nous n'étions pas dans l'urgence de la validation certificative, ce qui nous a donné du temps pour convaincre nos collègues de la nécessité de tenter, d'innover, de prendre le temps d'analyser les échecs et les réussites des actions que nous mettions en place, de comprendre les spécificités de l'évaluation par compétences et de nous former aux pédagogies actives induites par la mise en place du socle.

C'est l'ensemble de l'établissement qui s'est efforcé d'intégrer le socle commun dans les pratiques ordinaires du collège : enseignants, personnels de direction et personnels de la vie scolaire, mais également les élèves et leurs parents. Les premières années, nous avons pris connaissance des contenus disciplinaires des uns et des autres, dans tous les niveaux, en croisant nos programmes et en dévoilant nos pratiques de classe et de discipline. Nous avons réfléchi à la meilleure façon de mettre en place la transversalité attendue pour certaines compétences, en harmonisant notamment les critères de réussite pour une évaluation commune maîtrisée, et en dotant de contenu d'apprentissage certains items construisant la posture d'apprenant des élèves. Nous avons abordé, par le biais de stratégies de remédiation, les difficultés d'acquisition des élèves et la prise en charge commune des items lacunaires que nous estimions prédictifs de réussite pour l'ensemble des apprentissages. Nous avons enfin orienté notre réflexion vers la mobilisation des ressources construites à travers la résolution de tâches complexes qui permettent de mettre les élèves en situation de prouver qu'ils ont des compétences. Et surtout qu'ils sont compétents.

Sur cinq ans, la physionomie de l'établissement a changé, pour passer d'un collège où l'on enseigne, à un collège où l'on apprend. Un établissement comme tant d'autres, sans moyens particuliers.

Grâce aux formations variées que nous avons assurées dans les établissements de la région, nous avons pu prendre la mesure de l'ensemble des problématiques rencontrées par les équipes enseignantes sur le terrain. Par les discussions que nous avons eues avec des chefs d'établissement et des enseignants sur le terrain, nous avons perçu la marge d'autonomie des établissements.

Articuler la mise en œuvre du socle à la culture de l'établissement, en utilisant les leviers qui enclenchent le changement de pratiques attendu, constitue un changement majeur qui doit être porté par les équipes sur le terrain. C'est toute la complexité de cette mise en œuvre : ouvrir la discussion pédagogique dans les établissements, porter sur les problématiques communes un regard global qui propose des situations adaptées au public d'élèves, faire une place à l'approche par compétences.

Pour cerner les entrées possibles dans le socle commun, nous avons tendu l'oreille aux doléances des collègues, en proposant, pour chaque obstacle ou chaque difficulté, une réponse collégiale, qui croise les expertises et nous

permettre d'avancer ensemble dans la réflexion pédagogique. Nous avons cherché, dans les difficultés d'apprentissage des élèves, non seulement des solutions, mais aussi des réponses à nos propres difficultés d'enseignement.

Nous avons procédé de la même façon pour bâtir cet ouvrage. Pour chaque problématique abordée, nous proposons une réponse collégiale, basée sur les analyses des difficultés des élèves, en termes de compétences. Toujours à la recherche d'un regard global sur les acquis des élèves, nous avons cherché des pistes de réponses dans l'entre-deux disciplinaire, là où l'expertise enseignante s'exerce peu, du fait du cloisonnement des enseignements.

C'est là la particularité de notre démarche : faire dialoguer les disciplines pour créer des passerelles entre les savoirs et permettre aux élèves de mobiliser les savoirs, savoir-faire et attitudes construites dans toutes les disciplines.

Chaque chapitre interroge la façon dont les pratiques communes peuvent répondre aux problématiques récurrentes des établissements et proposent des analyses de terrain. Des outils sont aussi présentés, pour ancrer dans le concret les discours que nous défendons, même s'ils ne sont que des exemples à adapter, et non des modèles reproductibles. Chaque établissement est unique et a à construire de nouvelles pratiques adaptées à ses propres particularités.

La complexité du socle commun est due à la responsabilisation collective des équipes sur le terrain. C'est l'ensemble d'une équipe qui met le socle commun en œuvre dans un établissement, avec une cohérence forte attendue, pour permettre à cet outil pédagogique de répondre aux difficultés d'apprentissage et de formation des élèves. S'il ne reste, en définitive, qu'un bilan certificatif à la fin de la scolarité obligatoire sur des compétences que l'on n'aura pas explicitement construites avec les élèves, c'est qu'on sera passé à côté de quelque chose, d'une occasion unique d'apprendre à travailler ensemble dans les établissements, pour fédérer nos expertises professionnelles autour de l'acquisition des connaissances et des compétences de tous les élèves.

Le socle commun est un outil pédagogique puissant, dont il faut écrire ensemble le mode d'emploi. La liberté pédagogique qu'il laisse aux équipes est un atout pour répondre aux besoins spécifiques de chaque public d'élèves, tout en construisant ensemble une culture scientifique, humaniste, linguistique et civique qui rende nos élèves autonomes et acteurs de leur parcours de formation.

1

Établir un calendrier et une stratégie de mise en place du socle commun

Les réflexions qui suivent s'adressent à la fois aux équipes de direction et aux équipes enseignantes. Le socle commun demande, en effet, à être mis en place et intégré, d'un point de vue structurel, dans les pratiques de l'établissement, mais nécessite aussi une mise en œuvre pédagogique dans les pratiques d'enseignement. Les deux axes de cette intégration imposent une approche systémique de cette problématique, puisqu'ils interagissent à l'intérieur de cette entité qu'est un établissement scolaire.

Les chefs d'établissement impulsent et encadrent une réflexion pédagogique interdisciplinaire, dont ils perçoivent bien l'enjeu dans la personnalisation des réponses aux besoins spécifiques de chaque élève. Mais ce sont les enseignants qui possèdent les cartes du changement. Une collaboration forte entre l'équipe de direction et les personnels enseignants est indispensable pour une mise en place effective et efficace du socle commun. Le travail en équipe et le changement de pratiques s'inscrivent dans un projet commun, comme le projet d'établissement, par exemple, et permettent de répondre aux problématiques suivantes :

- Comment piloter pour donner une cohérence globale et rendre le projet du socle plus efficient ?
- Comment rendre la structure plus adaptée aux pédagogies associées au travail par compétences, qui demandent notamment une plus grande autonomie et prise de décision des élèves dans leurs apprentissages ?
- Quels freins les chefs d'établissement rencontrent-ils dans les établissements ?
- Comment peuvent-ils répondre aux inquiétudes et demandes de leurs enseignants ?

La simplification de la validation devrait faciliter le travail de validation certificative des équipes, puisqu'il n'y aura plus que les domaines de compétences à valider, mais cela ne remet nullement en cause la construction des compétences à évaluer. Les items deviennent donc ce qu'ils ont toujours été : des contenus d'apprentissage.

Des problématiques communes

Les problématiques des chefs d'établissement

Les préoccupations des chefs d'établissement concernant le socle commun sont finalement assez proches de celles des enseignants. Ce qui montre bien que la mise en œuvre de ce socle relève d'un enjeu systémique qui oblige les différents acteurs de la vie d'un établissement à réfléchir ensemble à la construction et à l'évaluation de ce bagage indispensable de compétences. Le relevé des actions, interrogations, problématiques et freins rencontrés est issu d'un questionnement d'une centaine de chefs d'établissement et des formations assurées depuis cinq ans avec les enseignants. Les préoccupations des uns et des autres se sont affinées pédagogiquement les dernières années, mais l'avancée des réflexions d'équipe reste très variable, selon les établissements et le temps qui y a été consacré.

Une prise de risque à effets instantanés

Les chefs d'établissement appréhendent plus sereinement les enjeux et les apports des nouvelles pratiques induites par le socle commun, parce qu'ils n'ont pas à les mettre en œuvre directement avec les élèves. C'est la prise de risque, inhérente à tout changement et innovation pédagogiques, qui freine les enseignants souvent très consciencieux, et qui les empêche de lancer les élèves dans une activité qu'ils n'ont pas l'impression de maîtriser complètement.

Un état des lieux

L'intégration du socle commun dans les établissements s'est faite selon plusieurs entrées :

- l'organisation de demi-journées d'information ;
- des réunions d'équipe pour la répartition par discipline des items, qu'ils soient disciplinaires ou transversaux ;
- le choix d'un outil numérique qui ne soit pas que certificatif, et qui permette un suivi de la construction des compétences sur les quatre niveaux de la scolarité. Ce choix a été problématique pour les chefs d'établissement, qui sont soucieux de ne pas multiplier les outils informatiques auprès des équipes, et qui ont essayé de concilier l'outil officiel de validation certificative et un outil d'évaluation par compétences plus formatif ;
- des demi-journées banalisées ont été accordées pour permettre aux équipes de valider les items des élèves de troisième. Ces séances de validation empirique et arbitraire ont mis très mal à l'aise les enseignants qui ont perçu l'absurdité du travail qu'ils étaient en train d'effectuer, quand les pratiques n'avaient pas été adaptées pour répondre à une évaluation pertinente

des items. Ces séances ont parfois agi comme un électrochoc et ont poussé certaines équipes à s'intéresser de plus près à cette nouvelle évaluation, à s'accorder en équipe interdisciplinaire sur les critères de réussite, et à en préparer en amont les apprentissages ;

- les parents ont parfois été informés, l'évaluation par compétences a parfois été inscrite dans les modalités d'évaluation du règlement intérieur, les élèves ont plus ou moins pris connaissance du contenu de ce livret de compétences ;
- certains chefs d'établissement se sont concertés, de leur côté, lors des réunions de district, et ont organisé des formations de référents, avec des enseignants volontaires issus des différents établissements, afin de mutualiser les réflexions et les outils créés et d'insuffler une dynamique de réseau.

Harmoniser les pratiques transversales

L'axe primordial est celui de l'harmonisation des pratiques d'équipe pour les items transversaux et la mise en place de la transversalité induite par le socle. Le LPC est un livret interdisciplinaire, les équipes qui ont à charge de le valider sont interdisciplinaires, et il n'est pas inscrit dans les pratiques ordinaires des établissements de faire dialoguer ensemble les disciplines sur des contenus d'apprentissage ou d'évaluation. Les chefs d'établissement s'interrogent encore parfois sur la façon d'accorder les enseignants sur le nouveau vocabulaire introduit dans les pratiques.

- Quel sens donner à la compétence ? (Et cette problématique est bien un frein dans certaines équipes, si la notion de compétence n'est pas clarifiée pour tous)
- Comment organiser le travail des équipes autour du livret ?
- Une compétence est-elle évaluable par l'ensemble d'une équipe pédagogique, ou peut-on déléguer la validation collégiale à une personne ?
- Comment accompagner les enseignants dans le changement, au quotidien et dans la structure même de l'établissement ?
- Qui impliquer dans les points d'étape d'une année scolaire ?
- Comment utiliser les conseils pédagogiques, les conseils de classe ou les conseils d'enseignement ?
- Faut-il travailler en réunion collégiale ou par ateliers ?
- Comment fédérer et par quel biais ?
- Quel temps de concertation faut-il accorder aux équipes et comment le rendre efficace et efficient dans la mise en œuvre sur le terrain ?

Les chefs d'établissement ont la charge de devoir impulser et encadrer cette réflexion d'équipe, tout en étant conscients que les pratiques induites par

le socle commun ne se mettront pas en place sans les enseignants. Et le conseil pédagogique est à ce titre tout à fait adapté à la réflexion des équipes enseignantes sur les choix pédagogiques de l'établissement. C'est en quelque sorte un pouvoir partagé entre les enseignants et les équipes de direction.

Les problématiques des enseignants

Les inquiétudes des enseignants se cristallisent essentiellement, dans un premier temps, sur l'interprétation des injonctions officielles, les enjeux de ces nouvelles pratiques, l'articulation de ce socle commun avec les programmes disciplinaires de chacun et la mise en œuvre effective, tant au niveau des apprentissages que de l'évaluation des compétences. La notion de compétences interroge aussi les enseignants, qui apprécient peu de devoir manipuler, enseigner et évaluer une chose définie par un terme aussi flou. Sont regrettés paradoxalement à la fois le manque et la masse d'outils mis à disposition.

Des inquiétudes sur le changement de pratiques

- Comment mettre en place l'interdisciplinarité inhérente au socle commun, sans s'ingérer dans les différents cours et pratiques disciplinaires ?
- Comment se servir des items du socle commun comme fil conducteur dans les apprentissages ?
- Sur quelles actions ? Des cours, des évaluations, des projets ?
- Comment s'approprier le livret de compétences sur tous les niveaux de la scolarité du collège, pour construire les compétences dans la durée, avec tous les élèves ?
- Comment appréhender au mieux les enjeux du socle commun ?

Ces réflexions sur les pratiques d'apprentissage sont également accompagnées d'interrogations sur l'évaluation. Comment et quand évaluer les items du socle ? Cela reste la première question pour les équipes qui ne parviennent pas toujours à percevoir l'intégration de ce nouveau mode d'évaluation dans la classe et qui s'interrogent sur la façon de mettre concrètement en œuvre les évaluations de compétences. La question de la progressivité des apprentissages de la sixième à la troisième est centrale. Les équipes confondent encore parfois validation et évaluation, et se demandent donc à quelle cadence évaluer (alors que la question ne se pose pas quand il s'agit d'évaluations chiffrées) et à partir de quel moment on peut raisonnablement valider dans le LPC.

Des inquiétudes pour articuler évaluations chiffrées et évaluations de compétences

La cohabitation de l'évaluation traditionnelle chiffrée et des compétences plongent les équipes dans une interrogation légitime. Les équipes enseignantes, comme les chefs d'établissement, s'interrogent sur l'intérêt de faire perdurer