

Valider et acquérir les compétences du socle

La réussite, ça se travaille

La nécessité de valider pour chaque élève le livret personnel de compétences, en fin de scolarité obligatoire, infère des changements dans le travail des élèves, mais aussi dans celui des professeurs.

Collège Robert-Schuman, Châteaubriant [44]

Propos recueillis par J.-F. Frackowiak auprès de T. Brisse professeur de physique-chimie

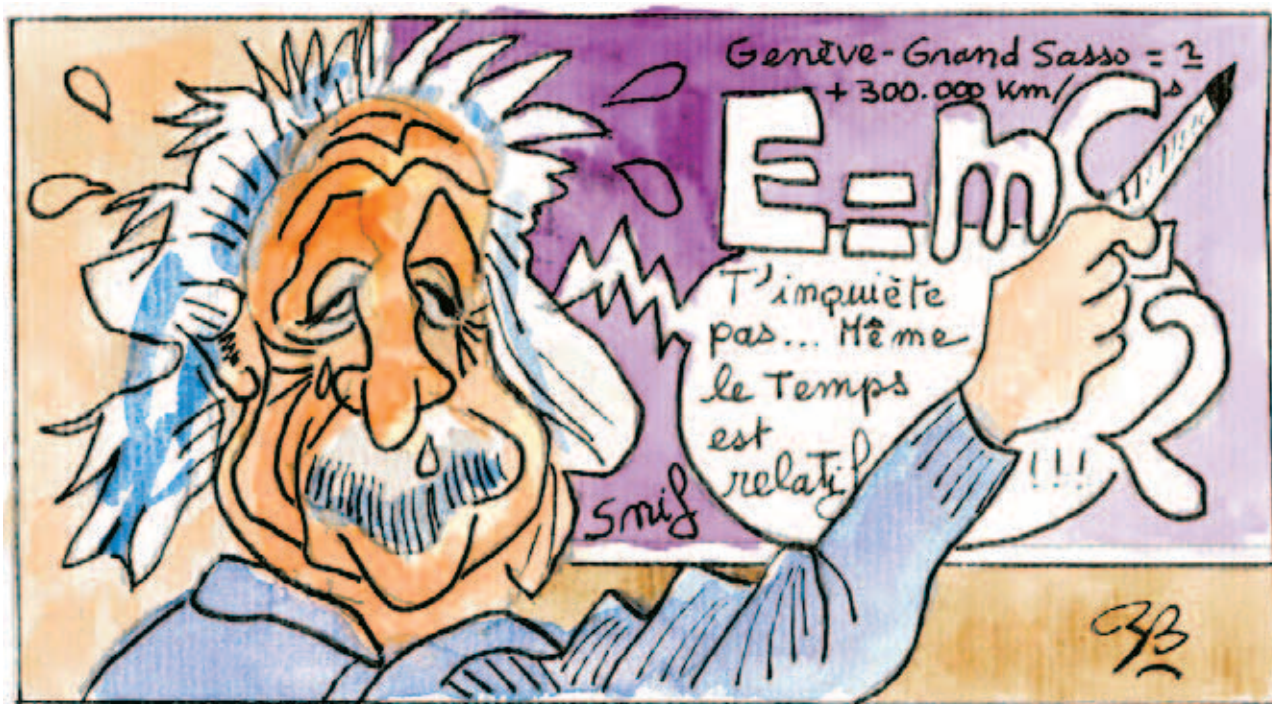
La mise en place du socle commun des connaissances et des compétences peut se heurter, dans la pratique des enseignants, à différents écueils. Elle peut être perçue comme une tâche supplémentaire à accomplir, additionnée aux impératifs fixés par les programmes disciplinaires avec lesquels les items du socle apparaissent plus ou moins difficiles à articuler selon les matières. À l'inverse, elle peut aussi conduire à l'impression que c'est un changement dans la forme uniquement, pour des actions qui étaient déjà menées auparavant par les professeurs.

Échanger a rencontré Thierry Brisse, professeur de physique-chimie au collège Robert-Schuman de Châteaubriant (44). Ses réflexions et travaux sur le socle se sont incarnés dans des pratiques, à l'intérieur de ses classes de collégiens, qui font du travail par compétences une occasion d'enseigner autrement, non seulement sur le plan de l'évaluation, mais aussi, en amont, dans la conception des séances et la mise au travail des élèves.

Les critères de réussite : une élaboration concertée...

Dans le dispositif élaboré par Thierry Brisse et l'ensemble de l'équipe pédagogique du collège Robert-Schuman, il a été important de situer de manière concer-

tée le niveau d'exigence attendu pour les capacités du socle. Il s'agit en effet de définir les critères de réussite qui permettent, non seulement de valider les capacités, mais aussi, au préalable, de les faire acquérir aux élèves. Ainsi, chaque capacité de la compétence 3 (Les principaux éléments de mathématiques et La culture scientifique et technologique) peut être déclinée en des capacités plus détaillées, puis reliée ensuite à des critères de réussite. Par exemple, la capacité Réaliser, manipuler, mesurer, calculer, appliquer des consignes, est divisée en quelque sorte en sous-capacités qui concernent plus précisément la mesure, la réalisation ou le calcul... Puis des critères de réussite sont fixés : ainsi, pour l'item Mesurer, il s'agit pour l'élève de savoir lire une mesure, mais aussi Estimer la précision d'une mesure, et Optimiser les conditions d'une mesure. Quant à la capacité Réaliser, elle est concrétisée par la présentation d'un objet technique fini, en tout ou en partie. C'est ce travail de déclinaison des capacités en critères de réussite, mené par les enseignants en concertation, qui permet par la suite de construire des activités visant précisément à remplir ces critères. C'est ce qui donne à l'élève l'occasion d'acquérir la capacité, puis l'ensemble de la compétence, et à son professeur, guidé dans la construction de ses activités par les objectifs ainsi fixés, la possibilité de les vérifier et de les valider.



... et des élèves associés

La perspective adoptée dans cet établissement passe par l'implication des élèves eux-mêmes dans l'acquisition des compétences comme dans l'évaluation et la validation du socle. Pour chaque domaine, les critères de réussite définis sont ensuite compressés, en une quinzaine d'items, par exemple, pour la compétence 3, et regroupés sur un document que l'élève conserve avec lui. Ainsi est-il possible pour chacun de prendre conscience de ses capacités, acquises ou à retravailler. En physique-chimie, Th. Brisse associe de fait chaque évaluation à un bandeau d'autoévaluation que l'élève remplit à la fin. En effet, un élève peut avoir une note pénalisée, par exemple, à cause d'une trace écrite défectueuse, tout en ayant un niveau de performance satisfaisant dans la conduite d'une manipulation, et une compréhension suffisante d'un principe scientifique – ce qui sera reconnu par la validation d'une capacité, indépendamment de la note obtenue. Une attitude liée à l'autonomie (compétence 7) peut aussi être évaluée et renseignée pour un élève lors d'un travail qui, par ailleurs, comportait une exigence très élevée, tirée des programmes disciplinaires, qui n'est peut-être pas atteinte.

Une autre approche de l'évaluation

L'évaluation de la compétence devient dès lors une démarche à la fois associée à l'évaluation chiffrée, et distincte d'elle. Un double besoin est en effet ici pris en compte : celui de la note, qui correspond à une attente sociale profondément intégrée par l'élève, et celui de la reconnaissance d'une compétence, qui s'en différencie peu à peu à mesure que l'élève assimile lui aussi, de

son point de vue, cette approche du travail par compétences. Pour les élèves, c'est donc l'occasion de s'initier à une forme de métacognition, associés qu'ils sont à la démarche d'apprentissage par le professeur qui leur signale, au début de chaque cours, ce qui sera travaillé en termes de compétences et de capacités. Enfin, un document est également produit à l'intention des parents. Les capacités sont ainsi déclinées en deux traductions, l'une pour l'élève (Je suis capable de...), et l'autre pour les parents (l'élève sait...), ce qui associe l'ensemble des partenaires de l'éducation des élèves à l'évaluation de leurs compétences et performances. Selon Th. Brisse, les retours des élèves sur cette approche sont plutôt positifs : ils semblent mieux comprendre pourquoi ils travaillent, et portent un regard différent sur leur propre apprentissage, ce qui les rend de plus en plus justes et précis dans leur analyse. Ainsi le professeur a-t-il observé le passage d'une appréhension binaire (Je sais tout faire / je ne sais rien faire) à une connaissance beaucoup plus affinée et nuancée de leurs compétences comme de leurs lacunes.

Le suivi, au service de la remédiation

La clef de ce travail se trouve dans le fait d'élaborer non seulement un dispositif à l'échelle de la classe, bien entendu, mais aussi, plus largement, à l'échelle de l'établissement dans son ensemble. En effet, l'idée maîtresse qui confère tout son sens au travail par compétences est que celui-ci peut, selon Th. Brisse, aider tout particulièrement les élèves les plus faibles. Dès lors, le travail par compétences est associé étroitement à la notion pédagogique de remédiation. Pour l'efficacité du socle, il

importe en effet que les élèves soient suivis, année après année, tout particulièrement ceux qui risquent d'être en difficulté pour valider les compétences. Il convient alors d'inventer des dispositifs qui puissent leur donner les moyens de les acquérir, tout spécialement lorsque cela paraît plus difficile au départ. Les compétences ne sont donc pas travaillées uniquement en troisième, dernière année pour atteindre le palier 3 dans le livret personnel de compétences de l'élève. Dès la classe de cinquième, des élèves sont repérés, par exemple lorsque des troubles au niveau de la concentration les empêchent de lire et de comprendre correctement des énoncés entiers, ce qui par la suite n'autoriserait pas la validation de la capacité Appliquer des consignes, par exemple. Des processus de remédiation sont ainsi construits par compétences, l'accent ayant été mis tout particulièrement sur les compétences 2 (la pratique d'une langue vivante étrangère) et 5 (la culture humaniste), perçues, pour des raisons différentes¹, comme étant celles que les élèves risquent le plus de ne pouvoir valider.

Des dispositifs à l'échelle de l'établissement

C'est pourquoi le choix a été fait, dans l'établissement, de dégager du temps sur les dotations horaires, afin de mettre en place ces dispositifs de remédiation. C'est ainsi que, pour l'année scolaire 2010-2011, six heures hebdomadaires ont été intégrées au service de plusieurs professeurs exerçant dans des disciplines différentes pour travailler avec cinquante-six élèves de troisième répartis en trois groupes. Côté élève, ce travail représente donc un temps de deux heures par semaine, et les groupes tournent au fil du temps. Par ailleurs, une heure hebdomadaire en classe de quatrième a été dégagée pour les langues vivantes, et la validation du niveau A2. Ces heures sont consacrées à des projets, à des "tâches complexes", qui concernent plusieurs disciplines et visent à l'acquisition de capacités diverses. Par exemple, un travail a été mené sur le thème de l'énergie et du développement durable, conduisant les élèves à comparer les choix énergétiques de différents pays, avec pour support des documents en anglais, des cartes de géographie... C'est là l'occasion de dépasser les frontières qui séparent les matières entre elles, en comparant par exemple l'énergie mesurée en physique, et l'énergie calculée en mathématiques.

Compétences et différenciation

Des compétences multiples, au croisement de disciplines diverses, sont ainsi travaillées, et les modes de restitution sont eux aussi différenciés en fonction des carences de l'élève. Ainsi passera-t-il soit par l'écrit, soit par l'oral en fonction de ses besoins, soit encore par l'informatique pour rendre compte de son travail sur ce thème, s'il n'a pas encore validé la compétence 4 (la

maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication), et risque de ne pas avoir son B2i. Ce dispositif, de manière générale, permet la différenciation en donnant un coup de pouce à tel élève qui en a besoin, pendant que d'autres accomplissent de manière autonome une tâche qui peut être abordée dans différents sens et selon plusieurs méthodes, dont le choix incombe en définitive à l'élève.

Une autre manière de concevoir l'enseignement

Du côté du professeur, il importe dès lors d'organiser ses cours et sa progression de sorte que l'ensemble des compétences et des items qui les déclinent soit balayé au cours de l'année scolaire. Ce travail en amont, réalisé par l'enseignant, peut permettre d'envisager, en quelque sorte, une validation "par défaut", en partant du principe que si les compétences sont suffisamment travaillées dans l'année, elles seront, normalement, acquises. Ce sont alors les élèves pour qui ce n'est manifestement pas le cas qui peuvent être plus spécialement repérés et ciblés ; et pour eux, seulement, sont alors envisagées les remédiations évoquées. À l'échelle des séances, l'enseignant se focalise sur un item précis : par exemple, ce qui intéresse le professeur tel jour du point de vue, non du programme, mais de la compétence, c'est la trace écrite, et le calcul en unité, le lendemain... Bien loin de n'être qu'un dispositif supplémentaire d'évaluation des élèves, le travail par compétences ainsi abordé apparaît donc comme un moyen de préciser les objectifs, afin de mettre au maximum lesdits élèves en situation d'acquisition de compétences et donc, en définitive, en situation de réussite.

Une piste pour l'avenir : l'amélioration du suivi

Pour continuer à adapter l'enseignement à cette approche par compétences, et améliorer son efficacité en termes de suivi de longue durée pour les élèves, Th. Brisse évoque aussi quelques pistes pour l'avenir. Il s'agirait, à terme, de créer une sorte de traceur, pour rendre plus systématique le repérage évoqué ci-dessus, des élèves qui sont en difficulté, d'une année sur l'autre. Le point d'appui, pour cela, pourrait être un logiciel en cours d'élaboration, "Sacoche", et plus modestement déjà, un fichier Excel en partage, pour l'établissement, outil de suivi à construire encore. Cette notion de lien, entre les années comme entre les disciplines, est fondamentale pour éviter l'écueil de l'atomisation des compétences et, sans surcharge de travail pour les enseignants, faire en sorte que les élèves puissent donner du sens à leurs apprentissages. □

1. À cause du passage par l'oral pour la compétence 2, et de l'ampleur des connaissances à acquérir pour la compétence 5.