

Réduire le taux de redoublement par une remédiation ciblée

Questions de socle !

Au collège Julien-Lambot à Trignac, le taux de redoublement en 2006 et 2007 était très au-dessus de la moyenne académique. Dès cette période, les recommandations ministérielles et académiques incitaient les équipes éducatives à réfléchir à la pertinence des redoublements. S'inscrivant dans cette réflexion générale, des enseignants du collège ont saisi l'opportunité de la mise en place du socle commun pour inventer des réponses plus adaptées aux difficultés rencontrées par les collégiens.

Collège Julien-Lambot Trignac [44]

Propos recueillis par M. Blin
auprès de C. Faugier et de L. Boutin,
professeurs d'histoire-géographie

Dans cet établissement de quatre cent vingt-cinq élèves, situé en zone urbaine sensible, les PCS (professions et catégories sociales) défavorisées représentent le double du taux académique ou national. Or, si l'on sait que, bien souvent, il existe une corrélation entre ce taux et un pourcentage de réussite scolaire plus faible, cela n'est pas pour autant une fatalité. La question du redoublement se pose alors ici avec une acuité toute particulière. Le redoublement a-t-il réellement des effets positifs ? N'est-il pas la réponse trop fréquemment donnée quand aucune autre n'est offerte aux élèves qui arrivent aux évaluations de sixième, tant en français qu'en mathématiques, avec un différentiel de 10 % par rapport aux autres ? Les professeurs s'interrogent d'autant plus qu'environ 24 % des entrants en sixième ont déjà un an de retard, contre 16 % au niveau national (voir page 37). Une première réflexion de l'équipe laisse apparaître que l'analyse des besoins réels des élèves n'est pas suffisamment approfondie pour permettre la mise en place de remédiations ciblées. Le constat est alors douloureux : beaucoup d'élèves finissent par redoubler en sixième ou en cinquième et se trouvent en quatrième avec un, voire deux ans de retard, et toujours en difficulté. Les problèmes s'aggravent alors, l'adolescence s'ajoutant à l'échec scolaire, et malgré les diverses formules de soutien disciplinaire proposées, les résultats en fin de cursus restent insuffisants. Pour un trop grand nombre de collégiens, la sortie du système scolaire se fera prématurément et sans une certification minimale. Ce schéma est certes amplifié par l'effet des conditions socio-économiques locales, mais il témoigne du dilemme auquel sont généralement confrontées toutes les équipes éducatives.

Les prémices

Durant l'année scolaire 2007-2008, la moitié des enseignants décide de se mettre au travail en équipe pluridisciplinaire pour mieux cerner les compétences essentielles à faire acquérir. C'est à la même période que les professeurs sont invités à travailler sur le socle commun, qui semble pouvoir être un bon point d'appui à la réflexion, puisqu'il définit ce qui est exigible. Pour bien remédier, il faut bien identifier les problèmes ! Trop souvent, pour décider ou non d'un redoublement, le regard porte sur les moyennes et s'attarde sur celles



Les indicateurs de l'établissement

Caractéristiques des élèves				
	2005	2006	2007	2008
	% PCS DF	% PCS DF	% PCS DF	% PCS DF
Établissement	64,9	65,8	62,5	62,7
Département	29,8	29,2	28,4	28,9
Académie	35,2	34,6	33,9	34,7
France	34,4	33,9	33,1	33,9
Présents par classe : % doublants - année 2006				
Établissement	19	12	10	15
Académie	6,8	3,9	6,3	5,1
France	7,3	3,6	6,2	6,3
Présents par classe : % doublants - année 2008				
Établissement	10,1	9,6	5,3	8,5
Académie	5,7	2,7	4,6	4
France	5,4	2,6	5,3	4,4

nettement inférieures à la norme usuelle du "10/20". Pourtant, les notes recouvrant à la fois des connaissances et des compétences expriment tout autant des difficultés d'apprentissage que des problèmes de réflexion. De plus, une moyenne peut cacher des lacunes accessoires ou essentielles par rapport à un niveau attendu. Avec une moyenne identique, certains ont acquis l'essentiel, mais pas l'accessoire et, dans ce cas, le passage dans la classe supérieure devrait être possible. D'autres n'ont pas acquis l'essentiel mais se "rattrapent" avec des points gagnés sur des acquisitions accessoires et, parfois, cela passe inaperçu. En réalité, la précision de l'évaluation des acquisitions se perd dans l'abondance des informations compilées dans une moyenne disciplinaire. Le socle commun est un outil qui, lui, clarifiant les exigences, doit donc permettre de rentrer plus finement dans l'analyse des difficultés (voir ci-dessous). En juin 2008, après plusieurs réunions, l'équipe pluridisciplinaire, consciente de la difficulté de traduire dans ses pratiques le contenu du socle commun, demande un stage pour l'établissement. De contretemps en contretemps, ce stage n'arrivera que tardivement au printemps 2009 et, en attendant, seuls quelques volontaires vont tenter de mettre en œuvre le travail par compétences dans leur discipline. C'est le cas de Christian Faugier, professeur d'histoire et géographie et du professeur stagiaire dont il est le conseiller pédagogique, Laurent Boutin.

Un lancement partiel

Dans l'attente du stage, les deux enseignants expérimentent et relèvent les problèmes auxquels ils

sont confrontés. Le premier est bien sûr de différencier les savoirs et les compétences qui relèvent du socle de ceux qui n'en relèvent pas. Le travail est réalisé à partir du programme en vigueur en 2008-2009, du programme 2009-2010, ainsi que d'un document fourni par les inspecteurs d'histoire et géographie reliant le socle commun et le programme. Les deux professeurs ont repris leurs objectifs, les ont modulés en fonction des séquences, les ont hiérarchisés et intégrés à chaque thème (voir page 38). Ce n'est pas la partie la plus difficile, des corpus théoriques facilitant le travail. Pour autant, les professeurs ont le sentiment que leurs choix sont contestables, car les documents officiels ne sont, bien sûr et heureusement, jamais aussi précis. Ils ont donc pris comme principe général de se référer au nouveau programme qui tient compte du socle commun. Cependant, il n'est pas toujours aisé, pour chaque séquence, d'identifier des compétences hors socle afin de différencier le

Que cache la moyenne ?

	Line Sixième B	Marc Sixième B	Valérie Sixième B
Histoire-géographie			
Moyenne générale	6,7	8	11,5
Savoir socle	10,2	9,4	11,8
Compétences socle	9	7,2	7,8
Savoir hors socle	2	6	14
Compétences hors socle	0	8	16



Des paysages urbains

Le thème "Des paysages urbains" à travers :

le programme d'histoire-géographie et le socle commun de connaissances et de compétences :

correspondances (document diffusé par l'inspection pédagogique en juin 2007)

Des paysages urbains :

un littoral touristique méditerranéen
un littoral industrialisé
une métropole d'Europe
une métropole d'Amérique du Nord
une métropole d'un pays pauvre

Nouveau commentaire

Les types de paysages proposés par le programme sont étudiés à partir d'une ou de plusieurs images. Pour chaque cas, on choisit un lieu précis, systématiquement localisé et mis en relation avec les repères géographiques étudiés dans la première partie du programme.

Tous les cas doivent être présentés ; cependant, afin de mettre en évidence les relations entre les sociétés et leurs territoires en prenant en compte les questions d'environnement et de développement durable, une étude de cas peut être plus particulièrement développée dans chacun des trois grands types de paysages proposés.

les éléments du socle exigibles en fin de sixième

(Grille de référence de la "culture humaniste" ; site Eduscol)

- Faire des croquis, schémas et organigrammes.
- Apprendre à décoder une image (paysage, tableau).
- Identifier la nature et les types de documents ; apprendre à prélever et à croiser les informations, à confronter les documents.
- Localiser et décrire les grandes composantes des paysages urbains, ruraux et de faible occupation humaine du programme.
- Identifier et expliquer le rôle des sociétés et des acteurs dans ces différents aménagements.
- Identifier et expliquer les enjeux (du développement durable) et les actions conduites à l'occasion de l'étude des différents types de paysages.

Indications pour l'évaluation

- Traduire la lecture et l'interprétation d'un document (carte, texte, image, graphe) en répondant à des questions, en élaborant de courts textes.
- Repérer ou/et nommer les éléments étudiés sur des cartes, sur des images de paysage.
- Réinvestir dans ces différents exercices vocabulaire et notions.
- À partir des informations prélevées dans les documents, rédiger de courts textes.

les programmes de rentrée 2009 de la classe de sixième

(Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008)

Habiter la ville

(environ 15 % du temps consacré à la géographie)

Connaissances

Plus de la moitié de l'humanité vit en ville. Les paysages urbains et la vie en ville dépendent de multiples facteurs au nombre desquels la culture et l'histoire, le cadre naturel, les activités, la situation démographique et le niveau de développement.

Démarches

Deux études de cas reposent de manière privilégiée sur l'étude de paysages : deux villes, choisies dans deux aires culturelles différentes.

Ces études de cas permettent de dégager des caractéristiques communes et des éléments de différenciation.

Capacités

Situer les espaces étudiés sur différents planisphères thématiques.

Décrire les paysages étudiés et expliquer les transformations des espaces concernés.

Réaliser un croquis simple d'un paysage.

Habiter les littoraux

(environ 15 % du temps consacré à la géographie)

Connaissances

Le type d'activité dominant, les choix et les capacités d'aménagement, les conditions naturelles, sont autant d'éléments à prendre en compte pour caractériser et différencier les littoraux où se concentre une part accrue de la population mondiale.

Démarches

Deux études de cas reposent de manière privilégiée sur l'étude de paysages : deux littoraux, un littoral industrialo-portuaire, un littoral touristique.

Capacités

Situer les espaces étudiés sur différents planisphères thématiques.

Décrire les paysages étudiés et expliquer les transformations des espaces concernés.

Réaliser un croquis simple d'un paysage.



La fiche de révision pour paysages urbains

Les grands types de paysages urbains

(Attention : pour ce contrôle, vous devrez apporter votre livre de géographie.)

Pour le contrôle du _____, je dois savoir

En vocabulaire

Les définitions des mots suivants : agglomération, banlieue, bidonville, croissance urbaine, développement durable, exportation, ghetto, île artificielle, importation, littoral, métropole, port de plaisance, quartier résidentiel, quartier des affaires, station balnéaire, touriste.

En savoirs

1. Localiser sur un planisphère les différents paysages étudiés en classe.
2. Nommer les différents éléments des paysages étudiés en utilisant notamment le vocabulaire ci-dessus.
3. Identifier le type d'activité dominant dans ces paysages et expliquer pourquoi cette activité a été développée à cet endroit.
4. Nommer et expliquer les problèmes liés au développement durable que pose ce type de paysages.

En compétences

Sur un croquis de paysage :

1. Localiser les différentes composantes de ce paysage (éléments naturels et aménagements humains).
2. Expliquer quelles étaient les ressources et les contraintes naturelles de ces paysages.
3. Expliquer comment ces paysages ont été transformés.

Rappel : Les savoirs et compétences en gras appartiennent au "socle commun" : ils doivent être acquis par tous les élèves en fin de sixième.

minimum attendu de ce qui est à acquérir en sus. Alors, les professeurs s'interrogent sur les dérives possibles : garder dans le socle toutes les compétences ou savoirs qui sont proposés dans une séquence, c'est conserver le même niveau d'exigence ; inclure trop d'éléments dans ce qui est hors du socle, c'est prendre le risque d'un nivellement par le bas... Il faut bien trancher, quitte à se tromper et, à chaque début de séquence, les élèves reçoivent une fiche de révision (voir ci-dessus) dont les parties en caractère gras indiquent les compétences ou savoirs du socle. La réaction des élèves est immédiate : certains sont tentés de ne travailler que ce qui relève du socle. Mais il est encore trop tôt pour savoir si cette réaction est liée à un manque de confiance en eux qui pourra être surmonté ou à un calcul plus stratégique de leur part contre lequel il faudra lutter.

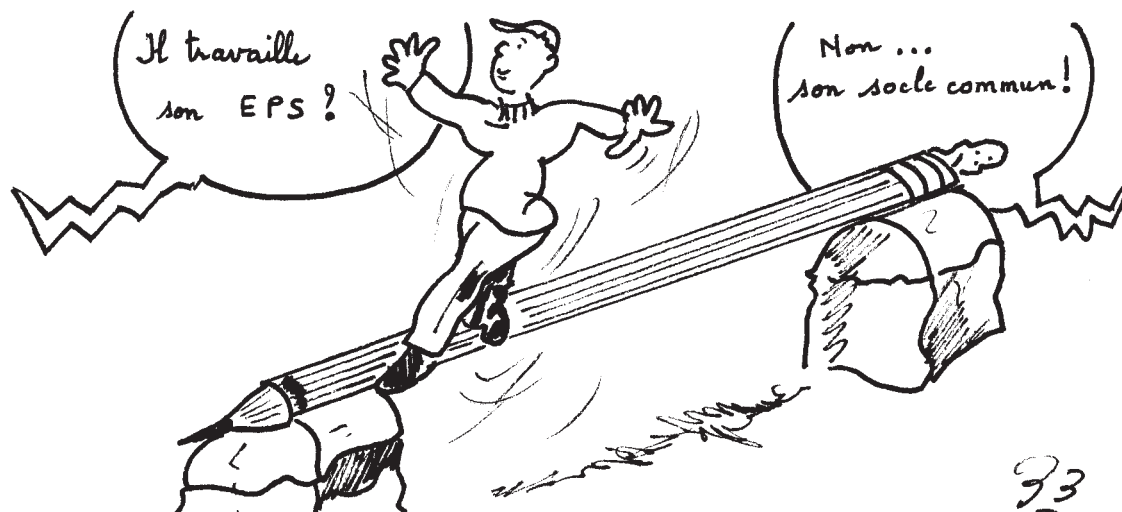
Cibler la réponse à apporter

L'objectif de la réflexion engagée a pour but d'essayer d'analyser au plus près les difficultés des élèves afin d'y remédier au fur et à mesure. Les deux professeurs ont donc testé différentes manières de procéder en classe. L'une d'entre elles a été, à deux reprises, de donner un contrôle à mi-séquence, portant uniquement sur les savoirs et compétences du socle définis pour cette séquence. Tous ceux qui avaient obtenu plus de la moyenne, à la fois en savoirs et en compétences, ont travaillé durant les séances suivantes en semi-autonomie sur des savoirs et compétences hors socle. En fin de séquence et pour ces élèves-là, l'évaluation portait sur les acquisitions hors socle. Pour les autres, les professeurs ont fabriqué des fiches pour retravailler les points non acquis et, au terme de cette

remédiation, les élèves ont repassé une évaluation sur les mêmes savoirs et compétences du socle commun. Ainsi, dans une classe, pour les deux élèves les plus faibles, rien n'a changé, la note est restée à 3 ou 4/20. Mais pour tous les autres, la note a doublé, voire triplé, passant de 6 à 10, de 9 à 15, de 4 à 12 ou de 8 à 19... Bilan encourageant, donc, mais qui pose deux problèmes : comment considérer ce résultat pour ne pas créer de sentiment d'injustice chez les élèves qui n'ont pas refait l'évaluation puisqu'ils avaient un résultat estimé convenable et qui, cependant, se trouvent au final avec une note inférieure à certains camarades, qui, eux, l'ont refaite ? Et puis, que faut-il faire de ces deux notes : faire la moyenne des deux ? ne compter que la deuxième ? Le second problème que rencontrent les professeurs est celui du temps. Organiser la programmation en respectant les instructions officielles, tout en y incluant les temps nécessaires à la remédiation pour que chacun ait sa chance d'acquérir année après année les fondamentaux prévus, ce n'est pas une affaire simple. L'enseignant est toujours tenté d'utiliser le maximum de temps disponible pour "faire cours" à tous ses élèves. Il faudrait une contrainte forte pour que la remédiation prenne une place incontestée dans l'emploi du temps.

Tester des réponses différentes

C. Faugier pense par exemple à des plages horaires définies spécifiquement dans l'emploi du temps. En réduisant chaque séance de cinq à dix minutes, on pourrait instaurer quotidiennement une à deux séances de trente-cinq minutes pour travailler, alternativement, les compétences disciplinaires et les compétences transversales du socle. Pour les élèves



qui maîtriseraient ces compétences ou ces savoirs, ce serait des séances de travail pour aller au-delà. Cette proposition sera étudiée lors des conseils d'enseignement de fin d'année. Mais pour l'instant, il faut inclure la remédiation dans les horaires de la discipline, même s'il est évident que les compétences transversales rendront indispensable une organisation différente. C'est pour cela que les deux professeurs essaient systématiquement de prévoir des temps pour revenir sur les difficultés rencontrées par les élèves. À partir d'une série d'exercices donnés en cours de séquence, par exemple, les enseignants identifient les savoirs et compétences du socle qui ne sont pas acquis ou qui le sont trop partiellement. Ils conçoivent alors une séance en classe entière pour retravailler uniquement sur ces points. C'est moins coûteux en temps, mais un peu moins ciblé aussi, puisque la remédiation ne s'adresse plus cette fois-ci de manière individualisée à ceux qui en ont besoin. Mais comment mesurer l'efficacité des différents dispositifs ? En retravaillant point par point, on risque de ralentir les bons élèves. En ciblant quelques points que l'on traite collectivement, on risque de ne pas tenir suffisamment compte des rythmes d'apprentissage des plus faibles. Pour C. Faugier, malgré ces quelques interrogations, la traduction pédagogique du socle commun ne pose pas de difficulté majeure. En revanche, le problème de l'évaluation des acquis des élèves se pose avec force, car seule une évaluation fine permettra aux enseignants de tirer parti du socle commun.

Réinventer pour évaluer

Cela étant, l'évaluation est encore plus complexe lorsqu'elle réclame une distinction entre des savoirs ou des compétences exigibles et des savoirs ou des compétences complémentaires. Depuis des années, C. Faugier et sa collègue L. Noblet conçoivent des évaluations communes pour le niveau sixième et cinquième, dans lesquelles savoirs et compétences sont distingués (cf. *Échanger* n° 61-62). Mais, désormais, il leur faut quatre notes distinctes pour rendre compte des acquisitions des élèves (voir page 41). Et sur le

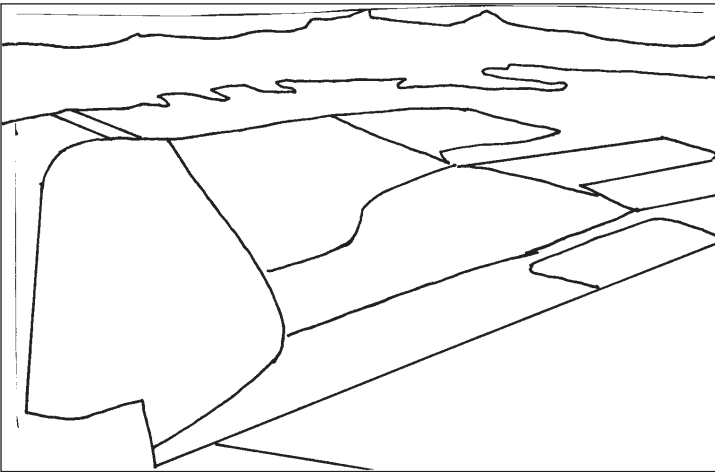
bulletin trimestriel, vient s'ajouter une cinquième note, la moyenne dans la discipline. Explications nécessaires, donc, pour les élèves et les parents et ce d'autant plus qu'une seule discipline se lance dans l'expérimentation et que le bulletin n'est pas prévu à cet effet. Mais alors, les enseignants sont confrontés à une nouvelle question à haute valeur symbolique : pourquoi continuer à traduire les résultats des élèves par des notes ? Si l'on considère que le socle commun correspond à la base minimale de savoirs et de compétences à maîtriser, il faudrait que les élèves atteignent, à terme, 20/20 à tout ce qui est issu du socle commun. Ce n'est pas toujours le cas ; pourtant, certains élèves progressent et montrent au fil de l'année un regain de confiance justifié par l'espoir d'un seuil devenu accessible.

Casse-tête !

Autre problème, cette moyenne obtenue dans le cadre du socle est encore, pour l'instant, associée à celle obtenue sur les compétences hors socle afin de donner une moyenne générale. Inutile de dire que, pour les élèves qui ont tenté de répondre, même maladroitement, et qui n'ont atteint qu'un faible résultat sur le hors socle (voir page 37), c'est très décourageant ! Et pourtant, il est évidemment essentiel d'inciter les élèves à aller le plus loin possible. Or, obtenir un 4/20 sur du hors socle signifie néanmoins que l'élève a essayé tant bien que mal de construire une réponse, contrairement à d'autres qui n'en proposent aucune. Pour autant, la moyenne générale en sera très peu modifiée à sa faveur... La question se pose alors de traduire différemment les acquisitions : par des degrés ou tout autre moyen qui ne reviendrait pas à une projection figée d'un résultat pourtant en cours d'évolution ? La réflexion se poursuit pour les deux enseignants qui ont pensé, pourquoi pas, à un pourcentage de réussite globale, sur les compétences et savoirs hors socle, qui indiquerait peut-être plus fidèlement une progression des acquis et éviterait de faire descendre la moyenne qui concerne le socle. Enfin, il faut aussi réfléchir et décider sur les critères quantitatifs,



Extraits d'un contrôle pour paysages urbains

Les paysages urbains : un littoral urbanisé		Appréciation :
Nom :	Classe :	
Savoir du socle S : /20	Compétences du socle C : /20	Compétences hors socle : /20
Note maxi S : /20 ; C : /20 ; Note mini S : /20 ; C : /20		Note maxi : C : /20 ; Note mini : C : /20
		<p>1. Le croquis ci-contre représente le paysage photographié sur le document 1 p. 247. Comment se nomme-t-il ?</p> <p>..... C/1</p> <p>2. D'après le plan et la petite carte p. 245, dites où se trouve Kobé :</p> <ul style="list-style-type: none"> • dans quel pays ? • au bord de quel océan ? C/2 <p>3. Que signifie l'appareil photo placé dans la baie d'Osaka sur le plan p. 247 ?</p> <p>..... C/2</p> <p>4. D'après le plan et la carte p. 245, remplissez le tableau ci-contre C/6</p> <p>5. Dans la légende de la photo p. 247, on vous explique qu'il s'agit d'une île artificielle ; qu'est-ce que c'est ?</p> <p>..... S/2</p>
Quelles ressources naturelles de cet endroit présentaient un avantage pour y créer cette fonction ?	Quelles contraintes naturelles de cet endroit présentaient une gêne pour y créer cette fonction ?	
Commentaire : chaque contrôle comprend des questions portant sur les savoirs du socle (S dans le barème), les compétences du socle (C dans le barème) et, ici, les compétences hors socle (C dans le barème).		

lorsque, par exemple, le savoir requis est “localiser sur un planisphère les différents paysages étudiés en classe”. À combien d'erreurs l'élève a-t-il droit pour que le savoir soit considéré comme acquis ? Aucune erreur, deux erreurs, sachant qu'il y a cinq paysages à localiser ? On peut transposer la question à toutes les disciplines. Quelle est la mesure qui indique qu'il faut consacrer du temps pour remédier, quelle norme faut-il recréer pour que les enseignants s'accordent sur ce qui est acquis ou non et donc sur ce qui justifiera ou non un passage dans la classe supérieure ?

Un travail en devenir

On voit bien que de nombreuses questions restent encore sans réponse. Le socle commun commence tout juste à se mettre en place et la formation continue est indispensable pour accompagner les enseignants dans leurs réflexions et leurs expérimentations. Mais

ce premier essai de mise en œuvre, relaté ici, montre déjà deux aspects positifs du socle commun. Dans le système antérieur, un collégien qui avait 8/20 de moyenne générale avait de grandes chances de redoubler. Maintenant, si l'évaluation établit que le même élève a une moyenne de 13/20 en ce qui concerne le socle, il pourra poursuivre son parcours sans avoir une image négative de lui-même. Sans doute fera-t-il partie des élèves pour lesquels une remédiation régulière sera nécessaire. Mais le second aspect positif, c'est que la répartition des objectifs à atteindre en savoirs et compétences identifiés permet à cette remédiation d'être ciblée. Pour ces deux professeurs d'histoire et géographie, le travail ne fait que commencer, la réflexion collective va se développer grâce au stage, et les formes de l'évaluation ne pourront qu'évoluer parallèlement à la généralisation du socle commun. □