



INSTITUT NATIONAL
DE RECHERCHE
PÉDAGOGIQUE

OCEP

OBSERVATOIRE,
CURRICULA, EVALUTATIONS, PRATIQUES

MISE EN ŒUVRE DU
SOCLE COMMUN :
SUIVI DES EQUIPES
EDUCATIVES DE DEUX
COLLEGES

RAPPORT
INTERMEDIAIRE
SEPTEMBRE
2010

REDIGE PAR :
M. PRIEUR
G. ALDON
A. PASTOR
M. WATRELOT

SOMMAIRE

1	Observer la mise en œuvre du Socle : pourquoi ? comment ?	4
1.1	Contexte institutionnel de la mise en œuvre du Socle au collège	4
1.2	Problématique	4
1.3	Méthodologie	5
1.3.1	Etude à l'échelle de l'établissement	5
1.3.2	Etude des pratiques enseignantes	5
2	Contexte de mise en place du Socle au sein des collèges étudiés	6
2.1	Prise en compte du Socle au niveau académique	6
2.2	Points d'appui et faiblesses structurelles des établissements	7
2.2.1	Stabilité des équipes éducatives	7
2.2.2	Situation géographique des établissements	7
2.2.3	Taille des établissements	8
2.2.4	ENT des établissements	8
2.3	Posture des chefs d'établissement	8
2.4	Prise en compte du Socle dans les projets d'établissement	9
3	Perception du Socle par les équipes éducatives	10
3.1	Les compétences, une notion floue	10
3.2	Le Socle, « une machine complexe à évaluer des compétences »	11
3.3	Des finalités et des implications peu appréhendées	11
3.4	Une inquiétude sur le statut des notes	12
4	La mise en œuvre du Socle au sein des établissements	13
4.1	Les procédures d'accompagnement	13
4.2	Une première réflexion en vue de la validation des compétences du Socle	14
4.3	Des pratiques collectives restreintes reposant sur le volontariat	16
4.4	Une prise en charge des élèves en difficulté scolaire au sein de dispositifs	16
5	Mise en œuvre du Socle par des enseignants de différentes disciplines	18
5.1	Cadre d'analyse	18
5.2	Mise en œuvre du Socle par des enseignants de français et histoire-géographie	19
5.3	Mise en œuvre du Socle par des enseignants de langues vivantes	23
5.4	Mise en œuvre du Socle par des enseignants de sciences et technologie	27
5.5	Mise en œuvre du Socle par des enseignants de mathématiques	30
6	Conclusion et perspectives	31
7	Bibliographie	35

Rapport rédigé par

Michèle Prieur, Programme ACD, INRP michele.prieur@inrp.fr

Gilles Aldon, EducTice, INRP gilles.aldon@inrp.fr

Alain Pastor, UMR ICAR, INRP alain.pastor@inrp.fr

Martine Watrelot, Enseignement et Humanités, INRP martine.watrelot@inrp.fr

Enseignants associés à la rédaction du rapport

Marie Durival, enseignante de sciences de la vie et de la Terre, lycée Saint-Exupéry Lyon

Sandrine Gelly, enseignante espagnol, lycée Trévoux

Timothée Sulmont enseignant histoire et géographie, collège Jean de Verrazane Lyon

Henrique Vilas Boas enseignant mathématiques, collège P.E. Victor Rilleux

Le suivi de la mise en place du Socle dans deux collèges d'une même académie en 2009-10 a pour objet d'étudier et de comprendre dans quel contexte se fera la première validation du Socle en 2011. Quels seront les points d'appui ? Quelles seront les difficultés ? Cet état des lieux s'attache à étudier la façon dont les différents acteurs se sont approprié le Socle commun des connaissances et des compétences ainsi que les éléments de mise en œuvre à l'échelle de l'établissement et dans les classes.

1 Observer la mise en œuvre du Socle : pourquoi ? comment ?

1.1 Contexte institutionnel de la mise en œuvre du Socle au collège

A partir de la rentrée scolaire 2007, en appui sur le décret du 11 juillet 2006¹ et sur la circulaire de rentrée 2007², le Socle commun de connaissances et de compétences s'inscrit dans un contexte institutionnel de mise en œuvre au sein de la scolarité obligatoire.

Dès 2007 et 2008, le livret personnel de compétences³ permettant d'attester la maîtrise du Socle a été expérimenté à l'école et au collège. En 2009, le livret personnel de compétences est généralisé en collège⁴ pour la validation du B2i (compétence 4) et du niveau A2 dans une langue vivante étrangère (compétence 2). En juin 2011, le Socle commun de connaissances et de compétences au palier 3 devra être validé pour tous les élèves de troisième et sera nécessaire pour l'obtention du diplôme national du brevet (DNB)⁵.

Le rapport parlementaire Groperrin⁶ ayant pour mission d'évaluer la mise en application de la disposition législative du Socle commun au collège souligne la faible mobilisation des acteurs et leurs difficultés. Selon l'auteur de ce rapport, Il existe cependant un enjeu fort à respecter le Socle pour consolider le collège unique.

1.2 Problématique

Ce dispositif d'observation étudie la mise en œuvre du Socle commun de connaissances et de compétences en collège dans deux contextes spécifiques, un collège rural et un collège

1 [Décret du 11 juillet 2006 relatif au Socle commun de connaissances et de compétences et modifiant le code de l'éducation](#)

2 [Circulaire de rentrée 2007](#)

3 [Décret du 14 mai 2007 relative au livret personnel de compétences](#)

4 [Note de service du 13 juillet 2009 relative à l'évaluation du Socle commun au collège](#)

5 [Arrêté du 9 juillet 2009 relatif aux modalités d'attribution du diplôme national du brevet](#)

6 [Rapport d'information n° 2446 de l'assemblée générale présenté par Jacques Groperrin](#)

de ville moyenne. Il vise à suivre les interprétations locales des prescriptions nationales et académiques, les relations entre les pratiques d'enseignement et celles de l'établissement. Dans une approche compréhensive, il cherche à identifier des difficultés et des appuis possibles à la mise en œuvre et à la validation du palier 3 du Socle commun au collège.

Les questions retenues pour apprécier la mise en place du Socle commun sont les suivantes :

- Quelle prise en compte des compétences dans l'apprentissage et les évaluations des élèves ? Quelles modalités de validation du Socle ?
- Quelles pratiques collectives pour un décloisonnement des enseignements, pour les évaluations, pour la réussite de tous ?
- Quelle prise en compte des élèves en difficulté, des élèves à besoins spécifiques ?

Engagée sur 3 années, cette étude doit permettre d'apprécier des variations pour la période 2009-2012. Ce bilan intermédiaire pour l'année 2009-2010 vise à dresser un état des lieux deux ans après l'institutionnalisation de la mise en œuvre du Socle et l'année de sa validation pour le DNB. Il s'attache à comprendre la perception et la compréhension du Socle par les différents acteurs et à suivre la réflexion engagée pour sa mise en œuvre à l'échelle de la classe et de l'établissement.

1.3 Méthodologie

1.3.1 Etude à l'échelle de l'établissement

L'étude du projet d'établissement de chaque collège permet d'identifier la prise en compte du Socle par les équipes éducatives et le cas échéant les modalités envisagées. Cinq entretiens semi-dirigés auprès des équipes de direction (principaux, principal adjoint, conseillers principaux d'éducation) ont pour objet de mieux connaître ce qui est mis en œuvre au sein de l'établissement et l'accompagnement au niveau académique.

1.3.2 Etude des pratiques enseignantes

L'étude des pratiques enseignantes s'appuie sur une étude ethnographique reposant sur deux corpus complémentaires.

Un premier corpus est constitué par ce qui est renseigné par 22 enseignants dans le cahier de textes numérique de la classe. Ce choix repose sur l'hypothèse que le cahier de textes est une « mise en forme » de la pratique des enseignants et que les usages permis par la version numérique sont susceptibles de donner davantage d'informations que la version papier (liens vers les évaluations, les ressources, les activités...). Ces informations constituent une image partielle et reconstruite des pratiques enseignantes dans la mesure où elles sont sélectionnées et mises en forme pour « donner à voir » à la famille, l'élève,

l'institution... Cette méthodologie possède cependant l'avantage de pouvoir suivre à distance, sans interférence, des informations en continu sur ce que l'enseignant souhaite communiquer de ses pratiques. Les collèges choisis sont établissements pilotes de l'ENT de leur académie depuis 2006, ainsi une très forte proportion des enseignants a acquis une certaine aisance vis-à-vis de l'outil et utilise le cahier de textes numérique.

Afin de mieux comprendre l'incidence de cette méthodologie, une enquête sur les fonctions du cahier de textes numérique et ses usages pédagogiques et plus largement de l'environnement numérique de travail (ENT) de l'établissement est en cours de réalisation auprès de tous les enseignants de chacun des deux collèges. Les résultats relatifs aux usages des outils de l'ENT seront proposés ultérieurement. Le questionnaire proposé interroge également les enseignants sur leurs connaissances et leurs sources d'informations relatives au Socle.

Un deuxième corpus est constitué d'entretiens semi-dirigés auprès de 19 enseignants de différentes disciplines. Conduits en fin d'année scolaire, ces entretiens visent à comprendre les pratiques d'enseignement et d'évaluation, les procédures d'accompagnement et la perception du Socle.

Le croisement des deux corpus permet de proposer une étude de cas pour 16 enseignants répartis dans les deux collèges pour les disciplines suivantes : français, histoire-géographie (HG), langues vivantes (LV), sciences de la vie et de la Terre (SVT), sciences physiques et chimie (SPC), technologie et mathématiques.

De façon à garantir l'anonymat des personnes impliquées dans cette étude, le nom des collèges et celui des différents acteurs sont codés.

2 Contexte de mise en place du Socle au sein des collèges étudiés

2.1 Prise en compte du Socle au niveau académique

L'académie est engagée dans l'accompagnement de ses cadres sur des questions croisant les préoccupations du Socle. Il s'agit de questions relatives aux évaluations, à la scolarisation des élèves à besoins spécifiques, à la réussite des élèves en difficultés. Durant l'année 2009, dans la perspective du DNB 2011, un groupe de recherche collective, réunissant des chefs d'établissement et des IA-IPR, s'est constitué pour favoriser l'accompagnement des professeurs. En 2009, certains bassins de formation ont bénéficié d'une information sur le Socle commun par des IA-IPR de différentes disciplines. Un livret de compétences intégré à l'ENT de l'académie pour l'évaluation du Socle au collège est en

cours de développement et a été expérimenté dans un collège de l'académie en 2009. Cet outil a pour vocation de faciliter l'évaluation du Socle par les enseignants et les élèves (auto-évaluation) et sa validation par l'équipe éducative.

La mobilisation des collèges étudiés pour prendre en compte le Socle commun est peut-être à relier à cet accompagnement académique. Il n'en reste pas moins que les établissements ressentent un certain isolement dans cette réflexion.

2.2 Points d'appui et faiblesses structurelles des établissements

L'approche par compétences ainsi que la prise en charge de tous les élèves interrogent les pratiques pédagogiques des enseignants et les pratiques collectives des équipes éducatives. Les caractéristiques structurelles des établissements sont susceptibles de constituer des appuis ou des freins au renouvellement de ces pratiques.

2.2.1 Stabilité des équipes éducatives

Les établissements étudiés se caractérisent par une stabilité de leur équipe éducative. L'âge moyen des enseignants et la proportion de ceux ayant plus de 8 années d'ancienneté sont plus élevés dans ces collèges que dans l'académie ou en France. Cette stabilité est encore plus marquée dans le collège B qui possède un taux de départ 2 à 3 fois plus faible que le taux moyen de l'académie ou de la France pour ces 3 dernières années. Les équipes de direction regrettent une certaine inertie liée selon elles au manque de renouvellement de l'équipe éducative. C'est ainsi que le CPE (conseiller principal d'éducation) du collège A souligne qu' « *Il est difficile de perturber les habitudes d'enseignants qui sont installés depuis longtemps* » et que les chefs d'établissement ressentent leur équipe comme « *trop stable* ». Si cette stabilité peut installer l'équipe éducative dans une certaine routine, il est possible de considérer également qu'elle puisse faciliter son implication au sein de l'établissement en lui laissant la possibilité de s'engager sur la durée. Il est remarquable qu'une partie des enseignants de ces collèges s'engage volontiers dans des projets pédagogiques, des innovations, des expérimentations, des animations d'atelier, de club...

2.2.2 Situation géographique des établissements

Les deux collèges étudiés sont situés à une centaine de kilomètres du rectorat avec des voies de communication assez difficiles. Cet éloignement géographique est souligné par les enseignants comme un frein au suivi de formations.

Le collège A est implanté dans une petite ville rurale de 7000 habitants, la plupart des

enseignants habitent à proximité du collège et rentrent chez eux en dehors des cours, très peu déjeunent au collège. Ces habitudes de vie ne facilitent pas les occasions de rencontres et d'échanges informels entre collègues. L'implantation en ville du collège B, ville moyenne de 40 000 habitants, favorise des partenariats avec le réseau associatif de la ville.

Ces deux collèges présentent une assez forte mixité sociale avec une coexistence d'élèves brillants et d'élèves en grande difficulté scolaire. Dans le collège A, cette mixité sociale est liée à l'absence de carte scolaire et d'établissement privé dans le bassin de recrutement, ce collège accueille la totalité des élèves. Le collège B est situé dans un quartier défavorisé. Cette implantation induit l'accueil d'une population d'élèves de catégorie socioprofessionnelle défavorisée mais la mixité sociale est maintenue par des enseignements optionnels prisés (DNL en particulier).

2.2.3 Taille des établissements

Ces collèges sont de taille moyenne. En 2009, ils accueillent 471 élèves et 45 enseignants pour le collège A, 613 élèves et 53 enseignants pour le collège B. Cette dimension est suffisante pour avoir plusieurs enseignants dans chacune des principales disciplines tout en permettant à chacun de se connaître, elle est donc plutôt favorable à la mise en place de pratiques collectives disciplinaires et pédagogiques.

2.2.4 ENT des établissements

L'ENT des établissements propose des services qui permettent des échanges d'informations et de ressources entre les différents acteurs de l'établissement (enseignants, CPE, élèves...). Ces usages sont susceptibles d'accompagner et de renouveler les pratiques collectives des enseignants ainsi que l'aide et le suivi des élèves. Cependant le manque de fiabilité, de convivialité et de configuration de l'outil n'est pas toujours favorable au développement de ces usages pédagogiques de l'ENT. A titre d'exemple, le cahier de texte numérique est structuré par discipline et ne peut être consulté par les différents collègues de la classe : un tel outil constitue un obstacle au décroisement disciplinaire.

2.3 Posture des chefs d'établissement

En tant que responsable et « *premier pédagogue* » de l'établissement, le principal du collège A exerce conseils et contrôles sur les pratiques des enseignants (demande d'utilisation du cahier de texte numérique, contrôle des cahiers de texte, conseils sur la gestion de l'entrée en classe des élèves, ...). Il ne travaille pas directement avec l'ensemble des professeurs mais avec les professeurs principaux ou des professeurs « relais ». Pour engager au sein de son établissement, une réflexion sur la mise en place du Socle ou de l'évaluation de l'histoire

des arts, il choisit des personnes possédant des capacités et qualités requises, sur lesquelles il s'appuie. Il s'agit selon lui de procédures « *pragmatiques* ». Ainsi, il a désigné le CPE « *à forte personnalité* » pour animer un groupe de réflexion sur les compétences 6 et 7 ; la validation des différentes compétences du Socle est envisagée « *sous le chapeutage du professeur principal et du chef d'établissement* ».

Dans le collège B, comme le souligne un enseignant au cours d'un entretien, les relations avec le principal sont basées sur l'écoute et la confiance. Il incite par exemple à l'utilisation du cahier de texte numérique mais il considère que « *si les profs ne le font pas c'est que c'est lourd* ». Il encourage les initiatives (mise en place de projets pédagogiques, ...) et implique les professeurs dans l'organisation des enseignements (constitution des classes). La mise en place du Socle est initiée par une réflexion collective et une recherche de réponses collectives. Le principal pense qu'il est important de procéder ainsi pour « *garder une souplesse dans les réponses* », « *ne pas se tromper* » et « *éviter le rejet* ».

La posture de ces deux chefs d'établissement vis-à-vis de leur équipe éducative est contrastée, mais dans les deux cas, ces principaux ont le souci d'engager leur équipe dans une mise en œuvre effective du Socle. Cependant, si l'un s'appuie sur des personnes volontaires et l'autre sur des personnes choisies, dans les deux cas, le principal ne prend pas à sa charge l'organisation du relais de l'information sur la réflexion et le travail engagé. Le constat est que l'information reste circonscrite à un nombre limité de personnes au sein de ces établissements.

2.4 Prise en compte du Socle dans les projets d'établissement

Les projets d'établissement (2008-2011 pour le collège A et 2008-2012 pour le collège B) se présentent sous des formes très différentes, ce que l'on peut, probablement, mettre en relation avec les postures des chefs d'établissement (voir 2.3). Le projet du collège A est synthétique et concis, celui du collège B est peu structuré mais fait état de très nombreuses propositions qui semblent être l'expression de différents acteurs de l'équipe éducative (enseignants, infirmière, COP, documentaliste...).

Le Socle commun n'est pas pris en compte de façon explicite dans le projet d'établissement du collège A, cependant un certain nombre de priorités sont des appuis pour sa mise en œuvre. Il s'agit de la maîtrise de la langue dans les différentes disciplines, du développement du travail pluridisciplinaire, et de la prise en compte des élèves en difficultés dans un souci d'équité.

Le Socle commun est explicitement au centre du projet d'établissement du collège B. La maîtrise du Socle est annoncée comme le levier de la réussite des élèves. Les nombreux axes de travail proposés montrent une réflexion foisonnante sur le Socle et ses implications

en particulier sur :

- *Les compétences et leur évaluation*

Dans la perspective de l'évaluation du Socle, des outils partagés sont envisagés pour le suivi des élèves : « carnet de compétences et savoirs » en français, « grille d'évaluation des compétences » en langues et en SVT, « carnet de compétences disciplinaires » pour un enseignement pluridisciplinaire en EPS, SVT, SP. Les compétences ne sont cependant pas prises en compte dans les enseignements, si ce n'est dans des ateliers qui fonctionnent par pédagogie de projets ou en langues vivantes dans le cadre du CECRL.

- *Les reconfigurations curriculaires*

Le texte du projet d'établissement présente de très nombreuses propositions d'enseignement autour de domaines dépassant un cadre strictement disciplinaire : « maîtrise de la langue française », « maîtrise des enseignements scientifiques », « place et fonction de l'histoire géographique dans l'accès à la culture », « éducation à la citoyenneté », ... Un tableau vise à identifier l'implication de toutes les disciplines enseignées pour chacune des compétences du Socle. Enfin, la transdisciplinarité est annoncée comme « une notion qui peu à peu fait son chemin et devient une des caractéristiques de la culture d'établissement ».

- *La prise en charge des élèves à besoins spécifiques*

Cette prise en charge concerne tout aussi bien des élèves en situation de handicap (dépistage et prise en charge des dyspraxies, intégration d'élèves d'IME dans certains cours) que de celle d'élèves en difficulté scolaire au sein de différents dispositifs d'aide.

3 Perception du Socle par les équipes éducatives

Les membres des équipes éducatives n'expriment pas d'hostilité majeure vis-à-vis du Socle mais davantage de craintes et de questionnements.

3.1 Les compétences, une notion floue

La plupart des enseignants ne sont pas à l'aise pour définir la notion de compétence. Pour presque tous, la compétence se distingue des connaissances, elle est le plus souvent définie comme une capacité, un savoir faire. Quelques-uns lui attribuent un caractère plus général, mais la notion reste assez floue « *La compétence regroupe plein de choses* ». D'autres s'appuient sur une définition institutionnelle donnée à l'IUFM, ou par leur IA-IPR, la compétence est alors un pilier ou compétence du Socle, elle associe des connaissances,

des capacités et des attitudes. Pour d'autres encore, les compétences sont ce qui est évalué dans les « exercices Socle » du manuel scolaire.

3.2 Le Socle, « une machine complexe à évaluer des compétences »

Les équipes éducatives sont centrées sur la demande institutionnelle liée à l'évaluation et la validation du Socle. La problématique des principaux est d'accompagner les enseignants pour qu'ils soient en mesure de valider le Socle en juin 2011.

La préoccupation essentielle relative au Socle devient alors une évaluation objective des items du Socle. Un enseignant exprime ainsi « *Je me méfie des impressions, je peux pas remplir ça par impression, il me faut des preuves qui me disent voilà, effectivement il remplit les critères* ». Cette évaluation soulève ainsi deux questions récurrentes. La première est celle des indicateurs permettant d'attester la maîtrise des compétences. La deuxième question est relative aux modalités de suivi de l'ensemble des élèves. Les réponses à ces deux questions sont perçues comme « *très compliquées* », « *très complexes* » et « *chronophages* ».

Les enseignants redoutent une surcharge de travail mais également une détérioration de leur enseignement. Ils expriment le risque que leur attention soit trop mobilisée par l'évaluation permanente des compétences au détriment de l'enseignement et de la relation pédagogique. Comme le souligne un enseignant « *pour être le plus parfait possible, il faudrait que j'aie des grilles en permanence et que je coche en permanence, ça nous éloigne vraiment de la proximité de l'élève* ».

3.3 Des finalités et des implications peu appréhendées

Les entretiens réalisés auprès des 23 acteurs des équipes éducatives des deux collèges montrent que les préoccupations relatives aux évaluations du Socle laissent peu de place à une réflexion sur les finalités du Socle et sur les implications d'un enseignement par compétences visant la réussite de tous les élèves.

- L'idée de « Socle »

Sur l'ensemble des entretiens réalisés, seul un chef d'établissement et deux professeurs s'expriment sur l'idée de « Socle ». L'un des professeurs associe le Socle à « *l'objectif à atteindre* » tandis que les autres l'associent au « *bagage minimum* » à acquérir par les élèves les plus faibles.

- *Le Socle « pour tous »*

Seulement quatre acteurs s'expriment explicitement sur l'incidence du Socle pour les élèves en difficulté. Le Socle est alors ressenti soit comme une aide potentielle permettant un travail plus personnalisé avec des remédiations possibles, soit comme une source de difficultés liées aux exigences trop abstraites et complexes d'une approche par compétences.

Un CPE pense que « *pour ces élèves là, le livret de compétences, à un moment donné, il va falloir qu'on le bidouille un peu pour les aider, sinon jamais ils n'arriveront à valider* ». Un enseignant pense qu'« *Il ne peut pas y avoir de Socle commun unique dans le contexte d'hétérogénéité qui caractérise nos classes* ». La préoccupation de ces acteurs n'est pas d'attester d'un Socle « *au rabais* » mais de pouvoir effectuer une évaluation positive en attestant ce qui est réellement acquis par ces élèves même si c'est au-dessous du niveau d'exigence du Socle.

- *Des vertus du Socle*

Une moitié des acteurs s'exprime sur des vertus du Socle pour l'apprentissage ou/et l'enseignement.

Cinq enseignants pensent que la prise en compte des compétences, par son approche plus transversale, plus globale, à partir de situations de la vie courante, donne du sens aux apprentissages. Quatre enseignants pensent que l'identification des compétences acquises ou non acquises par les élèves permet une évaluation sommative ou certificative plus objective et favorise une évaluation formative avec des remédiations possibles. Enfin, sept enseignants partagent l'idée que le Socle peut ainsi être source de motivation et d'implication de la part des élèves.

Si les équipes de direction identifient la nécessité de modifications des pratiques enseignantes pour la mise en œuvre du Socle, seuls 5 enseignants s'expriment sur ce sujet. Ils évoquent alors une formalisation des évaluations avec davantage de rigueur et de précision pour identifier les items du Socle qui sont en jeu et la nécessité d'un décloisonnement disciplinaire.

Pour certains enseignants, le Socle n'apporte rien de plus. Ils considèrent que les attendus du Socle correspondent à ce qu'ils faisaient déjà, en conséquence le Socle ne modifie pas ou très peu leurs pratiques. Ces enseignants ne sont pas dans une position de rejet mais face à l'incompréhension de la notion de compétence, ils se détournent du Socle.

3.4 Une inquiétude sur le statut des notes

Certains enseignants s'interrogent sur l'articulation possible entre les notes attendues par les élèves, les familles, l'institution et l'attestation de la maîtrise des compétences. Certains sont attachés aux notes et redoutent leur abandon. La pression d'une évaluation chiffrée n'est

pas à rechercher du côté de leurs chefs d'établissement. Les équipes de direction des deux collèges pensent que le Socle est un moyen de se dégager des notes et de la moyenne pour pouvoir attester de ce qui est réellement acquis par l'élève. Selon elles, l'évaluation des compétences permet ainsi de rendre l'évaluation sommative ou certificative plus objective. Une première étape a été franchie par l'un des deux collèges, cette année 2009, en n'affichant plus de moyenne trimestrielle dans le bulletin des élèves. Le principal redoutait une réaction des parents, réaction qui n'a pas eu lieu. Les élèves de leur côté semblent attachés aux notes. Selon enseignants et CPE, la consultation de l'ENT par les élèves est fortement axée sur le suivi de leurs notes.

4 La mise en œuvre du Socle au sein des établissements

4.1 Les procédures d'accompagnement

La moitié des enseignants du collège A (24) et le tiers des enseignants du collège B (18) ont répondu à un questionnaire dont l'une des questions visait à identifier quelles sont leurs sources d'informations relatives au Socle (figure 1).

Dans les deux collèges, les principaux saisissent les opportunités liées aux différentes instances (assemblée générale, conseil de classe, ...) pour donner des informations sur le Socle. Ils impulsent, via les conseils pédagogiques, une réflexion sur sa mise en œuvre. Une dizaine d'enseignants, un par discipline, participent à ces conseils pédagogiques. Malgré ces efforts d'information, le quart des enseignants du collège A et près de la moitié des enseignants du collège B interrogés déclarent ne pas être informés sur le Socle par ce biais. Ces résultats révèlent la difficulté des chefs d'établissement à mobiliser l'ensemble de leur équipe sur les transformations du système éducatif. L'information trouve d'autres voies puisque seulement 4% des enseignants du collège A et 28% du collège B expriment n'avoir reçu aucune information sur le Socle. La plus forte proportion d'enseignants informés dans le collège A, peut être mise en relation avec le fait que le principal a initié dès cette année une première mise en œuvre de l'évaluation des compétences du Socle. Même si ce premier travail a débouché sur une mise en pratique effective relativement faible, elle a probablement permis une plus forte sensibilisation de l'équipe éducative.

Seulement 29% des enseignants interrogés expriment être informés sur le Socle par leurs collègues. Ceci peut-être rapproché du fait que dans les deux collèges, il n'existe pas de relai permettant de diffuser les informations et le travail conduits au sein des conseils pédagogiques, des réunions d'information... Dans les pratiques le relais de l'information par les collègues est faible, comme l'exprime un enseignant « *on en rend compte seulement*

quand on nous pose des questions ». Dans le collège B, la modalité « Vous êtes informé par des collègues » est de 39% contre 21% dans le collège A. Il est possible de questionner la corrélation existante entre les échanges plus faciles entre collègues au sein du collège B avec le climat d'écoute et de confiance exprimé par différents acteurs de ce collège.

	Collège A		Collège B		Total	
	Effectif	% interrogés	Effectif	% interrogés	Effectif	% interrogés
Vous n'avez aucune information	1	4%	5	28%	6	14%
Vous avez lu le texte officiel	19	79%	12	67%	31	74%
Vous êtes informé par votre IA-IPR	6	33%	6	25%	12	29%
Vous êtes informé par votre principal	18	75%	10	55%	28	67%
Vous êtes informé par des collègues	5	21%	7	39%	12	29%
Total / interrogés	24		18		42	

Figure 1 : Modalités des réponses proposées à la question « A propos du Socle commun de connaissances et de compétences » et réponses des enseignants interrogés (plusieurs réponses possibles).

Les IA-IPR jouent un rôle assez faible dans l'information et l'accompagnement pour la mise en œuvre du Socle. Seulement 29% de l'ensemble des enseignants interrogés déclarent être informés par leur IA-IPR (33% contre 25% pour le collège A qui a bénéficié d'une information de bassin par les IA-IPR). Au cours des entretiens, certains enseignants expriment leur regret du peu, voire de l'absence d'information apportée lors de réunions disciplinaires ou lors de visites d'inspection par les IA-IPR. Les principaux et leurs adjoints expriment une forme de solitude. Ils souhaiteraient davantage de partenariat avec les IA-IPR pour mobiliser les enseignants et leur apporter un appui pédagogique et didactique.

4.2 Une première réflexion en vue de la validation des compétences du Socle

Le principal du collège A, aidé par son adjoint engagé dans le groupe académique de recherche collective sur la mise en place du Socle, a mis en place dès le début d'année des groupes de travail pour élaborer des outils d'évaluation des différentes compétences du Socle. En 2009-10, ces outils s'adressent en priorité aux élèves des classes de quatrième dont la validation du Socle risque de poser problème en juin 2011 (4 à 5 élèves par classe). Chaque groupe de réflexion est piloté par une personne référente désignée par le principal.

Bien que la logique des compétences soit celle d'une pluridisciplinarité, la constitution des groupes s'est rattachée autant que possible à un ancrage disciplinaire. C'est ainsi que le groupe travaillant sur le pilier 1 n'a rassemblé que des enseignants de français, le groupe travaillant sur le pilier 2, des enseignants de langues vivantes... Les groupes ne possédant pas de correspondance disciplinaire ont élargi leur constitution, le groupe travaillant sur les piliers 6 et 7 a ainsi rassemblé le CPE, l'infirmière, des enseignants d'EPS (éducation physique et sportive) et d'histoire et géographie.

Lorsqu'il a été effectif, le travail s'est appuyé sur des pratiques existantes. L'enseignant de SVT qui évaluait déjà des capacités de ses élèves a élaboré une grille d'évaluation de capacités, le travail a permis de formaliser un type d'évaluation déjà conduite. Cette grille a ensuite été adoptée par les enseignants de sciences physiques et de technologie. Pour l'évaluation du pilier 5, les enseignants d'histoire et géographie ont sélectionné des items du Socle qu'ils évaluaient déjà comme par exemple « avoir des repères géographiques », « avoir des repères historiques », le travail a consisté à planifier l'évaluation sur l'ensemble des niveaux du collège. L'évaluation des piliers 6 et 7 s'est appuyée en partie sur la note de vie scolaire et la mise en stage des élèves, des fiches d'auto-évaluation impliquant les élèves ont été élaborées.

Le travail conduit au sein de ces groupes s'est réalisé en totale autonomie et les enseignants se sont sentis souvent déconcertés par ce qui leur était demandé : « *On ne sait pas par quel bout prendre les choses* ». Le principal adjoint, qui souligne la difficulté pour les enseignants d'évaluer des compétences, se trouve assez démuni pour les aider. Le travail amorcé dans ce collège a été le plus souvent stoppé en février à la suite d'une réunion d'information sur le Socle mise en place par les IA-IPR, l'équipe éducative ayant ressenti davantage de confusion que d'explicitation. Le travail d'évaluation des élèves de 4ème n'a finalement pas été initié cette année.

Le principal du collège B ne souhaite pas dépasser le stade de la réflexion tant que les documents ne sont pas stabilisés et que les prescriptions ne sont pas mieux définies. Cette première étape réflexive lui semble cependant fondamentale pour passer à une mise en œuvre effective à la rentrée prochaine. Une assemblée générale de fin d'année vise à faire un point collectif sur le sujet.

Les équipes de direction sont en tension entre une évaluation s'appuyant sur des critères objectifs et la surcharge de travail qu'elle peut occasionner. Il leur paraît tout à la fois nécessaire de « *décortiquer les compétences* », de « *définir quelque chose de très précis* » pour que l'évaluation soit objective mais « *ne pas trop complexifier pour ne pas se noyer* » tout en évaluant le plus simplement et rapidement possible. La solution passe pour elles par la mise en place du livret de compétences numérique qui doit compléter l'ENT de l'académie. Il est attendu de cet outil qu'il aide les enseignants à définir des critères

d'évaluation, qu'il puisse facilement être consulté et renseigné par tous les membres de l'équipe éducative et par les élèves pour une auto-évaluation. Principaux et principaux adjoints pensent cependant qu'il faut être vigilant afin de ne pas « *somber dans l'évaluation de masse du B2i* », qui selon eux, est menée de façon automatique sans réflexion à l'aide d'outil numérique par « *simples clics* ».

4.3 Des pratiques collectives restreintes reposant sur le volontariat

A propos du travail pluridisciplinaire, une équipe de direction souligne « *Ce n'est pas évident en collège, il y a un cloisonnement très, très fort* », « *Les enseignants ont du mal à travailler en équipe, c'est un métier individualiste* ».

Les pratiques collectives pour la prise en compte de compétences sont aujourd'hui pratiquement inexistantes. Si des enseignants prennent en compte la maîtrise de la langue, ils n'en réfèrent pas à leur collègue de français. Si des enseignants de sciences possèdent un outil commun d'évaluation, ils l'utilisent indépendamment les uns des autres.

Comme l'exprime un CPE, « *il existe quelques habitudes de travail collectif, ce n'est pas le Socle qui a augmenté ces habitudes pour l'instant* ». Aujourd'hui, la mise en place de projets collectifs repose sur le volontariat des acteurs et les affinités respectives.

Les chefs d'établissements aussi bien que les enseignants pensent que ces pratiques collectives sont génératrices d'une surcharge de travail et qu'elles ne peuvent se mettre en place sans des temps de concertation importants au sein des équipes éducatives. Comme l'exprime un principal à propos du travail accompli pour l'évaluation de l'histoire des arts par une équipe volontaire d'enseignants d'anglais, arts plastiques et histoire-géographie, « *on s'est rendu compte que ce serait non transposable pour le Socle commun, ce serait énorme, cela leur a demandé des heures de boulot déjà pour une matière* ».

Les outils collectifs de l'ENT permettent des partages de ressources et d'informations au sein des équipes pédagogiques. A ce jour, les membres des équipes éducatives ont peu d'usages de l'ENT qui puissent accompagner les pratiques collectives, seule la messagerie est utilisée à cet effet.

4.4 Une prise en charge des élèves en difficulté scolaire au sein de dispositifs

- *Un appui sur les dispositifs institutionnels*

Dans les 2 collèges, les élèves en difficulté scolaire sont pris en charge au sein de dispositifs organisés par l'établissement, très peu de prises en charges sont observées au sein des

classes par une pédagogie différenciée sous la responsabilité des équipes enseignantes. Les 2 collèges s'appuient sur la panoplie des dispositifs institutionnels comme l'accompagnement éducatif, la 4ème par alternance, la 3ème DP3 (module de découverte professionnelle), les PPRE (programme personnalisé de réussite éducative). La volonté des chefs d'établissement est de disperser, autant que possible, les élèves qui bénéficient de ces dispositifs dans des classes différentes afin de ne pas les « enfermer » dans des classes « ghettos ».

- *L'accompagnement éducatif local*

L'implantation géographique conditionne l'organisation et la fréquentation de l'accompagnement éducatif par les élèves volontaires. Le collège B, qui bénéficie d'un partenariat associatif avec la Maison des Jeunes et de la Culture, propose ce dispositif à plus de 150 élèves. Les habitudes liées au milieu de vie du collège A, conduisent enseignants et élèves à quitter le collège à la fin des cours. Seule une vingtaine d'élèves bénéficie de ce dispositif.

L'accompagnement éducatif du collège B propose une aide aux devoirs. L'efficacité de cette aide est interrogée par le CPE qui a en charge l'organisation de ce dispositif. Il souligne d'une part le manque de professionnalité de l'encadrement non enseignant (intervenants MJC) et d'autre part le manque de motivation des élèves qui, envoyés par leur famille suite aux sollicitations des professeurs, ne sont pas réellement volontaires.

- *Organisation des PPRE*

Le collège B organise les PPRE comme des groupes de besoins en français et mathématiques, pour tous les élèves de 6ème à raison de 2 heures hebdomadaires. 5 à 8 élèves en bénéficient chaque semaine en fonction de leurs besoins sur une durée définie. En 2009, le collège A a mis en place un système visant à répondre plus spécifiquement aux besoins des différents élèves. Des enseignants de différentes disciplines disposent de 2 heures dans leur emploi du temps pour apporter une aide adaptée à chaque élève, et ce au moment souhaité. Cette organisation n'a pas réellement fonctionné, deux conditions essentielles n'ont pas été remplies : la concertation permanente entre tous les acteurs concernés, des emplois du temps compatibles entre les élèves et les enseignants. Ce collège projette pour l'année 2010 un fonctionnement plus pragmatique, similaire à l'autre collège et étendu aux langues vivantes.

Quelques enseignants ont des usages de l'ENT permettant des échanges d'informations et de ressources avec un élève ou un groupe d'élèves. Ces usages sont susceptibles d'accompagner l'aide personnalisée aux élèves.

5 Mise en œuvre du Socle par des enseignants de différentes disciplines

5.1 Cadre d'analyse

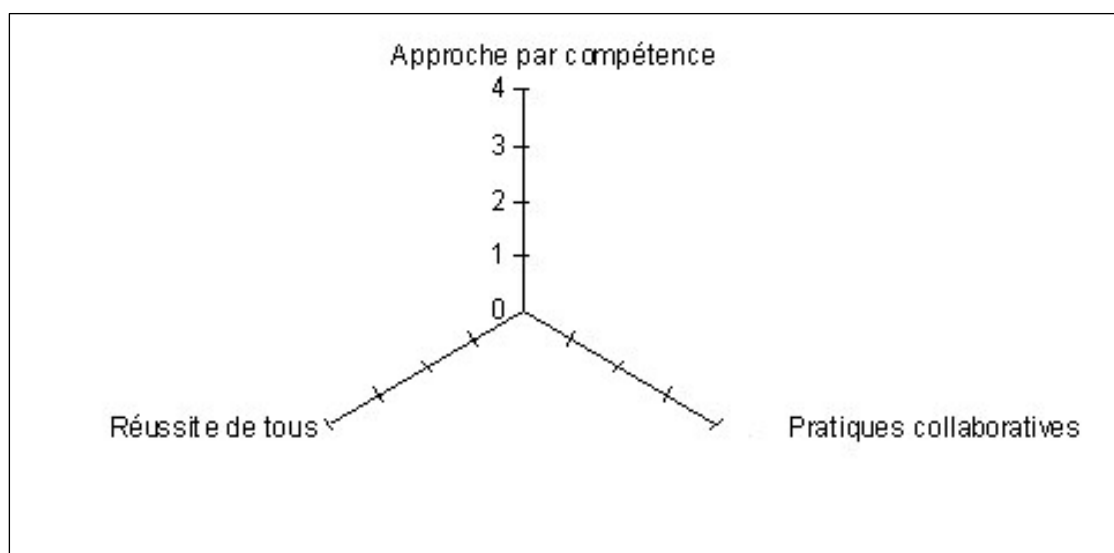
L'étude de la mise en œuvre du Socle par les enseignants est envisagée à partir de 16 études de cas. Ces études de cas s'appuient sur l'analyse du cahier de texte de ces enseignants et sur un entretien réalisé en fin d'année. Il est intéressant de constater que les entretiens ont permis de préciser les informations recueillies dans les cahiers de texte mais sans les contredire ou les remettre en question.

Pour chaque étude de cas, une synthèse s'articulant autour des 5 points suivants est proposée :

- La perception du Socle
- La prise en compte des compétences
- Les pratiques collectives
- La prise en compte des élèves en difficulté et des élèves à besoins spécifiques
- Les freins et les leviers

Cette synthèse est complétée par un graphe radar constituant le « profil » de l'enseignant (figure 2).

Ces études de cas permettent de réaliser un bilan sur la mise en œuvre du Socle commun par des enseignants de différentes disciplines (paragraphe 5.2 à 5.5)



Signification des niveaux 1 à 4

Approche par compétence

- 1 : aucune prise en compte ou prise en compte très sommaire des compétences
- 2 : amorce de réflexion sur la prise en compte des compétences
- 3 : essais de prise en compte des compétences
- 4 : routinisation d'une approche par compétences

Pratiques collectives

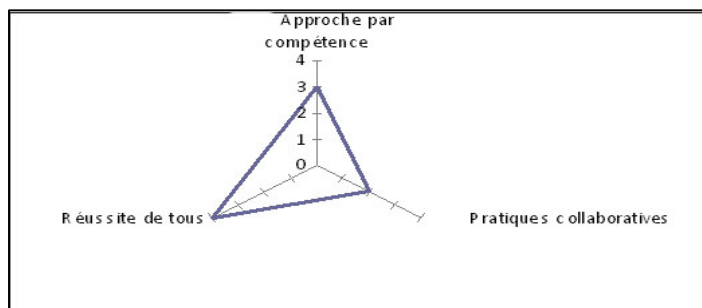
- 1 : enseignant isolé dans sa pratique
- 2 : échanges informels sur le Socle commun ou participation ponctuelle au groupe de travail de l'établissement
- 3 : essai de pratiques conjointes
- 4 : pratiques conjointes « routinières » pour la mise en œuvre du Socle

Réussite de tous

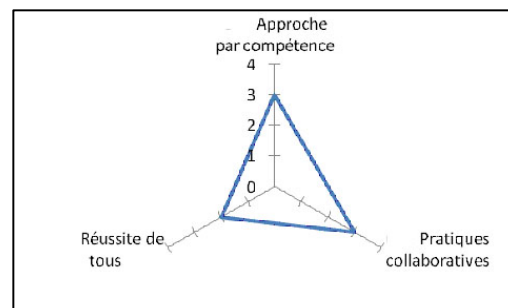
- 1 : aucune prise en charge des élèves en difficulté
- 2 : réflexion engagée sur le sujet sans incidence dans la pratique
- 3 : essai de prise en compte des élèves en difficulté dans la classe
- 4 : prise en charge « routinière » des élèves en difficulté

Figure 2 : graphe type permettant de visualiser le profil des enseignants relatif aux questions étudiées dans ce dispositif d'observation. Pour chaque axe étudié, le niveau de l'enseignant est défini de 1 à 4.

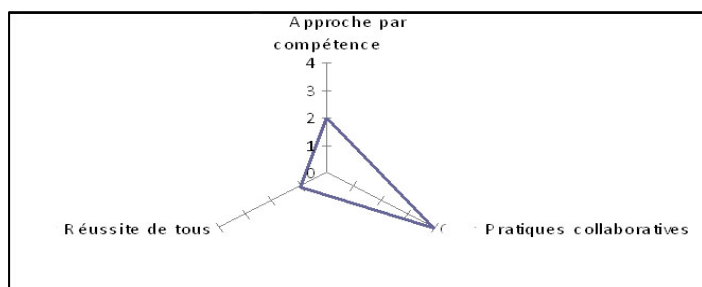
5.2 Mise en œuvre du Socle par des enseignants de français et histoire-géographie



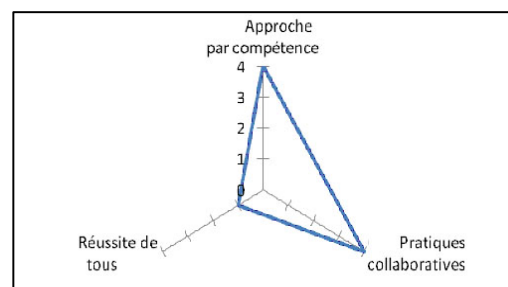
Profil enseignant de français **EFR 1**



Profil enseignant **EHG 1**



Profil enseignant de français **EFR 2**



Profil enseignant **EHG 2**

Figure 3 : profils de 2 enseignants de français et 2 enseignants d'histoire-géographie

Confuse mise en œuvre Socle commun

Globalement les enseignants se déclarent peu informés et démunis. Le secours des programmes permet la mise en œuvre concomitante de points d'études liés à la culture humaniste, ce qui permet aux élèves de construire une cohérence dans leurs apprentissages même si cette construction ne relève pas forcément d'une volonté des enseignants. Si de manière déclarative les enseignants dénoncent en général l'absence d'informations ou de formation sur le Socle commun et la notion de compétences, ils s'y disent favorables. Une approximative mise en œuvre reste une affaire de personne, est redevable de l'initiative d'enseignants leaders. Dans le groupe suivi, il se dégage nettement un enseignant de français et un enseignant d'histoire-géographie, plus avancés dans leur réflexion sur le Socle. Pour l'enseignant de français, son idée de la compétence est liée à l'acquisition des fondamentaux, le Socle est une nouvelle culture, qui nécessite de se démarquer du programme pour permettre aux enfants de progresser à leur rythme. Pour lui, le Socle permet de s'adapter aux élèves en difficulté, de les remotiver, cela implique une pédagogie différenciée.

Trois des quatre enseignants suivis proposent à leurs élèves des tâches de nature complexe, qui vont les amener à développer des compétences. Mais la notion de compétence, si elle se distingue des connaissances, reste indéfinie, elle recouvre des items de l'évaluation sommative et est assimilée à une capacité, un savoir faire. La nature des tâches demandées est soit d'ordre disciplinaire, soit transdisciplinaire. Les activités proposées s'appuient soit sur un manuel scolaire ancien, soit sur des mises en situation scolaires, soit sur des projets pédagogiques pluridisciplinaires concrets. L'hésitation est révélatrice de la perception ambiguë que les enseignants ont de leur mission, mais aussi des compétences à travailler avec leurs élèves. La culture littéraire reste un point d'appui, mais il leur est difficile de connaître ce que serait une compétence en littérature. Il est nouveau de penser la littérature comme un des domaines de l'histoire des arts du langage, autant pour les enseignants d'histoire-géographie que de français.

Certains enseignants, de français par exemple, qui mettent en œuvre des projets pédagogiques de nature pluridisciplinaire, ont toutefois du mal à travailler véritablement en équipe, avec leurs collègues enseignant l'histoire-géographie-instruction civique (+histoire des arts), pour une programmation commune. Il s'agit plus de coordination d'enseignements et d'enseignants, que de coopération autour d'un projet commun à plusieurs enseignants ou classes. La pédagogie mise en œuvre autour de ces projets, ne se soucie alors pas réellement d'un Socle commun de compétences et de connaissances même si elle va, de fait, permettre le développement de capacités et compétences chez les élèves, notamment celles liées au comportement citoyen. La moitié des enseignants suivis ne voient pas ce que

cette rénovation du système éducatif change à leurs pratiques habituelles, ils déclarent que cela correspond à ce qu'ils ont toujours fait jusqu'à présent.

Dans le groupe suivi, un exemple est particulièrement significatif des paradoxes liés à cette confrontation entre culture disciplinaire et mise en œuvre du Socle. Un enseignant, conformément aux nouveaux cadres proposés par cette rénovation de l'enseignement, prend en charge un enseignement innovant fondé sur un projet culturel annuel, en mariant l'éducation aux techniques de l'information et de la communication et la culture humaniste. Des manifestations culturelles nationales ou régionales offrent l'occasion de développer des compétences artistique et technique de haut niveau chez les élèves participant à ce projet dont l'évaluation est faite par un jury de professionnels. Pour cette part de sa mission, cet enseignant collabore avec un enseignant de mathématiques, mais guère avec ses collègues chargés de l'enseignement du français, et ses postures d'évaluateur semblent peu partagées. Il est à remarquer que lui-même, dans son domaine de prédilection, à savoir l'histoire-géographie, se conforme aux pratiques professionnelles et évaluatives traditionnelles en raison de l'énorme travail de mise en forme du livret de compétences qui reste à accomplir. Il déclare par ailleurs ne pas maîtriser en quoi consisterait une « éducation au développement durable » et s'interroger sur la mission qui serait la sienne sur ce point.

Globalement les enseignants de français, semblent plutôt être en tension entre la transmission de normes culturelles et langagières traditionnelles, et une vocation professionnelle nouvelle, encore mal appréhendée.

L'enseignement du français et de la littérature est, par essence, ouvert à presque tous les contenus disciplinaires. En dépit de cette opportunité, les enseignants de français se soucient plus de collaborer avec leurs collègues de français exerçant dans d'autres niveaux, qu'avec les collègues intervenant dans la même classe. Ceci est d'ailleurs assez partagé, les regroupements se faisant surtout par affinités personnelles. Un des enseignants suivis, travaille même de manière isolée sans avoir eu d'information sur le Socle.

Évaluation et prise en compte des besoins des élèves.

On perçoit nettement, chez l'enseignant de français EFR1, le souci de préparer les élèves à l'évaluation sommative du palier 3, contrairement à ses collègues qui évaluent des connaissances de type brevet, et non du palier 3. Une difficulté est la différence de critères que peuvent avoir deux enseignants de disciplines différentes sur un même item à valider (exemple : le récit dont les critères d'évaluation vont être différents selon qu'on est professeur de français ou d'histoire).

Il est remarquable que les enseignants évaluent volontiers la dimension disciplinaire des acquis occasionnés par les projets pédagogiques mais bien peu les apports en termes de comportement citoyen, d'autonomie, de responsabilisation. L'implication, exigeante en

termes de disponibilité et d'investissement personnel, demandée aux élèves, (même ceux en difficulté dans leur cursus scolaire ou dans leur rapport à l'école), ne semble pas être envisagée comme une des dimensions de l'apprentissage et de l'évaluation. Au niveau de l'évaluation, on peut relever la place donnée à l'autoévaluation formative, ou à l'évaluation par les pairs et le groupe, sans qu'il y ait pour autant objectivation de nouveaux dispositifs ou de nouveaux outils mis à disposition des élèves. Il est remarquable que la note chiffrée continue à emporter tous les suffrages. Une attention fluctuante à la préparation au palier 3, montre que les enseignants restent passifs comme en attente de prescriptions de l'administration et de « grilles » critériées.

Pour un des enseignants suivis, il serait dangereux que l'acquisition d'une compétence soit validée par l'enseignant ayant pris en charge l'évalué, car cette évaluation concerne le sujet dans sa globalité, et pas seulement l'élève. L'évaluateur doit donc être aussi neutre que possible, débarrassé de tout affect. Les enseignants de français n'ont pas déclaré avoir une réflexion aussi poussée sur les aspects déontologiques d'une évaluation par compétences. Globalement les enseignants disent accepter le fait que l'évaluation du pilier 1 soit faite par les enseignants de plusieurs disciplines, mais ils auraient besoin d'outils communs pour évaluer et tous invoquent le temps pour se concerter à cette fin. D'une manière générale, on peut relever une tendance, en raison d'un manque de concertation, à déléguer les certifications à un seul professeur (GIBII). On peut donc dégager des postures ambivalentes, oscillant entre le « *oui mais* », et le « *mais qu'est-ce que cela change véritablement ?* »

Le Socle est une remise en question professionnelle sur ce que l'on attend des élèves : soit les enseignants accueillent très favorablement, presque avec soulagement, cette approche plus individualisée, soit ils cherchent à se rassurer sur la fausseté d'une innovation supplémentaire, « *une de plus* », qu'il convient d'accueillir avec flegme et réserve, et laisser mûrir avant de s'y impliquer.

Freins et leviers

Le domaine Maîtrise de la langue pilier 1 semble, avec le B2i, un domaine assez propice à une mise en œuvre du Socle commun et à de nouvelles modalités d'évaluation, sans que l'on puisse constater de véritable coordination entre les enseignants d'une même classe. Il semble que ce soit les avancées de l'école primaire en ces domaines, via la liaison CM2/6e qui facilite l'acceptation de nouvelles pratiques. L'appui serait donc dans cette continuité entre les paliers et la culture de travail propre à l'école, transférable au collège.

On peut s'interroger sur l'obstacle/appui que forment les enseignants de français au travers du regard qu'ils portent sur le travail qui est le leur, pour une véritable mise en œuvre du Socle commun. Si la maîtrise de la langue est reconnue comme étant l'affaire de tous, il semble que la notion de compétence en littérature soit plus problématique, il est difficile de savoir en quoi elle consisterait.

Le principal levier, c'est la notion de projet fédérateur, dont découlent des potentialités d'interdisciplinarité et de conjugaison des compétences.

Au niveau de la compétence 5, l'obstacle/appui se situe dans la modalité de prise en compte de l'histoire des arts, qui peut être confondue avec l'histoire de l'art, et donc confiée aux enseignants d'arts plastiques ou assurée par les historiens, qui manquent d'ailleurs d'informations eux aussi, mais pas de formation en la matière. Pourtant cette nouveauté offre l'occasion de penser des nouvelles modalités d'évaluation et de travail.

Le principal frein c'est d'avoir à entamer une rénovation sur plusieurs fronts encore mal établis (Histoire des Arts, mise en place de l'évaluation du Socle commun, nouveaux programmes), ce qui décourage nombre d'enseignants. Pour finir, les enseignants ressentent les IA-IPR comme peu impliqués dans cette mise en œuvre du Socle, ce qui les laisse, à cet égard, dans un sentiment de trouble et d'insécurité.

Enfin, nous n'avons pas suivi d'enseignants en arts plastiques et visuels, or cette discipline facilite les programmations communes et transversales, et est porteuse d'une culture différente de l'évaluation, elle pourrait donc sans doute être un appui non négligeable pour une mise en œuvre du Socle commun et une appropriation de la notion de compétences.

5.3 Mise en œuvre du Socle par des enseignants de langues vivantes

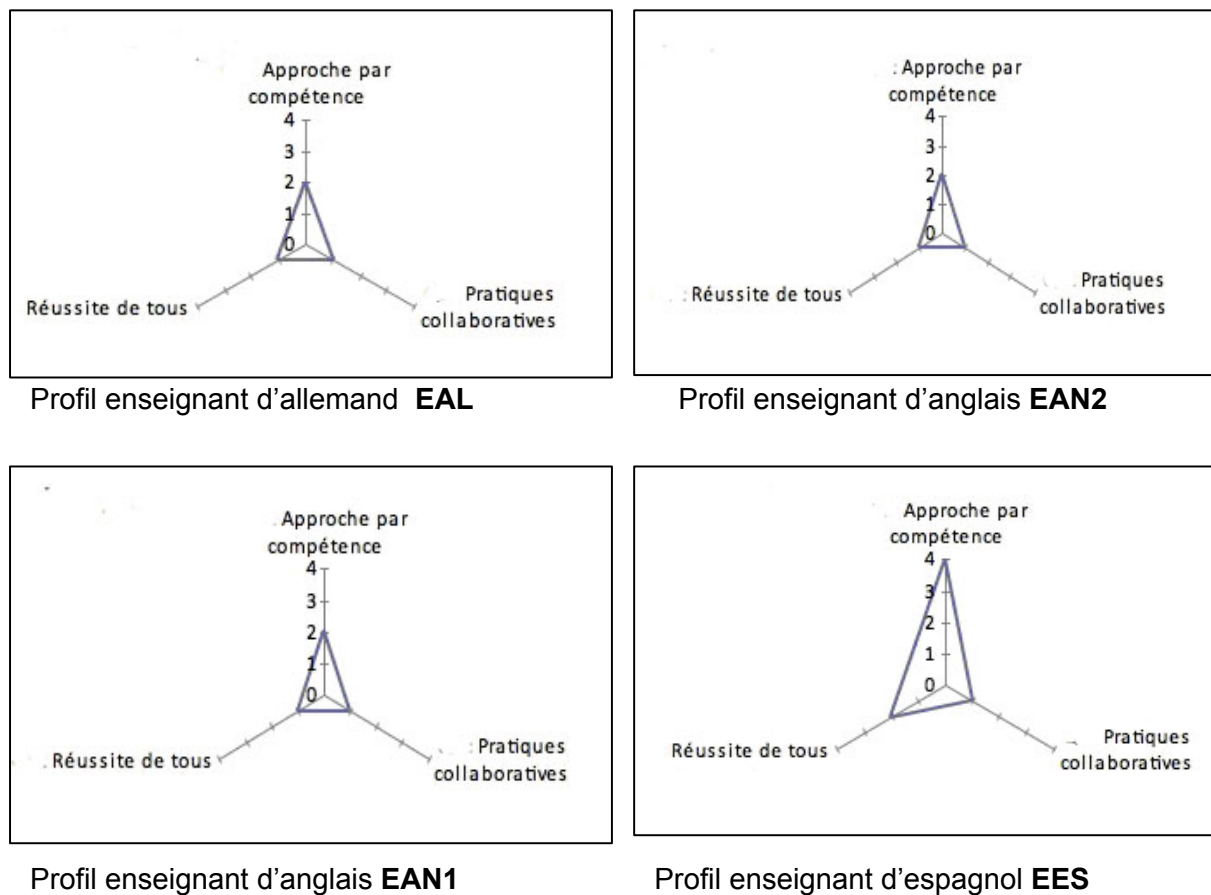


Figure 4 : profils de 4 enseignants de langues vivantes

Perception et mise en œuvre du Socle

On constate dans l'échantillon (limité) des enseignants de langue interrogés l'existence de deux profils très sensiblement différents : trois enseignants correspondent à un premier profil (A, en bleu) très centré autour des premiers degrés de chaque axe, un enseignant (profil B, en jaune) se distingue des autres principalement sur l'axe des compétences (figure 3). Cet écart correspond aux observations que nous avons faites sur la seule base des cahiers de textes numériques, qui ont donc été confirmées par les entretiens. Il faut évidemment tenir compte du fait qu'une observation des pratiques réelles constituerait la condition de validation de cet écart puisque, pour l'instant, ces profils ne sont établis que sur une base déclarative.

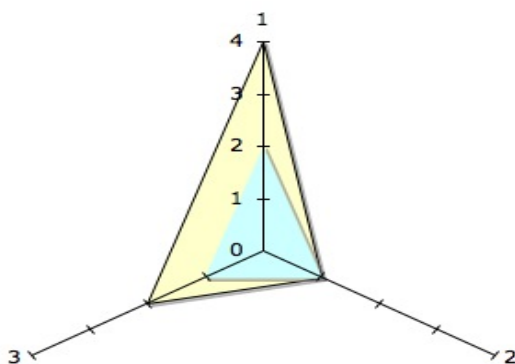


Figure 5 : Profils superposés des 4 enseignants de langues.

Les enseignants du profil A comprennent la notion de compétences soit de manière très formelle, comme compétence linguistique (en fait plutôt des connaissances), soit de manière très abstraite, comme activités langagières. Ils précisent rarement le lien entre les apprentissages linguistiques et des situations ou des tâches concrètes. La différenciation des activités langagières s'opère à un niveau de généralité élevé (les quatre principales activités langagières) sans que soient nettement précisées les caractéristiques concrètes, textuelles et pragmatiques, dans lesquelles les activités se réalisent. Sont privilégiés comme objets d'enseignement les unités traditionnelles, constitutives des énoncés ou des phrases (syntaxe, lexicale, phonologie, éventuellement fonctions langagières) mais très peu celles constitutives des textes oraux et écrits, exceptionnellement mentionnées. Il est vrai que, jusqu'au niveau A2, les premières unités gardent leur pleine validité. Cependant, ce choix va de pair avec une sous-estimation des tâches : tout se passe comme si la démarche suivie conduisait à ne valoriser que les unités élémentaires plutôt que l'usage de la langue. L'insistance très fréquente sur la correction linguistique semble confirmer cette position.

Les notions clés du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues et du Socle

(tâches, compétences, évaluation...) sont réinterprétées en fonction de cette priorité à la compétence linguistique, la terminologie actionnelle ne semblant pas transformer en profondeur les manières de penser, même lorsqu'elle est utilisée. Ces enseignants peuvent alors considérer ce changement terminologique comme un effet de mode, la réalité de l'objet enseigné restant immuable, ce qu'exprime très clairement l'un d'eux. La nouvelle terminologie, mal entendue, rend le discours très ambivalent, le même terme, "compétence" par exemple, pouvant tour à tour, chez la même personne, désigner les connaissances linguistiques comme les activités langagières.

Sur ce même axe des compétences, l'enseignant du profil B présente des traits tout à fait différents : il a développé une réelle maîtrise notionnelle et terminologique de la problématique des compétences. Un point significatif de cette cohérence est la distinction claire entre "activités langagières" (modalités d'usage de la langue envisagées de façon générale, non contextualisée) et "compétences", qui impliquent une conscience précise des tâches, des formats de textes attendus et des situations dans lesquelles ces textes sont produits. Cette analyse rend l'objet d'apprentissage nettement plus concret pour les élèves que des notions générales, ils peuvent dès lors s'en emparer, ce qui accroît leur motivation et leur réussite, comme le constate l'enseignant du profil B.

La différenciation des deux profils s'opère donc non pas sur la base des pratiques pédagogiques (non observées) mais sur celle de l'analyse des contenus d'enseignement, ce qui est cohérent avec le fait que, avec le CECRL et le Socle, la question essentielle est « qu'enseigne-t-on ? » et, secondairement seulement « comment enseigne-t-on ? ». On peut s'interroger sur les raisons pour lesquelles les enseignants d'anglais et d'allemand semblent considérer que le Socle fait simplement double emploi avec le CECRL alors que, pour l'enseignant d'espagnol, la distinction entre les deux textes est très clairement formulée. Est-ce lié à la culture didactique dominante des enseignants d'espagnol qui, restés longtemps un peu plus en marge par rapport à l'approche communicative et même au CECRL que leurs collègues d'anglais et d'allemand, ont plus conscience du chemin à parcourir ?

On peut s'interroger sur les raisons de la bipolarité marquée entre les profils des enseignants suivis : les facteurs déterminants évoqués dans les entretiens semblent être les contenus de formation initiale ou continue et l'impulsion de certains cadres (IA-IPR ou chefs d'établissements).

On observe une forte cohérence entre les conceptions des contenus enseignés et celles de l'évaluation. Pour le profil A, l'évaluation par compétences soit n'est pas encore prise en compte, soit l'est de manière formelle et sommative, en position finale, après l'activité : ce n'est alors qu'un instrument de contrôle de plus, les compétences à cocher se rajoutant aux notes. Les enseignants perçoivent cela comme un alourdissement de leur travail (« *disséquer l'évaluation* », dit l'un d'eux). Pour l'enseignant de profil B, l'évaluation par

compétence a, au contraire, une fonction formative, voire formatrice, liée très étroitement à l'apprentissage lui-même : l'évaluation n'intervient pas seulement à la fin (elle garde alors son caractère sommatif) mais au début ou pendant les activités. Pour le profil A, les connaissances sont à mémoriser et à restituer lors de contrôles de connaissances, qui peuvent alors apparaître comme la finalité la plus immédiate. Pour l'enseignant de profil B, les contenus d'apprentissage sont plutôt considérés comme des ressources à mobiliser en vue de tâches à accomplir et, par conséquent, l'évaluation ne peut se limiter à une simple restitution de connaissances.

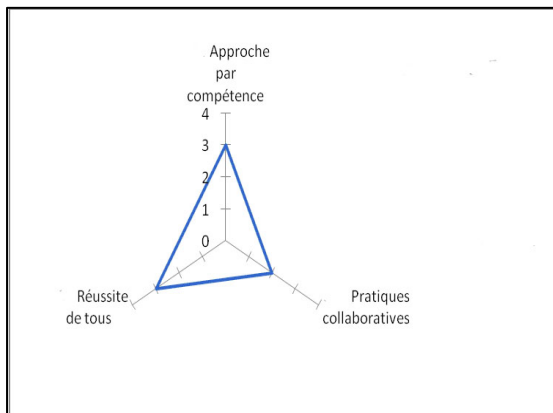
Les pratiques collectives et la prise en compte des élèves en difficulté

Alors que l'axe des compétences a permis de distinguer des réseaux de conceptions très typées par rapport aux contenus et à l'évaluation, il n'en va pas de même des deux autres axes, pour lesquels les profils se superposent pratiquement. Les entretiens et le suivi de l'ENT ont livré beaucoup moins de données concernant les pratiques collectives avec d'autres disciplines et l'aide aux élèves que sur les conceptions des compétences, ce qui constitue probablement l'indice d'un investissement relativement faible des enseignants interrogés sur ces deux plans.

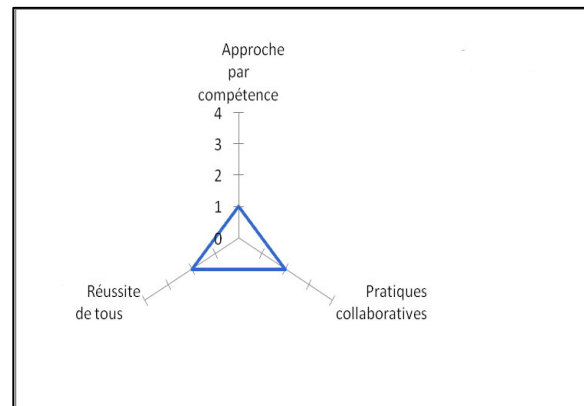
On peut expliquer cela par une conception du métier dans laquelle le rôle du professeur est très focalisé sur sa fonction d'enseignant, *stricto sensu*, les autres aspects du métier relevant d'engagements plus volontaristes, militants, voire « bénévoles ». L'institution scolaire considère-t-elle d'ailleurs la concertation comme essentielle, étant donné l'absence de plage de concertation dans les emplois du temps ? Quant aux pratiques d'aide, peuvent-elles être réellement prises en charge par les enseignants tant qu'elles ne sont pas directement liées aux apprentissages et, par conséquent, au service des professeurs ?

Seul l'enseignant de profil B a développé une pratique collective efficace, en formation dans sa discipline, puisqu'il utilise une grille d'évaluation à laquelle il a contribué avec d'autres collègues. Il regrette de ne pouvoir se concerter régulièrement avec les collègues de langue en raison de son service partagé, autre obstacle objectif au travail d'équipe. Même si, de fait, il ne participe pas vraiment plus à un travail collectif que ses collègues, son attitude est sensiblement différente des autres sur ce point.

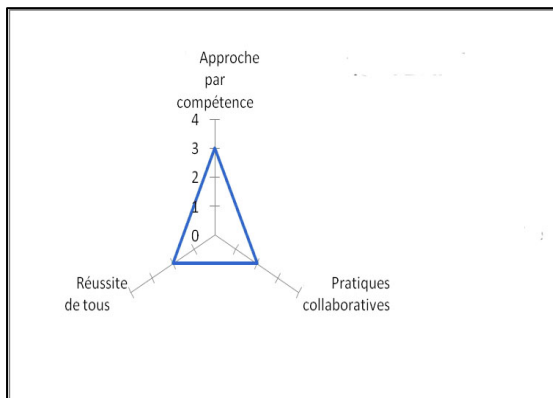
5.4 Mise en œuvre du Socle par des enseignants de sciences et technologie



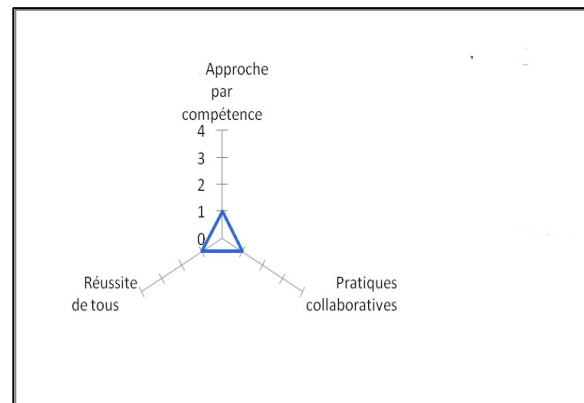
Profil enseignant de SVT **ESVT1**



Profil enseignant de technologie **ET**



Profil enseignant de SVT **ESVT2**



Profil enseignant de SPC **EPC2**

Figure 6 : profils d'enseignants de sciences et de technologie

Perception et mise en œuvre du Socle

Les enseignants de sciences et de technologie sont familiarisés à prendre en compte des capacités dans leur enseignement. Le Socle donne une impression de « déjà là » qui conditionne sa perception et sa mise en œuvre.

Trois des quatre enseignants étudiés sont soucieux de répondre aux demandes institutionnelles de leur hiérarchie (principal, IA-IPR ou ministre) et se déclarent plutôt favorables à la mise en place du Socle. Dans la pratique, leur perception du Socle et sa mise en œuvre sont assez différentes. Les deux enseignants de SVT se sentent accompagnés par leur IA-IPR (conseils lors des visites, formations proposées, informations lors de réunions disciplinaires). En appui sur des pratiques existantes, l'évaluation des capacités

expérimentales de leur discipline, ils essaient de modifier leur pratique d'évaluation pour répondre aux exigences du Socle. Ils s'attachent à formaliser davantage l'évaluation des capacités en s'appuyant sur des critères d'évaluation qu'ils explicitent aux élèves, favorisant ainsi une auto-évaluation formative des élèves. Encouragés par leur IA-IPR, ils proposent des tâches complexes avec le souci de donner une part d'autonomie et d'initiative aux élèves. Cependant si ESVT1 identifie la mise en place de tâches complexes comme favorable au développement de compétences (mises en jeu et articulation de différentes capacités, attitudes, connaissances) et à l'apprentissage des élèves (plus de sens, plus de motivation et d'implication), ESVT2 n'en identifie pas réellement l'intérêt si ce n'est répondre aux préconisations de son IA-IPR. Il exprime le besoin de prendre du recul par rapport à cette pratique. La notion de compétence est encore floue pour cet enseignant qui l'assimile facilement à celle de capacité même s'il sait qu'il s'agit de deux notions différentes.

ET se trouve en tension entre des prescriptions qui semblent s'ignorer, celles de son IA-IPR pour la mise en place des nouveaux programmes de technologie et celle de son principal pour la validation des compétences du Socle. Evaluant déjà au préalable des capacités ou savoir-faire disciplinaires, il utilise cette année un outil commun aux enseignants de sciences et technologie du collège pour l'évaluation des items de la compétence 3B du Socle. Il reconnaît néanmoins que son énergie est centrée « pour l'instant » sur la mise en place des programmes.

ESPC se positionne de façon plus sceptique vis-à-vis du Socle. Pour lui, « *le Socle ne modifie rien* » dans la mesure où il prenait déjà en compte les capacités dans son enseignement. Il utilise avec ESVT1 et ET un outil commun d'évaluation. Ceci oriente sa pratique vers une évaluation de micro-capacités qui le pousse à juger le Socle sans intérêt pour les élèves et responsable d'une surcharge de travail pour l'enseignant.

Les pratiques collectives

ESVT1 partage informations et ressources avec ses collègues mais aucun travail en commun n'est engagé à ce jour pour la mise en place du Socle. Cet enseignant ressent le besoin d'asseoir sa réflexion personnelle avant de s'engager en équipe. Poussés par le principal, les trois enseignants du collège A ont été conduits à élaborer et partager un outil d'évaluation. Cet outil est une fiche-élève sur laquelle les enseignants attestent de la maîtrise des différentes capacités attendues pour la compétence 3B. Chacun utilise cette fiche de façon isolée, les avis de chacun sur les modalités de validation des items du Socle ne sont pas partagés : A partir de quand considère-t-on qu'une capacité est maîtrisée ? La validation d'un item a-t-il les mêmes attentes dans les différentes disciplines ? La réflexion et la co-construction sont encore très modestes, il s'agit davantage d'une juxtaposition de pratiques.

La prise en compte des élèves en difficulté

ESVT1 a le souci de favoriser l'apprentissage de tous les élèves. Il s'interroge sur les modalités d'une pédagogie différenciée. Il explore quelques pistes comme différencier les documents d'accompagnement, différencier les consignes. Il s'interroge sur les critères qui doivent définir le choix des élèves devant bénéficier de cette différenciation.

Les autres enseignants se sentent démunis face aux élèves en grande difficulté, ils ne voient pas comment les aider. ESPC préférerait que ces élèves soient dans des sections spécifiques.

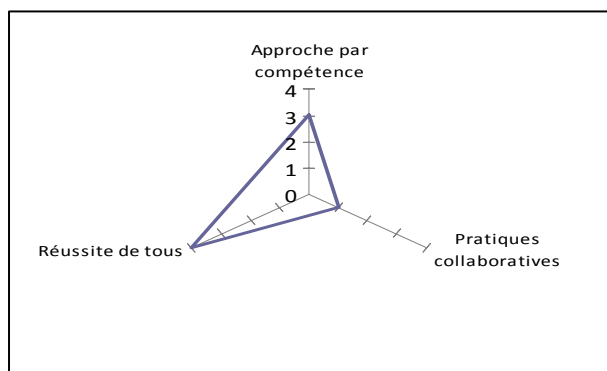
Freins et leviers

La volonté de répondre favorablement aux prescriptions institutionnelles peut constituer un premier point d'appui mais n'est pas suffisante pour une mise en place effective et efficiente du Socle. L'accompagnement, l'autoformation jouent également des rôles non négligeables. L'IA-IPR de SVT de l'académie joue un rôle incitatif et formatif important. Cependant, il est possible de noter que cet accompagnement se traduit pour une enseignante en un ensemble de procédures à mettre en œuvre sans interroger pour autant les processus qui sont en jeu dans les apprentissages. Les pratiques d'enseignement préconisées par l'IA-IPR gagneraient à être explicitées.

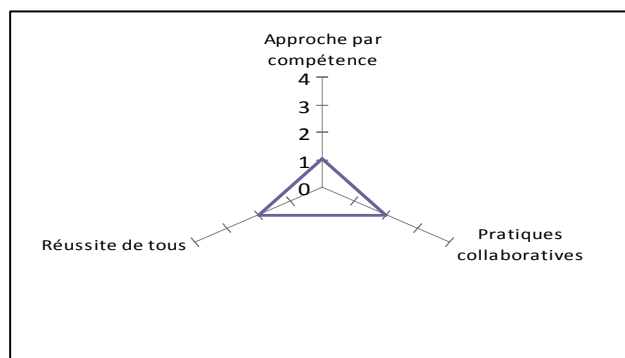
L'existence de la prise en compte des capacités au sein des disciplines scientifiques et de la technologie peut tout aussi bien jouer un rôle d'appui comme de frein. Elle est susceptible de donner l'impression d'une pratique déjà effective ne nécessitant aucune remise en question et empêchant une prise en compte du Socle, elle peut encore introduire une focalisation sur les capacités induisant un morcellement en micro-capacités engendrant une perte de sens dans les apprentissages et un éloignement du développement de compétences, mais elle peut inversement constituer un point d'appui pour une prise en compte d'apprentissages ne reposant pas exclusivement sur des connaissances.

Dans le collège B, plusieurs points d'appui sont réunis pour faciliter une mise en place effective du Socle pour la compétence 3B : des habitudes de travail collectif liées à l'implantation d'une expérimentation d'un enseignement intégré des sciences et technologie et un enseignant qui pourrait jouer un rôle de leader. En effet, ESVT1, qui est précurseur dans sa réflexion et dans ses explorations sur la mise en œuvre du Socle, possède un certain rayonnement au sein de l'établissement (implication au sein du conseil d'administration, du conseil pédagogique).

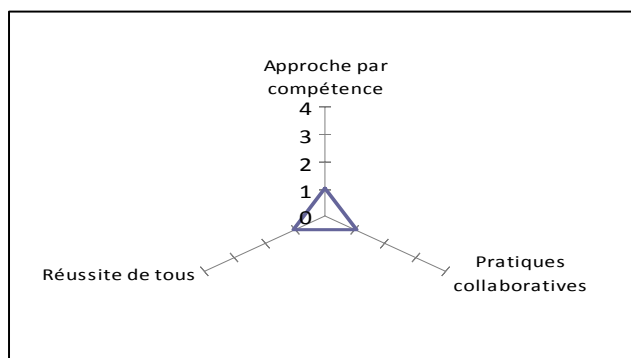
5.5 Mise en œuvre du Socle par des enseignants de mathématiques



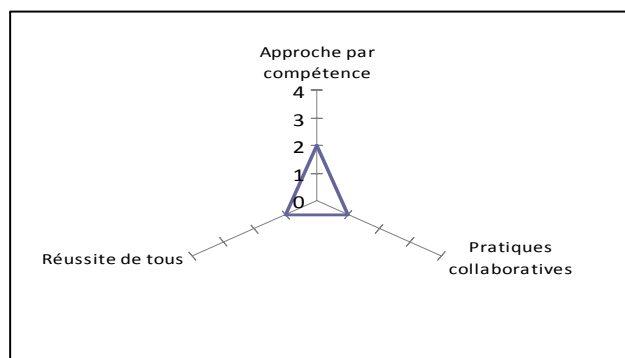
Profil enseignant de mathématiques **EM1**



Profil enseignant de mathématiques **EM2**



Profil enseignant de mathématiques **EM3**



Profil enseignant de mathématiques **EM4**

Figure 7 : profils de 4 enseignants de mathématiques

Perception et mise en œuvre du Socle

Dans cet échantillon de professeurs de mathématiques interrogés, un profil se distingue des trois autres qui sont, quant à eux très comparables. Cette distinction provient du profil de EM1 qui occupe une place particulière dans son collège puisque enseignant dans une structure proche de la structure SEGPA. Deux spécificités le caractérisent, il travaille avec des élèves de SEGPA (c'est un ancien instituteur) et enseigne aussi le français. Cette spécificité explique à la fois son attachement à la réussite de tous et sa sensibilisation à une approche par compétences, mais, en fait un cas très particulier dans la population des professeurs de mathématiques en général et dans les professeurs interrogés.

Mis à part ce cas, les enseignants de mathématiques se déclarent peu informés et restent dans l'attente de prescriptions clarifiées. Ils considèrent le Socle commun comme un niveau plancher requis pour les élèves dans leur discipline et de ce fait organisent localement des

évaluations prenant en compte les connaissances affichées du Socle commun.

Dans les compétences transversales, la maîtrise de la langue apparaît comme fondamentale pour ces enseignants, mais sans remettre en cause le travail habituel de la classe : « *ce genre d'item ne me fait pas peur* » déclare EM4 et EM3 surenchérit : « *Oui, moi j'insiste dessus* ».

Evaluation et prise en compte des besoins des élèves

Les éléments d'évaluation cités par les professeurs interrogés reprennent des évaluations traditionnelles de devoirs surveillés sur table dont le but est d'évaluer les connaissances des élèves. Le modèle des épreuves du brevet est très présent. Dans ces conditions le Socle commun apparaît comme un premier niveau d'exigence que pourraient atteindre les élèves en difficulté. Une certaine différenciation de l'enseignement est alors évoquée permettant une différenciation des buts à atteindre ; en revanche, aucune réflexion particulière sur des dispositifs d'aide n'a été évoquée dans les entretiens.

Leviers et obstacles

Le pilier 1 (maîtrise de la langue) ainsi que le B2I semblent des appuis permettant d'amorcer un travail sur les compétences, même s'ils n'apparaissent pas actuellement dans une dimension interdisciplinaire, mais plutôt comme des éléments importants de la maîtrise de la discipline.

Les demandes concernant l'évaluation montrent une perception de l'approche par compétences comme une parcellisation des connaissances et de l'activité des élèves. En particulier, la volonté affirmée de bénéficier de grilles détaillées devant faciliter l'évaluation peut apparaître comme un obstacle à la mise en œuvre du Socle. Même si les enseignants ne se déclarent pas hostiles à ce type d'évaluation, ils ne la considèrent pas actuellement comme essentielle et ne mesurent pas les changements qu'elle implique.

Enfin, il est sans doute important de creuser la conception des mathématiques que les professeurs de cette discipline véhiculent et d'interroger les contradictions entre les différents buts des évaluations ; le brevet apparaissant comme normatif, les évaluations par compétences ne peuvent s'imposer sans une implication institutionnelle forte.

6 Conclusion et perspectives

Cette étude permet de faire un état des lieux des conditions de la mise en œuvre du Socle à la rentrée 2010, pour une première validation de celui-ci en juin 2011. Les résultats obtenus permettent de reconnaître des leviers mais également des difficultés potentielles.

Une prise en compte du Socle hésitante

Stimulés par un contexte académique favorable, les chefs des deux établissements ont, à différents moments de l'année, impliqué leur équipe éducative dans une réflexion sur la mise en œuvre du Socle. Le rôle informatif du chef d'établissement, comme celui des IA-IPR influencent les pratiques de certains enseignants qui sont à la fois soucieux de répondre aux prescriptions et aux sollicitations de leurs supérieurs hiérarchiques et également prêts à remettre en question leur pratique. Les autres enseignants se déclarent peu, voire pas informés. Le plus souvent démunis, ces derniers se tiennent à l'écart du Socle dans l'attente de prescriptions claires, leurs priorités étant alors définies uniquement par les programmes disciplinaires. Ces enseignants manifestent davantage de crainte que de rejet.

Les compétences, un concept flou réinterprété par les disciplines

La compétence, concept clé du Socle, est ressentie comme un concept flou, souvent interprété ou redéfini par chacun en fonction de ses ancrages disciplinaires. Si elles sont le plus souvent assimilées aux capacités en sciences expérimentales et en technologie, aux connaissances linguistiques ou activités langagières en langues vivantes, elles sont confondues avec les connaissances, en mathématiques et parfois également en français.

De façon à éclairer le flou ressenti par les enseignants sur le concept de compétence, il semble nécessaire de caractériser les conceptions de compétence qui se dégagent des différents textes institutionnels accompagnant la mise en œuvre du Socle. Quelle(s) conception(s) de compétence ? Quelle homogénéité ? Quelles cohérences ou incohérences ?

Les enseignants les plus à l'aise avec le concept de compétence sont des enseignants qui ont bénéficié d'une formation initiale ou continuée sur le sujet ou encore ceux qui sont engagés dans un enseignement non disciplinaire. Une compétence est alors envisagée de façon plus globale, comme nécessitant l'articulation de différentes capacités, connaissances et attitudes. Pour des enseignants de langues vivantes, elle est également indissociable de la tâche à accomplir.

Le Socle : « une machine complexe à évaluer des compétences »

La mise en place du Socle se traduit dans ces deux collèges, essentiellement par une réflexion à l'échelle de l'établissement, des modalités de son évaluation. Le Socle n'impacte l'enseignement que de façon très marginale. L'objectif des acteurs engagés (enseignants, principaux, CPE) est d'objectiver l'évaluation des élèves, de façon à identifier leurs acquis. Certains voient dans ce processus une façon d'impliquer et d'aider davantage les élèves dans leur apprentissage, en leur donnant la possibilité de s'auto-évaluer et en leur proposant des remédiations. Ce souci d'objectivation de l'évaluation conduit à vouloir « décortiquer »

l'évaluation en utilisant des critères de plus en plus fins. Cette démarche peut conduire à une évaluation de « micro-capacités », responsable d'une perte de sens dans les apprentissages et d'un éloignement des objectifs visés par une approche par compétence.

Les équipes éducatives ressentent l'évaluation du Socle comme difficile et responsable d'une surcharge de travail. Les chefs d'établissement et certains enseignants attendent beaucoup du livret d'évaluation numérique pour lever ces difficultés. Il est possible de s'interroger si cette solution technique ne risque pas de favoriser une « atomisation » de l'évaluation des compétences, freinant le travail collectif et les concertations nécessaires entre collègues. Bien que les enseignants aient, le plus souvent, conscience que les compétences du Socle dépassent un cloisonnement disciplinaire, leur enseignement reste ancré dans leur discipline. Certains se questionnent sur les modalités possibles de l'évaluation d'une compétence par plusieurs disciplines, ils interrogent, en particulier, leur légitimité à évaluer des compétences qui ne relèvent pas directement de leur propre discipline.

Des pratiques collectives restreintes reposant sur les affinités entre les individus

Des pratiques collectives pour la mise en œuvre du Socle sont quasi inexistantes. Dans des contextes spécifiques, comme la conduite de projets pédagogiques, on observe cependant, au sein de ces établissements, des pratiques collectives favorables à des échanges d'informations et de ressources entre collègues, voire à des élaborations conjointes. Le constat est que ces pratiques, qui sont limitées à un petit nombre d'individus, reposent principalement sur le volontariat et les affinités (Barrère, 2002).

Des groupes de travail interdisciplinaires, associant enseignants et Conseiller Principal d'Education, ont été initiés par le principal, au sein d'un collège, pour mettre en place une évaluation des compétences du Socle. Ces groupes n'ont pas fonctionné. Insuffisamment informés sur le Socle et formés à un travail par compétences, confrontés à des problèmes organisationnels (temps et espace de concertation), les enseignants se sont découragés. Lorsqu'un travail collectif a été amorcé, il est resté limité à une juxtaposition de pratiques (Robert, 2008). Il s'agit par exemple de l'utilisation d'un même outil d'évaluation sans que l'outil ou les modalités de son utilisation soient discutés.

La prise en charge des élèves en difficulté scolaire : un appui sur les dispositifs institutionnels

A ce jour, la prise en charge des élèves en difficulté scolaire repose pratiquement exclusivement sur les dispositifs institutionnels mis en œuvre par les établissements. L'organisation d'une aide aux devoirs et de PPRE, favorables à une remédiation des apprentissages, se heurtent à de nombreuses contraintes organisationnelles.

L'individualisation des apprentissages au sein de la classe est une pratique très marginale. Les enseignants expriment de façon massive ne pas savoir comment aider les élèves en grande difficulté. Les observations effectuées sont assez éloignées des pratiques scolaires inclusives (Zucman 2009).

Les pistes de questionnement suivantes permettront de guider les travaux d'observation en 2010-2011 et ainsi préciser les résultats obtenus cette année :

- La focalisation de la prise en compte des compétences sur l'évaluation plutôt que sur l'apprentissage est-elle une donnée stable ou bien n'est-ce qu'une première entrée dans le Socle, dont les effets vont peu à peu s'étendre à la conception même des situations d'apprentissage ?
- Quels sont les influences et les implications des cultures disciplinaires dans la prise en compte des compétences du Socle par les différentes disciplines ?
- Quelle est l'influence des caractéristiques identifiées de l'établissement comme la posture du principal, la stabilité des équipes, l'implantation géographique des établissements... dans la mise en œuvre du Socle ?
- Quels sont les facteurs, quels sont les dispositifs de travail, quels sont les outils qui permettent (ou ne permettent pas) le travail collectif des enseignants d'une équipe pédagogique pour l'acquisition des compétences du Socle par tous les élèves d'une classe ?
- Quels rôles jouent les outils de l'ENT dans la mise en œuvre du Socle ? En quoi peuvent-ils être une aide ou un frein aux pratiques collectives, à la mise en place d'aide personnalisée ?

7 Bibliographie

Barrère, A. (2002). *Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe ?* Sociologie du travail, vol. 44, n° 4, p. 481–497

Crahay M. (2006). *Dangers, incertitudes et incomplétude de la compétence en éducation*. Revue française de pédagogie, n° 154, p. 97–110.

Endrezzi L., Rey O. (2008). L'évaluation au cœur des apprentissages. *Dossier d'actualité de la VST* 39

Grangeat, M., Rogalski, J., Lima, L., & Gray, P. (2009). *Comprendre le travail collectif enseignant : effets du contexte de l'activité sur les conceptualisations des acteurs*. Revue Suisse des Sciences de l'Éducation, 31(1), 151-168.

Legendre M-F. (2008). *La notion de compétence au cœur des réformes curriculaires : effet de mode ou moteur de changements en profondeur ?* In Audigier F. & Tutiaux Guillon N. (dir.). *Compétences et contenus : les curriculums en questions*. De Boeck p. 27-50

Perrenoud Ph. (1998). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF (5e éd. 2008)

Rémond M. (2008) *Qu'est-ce qu'évaluer ?* Séminaire départemental : Accompagner les enseignants dans la mise en œuvre du Socle commun. IUFM de Ivry, 14 mai 2008.

Rey B., Carette V., Defrance A., Kahn S (2010) *Les compétences à l'école*. De Boeck

Tardif J. (1998) *Intégrer les nouvelles technologies de l'information. Quel cadre pédagogique ?* ESF

Rey O. (2008). *De la transmission des savoirs à l'approche par compétences*. Dossier d'actualité de la VST 34

Robert A. (2008). *Les pratiques et représentation d'enseignants de mathématiques, de sciences physiques, de sciences de la vie et de la Terre et de Technologie*. Mémoire de stage tutoré de Master, ENS Cachan

Schneider-Gilot M. (2006). *Quand le courant pédagogique « des compétences » empêche une structuration des enseignements autour de l'étude et de la classification de questions parentes*. Revue française de pédagogie, n° 154, p. 85-96

Zucman E. (2009). *Les « besoins éducatifs particuliers » : Une clef pour la scolarisation de tous les élèves en difficulté*. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, n° HS 5, juillet.



INSTITUT NATIONAL
DE RECHERCHE
PÉDAGOGIQUE

19, allée de Fontenay
BP 17424
F- 69347 Lyon cedex 07
Tél. +33 (0)4 72 76 61 00
Fax +33 (0)4 72 76 61 10
www.inrp.fr

