

Observatoire, Curricula, Évaluations, Pratiques, OCEP

<http://www.inrp.fr/inrp/recherche/ocep/ocep/>

Qu'est-ce que le socle commun apporte aux élèves ?

Présentation de l'action de recherche SCEL lors du séminaire de l'Observatoire Curricula, Evaluations, Pratiques, 6 avril 2010

Christian Buty, UMR ICAR

Il me semble que c'est une question fondamentale que pose ce titre. Depuis la loi Fillon d'avril 2005, le socle commun de connaissances et de compétences structure un ensemble de prescriptions de niveau divers, qui a donné lieu à un travail important des organismes centraux du ministère et des corps d'inspection tant généraux qu'académiques. Par commodité, je désignerai cet ensemble de prescriptions, sauf nécessité d'être plus précis, par « le socle commun ». Comment ces nouvelles prescriptions se traduisent-elles dans la réalité que vivent les élèves dans les collèges ? On sait parfaitement que la mise en place de toute nouvelle pratique d'enseignement est difficile, et que c'est aussi le cas pour cette réforme.

L'action de recherche SCEL vise à donner des éléments de réponse à cette question, en se basant sur une étude de cas, et en essayant de dégager des lignes d'observation et d'action applicables dans d'autres situations.

L'acronyme SCEL signifie « socle commun vu du côté des élèves ». Il s'agit d'une action débutante, qui initialement prend place dans un collège de Lyon. Son objectif est d'étudier la mise en place à l'échelle d'un établissement des pratiques d'enseignement et d'apprentissage liées aux prescriptions du socle commun, et à la prise en compte – notamment dans l'évaluation – de la notion de compétence. SCEL se situe donc dans la catégorie des études qui portent sur la traduction locale des prescriptions nationales.

La mise en application du socle commun suppose le développement de pratiques et d'objets d'enseignements plus tournés vers l'extérieur de l'école, des tâches plus complexes et moins disciplinaires. Cette thématique pluridisciplinaire justifie qu'on envisage le problème à l'échelle d'un établissement et non d'une classe particulière ; elle se situe dans le prolongement de l'action PLURICOL que j'ai menée pour une part dans le même établissement.

Cependant SCEL porte la volonté de ne pas se limiter aux pratiques enseignantes mais d'étudier les effets de la mise en place du socle commun sur les acquisitions des élèves. Une telle étude ne peut avoir lieu qu'à long terme, car le développement des compétences, encore plus que des connaissances, demande du temps.

Du point de vue de la posture de l'action de recherche, SCEL adopte donc principalement une posture d'observations de pratiques et de leurs effets. Cependant il est illusoire de penser que la collaboration à long terme d'enseignants et de chercheurs puisse se limiter à la pure observation de pratiques indépendantes de l'action de recherche. La simple participation des enseignants à la discussion dans le groupe les amène à réfléchir sur leur pratique et à la modifier, en même temps qu'elle marque qu'ils en ressentent le besoin. Aussi peut-on s'attendre qu'une transformation des pratiques et de la vie de l'établissement, la proposition de nouvelles pratiques, puisse à terme être diffusable par l'institution à l'extérieur de ce collège.

Par ailleurs, un aspect important de SCEL consiste dans une attention accrue portée au problème de l'évaluation des compétences, sujet difficile pour tous les enseignants, mais qu'ils devront maîtriser à relativement court terme, avec l'échéance du DNB 2011 qui demande l'évaluation par compétences dans certaines disciplines.

Cette question du DNB vient opportunément dans l'actualité, avec le rapport coordonné par le député du Doubs Jacques Groperrin, qui doit être présenté le 7 avril devant la commission des affaires culturelles de l'Assemblée Nationale, mais dont des éléments ont été rendus publics dans la presse. Je me réfère ici à un article du Monde du 3 avril. Sans faire une analyse exhaustive d'un rapport qui n'est pas paru, je note dans cet article deux éléments intéressants pour mon propos :

- Le rapport se fonde explicitement sur une vision bien définie du socle commun, qui est ce que TOUT jeune français doit savoir à l'issue de la scolarité obligatoire.
- Le rapport oppose explicitement la dynamique du socle commun à un enseignement principalement basé sur les disciplines. Notamment il pose au DNB la question de l'évaluation de compétences transversales, en proposant même des modes différents d'évaluation. Il en conclut qu'il faut supprimer le DNB, pour le remplacer par une attestation de maîtrise des connaissances et des compétences du socle.

La dernière remarque liminaire que je voulais faire est que la dynamique de SCEL conduira à élargir son influence et sa portée au-delà d'une fraction restreinte des enseignants du collège, et supposera une forte participation de la direction de l'établissement.

Les questions de recherche

Autour de la question de recherche globale de cette action, déjà formulée, « Comment les prescriptions relatives au socle commun se traduisent-elles dans la réalité que vivent les élèves dans les

collèges ? », on peut développer un ensemble d'interrogations qui portent sur des aspects différenciés d'une réalité multidimensionnelle.

Le rôle clef est tenu par les enseignants, indubitablement. C'est leur investissement dans la compréhension et la mise en pratique des prescriptions qui permettra au socle commun de prendre vie. Cette conviction conduit à plusieurs directions d'enquête :

- Comment les enseignants des différentes disciplines, compte tenu de leur formation et de leurs expériences antérieures, comprennent-ils le socle commun ? Cette compréhension peut varier suivant la discipline, en particulier en fonction des efforts faits au niveau des programmes disciplinaires pour intégrer la problématique du socle, et au niveau des formations organisées dans leur académie sur le sujet.
- Quelle conscience les enseignants ont-ils d'une demande de changement par rapport aux prescriptions institutionnelles antérieures, sur quoi porte leur appréciation d'un changement ?
- Que gagnent les enseignants – et que pensent-ils gagner – dans ce changement de pratiques et d'objectifs ? Inversement, quels sont les obstacles prévisibles aux changements de la pratique, ou autrement dit, quelles nouvelles compétences les enseignants doivent-ils développer pour prendre en charge la dynamique du socle commun ?

Comme on l'a dit, le socle commun invite les disciplines à dialoguer, à décloisonner les pratiques et les contenus. Il se situe donc dans le prolongement de nombreuses tentatives institutionnelles dans le sens de l'interdisciplinarité, tentatives dont le succès n'a pas été flagrant. Notre hypothèse est que l'engagement de la direction d'établissement est essentiel pour que les enseignants dépassent leur cloisonnement disciplinaire. Mesurer cet engagement et ses effets demande de se poser un certain nombre de questions :

- Quelle est la perception par la direction de l'établissement de son rôle pédagogique dans la mise en place du socle commun ? Quelles sont les incitations qui lui sont adressées par les échelons supérieurs de l'institution ? Quels sont les dispositifs de formation ou d'information qui ont été mis en place dans ce but ?
- Quels sont les moyens pris par la direction de l'établissement pour créer une dynamique interdisciplinaire parmi le corps enseignant ? Sur quels formats et leviers institutionnels s'appuie-t-elle pour créer un esprit d'équipe et des pratiques collectives ? Quelle est la nature de ces pratiques ? En quoi la mise en place du socle commun dépasse-t-elle ce qu'on peut observer habituellement dans ce domaine (visites co-encadrées par exemple) ? En quoi ces pratiques collectives abordent-elles les savoirs à faire construire aux élèves ?

Une troisième dimension est celle de l'évaluation. L'enseignement, on le sait bien, est piloté par l'évaluation qui est faite des apprentissages. Le socle commun pose des problèmes redoutables en fait d'évaluation, car il met en marche une mécanique à laquelle les enseignants ne sont ni formés ni habitués, l'évaluation des compétences et non seulement des connaissances. On connaît les réticences que la notion de compétence suscite en général : on lui reproche de favoriser une vision parcellaire du savoir, proche de la pédagogie par objectifs et suspecte de visées utilitaristes, promue pour former des exécutants aux savoir-faire opératoires et limités, plutôt que des citoyens possédant une perspective globale. Le mode d'évaluation est probablement le lieu où ces enjeux se nouent et où une réponse, dans un sens ou dans l'autre, est apportée. L'importance de cet aspect évaluatif soulève donc nombre de questions :

- Comment les enseignants conçoivent-ils le changement d'objectifs de l'évaluation, des connaissances prétendument décontextualisées à des compétences insérées dans des situations mieux définies ?
- Quelle est la composante portant sur l'évaluation des formations qui leur ont été dispensées sur le socle commun ?
- Comment interprètent-ils et utilisent-ils les documents institutionnels (du type grilles) qui énumèrent un ensemble de compétences à valider niveau par niveau ? Les considèrent-ils comme exhaustifs ou leur arrive-t-il de définir par eux-mêmes certaines compétences qu'ils penseraient nécessaire d'évaluer ?
- Quels sont les dispositifs concrets qu'ils prennent pour évaluer ces compétences ? Dans quelle mesure ces dispositifs sont-ils discutés avec des collègues de la même discipline, d'autres disciplines ?
- Dans la confrontation des évaluations à l'échelle de l'équipe pédagogique d'une classe, comment les compétences interviennent-elles ? Notamment, comment cette problématique est-elle relayée dans les débats du conseil de classe, en direction des parents ? Quelles conséquences l'information nouvelle apportée par l'évaluation par compétences a-t-elle sur les décisions d'orientation des élèves ?

Enfin, du côté des élèves, une méthodologie adaptée devrait permettre de répondre au moins partiellement aux questions suivantes :

- Les changements de contenus enseignés sont-ils identifiables par les élèves ?
- Un effort de pluridisciplinarité ou d'interdisciplinarité est-il visible pour eux ?
- Dans quelle mesure sont-ils réellement confrontés et parviennent-ils à résoudre des tâches complexes ?

L'équipe de recherche

L'équipe de chercheurs participant à l'action SCEL est importante : 4 didacticiens de l'UMR ICAR (2 en didactique des langues et 2 en didactique des sciences) et une enseignante de collège mise à disposition de l'INRP à mi-temps ; 2 chercheurs de l'UMR Éducation et Politiques et un formateur de l'IUFM de Grenoble. 9 enseignants du collège participent à l'équipe, représentant les disciplines suivantes : mathématiques, français, anglais, allemand, histoire-géographie, sciences physiques et chimiques, sciences de la vie et de la terre, technologie, éducation physique et sportive.

Une action qui rencontre des attentes de l'établissement et de l'Académie

Le collège où l'étude est conduite fait partie d'un ensemble de trois collèges dans sa zone d'enseignement prioritaire. L'assouplissement de la carte scolaire crée des déséquilibres entre ces établissements, qui se traduisent vers un afflux de demandes vers le collège étudié et un risque de ghettoïsation des deux autres établissements. Pour lutter contre cette dérive, l'Inspection Académique du Rhône met sur pied une stratégie de coordination entre les offres des trois collèges. SCEL peut être un élément de cette stratégie ; pour cela le périmètre de l'action doit s'étendre aux deux autres collèges. L'idée serait alors d'associer les deux établissements en situation difficile aux innovations pédagogiques de celui où l'action de recherche s'est développée initialement. Des enseignants de ces deux collèges sont volontaires pour participer à l'action de recherche, en lien avec leur direction d'établissement et le projet d'établissement de chaque collège. L'équipe incorporera donc quatre enseignants supplémentaires, deux par collège (sciences de la vie et de la terre, histoire-géographie ; éducation physique et sportive, arts plastiques), qui auront un rôle de relais auprès de leurs collègues.

Le dispositif pour 2009-2010

L'objectif pour la première année est de collecter des informations sur les pratiques actuelles (principalement d'évaluation) des enseignants dans le collège Victor Grignard. Pour cela, quatre types de prises de données sont prévues :

- Un questionnaire distribué aux seuls enseignants associés, construit à partir d'une grille utilisée dans d'autres recherches et d'une formation réalisée récemment. On demande également aux enseignants de fournir un échantillon d'un contrôle qu'ils ont réalisé et dont ils sont satisfaits.
- Une série d'entretiens réalisés avec les enseignants, où on les interroge sur leurs pratiques en lien avec leur connaissance du socle commun. Le contrôle sert dans cette optique de base concrète de discussion.
- Des observations de classes (un petit nombre) auront lieu.
- Un entretien de la principale et de son adjointe, en lui demandant d'avoir accès aux documents donnant les résultats du collège, et essayant de préciser quels outils

d'évaluation l'établissement met à disposition des enseignants. On vise également à discerner quelles sont les pratiques d'évaluation décidées localement, donc la marge d'autonomie dont se sert l'établissement, ses objectifs locaux.

Les objectifs pour les années suivantes

Le questionnaire utilisé avec les enseignants de l'action en 2009-2010 serait soumis à l'ensemble des enseignants des trois collèges à la rentrée 2010, après modification.

En 2010-2011 nous chercherons à suivre une classe de cinquième et une classe de quatrième où les enseignants participant à l'action seraient regroupés. De plus, les pratiques des enseignants en troisième seraient observées. L'année suivante, on suivrait les mêmes élèves quand ils seraient passés en quatrième et en troisième.

Pour éviter de limiter l'étude de la mise en place du socle commun aux aspects d'évaluation, et s'intéresser aux apprentissages réalisés, on pourrait se poser la question des aides personnalisées aux élèves dans les établissements, d'une part, et d'autre part suivre avec les enseignants la problématique des tâches complexes et de l'interdisciplinarité.

Les modalités de répercussion de l'action dans les deux autres collèges du secteur restent à réfléchir, en fonction des contacts qui sont en cours avec les chefs d'établissement et les équipes dans ces établissements. Elles reprendront en partie le travail d'enquête réalisé dans le premier collège.

Dans la suite je donne quelques idées sur les premiers résultats du questionnaire rempli par les enseignants du collège participant à l'action.

Présentation succincte du questionnaire

Le questionnaire comprend dix questions. Il est donné en annexe.

Les questions, posées dans un ordre alterné, portent sur différents aspects :

- La conscience/caractérisation par les enseignants de leurs pratiques en direction des élèves avant la mise en place du socle commun : 1 ; 3 ; 5 ; 7
- L'état de la concertation entre disciplines dans l'établissement : 8 ; 9
- L'anticipation de changements induits par la mise en place du socle commun : 2 ; 4 ; 6 ; 10 (plutôt capacité à identifier des compétences transversales).

Une évaluation des questions posées (en termes de lisibilité, de compréhension) est demandée aux enseignants. Celle-ci est en général positive, sauf pour la première question, qui est jugée souvent trop imprécise ou trop vaste.

Le questionnaire leur a demandé du temps à remplir, pour la plupart il a été une source de réflexion.

Premiers résultats

Ces idées ne résultent que d'un premier débroussaillage des réponses reçues. De plus certaines formulations demanderaient à être précisées au cours de l'entretien, car leur interprétation n'est pas toujours claire.

La première caractéristique des réponses reçues est leur richesse et les différences de culture disciplinaire qu'elles dénotent. Par là je veux dire que certaines disciplines semblent développer en interne chez l'enseignant une capacité à réfléchir à son activité d'enseignement, et à communiquer cette réflexion, supérieure à d'autres ; il serait intéressant de faire la part des différences interindividuelles et des cultures disciplinaires. De plus, indéniablement, les langues vivantes, par la mise en place du CECRL, posent plus facilement les problèmes en termes de compétences.

Assez massivement, même pour ces enseignants motivés par la participation à une action de recherche, le travail en équipe interdisciplinaire est rarement pratiqué, et au hasard des rencontres. Il en est de même du travail en équipe intra-disciplinaire ; sur ce point, l'EPS semble faire exception, en raison de la formulation du programme d'août 2008. C'est assez souvent mentionné comme obstacle à la mise en place du socle commun. Des exemples de travail en commun avec des enseignants d'autres disciplines sont cependant fournis :

- F/HG : savoir et méthode, le paragraphe argumenté
- A/F : la voix passive vue en français avant de la voir en anglais
- A/F+Musique : travail commun sur le film musical « Stand by me »
- HG/A : recoupement des connaissances acquises en Anglais sur la seconde guerre mondiale pour comprendre le contexte de l'époque
- SVT/Maths : exploiter des courbes ou des calculs de vitesse ou des conversions
- SPC/SVT : développement durable et pollution des eaux
- SPC/SVT+Techno : station d'épuration
- EPS/SVT : les besoins physiologiques pour la production du mouvement musculaire
- Maths/HG : statistiques sur l'accès à l'eau potable
- Maths/SPC : distance de freinage d'un véhicule en fonction de sa vitesse

Tous sont convaincus de la nécessité de certains changements introduits par le socle commun, mais manifestent une certaine insécurité sur leur propre compréhension de ce qu'est le socle commun. Ils recherchent dans leur participation à cette action de recherche des réponses à cette insatisfaction, donc un type de formation. Tous signalent la difficulté d'évaluer des compétences.

Dans un certain nombre de cas, les élèves sont associés à l'évaluation, à des degrés divers suivant la discipline ou l'enseignant : soit en participant à l'élaboration collective de grilles d'évaluation, soit en s'auto-évaluant (pour une évaluation formative) soit en participant à la notation elle-même (EPS).

Presque tous expriment que le nouveau DNB 2011 constitue une étape importante pour la mise en place du socle commun, il apparaît un peu comme une contrainte ; l'exception vient des enseignantes de LV, qui appliquent déjà le CECRL.

Si vous désirez citer ou faire référence à ce contenu, ce fichier ou cette page, merci d'en signaler la source et l'url : <http://www.inrp.fr>

© Institut national de recherche pédagogique