

FECODD 2021

Introduction au Symposium proposé par le GFA de l'académie de Grenoble

1. Apporter des cibles de formation aux équipes éducatives en EDD-SI

Pascal Boyries
IA-IPR d'histoire-géographie - Co-chef de mission EDD - CARDIE

1. Poser une définition de la compétence

Une compétence c'est :

Philippe MEIRIEU – 1989 : professeur en SDE, Université de Lyon II - France

- « un **Savoir identifié**, mettant en jeu une ou des capacités dans un **champ notionnel ou disciplinaire déterminé**. Plus précisément, on peut nommer compétence **la capacité d'associer une classe de problèmes** précisément identifiée avec **un programme de traitement** déterminé () »

Marc ROMAINVILLE – 1998 : professeur à l'Université de Namur - Belgique

- « une **Capacité d'agir** efficacement **dans un type défini de situations** - une compétence permet de **faire face à une situation complexe, de construire une réponse adaptée sans la puiser dans un répertoire de réponses préprogrammées** »

Philippe PERRENOUD – 1999 : sociologue, professeur à l'université de Genève - Suisse

- « **un savoir agir** complexe prenant appui sur **la mobilisation et la combinaison efficaces** d'une variété de **ressources internes et externes** à l'intérieur **d'une famille de situations** »

Jacques TARDIF – 2006 : professeur à l'université de Sherbrooke - Canada

- « **une combinaison de connaissances fondamentales** pour notre temps, **de capacités à les mettre en oeuvre** dans **des situations variées** mais aussi **d'attitudes** indispensables tout au long de la vie, comme l'ouverture aux autres, le goût pour la recherche de la vérité, le respect de soi et d'autrui, la curiosité et la créativité »

Un savoir agir

En autonomie

Dans un contexte

En mobilisant des savoirs

Des savoir-faire

Et des savoir être

Interrogation sur la dimension dynamique à rendre plus explicite

1. Poser une définition de la compétence ... oui mais ...

- Qu'est-ce que chacun entend par « **autonomie** » et qu'est-ce qu'il en fait ?
- Qu'est-ce que chacun entend par « **contexte** » et qu'est-ce qu'il en fait ?
- Ce que l'on appelle « **action** » ?
- Une entrée par **l'évaluation** et non par les apprentissages : tyrannie des gommettes
- Une **absence de cible simple** : je ne prends pas le temps de définir où l'élève doit arriver, même si parfois je prends celui de définir des étapes.

Autonomie de travail / autonomie de pensée

Contexte mobilisé à la marge

Action à l'initiative de qui ? Pour faire quoi : agir ou construire des compétences ?

=> définir des cibles : les métacompétences
les définir de façon simple que l'on puisse avoir facilement à l'esprit.
Le reste constitue des jalons d'apprentissage

Démarche :

1. Choix d'une focale : entrée sur le développement de compétences chez l'élève
2. Grille du réunifedd
 - relecture pour trier ce qui peut être traduit en compétences
 - Réécriture en compétences

1. Poser une définition de la compétence : petit arrêt sur le contexte

Proposition de description de niveaux de contextes :

1. **Contexte reproductif** : activités identiques à des activités déjà réalisées, dans un environnement connu = mobilisation de la mécanique intellectuelle.
2. **Contexte sécurisant** : activités similaires sur de nombreux points aux activités déjà réalisées, dans un environnement connu = test de la mécanique intellectuelle et vérification de la mise en place des automatismes de base.
3. **Contexte de renforcement en sécurité** : activité proche sur certains points des activités précédentes, dans un environnement connu = test d'un plus grand nombre d'automatismes
4. **Contexte de renforcement en insécurité** : activité proche sur certains points des activités précédentes, dans un environnement contenant des inconnues = test de l'utilisation des automatismes en situation de stress lié à la nouveauté.
5. **Contexte de compilation en sécurité** : activité intégrant plusieurs activités de niveau inférieur dont les automatismes sont identifiés comme étant acquis, et ceci dans un environnement connu.
6. **Contexte de compilation en insécurité** : activité intégrant plusieurs activités de niveau inférieur dont les automatismes sont identifiés comme étant acquis, et ceci dans un environnement partiellement ou totalement inconnu.
7. **Contexte d'aventure** : activité intégrant plusieurs activités de niveau inférieur dont certains automatismes sont identifiés comme acquis, mais d'autres non acquis et ce dans un environnement essentiellement inconnu.
8. **Contexte d'inconscience** : activité totalement nouvelle dans un environnement totalement inconnu.

1. Poser une définition de la compétence : poser des cibles simples intégrant l'autonomie

Cible	Sous ensemble	4. Niveau d'autonomie intellectuelle	3. Niveau d'autonomie de décision	2. Autonomie en construction	1. Absence d'autonomie
Etre capable de porter un regard critique étayé sur tout type de document ou ensemble documentaire croisé dans une situation quotidienne	Présenter un document	3 + L'élève est conscient que les documents sont une construction porteuse d'un discours et d'un point de vue à un moment donné et à destination d'un public cible	L'élève est en mesure d'identifier seul les éléments clés de présentation du document	L'élève pense seul à présenter les documents et il le fait correctement	L'élève sait identifier les différents éléments de présentation et les donne si on lui pose la question
	Présenter un ensemble documentaire	3 + L'élève est conscient que l'ensemble documentaire qui lui est proposé a été construit, ou, si c'est lui qui l'a composé, il est allé chercher des points de vue différents	L'élève pense seul à identifier les différents points de vue de l'ensemble documentaire	L'élève pense seul à effectuer des regroupements entre les sources des documents	L'élève est capable de faire des regroupements entre les sources des documents si on lui demande
	Décrire	3 + L'élève est conscient que les choix des supports d'information et les formes de représentation graphique ne sont pas neutres et permettent d'orienter le discours	L'élève sait décoder les grands éléments de représentations graphique et leur donner du sens (choix d'angle de vue et de cadrage, choix des couleurs, etc)	L'élève pense seul à décrire un document graphique avant d'en faire l'analyse	L'élève sait décrire tout type de document graphique lorsqu'on lui demande
	Extraire les informations	3 + L'élève est conscient que toutes les informations n'ont pas la même importance par rapport à sa préoccupation du moment et qu'il doit rechercher celles qui sont les plus éclairantes	L'élève sait relever seul les informations pertinentes par rapport à sa problématique	L'élève pense seul à relever des informations sur un document qui lui est fourni.	L'élève extrait les informations en répondant à des questions
	Classer les informations	3 + L'élève est conscient qu'il doit structurer son analyse	L'élève sait utiliser ses savoirs pour structurer son analyse avec des sous-ensembles et des liens logiques pertinents	L'élève classe les informations en grands ensembles sans que cela lui soit demandé	L'élève classe les informations lorsque cela lui est demandé
	Interpréter / Confronter les informations	3 + L'élève est conscient que les informations contenues sont un discours qui illustre un ou plusieurs points de vue qu'il doit confronter à ce qu'il sait déjà ou à d'autres sources qu'il va spontanément rechercher	L'élève est capable d'identifier seul les différents points de vue et maîtrise suffisamment ses savoirs pour choisir ceux qui lui permettent d'étayer ou de rejeter.	L'élève pense seul à confronter les informations entre elles, ou avec ses savoirs	L'élève confronte les informations au sein du document, entre les documents ou entre les documents et ses savoirs si cela lui est demandé
		3 + L'élève est conscient que la façon dont il	L'élève sait construire une analyse	L'élève est capable seul de donner	L'élève est capable de donner

2. Transcription en EDD-SI :

a. Relecture de la grille du REUNIFEDD

- Ce qui relève de compétences
- Ce qui relève d'apports extérieurs
- Ce qui relève du contexte, d'un cadre
- Ce qui relève de compétences de pilotage ou d'embrigadement

Les compétences en termes de vision systémique



Compétence	Critères	Niveau d'acquisition			
		Débutant	Apprenant	Confirmé	Expert
Vision holistique.	Du réductionniste à	Non perception des différentes composantes du sujet à étudier.	Différenciation mais pas de lien établi entre les composantes.	Lien entres les composantes mais pas de vision globale	Vision globale de la thématique abordée.
		Le système a bien été perçu dans sa globalité mais n'est pas organisé (hiérarchisé).	Organisation en systèmes et sous-systèmes (éléments, frontières, interactions)	Compréhension des aspects fonctionnels (flux, stocks...) au sein du système.	Capacité à modéliser la complexité du système.
		Volonté ou impossibilité de prendre en compte la globalité du système.	Refus et simplification caricaturale de la complexité conduisant à des postures simplistes.	Acceptation de la complexité mais maîtrise scientifique ou pédagogique incomplète (modèles non fonctionnels)	Recherche de la complexité comme constitutive de la réalité.
		Vision unique sur une question posée.	Vision dualiste de la réalité (antagonisme des positions).	Prise en compte des positions intermédiaires.	intégration des visions dialogiques ouvertes et argumentées.
		Vision linéaire en terme de causes conséquences.	Intégration des interactions entre les sous-systèmes.	Vision circulaire des phénomènes (cycles-)	Vision intégrative (rétroactions positives ou négatives-) avec régulations ou dérégulations.
		Non perception de l'émergence de la nouveauté dans ce système complexe.	Conscience de l'émergence de la nouveauté dans ce système.	Prise en compte dans la conceptualisation et la modélisation.	Prise en compte dans les processus de décision.
		Pas de problématisation face à une situation (restée au stage de la thématique)	Formulation d'un ensemble de problèmes.	Intégration des problèmes dans une problématique liée à la situation.	Inférence de cette problématisation à des situations proches ou plus éloignées.

Processus de fonctionnement du groupe					
Ressources individuelles des participants	Connaissances des personnes.	Connaissances de base sur le développement durable (modèle des trois sphères, thématiques usuelles, ODD...)	Approfondissement critique sur les concepts (durabilité, soutenabilité faible ou forte, Objectifs Pédagogiques du DD...)	Connaissances sur les <u>compétences</u> du développement durable (méta-compétences DD&RS et autres...)	Intégration des apports des enjeux actuels autour des concepts de transition et d'anthropocène...par rapport au développement durable.
Compétence	Critères	Débutant	Apprenant	Confirmé	Expert
	Compétences des personnes	Compétences de base autour de la systémique voire de la prospective	Largeur et précision des <u>compétences</u> et compétences maîtrisées.	Maitrise coordonnée de ces compétences permettant d'analyser et concevoir tout projet sur le DD.	Degré de maitrise <u>élevé</u> de ces compétences permettant une analyse professionnelle des <u>projets</u> (maitrise des outils, concepts et cadres de recherche)
	Autoévaluation individuelle	<u>Autoévaluation des</u> connaissances et compétences professionnelles de base.	Identification des représentations sociales sur l'ensemble des domaines liés au Développement Durable.	Faire un bilan de ses compétences (transversales et professionnelles spécifiques du DD) et des <u>compétences</u> DD&RS.	Identification de ses points forts, faibles et de ses marges de progression tant sur les connaissances, que sur les compétences fondamentales.
Pilotage du projet	Partager les connaissances	<u>Etre</u> capable d'expliquer les connaissances utiles au projet.	<u>Etre</u> capable de rendre accessibles les concepts et de les illustrer pour les partager.	<u>Etre</u> capable de créer les conditions des échanges (débats, jeux...) sur ces concepts.	<u>Etre</u> capable de produire de la <u>coformation</u> voire de l'éducation au sein du groupe et en dehors.
	Mutualiser les compétences	Partage des tâches en fonction des compétences individuelles au sein du groupe et redéfinition du projet en fonction des compétences présentes.	Recherche de partenaires possédant des compétences complémentaires pour mener à bien le projet prévu.	Coopération au sein du groupe y compris avec les partenaires pour redéfinir un projet conforme aux objectifs souhaités.	<u>Coformation</u> en compétences des membres du projet. Transfert des compétences mises en œuvre dans le projet <u>dans</u> la société.
	Diversité des représentations sociales	Connaissance de ses propres conceptions initiales et représentations sociales	Identification des représentations sociales des autres membres du groupe.	Prendre en compte la richesse et la complémentarité des représentations du groupe.	Mobiliser la diversité des représentations pour construire un projet accessible à tous.
	Valeurs et écocitoyenneté.	<u>Ecocitoyenneté</u> centrée sur la responsabilité personnelle	<u>Ecocitoyenneté</u> centrée sur la responsabilité collective (participation)	<u>Ecocitoyenneté</u> critique	<u>Ecocitoyenneté</u> transformative
	Organisation du travail en groupe	Identifier les points forts et faibles utiles au développement du projet.	Partage des tâches de façon complémentaire entre les personnes.	Principes de décision de type démocratie participative à visée délibérative.	Fonctionnement de type organisation apprenante.

2. Transcription en EDD-SI :

B. Réécriture transitoire de la grille sous forme de compétences

Meta compétence	Compétence	Compétences	Cible de fin De cycle 2	Cible de fin de cycle 3	Cible de fin de cycle 4	Cible de fin de lycée	
VISION PROSPECTIVE	L'élève est conscient des dimensions spatiales	L'élève est conscient de la distance spatiale	L'élève sait nommer un problème ou une réponse EDD de proximité immédiate	L'élève sait nommer plusieurs enjeux EDD dans un territoire autre que le sien.	L'élève sait nommer différents enjeux EDD dans différents territoires distants en étant conscient des liens spatiaux avec le sien	L'élève est conscient de l'universalité de certains enjeux	
		L'élève est conscient des différentes échelles	L'élève est conscient d'un problème EDD à l'échelle locale	L'élève sait interroger au moins deux échelles spatiales sur un enjeu EDD	L'élève sait mobiliser différentes échelles spatiales sur un enjeu EDD	L'élève sait jongler avec les échelles spatiales.	
	L'élève est conscient des dimensions temporelles	L'élève est conscient de la distance temporelle	L'élève est conscient de la distance temporelle	L'élève sait nommer un phénomène lié à l'EDD à l'échelle de sa vie.	L'élève sait nommer les manifestations d'un phénomène EDD à l'échelle historique	L'élève sait nommer les manifestations d'un phénomène EDD à l'échelle géologique	L'élève sait nommer les manifestations d'un phénomène EDD à l'échelle géologique et est conscient des enjeux de l'anthropocène.
		L'élève est conscient des différentes échelles temporelles	L'élève sait se positionner dans le temps par rapport à un phénomène	L'élève sait distinguer un événement ponctuel d'une période.	L'élève sait mobiliser des échelles différentes (ponctuel, annuel, historique, géologique)	L'élève sait jongler avec les échelles temporelles.	
		L'élève est conscient des séries temporelles			L'élève sait identifier et caractériser une rupture	L'élève sait identifier et caractériser une rupture	
		<i>Phénomènes spatio-temporels</i>					
	L'élève est capable d'intégrer l'incertitude dans ses schémas prospectifs	L'élève est conscient de la dynamique interne des phénomènes		L'élève est capable d'expliquer l'articulation entre stocks, flux et évolutions sur quelques enjeux DD	L'élève est capable d'expliquer des inflexions ascendante ou descendante dans des évolutions	L'élève est capable d'expliquer des inflexions ascendante ou descendante dans des évolutions	
		L'élève est conscient que des facteurs externes peuvent impacter un phénomène		L'élève est capable d'identifier au moins un facteur externe impactant un phénomène	L'élève est conscient que les mesures peuvent	L'élève est conscient de la part d'incertitude et d'inattendu qui peut interférer une évolution à venir	

Mais :

- **Inexploitable en classe**
- **Tout se vaut**
- **On reste dans un certain émiettement**



Grille 1 : Appréhender la complexité.

Compétence	Sous-Compétences	Cible de fin De cycle 2	Cible de fin de cycle 3	Cible de fin de cycle 4	Cible de fin de lycée
L'élève est capable de développer une pensée complexe	L'élève est capable d'une vision holistique	L'élève est conscient qu'il fait partir d'un tout Exemple : sa famille, sa classe) et de décrire un tout simple et ses composantes (exemple, un village/ville ; une ferme ; un animal, une fleur	L'élève est capable de décrire un tout simple et ses composantes et d'évoquer les connexions Exemple : un écosystème, l'habitant et son lieu de vie	L'élève est conscient de la complexité et l'exprime avec son bagage scientifique de fin de collège	L'élève est conscient que des systèmes peuvent être imbriqués, et que tout ce qui l'entoure fait partie d'un tout. (Exemple : la fleur est un système dans un écosystème qui fait partie d'un écosystème plus important avec des interactions humaines à tous les niveaux.)
	L'élève est capable d'une pensée dialogique		L'élève est capable de voir qu'un même objet peut avoir des effets bénéfiques et négatifs pour l'homme. (Exemple : l'abeille pique et fait du miel)	L'élève est conscient qu'un même objet peut avoir des effets bénéfiques et négatifs et sait les expliquer. (Exemple : le masque est nécessaire à la sécurité et gêne la communication et pollue)	L'élève est conscient que toute modification d'un système peut entraîner des effets positifs et négatifs dont on n'a pas encore conscience et que les effets positifs pour les uns peuvent être négatifs pour les autres. (Exemple : le confinement)
	L'élève est conscient de l'existence de phénomènes cycliques.	L'élève est capable de montrer qu'il a une connaissance de quelques phénomènes cycliques. (Exemple : le cycle de vie d'une plante)	L'élève est capable de montrer qu'il a une connaissance et une compréhension de quelques phénomènes cycliques. (Exemple : le cycle de vie d'une plante, le cycle de l'eau)	L'élève est capable de montrer qu'il a connaissances et la compréhension de phénomènes avec rétroactions positives ou négatives. (Exemple : l'évolution des GES)	L'élève est conscient que ces rétroactions sont génératrices de phénomènes émergeant. Exemple : le réchauffement climatique, le blanchiment des coraux, la montée du jihadisme, le covid19).
	L'élève est conscient qu'un système est de fait, dynamique	L'élève est conscient des interactions sans être obligatoirement conscient du système. (exemple, si je mets une limace dans un potager, mes salades vont avoir mal)	L'élève est conscient que si on enlève ou ajoute un élément d'un système on le déséquilibre. Exemple : la renouée du Japon, ou les lapins d'Australie	L'élève est conscient que toute intervention sur le système le modifie voire le perturbe Exemple : les antibiotiques perturbent le système digestif, les agriculteurs utilisant les pesticides et développant un cancer, ou le chimiste qui développe ce pesticide)	L'élève est conscient que l'équilibre d'un système est en fait un ensemble de réajustements permanents. (la mise en place d'une médication, ou les effets géopolitiques de la suppression d'un dictateur en Irak)
	L'élève est conscient du principe hologrammatique				L'élève est conscient que chaque partie contient la totalité de l'information du tout (Exemple, l'individu porte en lui la société dont il est issu, chaque cellule porte en elle le programme génétique et l'individu est l'expression de ce programme génétique)
	L'élève est conscient que toute connaissance est une construction				L'élève est conscient que toute connaissance est une construction
	L'élève est conscient du principe d'autonomie dépendance (relève du supérieur)				

2. Transcription en EDD-SI :

C. Réécriture par méta-compétences

Compétence	Sous-Compétences	Cible de fin De cycle 2	Cible de fin de cycle 3	Cible de fin de cycle 4	Cible de fin de lycée
Etre capable de problématiser	L'élève sait distinguer problème et problématique	L'élève peut identifier un problème de DD (Exemple : la cour est pleine de papiers).	L'élève identifie un problème et peut proposer une solution	L'élève est capable de proposer des réponses à une problématique posée.	L'élève fait très bien la distinction entre problème et problématique et entre solution et réponse.
	L'élève sait construire une problématique		L'élève est capable de poser des questions en lien avec l'EDD	L'élève est capable de formuler une problématique simple (Exemple : en quoi les migrations climatiques sont un défi pour l'humanité)	L'élève est capable de problématiser sur un enjeu complexe (Exemples : Comment nourrir 9 milliards d'humains ? En quoi la déforestation favorise-t-elle les zoonoses ? En quoi les migrations climatiques sont un défi — et non un problème — pour l'humanité)

Grille 2 : Etre capable de développer une vision prospective.

Compétence	Sous-Compétences	Cible de fin De cycle 2	Cible de fin de cycle 3	Cible de fin de cycle 4	Cible de fin de lycée
L'élève sait faire preuve de créativité	L'élève est porteur d'une pensée créative	L'élève est force de proposition	L'élève est capable d'une pensée divergente même si celle-ci n'est pas très étayée.	L'élève est capable d'une pensée divergente étayée scientifiquement.	L'élève est capable d'une pensée divergente étayée scientifiquement avec un niveau d'étayage supérieur.
	L'élève est capable de penser « scénario »	L'élève est conscient qu'il n'est pas possible de prévoir totalement ce qui relève du futur	L'élève est capable de proposer un scénario sur un sujet proposé (exemple la ville de demain)	L'élève est capable de proposer plusieurs scénarii cohérents	L'élève pense seul à proposer plusieurs scénarii cohérents.
	L'élève est capable de mise en œuvre de sa pensée	L'élève met en actes ses propositions sans regard critique	L'élève met en actes ses propositions et amorce un regard critique sur leurs effets	L'élève met en acte ses propositions et est en mesure de les ajuster en fonction de leurs effets.	L'élève développe une stratégie cohérente et ajustée.
L'élève est capable d'intégrer l'incertitude dans ses scénarii	L'élève sait intégrer le contexte initial dans ses scénarii	L'élève est capable de donner les grandes caractéristiques du présent sur une question de DD	L'élève est capable d'expliquer en quoi son scénario s'appuie sur le contexte initial	L'élève est capable d'expliquer en quoi ses scénarii s'appuient sur le contexte initial	L'élève pense spontanément à expliquer en quoi ses scénarii s'appuient sur le contexte initial
	L'élève sait intégrer dans ses scénarii les grandes évolutions identifiées par les scientifiques	L'élève est capable d'évoquer une tendance connue du grand public	Le scénario proposé s'appuie sur une tendance de scénario scientifique (exemple : un réchauffement de plus de 2°)	Les scénarii proposés s'appuient sur différents scénarii scientifiques.	Les scénarii proposés s'appuient sur différents scénarii scientifiques pour concevoir les siens.
	L'élève est conscient de l'imprévisibilité de certains phénomènes			L'élève est capable d'identifier un ou deux facteurs d'imprévisibilité	L'élève est conscient que des éléments imprévus peuvent interférer sur ses scénarii

Travail en cours

**FECODD :
expérimentation
CARDIE
2021-2022**



Des établissements en test des propositions
Un séminaire



Approche des compétences
Formation des équipes
Mobilisation des points de passage



**Accompagnement
CARDIE - Mission EDD-SI**

**Evaluation
de pilotage**

Suivi évaluatif				
Ce que nous comptons voir évoluer chez les élèves cibles, chez les enseignants ou dans l'établissement, le réseau ...				
Mesures		Indicateur 1 élève	Indicateur 1 enseignant	Indicateur 1 établissement
	Descriptif			
	Cible			
	Données de départ			
	Date			
	Données intermédiaires			
	Date			
	Données finales			
Date				
		Indicateur 2 élève	Indicateur 2 enseignant	Indicateur 2 établissement
	Descriptif			
	Cible			
	Données de départ			
	Date			
	Données intermédiaires			
	Date			

	Date intermédiaires			
	Données de départ			
	Date			
	Cible			



**Premier bilan été
2022**