

## Observatoire, Curricula, Évaluations, Pratiques, OCEP

<http://ife.ens-lyon.fr/ife/ressources-et-services/ocep>

### Analyse comparative des compétences du Socle commun

*Alain Pastor, UMR ICAR*

*Michèle Prieur, EducTice*

*Gilles Aldon, EducTice*

*Didier Contet, collège Saint Martin en Haut*

La question posée est celle de la cohérence générale du *Socle commun* : à quelle(s) conception(s) correspondent les tableaux de descripteurs des sept grandes compétences (C1 à C7) telles qu'elles sont formulées dans les *Grilles de références pour l'évaluation et la validation des compétences du socle commun*, dans leur version la plus récente (site Eduscol, janvier 2011, <http://eduscol.education.fr/pid23228-cid53126/grilles-de-references.html> ). Ces grilles sont organisées en trois colonnes : pour chaque compétence, une première colonne reprends les différents items tels qu'ils sont énoncés dans le livret personnel de compétences, une deuxième précise, du point de vue de l'élève, les capacités à acquérir, une troisième présente des exemples de situations pédagogiques à mettre en œuvre. L'analyse a porté uniquement sur les grilles du palier 3.

#### Un cadre théorique modifiant le rapport entre connaissances et action

La première étape de l'étude a consisté à déterminer des critères de comparaison applicables à toutes les compétences du *Socle commun* en fonction d'un cadre théorique inspiré, entre autres, des travaux du psychologue G. Vergnaud, qui visent à reconfigurer les représentations habituelles de la connaissance. Connaître s'envisage selon deux modalités : l'action (ou forme opératoire de la connaissance) et la représentation (ou forme prédicative), la forme opératoire étant assimilable aux "compétences" et la forme prédicative à ce qu'on appelle dans le langage "connaissances". Les compétences constituent une reconnaissance nécessaire des formes opératoires de la connaissance et un dépassement de la dichotomie habituelle entre les connaissances (décontextualisées, apprises en premier) et leur

"application" éventuelle sous forme d'exercices. Travailler par compétences consiste à entrer dans la connaissance par le savoir-agir en situation (cognition située). Les connaissances déclaratives sont les produits de l'action et non un préalable à l'action. Indispensables pour la compréhension des situations et des objets sur lesquels agit le sujet, elles conditionnent ce qu'on appelle couramment, d'un terme discutable, le "transfert" des connaissances et compétences au sein de familles de situations. L'intérêt pour les compétences ne se limite pas aux temps d'évaluation diagnostique ou bilan, elle concerne l'apprentissage dans son ensemble.

### **Critères de comparaison entre compétences**

Cinq critères découlant de cette analyse ont été établis sous la forme de cinq questions appliquées aux items des grilles Eduscol du palier 3 pour les sept compétences :

1. Les items sont-ils formulés en termes d'action (connaissance opératoire) ou de représentation (connaissance déclarative) ? L'indice privilégié est la présence soit de verbes d'action soit de substantifs (désignant des objets de connaissance). "Connaître", "savoir" ne sont pas des verbes d'action mais désignent des états mentaux caractéristiques de la représentation.
2. Les items de type opératoire correspondent-ils à des actions accomplies dans des situations (ou familles de situations) clairement spécifiées ou bien à des actions décontextualisées, envisagées de manière générale ?
3. A quelles pratiques sociales les items du Socle se réfèrent-ils ? A des pratiques du quotidien, des pratiques professionnelles, savantes, citoyennes ou culturelles, des pratiques typiques des disciplines scolaires ?
4. Quelle place est accordée, explicitement ou implicitement, à la réflexion et à la métacognition dans les items ? Dire ce qu'on fait, ce qu'on va faire, ou comment on le fait marque le passage de la pensée opératoire à une pensée réflexive (métacognition).
5. Les consignes relatives à l'évaluation indiquent-elles une évaluation intégrée ou dissociée de l'apprentissage (diagnostic, bilan) ?

### **Observations découlant de la comparaison**

La *question 1* (marqueurs d'action ou de représentation) fait apparaître des disparités dans la formulation des items : les compétences C1, C2, C4, C6 et C7 sont décrites exclusivement ou de façon dominante par des verbes d'action. Pour C5, les items sont formulés selon les cas en verbes d'action ou en substantifs désignant des objets de connaissance, éventuellement précédés de verbes comme connaître et savoir. En C3, on observe un fort contraste entre, d'une part, le chapeau commun (pratiquer une démarche scientifique) et le

volet 1 (savoir utiliser des connaissances et des compétences mathématiques), qui utilisent surtout des verbes d'action (conjointement parfois au verbe "connaître", par exemple "connaître et représenter") et, d'autre part, le volet 2 (savoir utiliser des connaissances dans divers domaines scientifiques), où n'apparaissent pratiquement dans la colonne 1 (items) que des substantifs désignant des objets de connaissance mais pas de verbes d'action et, dans la colonne 2, les verbes savoir ou connaître.

La *question 2* (cognition située ou décontextualisée) montre plus d'unité entre compétences : les actions sont en général situées avec un degré croissant de précision (genres, supports, conditions de réalisation des tâches, degrés d'exigence, exemples...) de la colonne "items" à la colonne "indications pour l'évaluation, à l'exception de C3 volet 2 et de C4, qui énumèrent des tâches possibles sans préciser les conditions de réalisation ni les critères.

La *question 3* (pratiques de référence) fait apparaître des disparités qui tiennent probablement à la nature des domaines concernés et à la réflexion épistémologique qui en découle. Alors que C1 fait référence à des pratiques typiques de la discipline, centrées sur des capacités linguistiques et textuelles, C2 se réfère dans les exemples de tâches à des pratiques sociales principalement de la vie quotidienne ou publique. C'est le cas aussi en C4 (en ajoutant des pratiques professionnelles), de C6 et C7 (en ajoutant les compétences scolaires et citoyennes et les attitudes). En C3 et C5, la référence est principalement les pratiques typiques des disciplines, la démarche scientifique ou historique.

La *question 4* (métacognition) conduit à remarquer l'absence quasi générale de la dimension réflexive et, *a fortiori*, métacognitive dans l'ensemble des compétences. Une exception avec C7 où apparaissent quelques items évoquant cette dimension, comme "identifier ses points forts et ses points faibles dans des situations variées". Cette absence est-elle la conséquence de la non prise en compte par le Socle de la compétence "apprendre à apprendre", pourtant présente dans les compétences clés définies par le Conseil de l'Europe ? Le risque est que, pour certains utilisateurs du Socle, le développement des compétences se réduise à l'obtention de comportements de surface aux dépens des processus cognitifs qui les sous-tendent.

La *question 5* (évaluation) : la colonne 3 (indications pour l'évaluation) est la plus fournie dans les grilles de référence mais, selon les compétences, son contenu est disparate. On y trouve mélangés (par exemple en C2) des critères et des indicateurs, qui relèvent bien d'une démarche d'évaluation, avec des exemples de tâches dont on se demande pourquoi leur fonction ne serait qu'évaluative et non d'apprentissage. En C3 volet 2 (mathématique), les conditions de réalisation et les niveaux d'exigence sont clairement indiqués alors que, dans le volet 3 ou en C4, on ne trouve qu'une énumération de tâches, sans précisions. Le titre même des grilles de référence "pour l'évaluation et la validation", mais ni pour

l'enseignement ni pour l'apprentissage, suggère que l'évaluation est encore conçue comme un processus non intégré à l'enseignement et à l'apprentissage.

### **Conclusions succinctes :**

En l'état actuel, les grilles de référence constituent un outil nécessaire pour que les enseignants —et les apprenants— appréhendent la notion de compétences de façon concrète. Cependant, en l'état, l'intérêt de cet outil est amoindri par le fait que les rédacteurs des différentes compétences, voire des différents volets d'une même compétence, ne se réfèrent apparemment pas à un cadre théorique ou à des principes méthodologiques communs. Seul semble être commune la mise en page des compétences en trois colonnes, mais le contenu des colonnes diffère d'une compétence à l'autre parfois au-delà des spécificités épistémologiques de chacune. Définir des principes communs n'est pas une mince affaire, comme le montrent, par exemple, les difficultés rencontrées par le consortium HarmoS en Suisse. Mais c'est une condition pour établir la crédibilité d'ensemble de la démarche d'enseignement par compétences. Si le Socle est bien "commun", ne peut-on imaginer que la conception des outils pour sa mise en œuvre le soit aussi ?

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://ife.ens-lyon.fr/ife/ressources-et-services/ocep/dispositifs/mosco/analyse-comparative-des-competences-du-socle-commun>