

# Observatoire, Curricula, Évaluations, Pratiques, OCEP

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

## Résultats 2009-2010

Rédigé par Maryline COQUIDE et Michèle PRIEUR

Les mises en œuvre du socle commun des connaissances et des compétences présentent de très grandes disparités sur le territoire national. Ces disparités sont liées aux conditions locales dépendantes du contexte social, de la situation géographique de l'établissement, mais encore des attitudes et des projets de l'équipe éducative. Les différences de contextes locaux conditionnent en conséquence les initiatives curriculaires, l'appropriation du curriculum par les acteurs, ses adaptations, ses résistances ou ses détournements.

Les mises en œuvre du socle dans les différents contextes sont appréciées au travers de trois questions :

- Quels sont les contenus, pratiques et usages des évaluations des élèves ?
- Quelle est la prise en charge des besoins spécifiques des élèves ?
- Quelles sont les pratiques collectives des équipes éducatives ?

## Sigle utilisés pour les dispositifs de l'observatoire OCEP

- SEPA : Socle commun et Évaluations à l'école primaire : Perceptions des Acteurs
- MOSCo : Mise en Oeuvre du Socle commun : suivi des équipes éducatives de deux Collèges
- ECE : Évaluation de la Compétence « Écrire » en maîtrise de la langue en sixième
- CESIA : Cadre Européen commun de référence pour les langues et Socle commun : Interprétations des Acteurs
- SESP : Socle commun et Évaluation des compétences en Sciences Physiques
- PIMS : Pratiques inclusives en mathématiques scolaires
- SCEL : Le Socle Commun vu du côté des ÉLèves
- INO : Identité numérique et orientation

## 1. Les contenus, pratiques et usages des évaluations des élèves

S'appuyant sur les relations entre contenus d'enseignement et évaluations (De Ketele, [1993](#) ; Perrenoud, [1995](#) ; Delhaxe, [1997](#)), l'observation des contenus, pratiques et usages des évaluations des apprentissages doit permettre d'appréhender le curriculum réel. En particulier au niveau de la classe, quelles sont les articulations entre compétences, savoirs, contenus scolaires et situations ? Quels sont les pilotages pour les apprentissages ? Quels procédures et contenus des évaluations ? A quels moments se situent les évaluations dans les processus d'apprentissage ? Quelles fonctions remplissent-elles ?

### 1.1 Des conceptions de compétences dans les évaluations mises en œuvre qui restent floues

#### 1.1.1 Une tendance à envisager uniquement l'évaluation des acquis ou des « micro-capacités »

Plusieurs observations convergent vers une évaluation essentiellement des acquis des élèves ([CESIA](#), [MOSCo](#), [INO](#)). L'évaluation est encore peu conçue comme un accompagnement des apprentissages, comme un repérage de progression, elle reste plutôt essentiellement un bilan en phase finale, un contrôle de niveau de performance. La compétence est-elle appréhendée comme « sortie des apprentissages » ? Ou bien est-ce une « entrée des apprentissages » par les compétences ? Le terme de « compétence » reste par ailleurs ambigu ou polysémique. Il est peu présent dans les textes professionnels ([SEPA](#)). Les enseignants évoquent des difficultés à évaluer des compétences ([MOSCo](#), [SEPA](#)) et une insécurité par rapport à ce qui serait une interprétation personnelle de ce qu'implique le socle commun. Les entretiens auprès d'enseignants témoignent ainsi des retraductions locales des prescriptions : ce sont souvent des déclinaisons de sous-compétences, voire une représentation proche d'une pédagogie par objectifs qui sont évoquées ([CESIA](#)). Elles sont parfois appréhendées à travers la recherche par les enseignants de critères de plus en plus fins pour évaluer des « micro-capacités », au risque de la perte du sens de l'apprentissage ([MOSCo](#)).

Un rapport préalable avait anticipé certaines de ces difficultés et avancé quelques recommandations ([Rapport IGEN, Houchot, Robine et al., 2007](#)). L'attention était ainsi portée sur la rupture lexicale et le glissement conceptuel de la notion de compétence dans le système scolaire français : ce qui était auparavant désigné comme « compétences » dans les programmes et dans les évaluations était désormais classé parmi les capacités ou les connaissances, voire les attitudes à acquérir dans le cadre du socle commun. Les sept « compétences » ou « piliers » du socle n'ont, en effet, rien à voir avec les notions anciennes de compétences. Face à cette polysémie, le rapport pointait une nécessité d'élucider ce que l'on souhaitait évaluer : compétence globale, composante, connaissances ? Les injonctions institutionnelles restent parfois encore ambiguës avec l'usage d'un même terme pour désigner des notions différentes ou bien des usages de termes différents pour une même notion : compétence, capacité, savoir-faire,

connaissances. Le guide [Repères pour le livret personnel de compétences](#) paru en mai 2010 devrait permettre d'éclairer le concept de compétences pour la mise en œuvre du socle

### **1.1.2 Des difficultés à définir des critères d'évaluation**

Les critères d'évaluation sont parfois peu explicites, par exemple selon une perspective uniquement binaire : acquis ou non acquis. Il est constaté cependant, et dans plusieurs contributions, une tendance au changement au cours de l'année scolaire concernant l'explicitation des critères d'évaluation, qui sont éventuellement co-construits avec les élèves (point qui sera repris et développé ailleurs).

Des démarches d'accompagnement ou de formation des enseignants pour la construction ou l'appropriation d'outils permettant de mieux expliciter les critères de réussite pourraient être utiles, pour favoriser la compréhension des critères de réussite par les élèves et pour aider le professeur dans ses diagnostics ou pour envisager une différenciation.

### **1.1.3 Une approche souvent disciplinaire de la notion de compétences**

Si le concept de compétence reste assez flou, il semble cependant redéfini par chacun des acteurs, en particulier en fonction de ses ancrages disciplinaires ([CESIA](#), [MOSCo](#)). Il semble apparaître une culture professionnelle disciplinaire quant aux évaluations. Ainsi, en langue vivante, il existe un appui sur des descripteurs et une référence au CECRL. Cependant, c'est plutôt une conception réductrice des compétences qui est mobilisée, fondée sur une seule compétence linguistique, la finalité de communication étant repoussée.

Cette hypothèse de l'influence d'une culture disciplinaire dans la traduction de « compétence » sera reprise et travaillée lors des contributions OCEP de l'année 2010-2011.

## **1.2 Une tendance à des évolutions et à des changements**

### **1.2.1 La mise en place de situations complexes**

Il est constaté dans plusieurs contributions, l'idée ou la mobilisation par les enseignants de "situation complexe" pour les compétences : pour la compétence à écrire ([ECE](#)), avec aussi la question de l'évaluation d'un processus, ou bien encore pour la compétence d'investigation scientifique ([SESP](#), [MOSCo](#)).

### **1.2.2 L'évaluation dans sa fonction diagnostique et d'aide aux apprentissages**

Les entretiens d'enseignants et plusieurs observations témoignent de l'incorporation progressive de nouveaux outils. Ce peut être dans une perspective d'évaluation diagnostique ou dans une logique de remédiation ([SEPA](#)). Au cours de l'année, des changements dans les évaluations ont pu s'effectuer avec, par exemple, l'introduction de modalités d'évaluation basées sur les progrès individuels.

Des tendances et des évolutions ont ainsi été constatées :

- Introduction d'une évaluation formative, avec attentes et critères de réussite des tâches énoncées à l'avance ([CESIA](#)).
- Différenciation de tâches adaptées au profil de compétences selon une organisation périodique, essai de parcours différenciés dans les établissements volontaires qui ont été observés ([CESIA](#)).
- Évaluation formative au niveau de la classe, perspective plus collective au niveau de l'équipe enseignante, dans une visée de certification avec des tentatives d'élaboration collective d'épreuves ou de mutualisation des corrections ([CESIA](#)).

Ces perspectives d'évaluation formative ne sont cependant effectuées uniquement que sur la forme achevée des travaux d'élèves et non sur des formes intermédiaires.

### **1.2.3 Un souci de développer de l'autoévaluation**

Plusieurs observations permettent de mettre en avant le souci de plusieurs professeurs ou équipes enseignantes à développer de l'autoévaluation et plusieurs contributions témoignent d'une tendance à développer l'implication des élèves dans l'évaluation, selon des modalités diverses : élaboration collective de grilles d'évaluation ([SCEL](#), [SESP](#), [MOSCo](#)), autoévaluation ([SCEL](#), [SESP](#)), participation à la notation ([SCEL](#)).

Ce peut être une double évaluation des productions écrites, par le professeur et par l'élève, selon une perspective d'autoévaluation ([ECE](#)). C'est aussi la possibilité d'élaboration collective d'outil d'évaluation : ainsi par un travail collectif visant à développer l'autoévaluation des élèves dans la démarche scientifique ([SESP](#)). Dans cette contribution, il est constaté un manque d'objectivité des élèves dans l'appréciation de la maîtrise de leurs compétences, les outils élaborés en commun ont cependant été formatifs et ils ont aidé les élèves à communiquer avec l'enseignant, par rapport aux difficultés rencontrées ou ressenties.

### **1.3 Le socle commun de connaissances et de compétences comme renversement de perspective**

Des enseignants témoignent de difficultés a priori pour évaluer les piliers non disciplinaires comme les piliers 6 et 7. C'est par l'identité numérique que la compétence à l'orientation du pilier 7 a pu être appréhendée ([INO](#)). Un travail collectif d'équipe enseignante a ainsi permis l'élaboration d'un tableau de critères et d'indicateurs collectifs pour pouvoir appréhender l'évaluation de la compétence d'orientation. Il est constaté cependant, dans les entretiens réalisés, que ce tableau n'a, de fait, été que très peu utilisé par les acteurs par la suite. C'est encore par l'implication d'acteurs de la vie scolaire comme le conseiller d'éducation que les compétences des piliers 6 et 7 sont appréhendées ([MOSCo](#)).

Le socle commun semble cependant propice à la compréhension de la notion de compétences. Ainsi en langue vivante, le socle commun semble plus favorable à impulser le développement de compétence, alors

que le CECRL qui ne concerne que la langue, se traduit sur le terrain par un renforcement de logique disciplinaire ([CESIA](#)).

Dans des entretiens ([SEPA](#)), certains enseignants évoquent un changement nécessaire de perspective avec le socle commun. « *Ce n'est pas à articuler le socle commun avec les programmes qu'il faut inviter les enseignants. C'est à construire des programmes, des outils, des rituels et un système scolaire tournés tout entier vers la maîtrise par chacun de nos élèves des compétences ambitieuses du socle. Mais ce serait un renversement de perspective* ».

## **2. La prise en charge des besoins spécifiques des élèves**

Le Socle commun fonde les objectifs de ce que « nul n'est censé ignorer en fin de scolarité obligatoire » sous peine d'être marginalisé, voire handicapé. Cet objectif, de maîtrise du Socle par tous, nécessite la prise en charge des élèves dans leur diversité : situation de handicap, mais encore grandes difficultés d'apprentissage ou d'adaptation, situation familiale ou sociale difficile, élèves nouvellement arrivés en France...

La perspective d'éducation inclusive est fondée sur le droit de tous à une éducation de qualité qui réponde aux besoins d'apprentissage essentiel et s'efforce à développer pleinement le potentiel de chacun. Dans le contexte international de l'éducation inclusive, Zucman ([2009](#)), comme Guyotot ([2008](#)), soulignent l'importance du concept de « besoins éducatifs spécifiques » pour favoriser l'accueil de tous les élèves dans le cadre de la scolarité obligatoire.

### **2.1 Des pratiques inclusives en discussion**

La mise en œuvre de pratiques scolaires inclusives s'appuie sur de nombreux dispositifs institutionnels d'aide et d'accompagnement. Ces dispositifs sont centrés sur une personnalisation de l'apprentissage et des processus d'évaluation/remédiation. Le dispositif [SEPA](#) montre que cette approche de l'éducation inclusive est discutée par la recherche en éducation et les courants pédagogiques. Ces derniers privilégient les approches culturelles ou une centration des situations d'enseignement sur les élèves les plus en difficulté. Cette controverse ne semble cependant pas être discutée par les enseignants.

### **2.2 Des observations assez éloignées de pratiques scolaires inclusives**

Le dispositif [MOSCo](#) montre, à l'échelle de l'établissement, le poids des contraintes organisationnelles à dépasser pour organiser un accompagnement éducatif et des PPRE (programme personnalisé de réussite éducative) permettant des remédiations effectives. A l'échelle de la classe, les enseignants se sentent assez désemparés pour accompagner les élèves en grande difficulté, l'individualisation des apprentissages reste très marginale.

## **2.3 Des pistes de réflexion pour favoriser des pratiques scolaires inclusives**

### **2.3.1 Le travail collectif et coopératif des élèves**

La recherche [PIMS](#) effectuée auprès d'élèves de CLIS ainsi que l'étude [ECE](#) réalisée dans des établissements situés en zone prioritaire, pointent la force du travail collectif et collaboratif des élèves. Les interactions entre les élèves, que ce soit dans la posture de celui qui aide ou de celle de celui qui est aidé, sont favorables aux apprentissages. Ces travaux montrent d'autres perspectives que l'individualisation de l'enseignement et de l'apprentissage pour les élèves à besoins spécifiques.

### **2.3.2 La diversité des postures d'évaluation de l'enseignant**

L'étude [ECE](#) montre également l'intérêt de diversifier les postures de l'enseignant dans une évaluation à visée formative. Une posture unique de « gardien du texte » en référence à une attente de production idéale rend difficile l'appréhension des élèves dans leur diversité et l'appréciation des progrès de chacun.

### **2.3.3 L'élaboration de situations d'apprentissage « robustes »**

La recherche [PIMS](#) étudie encore l'impact du choix des situations d'enseignement sur l'apprentissage d'élèves souffrant de troubles cognitifs. Elle montre comment, dans le cas de l'apprentissage des mathématiques, des situations suffisamment « robustes » peuvent s'adapter aux élèves, quel que soient leurs troubles. De telles situations ne sont pas créées en prenant en compte les besoins spécifiques des élèves, elles sont conçues à partir d'une analyse épistémologique du savoir et de la construction d'un milieu permettant aux élèves de valider leurs réponses. La scolarisation des élèves handicapés amène à repenser les pratiques d'enseignement pour tous les élèves, l'inclusion profitant ainsi à tous.

## **3. Les pratiques collectives des équipes éducatives**

Les approches transversales pour la maîtrise des sept compétences du Socle, l'élaboration de parcours d'apprentissage et la conception d'enseignements différenciés pour la réussite de tous les élèves, nécessitent un partage de concepts, de méthodes, d'outils et une coordination au sein des équipes éducatives. Grangeat ([2010](#)) montre la diversité des pratiques collectives dans leurs formes, leurs fonctions et leurs enjeux. Il souligne les difficultés à les structurer et les organiser.

Seules les pratiques collectives au sein de collège ont été étudiées par les dispositifs de OCEP en 2009-2010

### **3.1 Des pratiques collectives pour évaluer le Socle initiées à l'échelle de l'établissement**

Le dispositif [MOSCo](#) montre un début d'engagement de différents acteurs de l'équipe éducative de l'établissement pour organiser la mise en œuvre du Socle. Le souci premier de ces acteurs est l'évaluation des compétences pour la validation du Socle, plus exceptionnellement l'organisation des parcours

d'apprentissage ou la coordination des enseignements nécessaire à une approche par compétence. Les pratiques collectives effectives observées restent limitées.

### **3.2 Des pratiques collectives enseignantes marginales reposant principalement sur le militantisme ou/et les affinités entre individus**

Les observations effectuées au travers des dispositifs [MOSCo](#), [CESIA](#) et [SCEL](#), montrent des pratiques collectives marginales au sein des établissements. Le plus souvent, ces pratiques ne visent pas la mise en œuvre du Socle mais la conduite de projets pédagogiques pluridisciplinaires qui sont à l'initiative des enseignants. On retrouve, dans ces observations, les constats de Barrère (2002) : les processus qui sous-tendent le travail collectif reposent principalement sur le volontariat et le militantisme des acteurs ainsi que sur leurs affinités respectives.

### **3.3 Un travail multidisciplinaire juxtaposant les pratiques**

Les dispositifs [INO](#), [SCEL](#) et [MOSCo](#) montrent que l'engagement des enseignants dans des projets pédagogiques ou des enseignements mobilisant différents domaines d'étude ne suffit pas toujours à favoriser un travail interdisciplinaire. Ces observations confirment les travaux de Robert (2008) qui montre que les enseignants restent souvent ancrés dans leurs références disciplinaires et mettent en place un travail multidisciplinaire juxtaposant les pratiques.

### **3.4 Un besoin d'accompagnement, d'informations et de formation des acteurs**

Dans les collèges suivis, des groupes de travail initiés par le principal, un IA-IPR ou des équipes de l'INRP, ont eu pour objectif de mettre en place une évaluation des compétences du Socle. L'observation des pratiques collectives entre les différents acteurs de ces groupes permet d'identifier des freins ou des leviers possibles pour rendre ces pratiques effectives.

- Une information stabilisée sur la mise en place du Socle et sur les procédures de son évaluation afin de sortir certains acteurs d'un attentisme et d'un isolement ([MOSCo](#), [CESIA](#)).
- Un rôle moteur du chef d'établissement ou de l'IA-IPR pour fédérer des travaux collectifs ([RaPE](#)), mais une portée limitée de ces travaux lorsque les acteurs ne sont pas suffisamment accompagnés (découragement, épuisement, incompréhension,...) ([MOSCo](#)).
- Un rôle stimulant et enrichissant d'un regard extérieur, pour favoriser la réflexion, la remise en question et le renouvellement des pratiques au sein d'un groupe ([ECE](#), [RaPE](#)). Ce constat est à rapprocher du concept « d'ami critique » proposé par MacBeath (1998).
- Un besoin de formation, qu'il s'agisse de la formation initiale ou continuée ([CESIA](#), [MOSCo](#), [RaPE](#)), pour éclairer le concept de compétences d'une façon transversale en se dégageant des cultures disciplinaires de chacun et permettre ainsi d'appréhender les compétences de façon commune et cohérente. Les travaux de Lebeaume et Valtat (2007) soulignent de façon analogue la nécessité



d'une meilleure connaissance des disciplines voisines et des spécificités de sa discipline pour permettre des convergences d'enseignement.

- Une communication entre les membres de l'équipe éducative pour dépasser la faible diffusion de la réflexion et du travail engagés dans des instances de l'établissement (groupe disciplinaire, conseil pédagogique, ...). La mise en œuvre de modalités de communication diversifiées pour parvenir à informer chacun. ([MOSCo](#))
- Une prise en compte essentielle des contraintes organisationnelles par l'établissement. Celles permettant une concertation effective : existence de temps partagé dans le service des enseignants, d'espace de rencontre ; celles favorisant la construction de parcours d'apprentissage individualisés (horaires communs « en barette » à une discipline pour l'organisation de groupes de compétence, ...). ([CESIA](#), [MOSCo](#), [RaPE](#))

### **3.5 Une importance d'outils collaboratifs adaptés aux usagers**

Les observations conduites dans le dispositif [MOSCo](#) montrent des usages encore très limités de l'ENT (Environnement Numérique de Travail) de l'établissement pour favoriser échanges, partages et mutualisations, des informations et des ressources. Ces observations révèlent également des limites intrinsèques à ces outils TIC pour la coordination des enseignements et le suivi des élèves. Le manque de convivialité et de facilité d'utilisation de l'ENT induit un rejet de l'outil par un nombre non négligeable des enseignants. La conception cloisonnée de l'ENT par discipline constitue en soi un frein au développement de pratiques collectives entre les différents enseignants d'une même classe.

### **3.6 Une mutualisation des ressources favorables à la mise en réseau des enseignants**

Les travaux conduits au sein des études [CESIA](#) et [SESP](#) ont permis d'élaborer des séquences d'enseignement pour un travail par compétence. Ces ressources, mutualisées sur une plateforme, sont partagées avec d'autres enseignants ou formateurs. De telles plateformes constituent ainsi des supports favorables au développement de réseaux de pratiques. Les pratiques collectives dépassent alors ainsi le domaine de l'établissement. Gueudet et Trouche ([2009](#)) interrogent d'une part les conditions nécessaires pour passer d'une simple mutualisation de ces ressources à une élaboration conjointe, et d'autre part, l'adaptabilité de telles ressources par les personnes extérieures à la conception initiale.



## Bibliographie

- Barrère, A. (2002). Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe ? . *Sociologie du travail*, vol. 44, n°4, p. 481–497
- Delhaxhe, A. (1997). Le temps comme unité d'analyse dans la recherche sur l'enseignement . *Revue française de pédagogie*, n°118, p. 106–125.
- De Ketele, J.-M. & Roegiers, X. (1993). *Méthodologie du recueil d'informations*. Bruxelles : De Boeck (Collection Pédagogie en développement, Méthodologie de la recherche).
- Grangeat, M. (2010). Le travail collectif enseignant : pratiques, modélisations, effets dans le cadre du projet européen S-TEAM. in AREF, *Congrès International d'Actualité de la Recherche en Education et en Formation, Genève, 13-16 septembre 2010*
- Gueudet, G. & Trouche, L. (2009). [Conception et usages de ressources pour et par les professeurs : développement associatif et développement professionnel](#). *Dossiers de l'ingénierie éducative*, 65, 78-82.
- Guyotot, P. (2008). *L'Enseignant spécialisé*. Lyon : Chronique Sociale
- Lebeaume, J. & Valtat, C. (2007). Voisinage des enseignements et voisinance des pratiques enseignantes au collège : Éléments pour la problématisation du faire apprendre à plusieurs. In AREF. *Congrès International d'Actualité de la Recherche en Education et en Formation, Strasbourg, 28-31 août 2007*. Strasbourg : AESCE-AREF
- MacBeath, J. (1998). I didn't know he was ill: the role of the critical friend. In Stoll, L. and Myers I.K. (dir.). *No quick fixes: Perspectives on schools in difficulty*. London : Falmer Press
- Perrenoud, P. (2005). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF (6e éd., 1ère éd. 1994).
- 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
- 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*, HS n°5, juillet

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.