

# Socle commun et compétences

Pratiques pour le collège



**PÉDAGOGIES** [outils]

**Annie Di Martino  
et Anne-Marie Sanchez**

COLLECTION DIRIGÉE PAR PHILIPPE MEIRIEU



Annie Di Martino  
et Anne-Marie Sanchez

# Socle commun et compétences

Pratiques pour le collège

© 2011 ESF éditeur  
Division de la société Reed Business Information  
SAS au capital de 4 099 168 €  
Forum 52 – 52, rue Camille-Desmoulins, 92448 Issy-les-Moulineaux cedex  
Président : Antoine Duarte  
Directeur de publication : Antoine Duarte  
Actionnaire principal : Reed Elsevier France  
2<sup>e</sup> édition 2012

[www.esf-editeur.fr](http://www.esf-editeur.fr)

ISBN 978-2-7101-2974-5  
ISSN 1158-4580

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes de l'article L. 122-5, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> a, d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale, ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou ses ayants droit, ou ayants cause, est illicite » (art. L. 122-4). Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

# Pédagogies

Collection dirigée par Philippe Meirieu

**L**a collection PÉDAGOGIES propose aux enseignants, formateurs, animateurs, éducateurs et parents, des œuvres de référence associant étroitement la réflexion théorique et le souci de l'instrumentation pratique.

Hommes et femmes de recherche et de terrain, les auteurs de ces livres ont, en effet, la conviction que toute technique pédagogique ou didactique doit être référée à un projet d'éducation. Pour eux, l'efficacité dans les apprentissages et l'accession aux savoirs sont profondément liées à l'ensemble de la démarche éducative, et toute éducation passe par l'appropriation d'objets culturels pour laquelle il convient d'inventer sans cesse de nouvelles médiations.

Les ouvrages de cette collection, outils d'intelligibilité de la « chose éducative », donnent aux acteurs de l'éducation les moyens de comprendre les situations auxquelles ils se trouvent confrontés, et d'agir sur elles dans la claire conscience des enjeux. Ils contribuent ainsi à introduire davantage de cohérence dans un domaine où coexistent trop souvent la générosité dans les intentions et l'improvisation dans les pratiques. Ils associent enfin la force de l'argumentation et le plaisir de la lecture.

Car c'est sans doute par l'alliance, sans cesse à renouveler, de l'outil et du sens que l'entreprise éducative devient vraiment créatrice d'humanité.

**Pédagogies/Outils : des instruments de travail au quotidien pour les enseignants, formateurs, étudiants, chercheurs. L'état des connaissances facilement accessible. Des grilles méthodologiques directement utilisables dans les pratiques.**

\*

\* \*

*Voir la liste des titres disponibles dans la collection « Pédagogies »  
en fin d'ouvrage et sur le site [www.esf-editeur.fr](http://www.esf-editeur.fr)*

### ***Avis au lecteur***

Ce livre se veut le témoignage de pratiques de classe appuyées sur des apports théoriques et sur nos réflexions. Il n'est en aucun cas le résultat d'un travail de recherche universitaire ni un recueil de conseils ou de recettes.

# Remerciements

Nous tenons à remercier très chaleureusement :

- nos formateurs, qui nous ont apporté des connaissances, de la compréhension mais aussi des envies de lire et de toujours rester informées et à l'affût des apports nouveaux en didactique et en pédagogie, en particulier Nadine Faingold, Marie-Louise Fauchereau, Aline Robert et Jean-Michel Zakhartchouk ;
- nos collègues formateurs, nos collègues professeurs (anciens et plus récents), nos collègues stagiaires et nos élèves, qui nous fournissent depuis de nombreuses années des objets de réflexion et d'action et qui ont de fait participé à cet ouvrage ;
- nos relectrices, Jacqueline Cloet, Véronique Flipo et Annette Laamiri qui ont passé du temps à traquer la moindre erreur typographique, orthographique ou sémantique ;
- et bien sûr, nos familles qui nous ont encouragées et soutenues.



# Table des matières

<b>Remerciements</b> .....	5
----------------------------	---

## **Introduction**

Le socle : de l'auberge espagnole au couteau suisse... ..	11
---	----

## 1<sup>re</sup> partie

### État des lieux : « une auberge espagnole »

<b>1. Des éléments survalorisés</b> .....	17
La PPO .....	17
Des « usines à cases » .....	18
Des confusions dans les termes utilisés.....	19
<b>2. Des éléments fondateurs</b> .....	23
Les enjeux du socle.....	23
Historique du socle.....	28
Les grands principes, le préambule, les résistances.....	30
<b>3. Des éléments à développer : exigence, bienveillance ; enseigner/apprendre</b> .....	32
Exigence et bienveillance .....	33
Enseigner et accompagner.....	34
<b>4. Constat dix ans après : peu d'éléments fondamentaux mis en œuvre</b> .....	37
Un élément perdu : mais où est passée la 5 <sup>e</sup> compétence?.....	37
Rapport Groperrin, mars 2010 .....	40
Rapport du HCE, novembre 2010.....	42

## 2<sup>e</sup> partie

### Les bases : ce qu'on devrait y mettre

<b>1. Le travail par compétences</b> .....	49
Un concept et ses attributs .....	49
Des familles de situations .....	56
Des tâches complexes .....	58
Des exemples de tâches complexes .....	61
<b>2. Organiser son enseignement</b> .....	69
L'apprentissage par situations : « <i>It could be EASy'R</i> » .....	69
Jouer du piano à compétences .....	77
Exemples de programmation pour une classe .....	83

## 3<sup>e</sup> partie

### Les compléments essentiels : des avantages pour tous

<b>1. Pour les élèves, pour les familles</b> .....	93
La place de l'autoévaluation .....	93
Un outil d'évaluation peu connu, le portfolio .....	96
Les relations avec les familles .....	97
<b>2. Pour les professeurs : faire réussir plus d'élèves</b> .....	101
La pédagogie de l'intégration .....	101
L'intégration pour tous les élèves : les faux faibles, les vrais forts et les autres .....	102
Mobiliser, trier et combiner .....	104
<b>3. Pour les professeurs et les élèves : donner du sens</b> .....	117
Donner du sens .....	117
Trois leviers de motivation .....	118
Élèves motivés et élèves démobilisés .....	119
Transformer la violence en désir d'apprendre .....	120

Du bon usage de la manipulation .....	121
Propositions pour motiver les élèves .....	121

## 4<sup>e</sup> partie

### Outils de mise en œuvre : les différentes lames du « couteau suisse »

<b>1. « Évaluer, valider, noter » : trois mêmes facettes du socle ? ...</b>	129
Évaluer, valider, noter. ....	129
Peut-on parler de notation dans la perspective du socle ? .....	130
Pour évaluer : les critères et les indicateurs de réussite, leurs modalités .....	131
<b>2. Évaluer en cours de formation et en informant. ....</b>	133
Travail de l'erreur et remédiation .....	133
Évaluations informantes : formative et formatrice .....	138
<b>3. Composer les échelles descriptives .....</b>	142
La composition d'échelles descriptives (la CED) .....	142
La CED est issue de la pédagogie institutionnelle. ....	146
Historique rapide des ceintures de judo .....	147
Le cas particulier des langues vivantes .....	147
Des exemples de compositions d'échelles descriptives. ....	149
<b>4. Différencier la pédagogie .....</b>	155
<b>5. Travailler en équipe .....</b>	162
Le carrier, le tailleur de pierre, le sculpteur. ....	162
Qui fait quoi ? .....	164
Les projets pluridisciplinaires .....	168
Les dispositifs relais .....	173
<b>6. Valider .....</b>	175
Quand valider ? Une compétence, c'est comme le vélo .....	175
Comment valider ?	
Le socle, c'est comme le permis de conduire. ....	176
Comment collecter et garder l'information ? .....	177

<b>En guise de conclusion : les compétences, c'est en situation . . . . .</b>	<b>185</b>
<b>Postface – C'est donc cela. . . . .</b>	<b>189</b>
<b>Le CRAP-Cahiers pédagogiques et le socle commun. . . . .</b>	<b>191</b>
<b>Bibliographie . . . . .</b>	<b>193</b>
Textes de référence. . . . .	193
Socle commun et travail par compétences. . . . .	193
Évaluation . . . . .	194
Hétérogénéité . . . . .	194
Aide aux élèves . . . . .	194
Pédagogie générale, sciences de l'éducation, sociologie et psychologie. . . . .	195
Travail disciplinaire, transdisciplinaire . . . . .	195
Publications et revues . . . . .	196
Quelques articles des <i>Cahiers pédagogiques</i> . . . . .	197
<b>Sitographie . . . . .</b>	<b>198</b>
Des sites officiels à explorer . . . . .	198
Des sites qui fournissent des outils et/ou des éléments de réflexion . . . . .	199
Des sites personnels à explorer. . . . .	199
Des établissements qui expérimentent . . . . .	200
Des collègues qui expérimentent . . . . .	200

# Introduction

## Le socle : de l'auberge espagnole au couteau suisse...

**D**ÉPUIS LA MISE EN PLACE DU SOCLE COMMUN DE CONNAISSANCES ET DE compétences, peu d'ouvrages sont parus pouvant accompagner les collègues dans sa mise en œuvre, de manière pratique, mais également solidement référencée dans les réflexions théoriques. La plupart des formations et colloques auxquels nous participons montrent le grand désarroi de certains et l'incompréhension de beaucoup sur les attentes et le fonctionnement de ce nouvel objet. Nous avons donc décidé de mettre à la disposition de tous notre double expérience de professeures et de formatrices.

Nous sommes régulièrement conseillères pédagogiques-tutrices et nous mettons en œuvre des formations dans nos disciplines. Mais nous animons aussi depuis plusieurs années des stages académiques ou en établissements sur la mise en œuvre du socle et sur des sujets ayant un lien fort avec ses problématiques : évaluation, méthodologie et aide aux élèves, différenciation et diversification de la pédagogie, mise en place des itinéraires de découvertes, relation entre école et familles, communication pédagogique et liaisons primaire-collège et collège-lycée.

Dans chacune des parties, nous nous appuyons sur la bibliographie que nous avons constituée au fil du temps, en particulier sur les lectures des dernières recherches francophones sur le sujet, et bien sûr sur des exemples riches et variés, issus tant de nos expériences que des exemples construits dans nos stages.

Article 9 de la loi du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, le socle commun de connaissances et de compétences représente « *tout ce qu'il est indispensable de maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire* ». Le décret du 11 juillet 2006 en précise les modalités et contenus : pour sept grandes compétences sont données les connaissances, capacités et attitudes qui les composent.

La mise en place du socle devrait être l'occasion de développer des activités complexes mais abordables qui permettent non seulement de donner du sens au travail demandé mais aussi de faire entrer dans la culture – et d'y maintenir – des élèves plus réticents. Le socle est une excellente porte d'entrée pour initier ou poursuivre des pratiques pédagogiques qui ont fait leurs preuves comme les

itinéraires de découvertes, travaux par compétences qui ne disaient pas leur nom et qui ont sans doute sombré par un manque d'audace de la part de certains d'entre nous.

Or en mai 2011, le socle commun de connaissances et de compétences au collège ressemble à une véritable auberge espagnole dans laquelle on trouve de tout, alors qu'il serait plus utile d'avoir affaire à un couteau suisse, objet multi-usages !

C'est dans cette optique que nous nous proposons d'interroger dans une première partie aussi bien l'historique, les enjeux et la philosophie du socle que les malentendus apparus autour de sa mise en œuvre et des notions rattachées au concept de compétence. La deuxième partie concernera une réflexion sur le concept de compétence lui-même, ses utilisations en classe. La troisième partie montrera les avantages du socle commun pour les élèves et le professeur. Enfin, la quatrième partie traitera des différents outils qui peuvent être mis en place pour aider les élèves et les professeurs à travailler dans cette direction, nouvelle pour certains.

Dans la première partie, vous verrez en quoi le socle commun est une « auberge espagnole » : si on y trouve de tout, on n'y rencontre pas forcément les éléments fondateurs ! Des éléments ont également été surévalués, comme la pédagogie par objectifs, avec pour conséquence le retour des « usines à cases ». Mais on dispose aussi de ce qu'on y apporte : exigence, bienveillance, enseignement, apprentissage. Et pourtant, quoi qu'on y mette finalement, ce qu'on aimerait trouver dans la plupart des collèges n'y apparaît pas, notamment la 5<sup>e</sup> compétence du sommet européen de Lisbonne : « Apprendre à apprendre ». On ne le met pas encore en œuvre ainsi que le montrent deux rapports récents, celui de Jacques Gasperrin, député, et celui du HCE, le Haut conseil à l'éducation.

Dans la deuxième partie, on analysera ce que l'on devrait trouver dans le socle : **du travail par compétences !**

On entend dire partout : « Il faut évaluer par compétences » mais, pour commencer, professeurs et élèves vont devoir travailler par compétences. Le rôle des **tâches complexes** sera déterminant. L'enseignant devra s'entraîner à organiser autrement son enseignement. L'approche par situation « *could be EASY'R* », mais pas toujours. Il devra apprendre à organiser une programmation annuelle tenant compte de l'apprentissage des ressources et de leur intégration.

Dans la troisième partie, vous verrez que le professeur ne sera pas le seul impliqué dans ce travail. L'élève devra en fournir une part importante, pour évaluer ses productions. Quant aux familles, elles devront enfin être partie prenante de l'école.

Le travail par compétences est un travail de **mobilisation des ressources par les élèves**. Le professeur devra donc permettre à l'élève de développer tant son

fonctionnement cérébral que des outils. La « pédagogie de l’intégration » permettra de proposer aux élèves des tâches de haut niveau, de faire travailler aussi bien les « vrais forts » que les « faux faibles » et les autres. Sachez déjà que le travail par compétences n’existe qu’à condition que les élèves **mobilisent, trient et combinent** ce qu’ils ont appris. Il va falloir motiver, donner du sens, travailler sur l’erreur, peut-être même utiliser des données de neurosciences.

La quatrième partie se réfère à l’image d’un **couteau suisse** parce qu’il a plusieurs lames, se glisse dans la poche et qu’on peut l’avoir toujours sur soi. Ce sont ces sept lames, les sept compétences, que l’on va travailler et qui vont nous servir à façonner ce socle qu’il va falloir valider à la fin de la scolarité obligatoire. Valider, évaluer, noter sont, pour beaucoup de collègues, les trois uniques facettes du socle. Il manque pourtant une quatrième face essentielle : entraîner.

Une des « lames d’action » présentée ici est l’évaluation qui doit être conduite en cours de formation et informante pour le maître et pour l’élève.

La deuxième lame d’action proposée, la « composition d’échelles descriptives », constitue un outil pertinent pour le travail par compétences.

Et le travail par compétences implique la différenciation de la pédagogie et la remédiation, tout d’abord au sein des classes, mais aussi en dehors.

Une autre lame d’action portera sur le travail en équipe. Cette pratique fait gagner du temps et de l’efficacité.

Enfin, il faudra valider le socle commun. Si les compétences n’étaient pas évaluées en certification, les professeurs les mettraient-ils en œuvre ? Mais quand et comment faire ?

Dans les stages que nous animons sur la mise en œuvre du socle, les questions qui fusent dans un premier temps concernent la validation par le livret personnel de compétences. Bien qu’il soit traité à la fin de l’ouvrage, nous accordons de l’importance à ce point, car ce qui nous semble fondamental et nouveau, c’est cette volonté de **réduire l’évaporation** des savoirs constatée pour trop de nos élèves entre la 6<sup>e</sup> et la 3<sup>e</sup>. Il s’agit de demander aux élèves d’être capables de les mobiliser un long temps après leur apprentissage. C’est précisément l’enjeu du socle commun.

Ce livre veut pousser un « coup de gueule » envers certains, trop heureux de comprendre de travers pour ne rien changer à leurs pratiques pédagogiques limitées et génératrices de discriminations sociales. Envers d’autres qui, de bonne foi, n’entendent que ce qui les rassure et leur permet éventuellement de parader en expliquant justement aux collègues le contraire de ce qui est demandé. Envers ceux aussi qui se persuadent que quoi qu’on fasse, le système est bloqué et qui préfèrent courber l’échine et laisser passer le vent d’une réforme de plus.

Nous pensons toutes les deux que ce livre pourrait être utile à ceux qui cherchent à faire bouger leurs pratiques. Nous leur disons que c'est possible, que les bénéficiaires seront les élèves et qu'ils y trouveront leur compte aussi. Il ne faut sûrement pas chercher à tout changer en même temps mais il faut essayer. Nous sommes persuadées que mener de front l'apprentissage des ressources et de leur mobilisation est possible et souhaitable pour éviter leur perte.

1<sup>re</sup> partie

État des lieux :  
« une auberge  
espagnole »

---

*L'objet « socle commun » existe depuis plusieurs années et force est de constater que l'on entend dire beaucoup de choses à son sujet. On peut lire tout et son contraire. Des chercheurs qui s'intéressent à la question aux professeurs qui s'y essaient dans leurs classes.*

*Cette première partie est l'occasion de faire l'état des lieux et d'explorer ce qui se dit, se fait, s'écrit. L'impression dominante est que le socle ressemble davantage à une auberge espagnole qu'au dictionnaire de l'Académie française. Chacun y apporte ce qui lui plaît et il n'y a pas de consensus.*

*Dans l'auberge du socle, ce que l'on voit réapparaître en premier lieu, et en toute bonne foi, c'est la pédagogie par objectifs. Cette erreur d'interprétation est probablement renforcée par un positionnement institutionnel centré sur la validation avec le livret personnel de compétences. En second lieu, c'est l'incompréhension. Nombre d'enseignants ne comprennent pas le pourquoi de cette nouvelle réforme. Par conséquent, ils ne voient pas pour quelles raisons ils devraient la mettre en œuvre. C'est ce que montrent deux rapports d'évaluation : dix ans après son lancement, le socle commun de connaissances et de compétences est très peu mis en œuvre dans les établissements scolaires.*

*Le socle, est-ce bien, est-ce mal ? On entend dire souvent « Je suis pour ! » ou « Je suis contre ! ». Ce positionnement tranché est improductif. Cette partie engage le lecteur à réfléchir aux enjeux de ce socle commun. Il est possible que si les enseignants étaient plus au fait de ces enjeux, il y aurait moins de résistances en salles des professeurs. Il est possible que s'ils étaient davantage formés, on ne verrait pas réapparaître certaines pratiques regrettables comme celle qui consiste à découper le savoir en objectifs de plus en plus petits ou bien celle qui s'attache à créer des grilles d'évaluation avec de plus en plus de cases. Est-ce une erreur d'appréciation ? Peut-on s'en passer ? Faut-il faire autrement ?*

# 1

## Des éléments survalorisés

**N**OUS SOMMES NOMBREUX À AVOIR ÉTÉ FORMÉS À LA PÉDAGOGIE PAR objectifs. Présentée comme « pedagogicum universale » dans les années 1980, c'est elle qui réapparaît depuis 2008 après un long moment d'oubli apparent. Il est facile, de nos jours, de se gausser de l'usine à gaz, de « l'usine à cases », selon le mot d'un collègue. Mais il faut surtout se souvenir que la PPO a constitué une formidable avancée pédagogique et qu'elle ne mérite pas de finir dans les poubelles de l'histoire de la pédagogie. D'autre part, on nous parle d'approche par compétences, de démarche par compétences, de travail par compétences, d'évaluation par compétences, d'évaluation des compétences... Ce mot « compétences » se trouve utilisé dans toutes sortes de cadres et de contextes, est-ce juste une question de nuances ?

### La PPO

La pédagogie par objectifs était un formidable outil. Il s'agissait enfin d'arrêter d'enseigner pour enseigner et de se mettre à **enseigner dans le but qu'un élève soit capable d'accomplir une tâche** (par exemple, trouver un verbe décrivant une action observable) **dans des conditions précises** (de temps, d'outils, par exemple en 10 minutes avec un dictionnaire) et l'épreuve serait considérée comme réussie si le **taux de réussite** était de... (ici, le professeur fixait son niveau d'exigence).

Évidemment, personne n'a jamais enseigné pour enseigner ! Aucun professeur n'a fait un cours parce que « c'est dans le programme et que les élèves n'ont qu'à l'apprendre ». Cependant, pour la première fois peut-être, il y a eu une sorte d'exigence de résultat pour l'enseignement : enseigner afin que l'élève sache accomplir différentes tâches. Les objectifs pédagogiques devaient être prévus dès le début de la séquence d'enseignement afin que l'évaluation en tienne compte et qu'aucun professeur ne contrôle ce qui n'a pas été enseigné. Qu'aucun élève ne puisse plus dire : « On ne l'a pas vu en cours. »

Pour de plus concrètes explications autour de la PPO, nous vous renvoyons à un QCM amusant de François Müller<sup>1</sup> sur le site de l'académie de Paris.

Mais pour mettre en pratique la PPO, il a bien fallu, par nécessité de clarté, découper la totalité de ce que l'élève avait à apprendre en objectifs. L'objectif pédagogique est au savoir ce que la tranche est au saucisson ! L'image n'est pas élégante mais elle a le mérite d'être claire : vous pouvez toujours ranger soigneusement toutes les tranches les unes à côté des autres, dans l'ordre, vous ne reconstituerez **jamais** le saucisson d'origine. Quel sens prend alors l'apprentissage pour l'élève ? Les plus scolaires font confiance et se laissent porter par l'enseignant. Les autres élèves se désintéressent, voire perdent pied.

On a beau jeu de décrier la PPO à présent, celle-ci a été et reste pour l'enseignant un précieux outil de clarification et de balisage de son travail.

## Des « usines à cases »

Depuis les années 1980 et dans la décennie qui a suivi, nombre de professeurs établissaient pour chaque leçon ou séquence la longue liste des objectifs à balayer. Une liste longue, très longue, trop longue.

Les enseignants faisaient travailler, objectif après objectif. Ils préparaient leurs cours de sorte que l'élève soit capable d'atteindre « l'objectif 1 » puis « l'objectif 2 », etc. Les uns manifestaient beaucoup de bonne volonté et les autres de conscience professionnelle. Chaque professeur avait envie de faire réussir ses élèves.

Après beaucoup de travail, venait le moment de l'évaluation des objectifs, l'un après l'autre. Avec des taux de réussite souvent satisfaisants pour tout le monde, professeur et élèves.

Mais la haute époque de la PPO est aussi celle des grilles. Qui n'a pas conçu sa grille d'objectifs ? avec plein de lignes ? Pourtant, très vite, on s'est aperçu que le côté binaire de la PPO *réussi/hon réussi* était frustrant.

En effet, imaginons une situation où le maître a fixé le taux de réussite à 8/10 (l'élève a utilisé huit fois correctement la règle du *a sans accent* et du *à avec accent* dans les dix phrases proposées). La situation est-elle la même dans le cas de l'élève Alpha qui totalise trois réussites sur dix phrases et celle de l'élève Béta qui a réussi sept fois ? Bien sûr que non, et on a donc inventé le « en cours d'acquisition ».

Ainsi, la grille d'objectifs pleine de lignes devient aussi une grille pleine de colonnes : au moins trois ! Pour un seul devoir, un seul moment d'évaluation. Le maître a de quoi passer ses nuits à jouer à « la bataille navale », selon le mot d'un collègue.

---

1. <http://francois.muller.free.fr/diversifier/index.htm>