



La mise en œuvre du socle commun de connaissances et de compétences dans l'académie de Grenoble

Guide de bonnes pratiques

Coordonnateurs rapporteurs :

Liliane MENISSIER IA-IPR EPS et doyenne des IA-IPR
Jean-Marc SIMON IA-IPR SVT

Contributeurs relecteurs :

Bernard BODY CMAI mathématiques
Pascal BOYRIES IA-IPR histoire-géographie
Yaël BRISWALTER IA-IPR lettres et Ctice
Christophe JOUXTEL IA-IPR arts plastiques
Jean-Christophe LARBAUD IA-IPR physique-chimie
Sylvie MORTELLARO IA-IPR lettres



MINISTÈRE DE
L'ÉDUCATION NATIONALE

MINISTÈRE DE
L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE



L'éditorial du recteur



La loi du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école puis son décret d'application de 2006 instaurent le socle commun de connaissances et de compétences.

Depuis 2009 la mise en œuvre du livret personnel de compétences assure d'une part un suivi à destination des familles et d'autre part la validation du socle, indispensable à l'obtention du diplôme national du brevet.

Dès le début de cette mise en œuvre, le seul mot de "compétences" a posé problème, par sa polysémie et par des usages différents selon les disciplines ... pour celles qui les utilisaient.

À la suite du "cadre européen commun de référence pour les langues" (CECRL) puis du "cadre européen de qualification pour l'éducation tout au long de la vie", le socle français de 2006 définit sept compétences, inspirées des huit "compétences clés européennes".

Le décret de 2006 retient désormais une compétence comme un "ensemble de connaissances, de capacités et d'attitudes". Si le terme ne fait désormais plus débat, la mise en œuvre et surtout l'évaluation des compétences peinent à entrer dans les pratiques au quotidien et l'évaluation du socle, au travers du renseignement du livret personnel de compétences (LPC), connaît des bonheurs différents selon les établissements, certains préférant pratiquer a minima alors que d'autres en ont profité pour enrichir leurs pratiques et dynamiser les équipes au service d'une meilleure réussite de tous et surtout des plus fragiles.

À ce titre j'ai demandé que soient organisées en janvier 2012 des réunions dans tous les bassins de l'académie, à l'initiative des directeurs académiques, regroupant les principaux de collèges, les proviseurs de lycée professionnels, les inspecteurs de l'orientation, les inspecteurs du premier degré, des IA-IPR et les deux pilotes du "groupe académique socle" dont j'avais demandé la constitution l'année précédente.

Des formateurs sont intervenus dans des établissements, à leur demande, afin d'accompagner les équipes déjà engagées ou initier l'engagement des autres. Ces interventions ont été plus ou moins bien reçues, selon l'investissement existant, en fonction de réelles difficultés d'appropriation d'un nouveau paradigme mais aussi parfois en fonction de postures idéologiques fortes face à ce qui pouvait être perçu comme une injonction institutionnelle et non comme une opportunité d'enrichissement des pratiques.

Le présent rapport est destiné à faire le bilan des échanges issus de ces rencontres ainsi que des retours des formateurs. Il propose quelques pistes afin que chaque établissement, avec ses spécificités, puisse faire preuve d'une réelle autonomie appuyée sur les meilleurs choix de mise en œuvre, dans le cadre légal qui précise que « *la scolarité obligatoire doit garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun de connaissances, de compétences et de culture, auquel contribue l'ensemble des enseignements dispensés au cours de la scolarité. Le socle doit permettre la poursuite d'études, la construction d'un avenir personnel et professionnel et de préparer à l'exercice de la citoyenneté* ».

Le socle est ainsi réaffirmé dans le cadre de la refondation de l'école comme outil au service de la diminution des difficultés scolaires et de la continuité entre l'école et le collège, je fais confiance à toutes les équipes pour en assurer la mise en œuvre et l'évaluation, dès l'école, avec, à terme, une validation en classe de troisième. Le présent rapport sera sans doute une aide pour cela.

Le Recteur de l'Académie de Grenoble
Chancelier des universités
Olivier Audéoud

INTRODUCTION.....	3
PARTIE 1 : GUIDE D'ACCOMPAGNEMENT POUR LES ÉVALUATIONS DANS LE CADRE DES APPRENTISSAGES ET LA VALIDATION DU SOCLE.....	4
QUELQUES PRÉALABLES	4
LES ÉVALUATIONS.....	5
LES OUTILS DISPONIBLES ET LEUR USAGE "RAISONNABLE"	6
NOTES OU PAS NOTES ?	7
DES BULLETINS POUR COMMUNIQUER.....	8
PARTIE 2 : "GUIDE DE BONNES PRATIQUES" D'ÉVALUATION ET DE VALIDATION DES COMPÉTENCES DU SOCLE COMMUN.....	9
TRAVAILLER DES COMPÉTENCES :	9
ÉVALUER :	10
RENSEIGNER LE LPC :	10
VALIDER LE SOCLE (EN FIN DE TROISIÈME) :	11
FICHE 1 : DES COMPÉTENCES, POUR QUOI ET COMMENT ?	12
FICHE 2 : TRAVAILLER ET ÉVALUER LES COMPÉTENCES.....	14
FICHE 3 : NOTES OU PAS NOTES ? ÉVITER LES CONFUSIONS	16
FICHE 4 : LES OUTILS D'ÉVALUATION ET DE VALIDATION	17
FICHE 5 : ENRICHIR LES PRATIQUES	19
ANNEXE 1 : DE L'ÉVALUATION À LA VALIDATION	20
ANNEXE 2 : AVIS DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT CONCERNANT LE SOCLE ET SA MISE EN ŒUVRE.....	21
ANNEXE 3 : UN EXEMPLE DE BULLETIN "SANS NOTE"	22
ANNEXE 4 : UN EXEMPLE DE BULLETIN PRENANT EN COMPTE COMPÉTENCES ET NOTES.....	24

Production disponible sur le site académique (juin 2013) :

<http://www.ac-grenoble.fr/socle/file/guide-bonnes-pratiques-competences.pdf>

Introduction

Le "groupe académique socle", coordonné par Liliane Menissier et Jean-Marc Simon, IA-IPR, a reçu du recteur mission d'accompagner et promouvoir la mise en œuvre de l'évaluation du socle de connaissances et compétences.

Le présent rapport est destiné à porter à la connaissance du recteur et des différents acteurs, l'état des lieux de cette mise en œuvre.

Les changements au printemps 2012 ont retardé la publication de ce rapport, dans l'attente de décisions majeures concernant son objet, le socle ... et le LPC qui en est l'outil de validation.

La version "simplifiée" du LPC, arrivée dans les établissements en mars 2013, laisse penser que le socle restera la "boussole" du collège. La nouvelle écriture du "socle de connaissances, de compétences et de culture" est attendue. Ce rapport semble donc toujours d'actualité. Il se veut également un "guide de bonnes pratiques" pour l'évaluation et le travail des compétences au sens large.

Ce rapport comprend deux parties :

- une première partie constituée d'un "guide d'accompagnement pour les évaluations dans le cadre des apprentissages et la validation du socle".
- une deuxième partie constituée d'un "guide de bonnes pratiques d'évaluation et de validation des compétences du socle commun". Ce dernier concerne la mise en œuvre de l'évaluation et de la validation du socle commun des connaissances et des compétences dans l'académie de Grenoble, tant au niveau des pratiques pédagogiques que de l'utilisation du Livret Personnel des Compétences et l'application numérique associée, le LPC.

Il a été élaboré à la suite des onze rencontres, organisées par les DASEN dans tous les bassins de l'académie au premier trimestre de l'année scolaire 2011-2012.

Cinq fiches ont été conçues dans le but de répondre, si possible, à la plupart des questions et inquiétudes.

Elles sont complémentaires des repères pour la mise en œuvre du livret personnel de compétences au collège disponibles sur le site Eduscol :

http://media.eduscol.education.fr/file/socle_commun/97/5/ReperesLivretcompetences_145975.pdf

Partie 1 : Guide d'accompagnement pour les évaluations dans le cadre des apprentissage et la validation du socle.

Travailler "dans le cadre de la validation du socle" c'est avant tout planifier les apprentissages

Travailler "**dans le cadre de la validation du socle**" c'est avant tout **planifier les apprentissages**, en mettant l'élève en activité lui permettant :

- la **mémorisation de connaissances** ;
- la **répétition**, par **entraînement**, de **procédures simples**, dont certains automatismes (tables de calcul, grammaire, méthodes de base...) qui correspondent à des items du socle ;
- la **mobilisation** et le **transfert** de ces **acquis** (connaissances et capacités) dans des **tâches** suffisamment ouvertes et **complexes** pour nécessiter l'**implication** de l'élève et la prise de **décisions** (attitudes).

C'est dans ces **situations ouvertes et complexes** que s'expriment et s'observent les **compétences**.

Quelques préalables

→ Une compétence :

- s'évalue de manière **globale** en **situation complexe** (oui – non) permettant la **mobilisation autonome** de connaissances, capacités et attitudes ;
- ne se réduit pas à la somme des **performances** dans les **opérations simples** qui la constituent, mais elle s'en nourrit ;
- est un "**savoir-agir**" qui nécessite **action** et prise de **décision (autonomie, initiative)**.

Remarque : il conviendra de réfléchir à ce que chacun met derrière "travailler" et "évaluer" des compétences, évaluer "par" compétence et évaluer "des" compétences.

→ La notation

- les **notes** servent à positionner sur une **échelle** progressive de 0 à 20 alors qu'une **compétence** s'évalue de façon **binaire** (oui – non, maîtrisé – non maîtrisé...).

Remarque : on peut être tenté par la définition de "**niveaux d'acquisition**" (comme les "**ceintures**" de judo). Il est alors important de choisir une échelle à quatre niveaux pour éviter de bloquer l'élève dans la case "**orange**" ou "**en cours d'acquisition**".

- Ce ne sont pas tant les **notes** qui posent problème que la façon souvent **obscur** et **implicite** dont elles sont attribuées et les moyennes ou **moyennes de moyennes** qui font disparaître les informations produites par les différentes opérations réalisées par l'élève en action. Les notes mesurent généralement la qualité d'un produit fini et non la façon dont il a été obtenu.

Une compétence ne se réduit pas à la somme des performances dans les opérations simples qui la constituent

Les évaluations

[voir annexe 1 : de l'évaluation à la validation ...]

→ **L'évaluation des compétences** se réalise dans des **situations complexes** disciplinaires ou interdisciplinaires. Pour **évaluer une compétence**, il n'est **ni nécessaire ni possible que la situation mobilise la totalité des items** qui la constituent.

Exemples :

- Des élèves écrivent un article pour le journal du collège, pour narrer un événement passé, puis pour annoncer le même événement à venir ...
- Un élève présente son stage de troisième ;
- Deux groupes de quatre élèves présentent à la classe l'un les volcans explosifs et l'autre les volcans à coulées de lave, en argumentant sur leur dangerosité ;
- ...

Dans ces situations **on n'évalue que certaines compétences** déterminées à l'avance et éventuellement annoncées aux élèves.

Exemple : pour une *présentation orale des volcans explosifs*

- la compétence 1 à l'occasion de **l'exposé** (audibilité, présence, prise en compte de l'auditoire; ...) et du résumé fourni à la classe (clarté, conformité grammaticale, complétude...);
- la compétence 3 dans **l'argumentation** (pertinence, cohérence) ;
- la compétence 4 dans l'usage des TICE lors de la **recherche documentaire**, de la production d'un **résumé au format texte** et d'une présentation en **diaporama** ;
- la compétence 6 pour le respect des **règles de travail en groupe** ;
- la compétence 7 pour **l'autonomie** (programmation, échéances,);

Cette évaluation des compétences se fait de manière globale, au regard des seules exigences du socle, sans recherche de performance ni d'exhaustivité. On évalue positivement les compétences pour tout élève qui "s'en sort globalement", même si c'est "à peu près", c'est-à-dire pour la grande majorité. On peut ainsi porter toute son attention sur les élèves qui ne maîtrisent pas certaines compétences.

À partir de cette même situation, on identifie les compétences qui ne sont pas évaluées positivement pour certains élèves (fonction diagnostique) ;

- On repère **un ou deux items** qui empêchent l'évaluation d'une compétence et on en garde la mémoire ;
- On prévoit une **remédiation**, soit sous la forme d'une activité spécifique d'aide (PPRE...) soit à l'occasion d'une activité prochaine ciblée pour un groupe d'élèves présentant la même difficulté (individualisation au sein de la classe...);

→ **Évaluation formative** : les situations d'apprentissage ne peuvent et ne doivent pas être toutes complexes, car le temps à leur consacrer empêcherait la couverture de tout programme. Des **situations guidées** peuvent servir à travailler et évaluer séparément les connaissances et les capacités.

Exemples :

- La saisie d'information à partir d'un graphique (= "lire un graphique") ;
- Calculer le périmètre et l'aire d'une forme géométrique simple ;
- Passer une phrase du passé au futur ... et l'inverse ;
- Travailler le tir au but (basketball, football...);
- Faire un schéma bilan fonctionnel ;
- ...

L'évaluation des compétences se réalise dans des situations complexes disciplinaires ou interdisciplinaires

Cette évaluation des compétences se fait de manière globale, au regard des seules exigences du socle, sans recherche de performance ni d'exhaustivité.

L'évaluation des compétences du socle n'oblige en aucun cas à renseigner tous les items des compétences

Cette **évaluation "fine et détaillée"** correspond plutôt à de l'**évaluation formative** qu'à de l'évaluation de compétences (ou "par" compétences)

- En conséquence, l'**accumulation** des informations récoltées devrait tout autant servir à évaluer les compétences que les **performances (disciplinaires)**, en **rappelant que la maîtrise d'une compétence ne se résume à celle des items qui la constituent**.
- L'élève peut réussir "**plus ou moins bien**" et cette évaluation peut être graduelle (éventuellement avec des notes).
- Les résultats **attendus**, sous la forme de **critères de réussite** ("j'ai réussi si ...") et **d'indicateurs** les décrivant, doivent être **explicités** afin que l'élève sache exactement ce qu'on attendait de lui, voire puisse décider s'il a réussi ou non (**auto-évaluation**).
- Cette explicitation peut se faire sous la forme de "**mini-grilles**" plus ou moins **détaillées**, mais **compréhensibles** par l'élève
- Cette évaluation fournit des informations sur les **performances** de l'élève dans la réalisation des **tâches simples** ... qui lui seront **nécessaires**, mais **pas suffisantes**, pour devenir autonome.
- Cette évaluation participe à la **formation** et à l'**entraînement** : **l'élève "fait des gammes"**.

Cette évaluation formative est obligatoirement détaillée, car elle doit être explicite pour l'élève. Elle peut utiliser les items du socle, éventuellement en les détaillant davantage, de façon à ce que l'élève y trouve la procédure ou l'opération simple à mettre en œuvre pour réussir. Elle correspond à une information vers celui qui apprend et lui seul. Elle ne sert pas à estimer une compétence, car elle ne correspond pas à une "mobilisation", mais à une simple "mise en œuvre".

Remarque :

On peut **déduire des informations pour une évaluation formative** lors d'une évaluation des compétences, en s'appuyant sur certains éléments (connaissances, capacités ou attitudes) qui la constituent, **mais on ne peut pas faire l'inverse, une compétence (action) n'étant pas la somme des éléments (opérations) qui la constituent.**

L'évaluation des compétences du socle n'oblige en aucun cas à renseigner tous les items des compétences du socle.

Les outils disponibles et leur usage "raisonnable"

Des outils sont indispensables pour que l'évaluation soit porteuse d'information vers celui qui est évalué ou vers sa famille tout autant que vers l'institution.

→ **L'application LPC** (et les applications privées limitées aux items du livret qui peuvent ou non l'alimenter), nationale et obligatoire comme interface avec l'application OCEAN de gestion des résultats aux examens :

- permet de **stocker les renseignements au niveau des items et domaines**, sur les **quatre années** du collège et en prolongation en lycée professionnel ou structure d'apprentissage ;
- nécessite que ces **renseignements** soient **porteurs d'information collégiale** sur la maîtrise de chaque item renseigné ou de la compétence validée ;
- n'est **renseignée pour les compétences qu'à partir de la fin de l'année de quatrième** (sauf pour la compétence 2 qui peut commencer en fin de cinquième) ;
- permet de faire un "**point d'étape**" ou un "**bilan intermédiaire**" chaque année pour **repérer** les progrès ou au contraire des difficultés croissantes ou naissantes ;
- n'est **pas un outil d'évaluation formative** permettant de suivre les résultats des performances de chaque élève, mais un outil de suivi de cet élève au niveau des compétences.

L'application LPC permet de stocker les renseignements au niveau des items et domaines, sur les quatre années du collège

→ Les **applications de suivi des performances** (fichier Excel local, Sacoche, Cerise, Giibic...) réclamées par les enseignants, mais présentant le risque d'augmenter la charge de travail pour un objectif mal identifié, ne servent pas à décider de la maîtrise d'une compétence par le calcul de pourcentages et l'utilisation de seuils, mais peuvent servir à :

- **subdiviser**, si besoin, les items du socle et **adapter les formulations** pour les rendre plus opérationnelles auprès des élèves ;
- **accumuler** au jour le jour des **informations isolées** obtenues dans des situations qui peuvent être guidées ou ouvertes ;
- **élaborer des "mini-grilles"** utilisables éventuellement en **auto-évaluation**, détaillant les **indicateurs** de réussite, renseignées par l'élève ou le professeur, et restant dans le classeur ;
- suivre l'évolution des **performances** dans la maîtrise des différentes opérations de base permettant leur réalisation.

Notes ou pas notes ?

Une **note** mesure le taux de réalisation et de réussite d'une tâche, donc d'une **performance**.

Le système d'évaluation par **notes, communément admis**, pose néanmoins problème :

- o selon qu'elles s'appuient ou non sur des critères suffisamment **explicites et détaillés** ;
- o par la notion de **moyenne** qui met sur un même plan des **opérations très diverses**, faisant appel à des connaissances ou des capacités ou des attitudes ou ayant été réalisées à des moments différents d'un apprentissage ;
- o par le calcul d'une **moyenne de moyennes** (facilitée par les logiciels de notation en établissement) qui n'a que peu de sens et masque de nombreuses compensations entre disciplines, mais qui est souvent mise en avant en conseil de classe et seule retenue par les familles.

À l'inverse de la notation chiffrée, **l'évaluation des compétences** conduit les familles et les professeurs à s'interroger sur la manière dont elle est réalisée. Elle oblige les enseignants à **expliquer leurs pratiques** (objectifs, exigences, critères d'évaluation...).

Une compétence n'est pas destinée à être évaluée par une note. **On n'est pas "plus ou moins compétent"**, mais **"plus ou moins performant dans la mise en œuvre d'une compétence"**. Pour la compétence, c'est oui ou non, sans possibilité d'hésiter, car **on ne "donne" pas une compétence "à moitié"**. C'est comme un diplôme ou une attestation.

La validation d'une compétence n'a de sens que reliée à un niveau d'exigence, notamment le palier 3 pour les compétences du socle. **On n'est pas compétent dans l'absolu, mais dans un contexte donné.**

Les deux approches, par notation et par compétences, peuvent **cohabiter** dans la mesure où elles n'évaluent pas les mêmes choses, détail (disciplinaire) avec les notes et global avec les compétences. **Mais il ne peut et ne doit pas y avoir de formules qui transforment une série de notes en une évaluation de compétence et il y a peu de sens à transformer une série d'évaluations de compétences en une note (même si cela se pratique parfois sous la contrainte d'un examen).**

Ce n'est pas tant la note qui peut poser problème que le calcul d'une moyenne de moyennes qui n'a que peu de sens et masque de nombreuses compensations

On n'est pas compétent dans l'absolu, mais dans un contexte donné

Des bulletins pour communiquer

Le bulletin trimestriel est un compte rendu, une information vers l'élève, la famille et l'institution.

Le bulletin trimestriel est un compte rendu, une **information** vers l'élève, la famille et l'institution. C'est ce qui permettra de témoigner des **résultats** des apprentissages, mais aussi des **progrès**, ainsi que des **conseils** prodigués à destination de l'élève.

Il peut rendre compte des **performances disciplinaires** de la manière la plus explicite possible, éventuellement au travers de plusieurs notes dans des activités différentes de la discipline (cinq activités langagières des langues vivantes, écrit et oral du français, connaissances, raisonnement et capacités pratiques des sciences...).

Il peut intégrer des **compétences transversales** (maîtrise de la langue, autonomie, respect des règles de vie, esprit critique ou d'initiative...), dans une **partie commune non disciplinaire** renseignée de manière **collégiale**.

[voir ANNEXES 3 et 4]

Partie 2 : "Guide de bonnes pratiques" d'évaluation et de validation des compétences du socle commun

Ce guide concerne la **mise en œuvre de l'évaluation et de la validation** du socle commun des connaissances et des compétences dans l'académie de Grenoble, tant au niveau des **pratiques pédagogiques** que de l'utilisation du **Livret Personnel des Compétences** et l'application numérique associée, le **LPC**.

Il a été élaboré à la suite des onze **rencontres**, organisées dans tous les bassins de l'académie au premier trimestre de l'année scolaire 2011-2012 par et avec :

- le **DASEN** du département ;
- les deux **pilotes IA-IPR** du groupe académique, Liliane **Menissier** et Jean-Marc **Simon** ;
- les **principaux, directeurs de SEGPA, EREA, et proviseurs de LP** ;
- les IEN du premier degré des circonscriptions ;
- des IA-IPR.

Ces rencontres ont permis de récolter les **avis, espoirs et inquiétudes** des responsables de la mise en œuvre de l'évaluation des compétences et, au final, de la validation du socle.

Des **points forts**, servant d'appui, et des **points faibles**, ancrant les difficultés, ont été exprimés et décrits, tout en mettant en évidence des **"points d'appui pour avancer"**

[voir annexes 2 et 3]

Cinq fiches ont été élaborées, à partir des avis des chefs d'établissement et inspecteurs (**annexe 2**) et des réflexions autour du socle et de l'évaluation des compétences menées lors de ces réunions dans le but de répondre, si possible, à la plupart des questions et inquiétudes.

De l'expérience acquise par l'observation des pratiques dans différents établissements et différentes situations on peut tirer quelques idées génériques ("fondamentaux" ? "principes" ?) qu'on peut qualifier de "bonnes pratiques" car compatibles avec la mise en œuvre d'une pédagogie liée au socle commun et aux compétences.

Travailler des compétences :

C'est **travailler en tâches complexes** en laissant une marge importante de **décision** et **d'autonomie** à l'élève, seul ou en (petit) groupe. Cela peut se pratiquer à l'occasion de tout projet, dans la classe ou hors de la classe, qui implique l'élève en tant qu'acteur et pas seulement en tant que simple exécutant.

C'est laisser l'élève **"essayer avant de réussir"**, en acceptant le risque qu'il ne réussisse que partiellement ou maladroitement ce qui était demandé.

C'est (en profiter pour) **observer** la mise en œuvre de capacités et attitudes (des sept compétences), en particulier celles qui ne sont pas le cœur des apprentissages de la discipline, puisqu'une compétence est une mobilisation dans un **contexte nouveau**.

Travailler des compétences c'est travailler en tâches complexes en laissant une marge importante de décision et d'autonomie

Évaluer les compétences du socle c'est impliquer toutes les disciplines, autant que faire se peut, dans le travail et l'évaluation de toutes les compétences

Évaluer des performances C'est mesurer, éventuellement par une note chiffrée

Renseigner le LPC n'est pas répartir les items dans les disciplines, mais plutôt les

Évaluer :

→ Évaluer les compétences du socle :

C'est mettre en œuvre des **situations complexes** (voir 1 ci-dessus).

C'est identifier, dans le champ de ce qui est évaluable, **trois ou quatre items** (capacités et/ou attitudes) issus des **sept compétences**, qui seront effectivement évalués.

C'est penser aux **attitudes** (autonomie, initiative, respect des règles...) et aux **compétences transversales** (maîtrise de la langue, compétence 7...).

C'est **ne pas s'en tenir à la seule compétence correspondant aux enseignements de la discipline**, au contraire, puisque ces derniers peuvent être évalués de façon "classique", en performance.

C'est **impliquer toutes les disciplines**, autant que faire se peut, dans le **travail et l'évaluation de toutes les compétences**, surtout en tant que non-spécialistes, puisqu'une compétence correspond à la mobilisation, dans des contextes variés, des acquis de tous les apprentissages, scolaires ou non.

→ Évaluer des performances en travaillant des compétences :

C'est **identifier**, au sein de ce que l'élève va mettre en œuvre pour réaliser une tâche complexe (connaissances, capacités et attitudes), une activité spécifique de la **discipline**.

C'est **mesurer**, éventuellement par une **note chiffrée**, la **performance** liée à cet apprentissage spécifique de la discipline (notamment pour les connaissances).

C'est **annoncer** en début de travail que cette activité particulière de la tâche sera notée (contrat).

Exemples :

- dans un texte littéraire, on pourra noter l'orthographe et la grammaire alors que ce ne sera pas le cas dans un texte de narration de recherche en mathématiques ... même si les erreurs seront signalées pour qu'elles soient corrigées.
- Dans une recherche sur les conditions de croissance des végétaux en SVT on pourra noter la réalisation d'un graphique de croissance d'une plante placée dans différentes conditions du milieu.

Renseigner le LPC :

C'est **travailler** les compétences du socle (voir 1 ci-dessus).

C'est **stocker** les informations (capacités et attitudes) glanées **au jour le jour** à l'occasion des situations, si possible complexes, mais pas seulement (voir 2 ci-dessus).

C'est **renseigner** une fois par an les items et les domaines (depuis 2013) jugés **suffisamment souvent maîtrisés** ... avec les exigences du palier 3 (qui ne sont pas celles des programmes).

C'est **ne pas répartir les items dans les disciplines, mais plutôt les disciplines dans les items**. Il est important que plusieurs disciplines (trois ?) prennent en charge le renseignement, une fois par an sur les quatre années du collège, sans que cela empêche les autres disciplines d'en faire autant.

Valider le socle (en fin de troisième) :

C'est **renseigner** les **items** ou les **domaines** du LPC par toutes les **disciplines** qui peuvent **émettre un avis** (sans être expert), car ayant mobilisé plusieurs fois ces capacités ou attitudes pendant l'année (voir 3 ci-dessus).

C'est **mutualiser** les avis en concertation, pour **décider collégalement de la validation (en fait, plutôt la non-validation)** de chaque compétence.

- **compensation possible** au niveau des **items** et des **domaines** ;
- **validation** possible d'une compétence sans exhaustivité concernant les items et les domaines qui la constituent. ;
- **pas de compensation au niveau des compétences : validation du socle si et seulement si toutes les compétences sont validées.**

Valider le socle c'est mutualiser les avis en concertation, pour décider collégalement de la validation (en fait, plutôt la non-validation) de chaque compétence.

FICHE 1 : Des compétences pour quoi faire ?

FICHE 2 : Travailler et évaluer les compétences (en tâche complexe)

FICHE 3 : Notes ou pas notes ? Éviter les confusions ...

FICHE 4 : Des outils d'évaluation, de validation et de communication ? Rester raisonnable ...

FICHE 5 : Enrichir les pratiques vers davantage de personnalisation

FICHE 1 : DES COMPÉTENCES, POUR QUOI ET COMMENT ?

EFFETS ESCOMPTÉS

- Le travail des compétences fournit l'occasion de valider la maîtrise des acquis.
- L'élève est vu davantage dans sa globalité avant qu'on détaille ce qu'il sait faire.
- Les attitudes, souvent estimées implicitement, sont prises en compte au même titre que les capacités et connaissances.
- Certains élèves, peu scolaires, trouvent à exprimer des aptitudes dans des tâches qui leur laissent et leur demandent davantage d'autonomie et d'initiative. Les élèves scolaires, au contraire, travaillent leurs attitudes et apprennent à proposer et construire une réponse dont ils ne sont pas certains, sans avoir à seulement réciter ou reproduire.
- On fait le pari que le défi lancé par une tâche complexe motivera l'élève pour travailler les procédures simples lui permettant de mieux réussir la prochaine fois. Des aides sont apportées afin de surmonter la difficulté sans la gommer.

MODALITÉS SOUHAITÉES

- L'approche par **compétences**, en situations complexes, si possible "inédites", ne doit en aucun cas se substituer au travail d'apprentissage des **automatismes simples** et des procédures de base. Ces dernières sont nécessaires puisqu'il s'agit de les mobiliser. Il faut donc ajouter des recherches en situations ouvertes aux apprentissages "classiques".
- Ceci n'est pas aussi chronophage qu'il y paraît, au final, dans la mesure où dans une situation ouverte l'élève doit mettre en œuvre des procédures de base, ce qui participe aux apprentissages, permet de leur donner du sens et de les consolider. D'où un gain de temps dans les phases de mise en place des automatismes.
- Ne pas "construire la compétence" par addition, mais plutôt "**déconstruire l'échec**" par l'identification de ce qui n'a pas permis la réussite globale.
- Dans le cadre de la maîtrise d'une compétence, on ne s'intéresse pas à la façon dont s'y est pris celui qui a réussi "au niveau des exigences fixées" (palier 3 pour le socle), mais à ce qui a "bloqué" celui qui n'a pas réussi, dans une situation particulière, ouverte, complexe et contextualisée.
- Le travail des items séparément, indispensable, constitue l'apprentissage des automatismes et non une approche par compétences qui doit en rechercher la mobilisation ou le transfert (en dehors de la discipline d'apprentissage notamment).
- L'évaluation d'une compétence est une activité experte qui engage celui qui évalue à prendre une décision en terme binaire de "maîtrisé" ou "non maîtrisé".
- L'existence ou l'élaboration de critères et indicateurs partagés permet l'équité et le partage des exigences.
- Élaborer souvent des grilles permet de le faire de plus en plus rapidement et de mieux en mieux.
- Élaborer les grilles de façon collégiale augmente le consensus sur les critères et les indicateurs et favorise la construction d'une culture commune.
- S'appuyer sur le fait que les sept "compétences" (ex-piliers) sont des repères acceptés et partagés par tous, au moins au niveau européen et que les items, même discutables, présentent au moins l'avantage d'être utilisables et partageables par tous.

POINTS D'APPUI

- Une **définition commune** faisant consensus : on convient d'appeler **compétence** une mobilisation de **connaissances, capacités et attitudes** dans le cadre d'une **situation** (proche du quotidien autant que possible).
- Une **terminologie** :
 - référentiel** : décrit les exigences
 - descripteurs**, ou **observables** : désignent ce qui doit être mesuré ou apprécié
 - indicateurs** : caractérisent ce qui dans une réponse permettra de conclure ou non à sa réussite
 - critères** : explicitent les qualités attendues (pertinence, cohérence, complétude, exactitude, lisibilité...).
 - Niveaux d'exigence** : fixent les seuils à atteindre pour chaque palier
- Dans une situation ouverte, une compétence ne désigne pas une action compliquée*, mais complexe**, chacun de ses éléments étant en soi relativement simple en fonction des exigences.
- L'acquisition d'une compétence doit répondre une mobilisation efficace et cohérente passant nécessairement par un apprentissage.
- Valider une compétence, c'est s'intéresser au résultat et non au détail.

Quand on s'intéresse au détail de ce qu'a fait l'élève, on fait du diagnostic en vue d'une remédiation. Il s'agit alors d'apprentissage de procédures et non de validation de compétence. Il faut éviter la confusion au risque de "construire par empilement".

* complicate = plier : est compliqué ce qui est difficile à comprendre, caché

**complexus = embrasser, englober : réalité globale composée de plusieurs éléments

POINTS DE RÉSISTANCES

- Les 7 compétences du socle (ex piliers) ne sont pas exprimées comme de "vraies" compétences, ce qui peut alimenter les confusions et légitimer les oppositions. Ce sont en fait des "méga-compétences".
- La tendance est forte d'accumuler, isolément, des connaissances, capacités et attitudes en croyant évaluer la maîtrise d'une compétence alors qu'il s'agit de l'addition de réussites ou échecs à des "procédures simples" mises en œuvre séparément.
- Il risque d'en découler la recherche d'un éventuel "pourcentage de réussite" (score) à chacun des items d'une compétence pour décider de la maîtrise de cet item, puis de cette compétence.
- La recherche du détail pour chacune des procédures simples fait perdre le sens général de la résolution du problème.
- À l'opposé, il y a risque d'estimer "à la louche" sans explicitation des critères et indicateurs donc sans possibilité d'appropriation par l'élève.
- Il y a confusion ainsi entre compétence et performances, la compétence s'estimant globalement au niveau d'une tâche complexe alors que la performance se mesure isolément (notes éventuelles) au niveau d'une procédure simple (capacité, connaissance ou attitude).
- Le rejet du socle provient souvent de la confusion entre l'apprentissage des procédures et le travail des compétences, deux exigences des programmes.
- On a pu regretter que les domaines, niveaux opérationnels, ne soient pas des niveaux de renseignement. C'est désormais le cas dans la version 2013.

FICHE 2 : TRAVAILLER ET ÉVALUER LES COMPÉTENCES

EFFETS ESCOMPTÉS

- Utiliser cette notion transversale pour **faire échanger** les acteurs pédagogiques. Définir la **conception** de chaque discipline concernant la notion de tâche complexe permet de poser les bases de l'**interdisciplinarité**.
- Pour l'élève :
 - Le travail sur des tâches complexes est plus intéressant et motivant.
 - Il est acteur et non seulement exécutant.
 - La mise en évidence qu'il réussit parfois, même partiellement, peut l'encourager à progresser et ainsi éviter le « décrochage » par perte d'estime de soi
 - Il identifie mieux ses points forts et ses points faibles.
 - Les compétences prenant du sens à travers divers domaines permettent une meilleure motivation dans l'apprentissage de ce qui doit être acquis.
 - Les attitudes sont prises en compte, et pas seulement de manière négative.

MODALITÉS SOUHAITÉES

Lors de la conception :

- Rechercher une **harmonisation** entre les disciplines.
- Ne pas s'en tenir aux seuls projets ambitieux sur l'année ou une partie de l'année.
- Utiliser toute tâche suffisamment ouverte, même disciplinaire, qui laisse le choix des ressources mobilisées et une liberté relative dans la démarche.
- **Ne pas remplacer** l'apprentissage des "bases" ou les "apprentissages de base", mais **ajouter** leur mobilisation lors d'une résolution de tâche complexe.

Lors de la mise en œuvre :

- Passer du "face à face" au "côte à côte".
- **Ne pas attendre** que les élèves aient été théoriquement équipés de tout ce dont ils ont besoin avant de leur proposer des tâches complexes.
- Accepter **les règles de base** de mise en œuvre d'une tâche complexe :
 - Ne pas intervenir pendant un **temps initial incompressible** d'au moins 10 minutes de prise de contact avec le contexte.
 - Accepter et prendre en compte les **errements** et les **impasses**, **en en conservant la trace dans des narrations ou des comptes rendus personnels**, et ne pas réorienter systématiquement et trop tôt.
 - Accepter que tous ne fassent pas tout. La **personnalisation** entraîne des différences, images de **l'hétérogénéité** du groupe. Certains ne termineront pas alors que d'autres auront besoin "d'aller plus loin". (accompagnement personnalisé).
 - Prévoir et mettre en place des aides qui laissent de l'autonomie à l'élève.
- Accepter de "faire un peu moins pour faire un peu mieux".

Lors de l'évaluation :

- **Mettre en évidence d'une part les difficultés de chacun**, afin de les travailler davantage et de manière ciblée et **d'autre part les réussites** afin de les exploiter pour motiver et valoriser.
- En tâche complexe, accorder **autant d'attention à la démarche qu'au résultat**, d'où la nécessité d'une trace de cette démarche et des essais infructueux ("narration de recherche").
- Bien distinguer :
 - **l'évaluation formative**, en cours **d'apprentissage**, lors de réalisation de tâches ou procédures simples

- et automatisables par la répétition, qui restent toujours les mêmes en toute situation (faire une multiplication, accorder un verbe ou un participe passé, saisir des informations, décrire...);
- **l'évaluation d'une compétence, en situation**, à partir d'une tâche complexe nécessitant une prise de **décision** et conduisant à une **diversité** des procédures mobilisées et de leur enchaînement (adapter son écrit en fonction du destinataire et de l'effet recherché, exploiter les résultats d'une mesure, mobiliser ses connaissances pour donner du sens à l'actualité...);
 - Des **usages différents des mêmes outils** (items, indicateurs, critères...).

POINTS D'APPUI

- La notion de **tâche complexe** est bien admise comme situation "ouverte et inédite" **favorable au travail et indispensable à l'évaluation d'une compétence**.
- Nécessité de travailler les **fondamentaux ("bases")** et les **automatismes**.
- On peut réussir globalement sans avoir été performant dans toutes les étapes. Ce sont les exigences (paliers du socle) qui permettent de statuer sur la réussite globale malgré les maladresses de détail.
- Lorsqu'on s'intéresse à ces maladresses, on quitte le champ des compétences pour entrer dans celui de l'apprentissage des procédures, du diagnostic et de la remédiation.

POINTS DE RÉSISTANCES

Lors de la conception :

- Toutes les **disciplines** ne définissent pas de la même façon une tâche complexe.
- Tous les **professeurs d'une équipe pédagogique** ne la définissent pas non plus tous de la même façon.
- Les professeurs ne sont pas tous convaincus de **l'intérêt** de ce travail en tâche complexe
- Les tâches proposées sont **plus ou moins complexes et ambitieuses** :
 - Projet long : IDD, histoire des arts, stage de troisième...).
 - Projet court ou très court : pendant une séance, avec une seule question ouverte (et non plusieurs questions en cascade) laissant l'élève, souvent en petit groupe, choisir un cheminement et une démarche de résolution.
- Une tâche complexe est par définition contextualisée. Les activités qui la composent, et qui nécessitent plusieurs opérations mentales, comme "s'informer" ou "décrire" ou "faire une multiplication", pour complexes qu'elles soient, ne constituent pas des "tâches" complexes.

Lors de la mise en œuvre :

- Crainte de **l'imprévu** et de **l'incertitude**.
- Crainte des professeurs devant le caractère **chronophage** d'une tâche complexe ... à la place de laquelle ils pourraient "faire plusieurs exercices".
- **Nouvelle posture** de l'enseignant qui ne transmet plus, mais accompagne.
- **Volonté d'attendre que les élèves soient capables et équipés avant de leur proposer des tâches complexes.**

Lors de l'évaluation :

- Confusion entre d'une part réussite d'une tâche complexe et évaluation positive des compétences associées et d'autre part, réussite à toutes les procédures (items pour le socle) qui la constituent.

FICHE 3 : NOTES OU PAS NOTES ? ÉVITER LES CONFUSIONS ...

EFFETS ESCOMPTÉS

- Les **notes** permettent de **mesurer les performances** dans des tâches automatiques simples dont la maîtrise est indispensable pour la maîtrise des compétences.
- Les notes peuvent rendre compte du **travail personnel** de l'élève, notamment de mémorisation et d'entraînement par répétition.
- **Les notes sont des outils** efficaces d'évaluation si on en connaît les limites et **si elles sont explicitées** et signifiantes.
- L'évaluation des **items** (capacités et attitudes surtout) permet à l'élève **d'identifier** les domaines où il peut ou a pu **progresser**.
- C'est **moins dévalorisant** que des notes qui risquent de le situer parmi les autres sans réellement lui montrer ce qu'il doit ou peut faire pour progresser.

MODALITÉS SOUHAITÉES

- Objectiver les notes par des **barèmes** ou des **grilles de correction** suffisamment explicites et claires pour permettre « **l'autonotation** ».
- Considérer la **note** non plus comme un **objectif**, mais comme un **indicateur** de réussite pour engager la remédiation.
- Renseigner une **grille de suivi** des évaluations, disponible et accessible aux différents acteurs, notamment en ligne (ENT).
- Ne pas réduire l'évaluation au seul résultat, mais prendre également en compte la démarche et les attitudes : **une compétence s'observe et s'évalue "en action" (savoir agir)**.
- Mettre en place des **bulletins "mixtes"** prenant en compte les **performances disciplinaires** (aussi explicites que possible), éventuellement par des **notes**, et des **compétences**, notamment **transversales** (comme la maîtrise de la langue, les comportements et attitudes correspondant au métier de l'élève).

(Voir annexes 3 et 4)

POINTS D'APPUI

- **Noter** est une obligation institutionnelle ; le brevet fait appel à un contrôle continu basé sur des notes, des épreuves finales notées, une note de vie scolaire et une note d'histoire des Arts.
- **Évaluer des compétences et noter sont des actions complémentaires et non opposées** parce qu'elles ne s'intéressent pas aux mêmes choses :
 - Une **note** mesure une **performance**. Elle est pertinente pour évaluer la réalisation d'une procédure simple (par exemple nombre de réussites dans un temps donné) ; elle permet de **classer**.
 - La réalisation d'une tâche complexe, donc la maîtrise d'une **compétence**, s'évalue de manière **binaire**, en "**oui ou non**".

POINTS DE RÉSISTANCES

- Confondre **performance** (notes éventuelles) et **compétence** (maîtrise ou non).
- **Risque de réduire l'implication des élèves** en supprimant les notes surtout lorsqu'ils n'en ont pas l'habitude.
- Confondre **communication vers l'élève** (forcément détaillée) et **vers l'institution ou la famille** (forcément synthétique) et produire des **bulletins** qui ne communiquent plus, car **trop détaillés** avec des "items" trop nombreux (souvent abusivement nommés "compétences").

FICHE 4 : LES OUTILS D'ÉVALUATION ET DE VALIDATION

EFFETS ESCOMPTÉS

- Pour les élèves fragiles ou en difficulté, il est important de partager les avis, notamment sur les items et compétences transversales, pour trouver collectivement les angles de remédiation.
- Le LPC favorise la communication entre le collège et le lycée : le détail des réussites et échecs est intéressant pour orienter les remédiations et pour les élèves qui ne valideraient une compétence, car dans ce cas on doit indiquer les items maîtrisés.
- Un outil de suivi des évaluations facile d'usage, raisonnable et accessible en ligne (Pronote, Sacoche, ...) associé au LPC est utilisable. Il implique l'élève et sa famille, et permet à l'enseignant un suivi des apprentissages "de base". Il peut servir d'aide à la décision pour renseigner les items du LPC, mais c'est davantage un outil de suivi des apprentissages que des compétences.

MODALITÉS SOUHAITÉES

- Utiliser des outils permettant l'accès en ligne pour impliquer élèves et familles dans la démarche.
- Pour chaque item, s'assurer qu'au moins deux ou trois disciplines en assureront le renseignement après prise d'informations auprès des autres disciplines.
- Valider le plus tard possible, à la fin des apprentissages, donc essentiellement en troisième. La maîtrise peut être actée, au niveau du palier 3, pour la majorité des élèves.
- Établir des "bilans intermédiaires", pour chaque item et/ou compétence et pour chaque discipline, chaque année, dès la sixième.
- Utiliser les évaluations (réussites et échecs) de tâches simples (items) qui ont été mémorisées et collectées, comme jalons des apprentissages, pour tout projet de remédiation et pour interagir avec l'élève.
- Travailler les procédures et automatismes pour eux-mêmes, car de nombreux échecs en tâches simples rendent plus difficile la maîtrise d'une compétence y faisant référence.
- Pour les compétences, aborder la maîtrise de façon plus globale avant de passer à l'analyse des réussites et échecs pour ceux qui risquent de ne pas être validés, mais aussi pour rendre plus performants ceux qui sont déjà compétents (au palier 3).
- Éviter "acquis, non acquis et en cours d'acquisition" à cause de leur caractère définitif (rien n'est jamais acquis !) et préférer des termes comme "maîtrisés" (jamais, parfois, souvent, toujours).
- Prévoir une façon explicite de signifier une maîtrise dans une situation moins guidée, plus complexe, de mise en œuvre non explicitement demandée ("mobilisée en contexte" ou "maîtrisé en situation").
- Pour éviter la dispersion et l'épuisement (« l'évaluationnite ») à chaque évaluation, il est possible et raisonnable de choisir quelques capacités et/ou attitudes et/ou connaissances (moins de cinq), annoncées aux élèves en début de tâche, de ne faire porter le regard que sur les élèves fragiles dans les domaines choisis, pour jaloner des progrès.
- Privilégier l'auto-évaluation et l'auto-notation grâce à des grilles détaillées et explicites ("j'ai réussi si ...").
- Distinguer les outils de suivi suivant leur destinataire : pour l'élève, détailler les items, jusqu'à les subdiviser, dans des "mini-grilles" qu'il doit pouvoir utiliser seul, donc avec des indicateurs et des descripteurs de réussite (auto-évaluation) ; pour la famille prévoir un accès en ligne à ces résultats (voir plus haut), mais qui lui indique simplement pour chaque compétence et item, s'ils sont maîtrisés ou non, de manière tout à fait globale. Utiliser les domaines, qui sont désormais des niveaux de validation du socle au niveau du LPC, comme niveaux fonctionnels d'information.
- Prévoir des bulletins qui font apparaître une part d'évaluation de capacités, notamment transversales, comme les attitudes et comportements des C6 et C7, mais aussi certaines de la maîtrise de la langue C1.

POINTS D'APPUI

- **Les validations sont collégiales**, mais pratiquement c'est le **professeur principal** qui, après consultation, valide les compétences. Le socle est validé par le **chef d'établissement**.
- Le LPC doit être renseigné en ligne et il suit l'élève au cours de sa scolarité.
- On "**évalue**" souvent, pour "donner de la valeur" à ce qui est observé et on "**valide**" au final, en s'appuyant sur les évaluations. La **validation** est une **décision experte** (un avis par discipline).
- Le suivi des réussites et des échecs relève de **l'évaluation formative**. Elle intéresse l'élève et le professeur, pour jalonner les apprentissages "de base" (on fait des gammes).
- Une situation, si possible complexe, présente de **multiples observables** ... et c'est ce qui fait son intérêt : connaissances, capacités et attitudes.
- Nécessité d'une **information** des parents sur les modalités d'évaluation, dans leur diversité et leurs objectifs différents.

POINTS DE RÉSISTANCES

- Chaque élève est pris en charge par une dizaine de professeurs qui n'ont pas l'habitude, sur l'évaluation, de **se concerter**.
- L'accès au LPC est techniquement difficile.
- Tendance à vouloir répartir les items entre les disciplines (comme pour le B2i au début) ce qui est contraire à l'idée même de compétence.
- Tendance à vouloir fixer un pourcentage de réussite à des tâches simples et des procédures, ce qui satisfait une fausse idée de rigueur quantitative.
- L'appui sur un outil de suivi des apprentissages comporte le risque de ne pas discerner ce qui a été réussi en situation de mobilisation complexe et "d'empiler".
- Tension et confusion, car les **mêmes outils** (items) sont utilisés à des **fins différentes** : évaluation formative/évaluation des compétences; communication à l'élève/aux familles.
- **Risque pour les professeurs qui veulent "bien faire" de vouloir "tout faire"**, tout observer **au risque de ne plus faire que cela** et de ne rien voir globalement (risque important "d'usines à cases" et de "batailles navales").
- Risque que les parents, dont la note reste souvent le seul critère de qualité du travail effectué, ne comprennent pas ce mode d'évaluation auquel ils n'ont jamais été soumis et qu'ils s'en désintéressent.

FICHE 5 : ENRICHIR LES PRATIQUES

EFFETS ESCOMPTÉS

- Un **repérage** plus **précis** et **fréquent** des difficultés individuelles face aux procédures de base en situation de mobilisation.
- Une plus grande **motivation** à travailler les procédures manquantes pour réussir des tâches complexes.
- On s'intéresse précisément à **ce que l'élève sait**, ce qu'il **apprend** et ce dont il a besoin, de façon personnalisée et en termes de mobilisation.
- L'élève apprend davantage à **son rythme**, en fonction de **ses difficultés** personnelles, dans la **mobilisation** et pas seulement la restitution ou la répétition.
- Les **activités "hors discipline"** motivent, valorisent et incitent à **l'autonomie** et **l'initiative**.

MODALITÉS SOUHAITÉES

- **Valoriser les réussites autant que les échecs**, en performances comme en compétences afin de faire reculer le décrochage, fruit souvent d'échecs répétés et de perte d'estime de soi.
- Faire en sorte **que l'élève "essaie avant de réussir"**, avec narration de ses recherches, tentatives et essais.
- Le **travail en équipe** clarifie l'évaluation, qui n'est plus identifiée comme un acte isolé et personnel, mais une activité partagée et collective.
- L'explicitation de **quelques observables** permet d'orienter l'évaluation sur **quelques items** choisis et annoncés.
- Les **PPRE** sont choisis et proposés en fonction des difficultés identifiées et réalisés en **groupes de besoins** semblables.
- **Chaque action** nécessitant un investissement et une implication de la part de l'élève peut fournir des **éléments d'évaluation**, notamment en termes **d'attitudes**.

POINTS D'APPUI

- Des modifications **au sein du collège** :
 - **approche plus positive** de l'élève ;
 - **travail d'équipe** plus fréquent, en discipline, mais aussi en équipe pédagogique d'une classe ;
 - **davantage d'échanges** (pédagogiques) en salle des professeurs.
- Des modifications **en classe**, déclarées par les professeurs et (parfois) observées en inspection
 - meilleur **repérage des difficultés** en fonction des items ;
 - des **PPRE** mieux objectivés.
- **Les actions "périscolaires"** commencent à être envisagées pour l'évaluation du socle. L'élève y **mobilise** ses acquis, notamment en capacités et attitudes. C'est un point d'appui pour les contrats d'objectifs.

POINTS DE RÉSISTANCES

- Une **nouvelle posture** de l'enseignant pas toujours facile à acquérir.
- La pratique des **tâches complexes** se développe et leur bien-fondé pédagogique semble acquis, même si on ne connaît pas toujours la façon dont elles sont mises en œuvre. Les rapports d'inspection en font de plus en plus état.
- Des **évaluations** qui ont davantage tendance à repérer les échecs plutôt que faire un bilan de ce qui est acquis et de ce qui reste à acquérir.
- Manque de **temps** pour le travail collaboratif disciplinaire ou interdisciplinaire.
- Des **activités "extra-disciplinaires"** (éducatives, culturelles; ...) encore, souvent **peu exploitées**, même si les contrats d'objectifs sont l'occasion d'associer différents partenaires qui pourraient en profiter pour évaluer certaines compétences, dont les plus transversales.

ANNEXE 1 : de l'évaluation à la validation ...

Évaluations

Les **évaluations** sont **spécifiques de la discipline** et de la **pratique de l'enseignant**.
Elles ne sont **communiquées** de façon détaillée qu'à l'**élève** et de façon synthétique à **sa famille**

L'**évaluation** se mène à partir :

- des **devoirs** écrits dédiés aux programmes et notés
- des **situations de classe** plus ou moins guidées et des tâches simples ou complexes
- "**de l'oral**"
- de **toute situation pédagogique** extérieure à la classe
- ... avec des **grilles** qui explicitent **critères** et **indicateurs** de réussite

Le professeur :

- **enseigne et évalue** ses élèves, sur le programme et/ou sur le socle
- mène les **apprentissages disciplinaires et transversaux**
- suit les résultats de l'élève sur des **objectifs aussi fins et fragmentés** que le nécessite l'**enseignement**
- peut noter des **performances** et/ou évaluer des **compétences** et items de façon globale

Les **évaluations** peuvent être **stockées** :

- dans des **grilles "papier"** ou dans des **applications numériques** permettant éventuellement de subdiviser les items
- en évitant le **risque d'une "itémisation" déraisonnable** ("usine à cases")
- sous forme de **notes** et/ou de **signes** plus ou moins binaires (oui/non, +/-, smileys, A:B:C/...)
- sans être partagées (**usage unique du professeur**)

[D'après l'académie d'Orléans-Tours]

Renseignements

Le **renseignement** des items porte sur **une seule année** et n'engage **qu'une seule discipline**.

Le **renseignement** d'un item est :

- **définitif pour l'année** en cours
- **indépendant** du renseignement porté pour le même élève sur le même item :
 - au cours des **années antérieures** ou ultérieures
 - sur l'année en cours par **d'autres disciplines**.

Le professeur :

- **globalise** son évaluation
- prend la **décision de renseigner**, ou non, les items qu'il a choisis
- **atteste** ainsi que, dans le cadre des activités menées, l'élève **maîtrise** l'item
- évalue aussi des **items des compétences qui ne sont pas directement liées à sa discipline**, en particulier les attitudes ...

Les **renseignements** sont consignés dans l'application **LPC** :

- à raison **d'un par discipline, par an et par item**
- par **chaque discipline** pour tous les items qui l'intéressent et la concernent
- par au moins **deux ou trois disciplines responsables** d'un renseignement par an (sans que cela puisse exclure les autres).

Validation

La **validation** porte sur les **quatre années** et engage **toutes les disciplines**.

La **validation** d'une compétence :

- est **définitive** ("on ne revient pas dessus") à un **moment du cursus** pour un **niveau d'exigences donné** (palier)
- s'appuie sur les **renseignements** portés par l'**ensemble des disciplines** durant les **4 années** du collège.

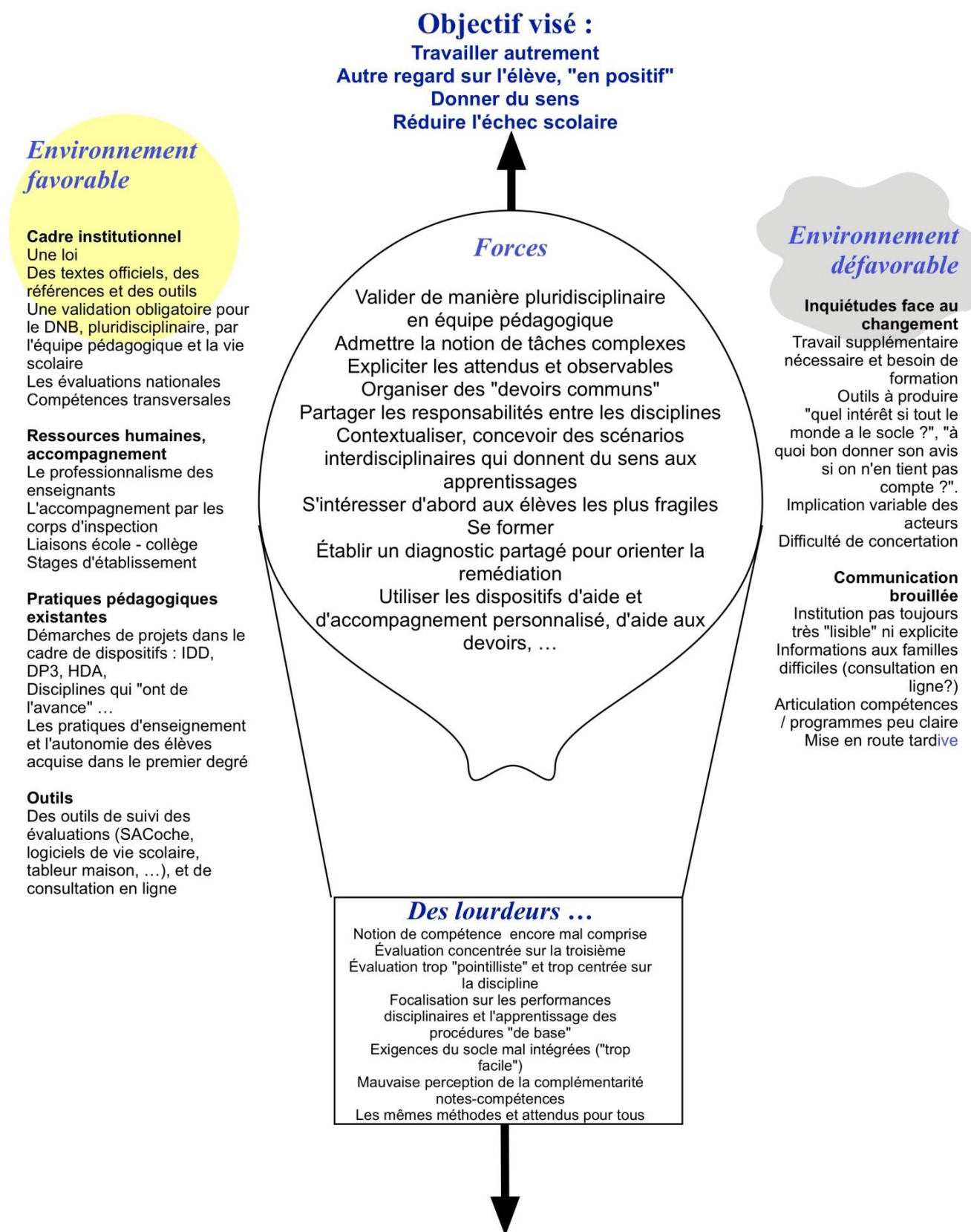
L'équipe pédagogique :

- prend la décision de validation ou non des compétences
- **Le professeur principal** (ou un professeur délégué) :
- reporte dans le **LPC** la décision de l'équipe
- **Le chef d'établissement** :
- **valide ou non le socle commun** des connaissances et des compétences.

La **validation** de chacune des 7 compétences et la validation globale du socle sont consignées dans l'application **LPC** :

- à raison **d'une validation par compétence**
- **le plus tard possible** (fin 4^{ème}, 3^{ème})
- en fin de 3^{ème} pour le socle (DNB)

ANNEXE 2 : avis des chefs d'établissement concernant le socle et sa mise en œuvre



ANNEXE 3 (suite)

Français					
Lire	Lire un texte sans buter sur les mots et en notant le ton Résumer l'histoire d'une œuvre lire, repérer les personnages, les actions Repérer les caractéristiques d'un texte littéraire (poésie, conte, théâtre, roman) Copier ou écrire sous la dictée de manière lisible un petit texte sans faute d'erreurs Relier un texte bref, composé de phrases simples correctement orthographiés et correctement ponctués. Imaginer un récit cohérent d'une demi-page respectant le sujet et le vocabulaire donné.				
Ecrire					
S'exprimer à l'oral	Rendre compte brièvement d'un livre ou d'un spectacle. Mémoriser et dire un texte par cœur en notant le ton.				
Conseils pour progresser					

Sciences de la vie et de la terre					
S'informer	Chercher et extraire des informations sur un site internet pour trier et classer une collection d'insectes. Se documenter sur les stratégies adoptées par certains animaux de notre région pour passer l'hiver et présenter son travail dans un tableau.				
Réaliser	Présenter la classification d'animaux dans des essences animales Réaliser une série d'observations et de petites manipulations sur un boursin de matrouier				
Restituer	Compléter le vocabulaire spécifique du chapitre étudié et employer de façon correcte ces mots nouveaux dans une phrase ou sur un schéma Mobiliser ses connaissances des bilans écrits pour répondre à des questions simples				
Raisonnement	Savoir appliquer des connaissances du cours à des exercices nouveaux Mettre en relation les données d'une expérience sur la germination des graines et ses connaissances pour expliquer les résultats observés				
Conseils pour progresser					

Histoire géographique					
Se repérer dans le temps et l'espace.	Comprendre et utiliser les repères en géographie				
Utiliser des documents	Extraire et utiliser les informations pour décrire, raconter, expliquer Compléter un croquis, un fond de carte Définir des civilisations et identifier leur diversité (la Grèce antique)				
Comprendre la complexité du monde					
Conseils pour progresser					

Technologie					
Analyser <small>(fonctionnement de technologies techniques) Les transports</small>	Mettre en relation besoin et objet technique. Énoncer la fonction d'usage d'un objet technique Analyser le fonctionnement de la tramette (électrique ou pas) Analyser le fonctionnement de la roulotte de la maquette d'un téléphérique				
Communiquer et gérer l'information	Savoir et ouvrir un fichier numérique Utiliser les fonctions simples d'un logiciel 3D (drawings) Retenir des informations à partir d'un document vidéo (les transports en commun)				
Conseils pour progresser					

Commentaires du conseil de classe

Mathématiques					
Organisation et gestion de données	Tableaux et graphiques Nombres entiers et décimaux				
Nombres et calculs	Mettre un calcul Figures planes				
Géométrie	Longueurs, masses, durées Aires, mesures, comparaison et calcul d'aires				
Grandeurs et mesures	Rechercher, extraire et organiser l'information utile				
Démarche scientifique	Réaliser, manipuler, mesurer, calculer, appliquer des consignes Présenter la démarche suivie, les résultats obtenus, communiquer à l'aide d'un langage adapté				
Conseils pour progresser					

Pour les parents	
Nous vous signalons.... NOUS AVONS constaté....	
Pour l'élève	
Nous l'incitons à.... Nous l'encourageons à....	

ANNEXE 4 : un exemple de bulletin prenant en compte compétences et notes (collège St Ismier)

BULLETIN TRIMESTRIEL 2009/2010 Classe de 5èmes		Trimestre n°2	
NOM : XXXX	Prénom : Mathilde	Niveaux d'acquisition	
A. compétence acquise solidement B. compétence acquise (niveau exigé en 5 ^{ème}) C. compétence en cours d'acquisition D. compétence non acquise		A	11.7
		B	11.8
		C	11.8
		D	11.7
Document réalisé en référence au décret du 12 juillet 2006 relatif au « socle commun de connaissances et de compétences » dans lequel s'inscrivent sept piliers de compétences (C) que doivent maîtriser les élèves à l'issue de la scolarité obligatoire.			
CAPACITES ET ATTITUDES TRANSVERSALES		Niveau d'acquisition	Socle
Gérer son matériel, organiser et soigner son travail		B	C7
Prendre la parole de façon adaptée (régularité, attitude et niveau de langue)		C	C2C1
Comprendre un énoncé ou une consigne		C	C1C2C5C3
Mémoriser et restituer des connaissances		B	C3C4C5C6
Employer des phrases complètes et construites dans le respect de la langue		B	C3C7
Revenir sur ses erreurs, les comprendre et les corriger		C	C2C1
Simplifier dans une démarche de recherche et d'apprentissage		C	C7
		C	C3C5C6C7
CAPACITES, CONNAISSANCES ET ATTITUDES SPECIFIQUES AUX DISCIPLINES		Niveau d'acquisition élève	Moyenne classe
Participer activement en classe		B	13.8
Comprendre un message écrit		B	13.0
Comprendre un message oral		B	
Dialoguer avec quelqu'un		B	
Rédiger un dialogue ou un court récit		B	
Appréciation : Un trimestre marqué par moins de bavardages, une attention plus soutenue et, malgré un accident des résultats plus conformes avec les possibilités de Mathilde.			
Organiser des images dans une intention narrative.		B	14.0
Utiliser des appareils photographiques et logiciels à des fins de production.		B	14.0
Travailler par projet.		B	
Créer un volume ou une image à partir d'éléments divers		D	
Appréciation : Bon trimestre, il faut continuer ainsi.			
Changer en tenant sa partie dans un contexte polyphonique		B	
Identifier et simer une musique de circonstance		D	
Identifier les procédés d'écriture par imitation		A	
Connaitre certaines caractéristiques des musiques de la Réform		C	13.8
		C	12.0
Appréciation : Un ensemble correct. Mathilde doit poursuivre ses efforts en cherchant à approfondir sa compréhension des nouvelles notions.			
Dem-joint : Réaliser la meilleur performance possible dans un enchainement de deux courbes (de 3 à 9°), en maintenant différentes allures adaptées à la durée et à sa VMA, en utilisant des repères extérieurs et sur soi. Enrichir un projet de performance et le réaliser à 1 KMH près.		C	10.5
Gymnastique : Dans le respect des règles de sécurité, concevoir et présenter un enchainement maîtrisé de 3 éléments gymniques combinant les actions de "voler, tourner, se renverser". Juger les prestations à partir d'un code construit en commun.		B	12.3
Appréciation : Résultats corrects. Mathilde n'a pas tenu compte des conseils donnés au premier trimestre la participation reste superficielle, trop de dispersion et d'agitation. Changer d'attitude au prochain cycle pour progresser.			
FRANÇAIS		Mme XXXX	
Savoir améliorer une production écrite en suivant des consignes précises, de méthode et de contenu.			
Savoir intégrer un dialogue dans un récit.			
Relever des informations dans un texte long			
Savoir distinguer la nature et la fonction des mots			
Se poser les bonnes questions à propos de l'orthographe grammaticale.			
Appréciation : Juste convenable, le travail est resté souvent superficiel, beaucoup de distraction, de bavardage.			
Savoir se repérer dans l'espace et le temps.		C	
Savoir comprendre et interpréter un documents à l'aide des connaissances.		C	
Savoir compléter un schéma, une légende à l'aide des connaissances.		B	10.2
Savoir rédiger un paragraphe d'environ 8 à 10 l. à l'aide de documents et/ou des connaissances.		C	12.5
Savoir identifier un style architectural à l'aide des connaissances		B	
Appréciation : Les résultats sont en baisse et sont devenus bien justes. Mathilde doit s'investir davantage dans son travail pour espérer progresser.			
HIST/GEO/EDUC. CIV		Mme XXXX	
Nombres relatifs			
Angles et triangle			
Opérations et fractions			
Symétrie centrale			
Angles et parallélisme			
Appréciation : Un trimestre marqué par moins de bavardages, une attention plus soutenue et, malgré un accident, des résultats plus conformes avec les possibilités de Mathilde.			
Restituer des connaissances		C	
Communiquer et s'informer		C	
Appliquer des connaissances et des démarches		D	9.8
Raisonnement dans des situations nouvelles		C	13.9
Expérimenter		B	
Appréciation : Baisse très importante des résultats. Le manque d'investissement dans les activités de classe nuit à la compréhension. La compréhension des éléments du cours est très lacunaire.			
SCENES PHYSIQUES		Mme XXXX	
Manipuler le schéma fonctionnel (1er étape)			
Observer, recenser et organiser des informations à partir de graphiques et de tableaux			
Identifier les échanges respiratoires			
Mettre en œuvre un raisonnement afin d'expliquer des résultats			
Appréciation : Les résultats sont devenus très insuffisants. Peu de sérieux et d'investissement ce trimestre. Attention...			
SVT		Mme XXXX	
Identifier les fonctions assurées par un objet techniques			
Traduire sous forme de croquis les fonctions assurées par l'objet techniques			
Identifier la solution retenue pour réaliser une fonction de service			
Rechercher, recenser, sélectionner et organiser des informations pour les utiliser			
Identifier les sources			
Appréciation : Un ensemble à peine moyen. Le travail personnel est trop superficiel. Les activités proposées en classe doivent être réalisées avec plus de sérieux et de rigueur.			
TECHNOLOGIE		Mme XXXX	
Identifier les fonctions assurées par un objet techniques			
Traduire sous forme de croquis les fonctions assurées par l'objet techniques			
Identifier la solution retenue pour réaliser une fonction de service			
Rechercher, recenser, sélectionner et organiser des informations pour les utiliser			
Identifier les sources			
Appréciation : Un ensemble à peine moyen. Le travail personnel est trop superficiel. Les activités proposées en classe doivent être réalisées avec plus de sérieux et de rigueur.			
MUSIQUE		Mme XXXX	
Changer en tenant sa partie dans un contexte polyphonique			
Identifier et simer une musique de circonstance			
Identifier les procédés d'écriture par imitation			
Connaitre certaines caractéristiques des musiques de la Réform			
Appréciation : Un ensemble correct. Mathilde doit poursuivre ses efforts en cherchant à approfondir sa compréhension des nouvelles notions.			
EDUCATION PHYSIQUE		Mme XXXX	
Dem-joint : Réaliser la meilleur performance possible dans un enchainement de deux courbes (de 3 à 9°), en maintenant différentes allures adaptées à la durée et à sa VMA, en utilisant des repères extérieurs et sur soi. Enrichir un projet de performance et le réaliser à 1 KMH près.			
Gymnastique : Dans le respect des règles de sécurité, concevoir et présenter un enchainement maîtrisé de 3 éléments gymniques combinant les actions de "voler, tourner, se renverser". Juger les prestations à partir d'un code construit en commun.			
Appréciation : Résultats corrects. Mathilde n'a pas tenu compte des conseils donnés au premier trimestre la participation reste superficielle, trop de dispersion et d'agitation. Changer d'attitude au prochain cycle pour progresser.			
EPS		Mme XXXX	