



MINISTÈRE DE
L'ÉDUCATION NATIONALE

MINISTÈRE DE
L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE



Contribution à la mise en œuvre du socle commun des connaissances et des compétences

Des fiches et des outils pour répondre à certaines questions autour de la mise en œuvre, le suivi et la validation du socle commun dans les collèges.

Sommaire

Propos introductif	4
L'esprit du socle.....	5
Socle et orientation.....	6
Dictionnaire du socle.....	7
Références.....	8
Approche par compétences	9
La centration sur les compétences	9
Qu'appelle-t-on une compétence ?.....	9
Quelques points clés sur l'approche par compétences	10
Quelles pratiques d'enseignement pour construire des compétences ?	11
Objectifs	11
Quelle différence entre « tâche simple » et « tâche complexe » ?	12
Quelles différences entre « tâche » et « activité » ?	13
Tâches complexes et compétences : étude d'un cas présenté lors des visites socle en collège	14
Référence	15
Socle et programmes disciplinaires.....	16
Les connaissances : jusqu'ou aller ?.....	16
Une compétence se construit progressivement.....	17
Références.....	18
Socle et enseignements non disciplinaires	19
Liens entre projet EDD, santé, histoire des arts , module de découverte professionnelle et compétences du socle.....	20
Organisation, planification pour le professeur et l'équipe pédagogique	24
Identification des compétences, domaines et items pouvant être mis en œuvre.....	24
Evaluation	25
Evaluer une compétence	25
Le palier 3 du socle commun	26
Place de la remédiation.....	27
Diagnostiquer de la difficulté.....	27
Construire une réponse pédagogique adaptée	28

Trouver la forme de travail la plus appropriée	28
Validation du socle	29
Place de la validation dans le processus de la mise en œuvre du socle commun.....	30
Place de l’item dans les apprentissages, l’évaluation et la validation	30
Calendrier des actions.....	31
Communication aux élèves, aux parents	31
Référence	32
Bibliographie et sitographie indicatives	33
Bibliographie	33
Sitographie	33

Propos introductif

Ce document a été réalisé en lien avec les travaux menés par le groupe académique inter-catégoriel qui réunissait des professeurs formateurs, des chefs d'établissement, des inspecteurs du second degré. Les différentes fiches le composant s'adressent aux équipes enseignantes et ont pour objectif de répondre efficacement aux problématiques soulevées, notamment au cours des visites de collèges de l'académie de Rennes au cours du deuxième trimestre 2011. Ce document est destiné à tous les enseignants intervenant auprès d'élèves relevant de la scolarité obligatoire. Les démarches pédagogiques proposées sont adaptées pour la construction des compétences des paliers 2 et 3.

Cette contribution a pour ambition de donner aux équipes pédagogiques des repères et des pistes pour la mise en œuvre du socle commun, adaptés aux besoins spécifiques des établissements. L'approche par compétence repose sur une diversité de situations d'apprentissage, aucun exemple et outil proposés ici ne saurait donc être considéré comme un modèle à suivre.

Les problématiques traitées dans ce document concernent :

- l'esprit du socle commun ;
- le suivi des compétences du socle ;
- la validation des compétences ;
- les paliers d'acquisition et la progressivité dans les apprentissages ;
- la démarche de projet.

Groupe de travail « Socle commun » :

Johann GERARD (IA-IPR SVT) et Lionel VARICHON (IEN-EG Mathématiques-SPC), pilotage du groupe « socle commun »

Frédéric DOUBLET (IA-IPR Histoire Géographie)

Jonas ERIN (IA-IPR Langues Vivantes-Allemand)

Catherine FRIZZA-THIBAUT (IA-IPR Lettres)

Rémy GUILLOU (IA-IPR Langues Vivantes- Langues et cultures régionales)

Loïc LE GOUZOUGUEC (IA-IPR Mathématiques)

Dominique MILLET (IA-IPR Arts Plastiques)

Pierre PILARD (IA-IPR Lettres)

Exemple de tâche complexe proposée en p15 : auteure, Patricia CHRETIENNE, professeure de SVT, collègue Romain Rolland, Pontivy.

Le socle renvoie donc à l'approche par compétences, interroge sur les liens avec les programmes disciplinaires, interroge sur l'évaluation et le parcours de l'élève.

Le socle permet de repérer :

- des compétences qu'un élève ne maîtrise pas encore ;
- des compétences qu'un élève en difficulté mobilise malgré tout et qu'il faut identifier et valoriser dans le but de le faire progresser ;
- des besoins de remédiation.

L'approche par compétences est aussi une occasion de repenser les apprentissages de façon plus globale. Ces derniers ne peuvent se limiter à faire travailler les élèves individuellement sur des successions de tâches simples¹. Les travaux de groupes, les situations complexes laissent davantage de place à la prise d'initiative, à l'autonomie de réflexion des élèves, tout en plaçant l'enseignant dans une posture d'observation et d'accompagnement.

L'enseignant doit avoir une vue générale des compétences acquises par les élèves : on ne peut se limiter à une comptabilité des items acquis ou en cours d'acquisition. D'autre part, une approche qui se limiterait à un travail sur des items pris indépendamment les uns des autres ne permet que rarement de proposer des situations de remédiation ou d'approfondissement pluridisciplinaires.

Inversement, l'approche par compétences ne consiste pas à exposer systématiquement les élèves à des situations complexes : un équilibre est nécessairement à trouver entre proposer des tâches simples, en vue de créer des automatismes, et permettre aux élèves de répondre à une problématique par une démarche qui n'est pas nécessairement celle du voisin.

Socle et orientation

Le socle commun constitue ce que notre système éducatif doit garantir à chaque élève en fin de scolarité obligatoire. L'objectif visé est bien que chaque élève atteigne un niveau de compétence minimum (palier 3 en fin de scolarité obligatoire).

Le socle n'est ni un examen ni une modalité de classement susceptible d'être utilisée pour l'affectation des élèves.

¹ Voir fiche 3

Dictionnaire du socle

- **Compétences (antérieurement piliers), domaines, items (dont capacités et attitudes)**

The diagram illustrates the structure of Competence 3. It features a central table with three main sections. To the right, three blue boxes with arrows point to specific parts of the table: 'Compétence (antérieurement « pilier »)' points to the title, 'Domaine' points to the 'DATE' column, and 'Items' points to the list of activities.

PALIER 3 ▶ COMPÉTENCE 3 ▶ LES PRINCIPAUX ÉLÉMENTS DE MATHÉMATIQUES ET LA CULTURE SCIENTIFIQUE ET TECHNOLOGIQUE	
PRATIQUER UNE DÉMARCHE SCIENTIFIQUE ET TECHNOLOGIQUE, RÉSOUDRE DES PROBLÈMES	DATE
▶ Rechercher, extraire et organiser l'information utile	
▶ Réaliser, manipuler, mesurer, calculer, appliquer des consignes	
▶ Raisonner, argumenter, pratiquer une démarche expérimentale ou technologique, démontrer	
▶ Présenter la démarche suivie, les résultats obtenus, communiquer à l'aide d'un langage adapté	
SAVOIR UTILISER DES CONNAISSANCES ET DES COMPÉTENCES MATHÉMATIQUES	
▶ Organisation et gestion de données : reconnaître des situations de proportionnalité, utiliser des pourcentages, des tableaux, des graphiques. Exploiter des données statistiques et aborder des situations simples de probabilité	
▶ Nombres et calculs : connaître et utiliser les nombres entiers, décimaux et fractionnaires. Mener à bien un calcul : mental, à la main, à la calculatrice, avec un ordinateur	
▶ Géométrie : connaître et représenter des figures géométriques et des objets de l'espace. Utiliser leurs propriétés	

Extrait du livret personnel de compétences

Compétence :

« Chaque grande compétence du socle est conçue comme une combinaison de connaissances fondamentales pour notre temps, de capacités à mettre en œuvre dans des situations variées mais aussi d'attitudes indispensables tout au long de la vie, comme l'ouverture aux autres, le goût pour la recherche de la vérité, le respect de soi et d'autrui, la curiosité et la créativité. »

Elle consiste en la mobilisation d'un ensemble de ressources diversifiées internes (combinaison de connaissances, de capacités et d'attitudes) et externes (documents, outils, personnes) renvoyant à la complexité de la tâche et au caractère global et transversal de la compétence. Une compétence est un "savoir agir".

Connaissances, capacités et attitudes sont à construire dans des situations de classe pour la mise en œuvre de compétences.

La compétence est à bien distinguer de la performance.

Tâche complexe :

Elle fait partie intégrante de la notion de compétence, comme le rappelle le préambule du socle. Elle mobilise des ressources internes (culture, capacités, connaissances, vécu...) et externes (aides méthodologiques, protocoles, fiches techniques, ressources documentaires...).

Capacité (= aptitude dans la terminologie européenne) :

Savoir-faire ; habileté ; élément de procédure ; s'exprime lors de la réalisation d'une tâche simple. Egalement : « pouvoir d'agir ».

Attitude :

État d'esprit, disposition à, conduite (posture) adoptée dans un milieu déterminé.

Palier :

Descripteur de l'exigence maximum pour statuer sur la maîtrise d'une compétence à un niveau d'enseignement (troisième pour l'attestation).

Validation :

La validation des compétences et des connaissances du palier 3 est réalisée en fin d'apprentissage. La validation est un bilan institutionnel, unique et définitif de la conformité des compétences de l'élève au cadre défini par le socle commun.

Elle est collégiale et nécessite la mutualisation de toutes les informations concernant l'élève. La validation d'une compétence n'a pas pour objectif de classer ou de noter les élèves.

L'évaluation :

L'évaluation correspond au suivi de la construction des compétences et des connaissances par l'élève tout au long de sa scolarité, à travers trois moments : au début, c'est l'évaluation diagnostique, en cours, c'est l'évaluation formative et à la fin, c'est l'évaluation sommative qui fournit les éléments de décision pour la validation finale par l'équipe éducative. L'évaluation d'une compétence doit se faire dans des situations variées afin, d'une part, de ne pas se réduire au constat d'une capacité appliquée à une situation déjà vue, et, d'autre part, de bien vérifier la maîtrise de la compétence lors de la résolution d'un problème nouveau. En outre, dans la majeure partie des cas, une même compétence devra être évaluée par différents enseignants.

Livret personnel de compétences et attestation au palier 3 :

Le livret personnel de compétences atteste l'acquisition par l'élève des connaissances et compétences du socle commun, de l'école primaire à la fin de la scolarité obligatoire. Il rassemble les attestations des connaissances et compétences du socle commun acquises par l'élève aux trois paliers (palier 1, jusqu'en CE1, palier 2, jusqu'en CM2 et palier 3, au collège).

Attestation :

C'est un outil institutionnel de recueil des validations des compétences du socle commun. Elle doit être un « collecteur des réussites des élèves ». L'attestation ne constitue pas en tant que tel un outil utilisable pour la formation des élèves mais doit aider à leur orientation active en fonction des acquis avérés et donc validés.

Références

Le texte du socle commun des connaissances et des compétences (*Éduscol*)

Le texte de l'attestation de maîtrise du socle commun des connaissances et des compétences, palier 3 (*Éduscol*)
Repères pour le livret personnel de compétences (*Éduscol*)

La mise en œuvre du socle et l'évolution d'une discipline, les sciences de la vie et de la Terre ; groupe sciences de la vie et de la Terre, Brigitte Hazard, IGEN SVT.

« Alors que la tradition encyclopédique accumule les savoirs sans trop se demander quand, où et pourquoi les élèves pourront s'en servir, l'approche par compétences estime :

1. que les savoirs sont des outils pour l'action ;
2. que leur usage s'apprend, comme le reste. »

Philippe Perrenoud

La centration sur les compétences

L'objectif principal du socle est bien la construction de compétences chez l'élève. Ce dernier pourra mobiliser des ressources dans des situations multiples : on parle également d'approche par des situations qui posent un problème. Les savoirs construits en sortent renforcés.

D'un point de vue pédagogique, la mise en œuvre du socle donne priorité :

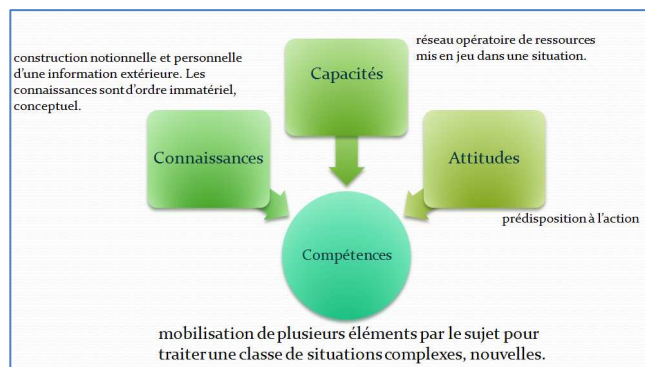
- à la différenciation pédagogique,
- au diagnostic des difficultés et des échecs en vue d'une remédiation mieux ciblée
- aux démarches de projet,
- à la singularité des réponses, en considérant l'erreur comme une étape de l'apprentissage (droit au tâtonnement).

Il convient pour cela de **multiplier les contextes** de sollicitation des capacités et de mobilisation des connaissances. Cette approche va permettre aux élèves de lier les savoirs disciplinaires à ce que ceux-ci apportent à la compréhension du monde global. On cherche donc à ce que l'élève soit en mesure de mobiliser des savoirs dans l'action pour accomplir une tâche. En cela on peut considérer qu'une compétence est plus un processus qu'un état.

Qu'appelle-t-on une compétence ?

Définition retenue dans le texte du socle :

« Chaque grande compétence ²du socle est conçue comme une combinaison de **connaissances** fondamentales pour notre temps, de **capacités** à mettre en œuvre dans des situations variées mais aussi **d'attitudes** indispensables tout au long de la vie, comme l'ouverture aux autres, le goût pour la recherche de la vérité, le respect de soi et d'autrui, la curiosité et la créativité. »



² Philippe PERRENOUD entend par « grande compétence » chacune des 7 compétences du socle commun

Philippe PERRENOUD indique qu'une compétence permet de faire face à une **situation complexe**, de **construire une réponse adaptée** sans la puiser dans un répertoire de réponses préprogrammées.

Cette définition montre bien les enjeux de l'approche par compétences et les conséquences en termes de pédagogie :

La **situation complexe**, qui ne veut pas dire « compliquée », est une situation qui pose un problème de départ. Elle est dite complexe car elle mobilise plusieurs capacités, attitudes et connaissances pour la résolution dudit problème. Une situation complexe n'est pas disciplinaire mais renvoie au caractère global et transversal de la compétence.

On parle également de « **construire** une réponse adaptée » : la compétence ne s'apprend pas mais se construit (on ne « révise » pas une compétence). En conséquence, cela nécessite que l'élève ne soit pas placé en position d'exécutant d'une succession de tâches simples : l'autonomie de réflexion qui est recherchée ne se traduit pas par un travail en solitude avec automatisation des tâches. Une attention nouvelle doit être portée aux processus d'apprentissage des élèves.

Quelques points clés sur l'approche par compétences

- Une compétence se construit, elle ne s'apprend pas.
- C'est par la construction des compétences dans l'action que s'organisent et doivent émerger les différentes connaissances. (On n'apprend pas le socle.)
- Intégrer la construction de compétences dans sa démarche d'enseignement consiste à prendre en compte la question du sens qu'accorde l'élève à ses apprentissages.

Objectifs

Deux objectifs principaux se dégagent :

- **Donner du sens**

La mise en situation dans un contexte défini dépasse le cadre des disciplines.

La situation complexe contribue à mettre en synergie connaissances attitudes et aptitudes et donne du sens au savoir convoqué pour la réalisation d'une tâche ou l'obtention du but fixé.

L'élève doit savoir où il va, ce qu'il est en train d'apprendre et d'apprendre à faire, et ce projet doit faire sens pour lui. « Ecouter un message oral **pour** ensuite le raconter », « lire un article d'opinion **pour** en débattre », « trier les informations sur un site internet **pour** monter une exposition collective au CDI sur... » : du plus modeste au plus ambitieux, le projet annoncé crée les conditions de l'adhésion de l'élève, stimule son autonomie et le mobilise. De même que l'élève ne parle pas pour faire une phrase grammaticalement correcte mais pour exprimer quelque chose, il ne se mobilise jamais autant que s'il conçoit clairement la finalité concrète de l'effort demandé.

On agit quand il y a intérêt à agir, quand il y a quelque chose à faire, quand il y a un cadre qui permet l'action. La tâche complexe présente donc un enjeu : l'obstacle à franchir, remettant en cause ce que l'on sait déjà, oblige au dépassement, confère du sens et un enjeu au développement de nouvelles compétences, à la mobilisation et à la mise en relation des savoirs acquis voire à la prise de conscience des savoirs à renforcer pour agir. Elle suscite l'engagement.

- **Construire des compétences**

La tâche complexe se caractérise par le fait qu'elle « favorise le transfert des connaissances et des attitudes d'une situation à l'autre ». En mobilisant des ressources similaires dans des contextes disciplinaires différents, chaque discipline concourt à faire construire par les élèves les compétences du socle. Parce qu'elle est ouverte, elle permet différents cheminements, plusieurs réponses ou productions possibles : son résultat n'est pas entièrement prévisible. Une tâche complexe oblige l'élève à mobiliser seul ou en inter-relation des savoirs variés, à planifier les étapes du travail et à s'organiser.

Elle n'est donc pas un exercice classique avec une série de questions auxquelles il faut répondre. Les questions ne sont pas fournies et c'est la tâche à réaliser qui, justement, peut les faire émerger. Elle requiert, de la part de l'élève, réflexivité et autonomie dans le raisonnement, le choix des attitudes et des aptitudes requises.

Pour résumer, on pourrait caractériser une tâche complexe de la façon suivante :

- Une tâche complexe est **contextualisée**
- Une tâche complexe présente un **enjeu** pour l'élève
- Une tâche complexe présente un **problème ou situation à traiter**, un manque qui crée le besoin et oblige à agir.
- Une tâche complexe est **finalisée** : elle présente un but à atteindre, une réalisation concrète. C'est ce but concret – la production finale identifiable et observable – qui peut permettre à l'enseignant d'atteindre les objectifs qu'il s'est proposés.
- Une tâche complexe est de nature **interactive** : elle met en relation des interlocuteurs ayant des choses à se dire et des actions à produire ensemble : elles impliquent à la fois la coopération et la confrontation, susceptible de relancer le questionnement.
- Une tâche complexe implique de mettre les documents **au service de l'action** et non plus seulement les tâches au service des documents.

Le traitement de la tâche complexe se nourrit des connaissances et capacités construites dans le cadre de tâches simples : tâches simples et complexes se travaillent conjointement et participent d'une **construction** effective des connaissances, des capacités, des attitudes. Les activités conçues autour de tâches simples permettent la construction des procédures élémentaires, des capacités opératoires, des connaissances nécessaires à la réalisation d'une tâche complexe. Un retour des tâches complexes vers les tâches simples peut avoir plusieurs objectifs telles la **remédiation**, la **métacognition**, la **consolidation** ou la **progressivité** des apprentissages.

L'évaluation d'une tâche complexe, dans laquelle on évalue une ou plusieurs compétences, est donc **globale** et se fait bien après un processus d'apprentissage progressif, mettant en jeu les deux types de tâches. Toutes ces procédures peuvent être réalisées dans un **cadre disciplinaire** (les connaissances impliquées et/ou construites sont relatives à des programmes disciplinaires) ou dans le cadre d'un **projet transversal** alors que la **validation** est nécessairement **pluridisciplinaire**.

Quelle différence entre « tâche simple » et « tâche complexe » ?

Par souci de simplification on peut assimiler la tâche simple à une activité menée pour répondre à une question bornée, précise. Cela ne veut pas dire que dans les faits cela soit « simple » (facile) pour l'élève. En sciences expérimentales, suivre un protocole (telle une recette de cuisine) peut s'avérer très difficile à mettre en œuvre. Toutefois une seule capacité de la compétence 3 du socle est mise en œuvre (Réaliser, manipuler), sans connaissances préalables, sans raisonnement, sans initiative. De même, accorder correctement le participe passé d'un verbe pronominal constitue une tâche simple fort compliquée. Réaliser une tâche simple revient, le plus souvent, à reproduire une procédure de base.

Dans une tâche complexe, qui commence par une question ouverte, l'élève sait ce qu'il doit faire (plusieurs objectifs) et connaît les supports fournis. Les activités possibles sont cadrées mais plusieurs démarches et raisonnements sont envisageables. L'(Les) objectif(s) est (sont) donné(s) pour que la production finale soit commune (différent de la démarche de projet).

Il y a donc des points communs : un point de départ, quelques ressources et un objectif, mais plusieurs cheminements possibles. L'élève met en jeu plusieurs connaissances, capacités et attitudes pour résoudre la problématique proposée, ce qui nécessite un investissement de l'élève dans le choix, la sélection des tâches simples à mettre en œuvre.

Tâche « complexe » ne veut pas dire tâche « compliquée ». Il y a ici une difficulté d'interprétation due à la polysémie de la langue française : tâche « simple » ou « complexe » ne fait pas référence à la difficulté de la tâche mais à la pluralité des ressources mobilisées.

« Les **tâches simples** incitent davantage à des **reproductions de procédures** laissant peu d'initiative à l'élève et pouvant conduire à une évaluation de micro-compétences. Les **tâches complexes** apprennent aux élèves à gérer des situations qui **mobilisent simultanément des connaissances, des capacités et des attitudes**. Elles permettent de motiver les élèves et de mettre en place des stratégies de résolution propres à chacun. »³

« La **tâche complexe** est une tâche mobilisant des **ressources internes** (culture, capacités, connaissances, vécu...) et **externes** (aides méthodologiques, protocoles, fiches techniques, ressources documentaires...). Dans ce contexte, complexe ne veut pas dire compliqué. Une tâche complexe ne se réduit pas à l'application d'une procédure automatique. Chaque élève peut adopter une **démarche personnelle de résolution** pour réaliser la tâche. »⁴

Quelles différences entre « tâche » et « activité » ?

La **tâche** est plus globalisante que les **activités traditionnellement proposées** en classe. En tentant de se rapprocher au maximum de la réalité, la tâche est contextualisée. A la différence d'une **activité** qui peut être purement disciplinaire et ne viser qu'une capacité ciblée, la notion de tâche est indissociable de la notion de compétence. La résolution de la tâche mobilise plusieurs ressources intellectuelles mettant en jeu des connaissances préalables, un éventail de capacités et des attitudes. Les activités de classe proposées par l'enseignant sont associées à la notion de tâche et doivent découler du besoin et de l'intérêt de l'élève afin qu'il puisse engager toute sa personnalité, ses savoirs et savoir-faire dans la construction de sens. La **tâche** correspond à une situation qui pose un problème que l'élève doit résoudre en coopération et en interaction avec les autres acteurs en vue de la réalisation d'un objectif commun et afin de retrouver son équilibre perturbé par le problème posé.

³ Le Livret Personnel de Compétences, repères pour sa mise en œuvre au collège.

⁴ Socle commun de connaissances et de compétences, Vademecum culture scientifique et technologique.

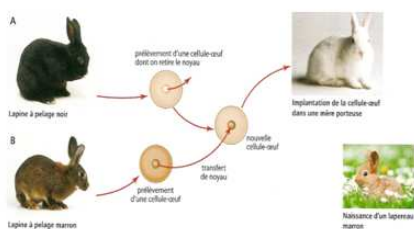
Tâches complexes et compétences : étude d'un cas présenté lors des visites socle en collège

➔ La tâche simple (SVT)

L'ADN : support de l'information génétique

Document 1 : le transfert de noyau

Résultats d'une expérience de transfert de noyau chez le lapin (Bordas 3è, 2008)



1. Quelles sont les caractéristiques des deux lapins au début de l'expérience ?
2. Quelle est la caractéristique du lapin obtenu après l'expérience ?
3. Émettez une hypothèse pour expliquer ce résultat
4. Qu'est-ce qui est transféré d'une cellule œuf à l'autre ?
5. Cette observation confirme-t-elle votre hypothèse ?

Cet exemple illustre une approche par tâches simples successives.

Un ensemble de documents est soumis aux élèves dans un contexte disciplinaire (ici le programme de troisième en SVT). Une série de questions ou de consignes est associée à chaque document, dans un ordre précis. Chaque question renvoie à un item particulier du socle.

Dans l'exemple proposé les deux premières questions mobilisent la capacité à extraire de l'information du document, la question 3 renvoie à la capacité de raisonnement, la question 4 mobilise de nouveau la saisie d'information et la dernière question renvoie au raisonnement.

L'objectif de ce type de tâche est de travailler avec une certaine finesse deux champs capacitaires. L'idée est bien d'exercer l'élève à deux items du socle que l'on retrouve dans le domaine « pratiquer une démarche scientifique... » de la compétence 3.

Un intérêt évident de ce type d'approche est de pouvoir diagnostiquer avec finesse le niveau d'un élève concernant telle ou telle capacité, ce qui est, en termes d'évaluation, le cœur du travail en classe. On ne pourra être en mesure de mobiliser des connaissances et des capacités que si on en dispose effectivement. Ce type de mobilisation contribue également à l'ancrage des connaissances et aptitudes ciblées

Ce que permet ce type d'approche :

- La construction de capacités
- L'accès à des notions
- Des évaluations associées en termes de **performance** de l'élève

Ce que ne permet pas ce type d'approche :

- Une évaluation globale de certaines compétences de l'élève devant **choisir** une stratégie de résolution de problème.
- La mobilisation d'un ensemble de capacités et de connaissances laissant une autonomie de réflexion, une part d'initiative pour l'élève

La tâche complexe (SVT)

A la recherche de l'information déterminant un caractère particulier :
le sexe de l'individu

Un couple, déjà parent de deux filles, envisage d'avoir un troisième enfant et se demande ce qui détermine le sexe de l'enfant.

Votre équipe de médecins est chargée d'expliquer à ce couple où se trouve l'information responsable du sexe de leur enfant, simplement mais en se basant sur des faits et observations scientifiques.

A l'aide des résultats d'expérience, de vos observations microscopiques et de photographies votre équipe a 50 minutes pour rédiger un texte permettant d'expliquer à ce couple où se trouve l'information qui détermine le sexe de son enfant.

Documents

expérience de transfert de noyau 1p14 bordas (schéma ou animation)
caryotypes d'homme et de femme

Matériel

préparations microscopiques de chromosomes géants de larve de chironome + microscope + cellules de racine d'oignon dont certaines sont en division (doc3p17 belin 3è)

Cet exemple illustre une approche par tâche complexe.

Un ensemble de documents est soumis aux élèves dans un contexte pouvant dépasser le cadre disciplinaire (ici la problématique rejoint un des thèmes de convergence du collège).

Un paragraphe (caractères gras) contextualise l'objet de travail et propose aux élèves un défi réaliste.

- un autre paragraphe (caractères italiques) donne les consignes de travail et de production attendue : l'utilisation de deux documents renvoie à la capacité « extraire des informations » du socle commun
- une manipulation simple renvoie à la capacité « manipuler... »
- la production (texte argumenté) renvoie à un domaine du socle « écrire ».

L'objectif de ce type de tâche est de laisser à l'élève la possibilité de mobiliser simultanément connaissances, capacités et attitudes, donc de mettre en œuvre une compétence. L'élève construit ainsi des compétences par l'initiative qui lui est laissée dans le cadre d'une situation complexe.

Ce que permet ce type d'approche :

- Une évaluation globale de certaines **compétences** de l'élève devant **choisir** une stratégie de résolution de problème.
- La mobilisation d'un ensemble de capacités et de connaissances laissant une autonomie de réflexion, une part d'initiative pour l'élève
- La construction de connaissances si les documents proposés, en termes de ressources externes, apportent de nouveaux savoirs.
- Le renforcement de certaines capacités engagées

Référence

Le Vademecum de la culture scientifique et technologique (*Éduscol*)

« Le programme est l'ambition, le socle est le nécessaire »

Vademecum mathématiques

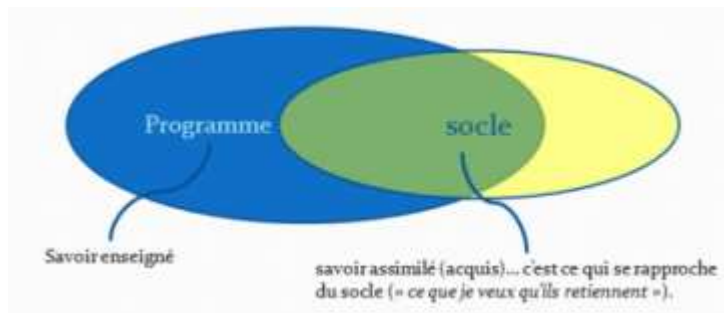
Place du socle au sein des programmes disciplinaires

Le socle n'est pas un programme supplémentaire qui viendrait se « surajouter » aux programmes disciplinaires. Il n'y a pas de séances « socles » : il y a des séances relevant d'enseignements disciplinaires ou d'autres dispositifs (IDD, ateliers, sorties pédagogiques...) qui doivent permettre la construction de compétences. On ne peut cliver socle et programme. La construction des compétences du socle est intimement liée à la pédagogie : c'est à travers des modalités pédagogiques nouvelles appliquées au programme disciplinaire que s'instruisent les compétences du socle. Il est nécessaire d'avoir une lecture croisée entre le socle et les programmes.

L'opposition entre socle et programme n'a pas plus de sens que l'opposition entre programme et pédagogie.

Les connaissances : jusqu'où aller ?

Selon les disciplines, les objectifs de connaissances des programmes coïncident totalement ou partiellement avec les « connaissances du socle ». La question est de savoir si, dans le cadre du socle commun, il est exigé des élèves de TOUT savoir.



Prenons un exemple : un des domaines de la compétence 3 demande aux élèves de « savoir utiliser des connaissances dans divers domaines scientifiques ». Concernant le vivant, il est écrit « évolution des espèces ». L'évolution des espèces correspond à toute une thématique du programme de SVT en 3^{ème}. Les élèves doivent-ils tout savoir de cette partie du **programme** pour valider cette partie du **socle** ?

Il semble évident que non et ceci pour deux raisons principales :

- Concernant le socle on construit et on évalue des **compétences** et non des connaissances uniquement.
- Les connaissances apparaissent donc sous leur caractère « **utile pour** » : elles sont nécessaires dans certaines situations. C'est leur utilisation dans tel ou tel contexte qui importe.

On distingue donc clairement que le socle définit ce qui est nécessaire tandis que le programme constitue l'ambition pour tous les élèves

Quelles connaissances seront réinvesties, plus tard, par les élèves dans des situations nouvelles ? Celles qui sont acquises de toute évidence. Le travail en équipe et la tenue de devoirs communs permettent de mieux estimer ce qui tient d'un savoir assimilé que l'on peut également définir comme un savoir « fondamental ».

Une compétence se construit progressivement

L'approche par compétences (par la réalisation de tâches complexes) nécessite un apprentissage progressif. L'autonomie de réflexion ne se décrète pas mais se construit palier par palier.

Il est donc nécessaire de commencer cet apprentissage le plus tôt possible. En classe de sixième les élèves ne disposent pas de tous les automatismes nécessaires à la résolution de tâches complexes : c'est justement la raison pour laquelle il faut montrer l'objectif à atteindre en suscitant les besoins. L'élève réalise que l'apprentissage de procédures élémentaires est indispensable pour résoudre les problèmes proposés. Les activités sont justifiées et prennent un nouveau sens pour l'élève.

Les professeurs disposent de plusieurs outils disciplinaires pour déterminer (et harmoniser) la progressivité des apprentissages ainsi que les exigences pour chaque niveau enseigné.

Concernant la compétence 3, le site *Éduscol* propose un Vademecum de la culture scientifique et technologique. Cependant *il concerne toutes les disciplines* (par exemple, l'item « rechercher, extraire et organiser l'information utile » ne s'adresse évidemment pas qu'aux seules disciplines scientifiques).

Ce document présente un tableau qui fait état, pour chaque item de la compétence 3, des différents paliers intermédiaires à atteindre depuis le palier 2 du socle (atteint en fin de cycle 3 de l'école primaire) jusqu'au palier 3 du socle (à atteindre en fin de scolarité obligatoire). Il offre une double lecture :

- Pour chaque palier intermédiaire (fin de 6^{ème} et fin de cycle central) apparaît clairement la **progressivité** dans la complexité des tâches à réaliser.
- Il ne faut pas considérer ce tableau comme un cadre déterminant ce qui doit être pratiqué mais bien comme un **indicateur des exigences minimales** pour chaque niveau.

Par exemple, en 6^{ème} tous les élèves devraient être capables « d'extraire **une** information à partir **d'un** fait d'observation ou **d'un** document simple ». Cela ne signifie pas que l'on ne propose que ce niveau de difficulté à ces élèves. On peut leur demander « d'extraire **des** informations à partir **d'un ensemble** de documents » mais le niveau d'exigence minimal à acquérir est bien le premier cité.

PRATIQUER UNE DÉMARCHE SCIENTIFIQUE ET TECHNOLOGIQUE, RÉSOUDRE DES PROBLÈMES

Items	Explicitation des items	6 ^e	5 ^e	4 ^e	3 ^e
utile	Observer, recenser des informations : - extraire d'un document, d'un fait observé, les informations utiles. - décrire le comportement d'une grandeur - distinguer ce qui est établi de ce qui est à prouver ou à réfuter - confronter l'information disponible à ses connaissances	L'élève extrait une information à partir d'un fait observé ou d'un document simple mis en forme (papier ou numérique).	L'élève extrait des informations à partir d'un fait observé ou d'un document mis en forme (papier ou numérique) en relation avec le	L'élève extrait des informations à partir d'un fait observé ou d'un document brut (papier ou numérique) en relation avec le	L'élève extrait des informations à partir d'un ensemble de documents (papier ou numériques) et d'observations en relation avec le thème de travail.
		l'observation du fonctionnement d'un objet technique simple, l'élève identifie qualitativement des grandeurs caractéristiques, en particulier celles d'entrée	l'observation du fonctionnement d'un objet technique, l'élève identifie qualitativement des grandeurs caractéristiques, en particulier celles d'entrée	l'observation du fonctionnement d'un objet technique, l'élève identifie qualitativement des grandeurs caractéristiques, en particulier celles d'entrée	A partir de l'observation du fonctionnement ou de l'analyse d'un objet technique, l'élève identifie qualitativement des grandeurs caractéristiques, en particulier celles d'entrée et de sortie et est capable de les quantifier

En outre, ce document se révèle être un excellent **outil de remédiation**. Si des difficultés sont diagnostiquées chez certains élèves, il devient plus aisé de remonter à l'origine de celles-ci pour reconstruire la maîtrise d'une capacité.

Références

Les grilles de référence (*Éduscol*)

Le Vademecum de la culture scientifique et technologique (*Éduscol*)

Différents projets pédagogiques, à portée éducative, existent dans les établissements : projets en lien avec l'éducation au développement durable, l'éducation à la santé, à la sexualité, projets linguistiques, projets culturels et artistiques, classes presse... Chacun de ces projets peut être porté par une ou plusieurs disciplines, en classe, en atelier, en « club ».

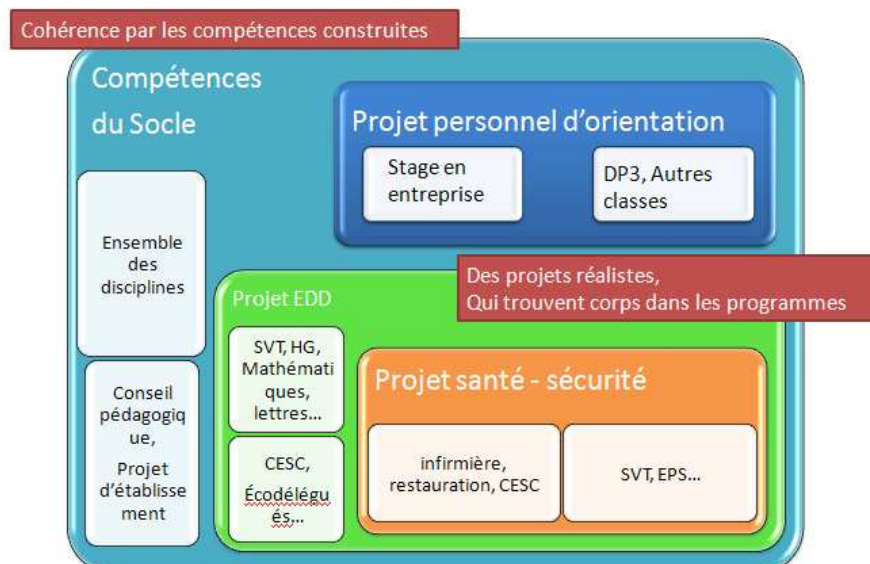
Ces projets nourrissent le projet d'établissement qui se doit de les fédérer et d'en assurer la cohésion.

Un autre objectif est d'impliquer les élèves dans l'acquisition d'une plus grande autonomie tant dans leur comportement et dans leurs choix d'orientation que dans la prise en charge de leur santé.

Les modalités d'évaluation des différents projets sont également une question récurrente.

Le socle commun offre :

- L'opportunité de formaliser le caractère éducatif des projets :
- La possibilité d'identifier les compétences à construire avec les élèves, nécessairement transversales, mises en œuvre dans un projet et la question de leur évaluation.
- L'approche par compétences, n'étant pas disciplinaire, facilite de fait l'évaluation de projets pluridisciplinaires.
- La pédagogie active et participative que l'on retrouve dans de nombreux projets permet une mise en œuvre évidente de nombreux items des compétences 6 et 7 du socle (responsabilisation, autonomie et initiative).



Quelques conseils pour démarrer l'approche interdisciplinaire

1. 3 ou 4 disciplines maximum au début, dont une « pilote ».
2. Pas de projet trop ambitieux ou trop intégré.
3. Accepter de prendre un peu de temps au début pour confronter les opinions entre collègues.
4. S'inviter mutuellement dans les classes (sensibilisation au vocabulaire, aux démarches).
5. Prévoir un mécanisme de gestion des conflits.
6. Ne pas oublier de prévenir les élèves...

Quelques conseils pour piloter un projet

- Un pilote par projet (coordination)
- Une fiche projet est établie (Qui ? Quand ? Objectifs ? Actions ? Communication ?)
- Le projet met en œuvre des compétences du socle (à identifier selon les objectifs et actions menées)
- Les projets sont connus de tous : ceci permet la prise en compte dans les enseignements disciplinaires et la participation ponctuelle des disciplines non intégrées

En conclusion

La démarche de projet offre un espace de conscientisation et de liberté aux acteurs du système éducatif, ouvre un espace de parole et d'échange, permet de clarifier, négocier et légitimer l'action, de briser l'isolement des initiatives individuelles.

Liens entre projet EDD, santé, histoire des arts, module de découverte professionnelle et compétences du socle

Les extraits de l'attestation de compétences au palier 3 présentés ci-dessous sont mis en perspective avec différents projets pédagogiques :

- **Entouré en vert** : toutes les compétences / domaines / items mis en œuvre au cours d'un projet relatif à l'éducation au développement durable.
- **Entouré en rouge** : toutes les compétences / domaines / items mis en œuvre au cours d'un projet relatif à l'éducation à la santé.
- **Entouré en violet** : toutes les compétences / domaines / items mis en œuvre au cours d'un projet relatif à l'histoire des arts.
- **Entouré en bleu** : compétences / domaines / items concourant à la construction des compétences visées dans le **module de découverte professionnelle (six heures hebdomadaires)**

Les compétences retenues sont les compétences 3, 5, 6 et 7. Cela n'est évidemment pas limitatif. Selon les formes de production mises en œuvre par les élèves lors des activités, les compétences 1, 2 et 4, (compétences plus opérationnelles) sont mobilisées également.

Par exemple un groupe d'élèves peut effectuer une restitution de leurs travaux sous la forme d'un exposé oral (compétence 1), ou bien sous forme numérique (compétence 4) ou, pourquoi pas, sous la forme d'un texte en langue vivante étrangère en vue d'une correspondance avec un établissement partenaire (compétence 2).

3

PALIER 3 ► COMPÉTENCE 3 ► LES PRINCIPAUX ÉLÉMENTS DE MATHÉMATIQUES ET LA CULTURE SCIENTIFIQUE ET TECHNOLOGIQUE

PRATIQUER UNE DÉMARCHE SCIENTIFIQUE ET TECHNOLOGIQUE, RÉSOUDRE DES PROBLÈMES

- Rechercher, extraire et organiser l'information utile
- Réaliser, manipuler, mesurer, calculer, appliquer des consignes
- Raisonner, argumenter, pratiquer une démarche expérimentale ou technologique, démontrer
- Présenter la démarche suivie, les résultats obtenus, communiquer à l'aide d'un langage adapté

SAVOIR UTILISER DES CONNAISSANCES ET DES COMPÉTENCES MATHÉMATIQUES

- **Organisation et gestion de données** : reconnaître des situations de proportionnalité, utiliser des pourcentages, des tableaux, des graphiques. Exploiter des données statistiques et aborder des situations simples de probabilité
- **Nombres et calculs** : connaître et utiliser les nombres entiers, décimaux et fractionnaires. Mener à bien un calcul : mental, à la main, à la calculatrice, avec un ordinateur
- **Géométrie** : connaître et représenter des figures géométriques et des objets de l'espace. Utiliser leurs propriétés
- **Grandeurs et mesures** : réaliser des mesures (longueurs, durées, ...), calculer des valeurs (volumes, vitesses, ...) en utilisant différentes unités

SAVOIR UTILISER DES CONNAISSANCES DANS DIVERS DOMAINES SCIENTIFIQUES

- **L'univers et la Terre** : organisation de l'univers ; structure et évolution au cours des temps géologiques de la Terre, phénomènes physiques
- **La matière** : principales caractéristiques, états et transformations ; propriétés physiques et chimiques de la matière et des matériaux ; comportement électrique, interactions avec la lumière
- **Le vivant** : unité d'organisation et diversité ; fonctionnement des organismes vivants, évolution des espèces, organisation et fonctionnement du corps humain
- **L'énergie** : différentes formes d'énergie, notamment l'énergie électrique, et transformations d'une forme à une autre
- **Les objets techniques** : analyse, conception et réalisation ; fonctionnement et conditions d'utilisation

ENVIRONNEMENT ET DÉVELOPPEMENT DURABLE

- Mobiliser ses connaissances pour comprendre des questions liées à l'environnement et au développement durable

3

PALIER 3 ▶ COMPÉTENCE 5 ▶ LA CULTURE HUMANISTE

AVOIR DES CONNAISSANCES ET DES REPERES	DATE
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Relevant de l'espace : les grands ensembles physiques et humains et les grands types d'aménagements dans le monde, les principales caractéristiques géographiques de la France et de l'Europe 	
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Relevant du temps : les différentes périodes de l'histoire de l'humanité - Les grands traits de l'histoire (politique, sociale, économique, littéraire, artistique, culturelle) de la France et de l'Europe 	
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Relevant de la culture littéraire : œuvres littéraires du patrimoine 	
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Relevant de la culture artistique : œuvres picturales, musicales, scéniques, architecturales ou cinématographiques du patrimoine 	
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Relevant de la culture civique : Droits de l'Homme – Formes d'organisation politique, économique et sociale dans l'Union européenne – Place et rôle de l'État en France – Mondialisation – Développement durable 	
SITUER DANS LE TEMPS, L'ESPACE, LES CIVILISATIONS	
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Situer des événements, des œuvres littéraires ou artistiques, des découvertes scientifiques ou techniques, des ensembles géographiques 	
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Identifier la diversité des civilisations, des langues, des sociétés, des religions 	
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Etablir des liens entre les œuvres (littéraires, artistiques) pour mieux les comprendre 	
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Mobiliser ses connaissances pour donner du sens à l'actualité 	
LIRE ET PRATIQUER DIFFÉRENTS LANGAGES	
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Lire et employer différents langages : textes – graphiques – cartes – images – musique 	
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Connaître et pratiquer diverses formes d'expression à visée littéraire 	
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Connaître et pratiquer diverses formes d'expression à visée artistique 	
FAIRE PREUVE DE SENSIBILITÉ, D'ESPRIT CRITIQUE, DE CURIOSITÉ	
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Être sensible aux enjeux esthétiques et humains d'un texte littéraire 	
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Être sensible aux enjeux esthétiques et humains d'une œuvre artistique 	
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Être capable de porter un regard critique sur un fait, un document, une œuvre 	
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Manifester sa curiosité pour l'actualité et pour les activités culturelles ou artistiques 	

3

PALIER 3 ▶ COMPÉTENCE 6 ▶ LES COMPÉTENCES SOCIALES ET CIVIQUES

CONNAÎTRE LES PRINCIPES ET FONDEMENTS DE LA VIE CIVIQUE ET SOCIALE

DATE

AVOIR UN COMPORTEMENT RESPONSABLE

- ▶ Respecter les règles de la vie collective
- ▶ Comprendre l'importance du respect mutuel et accepter toutes les différences
- ▶ Respecter des comportements favorables à sa santé et sa sécurité
- ▶ Respecter quelques notions juridiques de base
- ▶ Savoir utiliser quelques notions économiques et budgétaires de base

La compétence 6 est validée le .

PALIER 3

COMPÉTENCE 7 L'AUTONOMIE ET L'INITIATIVE

ÊTRE ACTEUR DE SON PARCOURS DE FORMATION ET D'ORIENTATION	DATE
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Se familiariser avec l'environnement économique, les entreprises, les métiers de secteurs et de niveaux de qualification variés ▶ Connaître les parcours de formation correspondant à ces métiers et les possibilités de s'y intégrer ▶ Savoir s'évaluer et être capable de décrire ses intérêts, ses compétences et ses acquis 	
ÊTRE CAPABLE DE MOBILISER SES RESSOURCES INTELLECTUELLES ET PHYSIQUES DANS DIVERSES SITUATIONS	
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Être autonome dans son travail : savoir l'organiser, le planifier, l'anticiper, rechercher et sélectionner des informations utiles ▶ Identifier ses points forts et ses points faibles dans des situations variées ▶ Mobiliser à bon escient ses capacités motrices dans le cadre d'une pratique physique (sportive ou artistique) adaptée à son potentiel ▶ Savoir nager 	
FAIRE PREUVE D'INITIATIVE	
<ul style="list-style-type: none"> ▶ S'engager dans un projet individuel ▶ S'intégrer et coopérer dans un projet collectif ▶ Manifester curiosité, créativité, motivation à travers des activités conduites ou reconnues par l'établissement ▶ Assumer des rôles, prendre des initiatives et des décisions 	

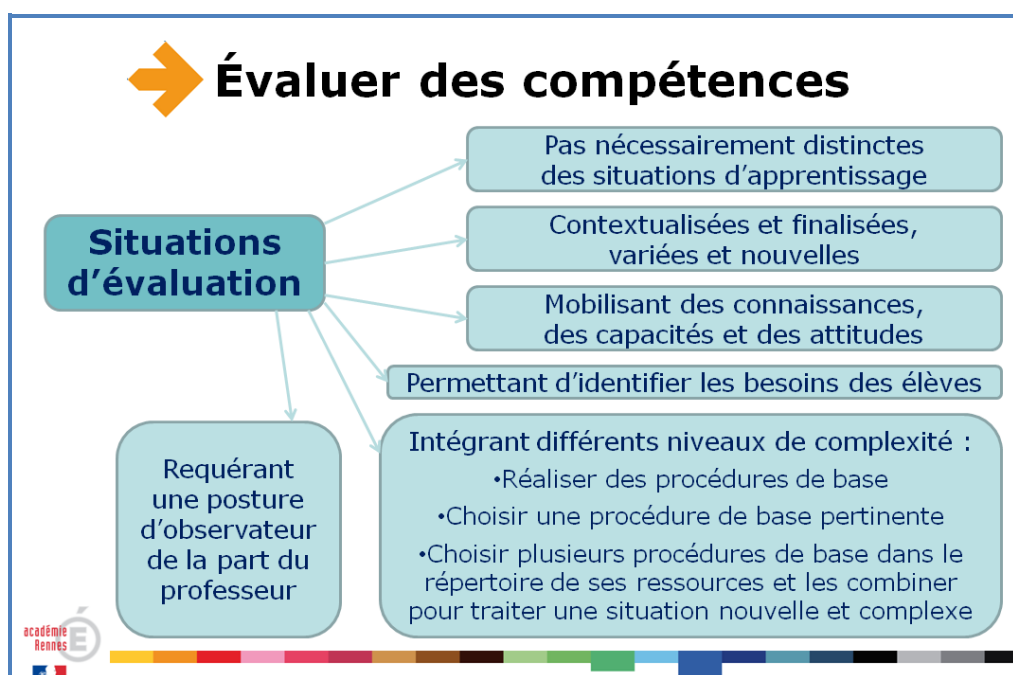
Identification des compétences, domaines et items pouvant être mis en œuvre

Le Livret Personnel de Compétence peut s'avérer utile pour identifier les capacités déjà travaillées au sein de chaque discipline. Chaque enseignant a la possibilité de repérer, item après item ce qu'il est en mesure de pratiquer avec ses élèves.

Un croisement des regards de l'équipe pédagogique permettra de vérifier que chaque domaine du socle est couvert (en tout ou partie de ses items) par plusieurs disciplines. Il n'est pas inutile de rappeler qu'aucune compétence du socle ne peut être considérée comme le champ d'action d'une seule discipline en particulier.

Mise en œuvre	<ul style="list-style-type: none"> • Qui ? L'ensemble de l'équipe pédagogique. • Quoi ? Le maximum de compétences, de domaines et d'items identifiés au sein de sa propre discipline, que ce soit une mise en œuvre récurrente ou ponctuelle. • Quand ? Dans le cadre ordinaire de la classe.
Evaluation - Suivi	<ul style="list-style-type: none"> • Qui ? L'ensemble de l'équipe mais... • Quoi ? ...On n'évalue pas TOUT ce qui est mis en œuvre et on ne suit que ce que l'on pratique et évalue régulièrement : donc chaque discipline peut développer ses propres outils de suivi. L'évaluation porte aussi bien sur les items que sur des domaines, des compétences. • Comment ? Pas seulement par le biais des évaluations sommatives mais également par le biais d'évaluations diagnostiques et formatives se déroulant dans le cadre ordinaire de la classe. Il n'est pas nécessaire d'évaluer de façon systématique tous les élèves au même moment.
Validation	<ul style="list-style-type: none"> • Qui ? L'ensemble de l'équipe mais répartition possible des validations. • Quoi ? Uniquement les 7 Compétences : il n'y a pas de validation item par item ou domaine par domaine. Ce n'est qu'en cas de non validation d'une compétence que les items acquis doivent être renseignés dans le Livret Personnel de Compétences. • Quand ? A partir de la quatrième. Des compétences peuvent être validées en fin de quatrième, la classe de troisième laissant alors place à la remédiation afin de valider les compétences qui n'ont pu l'être jusque là.

Évaluer une compétence



Une compétence, correspondant à la mobilisation conjointe de capacités (savoir faire), de connaissances (savoir) et d'attitudes (savoir être) dans une situation complexe, s'évalue de manière **globale** et non par une somme d'évaluations de ses différentes composantes.

Évaluer une compétence demande certes de mesurer la qualité d'une production mais également de relativiser cette qualité au degré de complexité du contexte et de repérer les processus mobilisés pour agir.

Autrement dit on n'évalue pas des connaissances, des capacités ou des attitudes indépendamment les uns des autres mais bien la façon dont l'élève est capable de les mobiliser conjointement. C'est donc davantage le **processus** que la **production** en elle-même qui est important lors de la mise en œuvre d'une compétence. Il en résulte qu'une compétence s'évalue non seulement par le biais de traces écrites (**résultat-produit**) mais également par l'observation de l'élève qui travaille (la **réalisation**).

A la différence de la validation, l'évaluation d'une compétence est un acte pédagogique qui peut prendre différentes formes (diagnostique, formative, sommative) et qui est renouvelable. Plusieurs évaluations pourront être menées, individuellement ou en équipe (dans le cadre de projets menés) avant de se prononcer sur l'acquisition de telle ou telle compétence.

Evaluer signifie aussi **donner du sens et de la valeur aux savoirs** mobilisés au sein d'une séquence d'apprentissage. L'acquisition de connaissances, la mobilisation d'une ou plusieurs capacités et le développement d'un comportement au sein d'une situation d'apprentissage posent la question de **la valeur** qui légitime ces savoirs. Souvent implicite, elle est néanmoins fondamentale à la mise en synergie réussie de deux logiques distinctes qui parfois s'opposent : celle de l'enseignant et celle de l'élève. Du côté de l'enseignant, les choix opérés portent sur les modalités permettant aux élèves d'atteindre la compétence visée (**explicitation – évaluation/régulation**) mais obéissent plus largement à ses propres valeurs éducatives qui motivent ses choix (modèle pédagogique). Du point de vue de l'élève, l'adhésion au projet pédagogique mis en place par l'enseignant ne peut se faire qu'à la condition qu'il en saisisse à son tour **le sens (compréhension – adhésion)** et qu'il en mesure la légitimité (**la valeur**) pour lui-même (**appropriation**). L'élève sera donc mis en capacité de situer l'apport des acquisitions opérées par rapport à l'évolution de ses propres compétences (**auto-évaluation**).

L'évaluation d'une compétence nécessite la formalisation des objectifs visés de la part de l'enseignant (**projet, question posée**) au sein de l'activité proposée. De même, il importe qu'il y ait restitution des intentions des élèves (**représentations, démarches, procédures cognitives et factuelles**) mises en place pour accomplir celle-ci. Par ailleurs, le bilan individuel et collectif mené à l'issue de (et pendant) l'activité doit permettre aux élèves d'identifier les connaissances, capacités et attitudes mobilisées grâce à la confrontation argumentée et pilotée par l'enseignant de manière à croiser les **procédures réflexives** engagées par chacun. A ce titre, **l'acte d'évaluation d'une compétence est nécessairement inclus dans l'acte d'enseignement**. C'est une expérience pédagogique partagée (élèves/enseignant) permettant de donner aux savoirs la valeur et le sens que celle-ci revêt aussi de manière individuelle. La **dimension socialisante de l'évaluation** est donc à prendre en compte dans l'acquisition d'une compétence.

Dans le cadre d'une évaluation par compétences, la production réalisée n'est pas l'objet de l'évaluation mais le **support** de celle-ci. La **notation** ne se confond pas avec **l'évaluation**. La première est normative (classement), la seconde est formative (individualisation-responsabilisation) et participe du processus d'acquisition des apprentissages visés. Lorsqu'un élève interroge l'enseignant sur la note attribuée à son travail (**combien ça vaut ?**), il peut l'amalgamer à sa propre valeur (**combien je vauX ?**). Il est alors centré sur le résultat normalisé (**objet**) de la tâche accomplie et non sur la compréhension des ressources internes dynamiques qu'il a ou non mobilisées (**sujet**).

La valeur du travail de l'élève dépend davantage du sens qu'il donne à ses réussites et à ses erreurs. L'erreur (vécue) n'est plus facteur d'exclusion, la sanction de la note pénalisant les manques. L'erreur (objectivée) est incluse au processus d'apprentissage, identifiée et comprise par l'élève qui est alors en capacité d'y remédier de manière durable.

Le palier 3 du socle commun

L'existence d'un palier indique bien qu'il y a un niveau d'exigence. Ce dernier correspond au niveau attendu d'un élève en cours de cycle central de collège, et non le niveau de fin de troisième. Par exemple cela correspond au niveau A2 (niveau de fin de cinquième) des langues vivantes pour la compétence 2 du socle.

Les grilles de références de janvier 2011 indiquent de manière détaillée le niveau d'exigence, en termes d'évaluation, pour chacun des items du socle.

Les exigences doivent être connues des élèves notamment concernant les items qui sont engagés dans la mise en œuvre de la compétence. Cela permet aux élèves de se situer et d'envisager un suivi des progrès réalisés au cours des apprentissages.

Une démarche évaluative qui vise la mesure d'une compétence doit donc :

- Préciser le degré de complexité de la situation d'évaluation (nombre et nature des éléments à mobiliser, modes opératoires autorisés, temps alloué au traitement, ressources externes disponibles)
- Nommer les critères qui orientent le regard et les indicateurs qui leurs correspondent

Diagnostiquer de la difficulté

L'item constitue le niveau du diagnostic :

L'entrée privilégiée par les domaines et les compétences conduit, dans le cas où l'équipe pédagogique se positionne sur la non-validation d'une compétence à affiner le diagnostic pédagogique en descendant jusqu'à l'item. Les grilles du socle servent alors de support à la construction d'un diagnostic partagé qui constitue le premier niveau de la réponse pédagogique. Mais si l'item permet de repérer voire de localiser une difficulté, il ne permet pas toujours de l'identifier avec toute la précision nécessaire. Cette identification peut dans certains cas entraîner un diagnostic approfondi.

Item problématique pour l'élève :

- Repérer des informations dans un texte à partir de ses éléments explicites et des éléments implicites nécessaires



Difficultés possibles :

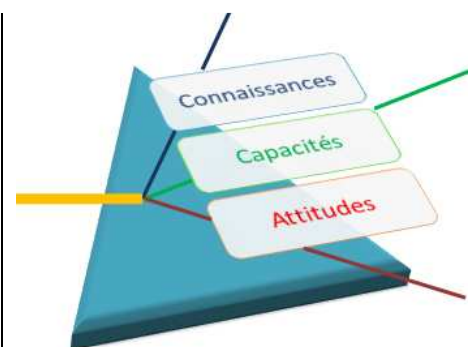
- difficultés à donner du sens à la lecture d'un texte ;
- difficultés à rechercher, extraire, organiser des informations explicites pour saisir et construire le sens d'un texte ;
- difficultés à articuler, corréler, hiérarchiser des informations ;
- difficultés à établir des corrélations de sens pour dégager l'implicite d'un texte ;
- difficultés à rendre compte d'une lecture et des éléments d'informations repérés.

La situation complexe comme révélateur

La construction du projet de cours dans une perspective actionnelle permet d'exposer l'élève directement à un objet débarrassé de son contexte scolaire.

Sur le principe de fonctionnement d'un prisme, l'exposition de l'élève à une situation complexe peut servir de « révélateur » à partir du moment où l'enseignant est :

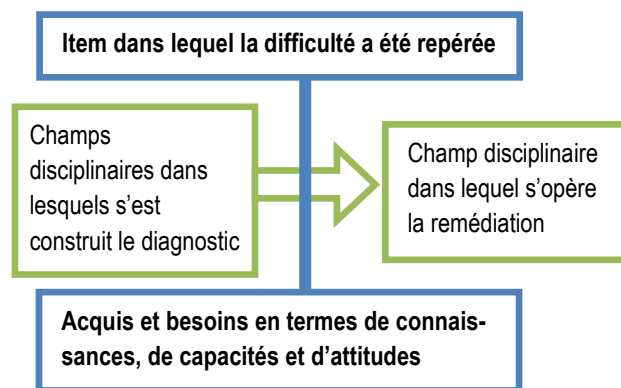
- capable de décomposer les connaissances, capacités et attitudes que l'élève doit construire, mobiliser et articuler pour réaliser la tâche adossée à cette situation complexe,
- capable de proposer de nouvelles modalités



d'apprentissage ciblé et des mises en situation de réinvestissement (tâches simple, et/ou complexe).

Construire une réponse pédagogique adaptée

- Le croisement de l'item avec les éléments d'information produits par l'exposition de l'élève à une ou plusieurs situation(s) complexe(s) permet de mettre en évidence les besoins de l'élève mais également ses acquis sur lesquels toute démarche de remédiation pourra utilement prendre appui.
- La qualité de réponse pédagogique apportée tient en partie à la justesse du diagnostic. Elle pourra être disciplinaire et/ou transversale. Si elle est disciplinaire, elle ne se situera pas nécessairement dans le champ disciplinaire dans lequel le besoin a été identifié.
- La réponse pédagogique peut être d'ordre :
 - cognitif (exemple : maîtriser le lexique thématique d'une leçon),
 - méthodologique (exemple : savoir prendre des notes),
 - métacognitif (exemple : retracer son parcours d'apprentissage),
 - socio-émotionnel (exemple : s'intégrer / trouver sa place dans un travail collectif).



Trouver la forme de travail la plus appropriée

Les besoins sont généralement ancrés aussi dans l'une des **cinq problématiques** suivantes qui nécessitent de considérer l'élève dans sa globalité, selon ses potentiels :

- le sens que l'élève donne ou pas à l'apprentissage, la perception ou non de ses finalités ;
- l'aptitude de l'élève à construire des stratégies et à entrer dans des processus métacognitifs ;
- la (non-)structuration des apprentissages (construction-mobilisation ; entraînement-évaluation ; etc.)
- l'affect et notamment la perception de soi et/ou des autres, la possibilité que l'élève a d'exister dans la relation pédagogique ou les relations scolaires ;
- les zones de convergence ou de divergence entre l'école et la réalité extra-scolaire de l'élève.

La forme et les modalités de la remédiation dépendent en grande partie des problématiques concernées. Celles-ci sont toutes liées à la question de la motivation de l'élève et renvoient, de fait, à la posture (le questionnement, la gestion des consignes, géographie du cours, etc.) et au scénario pédagogique (situations et documents déclencheurs, de la tâche à l'action sociale, etc.). Selon les besoins des élèves, différentes formes peuvent être envisagées : le suivi individualisé, la démarche collaborative, le tutorat élève – élève, la responsabilisation ou posture conseil, l'accompagnement personnalisé, etc. De nombreuses formes et modalités de la remédiation peuvent se faire dans le cadre ordinaire de la classe : un écueil consisterait à placer trop souvent des travaux de remédiation pour les élèves sur des temps longs et externalisés du cours. Il est nécessaire de garder une cohésion du groupe classe et en particulier de travailler sur l'estime de soi des jeunes.

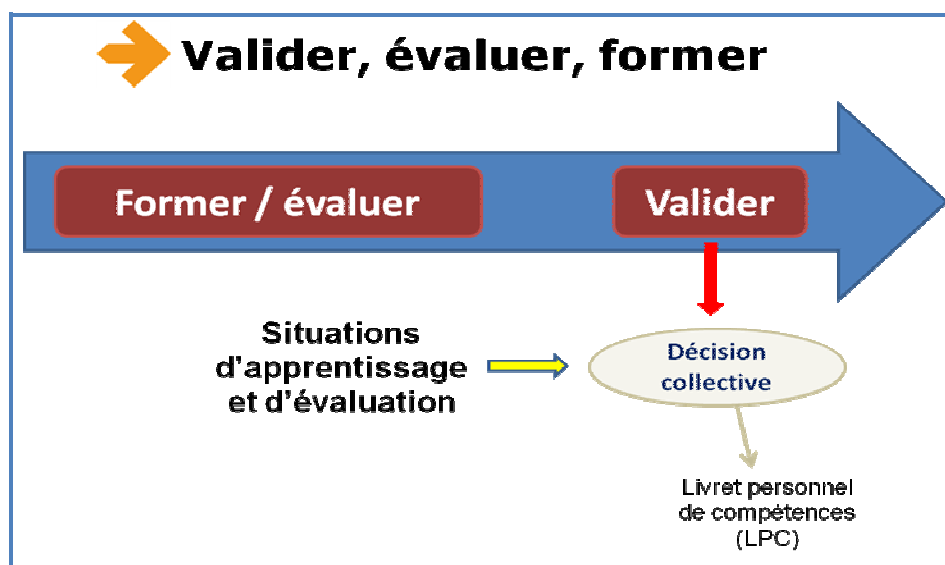
La validation des compétences et des connaissances au palier 3 est un bilan institutionnel, unique et définitif, de la conformité des compétences de l'élève au cadre défini par le socle commun. Elle sera réalisée en fin d'apprentissage. **La validation concerne uniquement le niveau des 7 compétences** (l'item est *évalué* mais n'est pas « *validé* »).

La validation constitue une prise de décision collective et nécessite la mutualisation de toutes les informations concernant l'élève. C'est pourquoi il est indispensable, en amont, de déterminer quelles disciplines (au moins deux) seront chargées de veiller à la construction chez l'élève de telles ou telles compétences du socle. Le nombre de disciplines concernées par la validation d'une compétence peut, pour des raisons pratiques, être inférieur au nombre de disciplines engagées dans sa mise en œuvre et son suivi (à la condition nécessaire que les attentes soient partagées).

Il ne s'agit pas d'appliquer un système automatique (du type « tant d'items validés impliquent la maîtrise du domaine » ou « tant de professeurs favorables à la validation impliquent la validation »), mais de se fonder sur une appréciation consensuelle (du type de celle qui est mise en œuvre, par exemple, lors des décisions d'orientation ; éviter le vote et préférer l'échange).

Valider une compétence ce n'est ni classer les élèves ni noter une performance. En cela, la validation se distingue de l'évaluation qui correspond au suivi de l'acquisition des compétences et des connaissances par l'élève tout au long de sa scolarité, à travers trois moments : évaluation diagnostique, évaluation formative puis évaluation sommative qui fournissent les éléments de décision pour la validation finale par l'équipe éducative.

Place de la validation dans le processus de la mise en œuvre du socle commun



La validation au palier 3 se fonde sur un processus d'apprentissage et d'évaluation des élèves tout au long de leur scolarité au collège. Elle doit être effective en fin de scolarité obligatoire mais peut commencer en classe de 4^{ème}.

L'acte de validation repose sur une **décision collective** portant uniquement sur les sept compétences du socle commun : **la compétence est le seul niveau de validation**. Chaque compétence peut être **appréciée de manière globale** même si tous les items qui la composent n'ont pas été renseignés ou évalués positivement.

La validation est un acte institutionnel et définitif : une compétence validée le reste.

En cas de non validation d'une compétence, l'équipe pédagogique doit préciser quels items ont été évalués positivement.

La validation est :

- une **déclaration binaire** (oui/non) pour chacune des sept compétences du socle
- une **décision collégiale** de l'équipe
- un **acte institutionnel**
- un acte **définitif**

Place de l'item dans les apprentissages, l'évaluation et la validation

Les items du livret personnel de compétences peuvent correspondre à des champs de connaissances, des capacités ou des attitudes. Ce sont des indicateurs dont la prise en compte est importante dans le temps des apprentissages de l'élève. Ils peuvent être travaillés et évalués isolément en tant que procédures de base nécessaires à la construction des compétences.

Maîtriser un grand nombre d'items, à différents degrés d'exigence, permet d'évaluer positivement **la performance** d'un élève mais ne garantit pas qu'il sache les mobiliser dans un contexte nouveau, une situation complexe.

Autrement dit la validation d'une compétence ne repose pas sur une liste d'items à acquérir même si ces derniers s'avèrent utiles. Aucun item n'est incontournable.

Ce n'est qu'en cas de non validation de l'une ou l'autre des compétences que l'équipe pédagogique doit motiver sa décision en précisant quels items ont été évalués positivement.

disciplinaires il apparaît important qu'elles soient formalisées en tenant compte du référentiel que constitue l'attestation du socle commun.

Une communication vers les parents : une évaluation globale est suffisante pour argumenter la validation à venir. Il en ressort que le niveau « domaine » est suffisant en termes de communication aux parents. Ces deux formes de communication, fine (avec un contenu propre à chaque discipline) et globale (partagée par l'ensemble des disciplines), sont le résultat d'une seule et même évaluation mais c'est la teneur de la communication qui change en fonction de la finalité.

Référence

Le texte de l'attestation de maîtrise du socle commun des connaissances et des compétences, palier 3 (*Éduscol*)

Bibliographie

G. de Vecchi, M. Rondeau-Revelle

Un projet pour aborder le socle commun de connaissances et de compétences, Delagrave, collection « Guides de poche de l'enseignant » (144p).

J.-M. Zakhartchouk

Travail par compétences et socle commun, Scéren, CRDP de l'académie d'Amiens, Cahiers pédagogiques, collection « Repères pour agir ».

Ph. Perrenoud

Construire des Compétences dès l'école ESF éditeur, 5^{ème} édition 2008 (125p).

D. Raulin

Le socle commun des connaissances et des compétences, Scéren, Hachette éducation, collection « Ressources formation - Enjeux du système éducatif »(160p).

J.P. Astolfi

L'erreur, un outil pour enseigner, éditeur ESF, collection pratiques et enjeux pédagogiques, 8^{ème} édition 2008 (117p).

F.-M. Gerard

Evaluer des compétences Guide pratique De Boeck 2008 (207p).

G. Scallon

L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences De Boeck 2ème édition 2007(350p).

Ph. Jonnaert, C. Vander Borgh

Créer des conditions d'apprentissage, un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants, De Boeck, collection « Perspectives en éducation et en formation », 3^e édition (432p).

Sitographie

Page socle commun des connaissances et des compétences du site de l'académie de Rennes

<http://espaceeducatif.ac-rennes.fr/jahia/Jahia/pid/5032>

Vidéos en ligne sur les thèmes du travail par compétences et les apprentissages des élèves

<http://avenirducollege.wordpress.com/2011/01/13/les-videos-du-colloque/>