

Colloque du MCLCM 27 mai 2016	<b>Partager des dispositifs d'évaluation fondés sur la confiance</b> <i>Comment évaluer en confiance savoirs, compétences, créativité</i>	Contribution de G. Lauton
----------------------------------	--	------------------------------

Le protocole de l'évaluation par contrat de confiance (EPCC) est l'apport déterminant du MCLCM à l'objectif d'une évaluation plus juste du travail et des acquis des élèves/étudiants, affranchie de la constante macabre. Certes, il n'y a pas qu'une seule voie pour atteindre cet objectif, comme l'affirme le MCLCM. Mais le fait que l'EPCC se prête à des variantes et à de nouveaux dispositifs est un gage de la pertinence de la démarche qui l'a inspiré. C'est ainsi que ses acteurs mettent en place divers dispositifs d'évaluation des acquis fondés sur la confiance, à la faveur d'un partage d'expérience et d'expertise. Ces nouvelles pratiques articulent apprentissages et évaluation.

Version remaniée 01/02/2017

Sommaire :

<u>1.</u> Quinze ans d'engagement pour une évaluation plus juste	01
<u>2.</u> Former mieux et autrement les nouvelles générations	02
<u>3.</u> Problématique des contenus et des compétences	03
<u>4.</u> Quelles clauses d'un contrat de confiance revisité ?	05
<u>5.</u> Variantes de l'EPCC, autres Dispositifs fondés sur la confiance	06
<u>6.</u> ANNEXE : Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture	12

## 1. Quinze ans d'engagement pour une évaluation plus juste

L'action du MCLCM animée par André Antibé a été décisive pour la prise de conscience du phénomène de la **constante macabre**. Elle a invité à porter un regard critique sur les modes d'évaluation des acquis des élèves et des étudiants. Elle a légitimé aux yeux de la communauté éducative un travail de terrain sur des **pratiques alternatives**. La **reconnaissance** par les institutions, syndicats et associations de ce phénomène et de l'action du MCLCM, est un vif encouragement à la poursuivre au bénéfice d'une meilleure réussite.

Pour aider à s'affranchir de la constante macabre, le MCLCM a formulé la réponse de l'EPCC. Le **contrat de confiance** précise les attendus d'une évaluation plus juste en phase avec ce que l'élève/étudiant a parcouru.

L'EPCC a été une "porte d'entrée" et nombre d'équipes s'en sont emparé tout en faisant évoluer le dispositif pour l'adapter à la réalité de leur **terrain d'exercice**. C'est ainsi que le MCLCM a souligné l'intérêt d'une diversité de modes d'évaluation fondés sur la confiance visant le même objectif ou incarnant des variantes de l'EPCC : Contrat Participatif d'Évaluation (CPE), projet encadré, suivi d'acquisition de compétences, autres protocoles.

Dans un contexte de désarroi face au décrochage scolaire et de quête de dispositifs visant une meilleure réussite, les principes qui sous-tendent l'EPCC ont retenu l'attention et gagné en audience. Comme c'était prévisible, l'EPCC a été dénigrée par la fraction élitiste de la communauté éducative, singulièrement par une petite minorité d'enseignants figés dans leurs pratiques, reproduisant le système éducatif à l'identique de celui qu'ils ont connu et expérimenté. Pour y faire face, le MCLCM a médiatisé les bénéfices de l'EPCC en termes de motivation et de meilleure réussite.

Les "mauvaises" critiques sur l'EPCC émises sur une base malthusienne (selon le slogan « *la réussite doit rester rare sous peine de perdre sa valeur* ») ont pu masquer d'autres critiques constructives émises au vu de l'expérience pour l'améliorer ou en proposer des variantes.

Afin de ne pas subordonner une évaluation plus juste à un renouvellement complet des pédagogies, le MCLCM a misé sur sa faisabilité : il a préconisé de centrer le changement sur la **phase d'évaluation** (1/12<sup>ème</sup> du temps scolaire) conçue comme venant après une phase d'apprentissage (11/12<sup>ème</sup>) pouvant globalement rester inchangée. La démarche ainsi centrée sur l'évaluation a permis à de nombreux enseignants d'amorcer, sans coût prohibitif en temps de travail, un changement de leurs pratiques. Ce fut mon cas à l'université.

Aujourd'hui, avec l'essor des **pédagogies actives**, notamment l'intéressante modalité de la **classe inversée**, avec les **approches par compétences** (APC) consacrées par la réforme de l'évaluation, avec les nouveaux usages permis par le **numérique**, il y a un regain d'intérêt pour une rénovation pédagogique impactant **à la fois** et de façon **intégrée** l'évaluation et les apprentissages. Le MCLCM a un rôle déterminant à y jouer.

Les classes où a été mise en œuvre l'EPCC ont donné lieu à plus de travail et de réussite et à des avancées positives sur le plan relationnel. Pour autant, un bilan plus approfondi de l'EPCC est à entreprendre. Depuis quelque temps, des interrogations ont surgi sur les inconvénients d'un registre qui serait trop limité à la **"restitution"**, et sur l'intérêt de viser également des activités de type **"tâches complexes"** faisant appel à la **créativité** et évaluées elles aussi en confiance.

Pour mettre les élève/étudiants davantage en position d'acteur, diverses **variantes** ont été développées. Elles visent à mieux articuler les apprentissages et l'évaluation pour plus de motivation et de réussite.

## 2. Former mieux et autrement les nouvelles générations

Sommaire

Qu'il s'agisse d'aspects **éducatifs**, de maîtrise des **langages**, de méthodes et outils, de **culture** (arts, lettres, langues, sciences humaines et sociales, sciences et technologie, ...), on ne peut plus se borner à former de simples **exécutants** sans capacité d'**initiative** et sans recul **critique**, ni cantonner l'élève ou l'étudiant dans une posture passive d'**accumulation** de savoirs et d'application directe de ce qu'il a appris.

On doit prendre en compte les **modes de vie** et les nouveaux profils d'**apprentissage** des enfants et adolescents qui ont un accès généralisé à une masse d'informations hors système scolaire. Cette nouvelle donne ne peut être sans impact significatif sur leurs rapports aux savoirs, sur leurs modes d'acquisition et donc sur l'évaluation de leurs acquis.

Vérifier l'acquisition de savoirs et compétences basiques, sous l'angle d'une restitution, est bien sûr déterminant, mais ne suffit pas. Des "**tâches complexes**" doivent être proposées au cours des apprentissages sachant les capacités désormais attendues de l'élève/étudiant au cours de sa scolarité et plus tard dans sa vie active. Comment les évaluer au positif sans retomber dans l'écueil de la *constante macabre* ? Une évaluation positive de "tâches complexes" faisant appel à la **créativité** ne suppose-t-elle pas le recours à un **contrat de confiance étendu** dont les principes et les clauses sont à revisiter ?

Dans certaines disciplines (français, langues, histoire, SVT, ...) on expérimente des modes d'évaluation en confiance dérivés de ceux de l'EPCC mais pour des tâches dont il n'y a pas de corrigé standard. Notamment pour un exercice de pure **création**, en articulant évaluation formative, sommative et remédiations.

On le sait, le métier de professeur est un métier d'artisan, de **concepteur** qui ouvre des voies en fonction des problématiques posées par ses terrains d'exercice. Ainsi dans l'Académie de Créteil, des dispositifs ont été imaginés à partir de l'EPCC. C'est notamment le cas de "*l'EPCC participatif*", dit aussi "*Contrat Participatif d'Évaluation*" (CPE). Ces expérimentations ont un effet en retour sur les pédagogies. Menées avec le même regard critique qui a mis à jour la **constante macabre**, elles s'inscrivent dans des partages en réseau de protocoles pédagogiques, en misant sur les atouts du numérique (classe inversée, ...).

S'agissant des cursus universitaires, le Rapport de la *StraNES* (B.Monthubert) qui est désormais la feuille de route de la DGESIP<sup>1</sup> recommande aussi de mieux relier les deux facettes apprentissages – évaluation avec le point d'appui d'une généralisation du numérique. Cela invite à enrichir le contenu du "*contrat de confiance*" formulé dans le protocole de l'EPCC.

C'est aussi cohérent avec la démarche des ministères successifs et des Directions générales (DGESCO et DGESIP) qui voient dans l'action du MCLCM une chance pour innover sur la pédagogie et l'évaluation.

Un défi nous est ainsi posé du fait de ces évolutions survenues depuis les années 2000 :

Faire fructifier les progrès qu'a permis l'EPCC en adaptant sa problématique aux termes d'une rénovation pédagogique intégrée "*apprentissages – évaluation*".

### Le contexte de la refondation de l'École

Les programmes préconisent désormais une pédagogie plus **active**, une vision moins segmentée, plus intégrée des apprentissages ainsi que des évaluations formative et sommative.

Les approches par **compétences (APC)** invitent à une appropriation des connaissances et compétences sur la durée selon des étapes formulées en **cycles** :

- ◆ **Enseignement primaire** : de la Maternelle (cycle 1) à l'École Élémentaire (cycles 2 – 3)
- ◆ **Collège** : cycle 3 d'un an (Sixième) puis cycle 4 de 3 ans (de la Cinquième à la Troisième).
- ◆ **Lycée général et technologique** : cycle de détermination (Seconde, 1 an) puis cycle terminal (2 ans).
- ◆ **Lycée professionnel** : cycle court du CAP (2 ans), cycle long du baccalauréat professionnel (3 ans).
- ◆ **Université** : cycle Licence (3 ans), cycle Master (2 ans), cycle Doctorat (à côté du DAEU, du DUT, ...).

Les mentions de Licence sont déclinées en **compétences** selon des référentiels cadrés nationalement.

<sup>1</sup> Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle.

Le Décret du 31 décembre 2015 sur *L'ÉVALUATION DES ACQUIS SCOLAIRES DES ÉLÈVES ET LE LIVRET SCOLAIRE (école, collège)* vise « **à faire évoluer et à diversifier les modalités de notation et d'évaluation des élèves de l'école primaire et du collège pour éviter une "notation-sanction" à faible valeur pédagogique et privilégier une évaluation positive, simple et lisible, valorisant les progrès, encourageant les initiatives et compréhensible par les familles. L'évaluation doit aussi permettre de mesurer le degré d'acquisition des connaissances et des compétences ainsi que la progression de l'élève** ».

Étant précisé que cette réforme, assise sur une approche par compétences, peut donner lieu à une diversité de pratiques permettant un suivi individuel d'acquisition des savoirs et des compétences, avec une évaluation fondée aussi bien sur des notes que sur des paliers d'acquisition "sans notes".

### 3. La problématique des contenus et des compétences

Pour définir **ce que l'on va évaluer**, il faut bien partir des objectifs d'**acquisition** en les explicitant sachant la filière, le cycle, le niveau dans le cycle, les éventuelles options et bien sûr la matière.

En amont de la formation dans un cycle et une classe donnée, il est très éclairant d'identifier, par grands domaines et pour chacune des disciplines, un éventail raisonnable de **compétences-clefs** et d'éléments de **cours** caractérisant bien l'essentiel de ce qui est attendu de l'élève/étudiant en termes d'acquis c'est-à-dire de savoirs et savoir-faire. Sachant qu'il y a aussi des compétences de type interdisciplinaire ou **transversal**. Parmi diverses définitions, on peut s'appuyer sur celle de Marc Romainville :

**Une compétence est un ensemble intégré de savoirs, savoir-faire, savoir être, permettant, face à un type de situations, de s'adapter, de résoudre des problèmes et de réaliser des projets.**

Exemple :	compréhension de l'oral	expression orale
<i>Langues vivantes</i>	compréhension de l'écrit	expression écrite

Cette approche par compétences ("APC") permet au bénéfice des élèves/étudiants :

- ◆ de leur donner des **clefs de compréhension** au-delà des "*chapitres*"
- ◆ de leur éviter l'écueil d'un découpage trop **cloisonné** des savoirs
- ◆ de leur faire voir **l'essentiel** sans le noyer dans une masse de détails
- ◆ de les mettre davantage en position d'**acteurs**
- ◆ de mieux se prêter à des moments d'évaluation **formative**
- ◆ de privilégier le **qualitatif** dans leur progression
- ◆ de mieux préciser leur **champ de révision** lors des contrôles
- ◆ d'organiser sur la durée un **suivi** thématique de leurs acquisitions
- ◆ à la faveur de ce suivi, de procéder selon leurs rythmes à des **remédiations** ciblées.

Cette approche peut aussi avoir des inconvénients si elle est conduite avec trop de **complexité**.

Ainsi, le *Livret Personnel de Compétences* (LPC) a donné lieu à des dispositifs perçus comme "*usines à gaz*" du fait d'un trop grand nombre d'**items** à valider et de procédures **compliquées**. Inversement, un éventail trop restreint de compétences risquerait de ne pas bien prendre en compte l'étendue d'un programme pédagogique. Cette question de « *granulométrie* » est toujours en débat. Cela conduit certains enseignants à caler pour l'essentiel leurs périmètres de compétences sur ceux des **chapitres** de leur cours.

Les textes précisent dans l'enseignement obligatoire un nouveau **socle commun de connaissances et de compétences** pour les élèves âgés de **6 à 16 ans** selon 5 domaines (ANNEXE, p. 12).

Partant de l'EPCC, diverses expérimentations ont été menées sous l'angle d'une **approche par compétences**, avec des **critères de performance** pour les différents items. En collège, cela concerne aussi l'AP (accompagnement personnalisé) et les EPI (enseignements pratiques interdisciplinaires).

Avec le concours du MCLCM, on est en mesure de les recenser et de les partager (Groupe de travail), de les analyser, de mesurer leur intérêt et de les prendre en compte.

À l'échelle d'un cycle donné, ces compétences et leurs items relèvent de plusieurs **registres** :

- ◆ Compétences propres à des **chapitres** du programme de la **matière** pour l'année en cours
- ◆ Compétences à acquérir tout au long du **cycle** pluriannuel à l'échelle de la **matière** (Ex. SVT).
- ◆ Compétences **interdisciplinaires** (domaine, ...) à acquérir sur l'année et le **cycle** pluriannuel.
- ◆ Compétences **transversales** à toutes les matières de l'année et du cycle.

Afin de s'accorder sur ce qui relève de ces différents registres, l'**équipe** pédagogique est le contexte le plus favorable pour mener cette réflexion partagée à l'échelle de la **classe**, du **niveau**, voire du **cycle**.

Exemple : En SVT (Sciences de la Vie et de la Terre), les items suivants relèvent de différents registres :

Registre	Items – connaissances – compétences	Commentaire
SVT	Respiration et milieux de vie (exemple de chapitre)	Le sujet met en jeu des pratiques (TP), savoirs, compétences (raisonnements, ...).
Classe de 5ème	Autres items ...	...
SVT	Connaissances en domaines scientifiques : L'univers et la Terre, le vivant.	Selon une progression au fil des différentes années du cycle.
Cycle	Autres items ...	...
Sciences (interdisciplinaire)	Imaginer un protocole expérimental, confronter le résultat avec l'hypothèse.	Compétence partagée entre plusieurs matières : Maths, SVT, Technologie, ...
Cycle	Autres items ...	...
Toutes matières	Extraire des infos d'un texte, tableau, graphique, d'une photo, d'une vidéo, d'un exposé oral.	Compétence transversale essentielle qui s'acquiert et s'évalue sur la durée.
Cycle	Autres items ...	...

Un tel balisage procure des **repères** pour rythmer les apprentissages dans le temps et pour caractériser ce qui est **attendu de l'élève**, tant en cours d'année que dans la perspective d'un examen final.

Des compétences bien ciblées peuvent s'évaluer à la faveur d'un exercice dans le cadre d'une **épreuve** orale ou écrite, mais aussi dans le cadre d'**activités** variées (TP, mini-projets individuels ou à plusieurs, ...).

Cette structuration en connaissances et compétences fait l'objet dans chaque discipline d'un travail collaboratif **en réseau** grâce aux associations de spécialité. En veillant à éviter le piège de la complexité.

Compétences et socle commun au Collège <u>Clisthène</u> de Bordeaux (11-10-2012)		
<p>Ce matin-là, au collège expérimental Clisthène, l'ambiance est studieuse dans la salle de réunion de la maison des personnels. En ce début de mois juillet, au moment où les élèves savourent les premières heures des grandes vacances, les membres de l'équipe pédagogique sont déjà en train de plancher sur les grands chantiers de la rentrée. À l'ordre du jour, l'évaluation par compétences.</p> <p><b>Des compétences disciplinaires, interdisciplinaires et transversales</b></p> <p>Pierre-Jean Marty, professeur de sciences expérimentales, ouvre le bal. Il égrène la liste de la petite vingtaine de compétences qu'il a dégagées pour sa discipline, regroupées en six grands champs. « <i>Il s'agit là du socle de compétences que j'attends d'un collégien à la sortie de troisième</i> » précise-t-il. « <i>Certaines compétences comme "maîtriser quelques modèles physiques comme le modèle de l'atome", me semblent tellement spécifiques qu'elles revêtent un caractère purement disciplinaire</i> ». Aussi, sont-elles estampillées compétences disciplinaires.</p>	<p>En revanche, Pierre-jean souhaite partager la paternité d'autres compétences avec ses collègues du « bloc » scientifique. En effet, « <i>savoir utiliser des instruments de mesure</i> » – comme les multimètres en électricité – est une compétence également recherchée par Sébastien Biscay, le professeur de technologie. Le professeur de mathématiques, Marc Chaigneau, a bien entendu son mot à dire quand il s'agit pour un élève de « <i>Savoir réaliser et interpréter un graphique</i> ». « <i>Pratiquer une démarche scientifique</i> » – consistant à émettre une hypothèse, réaliser l'expérience, faire des observations, les interpréter, en déduire une théorie -, n'est pas une chasse gardée des sciences physiques et des SVT. Ces compétences-là seront dites interdisciplinaires.</p> <p>Enfin, Pierre-Jean met une dizaine de ses compétences au pot commun de ce que l'équipe appelle les compétences transversales : « <i>lire, comprendre et respecter une consigne, être capable de produire une réponse argumentée à l'oral, à l'écrit...</i> ».</p>	<p>Anne Hiribarren, professeure de Français, emboîte le pas et rend compte des compétences attendues dans sa matière. Elle fait observer que ces compétences se déclineront en fonction du niveau de l'élève : on ne peut pas avoir les mêmes exigences avec un collégien de sixième débarqué fraîchement de l'école primaire qu'avec un grand de troisième préparant son brevet et prétendant intégrer l'exigeant lycée.</p> <p><b>Peu de compétences</b></p> <p>Au fur et à mesure des comptes rendus de chacun, quelques constantes finissent par s'imposer : chaque enseignant définit une vingtaine de compétences regroupées au sein de grands champs. Le piège de la « parcellisation » engendrant une liste pléthorique d'items dénués de sens a été évité. Par ailleurs, au cours de cet exercice parfois fastidieux, quelques compétences ont été plébiscitées et semblent unanimement convoitées : ce sont elles qui gagnent leurs galons de compétences transversales (...).</p> <p>Codes couleurs : <span style="display: inline-block; width: 15px; height: 15px; background-color: red; border: 1px solid black; margin-right: 5px;"></span> <span style="display: inline-block; width: 15px; height: 15px; background-color: orange; border: 1px solid black; margin-right: 5px;"></span> <span style="display: inline-block; width: 15px; height: 15px; background-color: yellow; border: 1px solid black; margin-right: 5px;"></span> <span style="display: inline-block; width: 15px; height: 15px; background-color: green; border: 1px solid black;"></span></p>

## 4. Quelles clauses d'un contrat de confiance revisité ?

[Sommaire](#)

Un atout de l'EPCC de base est sa **simplicité**. Pour concevoir des dispositifs dans le même esprit, il est utile de caractériser les principes qui sont au cœur d'un *contrat d'évaluation* fondé sur la confiance. À la base, il y a l'exigence d'une formulation bien plus précise des *capacités attendues* chez l'élève ou l'étudiant, et des critères d'une *évaluation sans piège* s'agissant particulièrement d'un contrôle en temps limité :

- ◆ Les **capacités** attendues de l'élève/étudiant à un stade donné sont **explicitées**.
- ◆ Le **champ** de l'évaluation est délimité par une **liste** raisonnable d'**activités-exercices** emblématiques de ce qui a été parcouru, afin de mieux cadrer la **préparation**. Parfois appelée *Fiche de réussite*.
- ◆ Une révision **accompagnée** est organisée : **échanges** avec l'enseignant et entre pairs (séance de questions-réponses avec explications, recours à des échanges par email, forum voire réseau social).
- ◆ Le **sujet** d'un contrôle est à l'image de ce qui a été traité avec une majorité d'activités-exercices pris dans la liste. La part hors-liste fait appel à des compétences ayant donné lieu à un travail en classe. Son **agencement** (durée, longueur, ...) est conçu pour que le candidat ayant travaillé et compris puisse le traiter entièrement ; il mentionne ce qui est attendu et précise des indications de **barème**.
- ◆ Le traitement adéquat d'une part déterminée de questions **basiques** vaut reconnaissance (notes ou degrés d'acquisition de compétences). De même pour le traitement **partiel** d'une question.

### A. PROBLEMATIQUE DES PETITES VARIATIONS

Les exercices posés au contrôle doivent-ils être les mêmes que ceux de la liste sans aucune variation ? On peut vouloir tester les capacités d'adaptation de l'élève/étudiant à des situations analogues sans être strictement identiques à celles qu'il a déjà vues. Cette suggestion, recevable au premier abord, se traduirait dans le sujet par de **petites variations** par rapport aux exercices de la liste.

C'est une notion complexe. Si l'on n'y prend garde, une variation jugée *petite* par l'enseignant peut être vue comme un *gros* obstacle pour l'élève. Cela militerait pour ne pas changer un énoncé. En outre, à quoi bon modifier un énoncé puisque l'élève ne sait le traiter que s'il a effectivement **compris** la méthode, ce qui est le but poursuivi. Cela milite pour épargner les petites variations, surtout s'agissant d'élèves fragiles.

Selon la classe, la matière ou le sujet traité, une part des exercices de la liste de révision pourrait cependant faire l'objet de petites variations sous la réserve expresse de **préserver la confiance**, atout décisif offert par l'EPCC. Dans cet esprit, l'introduction de petites variations peut être ainsi cadrée :

- ◆ Les petites variations ne portent que sur des **variables** de l'exercice sans changer sa **formulation**.
- ◆ Elles ne doivent pas ajouter de la **complexité**. Cela requiert l'**expertise** de l'enseignant.
- ◆ Les élèves/étudiants ont été **préparés** à cette variabilité au cours des **apprentissages**.
- ◆ Les élèves/étudiants en sont **avertis** par avance (contrat de confiance, liste de révision).

Exemple 1 : rédiger en 1/2 page la biographie d'un savant d'une période donnée (Histoire au Collège). La méthodologie des biographies a été vue en classe sur plusieurs exemples. La liste de révision peut mentionner l'exercice en disant qu'il peut porter sur l'un ou l'autre savant parmi ceux traités en classe.

Exemple 2 : une épreuve sur ordinateur est organisée en ligne sur une plateforme numérique (WIMS, ...) avec des exercices à **données aléatoires** – maîtrisées par l'enseignant – donc variables. La classe a déjà été préparée à cette variabilité au cours des apprentissages en amont de l'épreuve : le contrat de confiance est respecté.

### B. ÉPREUVES AVEC DOCUMENT ? AVEC ACCES A LA TOILE ?

Une épreuve peut se dérouler sans document ou avec document annexé au sujet (formulaire en sciences), ou avec libre accès à tout document si l'énoncé s'y prête (sujet avec *petites variations*). En sciences, une épreuve selon l'EPCC sans *petites variations* ne peut se dérouler avec calculatrice dotée d'une mémoire interne où les corrigés d'exercices seraient stockés. Un accès totalement libre à la toile suppose que l'on veuille tester la capacité à trouver et **sérier** des informations en temps limité. Une épreuve en ligne peut se dérouler sur l'ENT de l'établissement, ou sur une plateforme interactive ("*exercisers*" comme [WIMS](#)).

## 5. Variantes de l'EPCC, autres dispositifs basés sur la confiance

[Sommaire](#)

S'appuyant sur les principes de base de l'EPCC qui, depuis une décennie, permet à des milliers d'élèves de retrouver motivation et ardeur au travail, divers dispositifs s'élaborent au niveau local ou en réseau avec le même objectif d'évaluation positive des acquis des élèves autour d'un contrat de confiance renouvelé.

**Activités de création** : dessin d'art, interprétation musicale ou théâtrale, libre rédaction sur un thème en Français voire en Langue vivante ... on peut s'inspirer de l'EPCC pour proposer un **contrat de confiance** mentionnant les attentes, l'éventail des **compétences** en jeu et des éléments de **barème** afin que l'évaluation ne soit pas trop tributaire de l'inévitable part de subjectivité du correcteur.

### A. L'EPCC PARTICIPATIF

Sous l'impulsion de la [C.A.R.D.I.E.](#) de Créteil, des enseignants ont fait évoluer le dispositif de l'EPCC, notamment sur les 2 séances préparatoires au contrôle : présentation du contrat et questions/réponses. Extraits ci-après.

#### a) L'établissement du contrat par une pédagogie participative

Initialement fourni et expliqué par l'enseignant, le contrat devient un objet de **travail partagé** pour la classe. Les élèves, placés en groupes de travail, reçoivent pour consigne de composer, documents en mains, une « *Fiche de Réussite pour le prochain contrôle* » qui contienne explicitement questions et exercices pouvant être posés. S'engagent alors des discussions argumentées au sein du groupe pour déterminer **ce qui est important à savoir**. Les productions sont affichées, expliquées par leurs auteurs, discutées avec les autres groupes et par le professeur qui conserve pleinement son droit à intégrer ou modifier ce qui lui semble nécessaire.

L'existence de la [Fiche de Réussite](#) permet aisément de **guider le travail** de toute personne amenée à prendre en charge l'élève dans ses révisions. Elle comporte 3 colonnes comme indiqué ci-dessous :

« ce que je dois apprendre »	« mes outils ou documents »	« exercices pour m'entraîner »
les connaissances à acquérir en vue de l'évaluation	les leçons où se situent les réponses aux questions	revue d'activités par lesquelles les élèves peuvent s'exercer

#### b) La séance des questions : partager pour résoudre les difficultés

Les élèves ont effectué, seuls ou à plusieurs, leurs révisions. Certaines difficultés leur sont apparues. Ils sont à nouveau placés en groupes de travail avec pour faire le point sur ce qui est acquis et recenser les problèmes rencontrés. Au fil des échanges, les obstacles sont levés et les difficultés sont progressivement traitées. Un travail positif sur le « statut de l'erreur » peut être engagé.

L'enseignant passe de groupe en groupe, repère les difficultés (groupe ou classe). Ce moment peut être utilisé pour un travail sur le **transfert** de situations-problèmes d'exercices de la liste à des **situations nouvelles**.

#### c) Les variantes et prolongements possibles

Une première proposition de fiche peut être demandée en guise de travail personnel pour préparer et optimiser le travail collectif en classe. La Fiche peut également mentionner des critères de réussite et un barème si besoin. (...). L'usage d'**outils numériques** est envisageable à chaque étape sous un angle collaboratif (tablettes, TNI, ENT) avec accès aux familles et aux partenaires.

### B. UN SUIVI DE L'ACQUISITION DE COMPETENCES COMBINANT NOTES ET RELEVÉ DES ACQUIS

Nous supposons ici qu'en début d'année, l'enseignant a identifié dans le programme de la classe un éventail raisonnable de **compétences-clefs** que l'on désignera par "C<sub>1</sub>", "C<sub>2</sub>", "C<sub>3</sub>" ... (pas plus de 20 par matière sur l'année), caractérisant bien **ce qui est attendu** de l'élève en termes d'acquisitions. Plusieurs scénarios sont alors possibles. Concernant les compétences transversales, les enseignants du cycle se seront concertés pour voir comment harmoniser leur mode de prise en compte.

- ◆ Des équipes attachées à la **notation chiffrée** font le choix de **cibler** chaque exercice d'une épreuve (ou chaque question d'un exercice) sur **une compétence** déterminée. Cela permet de mémoriser les points obtenus sur les diverses compétences là où elles sont en jeu dans le sujet. Une telle approche peut s'avérer utile pour composer la **liste de révision** en harmonie avec les objectifs d'acquisition.

- ◆ Au-delà de la note N globale attachée à l'épreuve, la performance d'un élève peut s'exprimer par un bouquet de quelques **sous-notes** N1, N2, N3, ... , selon ce qu'il a traité autour des compétences visées "C1", "C2", "C3", ... En les mémorisant, on peut réaliser un **suivi** du degré d'acquisition de compétences, tant pour l'élève que pour l'équipe pédagogique. En outre, cela peut ouvrir la voie à une forme d'évaluation **récurrente** : si une compétence "C1" non acquise en mars le devient en mai, on peut en prendre acte à la faveur d'une nouvelle évaluation dont le sujet comporte une partie sur "C1". Si la sous-note N'1 de mai est meilleure que celle N1 de mars, elle peut la remplacer afin d'enregistrer le progrès accompli.

#### Exemple d'un relevé de notes pour le suivi de compétences-clefs

Si chaque exercice des DS est ciblé sur l'une des compétences, on peut aisément réaliser un suivi sur l'année des **degrés d'acquisition** (A-B-C-D).

Au lieu de se borner à empiler les notes globales des DS puis d'en calculer la moyenne, le relevé des notes de l'élève peut faire apparaître **l'évolution de sa performance** sur des compétences en jeu au fil des DS, et celles qu'il a validées.

Des logiciels simplifient le travail en offrant une **gestion des résultats** par élève, matière, item.

Un simple tableur du type ci-contre permet déjà de les mettre en relief en vue d'en dresser un **bilan** sur l'année.

DS 1	sur :	"C1"	"C2"	"C3"	"C4"	"C5"	"C6"	"C7"	"C8"	"C9"	"C10"
Exercice 1	3				2						
Exercice 2	4			2							
Exercice 3	3					2					
Exercice 4	7		1,5								
Exercice 5	3	1									
<b>Note / Degrés</b>	<b>8,5</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>C</b>	<b>B</b>	<b>B</b>					

  

DS 1	sur :	"C1"	"C2"	"C3"	"C4"	"C5"	"C6"	"C7"	"C8"	"C9"	"C10"
Exercice 1	4			2,5							
Exercice 2	5							3			
Exercice 3	4	1,5									
Exercice 4	3					2					
Exercice 5	4		2								
<b>Note / Degrés</b>	<b>11</b>	<b>C</b>	<b>C</b>	<b>B</b>			<b>B</b>	<b>B</b>			

  

DS 1	sur :	"C1"	"C2"	"C3"	"C4"	"C5"	"C6"	"C7"	"C8"	"C9"	"C10"
Exercice 1	5		2,5								
Exercice 2	3	2									
Exercice 3	3			2,5							
Exercice 4	4									2,5	
Exercice 5	5										2,5
<b>Note / Degrés</b>	<b>12</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>A</b>						<b>B</b>	<b>C</b>

*N.B. : en cliquant sur ce tableau on a accès à un tableur Excel. On peut y modifier le contenu des cases, y insérer des indicateurs ou des courbes de progression, ...*

Dans un cadre de Contrôle Continu, l'EPCC permet d'éviter une **segmentation** et un caractère éphémère des connaissances d'un contrôle aux suivants et **l'oubli** d'acquis antérieurs. Ainsi par exemple, en vue d'une épreuve de contrôle continu en avril, on peut mettre de façon explicite dans la liste de révision un exercice relevant d'une compétence vue en février. L'élève peut alors se **réinvestir** dans une partie antérieure du programme sachant que ledit exercice peut être dans le sujet. C'est une façon d'inciter **sans piège** à une plus grande **cohérence des acquisitions** tout au long de la formation.

### C. L'ÉVALUATION PAR DEGRÉS D'ACQUISITION DES COMPÉTENCES

[Sommaire](#)

*La problématique des compétences dans les apprentissages et l'évaluation a été institutionnalisée et actualisée dans l'enseignement obligatoire pour la rentrée 2016. Mais il appartient à l'établissement et aux enseignants concernés d'organiser sa mise en place. Certains le font jusqu'au stade d'une évaluation par compétences privilégiant le **qualitatif**, sans recourir à la notation traditionnelle. Ci-dessous, quelques principes et exemples d'application tels que les ont formulés des collègues de l'académie de Poitiers.*

« L'évaluation est un acte pédagogique qui accompagne la construction de la compétence. Elle permet à l'élève de mesurer ses acquis et le chemin qui reste à parcourir. Elle s'opère dans des situations d'évaluation diversifiées, avec des outils divers. (Évaluation formative).

La **validation** d'une compétence est une décision institutionnelle qui s'appuie sur une **concertation** collégiale pour le socle commun (certification). Le chef d'établissement atteste au final la maîtrise du socle.

Une réflexion est à engager sur la nécessaire cohérence entre les notes et les validations des compétences pour être compris par les élèves et les familles.

• **Le Livret de compétences offre un vocabulaire commun et des méthodologies de validation partagées**

4 paliers ou niveaux d'acquisition pour chacune des compétences du socle.

5 grands domaines et dans chacun d'eux des items (= les connaissances, capacités et attitudes propres à chaque compétence).

Les items sont renseignés par les professeurs au fur et à mesure de leur acquisition par l'élève. En indiquant une date. Un même item peut être renseigné positivement plusieurs fois par des professeurs différents.

Il n'est pas nécessaire que tous les items soient validés positivement pour valider une compétence.

• **Organiser dans l'établissement la validation des compétences**

Chaque professeur se positionne sur les **items** :

- ◆ Quels items mon enseignement fait acquérir à l'élève ?
- ◆ Quels items je contribue à évaluer de pair avec d'autres matières (activité dans ma discipline ou transversale) ?

Les items peuvent être renseignés par tous les professeurs mais il est conseillé une organisation par le professeur principal. La validation finale d'une compétence est collégiale et globale, de préférence en réunion (exemple : conseil des maîtres, conseil de classe). Elle est notifiée sur le livret personnel de compétences (LPC) par le professeur principal ».

**Compétences en APS : « Apprendre à porter secours » à l'École primaire**

Les instructions officielles ont codifié les savoirs et de compétences en APS selon 4 champs : **prévention – protection – alerte – intervention** dans les cycles 1–2–3 de l'APS à l'école. Exemples : *repérer un danger et le prendre en compte ; appeler les secours ; aller chercher de l'aide ... ; les gestes de premier secours, ...*



**Collège Gérard Philippe de Niort**

Dans ce collège, l'approche par compétences (APC) a été poussée jusqu'au bout de sa logique. Au lieu d'énumérer les compétences selon de simples **listes**, on a mis en relief leur **articulation** en les figurant sur des cartes mentales. Et afin de mieux maîtriser ce que veulent dire les **4 paliers** d'acquisition d'une compétence, les enseignants de chaque matière ont défini des **degrés de performance** attachés à chacun de ces paliers.

**Des échelles descriptives**

Enseignante de français au collège Gérard Philippe, Cécile-Clotilde Ziegler s'occupe de plusieurs classes, dont les effectifs tournent autour de 26 à 30 élèves. L'évaluation positive mise en place, explique-t-elle, est avant tout **formative**. Les compétences, connaissances et capacités évaluées sont réparties dans des échelles descriptives graduées selon un code de couleurs : | ●● | ● | ●● |.

“Ces échelles descriptives nous permettent de positionner l'élève selon des critères de maîtrise, et des indicateurs, observables. L'échelle est la **'fiche de route'** de l'élève : elle lui permet de se situer, de **s'auto-évaluer**, tout au long de son parcours, une fois que l'enseignant l'a 'positionné' sur la grille”.

Pour les élèves en difficulté, les **compétences** sur lesquelles travailler “en priorité” sont mises en évidence sur la fiche. “Et c'est toujours sur la même fiche que je vais positionner, à la fin de l'évaluation, la réussite de l'élève... de manière à ce qu'il puisse aussi mesurer le progrès qu'il a réalisé”, note Cécile-Clotilde Ziegler.

Le tableau suivant à double-entrée montre un essai de formulation qualitative des compétences mises en jeu et des paliers d'acquisition qui s'y rattachent dans un exercice de rédaction.

## Rédiger une suite d'aventure

## Une « échelle descriptive » d'après Cécile-Clotilde Ziegler

		●●	●	●	●●
L4	Je comprends et je respecte le texte de départ	Mon récit ne tient pas compte du texte de départ.	Mon récit utilise quelques éléments du texte de départ.	Mon récit respecte globalement le texte de départ mais j'ai oublié de prendre en compte un des éléments..	Mon récit utilise le lieu, l'époque, la situation, les personnages, le même narrateur et les mêmes temps que le texte de départ.
E7	J'écris un texte en respectant l'orthographe et la grammaire	Très nombreuses fautes d'orthographe. Aucune cohérence des temps. Beaucoup de phrases incorrectes. Récit difficile à comprendre.	Nombreuses fautes d'orthographe. Beaucoup d'erreurs dans l'emploi des temps. Beaucoup de phrases incorrectes.	Peu de fautes d'orthographe. Peu d'erreurs dans l'emploi des temps. Phrases globalement correctes.	Très peu de fautes d'orthographe. Pas d'erreur dans l'emploi des temps. Phrases correctes aux tournures variées.
E2	Je rédige un texte cohérent et ponctué	Nombreux oublis de majuscules et de points. Absence de logiques dans l'enchaînement des actions	Beaucoup d'erreurs de ponctuation. Quelques erreurs de logique dans l'enchaînement des actions	Peu d'erreurs de ponctuation. Utilisation du paragraphe. Les actions s'enchaînent et sont reliées entre elles.	Texte ponctué correctement. La progression du récit est marquée par des paragraphes et par des mots de liaison
E9	J'écris un récit d'aventure	Mon texte ne contient pas de péripétie	Mon texte évoque une péripétie. J'évoque le cadre dépayçant de l'histoire	Mon texte raconte une péripétie en employant des verbes d'action et insiste sur le danger Je décris le cadre dépayçant de l'histoire	Mon texte développe une péripétie et fait ressentir le danger au lecteur avec des procédés de style appropriés. Je décris avec un vocabulaire varié et imagé le cadre dépayçant de l'histoire
E8	J'emploie le vocabulaire des sentiments et des sensations	Je ne parle pas des sentiments ou des sensations de mon/mes héros	J'évoque les sentiments, les sensations de mon/mes héros avec un vocabulaire imprécis et peu varié	Je décris les sentiments, les sensations de mon/mes héros avec un vocabulaire approprié et varié	Je fais ressentir au lecteur les sentiments, les sensations de mon/mes héros dans un vocabulaire approprié et varié
C6	J'apporte un caractère artistique à mon travail et je fais preuve de créativité	Je n'ai écrit que quelques lignes	Je me suis efforcé de développer une idée, une situation	J'ai proposé un récit intéressant pour mon lecteur	J'ai proposé une situation selon un récit original et agréable à lire qui intéresse mon lecteur et lui donne envie de rentrer dans mon univers

### Une évaluation continue, "levier pour l'apprentissage"

L'évaluation par compétences "est un levier pour l'apprentissage", poursuit l'enseignante, qui multiplie **la pédagogie de projets** et les **tâches complexes** (souvent interdisciplinaires) – des "situations où les élèves sont autonomes, actifs".

Ces projets et tâches complexes permettent "d'évaluer l'élève en **action**, de façon **continue**", notamment à travers des évaluations de **groupe**, ou des évaluations "**à la volée**" : "*quand je m'aperçois qu'un élève sait faire quelque chose d'inattendu, je ne vais pas attendre plusieurs jours pour le constater, mais j'observe qu'il sait le faire*". Les élèves étant évalués à tout moment, ce système permet de "**dédramatiser l'évaluation**". Plus fréquentes, "*les évaluations deviennent moins stressantes*".

#### Collège Louis Issaurat de Créteil

En Langue vivante, au-delà des compétences-clefs<sup>2</sup> de la discipline, démarche **actionnelle** propose aux élèves des tâches. Le cours donne les éléments nécessaires pour les réaliser.

**Exemple** : écrire une lettre de motivation en anglais afin d'obtenir un emploi. Cela met en jeu une série de compétences :

- ◆ **utiliser** les formules de politesse adéquates ;
- ◆ **dater** et référencer son courrier ;
- ◆ **expliquer** l'objet de sa lettre ;
- ◆ **argumenter** sa candidature.

« Le fait de décomposer cette tâche en plusieurs **compétences** permet aux élèves de savoir exactement ce que l'on attend d'eux. L'évaluation prend plus de sens. Plutôt que d'attribuer une note sur 20 qui ne prend pas explicitement en compte tous ces critères, la tâche « *rédiger une lettre de motivation* » est ou – non – réussie dans son intégralité, mais le plus important est que les élèves aient un **retour sur chacun des points** de l'évaluation. Il est alors beaucoup plus aisé pour eux de connaître les **points à retravailler** ».

<sup>2</sup> Compréhension de l'oral – Expression orale – Compréhension de l'écrit – Expression écrite.

## D. ÉVALUER DES TACHES A PRISE D'INITIATIVE (TAPI)

Sommaire

Quel contrat de confiance pour évaluer des **tâches à prise d'initiatives** ? L'important travail animé par l'Inspection Régionale de Mathématiques dans l'Académie de Créteil, intitulé : « *prise d'initiative pour tous et travail hors la classe au collège* » évoque des « *Stratégies de réussite d'une évaluation de tâche à prise d'initiative* », organisées selon un cycle de progression comportant les phases successives suivantes.

« Sur un sujet donné, le point de départ du cycle *apprentissages-évaluations* est un ensemble d'**activités** donnant lieu à observation, description, représentation et expérimentation.

Les phases suivantes comportent du **cours**, par exemple selon une *pédagogie inversée*, avec sa part de test et une possibilité de recommencer. Puis un entraînement sur une collection limitée d'**exercices** suivi d'une **évaluation diagnostique** avec possibilité de recommencer.

Et enfin des **tâches à prise d'initiative** (TAPI) pour conclure ce cycle. L'élève y est invité à **faire varier formes, modalités, outils** utilisés, et à présenter ses **tentatives** et ses **résultats** ».



Ces diverses clauses d'un **entraînement** et d'une exigence **proportionnée** à ce qui a été parcouru en classe, avec notamment la modalité d'une évaluation des **TAPI** pouvant compter comme **bonus**, sont des aspects à mentionner dans le contrat de confiance déjà en cours dans la classe avec l'EPCC.

La fiche « *Guide pour réussir une tâche complexe en Mathématiques* » explicite les critères d'évaluation.

<p><u>Je comprends les critères d'évaluation :</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Rechercher, extraire et organiser l'information utile. ☒ J'écris quelque chose en utilisant les données utiles de l'énoncé.</li> <li>2) Réaliser, manipuler, mesurer, calculer, appliquer des consignes. ☒ Je produis quelque chose : calculs ; phrases ; schémas ; ...etc.</li> <li>3) Reasonner, argumenter, pratiquer une démarche expérimentale, démontrer. ☒ Je justifie mes affirmations en utilisant des définitions, des propriétés. J'effectue des essais et j'aboutis à des résultats que j'exploite.</li> <li>4) Présenter la démarche suivie, les résultats obtenus, communiquer à l'aide d'un langage adapté. ☒ Je formule des phrases bien construites pour expliquer ce que je fais. J'écris des calculs ; je conclus.</li> <li>5) Manifester de la curiosité, de la motivation. ☒ Je suis actif ; je cherche l'exercice, sans renoncer. éventuellement plusieurs fois l'énoncé, en surlignant les informations utiles. Je me pose des questions.</li> </ol>	<p><u>Sije travaille en classe / en groupe :</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>6) Etre autonome dans son travail. ☺ Je travaille seul ou en équipe on faisant preuve d'initiative ; sans solliciter l'aide permanente du professeur.</li> <li>7) Savoir travailler en équipe. ☺ Je participe aux débats au sein de mon équipe.</li> <li>8) Respecter autrui (camarades, professeur). ☺ Je reste courtois et ouvert aux autres.</li> <li>9) Respecter les règles de vie de la classe. ☺ Je respecte les consignes de travail ; j'ai mon matériel ; je travaille dans le calme ...etc.</li> </ol> <p><u>Je vérifie que je satisfais ces critères en m'auto-évaluant :</u></p> <p>☒ Je renseigne au crayon à papier, la grille d'évaluation (les acquis).</p> <p><u>Je modifie éventuellement ma production écrite.</u></p>
--	---

Les TAPI sont des activités s'organisant comme de **mini-projets** :

(remanié le 20/12/2017)

- ◆ L'élève est invité à explorer une **situation-problème** ou à créer un objet en mettant à profit ses **acquis** (outils, méthodes, concepts).
- ◆ Les TAPI comportent **cahier des charges**, **sujet** et **grille** d'évaluation (temps imparti, compétences en jeu, validation et/ou note).
- ◆ Le sujet est **proportionné** à ce qui a parcouru, suggère des pistes de travail et offre une marge d'**initiative**.
- ◆ Les conditions de déroulement, d'encadrement et d'évaluation des TAPI peuvent figurer dans un **contrat de confiance** ad hoc.
- ◆ L'élève est **encadré**, peut présenter ses **tentatives** et ses **résultats**, et bénéficie de **conseils** en amont de la **remise du travail**.
- ◆ Tout ou partie d'un travail de type TAPI peut compter pour un **bonus** dans l'évaluation sommative.

## A Cahier des charges

Un cahier des charges pour une **évaluation de tâche à prise d'initiative** peut être élaboré :

- La valider dans le cadre des compétences du socle commun (...)
- La concevoir de manière très simple et si possible universelle
- La rendre claire, positive et motivante
- La construire de façon pratique et facile à mettre en œuvre.
- La rendre fréquente pour habituer les élèves à la pratiquer.
- La synthétiser de façon simple et compréhensible pour les élèves et les parents.
- La situer dans une progression réaménagée.

### 8 Proposition d'une grille simplifiée universelle

En référence au socle commun actuel, nous avons opté pour la grille simplifiée suivante :

NOM Prénom :	Classe :	Degré acquisition			
Rechercher, extraire et organiser l'information utile					
Réaliser – manipuler – mesurer – calculer – appliquer des consignes					
Raisonnement, argumenter – pratiquer une démarche expérimentale					
Présenter la démarche suivie, les résultats obtenus, communiquer					

## D. APPRENDRE ET EVALUER EN MODE PROJET

Alors qu'elle est en place depuis longtemps et vue comme une évidence dans le secteur technologique et professionnel, l'évaluation en **mode projet** a aussi montré son intérêt dans des formations généralistes : Primaire, Collège, Lycée, Post-Bac. Cela se traduit par des moments où l'élève/étudiant est encadré et doit réaliser des objectifs sur une certaine durée.

Dans ce mode projet, les apprentissages et l'évaluation sont étroitement articulés. Dans le système scolaire français du collège et des lycées, cela concerne les modalités suivantes avec leurs sigles<sup>3</sup> : projets encadrés individuels ou en groupe : TPE, TER, TPE, CCF, Projet de Spécialité<sup>4</sup>, PPCC<sup>5</sup>, stages (Collège, Lycée, Post-Bac), des mémoires (Master).

La question des attendus du déroulement des projets encadrés, de leur encadrement et de leur évaluation reste trop souvent dans l'implicite. Certaines équipes se sont donné une **Charte du tuteur de projet** et ont composé des **grilles d'évaluation** de la production de l'élève/étudiant dans le cadre de son projet. Ces divers attendus peuvent avec profit être mentionnés dans un **contrat de confiance** du projet encadré.

★ ★ ★ ★ ★

### Quelques références

Date	Auteur	Titre	Support	Lien / Éditeur
2003	André Antibii	La constante macabre	Ouvrage	Math'Adore
2006	André Antibii	L'évaluation par contrat de confiance	Colloque du Sénat	Math'Adore
2007	André Antibii	Pour en finir avec la constante macabre	Ouvrage	Math'Adore
2014	André Antibii	Pour des élèves heureux en travaillant	Ouvrage	Math'Adore
Dec. 2014	Philippe Roederer Catherine Massicot	De l'EPCC au contrat participatif d'évaluation	<a href="#">Journées nationales sur l'évaluation</a>	MENESR
Déc. 2002	Marc Romainville	L'évaluation des acquis des étudiants dans l'enseignement universitaire	<a href="#">Rapport au HCE</a>	HCE
Mars 2016	Pascal Huguet	La suppression partielle des notes réduirait les inégalités entre élèves	<a href="#">Le Monde Campus</a>	Le Monde

<sup>3</sup> TPE : Travaux Personnels Encadrés (classe de Première du Lycée Général) ; TER : Travaux d'Étude et de Recherche.  
CCF : Contrôle en cours de formation.

<sup>4</sup> Terminale Technologique.

<sup>5</sup> Projets Pluridisciplinaires à Caractère Professionnel.

Pour mémoire, le « socle » en vigueur jusqu'à 2015-2016 s'organisait en 7 grandes **compétences** :

- 1° La maîtrise de la langue française ;
- 2° la pratique d'une langue vivante étrangère ;
- 3° les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique ;
- 4° la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication ;
- 5° la culture humaniste ;
- 6° les compétences sociales et civiques ;
- 7° l'autonomie et l'initiative.

Chacune de ces *compétences* étant composée de *connaissances* essentielles, de *capacités* à les utiliser et d'*attitudes* indispensables tout au long de sa vie (ouverture aux autres, curiosité, créativité, respect de soi et d'autrui). Depuis 2009, les programmes du collège intègrent les éléments du socle commun, dans la continuité de ceux de l'école primaire publiés en 2008.

La rentrée 2016 s'effectuera sous le signe d'un nouveau socle commun dans l'Enseignement obligatoire, composé selon le schéma ci-contre de 5 grands domaines :

- 1° les **langages** pour penser et communiquer
- 2° les **méthodes** et **outils** pour apprendre
- 3° la formation de la **personne** et du **citoyen**
- 4° les **systèmes** naturels et les systèmes techniques
- 5° les **représentations** du monde et l'activité humaine.

Chacun de ces domaines comprend des objectifs de connaissances et de compétences.

Cette présentation du socle commun ne signifie pas que les acquisitions doivent se limiter à ces éléments essentiels.

Au-delà de ce « **socle commun** » de portée nationale qui est composé de compétences très génériques, il est utile de les décliner en compétences plus **ciblées** pour baliser les enseignements de l'année, sachant que compétences et connaissances sont intimement liées.

