

FAQ socle ...

[→ Quels sont les textes sur lesquels s'appuyer ? Ont-ils tous la même valeur institutionnelle ?](#)

[→ Parmi toutes les définitions des différents termes, lesquelles retenir ?](#)

➤ [Questions générales sur la mise en œuvre du socle au sein de l'établissement :](#)

[→ Qui valide et quand ?](#)

[→ Evaluer quoi ? Comment ?](#)

[→ Qui évalue et quand ?](#)

[→ Du suivi des compétences au diagnostic ... Vers un accompagnement personnalisé ?](#)

➤ [Des connaissances à construire et des compétences à travailler :](#)

[→ L'importance accordée aux capacités et attitudes ne risque-t-elle pas de défavoriser l'acquisition des connaissances ?](#)

[→ Comment repérer qu'un élève ne maîtrise pas une compétence ? Rôle de diagnostic ?](#)

[→ Que faire lorsqu'un élève ne maîtrise pas une compétence ? Quelles aides apporter ?](#)

[→ Le choix des compétences à évaluer est-il imposé par les programmes officiels ?](#)

➤ [Questions relatives à une concertation entre disciplines :](#)

[→ Faut-il détailler les observables ou au contraire les regrouper ?](#)

[→ Faut-il avoir validé tous les items pour valider un domaine et tous les domaines pour valider une compétence \(pilier\) ?](#)

[→ Que faire de toutes les informations récoltées ? Comment conserver la trace des évaluations sur les 4 années du collège ? Existe-t-il des outils informatiques ?](#)

[→ Comment évaluer dans une compétence qui n'est pas la "compétence principale" de la discipline \(hors 6 et 7 ?\)?](#)

[→ Qui valide chaque compétence si toutes les disciplines peuvent \(et doivent\) participer la validation ?](#)

[→ Peut-on et faut-il répartir les items, domaines ou compétences du socle entre les disciplines \(comme pour le B2i\) ?](#)

[→ Noter ou ne pas noter ?](#)

[→ Les élèves "à besoins particuliers" \(segpa, DP6, handicapés, ...\) valident-ils le même socle ?](#)

➤ [Questions concernant les pratiques pédagogiques au sein de la classe et la mise en œuvre du socle commun :](#)

[→ Faut-il identifier les capacités \(et attitudes ?\) ?](#)

[→ Peut-on évaluer des compétences pendant des séances "classiques" ?](#)

[→ Une situation complexe est-elle nécessaire pour évaluer une compétence ?](#)

[→ Peut-on se contenter de relever les capacités \(et attitudes ?\) mises en œuvre à l'occasion d'une activité ?](#)

[→ L'approche par compétence ne change-t-elle pas la posture du professeur ?](#)

[→ L'approche par compétence n'est-elle pas très chronophage ?](#)

[→ Comment évaluer une classe entière de manière aussi détaillée ?](#)

➔ **Quels sont les textes sur lesquels s'appuyer ? Ont-ils tous la même valeur institutionnelle ?**

Les textes : <http://eduscol.education.fr/cid47996/textes-de-reference.html>

L'article 9 de la **loi** du 23 avril 2005

<http://www.legifrance.gouv.fr/WAspad/UnTexteDeJorf?numjo=MENX0400282L>

Le **décret** du 11 juillet 2006

<http://www.legifrance.gouv.fr/WAspad/UnTexteDeJorf?numjo=MENE0601554D>

L'**arrêté** du 9 juillet 2009

<http://textes.droit.org/JORF/2009/07/25/0170/0027/>

La **note ministérielle** du 13 juillet 2009

<http://education.gouv.fr/cid49357/mene0900819n.html>

Les outils DGESCO :

Les **grilles de référence** (au palier 3)

http://media.eduscol.education.fr/file/socle_commun/72/9/evaluation-grillesDNB_117729.pdf

Des **vade-mecum** et des **banques de situations** (compétences 3A et 3B séparés)

<http://eduscol.education.fr/pid23228-cid49889/livret-personnel-de-competences.html>

Les « **Recommandations pour le socle commun** » du Haut Conseil de l'éducation.

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000785644>

Les **programmes** des différentes disciplines

<http://eduscol.education.fr/cid49790/nouveaux-programmes-college.html>

L'**attestation** de maîtrise des connaissances et compétences du socle commun au palier 3

http://media.education.gouv.fr/file/socle_commun/73/8/attestation-palier-3_117738.pdf

[Retour haut de page - sommaire](#)

➔ **Parmi toutes les définitions des différents termes, lesquelles retenir ?**

Le socle commun définit les **termes à utiliser** désormais afin d'assurer un minimum d'harmonisation et de parler des mêmes choses :

- **Compétences (= piliers), domaines, items (dont capacités et attitudes)** : définis à partir de l'attestation.

| Compétence 7 - L'autonomie et l'initiative | |
|---|--|
| Compétence | DÉCOUVRIR LES MÉTIERS ET LES FORMATIONS <input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non Envisager son orientation de façon éclairée Se familiariser avec l'environnement économique, les entreprises, les métiers Connaître les systèmes d'éducation, de formation et de certification |
| | ÊTRE CAPABLE DE MOBILISER SES RESSOURCES INTELLECTUELLES ET PHYSIQUES DANS DIVERSES SITUATIONS <input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non Être autonome dans son travail : savoir l'organiser, le planifier, l'anticiper, rechercher et sélectionner des informations utiles Connaître son potentiel, savoir s'auto évaluer Savoir nager Avoir une bonne maîtrise de son corps |
| Domaine | FAIRE PREUVE D'INITIATIVE <input type="checkbox"/> OUI <input type="checkbox"/> NON S'impliquer dans un projet individuel ou collectif Savoir travailler en équipe Manifester curiosité, créativité, motivation, à travers des activités conduites ou reconnues par l'établissement Savoir prendre des initiatives et des décisions |
| Item | |
| La compétence 7 est validée <input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non | |

- **Compétence** = combinaison de connaissances, de capacités et d'attitudes **mobilisables** dans des situations **complexes**. Une compétence est un "**savoir agir**".
- **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...). 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 la réaliser ("comment vais-je m'y prendre pour ... ?").
- **Consigne** : Après avoir mis l'élève dans une situation réaliste destinée à motiver la recherche, on lui précise ce qu'il doit **faire** (verbe d'action) et ce qu'il doit **produire**, mais sans lui dire comment s'y prendre ni lui donner de procédure.
- **Capacité** = savoir-faire (= aptitude de la définition européenne) = élément de procédure = s'exprime lors de la réalisation d'une **tâche simple**.
- **Attitude** = **état d'esprit**, disposition à, conduite adoptée dans un milieu déterminé (= comportement ?),

...

- **Comportement** = **réactions** observables, (**conduite ?**)... C'est l'opérationnalisation (mise en œuvre) d'une ou plusieurs attitudes.
- **Paliers** : descripteur de **l'exigence maximum** pour statuer sur la maîtrise d'un item à un niveau d'enseignement (troisième pour l'attestation).
- **Validation ou évaluation ?**
 - La **validation** des compétences et des connaissances du palier 3 sera réalisée **en fin d'apprentissage**, donc en fin de troisième, sur **l'attestation**. La validation est un **bilan Collégiale**, elle nécessite la **mutualisation** de toutes les informations concernant l'élève.
 - **L'évaluation** jalonne l'acquisition des compétences et des connaissances par l'élève tout au long de sa scolarité. Elle fournit les éléments de décision pour la validation par l'équipe éducative.
- **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, à la fin de la scolarité obligatoire (poursuite en LP possible).
- **Critères** : invariables pour une capacité donnée, ils définissent les **qualités** de la production attendue. Peu nombreux, ils s'expriment par des mots : pertinence, justesse ou exactitude, complétude, cohérence, conformité, lisibilité, originalité, ... Ils correspondent souvent à des **annotations** de copies : "hors sujet, faux, incomplet, incohérent, maladroit, illisible, banalité, ..."
- **Indicateurs** : description des **signes observables ou mesurables**, propres à chaque situation, permettant de statuer sur le respect des critères. Ils doivent être formulés de façon suffisamment **explicite** pour que l'élève puisse **s'autoévaluer**.

[Retour haut de page - sommaire](#)

➤ **Questions générales sur la mise en œuvre du socle au sein de l'établissement :**

➔ **Qui valide et quand ?**

La validation des compétences et des connaissances sera réalisée collégalement en fin de classe de troisième. **On peut commencer en fin de quatrième. Des "états intermédiaires" doivent permettre d'identifier et prendre en charge les difficultés de l'élève.**

Le texte précise que c'est le **chef d'établissement** qui valide, in fine, sur proposition de l'équipe pédagogique.

Les **professeurs**, notamment **principaux**, peuvent valider, par délégation.

[Retour haut de page - sommaire](#)

➔ **Evaluer quoi ? Comment ?**

"On n'évalue pas une compétence mais le résultat de sa mise en œuvre". On évalue "une action" ou le "produit de cette action".

- **L'évaluation détaillée par capacités, connaissances et attitudes** est destinée à l'élève, pour lui signifier ce qu'il doit travailler pour progresser (remédiation). Elle a valeur diagnostique.

- **L'évaluation globale** (au niveau des domaines et des compétences) est suffisante pour argumenter la validation à venir.

La première est communiquée à l'élève ("mini-grilles" par exemple), la seconde sera partagée (par l'institution) pour la validation future.

C'est en fait une seule et même évaluation, mais c'est la **précision de la communication** qui change en fonction de la finalité.

- **Evaluer pour faire progresser** : on évalue ce que sait faire l'élève (évaluation positive) et on repère ce qu'il ne sait pas faire, pour l'orienter dans sa remédiation. La finesse des observables dépend des objectifs de formation.

- **Evaluer pour apprendre** : l'élève s'auto-évalue au moyen de grilles d'indicateurs. Il repère ses points forts et ses points faibles. Il ne peut le faire que pour des tâches simples ne nécessitant pas d'expertise, donc au moins au niveau des items. Si la finesse est trop grande, il risque de perdre l'essentiel et de se noyer dans le détail.

- **Evaluer pour valider** : on peut considérer globalement la qualité de la production et statuer sur la maîtrise ou non de la compétence, par exemple au niveau d'un domaine. On ne recherche pas l'exhaustivité de la maîtrise de toutes les étapes.

L'inspecteur du permis de conduire valide globalement à partir d'une situation complexe dans laquelle il inclut deux ou trois tâches simples (créneau, marche arrière, rond point). Il valide globalement la compétence à

s'intégrer sans trop de risque dans la circulation routière.

Le moniteur d'auto-école évalue en détail les tâches simples, dans la même situation complexe et s'en sert pour travailler les points faibles et conforter les points forts.

Personne ne se souvient de la façon dont il a appris à conduire. Le permis atteste d'une compétence acquise, sans trace de l'apprentissage. Mais quelques cours de conduite ne feraient parfois pas de mal ... notamment sur la neige, contexte nouveau qui nécessite des automatismes différents.

[Retour haut de page - sommaire](#)

→ Qui évalue et quand ?

L'évaluation s'effectue tout au long des 4 années du collège.

Toutes les disciplines peuvent évaluer toutes les compétences. C'est même la définition d'une compétence ("évaluation dans des contextes variés")

Ce sont essentiellement les professeurs (dont les documentalistes) au sein de leur classe ou en activités de projet (interne ou externe à l'établissement) qui évalueront les élèves. Les CPE peuvent participer à cette évaluation (notamment pour les attitudes de la compétence 7).

Nécessitant des situations complexes, l'évaluation des compétences se réalisera préférentiellement pendant les phases d'évaluation formatives. En fin d'apprentissage par cette approche non guidée, on peut l'envisager en évaluation sommative. Se pose alors la question de la possibilité d'aides et de leur prise en compte.

[Retour haut de page - sommaire](#)

→ Du suivi des compétences au diagnostic ... Vers un accompagnement personnalisé ?

L'évaluation au sein de chaque discipline ou transversale fait apparaître les compétences (et connaissances, capacités, attitudes) acquises et celles qui doivent être renforcées.

Un diagnostic de compétences individuelles s'établit donc au sein de chaque discipline et/ou équipe disciplinaire et permet de prévoir l'aide appropriée, en orientant l'élève de manière argumentée vers des dispositifs d'aide appropriée (dont les PPRE). On passe « du menu collectif au menu à la carte »

[Retour haut de page - sommaire](#)

➤ Des connaissances à construire et des compétences à travailler :

→ L'importance accordée aux capacités et attitudes ne risque-t-elle pas de défavoriser l'acquisition des connaissances ?

Des connaissances sont nécessaires pour maîtriser une compétence. On n'écrit pas un récit au passé sans connaître les conjugaisons, on n'écrit pas un récit fantastique sans connaître les lois du genre.

Mais une compétence consiste en des "connaissances en action", mobilisées dans des contextes nouveaux. Des connaissances peuvent être "racontées" sans que soit garantie leur utilisation, surtout dans une situation inédite, notamment du quotidien (mobilisation, transfert).

Réciter ou restituer les connaissances nécessaires pour maîtriser une compétence ne permet pas de décider de la maîtrise de cette compétence.

Connaître le code de la route ne permet pas seul d'obtenir le permis de conduire.

[Retour haut de page - sommaire](#)

→ Comment repérer qu'un élève ne maîtrise pas une compétence ? Rôle de diagnostic ?

Le **diagnostic** fournit par un enseignant concernant un élève devra être croisé avec les diagnostics provenant des autres disciplines.

La non-maîtrise d'une compétence est la règle en phase d'apprentissage. L'identification des éléments de cette compétence (connaissances, capacités ou attitudes) les moins maîtrisés permet une **remédiation ciblée** qu'on espère plus efficace que la simple répétition (si fréquente en aide individualisée).

[Retour haut de page - sommaire](#)

→ Que faire lorsqu'un élève ne maîtrise pas une compétence ? Quelles aides lui apporter ?

Une tâche complexe est souvent plus difficile à réaliser que chacune des tâches simples qui la constituent (résoudre un problème de mathématiques, faire une rédaction dans un style donné, mettre en œuvre une démarche expérimentale, participer à un débat en langue étrangère, organiser un tournoi de volley, ...). L'élève peut être capable de réaliser isolément certaines de ces tâches sans être capable de

prendre leur mobilisation (choix et chronologie), donc sans être **autonome**.

- On peut lui fournir des "**coup de pouce**" qui vont "débloquer la situation" en lui disant "quoi faire" sans dire "comment faire" (dont aide méthodologique).
- Pour ceux qui auront malgré tout encore des difficultés, on pourra aller jusqu'à fournir la procédure, tout ou partie (guidage "pas à pas" ou "recette de cuisine").

On travaille de détail pour réussir le général.

Dans le flot de la circulation routière d'une ville, on peut être amené à guider celui qui conduit pour qu'il puisse se concentrer sur la seule intégration de sa voiture dans la circulation. C'est ce que fait un GPS. Conduire, lire une carte et décider de la direction à prendre est complexe, voire trop complexe et pouvant conduire à l'accident. Pourtant chaque élément de la tâche est isolément réalisable.

[Retour haut de page - sommaire](#)

➤ Questions relatives à une concertation entre disciplines :

➔ **Le choix des compétences à évaluer est-il imposé par les programmes officiels ?**

La nouvelle écriture des programmes officiels de collège définissent des **capacités** associées à une **connaissance** à travailler ("faire ... afin de ..."). [autres ???]

C'est le choix de la **situation** et de la démarche de résolution **autonome** de la tâche qui permet de travailler des compétences (ou des domaines) du socle.

Les disciplines pouvant et devant toutes participer à la validation des 7 compétences du socle, ces dernières (et les domaines) s'imposent indépendamment des programmes.

Toute situation mettant en œuvre des compétences (ou domaines) dont les connaissances mobilisées font partie du socle doit permettre de participer à leur validation (de façon positive ou négative).

[Retour haut de page - sommaire](#)

➔ **Faut-il détailler les observables ou au contraire les regrouper ?**

Détailler trop précisément les observables rend difficile la perception globale d'un élève.

Mais des observables trop globaux ne permettent pas un diagnostic fin et les aides et accompagnements individuels.

C'est le **destinataire** de l'information qui décide du "degré de granularité" de cette évaluation. Seuls l'élève et son professeur ont besoin du détail. Les parents et l'institution ne recherchent qu'un portrait à grands traits donnant la "silhouette" de l'élève. L'évaluation détaillée risque d'une part une perte de lisibilité (le signal se dilue dans le bruit de fond) et d'autre part lassitude et abandon devant la lourdeur de la tâche (expérience malheureuse de la pédagogie par objectifs et des référentiels des années 90).

Schématiquement on peut dire que :

- **l'évaluation pour le socle se fait "à grands traits"**, au niveau des **domaines**, à l'occasion de toutes les situations complexes auxquelles l'élève est confronté
- **l'évaluation formative se fait au niveau des items** (capacités et attitudes) afin de guider l'élève vers une remédiation. On peut pour cela utiliser des "mini-grilles" que l'élève conservera au niveau de sa production.
- **l'évaluation sommative peut être menée comme actuellement**, même si une tendance vers des situations plus "ouvertes" est souhaitable (**dans l'esprit des situations Pisa**), à condition qu'elles aient été travaillées au préalable en situations d'apprentissage.

[Retour haut de page - sommaire](#)

➔ **Faut-il avoir validé tous les items pour valider un domaine et tous les domaines pour valider une compétence ?**

Toute recherche d'exhaustivité conduirait à la recherche de l'excellence et serait contraire à la notion même de compétence.

La **compétence** n'implique pas la **performance** dans chacun des éléments de sa réalisation. La maîtrise d'une compétence **s'estime** indépendamment de la maîtrise de tous les éléments de la procédure mise en œuvre.

Aucune évaluation, aucun examen, aucun concours ne teste TOUS les éléments d'une formation. Ils testent un échantillon et le résultat obtenu sur cet échantillon "aléatoire" est généralisé à l'ensemble de l'apprentissage.

Pour chaque compétence (ou domaine) : chaque situation qui permet de donner un avis (positif ou

négatif) est comptabilisée mais on n'attend pas d'avoir testé tous les éléments pour valider (items pour un domaine ou domaines pour une compétence).

Dans l'exemple du permis de conduire cela signifierait qu'on visite toutes les situations que peut rencontrer un conducteur dans sa pratique. C'est évidemment impossible. Il faut visiter les grandes familles de situations, en travailler le plus possible dans le temps imparti, puis en tester quelques unes, au hasard, comme échantillonnage. On suppose que si l'apprentissage a été bien mené (et pourquoi ne le serait-il pas ?), ce qui est réussi témoigne d'autres réussites potentielles non testées ... et ce qui ne l'est pas également. On ne peut donc plus dire "dans une autre situation, j'aurais su faire ...". Une compétence ne dépend pas du contexte.

[Retour haut de page - sommaire](#)

➔ **Que faire de toutes les informations récoltées ? Comment conserver la trace des évaluations sur les 4 années du collège ? Existe-t-il des outils informatiques ?**

Outil de suivi informatisé ? Outil "papier" ? Quand renseigner ?

Qui récolte les résultats des évaluations ?

Pour les évaluations détaillées (au niveau des items), c'est l'élève qui doit en conserver la trace (mini-grilles) ainsi que le professeur s'il le souhaite.

On doit conserver la trace sur les quatre années du collège des informations **au niveau des domaines**, dans un outil de gestion informatisée.

Cet outil doit permettre la compilation des évaluations que souhaite le professeur. En gardant à l'esprit que trop d'informations créent "du bruit qui noie le signal".

Cette application doit également être interconnectée avec la base des élèves et l'application qui permettra d'éditer les attestations.

[Retour haut de page - sommaire](#)

➔ **Comment évaluer dans une compétence qui n'est pas la compétence principale de la discipline (hors 6 et 7) ?**

D'après les textes, "chaque compétence requiert la contribution de plusieurs disciplines et réciproquement, une discipline contribue à l'acquisition de plusieurs compétences". C'est l'accumulation d'évaluations dans des contextes différents qui fait la nature d'une compétence dans ce qu'elle contient de "mobilisation" et de "transfert".

Chaque enseignant peut avoir l'occasion d'évaluer (donner un avis ?) une capacité ou une attitude d'une autre compétence. Il pourra se rapprocher des disciplines les plus concernées (pilotes ?) par cette compétence pour conserver un niveau d'exigence cohérent avec le niveau considéré.

Certaines compétences sont fondamentalement transversales et doivent mobiliser toutes les disciplines (1, 4, 6 et 7) alors que la compétence 2 semble plus disciplinaire. Les capacités de la compétence 3 sont fondamentalement transversales (s'informer, raisonner, réaliser et communiquer). On en trouverait d'autres dans les autres compétences ...

[Retour haut de page - sommaire](#)

➔ **Qui valide chaque compétence si toutes les disciplines peuvent (et doivent) participer la validation ?**

La validation se doit d'être collégiale, argumentée par les évaluations dans toutes les disciplines. Ce sont les disciplines réunies en conseil (de classe ?) qui valident les domaines et les compétences mais c'est le principal qui valide le socle.

Il est donc important de pouvoir conserver la trace des évaluations portées pour chaque domaine ou compétence pendant les quatre années du collège et par toutes les disciplines. Cette trace doit pouvoir suivre l'élève qui n'aura pas été complètement validé, notamment au lycée professionnel.

[Retour haut de page - sommaire](#)

➔ **Peut-on et faut-il répartir les items, domaines ou compétences du socle entre les disciplines (comme pour le B2i) ?**

Ce serait contraire à l'idée même de compétence (mobilisation et transfert dans des contextes différents) que d'évaluer dans une seule discipline. C'est cependant envisageable pour certains domaines de certaines compétences, en limitant le nombre de disciplines concernées.

Les items ne servent que pour l'évaluation destinée à l'élève. Ils sont souvent disciplinaires et leur évaluation n'a pas à être communiquée.

Les domaines ou compétences sont évalués dans toutes les situations disciplinaires ou interdisciplinaires

possibles. La seule difficulté réside dans la collecte de toutes les évaluations. Un outil informatique s'avère indispensable.

[Retour haut de page - sommaire](#)

→ Noter ou ne pas noter ?

L'expérience montre qu'abandonner les notes n'est que transitoire, à cause de la pression externe familiale et institutionnelle. Le retour aux notes semble enlever de l'importance aux compétences. Le passage par l'abandon des notes semble favoriser le passage à l'évaluation des compétences parce qu'on "n'a pas avoir le choix d'y aller ou pas". Cela permet d'envoyer le signal fort d'un changement de fond et non seulement cosmétique.

Le problème ne réside pas dans la note (mesure chiffrée), surtout si elle s'appuie sur un barème détaillé fourni, mais dans la moyenne qui diminue l'information, et surtout la moyenne de moyennes qui l'annule. Une moyenne ne donne pas d'information sur ce que sait faire l'élève ni sur ses faiblesses.

[Retour haut de page - sommaire](#)

→ Les élèves "à besoins particuliers" (segpa, DP6, handicapés, ...) valident-ils le même socle ?

OUI !!! Le socle est souvent décrit comme une "boussole". Pour ces élèves "à besoins particuliers", cela devient une **ambition**. L'important est que ces élèves aient un projet et qu'ils mettent tout en œuvre pour l'atteindre. Les compétences n'étant pas liées (seulement) aux performances, des élèves peuvent valider des progrès clairement identifiés à partir d'un contrat explicite. Ne recherchant pas l'exhaustivité ni les performances de détail, on peut valider au niveau considéré, **dans le contexte choisi**. La validation se fera au niveau du palier 2 (CM2).

[Retour haut de page - sommaire](#)

➤ Questions concernant les pratiques pédagogiques au sein de la classe et la mise en œuvre du socle commun :

→ Faut-il identifier les capacités **(et attitudes ?)** ?

Pour le socle, **cette évaluation détaillée n'est pas nécessaire pour évaluer les domaines et les compétences**, une évaluation globale étant dans ce cas suffisante et plus efficace. Elle s'effectue à l'occasion de tâches suffisamment complexes pour laisser une part de choix à l'élève.

L'évaluation des items est destinée à faire progresser l'élève en identifiant ses points forts (à renforcer) et ses points faibles (à corriger). Elle peut se mettre en œuvre à toute occasion, puisqu'**on ne teste pas des compétences mais des éléments de compétences**, capacités, attitudes ou connaissances. C'est une façon de **jalonner les apprentissages**. Cela nécessite un repérage en amont de la mise en activité. L'**auto-évaluation** augmente l'efficacité du repérage, l'élève revisitant ce qu'il a fait au moyen d'**indicateurs** décrivant ce qu'il aurait pu ou dû faire.

En cas de conduite accompagnée, la compétence est maîtrisée, sinon on ne prendrait pas le risque d'intégrer un jeune conducteur dangereux dans la circulation routière. Mais cette maîtrise est encore imparfaite. Il s'agit de perfectionner certains automatismes et de les renforcer. Il faut pour cela identifier ceux qui méritent une attention particulière, voire un entraînement spécifique particulier, notamment par la répétition de la tâche simple. Mais c'est lors d'une situation complexe que l'automatisme sera évalué, dans un contexte réaliste.

[Retour haut de page - sommaire](#)

→ Peut-on évaluer des compétences pendant des séances "classiques" ?

Il est possible d'évaluer des compétences **si la tâche est complexe**, ce qui est rare.

En général, l'élève se trouve davantage devant **plusieurs tâches simples** correspondant, au mieux, à des **capacités**. Cela permet l'**entraînement aux automatismes de base** ("faire des gammes"). On évalue alors des **items** (connaissances, capacités, ou attitudes), et non une compétence. Cela permet de guider les apprentissages mais pas d'évaluer des compétences.

[Retour haut de page - sommaire](#)

→ Une situation complexe est-elle nécessaire pour évaluer une compétence ?

La notion de tâche complexe est sans doute la meilleure valeur ajoutée pédagogique de l'**approche par compétences**. Elle suppose qu'on laisse l'élève choisir une stratégie ou une démarche et qu'on évalue, **globalement**, le résultat, sans souci d'exhaustivité ni d'excellence. *L'élève peut réussir "un peu".*

Si le résultat obtenu correspond **globalement** au résultat attendu, on évalue positivement la **compétence** ou le **domaine** qui correspond, sans se préoccuper de la qualité de réalisation de tous les items censés avoir été mis en œuvre. .

Si la tâche n'est pas réussie, on peut tout de même évaluer les capacités ou attitudes maîtrisées mais ce n'est pas la somme de capacités ou attitudes réussies isolément qui devrait permettre de valider la compétence en entier si celle-ci n'a jamais été réussie au niveau d'une tâche complexe.

"La maîtrise d'une compétence ne se réduit pas à la maîtrise des éléments (items) qui la constitue".

Dans l'exemple du permis de conduire cela reviendrait à attribuer le permis de conduire à quelqu'un qui ne s'est jamais intégré dans la circulation, uniquement parce qu'il a su démarrer la voiture, faire une marche arrière sur un parking, réaliser un créneau dans une rue déserte et prendre un sens giratoire sur un circuit d'entraînement.

[Retour haut de page - sommaire](#)

→ Peut-on se contenter de relever les capacités (et attitudes ?) mises en œuvre à l'occasion d'une activité ?

Tout est possible. On peut **baliser les apprentissages de base**, les "gammes". Par exemple pour placer une évaluation des connaissances si la majorité des élèves réussit les capacités. Il est également possible de travailler une compétence et de profiter de l'occasion pour découvrir, par exemple, un nouvel instrument de mesure et la capacité associée. Il faut alors considérer qu'on a évalué un **savoir-faire décontextualisé** et veiller à évaluer à terme sa **mobilisation en situation complexe** (qui lui demandera de prendre la décision de la mise en œuvre).

[Retour haut de page - sommaire](#)

→ L'approche par compétence ne change-t-elle pas la posture du professeur ?

L'introduction **progressive** de tâches complexes (au cours de la scolarité du collège) laissant l'élève acteur de son apprentissage, par les choix de cheminement qu'il doit faire, modifie de fait le rôle de l'enseignant qui va progressivement passer de "transmetteur de savoirs" à "accompagnateur ou organisateur de l'acquisition des compétences et des connaissances", tuteur, ou (personne) ressource (parmi d'autres). L'enseignant sera **moins présent pendant** les phases d'apprentissage mais davantage en **préparation** (élaboration de consignes explicites, aides, fiches méthodes, grilles d'évaluation ou d'auto-évaluation, ...) et dans la **remédiation** qui se trouve davantage personnalisée.

[Retour haut de page - sommaire](#)

→ L'approche par compétence n'est-elle pas très chronophage ?

Oui, par rapport à une transmission de savoir et entraînement par répétition, à laquelle elle ne doit pas se substituer mais qu'elle doit venir étayer. Elle est très chronophage au début, quand les élèves sont peu habitués, puis de moins en moins. Elle permet souvent d'aller "plus loin" dans le dialogue et dans les questions de fond avec les élèves, ce qui prend du temps mais donne du sens aux apprentissages. La diversification des approches doit pouvoir motiver différemment les élèves afin qu'ils trouvent dans cette diversité matière à exprimer leurs talents, naturellement divers.

Prendre des heures de conduite prend du temps mais personne n'apprendrait le code de la route si la finalité n'était pas de conduire. Et on n'attend pas d'avoir le code pour commencer la conduite. La compétence est un tout et les éléments indispensables se construisent autour d'une situation de conduite réaliste et motivante. Sinon on apprendrait sur simulateur (... ce que font les pilotes de lignes pour s'entraîner car pour eux la compétence se confond avec la performance des automatismes).

[Retour haut de page - sommaire](#)

→ Comment évaluer une classe entière de manière aussi détaillée ?

Pour les compétences du socle, l'évaluation peut (doit ?) être globale. C'est pour l'évaluation formative qu'il peut être intéressant de détailler les connaissances, capacités et attitudes sur les quelles l'élève rencontre des difficultés.

Le nombre important d'élèves rend rapidement difficile, voire impossible, l'évaluation détaillée de tous. On peut décider de n'évaluer que quelques items (ou domaines), en particuliers ceux qu'on pourra mettre en œuvre plusieurs fois et repérer les progrès. On peut aussi fournir des grilles de critères et indicateurs pour que l'élève s'évalue lui-même et repère ses difficultés. Cela présente l'avantage de l'impliquer et de l'inciter à revisiter ce qu'il a produit en le comparant avec une référence dont il prend alors connaissance et qu'il utilise.

[Retour haut de page - sommaire](#)