

UNIVERSITE DES ANTILLES ET DE LA GUYANE
ESPE de Guadeloupe

Mémoire de Master « EDUCATION ET FORMATION »
Spécialité MESJE

Présenté en vue de l'obtention du Grade de Master sur le thème :

**L'évaluation des compétences des élèves
par les enseignants de l'école élémentaire**

Etude des obstacles à sa mise en œuvre

Mémoire présenté par

Jennifer CABARRUS

Sous la direction de
Mme Nathalie JACQUET

Année 2013/2014

REMERCIEMENTS

Merci à ma directrice de mémoire, Mme Nathalie Jacquet qui a su me conseiller, m'orienter et me laisser travailler à mon rythme durant toute l'année. Je tiens également à remercier Mme Nicole Rauzduel qui a bien voulu m'accorder un entretien, lequel fut déterminant pour la suite de mon travail.

Une pensée pour mon entourage familial et amical qui m'a soutenu durant cette année riche en émotions : Mr Ismael Aglas, Mme Huguette Cabarrus, Mme Laura Cabarrus, Mme Jessie Cabarrus, Mme Octavie Bénon, Mr Dominique Moesta, Mme Astrid Bicep.

LISTE DES SIGLES, ACRONYMES ET ABRÉVIATIONS

- **A** : Acquis
- **AR** : A renforcer
- **CP** : Cours préparatoire
- **CE₁** : Cours élémentaire 1
- **CE₂** : Cours élémentaire 2
- **CM₂** : Cours moyen 2
- **ECA** : En cours d'acquisition
- **EPS** : Education physique et sportive
- **LPC** : Livret personnel de compétences
- **MEN** : Ministère de l'Education nationale
- **NA** : Non acquis
- **PISA** : *Program for International Student Assessment* ou Programme international pour le suivi des acquis des élèves
- **SCCC** : Socle commun de connaissances et de compétences

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	05
CADRE THÉORIQUE.....	07
PARTIE 1. L'ÉVALUATION.....	07
PARTIE 2. LES COMPÉTENCES.....	10
PARTIE 3. EVALUER DES COMPÉTENCES.....	22
PARTIE ETUDE.....	29
I. PRÉSENTATION DE L'OBJET D'ETUDE, DE LA PROBLEMATIQUE, DES QUESTIONS DE RECHERCHE ET DES HYPOTHÈSES.....	29
II. MÉTHODOLOGIE.....	29
III. PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS.....	30
IV. DISCUSSION DES RÉSULTATS.....	62
V. CONCLUSION : BILAN ET PERSPECTIVES.....	64
BIBLIOGRAPHIE ET WEBOGRAPHIE.....	66
TABLE DES ANNEXES.....	68
ANNEXES.....	69
TABLE DES MATIÈRES.....	91
RESUMÉS ET MOTS-CLEFS.....	99

Introduction

Le concept de compétence inonde aujourd'hui toutes les branches de la société. Dans le monde de l'entreprise, il s'est substitué à celui de « qualification ». Il a également investi le domaine de la formation professionnelle. Ainsi, le bilan de compétences permet-il aux salariés d'envisager de nouvelles perspectives professionnelles. Le monde de l'éducation n'échappe pas à la montée en puissance du concept et ce, au-delà de nos frontières. Cette idée s'illustre à travers la mise en place par le Ministère de l'Education nationale en 2006 d'un socle commun de connaissances et de compétences que doit maîtriser tout l'élève à l'issue de sa scolarité obligatoire. Mais la maîtrise de compétences est également attendue des enseignants comme en témoigne le référentiel publié au Bulletin officiel le 25 juillet 2013¹. Au nombre des 19 compétences constituant ce référentiel figure celle d'évaluer les élèves.

La question de l'évaluation des acquis des élèves occupe une place centrale dans le système éducatif, ceci pour plusieurs raisons. D'abord, les résultats aux diverses évaluations permettent aux instances étatiques d'engager des réformes jugées utiles ; les évaluations constituent donc un outil de pilotage du système éducatif. Ensuite, les résultats aux évaluations permettent à l'enseignant d'organiser ses enseignements, de les adapter au public ou de juger de leur efficacité. Les évaluations revêtent enfin une importance capitale pour les élèves et leurs parents dans la mesure où les résultats obtenus déterminent la qualité du parcours scolaire et l'orientation.

L'enseignant se doit de s'assurer de la maîtrise des connaissances et des compétences du socle et des programmes de 2008 actuellement en vigueur, en procédant à des évaluations. Nous tenterons, dans le cadre de ce mémoire, de cerner les obstacles à la mise en œuvre de l'évaluation des compétences des élèves par les enseignants de l'école élémentaire. Par obstacles, nous entendons les freins ou difficultés liés à cette mise en œuvre.

Ce sujet sur l'évaluation des compétences qui s'inscrit à la fois dans le domaine de la sociologie et des sciences de l'éducation est le fruit d'une longue réflexion menée avec ma directrice de mémoire. Lors de mes stages effectués en cycle 2 puis en cycle 3, j'ai constaté que les enseignants combinaient plusieurs systèmes d'appréciation dont la notation chiffrée sur dix ou sur vingt lors des évaluations menées en classe. Une enseignante de CE₂ m'a confié à ce sujet qu'elle utilise la notation chiffrée de manière quotidienne, mais que celle-ci ne devait pas figurer sur les documents destinés aux parents. Dans un premier temps, il a été question de traiter du rapport des enseignants du primaire à la notation chiffrée. Mais, trop restrictif, le sujet a finalement été élargi à l'évaluation des compétences, le système d'appréciation utilisé n'en constituant qu'un aspect. Si rien ne s'oppose à ce que les enseignants utilisent la notation chiffrée, cette dernière semble peu pertinente au regard des contenus évalués. Plus qu'un score, l'utilisation d'un code transcrivant le degré de maîtrise d'une compétence (exemple : acquis, non acquis, en cours d'acquisition, à renforcer) semble bien plus adéquat. Mais l'utilisation d'un tel code semble poser des problèmes pratiques nécessitant un passage systématique par la notation chiffrée. Au-delà de l'utilisation du code, quels sont les autres obstacles rencontrés par les enseignants dans la mise en œuvre de l'évaluation des compétences ?

¹ Ministère de l'Education nationale. *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*. Bulletin officiel n° 30 du 25 juillet 2013.

Ce travail présente, à notre sens, plusieurs intérêts. Il s'agit, en tant que futur professionnel de l'enseignement, de s'interroger sur les pratiques évaluatives omniprésentes dans le quotidien de la classe, d'adopter une posture réflexive quant à l'acte d'évaluer et ainsi de participer de la construction d'une certaine identité professionnelle. Pour ce faire, trois hypothèses seront testées par le biais de questionnaires soumis à un public d'enseignants d'écoles élémentaires.

- Les enseignants ont des difficultés à évaluer des compétences car la définition et l'identification des compétences au sein des multiples textes officiels est une source de difficulté.

- Soumettre les élèves à des tâches complexes et inédites s'oppose aux conceptions évaluatives des enseignants

- L'utilisation d'un code à trois ou quatre échelles (de type acquis - non acquis- en cours d'acquisition- à renforcer) est une source de difficulté pour les enseignants

Des éclairages théoriques sont nécessaires pour appréhender le sujet. Nous étudierons d'abord la notion d'évaluation, puis celle de compétences, avant de nous intéresser à ce qu'implique évaluer des compétences.

CADRE THEORIQUE

Partie 1. L'évaluation

L'évaluation est une notion complexe dont la définition s'impose. Il serait sans doute plus juste de parler d'évaluations au pluriel tant celles si sont nombreuses et diversifiées.

I. La notion d'évaluation

L'évaluation de par sa définition se distingue de notions voisines telles que celles de jugement professionnel et de contrôle.

A. La définition de l'évaluation

Legendre Renald (1993 : 76) définit l'évaluation comme une :

Opération qui consiste à estimer, à apprécier, à porter un jugement de valeur ou à accorder une importance à une personne, à un processus, à un événement, à une institution ou à tout objet à partir d'informations qualitatives et/ou quantitatives et de critères précis en vue d'une prise de décision.

Évaluer, c'est comprendre, éclairer l'action de façon à pouvoir décider avec justesse de la suite des événements¹.

Plusieurs remarques peuvent être faites à la lecture de cette définition.

Tout d'abord, en tant qu'opération, l'évaluation suppose la combinaison de plusieurs actions, ce qui en fait, en dépit des apparences, un processus complexe.

Ensuite, l'évaluation peut porter sur « une personne » : il convient ici de préciser qu'en matière scolaire, il semble y avoir consensus s'agissant du fait que l'évaluation ne porte pas sur la personne de l'élève mais sur ses acquis. Cette définition recèle également le fait que l'évaluation ne saurait être arbitraire puisque devant s'appuyer sur des critères objectifs.

Enfin, évaluer suppose, selon la seconde partie de la définition de « comprendre », « d'éclairer l'action ». Ici, l'analyse de la procédure de l'évalué, de la façon dont il a procédé pour aboutir à un résultat (erroné ou non) prend tout son sens. Cette analyse constitue alors un support pour permettre à l'évaluateur d'orienter la suite de son action (organisation de remédiation dans le cadre d'évaluations formatives par exemple).

Il est fait référence dans la définition de l'évaluation à l'expression « jugement de valeur ». Cette référence peut être source de confusion dans la mesure où une autre expression proche a été rencontrée au cours de nos lectures : celle de jugement professionnel. Il convient pourtant de distinguer évaluation et jugement professionnel.

B. La distinction entre évaluation et jugement professionnel

Le jugement professionnel est défini par Lafortune et Allal (2007 : 04) comme étant :

Un processus qui mène à une prise de décision, laquelle prend en compte différentes considérations issues de son expertise (expérience et formation) professionnelle. Ce processus exige rigueur, cohérence et transparence. En ce sens, il suppose la collecte d'informations à l'aide de différents moyens, la justification du choix des moyens en lien avec les visées ou intentions et le partage des résultats de la démarche dans une perspective de régulation².

¹ Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin. Paris : Eska

² Lafortune, L. et Allal, L. (2007). *Jugement professionnel en évaluation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

L'évaluation ne saurait être confondue avec le jugement professionnel dont elle ne constitue qu'un aspect au même titre que la gestion quotidienne de la classe ou les relations avec les autres enseignants dans le cadre de projets pédagogiques (Lafortune et Allal, 2007). Si la notion de jugement professionnel est plus large que celle d'évaluation, celle de contrôle semble plus restrictive. Il semble pertinent d'opérer une distinction entre évaluation et contrôle, dans la mesure où ces deux notions sont souvent utilisées indifféremment dans le langage courant. Elles ne sont pourtant pas, d'un point de vue conceptuel, synonymes.

C. La distinction entre évaluation et contrôle

Le contrôle admet plusieurs définitions. D'après De Peretti, Boniface et Legrand (1998 : 534), il est :

un système de notation réparti dans le temps et reposant sur la présence de l'élève et sa participation à des travaux obligatoires [...] ou encore une démarche pour vérifier la conformité d'une situation à une norme préexistante¹.

La première définition renvoie à l'image classique du contrôle, revêtant un caractère nécessairement obligatoire, sommatif et donnant lieu à notation. En outre, là où l'évaluation s'intéresse aux procédures, au cheminement de l'évalué, le contrôle ne prend en compte que le résultat, le produit fini ; ce dernier devant se conformer à la norme préétablie. Si l'évaluation peut, à l'instar du contrôle, être sommative, il ne s'agit là que de l'une de ses déclinaisons, tant les évaluations en matière scolaire sont diversifiées.

II. Les différents types d'évaluation

Plusieurs critères peuvent être retenus pour procéder à une classification des évaluations : le critère du moment où elles se déroulent, celui du statut de l'évaluateur et des modalités, ou encore celui de l'échelle concernée.

A. La classification des évaluations en fonction du moment où elles se déroulent

Il est d'abord possible d'opérer un classement des évaluations en tenant compte du moment où elles ont lieu.

L'évaluation diagnostique, qui intervient généralement en début de séquence, permet à l'enseignant de connaître le niveau de connaissances des élèves, leurs compétences, leurs représentations de manière à organiser efficacement un programme pédagogique. En cours d'apprentissage, l'évaluation formative permet à l'enseignant de savoir où en est l'élève, de manière à mettre en place des remédiations si nécessaire, ou de réorienter son programme pédagogique. Nous avons parfois rencontré, au cours de nos lectures, la notion d'évaluation formatrice. Celle-ci se déroulerait, comme la formative, en cours d'apprentissage, mais servirait non pas l'enseignant, mais l'élève qui pourrait constater les progrès réalisés et les difficultés rencontrées. Evaluation formative et formatrice semblent donc se distinguer, pour certains auteurs, du point de vue du destinataire auquel elles s'adressent. Pour d'autres auteurs, il n'y a pas lieu à distinction. En fin de séquence, l'évaluation sommative est l'occasion de faire le bilan des connaissances et compétences effectivement acquises. L'évaluation sommative peut être certificative, normative ou critériée. L'évaluation certificative est celle dont la réussite entraîne l'obtention d'un diplôme. L'évaluation normative donne lieu, quant à elle, à une comparaison des élèves entre eux. Elle se distingue,

¹ De Peretti, A. et Boniface, J. et Legrand, J. (1998). *Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation*. Paris : ESF éditeur.

en ce sens, de l'évaluation critériée, laquelle est opérée en fonction de critères de réussite préétablis.

Mais les évaluations peuvent également être classées en fonction du statut de l'évaluateur et des modalités sur lesquelles elles s'appuient.

B. La classification des évaluations en fonction du statut de l'évaluateur et des modalités

Un autre critère de classement réside dans le statut de l'évaluateur. On distingue l'évaluation par le maître de l'autoévaluation et de la co-évaluation. Dans le cadre de l'autoévaluation, l'élève évalue sa propre production alors que dans la co-évaluation, les élèves s'évaluent entre pairs, par exemple en échangeant leurs copies, s'il s'agit d'une évaluation écrite. Ce dernier point permet de distinguer les évaluations en fonction des modalités sur lesquelles elles s'appuient. Si l'écrit est, sans doute, la première modalité à émerger lorsque l'on parle de l'évaluation, cette dernière peut également s'effectuer à l'oral, ou reposer sur une observation dans le cadre de la pratique de l'EPS par exemple. En outre, l'évaluation individuelle n'est pas la seule possible, les élèves pouvant être évalués de manière collective.

Il est également possible d'opérer une classification des évaluations en fonction de l'échelle à laquelle elles s'appliquent.

C. La classification des évaluations en fonction de l'échelle à laquelle elles s'appliquent.

1. Les évaluations nationales

Les évaluations nationales sont celles qui se déroulent à l'échelle du territoire national. En 1989, des évaluations nationales obligatoires à destination des élèves scolarisés en cours élémentaire 2 et en sixième sont mises en place par le Ministère de l'Éducation nationale. Soumises aux élèves en début d'année scolaire, ces évaluations diagnostiques dites « de masse » sont avant tout des outils pédagogiques permettant aux enseignants d'identifier les besoins des élèves en français et en mathématiques pour mieux organiser leurs enseignements. Ces évaluations diagnostiques nationales obligatoires ont désormais lieu à la rentrée des classes de cours élémentaire 1 et de cours moyen 2, dernières classes des cycles deux et trois et sont organisées à l'échelle locale par les circonscriptions. Comme l'indique le MEN (2007) :

[Elles] permettent aux enseignants de mieux différencier leur pédagogie et de mieux analyser les difficultés rencontrées par certains élèves afin de mettre en œuvre, au plus vite, les aides nécessaires, notamment les programmes personnalisés de réussite éducative (PPRE). Les exercices d'évaluation doivent donc être proposés à tous les élèves de CE₁ et de CM₂ avant la fin de mois de septembre afin que les aides puissent être mises en place dès octobre¹.

Par ailleurs, les enseignants de l'école élémentaire ont également à leur disposition une banque d'outils d'aide à l'évaluation diagnostique proposée par la Direction de l'évaluation de la prospective et de la performance. Ces outils ne doivent pas être confondus avec les évaluations diagnostiques nationales dans la mesure où les enseignants peuvent ou non y recourir. En outre, ils concernent tous les niveaux, toutes les disciplines et peuvent être utilisés par les enseignants à n'importe quel moment de l'année en fonction des compétences qu'ils souhaitent faire travailler². D'autres outils d'évaluation sont également proposés aux

¹ Ministère de l'Éducation nationale. *Protocoles nationaux d'évaluation diagnostique à l'école en CE1 et en CM2*. Circulaire n° 2007-140 du 23 août 2007.

² Brézillon, G. et Champault, F. (2008). Les évaluations diagnostiques en France : le diagnostic, une notion et une exploitation en classe qui évoluent depuis 1989. In : G. Baillat (Ed.), *Evaluer pour former. Outils, dispositifs et acteurs*, pp.(83-98). Bruxelles : De Boeck

enseignants par la Direction générale de l'enseignement scolaire s'agissant de la maternelle, ou par certaines académies ou circonscriptions.

Si certaines évaluations nationales ont vocation à poser un diagnostic, d'autres permettent de dresser un bilan des acquis des élèves. C'est le cas des évaluations nationales mises en place à la rentrée 2008 en classe de CE₁ et de CM₂ dont les résultats servent au pilotage du système éducatif¹. D'abord obligatoires, ces évaluations-bilans revêtent désormais un caractère facultatif puisque leur passation est laissée à la discrétion des enseignants. En outre, les résultats obtenus ne font plus l'objet de remontée à l'administration centrale². Ce dernier point avait suscité de vives critiques de la part de certains membres du corps enseignant craignant des dérives telles que le classement et la mise en compétition des établissements scolaires. *A contrario*, certaines évaluations donnent nécessairement lieu à un classement en fonction des résultats obtenus : c'est le cas pour le « Programme international pour le suivi des acquis des élèves » qui a une vocation internationale.

2. Les évaluations internationales

Les premières évaluations internationales voient le jour dans les années 60 sous l'impulsion de l'Association internationale pour l'évaluation des résultats éducatifs. L'enquête PISA créée en 1997 est sans doute aujourd'hui l'évaluation internationale la plus médiatisée en matière d'éducation. Il s'agit d'une évaluation triennale des acquis d'un échantillon représentatif d'élèves de 15 ans menée dans trois disciplines (compréhension de l'écrit, culture mathématique, culture scientifique) dont l'une est mise à l'honneur. La finalité de l'enquête, à l'initiative de l'Organisation de coopération et de développement économiques est, pour Chevalier (2012 : 65), de « mesurer l'acquisition par les élèves d'un ensemble de compétences identifiées comme nécessaires pour comprendre le monde, assurer son développement personnel et participer pleinement à la vie collective »³. Si cette évaluation séduit de plus en plus de pays (le nombre de pays participants a doublé entre 2000 et 2012), elle a aussi des détracteurs. La validité du classement des pays en fonction du score obtenu est parfois remise en cause, en particulier en France dernièrement classée 25^{ème} sur 65. Plusieurs arguments sont évoqués en ce sens, comme l'existence de biais culturels (par exemple le recours aux questionnaires à choix multiples) pénalisant les élèves français, et l'incertitude attachée aux scores attribués.

S'interroger sur l'évaluation implique nécessairement de s'interroger sur les contenus évalués. Concrètement, qu'évalue-t-on à l'école ?

Partie 2. Les compétences

Depuis la création du socle commun de connaissances et de compétences, le concept de compétence n'a cessé de susciter de vifs débats. Du point de vue des sciences de l'éducation, plusieurs auteurs soulignent qu'en dépit du fait que la notion de compétence fasse l'objet d'une utilisation abondante, sa signification demeure floue. A ce sujet Figari et Lopez (2006 : 23) observent que « le concept de compétence en éducation est désormais incontournable même si, dans les faits, il reste souvent un concept «fourre-tout» et non stabilisé »⁴. Dans le même ordre d'idée, il est souvent fait usage de la notion de compétence alors même qu'elle demeure un « OVNI » ou objet verbal non identifié (Gilliéron Giroud et

¹ Ministère de l'Education nationale. *Préparation de la rentrée 2008*. Circulaire n°2008-042 du 4 avril 2008.

² Ministère de l'Education nationale. *Circulaire d'orientation et de préparation de la rentrée 2013*. Circulaire n°2013-060 du 10 avril 2013

³ Chevalier, M. (2012). Ce que PISA veut dire : usages et mesurages des évaluations en éducation comparée, *Regards croisés sur l'Economie*. n°12, 65-68

⁴ Figari, G. et Mottier Lopez, L. (2006). *Recherche sur l'évaluation en éducation*. Paris : L'harmattan

Ntamakiliro, 2010). Pour mieux cerner la notion, il est possible de recourir à des définitions positives (ce qu'est la compétence) et à des définitions négatives (ce qu'elle n'est pas). Cela n'empêche que des ambiguïtés demeurent dans les textes officiels.

I. Les définitions positives de la notion de compétences

A. Les définitions proposées dans les textes officiels

D'un point de vue institutionnel, il semble y avoir consensus autour de la définition de la compétence : celle-ci est une association de connaissances, de capacités et d'attitudes. En effet, comme le souligne le MEN (2006 : 4) « chaque grande compétence du socle est conçue comme une combinaison de connaissances fondamentales pour notre temps, de capacités à les mettre en œuvre dans des situations variées, mais aussi d'attitudes indispensables tout au long de la vie [...] »¹. Cette définition est conforme à celle adoptée par le Parlement européen (2006) selon laquelle la compétence est un « ensemble de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes appropriées au contexte »². Si dans le socle commun de connaissances et de compétences, il est décliné, pour chaque compétence, les capacités, connaissances et attitudes qui la constituent, aucune définition des dites capacités, connaissances et attitudes n'est proposée. Nous pouvons nous référer aux propositions des auteurs pour définir ces éléments désignés comme étant des ressources au service des compétences.

1. La notion de capacité

Meirieu (1987 : 181) définit la capacité comme étant « une activité intellectuelle stabilisée et reproductible dans les champs divers de la connaissance ; [un] terme souvent utilisé souvent comme synonyme de « savoir-faire ». [De plus,] aucune capacité n'existe à l'état pur et toute capacité ne se manifeste qu'à travers la mise en œuvre de contenus »³.

Cette définition met en lumière plusieurs caractéristiques de la capacité :

- Celle-ci suppose qu'il y ait automatisation de procédures
- La capacité ne peut s'exercer en l'absence de connaissances. S'agissant de cette seconde caractéristique, certains auteurs considèrent que le savoir-faire est une forme de connaissance. Ils parlent alors de « connaissances procédurales », somme de savoir-faire expérimentaux et de savoir-faire théoriques (Ropé et Tanguy, 1994)⁴. Le terme d'aptitude est parfois utilisé comme synonyme de capacité ou savoir-faire. Pour Perrenoud toutefois, il convient d'opérer une distinction entre la notion d'aptitude et celles de capacité, savoir-faire, ou habileté. La première relèverait de l'inné chez l'individu, et les secondes, synonymes, de l'acquis (Perrenoud, 2011)⁵.

¹ Ministère de l'Éducation nationale. *Le socle commun de connaissances et de compétences*. Décret du 11 juillet 2006.

² Parlement européen et Conseil de l'Union européenne. *Recommandation du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*. 2006/912/CE

³ Meirieu, Ph. (1987, 5^{ème} édition 1990). *Apprendre... oui, mais comment ?* Paris : ESF éditeur

⁴ Ropé, F. Tanguy, L. (1994). *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris : l'Harmattan

⁵ Perrenoud, Ph. (2011). *Quand l'école prétend préparer à la vie... Des compétences ou d'autres savoirs ?* Paris : ESF

La capacité ne saurait être confondue avec la compétence dont elle est élément constitutif. A ce sujet Perrenoud (2011 : 48) observe que :

Ces habiletés, qu'on peut nommer aussi *skills* ou savoir-faire de bas niveau, se distinguent des compétences en ceci qu'elles automatisent des opérations indispensables, mais dont aucune ne permet à elle seule de maîtriser la situation ¹.

L'auteur (2011 : 87) souligne également, s'agissant du SCCC que « connaissances et capacités sont clairement définies comme des ressources, elles sont énumérées, la liste est limitée »².

Il convient de signaler qu'au cours de nos lectures, nous avons rencontré deux autres conceptions de la capacité qui rompent avec celle précédemment évoquée :

- Pour certains auteurs, la capacité serait une compétence
- Pour d'autres, elle revêtirait un caractère hybride : tantôt compétence, tantôt capacité.

- La capacité comme une compétence

Pour certains auteurs, la distinction compétence-capacité n'a pas lieu d'être. Ainsi Rey (2008 : 236) distingue trois degrés de compétences :

- 1) les compétences de premier degré qui ne méritent qu'à peine le nom de compétence, mais qui sont plutôt des procédures automatisées ou des routines que le sujet met en œuvre devant les éléments de situation ou signaux, préétablis ;
- 2) les compétences de deuxième degré, ou compétences élémentaires, qui exigent du sujet l'interprétation d'une situation nouvelle de façon à choisir la procédure qui convient ;
- 3) les compétences de troisième degré ou compétences complexes, où il s'agit non seulement de choisir mais de combiner d'une manière cohérente les procédures de base à partir, là aussi, de la lecture d'une situation nouvelle ³.

L'on retrouve, dans la définition des compétences dites de premier degré fournie par Rey, l'idée d'automatisation de procédures, caractéristique de la capacité dans la définition proposée par Perrenoud. De même, la notion de routine renvoie au caractère reproductible de la capacité telle que définie par Meirieu. Les compétences de premier degré semblent donc s'apparenter à des capacités. Notons que Rey émet une réserve quant au fait d'attribuer l'étiquette de compétences aux compétences de premier degré.

- La capacité comme concept hybride

Pour d'autres auteurs, la capacité peut être une ressource ou une compétence en fonction du contexte. Ainsi, Perrenoud (2011 : 49) observe :

[Qu'il] faut accepter l'idée qu'une compétence [puisse] aussi fonctionner comme une ressource au service d'une compétence plus large dès lors qu'on considère les actions humaines comme un emboîtement de « poupées russe », il n'y a rien d'étrange à ce que le même savoir-faire fonctionne dans certains cas comme une compétence à part entière et dans d'autres, comme une ressource mobilisée par une compétence plus complexe ⁴.

Si les auteurs sont partagés, les définitions institutionnelles de la compétence comme combinaison de connaissances, de capacités et d'attitudes s'opposent à la conception de la capacité en tant que compétence puisque cette capacité en est une composante. En outre, le MEN (2006 : 3) précisent que « le socle commun s'organise en sept compétences »⁵ ne

¹Perrenoud, Ph. (2011). *Quand l'école prétend préparer à la vie... Des compétences ou d'autres savoirs ?* Paris : ESF

² *Ibid*

³ Rey, B. (2008). La notion de compétence permet-elle de répondre à l'obligation de résultats dans l'enseignement ? In C. Lessard et Ph. Meirieu (Eds), *L'obligation de résultats en éducation : Evolutions, perspectives et enjeux internationaux*. pp. (233-242). Bruxelles : De Boeck.

⁴ Perrenoud, Ph. (2011). *Quand l'école prétend préparer à la vie... Des compétences ou d'autres savoirs ?* Paris : ESF.

⁵ Ministère de l'Education nationale. *Le socle commun de connaissances et de compétences*. Décret du 11 juillet 2006.

laissant aucune ambiguïté quant au fait que les capacités, en nombre bien plus important, ne sont pas des compétences. Les capacités ne sont donc pas des compétences mais des ressources à mobiliser pour maîtriser une compétence.

2. La notion de connaissance

A côté des connaissances procédurales précédemment évoquées, les auteurs distinguent les connaissances déclaratives. Tardif (1997 : 48) observe que « [ces] connaissances déclaratives correspondent essentiellement à des connaissances théoriques, aux connaissances qui, à une certaine période, furent reconnus comme des savoirs »¹. Posséder des connaissances déclaratives c'est donc connaître des définitions, des principes, des règles. A titre d'exemple, connaître l'alphabet (connaissance déclarative) permet de chercher efficacement un mot dans un dictionnaire (connaissance procédurale). Il convient de signaler que l'existence d'un autre type de connaissances est admise par les auteurs : les connaissances dites conditionnelles ou contextuelles, lesquelles permettent une utilisation opportune des connaissances déclaratives et procédurales dans une situation donnée.

La définition proposée par Tardif met en lumière la distinction entre connaissances et savoirs. Bien que dans le langage courant, les deux termes soient indifféremment utilisés, ils doivent, d'un point de vue sémantique être distingués. Ainsi, les connaissances sont propres à un individu donné et peuvent à ce titre être erronées alors que les savoirs constituent un ensemble d'éléments socialement admis et codifiés. La dichotomie connaissances - savoirs est souvent avancée en matière de constructivisme, théorie de l'apprentissage selon laquelle, tout apprentissage relève d'une construction puisqu'il nécessite une transformation d'une connaissance antérieure du sujet en savoir. Dans le cadre du socle commun, la notion de connaissance s'entend sans doute dans le sens savoir tel que défini précédemment. Nous noterons que la notion de savoir est explicitement utilisée dans le texte puisqu'il est fait référence à « l'établissement d'un socle commun des savoirs indispensables »².

Dans certains articles de presse quotidienne prônant le retour à une école dite « traditionnelle », le concept de compétence est souvent présenté comme opposé à toute connaissance. Les deux notions ne sont pourtant pas antinomiques. Comme il a été indiqué précédemment, la maîtrise d'une compétence nécessite la mobilisation de ressources au nombre desquelles figurent les connaissances. Dès lors, il ne saurait y avoir de compétences sans connaissances. Comme le souligne Perrenoud (2011 : 62) : « [ne] nous faisons guère d'illusions. Les adversaires des réformes continueront à accuser les compétences de tourner le dos aux connaissances, estimant que « c'est de bonne guerre » puisqu'ils se vivent comme l'ultime rempart contre la barbarie et l'ignorance »³. L'argument du sacrifice de la connaissance au profit de la compétence et du prétendu déclin du niveau scolaire des élèves auquel il conduirait semble sans fondements. Si la compétence n'exclut pas la connaissance, elle recouvre une réalité plus large et le choix de son emploi n'est pas anodin. Ainsi pour Gilliéron et Ntamakiliro (2010 : 144) : « en l'employant, on veut généralement signifier que l'on vise où cherche à évaluer plus que l'acquisition ou la restitution de simples connaissances (savoirs, procédures, automatismes) telles qu'elles ont été enseignées »⁴. Notons que le libellé du socle commun français fait explicitement référence aux connaissances, bien que ces

¹ Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les Éditions Logiques

² Ministère de l'Éducation nationale. *Le socle commun de connaissances et de compétences*. Décret du 11 juillet 2006, pp.3

³ Perrenoud, Ph. (2011). *Quand l'école prétend préparer à la vie... Des compétences ou d'autres savoirs ?* Paris : ESF

⁴ Gilliéron Giroud, P. et Ntamakiliro, L. (2010). *Réformer l'évaluation scolaire : Mission impossible ?* Berne : Lang.

connaissances soient une composante de la compétence. D'autres pays n'y font pas référence. Ainsi, en Belgique, il est question de socle de compétences et non de socle commun de connaissances et de compétences.

3. La notion d'attitude

Legendre (1993 : 112) définit l'attitude comme :

un état d'esprit (sensation, perception, idée, conviction, sentiment, etc.), disposition intérieure acquise d'une personne à l'égard d'elle-même ou de tout élément de son environnement (personne, chose, situation, événement, idéologie, mode d'expression, etc.) qui incite à une manière d'être ou d'agir favorable ou défavorable¹.

De cette définition, il ressort que l'attitude est intrinsèque à un sujet donné. Elle relève de l'acquis et non de l'inné et à ce titre peut être enseignée. Elle n'est pas directement observable puisque revêtant un caractère psychologique (état d'esprit, disposition intérieure) mais conduit à un type de comportement qui lui est observable. Selon le MEN (2006 : 4) constituent des attitudes « l'ouverture aux autres, le goût pour la recherche de la vérité, le respect de soi, la curiosité et la créativité ».² Nous avons souvent rencontré, au cours de nos lectures, la notion de savoir-être employée comme synonyme d'attitude.

Pour conclure sur les ressources, signalons que certains auteurs estiment que si la maîtrise d'une compétence nécessite une mobilisation opportune des ressources (capacités, connaissances et attitudes) qui la composent, toutes les ressources, ne sont pas nécessairement destinées à être mobilisées en vue de l'acquisition d'une compétence. C'est le cas de Perrenoud (2011 : 74) pour qui :

une partie des connaissances, des habiletés, des attitudes visées sont aujourd'hui conçues comme des ressources au service de compétences. Cela n'en fait pas des compétences à part entière. Et on doit pouvoir enseigner légitimement certaines connaissances, certaines habiletés, certaines attitudes sans les présenter comme des ressources au service de compétences identifiables. Elles peuvent avoir des fonctions identitaires, servir de base à des apprentissages, ultérieurs ou participer de la culture générale. En résumé : aucun être humain ne se réduit à l'addition d'un certain nombre de compétences³.

B. Les définitions proposées par les auteurs

Perrenoud (1999 : 16) définit la compétence comme « une capacité d'action efficace face à une famille de situations, qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois de connaissances nécessaires et de la capacité de les mobiliser à bon escient, en temps opportun, pour identifier et résoudre de vrais problèmes »⁴.

Pour Tardif (2006 : 22), la compétence est « un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations »⁵.

A la lecture de ces définitions, plusieurs éléments peuvent être avancés.

- La compétence est un pouvoir d'action

¹ Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin. Paris : Eska

² Ministère de l'Éducation nationale. *Le socle commun de connaissances et de compétences*. Décret du 11 juillet 2006.

³ Perrenoud, Ph. (2011). *Quand l'école prétend préparer à la vie... Des compétences ou d'autres savoirs ?* Paris : ESF

⁴ Perrenoud, Ph. (1999). Construire des compétences, tout un programme !, *Vie Pédagogique*, n°112, 16-20

⁵ Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière Éducation.

Gilliéron Giroud et Ntamakiliro (2010) parlent de résoudre des tâches caractérisées par leur complexité et leur caractère inédit ¹.

- La compétence s'illustre dans le cadre d'une famille de situations
- La compétence nécessite de disposer de ressources (connaissances, capacités) et de les mobiliser de façon opportune. Notons que Perrenoud ne fait référence qu'aux connaissances et capacités et non aux attitudes.

Nous constatons que si d'un point de vue institutionnel la compétence semble, de prime abord, se substituer au triptyque (connaissances, capacités, attitudes) et donc aux ressources, du point de vue des sciences de l'éducation, la compétence est la capacité à agir en mobilisant ces ressources. Les textes institutionnels n'excluent pas toutefois la seconde idée puisqu'il apparaît que « maîtriser le socle commun c'est être capable de mobiliser ses acquis dans des tâches et des situations complexes, à l'École puis dans sa vie »².

Il est également possible d'appréhender la notion de compétences au travers de définitions négatives, autrement dit, de définir la compétence à travers ce qu'elle n'est pas.

II. Les définitions négatives de la notion de compétence

Nous distinguerons ici la compétence de notions avec lesquelles elle peut être confondue : celles de performance et d'objectif.

A. La compétence n'est pas une performance

Si le degré de maîtrise d'une compétence peut être apprécié au cours d'évaluations, l'appréciation du niveau de performance s'opère dans le cadre du contrôle. La notion de performance renvoie spontanément au monde de l'entreprise et de l'économie, ou encore au domaine sportif. De Landsheere (1979 : 198) définit la performance comme « un résultat individuel (performance scolaire d'un élève), par opposition au rendement, résultat collectif »³. Pour Legendre (1993 : 977), la performance est « le rapport entre l'accomplissement réel, à savoir les résultats obtenus, avec l'utilisation d'un niveau de ressources de référence en regard d'attentes fixées et de résultats projetés »⁴. Pour ces deux auteurs, la notion de performance est indissociable de celle de résultat. La performance se distingue de la compétence de part son caractère observable. En effet, selon Perrenoud (2011 : 46), « la compétence n'est pas directement observable. C'est la condition d'une performance. Elle la rend possible, non aléatoire, prévisible. La compétence est en quelque sorte une promesse de performance »⁵.

Si la réalisation ponctuelle d'une performance par un élève ne signifie pas qu'il y ait compétence, la maîtrise d'une compétence justifie la réalisation d'une performance.

En outre, la répétition de performances équivalentes est un indicateur de compétence, et l'absence ponctuelle de performance ne recèle pas l'incompétence. Cette seconde idée s'explique par le fait que la performance d'un élève est susceptible de fluctuer puisque dépendante de facteurs internes (état physiologique...) et externes (documents à disposition...). Pour évaluer une compétence, il est donc possible de se référer à un ensemble

¹ Gilliéron Giroud, P. et Ntamakiliro, L. (2010). *Réformer l'évaluation scolaire : Mission impossible ?* Berne : Lang

² Ministère de l'Éducation nationale. *Le socle commun de connaissances et de compétences*. Décret du 11 juillet 2006.

³ De Landsheere, G. (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris : PUF

⁴ Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin. Paris : Eska

⁵ Perrenoud, Ph. (2011). *Quand l'école prétend préparer à la vie... Des compétences ou d'autres savoirs ?* Paris : ESF

de performances. Il convient, ici, de faire un parallèle avec le contrôle qui juge une performance ponctuelle, d'où le sentiment d'injustice parfois exprimé par certains élèves dont le niveau de performance à un instant t est largement en deçà du niveau de compétence. Si la compétence n'est pas une performance, elle ne se réduit pas non plus à un objectif.

B. La compétence n'est pas un objectif pédagogique

Distinguer, compétence et objectif pédagogique semble pertinent à trois égards : D'abord, dans le cadre de la réalisation de séquence pédagogique, l'enseignant est souvent amené à identifier les compétences qui seront développées par les élèves mais également à définir des objectifs pédagogiques à atteindre. Ces deux concepts se côtoient dans le quotidien pédagogique. Ensuite, certains auteurs réfractaires à l'approche par les compétences créeraient volontairement un amalgame entre les deux notions, l'approche ou pédagogie par objectifs ayant été fortement décriée. En effet, il a été reproché à cette dernière de conduire à une segmentation excessive des savoirs en objectifs et ainsi à une perte de sens de ces savoirs pour l'élève rendant impossible tout transfert. Enfin, notons que les objectifs pédagogiques souvent formulés en ces termes : l'élève sera ou est capable de faire telle action peut être source de confusion dans la mesure où cette même formulation est utilisée dans le cadre des programmes de 2008 pour décliner les compétences et connaissances devant être acquises par les élèves aux paliers un et deux.

L'on distingue généralement deux types d'objectifs pédagogiques : l'objectif général et l'objectif spécifique ou opérationnel.

Hameline (1991 : 98) définit l'objectif général comme « un énoncé d'intention pédagogique décrivant en termes de capacité de l'apprenant l'un des résultats escomptés d'une séquence d'apprentissage »¹. L'auteur (1991 : 100) ajoute que l'objectif spécifique ou opérationnel est :

issu de la démultiplication d'un objectif général en autant d'énoncés rendus nécessaires pour que 4 exigences « opérationnelles » soient satisfaites :

- décrire de façon univoque le contenu de l'intention pédagogique
- décrire une activité de l'apprenant identifiable par un comportement observable,
- Mentionner les conditions dans lesquelles le comportement souhaité doit se manifester
- Indiquer à quel niveau doit se situer l'activité terminale de l'apprenant et quels critères serviront à évaluer le résultat².

L'objectif pédagogique qu'il soit général ou spécifique permet donc à l'élève de savoir ce qui est attendu de lui au cours d'une séquence ou séance d'apprentissage. D'un point de vue sémantique, il n'y a aucune ambiguïté possible quant au fait que les notions d'objectifs pédagogiques et de compétences sont distinctes. Dans les faits, il peut être délicat de différencier les deux concepts. Certaines compétences, générales dans leur formulation (Par exemple, la compétence du palier un : « calculer : addition, soustraction, multiplication ») nécessiteront que l'enseignant définisse plusieurs objectifs généraux pour les atteindre. D'autres compétences, formulées de manière plus restrictive, peuvent constituer l'objectif général d'une séquence d'enseignement (Par exemple, la compétence des progressions pour le CP et le CE₁ : « Reconnaître et nommer le cube et le pavé droit »). Le fait est qu'en fonction des choix pédagogiques de l'enseignant, une compétence peut, à un moment donné, constituer l'objectif général d'une séquence. La compétence n'étant pas un objectif, l'évaluation sommative menée à l'issue d'une séquence d'apprentissage permettant de s'assurer de l'atteinte par l'élève de l'objectif général fixé n'est donc pas une évaluation des compétences.

¹ Hameline, D. (1991). *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*. Paris : ESF

² *Ibid.*

La notion de compétence est donc une notion complexe. Par ailleurs, certaines formulations figurant dans les textes officiels peuvent créer des confusions chez le lecteur.

II. Les confusions concernant le concept de compétence pouvant résulter des textes officiels

Nous nous intéresserons ici à trois textes ou documents d'origine ministérielle : le socle commun de connaissances de 2006, les programmes de l'école primaire définis par le bulletin officiel hors série numéro 3 du 19 juin 2008, le Livret personnel de compétences. Notons que trois parties peuvent être distinguées dans le cadre des programmes de l'école primaire : une partie programmes disciplinaires, une partie progressions et une partie palier pour la maîtrise du socle commun. S'agissant de cette troisième partie, il convient de signaler que l'on distingue deux paliers indiquant le niveau de compétences attendues des élèves à la fin de la classe de CE₁ et à la fin du CM₂.

A. Les compétences dans le socle commun de connaissances et de compétences

En 2006, est instauré un socle commun de connaissances et de compétences que tout élève doit maîtriser à l'issue de sa scolarité obligatoire¹. Le socle commun est organisé en sept piliers qui constituent chacun une grande compétence :

- 1- La maîtrise de la langue française
- 2- La pratique de la 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'initiative².

Nous avons rencontré, au cours de nos lectures une distinction entre les compétences dites disciplinaires et les compétences dites transversales. Pour Rey (2012 : 8) :

les compétences transversales (comme par exemple la capacité à persévérer dans l'effort) se distinguent des compétences disciplinaires par la diversification de leurs contextes d'utilisation, puisqu'elles peuvent être mises en œuvre à l'intérieur des différentes disciplines, comme à l'occasion de problématiques pluridisciplinaires ou pour des problématiques de la vie courante³.

Les compétences transversales sont donc, d'après l'auteur, celles qui ont vocation pouvoir à s'exercer dans de multiples disciplines.

Pour Romainville (1994), une compétence transversale ne peut être mise en œuvre de façon identique dans tous les domaines disciplinaires⁴. C'est la raison pour laquelle au terme de transversale, Fourez (1994) préfère celui de transférable : certaines compétences pouvant être transférée d'une discipline à l'autre⁵.

A la lumière de la définition proposée par Rey, nous pouvons affirmer que les compétences du socle commun sont toutes transversales. En effet, le MEN (2006 : 4) souligne que « chaque compétence qui le constitue [le socle commun] requiert la contribution de plusieurs disciplines et, réciproquement, une discipline contribue à l'acquisition de plusieurs

¹ Ministère de l'Education nationale. *Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'Ecole*. L.n°2005-380 du 24 avril 2005, article 2.

² Ministère de l'Education nationale. *Le socle commun de connaissances et de compétences*. Décret du 11 juillet 2006.

³ Rey, O. (2012). Le défi de l'évaluation des compétences, *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, n° 76

⁴ Romainville, M. (1994). A la recherche des « compétences transversales », *FORUM-Pédagogies*, n° 11,18-22.

⁵ Fourez, G. (1994). Les socles de compétences, *La Revue nouvelle*, n°3, 5

compétences »¹. Les compétences du socle commun s'acquièrent et s'exercent donc dans toutes les disciplines scolaires. A titre d'exemple, la compétence 1 (« la maîtrise de la langue française ») peut être travaillée dans l'ensemble des disciplines scolaires. Notons, toutefois, que deux catégories de compétences peuvent être distinguées au sein du SCCC : les compétences dont le libellé se rapproche d'un domaine disciplinaire des programmes de 2008 et les autres.

- Les compétences dont le libellé se rapproche d'un domaine disciplinaire des programmes de 2008

Nous avons, dans le tableau suivant, regroupé ces compétences.

Tableau 1 - Correspondance entre les compétences du socle commun de connaissances et de compétences et les domaines disciplinaires des programmes de 2008

Compétences du socle commun de connaissances et de compétences	Domaines disciplinaires du cycle 2	Domaines disciplinaires du cycle 3
1- La maîtrise de la langue française	Français	Français
2- La pratique de la langue vivante étrangère	Langue vivante	Langue vivante
3- <u>Les principaux éléments de mathématiques</u> et la culture scientifique et technologique	Mathématiques	Mathématiques
3- Les principaux éléments de mathématiques et <u>la culture scientifique et technologique</u>		Sciences expérimentales et technologique
5- La culture humaniste		Culture humaniste

Signalons que la compétence 4 du socle commun, intitulée « la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication » peut être rattachée au libellé « techniques usuelles de l'information et de la communication », présent dans la partie disciplinaire des programmes de 2008, bien qu'il ne s'agisse pas d'un domaine disciplinaire à part entière.

- Les compétences dont le libellé ne peut être rattaché à un domaine disciplinaire des programmes de 2008

Il s'agit des compétences 6 et 7 du socle commun intitulées respectivement « les compétences sociales et civiques » et « l'autonomie et l'initiative ».

Chacune des 7 grandes compétences du socle commun est déclinée en connaissances, capacités et attitudes. Cette déclinaison des compétences en ressources est cohérente avec la définition même de la compétence posée par le Ministère selon laquelle (2006 : 4) « chaque

¹ Ministère de l'Education nationale. *Le socle commun de connaissances et de compétences*. Décret du 11 juillet 2006

grande compétence du socle est conçue comme une combinaison de connaissances fondamentales pour notre temps, de capacités à les mettre en œuvre dans des situations variées, mais aussi d'attitudes indispensables tout au long de la vie »¹. Cette définition est également respectée dans le cadre du LPC.

B. Les compétences dans le Livret personnel de compétences

Le Livret personnel de compétence mis en œuvre depuis 2008 fait désormais partie du livret scolaire. L'on y retrouve un palier 1, un palier 2 et un palier 3 permettant d'attester de la maîtrise des compétences du socle commun par les élèves respectivement en CE₁, en CM₂ et en collège. Les 7 grandes compétences du socle commun figurent dans le LPC. Chacune de ces 7 compétences est subdivisée en domaines, lesquels domaines sont divisés en items. S'agissant des domaines, notons que certains domaines du LPC ont le même libellé que les domaines définis dans le cadre de la partie disciplinaire des programmes. Pour illustrer notre propos, nous avons réalisé le tableau ci-dessous à partir d'un exemple.

Tableau 2 - Correspondance entre les domaines du LPC et ceux de la partie disciplinaire des programmes de 2008

Texte officiel	Livret personnel de compétence	Partie disciplinaire des programmes de 2008
Compétence ou domaine disciplinaire	Les principaux éléments de mathématiques	Mathématiques
Libellé des domaines	-Nombres et calcul -Géométrie -Grandeurs et mesures -Organisation et gestion de données	

A contrario, le libellé des domaines du LPC diffère de celui des domaines de la partie disciplinaire des programmes pour d'autres compétences, comme indiqué dans le tableau suivant.

Tableau 3 - Différence entre les domaines du LPC et ceux de la partie disciplinaire des programmes de 2008

<u>Texte officiel</u>	Livret personnel de compétence	Partie disciplinaire des programmes de 2008
<u>Compétence ou domaine disciplinaire</u>	La maîtrise de la langue française	Français
<u>Libellé des domaines</u>	-Dire -Lire -Ecrire -Etude de la langue : vocabulaire -Etude de la langue : grammaire -Etude de la langue : orthographe	-Langage oral -Lecture, écriture -Etude de la langue française

¹ Ministère de l'Education nationale. *Le socle commun de connaissances et de compétences*. Décret du 11 juillet 2006.

S'agissant des items : leurs libellés correspondent à celui des éléments déclinés dans le cadre de la partie paliers pour la maîtrise du socle commun des programmes de 2008. Concernant la nature des items, le MEN (2010) a tranché en affirmant que « les items désignent les connaissances capacités ou attitudes qui se combinent pour constituer les compétences »¹.

Dans le cadre du LPC, chaque compétence est donc déclinée en ressources. Soulignons qu'à la différence du socle commun, le LPC n'indique pas la qualité de connaissance, de capacité ou d'attitude des items déclinés. L'on retrouve également les sept grandes compétences présentes dans le LPC et dans le socle commun dans la partie « palier pour la maîtrise du socle commun » des programmes de 2008.

C. Les compétences dans les programmes de 2008, partie « palier pour la maîtrise du socle commun »

L'on trouve dans la partie programme, les premier et deuxième paliers pour la maîtrise du socle commun indiquant le niveau de compétence attendu des élèves à la fin du CE₁ et du CM₂. Comme dit précédemment, l'on y retrouve les sept grandes compétences telles que définies dans le socle commun et dans le LPC.

Chaque compétence se subdivise en plusieurs éléments introduits par la phrase « l'élève est capable de » dont il n'est pas précisé la nature. Notons que le libellé de la majorité de ces éléments correspond à celui des items déclinés dans le LPC. Ces éléments sont ils des compétences ? Des ressources ?

- Soit il s'agit de compétences : cette première conception souligne un paradoxe dans la mesure où le nombre de compétences dans l'ensemble des textes et documents officiels préalablement évoqués est fixé à sept ; à moins que l'on ne considère l'existence d'une certaine hiérarchisation des compétences. Ceci expliquerait l'utilisation de l'adjectif « grandes » pour désigner les sept compétences du socle commun. Les éléments dont il est question seraient alors des « sous » ou « petites » compétences.
- Soit il s'agit de ressources ou items (connaissances, capacités, attitudes). Reste que chaque compétence du socle est une combinaison de connaissances, de capacités et d'attitude. Or, dans le cadre du deuxième palier pour la maîtrise du socle commun, la compétence 2 (La pratique de la langue vivante étrangère) n'est déclinée qu'en deux éléments. Comme dans le cadre du LPC, la qualité de connaissance, de capacité ou d'attitude des éléments n'est pas indiquée.

Quelle que soit la conception retenue, le socle commun de connaissances et de compétences, le Livret personnel de compétences ainsi que la partie palier pour la maîtrise du socle commun obéissent à une même logique. Une organisation autour de sept grandes compétences, déclinées en ressources (connaissances, capacités, attitudes) ou en « sous-compétences ». En revanche, les parties disciplinaire et progressions des programmes de 2008 obéissent à une autre logique : celle d'une organisation en disciplines ou domaines disciplinaires.

D- Les parties disciplinaire et progressions des programmes de 2008

On distingue dans le cadre de ce texte officiel les programmes proprement dits et les progressions.

¹Ministère de l'Éducation nationale. *Mise en œuvre du livret personnel de compétences*. Circulaire n°2010-087 du 18 juin 2010

1- Les programmes « disciplinaires »

Il convient de signaler que si le socle commun, le LPC et les paliers pour la maîtrise du socle commun s'organisent autour de 7 compétences, les programmes de 2008 s'articulent autour de 5 disciplines ou domaines disciplinaires.

Tableau 4 - Les disciplines enseignées à l'école élémentaire

Disciplines au cycle 2	Disciplines au cycle 3
Français	
Mathématiques	
Education physique et sportive	
Langue vivante	
Pratiques artistiques et histoire des arts	Sciences expérimentales et technologie
Découverte du monde	Culture humaniste

Certaines disciplines sont subdivisées en domaines. Pour chaque discipline ou le cas échéant, domaine sont déclinés des contenus d'enseignement qui sont également des connaissances et des compétences. En effet, il est indiqué que « de façon générale, ils [les programmes nationaux] sont centrés sur les contenus (connaissances et compétences) que les maîtres enseignent aux élèves et que ceux-ci doivent maîtriser »¹. Cela suppose qu'aux côtés des sept compétences telles que définies dans le socle commun, il en existe de nombreuses autres et ce dans chaque discipline. Notons d'abord que la qualité de connaissances et de compétences des contenus d'enseignement n'est pas indiquée. Soulignons ensuite qu'il est fait référence à des connaissances et à des compétences alors même que la connaissance est un des éléments constitutifs de la compétence telle que définie dans les textes officiels. Ces deux remarques valent également pour la partie progressions des programmes de 2008.

2- Les progressions

Les progressions figurant dans les programmes sont des propositions dont le choix d'application est laissé à la discrétion des équipes pédagogiques. Elles concernent uniquement les disciplines français et mathématiques, sont présentées sous forme de tableaux et introduites de la sorte : « [...] Seules des connaissances et compétences nouvelles sont mentionnées dans chaque colonne. Pour chaque niveau, les connaissances et compétences acquises dans la classe antérieure sont à consolider ». Les éléments déclinés dans ces tableaux sont donc des connaissances et des compétences. Soulignons également que certains éléments du tableau ont un libellé proche voir identique à celui des items déclinés dans le LPC. A titre d'exemple, « utiliser les fonctions de base de la calculatrice », constitue une connaissance ou

¹ Ministère de l'Education nationale. *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*. B.O hors-série n° 3 du 19 juin 2008, page 11.

une compétence dans les progressions et un item et donc une ressource dans le Livret personnel de compétences.

Pour conclure sur le concept de compétence dans les textes officiels, nous avons donc relevé une multiplicité de textes, documents et des terminologies (items, compétences, connaissances, capacités, etc.) employées. Il appartient à l'enseignant, pour évaluer les compétences, de les identifier sachant qu'elles sont susceptibles de changer de statut en fonction du texte ou document dont elles proviennent. Il lui appartient ensuite, en fonction du document auquel il se réfère, de déterminer les connaissances, capacités et attitudes que recèle la compétence en question. Se pose ensuite le problème de l'articulation des grandes compétences du socle commun avec les compétences disciplinaires figurant dans les parties disciplinaires et progressions des programmes de 2008. En effet, selon le Ministère (2006 : 3) : « l'enseignement obligatoire ne se réduit pas au socle commun. Bien que désormais il en constitue le fondement, le socle ne se substitue pas aux programmes de l'école primaire et du collège ; il n'en est pas non plus le condensé »¹.

Partie 3. Evaluer des compétences

Deux points seront ici abordés. Nous nous intéresserons d'abord à la conception des évaluations des compétences des élèves par les enseignants. Concrètement quels types de travaux doivent être soumis aux élèves dans le cadre de l'évaluation des compétences ? Sera ensuite abordée la question de la retranscription des résultats de l'évaluation. Autrement dit, quels codes permettent aux enseignants d'exprimer le degré de maîtrise d'une compétence donnée par les élèves.

I. La conception de l'évaluation des compétences

Comme il a déjà été dit, le Ministère de l'Education nationale (2006 : 3) observe que « maîtriser le socle commun c'est être capable de mobiliser ses acquis dans des tâches et des situations complexes, à l'École puis dans sa vie »². L'élève compétent est donc celui qui est capable de cette mobilisation. Evaluer la maîtrise d'une compétence donnée revient donc, par extension, à évaluer la capacité des élèves à mobiliser les ressources qui la constitue, et ce, dans le cadre de tâches qui doivent revêtir un caractère complexe. S'il n'y est pas expressément fait référence dans le socle commun, d'autres textes officiels prévoient que les tâches proposées aux élèves se doivent également d'être nouvelles, inédites. Fort de ce constat, plusieurs interrogations appellent une réponse. Qu'est ce qu'une tâche ? En quoi peut-on dire d'une tâche qu'elle est complexe ? *Quid* du caractère nouveau de la tâche ? Pour ce faire, nous définirons dans un premier temps la notion de tâches, puis celles de tâches complexes et inédites avant d'exposer les critiques formulées par les auteurs s'agissant du nécessaire caractère nouveau et complexe des tâches soumises aux élèves dans le cadre de l'évaluation des compétences.

¹ Ministère de l'Education nationale. *Le socle commun de connaissances et de compétences*. Décret du 11 juillet 2006.

² Ministère de l'Education nationale. *Le socle commun de connaissances et de compétences*. Décret du 11 juillet 2006.

A. La notion de tâche

Merri et Pichat (2007 : 165) observent : « une tâche est un but à atteindre dans des conditions déterminées telles que l'apprenant dispose des procédures nécessaires »¹. Nous avons rencontré au cours de nos lectures, une distinction entre la tâche dite prescrite, la tâche dite redéfinie et la tâche effective. La tâche prescrite est celle que détermine le prescripteur (par exemple l'enseignant). Elle est un « idéal » que le prescripteur espère du sujet, et à ce titre, est précède toute action de ce dernier. Lorsque la tâche fait l'objet d'une appropriation et d'une interprétation personnelle par le sujet à qui elle est soumise, l'on parle de tâche redéfinie. Enfin, la tâche traitée par le sujet est dite effective. La tâche effective renvoie à l'idée de procédures, stratégies et actions utilisées par le sujet pour réaliser la tâche donnée. La tâche prescrite ne correspond donc pas nécessairement à la tâche effective. Tout comme la notion de tâche, celle d'activité fait partie des notions pédagogiques parfois employées par les enseignants dans le quotidien de la classe. Pour éviter que les deux notions soient amalgamées, certains auteurs, ont tenu à apporter des précisions d'ordre sémantique.

A ce sujet Leplat et Hoc (1983 : 50) soulignent que :

la tâche indique ce qui est à faire, l'activité ce qui se fait. La notion de tâche véhicule avec l'idée de prescription, sinon d'obligation. La notion d'activité renvoie, elle à ce qui est mis en jeu par le sujet pour exécuter ces prescriptions, pour remplir ses obligations².

Les auteurs semblent ici considérer la tâche dans le sens de tâche prescrite, alors que l'activité semble être rattachée à l'idée de tâche effective. D'autres auteurs ont une conception moins restrictive de l'activité. Cette dernière n'est pas considérée uniquement comme une tâche effective (ce qu'a fait le sujet). C'est le cas de Clot (1999 : 119) pour qui l'activité est « ce qu'on cherche à faire sans succès et qui nous échappe, ce qu'on s'interdit de faire, ce qu'on fait sans vouloir le faire, ce qu'ont fait pour ne pas faire ce qu'on nous demande de faire, autrement dit, les activités suspendues, empêchées ou au contraire déplacées »³.

Selon la conception de Clot, l'activité renvoie donc, entre autres, aux tentatives infructueuses du sujet, aux actions involontaires qu'il mène, aux stratégies de contournement qu'il met en place, à ses propres inhibitions. Une telle conception n'est pas sans poser quelques difficultés dans la mesure où l'activité telle que perçue par Clot revêt un certain degré d'abstraction. A titre d'exemple, comment l'enseignant face à l'activité d'un élève peut-il considérer les inhibitions de ce dernier alors qu'elles lui sont intrinsèques ?

Pour d'autres auteurs, la tâche est une forme activité possédant des caractères bien précis. Il en va ainsi pour Carette (2009 : 91) qui observe que « par tâche, on entend une activité contextualisée qui présente une finalité et qui a du sens pour les élèves ». De la définition donnée par l'auteur découle le fait que la tâche doit être contextualisée, autrement dit ancrée dans l'environnement social, culturel, historique... des élèves. Ensuite, la tâche n'est pas soumise pour elle-même mais dans l'optique d'atteindre un but précis. Enfin la tâche doit être porteuse de sens pour les élèves.

B. La notion de tâche complexe

Du point de vue institutionnel comme du point de vue des auteurs, il est admis qu'évaluer des compétences nécessite de soumettre les élèves à des tâches complexes.

¹ Merri, M. Pichat, M. (2007). *Psychologie de l'éducation : L'école, Volume 1*. Paris : Editions Bréal

² Leplat, J. et Hoc, J-M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations, *Cahiers de psychologie cognitive*, n°3, 49-63

³ Clot, Y. (1999), *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.

En effet, pour le Ministère de l'Éducation nationale (2010 : 14) : « les tâches, les situations de mise en œuvre des compétences sont par essence complexes, requérant la mobilisation de connaissances, capacités et attitudes variées »⁶.

Carette (2009 : 91) estime que « si l'on désire évaluer des compétences, il est nécessaire de proposer aux élèves des tâches complexes »¹. Il convient de définir la notion de tâche complexe. Cette dernière est « une tâche mobilisant des ressources internes (culture, capacités, connaissances, vécu, etc.) et externes (aides méthodologiques, protocoles, fiches techniques, ressources documentaires) »². La définition même de la tâche complexe est donc intimement liée à celles de la compétence.

La tâche complexe s'oppose à la tâche simple dont la résolution nécessite l'application de procédures automatisées. En effet, pour le MEN (2010 : 13) « 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 »³.

Pour les auteurs, une tâche est complexe si son traitement nécessite de choisir et de combiner plusieurs procédures. C'est le cas, entre autres, de Carette (2009 : 91) pour qui : « le caractère complexe est lié aux choix et à la combinaison de plusieurs procédures lors de la réalisation d'une tâche »⁴. Du point de vue institutionnel comme du point des auteurs, il est admis que tâche complexe n'est pas synonyme de tâche compliquée. Pour éviter qu'il n'y ait confusion entre tâches complexes et les situations-problèmes (autre concept pédagogique), les auteurs apportent des précisions d'ordre sémantique. Ainsi, la différence entre les deux concepts résiderait dans le fait que si dans le cas de la tâche complexe le sujet dispose des ressources nécessaires pour la résoudre, tel n'est pas le cas dans le cas de la situation-problème. En effet, cette dernière viserait avant tout à faire émerger un besoin chez l'élève pour aborder une nouvelle notion. Ainsi, pour Carette (2009 : 92) :

la situation-problème, en effet, est un dispositif didactique, qui permet la construction d'une notion ou d'une proposition nouvelle. Il est basé sur la remise en cause par l'élève des conceptions spontanées qui peuvent s'opposer au savoir. Pour ce faire, on propose aux élèves des situations-problèmes dont on sait pertinemment qu'ils ne sont pas en mesure de les résoudre avec leurs conceptions actuelles⁵.

La tâche soumise aux élèves doit être complexe mais aussi revêtir un caractère nouveau.

C. La nécessité d'une tâche nouvelle ou inédite

La tâche soumise aux élèves doit être complexe mais aussi revêtir un caractère nouveau. Le caractère nouveau de la tâche comme condition à l'évaluation des compétences n'apparaît pas explicitement dans le socle commun. L'on retrouve toutefois l'idée de nouveauté dans un autre texte institutionnel. Ainsi, pour le MEN (2010 : 10), « 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 »⁶.

Pour les auteurs, le caractère nouveau de la tâche est également une condition *sine qua none* à l'évaluation des compétences. Carette (2009 : 92) observe à ce sujet : « [qu'il] est important

¹ Carette, V. (2009). L'évaluation des compétences en Communauté française de Belgique : entre cohérence et incohérence, *Revue internationale des Sciences de l'Éducation*, n°22, 87-99

² Eduscol. (2010). *Séminaire « le livret personnel de compétences au collège »*. Repéré à

<http://eduscol.education.fr/cid51827/temoignage-mise-en-oeuvre-dans-la-classe.html>. Consulté le 08/05/2014

³ Ministère de l'Éducation nationale, Direction générale de l'enseignement scolaire. (2010). *Le livret personnel de compétences, Repères pour sa mise en œuvre au collège*.

⁴ Carette, V. (2009). L'évaluation des compétences en Communauté française de Belgique : entre cohérence et incohérence, *Revue internationale des Sciences de l'Éducation*, n°22, 87-99

⁵ *Ibid.*

⁶ Ministère de l'Éducation nationale, Direction générale de l'enseignement scolaire. (2010). *Le livret personnel de compétences, Repères pour sa mise en œuvre au collège*.

que la tâche présente un caractère inédit. Sans celui-ci, ce que l'on demanderait aux élèves serait de l'ordre de l'application »¹.

Le caractère nécessairement complexe et inédit de la tâche nécessaire à l'évaluation de compétences n'est pas sans susciter quelques critiques de la part des auteurs.

D. Les critiques formulées par les auteurs

Selon certains auteurs, la complexité et la nouveauté inhérentes à la tâche soumise aux élèves dans le cadre de l'évaluation des compétences conduirait à une rupture du contrat didactique, ce dernier désignant les attentes réciproques entre élèves et enseignants qu'elles soient implicites ou explicites. A ce sujet, Rey (2012 : 3) observe :

[qu'une] démarche rigoureuse d'évaluation des compétences nécessite donc de mettre l'élève face à une situation complexe et inédite, ce qui pose un problème en termes de contrat didactique : la plupart des élèves comme des enseignants estiment logiquement que l'évaluation porte sur des choses qu'on a enseigné or la situation d'évaluation de la compétence ne peut faire l'objet d'un enseignement préalable ! (Kahn, 2012)².

Carette (2009) souligne le caractère paradoxal du fait de soumettre des élèves à des tâches complexes et nouvelles susceptibles de les mettre en difficulté dans une logique de lutte contre l'échec scolaire¹. L'auteur ajoute également les difficultés pour les enseignants d'apprendre à leurs élèves de mobiliser des ressources dans des situations complexes et nouvelles, alors que les processus mentaux relatifs à cette mobilisation demeurent pour l'heure inconnus. Dans le même ordre d'idées, Rey (2012) souligne le fait que la capacité à mobiliser des ressources relevant de l'inné chez les élèves, l'évaluation des compétences aurait pour effet de creuser les inégalités et de former une certaine élite scolaire².

II. Les codes utilisés dans le cadre de l'évaluation des compétences

Au cours de nos lectures, nous avons souvent relevé une opposition entre évaluation des compétences et évaluation par la note également appelée évaluation « traditionnelle ». Notons que le terme de « note » est généralement employé pour désigner la note chiffrée sur dix ou sur vingt utilisée pour apprécier le travail des élèves.

A. Les notions de notes et de notation

La notation peut être définie comme « l'action de traduire l'appréciation d'un travail par une note en chiffres ou en lettres assortie généralement d'un commentaire »³.

La notation est un outil au service de l'évaluation ; outil auquel l'enseignant peut ou non recourir dans le cadre des évaluations. Evaluer, ne nécessite donc pas de noter notamment dans le cadre d'évaluations diagnostiques ou formatives. Le professeur peut recourir à plusieurs systèmes de notation en fonction de la nature de la note attribuée. De Landsheere définit cette dernière comme une « appréciation synthétique traduisant l'évaluation d'une performance dans le domaine de l'éducation »⁴. Elle peut prendre la forme d'un chiffre, d'une lettre. De prime abord, l'opposition entre évaluation des compétences et évaluation par les notes peut sembler peu pertinente dans la mesure où l'on oppose, l'évaluation de contenus d'enseignement que sont les compétences, à l'utilisation d'un système de notation que sont les

¹ Carette, V. (2009). L'évaluation des compétences en Communauté française de Belgique : entre cohérence et incohérence, *Revue internationale des Sciences de l'Éducation*, n°22, 87-99

² Rey, O. (2012). Le défi de l'évaluation des compétences, *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, n° 76.

³ Centre national de ressources textuelles et lexicales. (2005). *Lexicographie*. Repéré à <http://www.cnrtl.fr/definition/notation>. Consulté le 09/05/2014

⁴ De Landsheere, G. (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris : PUF

notes chiffrées pour traduire une évaluation. Toutefois, à la lecture de la précédente définition, il apparaît que l'évaluation par les notes permet de traduire une performance. Or, il a été précédemment démontré que les performances ne peuvent être confondues avec les compétences. La pérennisation de l'utilisation des notes chiffrées peut donc susciter des interrogations quant aux contenus réellement évalués par les enseignants.

B. Les codes utilisés pour évaluer des compétences dans les documents officiels

A l'école primaire, le livret scolaire est l'outil permettant de recenser les résultats scolaires des élèves. On y trouve, entre autres, le livret personnel de compétences, les résultats obtenus par les élèves aux évaluations nationales, ainsi que les documents utilisés à l'échelle de l'établissement pour rendre compte des évaluations périodiques. Nous nous intéresserons aux codes utilisés dans ces différents documents.

Pour ce qui est du livret personnel de compétences, seule la date de validation des items et, le cas échéant, de la compétence est à renseigner. S'agissant de la validation d'une compétence donnée, le Ministère de l'Éducation nationale (2010 : 11) indique « [qu'il] convient, pour valider les compétences, d'adopter les règles suivantes : pour attester la maîtrise d'une compétence, on évalue la maîtrise de chacun des items qui la composent, sans exiger de l'élève qu'il les maîtrise tous »¹. Notons ici que les préconisations ministérielles en matière de validation ne sont pas les mêmes qu'en matière d'évaluation des compétences. En effet, comme il a déjà été expliqué, évaluer une compétence ne revient pas à évaluer les ressources (connaissances, capacités et attitudes) qui la constituent mais la capacité des élèves à mobiliser ces ressources dans le cadre de tâches complexes et inédites. En revanche, la validation d'une compétence intervient si un certain nombre d'items (et donc de ressources) qui la compose, sont évalués positivement. En pratique, les enseignants utilisent souvent un code binaire (acquis ou non acquis) en lieu et place de la date de validation².

S'agissant des évaluations nationales, les codes varient en fonction que l'exercice soit réussi (code 1), partiellement réussi et sans erreur (code 3), partiellement réussi avec des erreurs (code 4), qu'une toute autre réponse soit fournie (code 9) ou qu'il n'y en ait pas (code 0). En cas d'absence de l'élève, le code A est attribué. Par la suite, les résultats sont exprimés sous forme de pourcentages de réussite.

Concernant les documents utilisés à l'échelle de l'établissement pour rendre compte des évaluations périodiques : ils sont généralement proposés par les académies ou les circonscriptions. Dans la majorité des documents que nous avons consultés, le code à trois ou quatre échelles de type A (acquis), AR (à renforcer), ECA (en cours d'acquisition), NA (non acquis) est privilégié. Dans le cas d'un code à trois échelles, la mention AR n'est alors pas utilisée. A ce code est parfois assorti, un code couleur.

Dans tous ces documents officiels, la notation chiffrée est écartée. A côté des codes dont l'utilisation est préconisée par le Ministère, il y en a d'autres utilisés par les enseignants dans le quotidien de la classe.

¹ Ministère de l'Éducation nationale, Direction générale de l'enseignement scolaire. (2010). *Le livret personnel de compétences, Repères pour sa mise en œuvre au collège*.

² Inspection générale de l'Éducation nationale. (2013). *La notation et l'évaluation des élèves éclairées par des comparaisons internationales*.

C. Les codes utilisés par les enseignants pour évaluer les compétences dans le quotidien de la classe

Notons qu'en vertu de la liberté pédagogique dont il dispose, l'enseignant est libre d'utiliser le ou les codes de son choix pour exprimer le degré de maîtrise d'une compétence par un élève. S'il arrive que les enseignants d'une école, d'un cycle ou d'un niveau donné puissent convenir de l'application d'un code en particulier, tel n'est pas nécessairement le cas. Cela se traduit, dans les faits, par une grande hétérogénéité des codes utilisés par les enseignants dans le quotidien de la classe. C'est là l'une des conclusions du rapport mené en 2013 par l'Inspection générale de l'Education nationale¹. Le rapport dont il est question fait suite à une étude des pratiques évaluatives menée dans 58 départements. Ce rapport distingue la notation chiffrée (sur 10 ou sur 20), de la « validation » (acquis, en cours d'acquisition, non acquis) et des appréciations littérales de type « *vu, assez bien, bien, etc.* ». La validation peut s'exprimer sous plusieurs formes, des plus traditionnelles (A,B,C ou A-ECA-NA) aux plus originales (codes couleur, smileys, dessins). En outre, il est parfois utilisé des codes binaires (A- NA) ou des codes à quatre éléments ou plus. Les enseignants assortissent parfois les codes de « + » ou de « - ». Plusieurs éléments ressortent de ce rapport :

- Les codes utilisés varient en fonction du cycle concerné : la notation chiffrée est plus présente au cycle 3.

En effet, au cycle 2, la notation chiffrée n'est utilisée que dans 20 % des écoles et les appréciations littérales et les validations dans 90% des écoles.

Au cycle 3, les appréciations littérales sont présentes et 50% des écoles ont recours à la notation chiffrée.

- Les codes diffèrent également selon les disciplines concernées

L'utilisation de la notation chiffrée est plus fréquente dans les disciplines considérées comme « fondamentales » (français, mathématiques) ou dont la charge de savoirs théoriques à faire acquérir est jugée importante (science, histoire). *A contrario*, les appréciations littérales et les validations sont privilégiées pour les disciplines à visée artistique et l'éducation physique et sportive.

Le recours à plusieurs codes est en partie expliqué par l'insuffisance d'un code pris singulièrement. En effet, selon l'Inspection générale de l'Education nationale (2013 : 7) : « tout se passe comme si, aux yeux des enseignants, chaque dispositif ne permettait pas d'évaluer complètement les acquis des élèves, d'en rendre compte objectivement et que l'on doive recourir à au moins deux dispositifs pour y parvenir »². Plusieurs arguments sont évoqués par les enseignants pour justifier l'utilisation de la notation chiffrée. Ce choix est parfois opéré pour répondre aux besoins des parents pour qui la notation chiffrée serait plus lisible. La notation chiffrée serait plus précise, plus rigoureuse, plus juste et plus exigeante que les appréciations. Signalons, s'agissant de cet argument que les études menées en docimologie, science de la notation, ont révélé les failles du système de la notation chiffrée, celles-ci étant nécessairement biaisées. Du point de vue des enseignants, le recours à la notation chiffrée trouve également sa justification dans le désir d'inscrire leurs pratiques évaluatives dans la lignée de celles que connaîtront les élèves au second degré. *A contrario*, les enseignants qui ont choisi de rompre avec le système de notation chiffrée évoquent la cohérence du système choisi avec la pédagogie de réussite qu'ils mettent en œuvre. En outre, le renoncement à la notation chiffrée irait de pair avec l'évaluation des compétences. Pour d'autres ce renoncement traduit un désir d'inscrire leurs pratiques évaluatives quotidiennes dans la logique des documents officiels.

¹ Inspection générale de l'Education nationale. (2013). *La notation et l'évaluation des élèves éclairées par des comparaisons internationales*

² *Ibid.*

La multiplicité ou la superposition des codes utilisés par les enseignants dans le quotidien de la classe n'est pas sans poser quelques difficultés d'ordre pratique. En effet, se pose alors, le problème de l'articulation entre les codes utilisés dans le quotidien de la classe, et ceux dont l'utilisation est préconisée dans le cadre des documents officiels. A ce sujet, l'inspection générale de l'Education nationale (2013 : 1) souligne que :

la mise en place du socle commun et l'introduction, à tous les niveaux, des compétences dans les programmes d'enseignement interrogent ces pratiques d'évaluation. Des incohérences entre la notation habituellement mise en place dans les classes et lors des examens et l'objectif de validation des compétences sont notamment apparues avec de réelles difficultés de mise en œuvre lorsque les deux systèmes d'évaluation coexistent¹.

En outre, elle (2013 : 15) déplore le manque de réflexion, et de concertation des équipes pédagogiques sur les finalités de l'évaluation des compétences et des outils institutionnels qui en découlent:

Cette extrême diversité [...] témoigne alors d'une absence totale de réflexion et de prise en compte collective de la question de l'évaluation par les équipes pédagogiques. Les directeurs n'osent pas ou ne souhaitent pas s'impliquer dans cette réflexion qui, disent-ils, relève de la liberté pédagogique des professeurs des écoles. Ceux-ci fonctionnent sur des points de vue personnels en fonction de ce qui leur tient lieu de « croyances » ou en fonction de leurs habitudes. Chacun a gardé en fait ses outils et démarches personnels en y adjoignant, sans aucun effort d'analyse, la prescription officielle à savoir un livret scolaire et un LPC².

¹ Inspection générale de l'Education nationale. (2013). *La notation et l'évaluation des élèves éclairées par des comparaisons internationales*

² *Ibid.*

PARTIE ETUDE

I. Présentation de l'objet d'étude, de la problématique, des questions de recherche et des hypothèses

Notre étude porte sur l'évaluation des compétences à l'école élémentaire.

La problématique est de cerner les obstacles à la mise en œuvre de l'évaluation des compétences des élèves par les enseignants de l'école élémentaire.

L'étude se fonde sur trois questions de recherche :

- Comment la manière dont les enseignants appréhendent le concept de compétence influe sur l'évaluation des compétences ?
- Dans quelle mesure les conceptions évaluatives des enseignants sont-elles susceptibles de constituer un obstacle à la mise en œuvre de l'évaluation des compétences ?
- En quoi l'utilisation d'un code en particulier peut-elle constituer un frein à la mise en place de l'évaluation des compétences ?

Pour répondre aux questions préalablement exposées, trois hypothèses seront ici testées.

- La première est l'hypothèse selon laquelle les enseignants ont des difficultés à évaluer des compétences car la définition et l'identification des compétences au sein des multiples textes officiels est une source de difficulté.
- La seconde hypothèse est que le fait de soumettre les élèves à des tâches complexes et inédites s'oppose aux conceptions évaluatives des enseignants
- Enfin, selon la troisième hypothèse, l'utilisation d'un code à trois ou quatre échelles (de type acquis - non acquis- en cours d'acquisition- à renforcer) est une source de difficulté pour les enseignants.

II. Méthodologie

A. Outil

Pour recueillir les données nécessaires à la validation ou non des hypothèses à tester, nous avons fait le choix d'un outil de type questionnaire. Ce dernier figurant en annexe se compose de 22 questions.

Tableau 5- Descriptif des questions posées

Questions	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	
Type																							
Ouvert	+	+	+																			+	
Fermé				+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+		+	+	+			+
De fait	+																						
Opinion													+	+	+		+					+	
Choix binaire					+																+		+
Choix multiples				+		+	+	+	+									+	+				
A échelle										+	+	+	+	+	+	+	+						
Réponse unique				+	+	+	+	+		+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+			+
Réponses multiples									+														

- Quatre questions sont de type ouvert et 18 de type fermé : le nombre de questions ouvertes est volontairement faible de sorte de ne pas décourager les interrogés.

- 18 questions dont 15 à choix multiples et trois à choix binaire appellent une réponse unique: le but est d'éviter que plusieurs voir toutes les cases ne soient cochées et ainsi obtenir un positionnement ferme de la part des interrogés.
- La possibilité de réponses multiples n'existe que pour la question 9
- Pour les questions fermées d'opinion ou de croyance (quatre questions), nous avons privilégié des réponses à quatre échelles pour éviter les réponses médianes et permettre une analyse plus fine des données.

Comme nous l'avons évoqué dans le cadre théorique, l'évaluation des compétences nécessitent de soumettre aux élèves des tâches complexes et nouvelles. A ce titre, les questions 10, 11, 12 et 16 concernant pour les deux premières le caractère complexe des tâches soumises et pour les autres le caractère nouveau constituent le fondement même du questionnaire. Dès lors, les réponses fournies à ces questions donneront systématiquement lieu à un croisement avec les réponses apportées aux autres questions. Ces questions se limitent à l'évaluation de compétences au cours des évaluations sommatives. Comme nous l'avons indiqué dans le cadre théorique, l'évaluation sommative ne constitue qu'une des modalités possibles de l'évaluation. Toutefois, nous avons fait le choix de nous limiter à ce type d'évaluation car la nouveauté et la complexité constitue par définition les conditions à tout apprentissage. Dès lors, il semble aller de soi que des tâches nouvelles et complexes soient proposées aux élèves et début et en cours d'apprentissage (par exemple pour aborder une notion ou en évaluation formative).

- La question 1 est une question « filtre » portant sur le niveau de classe visant d'une part à écarter les réponses fournies par les interrogés ne faisant pas partie de la population cible (l'étude ne concernant pas l'école maternelle) et d'autre part d'identifier la population concernée en fonction du cycle.
- Les questions 2 à 9 visent à récolter des données en vue de tester la première hypothèse. Les questions 2 et 9 concernent la définition du concept de compétence, les autres l'identification des compétences par les enseignants.
- Les questions 13, 14, 15 et 17 du questionnaire permettent de tester la deuxième hypothèse
- Les questions 18 à 22 sont posées dans le but de récolter des données nécessaires pour confirmer ou infirmer la dernière hypothèse.

B. Population et déroulement des enquêtes

L'enquête concerne les enseignants de l'école élémentaire. En effet, le sujet initial portant sur la notation chiffrée et celle-ci étant très peu présente à l'école maternelle, nous avons fait le choix de délimiter l'étude à l'école élémentaire. Suite à la redéfinition du sujet, nous avons maintenu ce choix. L'évaluation des compétences concernant les cycles 2 et 3, nous n'avons pas jugé pertinent de limiter l'étude à un cycle en particulier. De même, nous avons fait le choix de ne pas limiter l'étude à une discipline en particulier. En effet, les éléments relatifs à la définition du concept de compétences, à leur identification, à l'utilisation d'un code, ou aux représentations évaluatives concernent l'ensemble des disciplines.

Pour faciliter la soumission, un questionnaire en ligne a été créé le 01 mai via l'outil « Google drive ». Une fois le questionnaire en ligne, un test a été effectué permettant de rectifier des erreurs. S'en est suivi une phase de prise de contact avec les enseignants pour les inviter à le renseigner.

Les enseignants auprès desquels nous avons effectué des stages d'observation et de pratique accompagnée, les professeurs des écoles stagiaires de l'académie de Guyane ainsi que tous

enseignants dont nous avons les coordonnées ont été contactés le 01 mai par voie de courrier électronique. Nous avons également invités, les enseignants titulaires ou stagiaires, contractuels et/ou en tiers temps à remplir le questionnaire via des groupes de travail dédiés à la préparation des oraux du concours de recrutement de professeurs des écoles sur les réseaux sociaux et via un forum dédiés aux enseignants. Les enseignants ayant renseigné le questionnaire sont donc majoritairement des enseignants ayant peu d'ancienneté.

Pour éviter les biais, les consignes de passation ont été indiquées dans les courriers électroniques adressés à la population cible. En outre, elles figurent en tête du questionnaire.

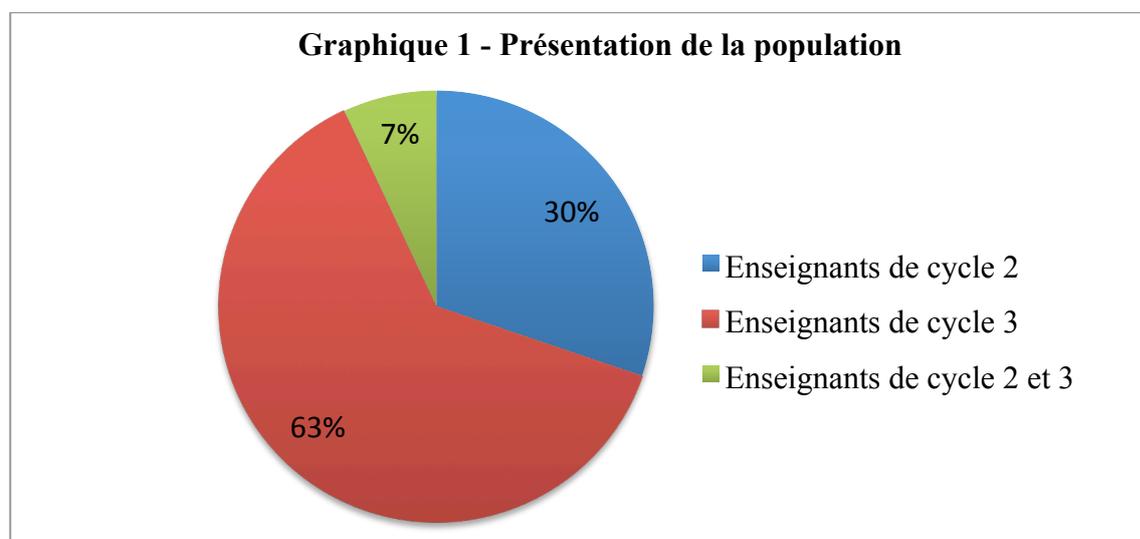
Ces consignes sont les suivantes : répondre le plus honnêtement possible sachant qu'il n'y a ni bonne, ni mauvaise réponse et ne recourir à aucune forme d'aides. Le caractère anonyme du questionnaire, ainsi que les fins auxquelles les données sont récoltées sont également précisées. Le questionnaire numérique a présenté, à notre sens plusieurs avantages :

-Il a permis de recueillir rapidement des données (du 02 mai au 12 mai) dans la mesure où un grand nombre de personnes de la population cible ont pu être contactées et cela sans limites géographiques.

-Les options offertes par l'outil électronique permettent de s'assurer de l'exploitabilité des questionnaires. A titre d'exemples, l'option « réponse obligatoire » activée pour l'ensemble des questions rend impossible la soumission du questionnaire sans l'avoir intégralement renseigné ; l'option « nombre de réponses possibles » permet d'éviter des réponses multiples à des questions n'en appelant qu'une, invalidant le questionnaire.

Cependant, tous les biais ne sont pas écartés. Ainsi, il n'est pas possible d'affirmer que qu'aucun enseignant ne se soit aidé de documents ou de contrôler les conditions de passation. En dépit des précautions prises et visant à ne contacter que des enseignants et à privilégier des sites internet spécialisés dans l'enseignement, rien ne garantit que les interrogés soient réellement des enseignants.

Signalons que des questionnaires avaient préalablement été soumis à des enseignants de l'Ecole élémentaire Massabielle 2. Cependant, ceux-ci n'ayant pas fait l'objet d'un test préalable des erreurs s'y sont glissées les rendant inexploitable (non indication du fait que seule une réponse était possible s'agissant des questions à choix multiples)



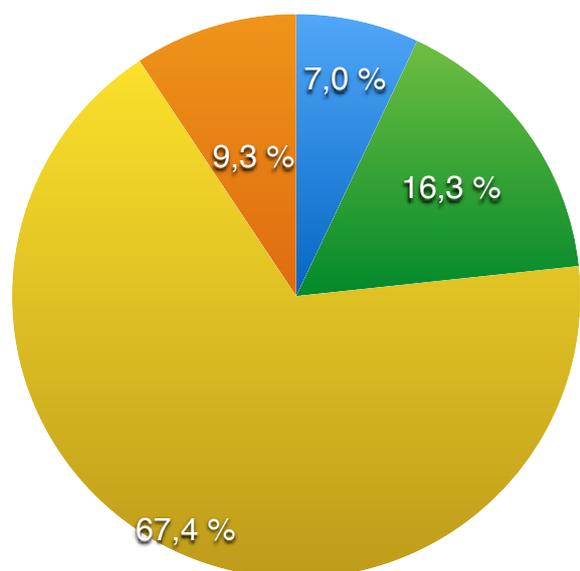
Sur les 55 questionnaires complétés, 43 se sont avérés viables (12 enseignants de maternelle ont rempli le questionnaire). 13 ont été renseignés par des enseignants du cycle 2 (soit 30%), 27 par des enseignants de cycle 3 (soit 63%), et 3 par des enseignants en cycle 2 et 3 (soit 7%). L'étude porte sur un échantillon non représentatif de l'ensemble des enseignants des écoles élémentaires. Dès lors, elle ne pourra donner lieu à aucune forme de généralisation.

III. Présentation et analyse des résultats

Dans le cadre de ce travail, nous sommes partis du postulat selon lequel les enseignants de l'école élémentaire ont des difficultés à mettre en oeuvre l'évaluation des compétences. Les hypothèses posées constituent alors des obstacles susceptibles d'entraver cette mise en oeuvre. Bien que le fait que cela ne constitue pas une hypothèse, à proprement dit, il convient de présenter les résultats liés à cette difficile mise en oeuvre. Concrètement, combien des enseignants interrogés évaluent véritablement des compétences? Combien d'enseignants soumettent aux élèves des tâches complexes et nouvelles dans le cadre des évaluations sommatives?

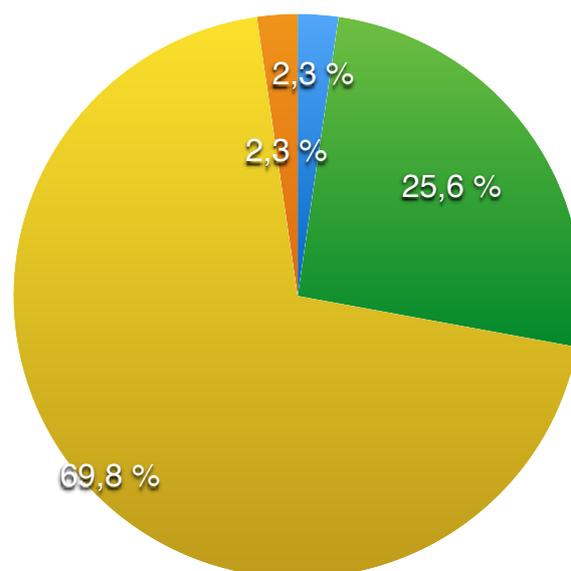
Pour répondre à ces questions, nous avons opéré un traitement quantitatif des données relatives aux questions 10, 11, 12 et 16.

Graphique 2- Pourcentage d'enseignants proposant aux élèves des tâches complexes au cours des évaluations finales ou sommatives. (Question 10)



● Toujours ● Souvent ● Parfois ● Jamais

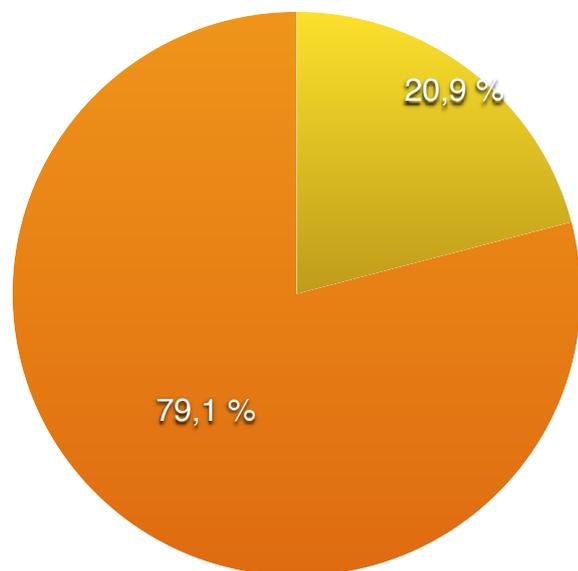
Graphique 3- Pourcentage d'enseignants proposant aux élèves des tâches nécessitant de choisir et de combiner plusieurs procédures au cours des évaluations finales ou sommatives. (Question 11)



● Toujours ● Souvent ● Parfois ● Jamais

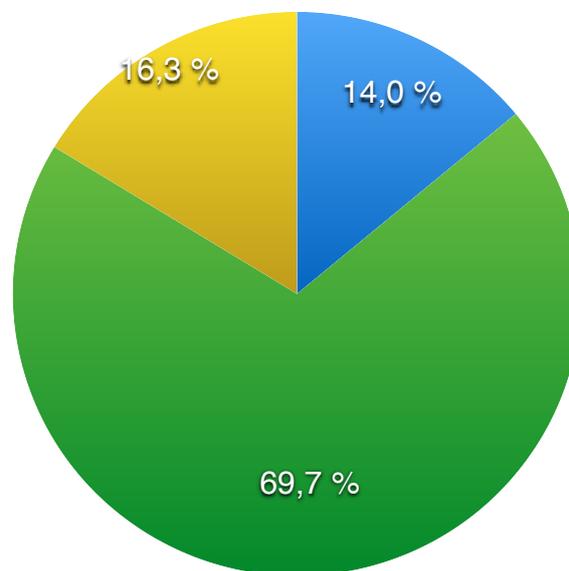
Plus de 60% des enseignants proposent parfois des tâches complexes aux élèves lors des évaluations finales. Notons que les pourcentages fluctuent en fonction que la question soit posée en termes de tâche complexe ou de tâche nécessitant de choisir et de combiner plusieurs procédures. A titre d'exemple, si 7 % des enseignants déclarent toujours soumettre les élèves à des tâches complexes, seuls 2,3% d'entre eux affirment toujours leur proposer des tâches nécessitant de choisir et de combiner plusieurs procédures. Pour 4,7 % des enseignants répondant toujours à la question 10, une tâche complexe n'est donc pas une tâche nécessitant de choisir et de combiner plusieurs procédures. D'une manière générale la grande majorité des enseignants soumettent parfois des tâches complexes aux élèves au cours des évaluations sommatives.

Graphique 4- Pourcentage d'enseignants proposant aux élèves des tâches inédites, nouvelles, jamais rencontrées en classe au cours des évaluations finales ou sommatives. (Question 12)



● Toujours ● Souvent ● Parfois ● Jamais

Graphique 5- Pourcentage d'enseignants reprenant des tâches effectuées en classe en changeant certaines données pour concevoir les évaluations sommatives. (Question 16)



● Toujours ● Souvent ● Parfois ● Jamais

Plus de trois quarts des enseignants interrogés déclarent ne jamais soumettre les élèves à des tâches nouvelles au cours des évaluations sommatives. 20,9 % d'entre eux le font parfois. Aucun enseignant ne propose toujours ou souvent des tâches inédites aux élèves au cours de ces évaluations. Au contraire, 80% d'entre eux donnent toujours ou souvent aux élèves des tâches déjà effectuées en classe en modifiant certains éléments. Notons qu'aucun enseignant n'affirme ne jamais proposer aux élèves en évaluation finale des tâches semblables à celles soumises en cours d'apprentissage. D'une manière générale, la majorité des enseignants proposent donc aux élèves des tâches proches de celles effectuées en cours d'apprentissage lors des évaluations sommatives.

Plus que le caractère complexe de la tâche donnée en évaluation finale, c'est surtout le caractère novateur qui fait défaut. Ceci est probablement dû au souhait des enseignants de respecter les termes du contrat didactique. L'on retrouve ici, l'une des critiques opérée par Rey et évoquée dans le cadre théorique s'agissant du caractère nécessairement complexe et inédit de la tâche conduisant à une rupture du contrat didactique. Le traitement des données recueillies dans le cadre des questions 13,14,15,17 relative à la deuxième hypothèse permettront d'approfondir la question des conceptions évaluatives des enseignants. Nous avons choisi, pour chaque hypothèse posée, de présenter et d'analyser les données s'y rapportant. Qu'est est-il pour la première hypothèse?

I. Présentation et analyse des données relatives à la première hypothèse

Hypothèse 1: Les enseignants ont des difficultés à évaluer des compétences car la définition et l'identification des compétences au sein des multiples textes officiels est une source de difficulté.

Deux obstacles figurent dans cette hypothèse : un premier lié à la définition même du concept de compétence et un second relatif à leur identification dans les textes. Nous présenterons et analyserons donc successivement les données relatives à l'un et à l'autre.

A- La définition de la notion de compétence

Dans le questionnaire que nous avons soumis aux enseignants, deux questions concernaient la définition de la notion de compétence:

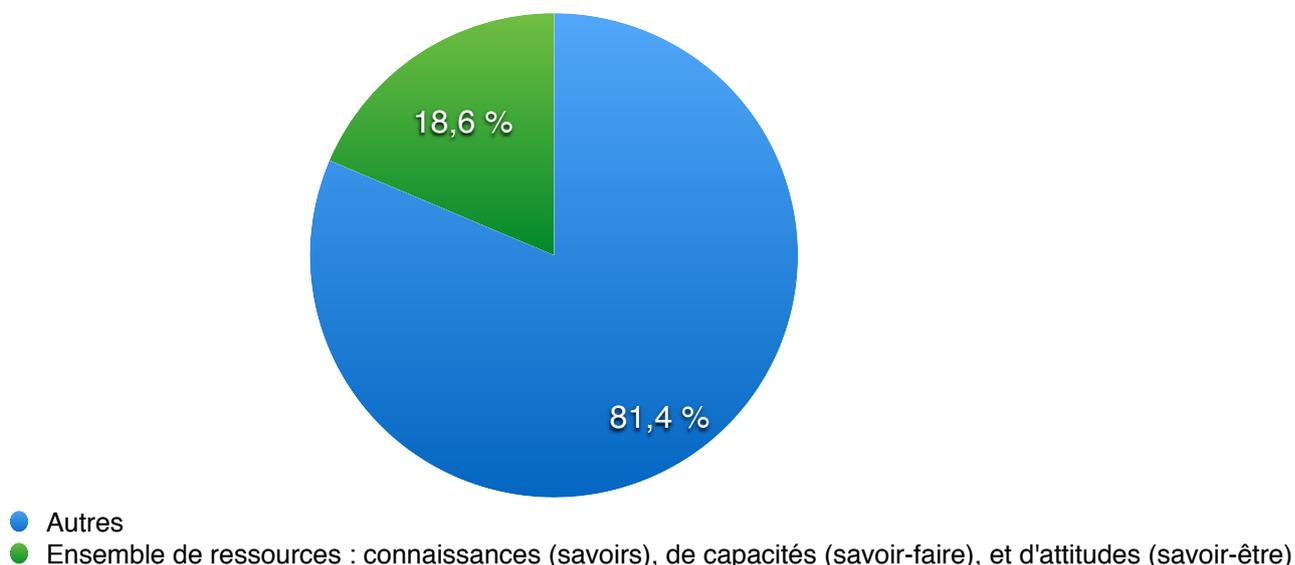
-La question 2: Pour vous, qu'est-ce qu'une compétence?

-La question 9: Pour vous, une compétence c'est:

- **Présentation et analyse des données relatives à la question 2**

La réponse attendue est systématiquement indiquée en vert.

Graphique 6 - Pour vous, qu'est-ce qu'une compétence? (Question 2)



Seuls 18,6% des enseignants définissent la compétence comme un ensemble de ressources. La question 2 étant ouverte, nous avons choisi, dans un souci de lisibilité, de classer et de recenser l'ensemble des réponses fournies par les interrogés dans un tableau. Pour plus de concision, certaines réponses ont été reformulées. Les réponses fournies ont toutefois été retranscrites en intégralité et figurent en annexe n°2. Une analyse de contenu du discours des enseignants a permis de regrouper les éléments de réponses en 13 catégories différentes.

Tableau 6 - Réponses à la question 2 sur la définition de la notion de compétence

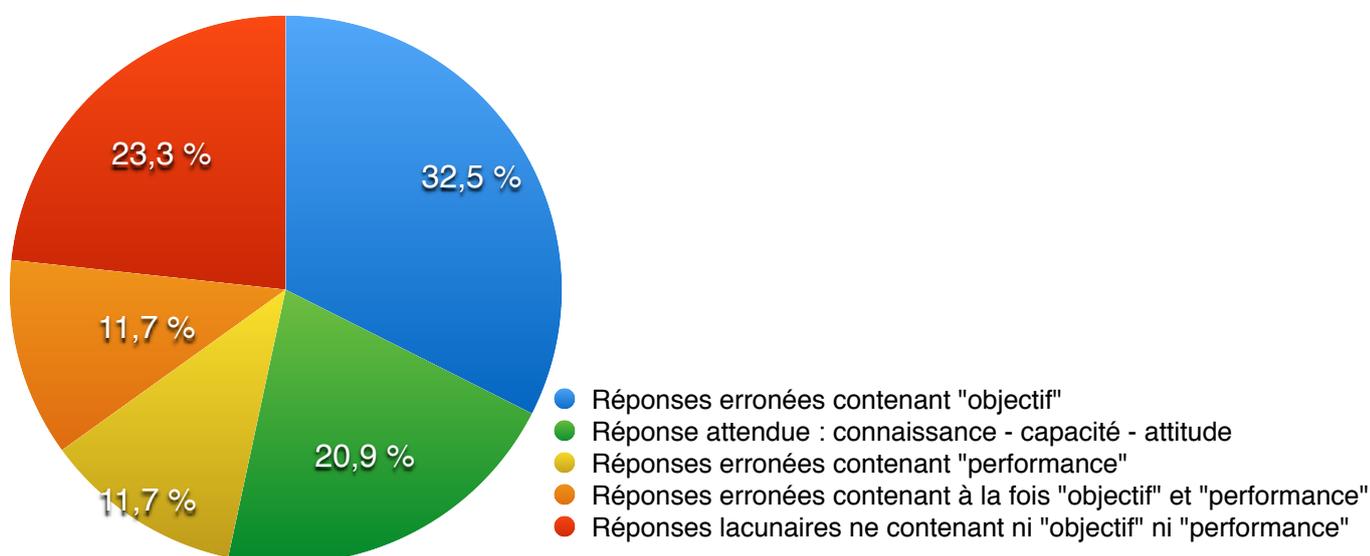
Catégories des éléments de définition fournis	Éléments de définition fournis (Réponses)
Assimilation de la compétence à plusieurs éléments cumulatifs	<ul style="list-style-type: none"> - Ensemble de connaissances, de capacités, et d'attitudes - Ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être - Ensemble de ressources
Identification du destinataire de la compétence	<ul style="list-style-type: none"> - La compétence pour l'enseignant et les parents; l'objectif pour les élèves - La compétence concerne l'élève
Opposition de la compétence à un autre concept	<ul style="list-style-type: none"> - Définition de la compétence comme opposée à l'objectif
Assimilation de la compétences à un ou plusieurs éléments (rapport exclusif)	<ul style="list-style-type: none"> - Une ou des connaissance(s), un savoir, un savoir notionnel - Un savoir faire - Une action - Un critère précis - Une étape (dans une tâche plus complexe) - Une donnée - La capacité à faire quelque chose - La capacité à réaliser une tâche - Une notion - Une tâche - Le socle - Une chose que l'élève est en capacité de faire ou comprendre - Une capacité
Définition de la compétence comme un état présent	<ul style="list-style-type: none"> - Etre capable de faire quelque chose - Élément que l'on a - Élément dont dispose le sujet
Définition de la compétence comme un état futur	<ul style="list-style-type: none"> - Élément à acquérir - Élément que les élèves doivent acquérir - Élément devant être maîtrisé à un moment de la scolarité - Élément devant être maîtrisé à la fin d'un palier
Définition de la compétence à travers son libellé	<ul style="list-style-type: none"> - Le titre d'un domaine dans le socle commun (Exemple: la maîtrise de la langue française) - Est formulée en terme de verbe d'action (tracer, calculer, résoudre, accorder)
Définition de la compétence à travers son champ d'application	<ul style="list-style-type: none"> - S'exerce dans le cadre d'une tâche - Dans un domaine - Dans un domaine social d'activité - Dans une situation nouvelle - Dans l'apprentissage d'une notion plus générale - Dans un champ particulier - Dans une tâche plus complexe
Définition de la compétence à travers ses finalités	<ul style="list-style-type: none"> - Pour réussir une tâche - Pour la suite des apprentissages et pour la vie de tous les jours - Pour être efficace dans un domaine social d'activité - Pour savoir ce que les élèves connaissent et sont capables de faire

Catégories des éléments de définition fournis	Eléments de définition fournis (Réponses)
Définition de la compétence comme élément devant être acquis	- Elément que doit posséder l'élève - Elément que doit acquérir l'élève
La compétence comme élément dont l'acquisition est hypothétique	- Elément que l'élève est censé savoir faire à la fin d'un pallier - Elément que les élèves doivent tenter d'acquérir
Définition de la compétence comme résultant d'une application ou d'un réinvestissement des acquis de l'élève	- Elément dont l'acquisition nécessite une application de ce que sait l'élève - Elément nécessitant une réutilisation des apprentissages - Nécessite un réinvestissement des savoir-faire
Définition à travers un autre caractère	- Peut être évaluée - Se traduit par un résultat - Tâche devant être réalisée en autonomie

Nous notons une grande diversité des éléments de réponses fournis. De nombreux termes propres à la définition de la compétence apparaissent: comme ceux de tâches, de capacités ou savoir-faire, de connaissances ou savoirs, mais ne sont pas toujours maîtrisés. Ainsi, la compétence est elle parfois assimilée à la tâche ou au socle. De même, la compétence est souvent considérée comme étant soit une capacité, soit une connaissance. En outre, au sein des réponses non attendues, il n'est jamais fait référence aux attitudes ou savoir-être. Peut être faut il y voir, une certaine hiérarchisation des contenus d'enseignement par les enseignants; ces derniers accordant spontanément une plus grande importance aux connaissances et capacités au détriment des attitudes, considérées comme secondaires.

- **Présentation et analyse des données relatives à la question 9**

Graphique 7 - Pour vous, une compétence c'est (Question 9)



Seuls 20,9 % des enseignants définissent la compétence en termes de connaissances, de capacités et d'attitudes. Ce résultat est à 2,3 % près conforme à celui obtenu dans le cadre de la question 2; ceci, en dépit du fait que la question 9 soit une question à réponses multiples de type fermée, les enseignants ayant le choix entre 5 réponses (objectif, connaissance, capacité, attitude, performance).

80% des enseignants ne parviennent donc pas à donner une définition correcte de la notion de compétence qu'ils disposent ou non d'un choix de réponse. Notons par ailleurs que plus de la moitié des enseignants associent les concepts d'objectif ou de performance à la définition de la notion compétence. Comme précédemment, nous avons regroupé dans un tableau l'ensemble des réponses fournies à la question 9.

Tableau 7 - Réponses fournies à la question 9

Réponses fournies	Pourcentage
Capacité - connaissance - attitude	20,9
Objectif	9,3
Capacité - objectif	11,6
Objectif - connaissance	2,3
Capacité - objectif - connaissance	2,3
Capacité - objectif - attitude	2,3
Capacité - objectif - connaissance - attitude	4,7
Performance	4,7
Connaissance - performance	4,7
Capacité - performance	2,3
Objectif - performance	4,7
Objectif - connaissance - performance	2,3
Capacité - objectif - connaissance - performance - attitude	4,7
Attitude	2,3
Capacité	7
Connaissance	7
Capacité - connaissance	4,7
Capacité - attitude	2,3

Nous constatons donc que la définir de la notion de compétence n'est pas chose aisée pour la grande majorité des enseignants interrogés. Quand la compétence n'est pas assimilée à un objectif et/ou à une performance, elle est définie de manière incomplète. Nous avons voulu vérifier s'il y a une corrélation entre les difficultés à définir la notion de compétence et la fréquence de soumission aux élèves à des tâches nouvelles et complexes. Pour cela, nous avons réalisé un croisement entre la question 9 relative à la définition de la notion de compétence et les questions 11 et 12 concernant respectivement le caractère complexe et le caractère nouveau des tâches soumises en évaluation sommative.

Dans les graphiques suivant, trois populations d'enseignants sont distinguées:

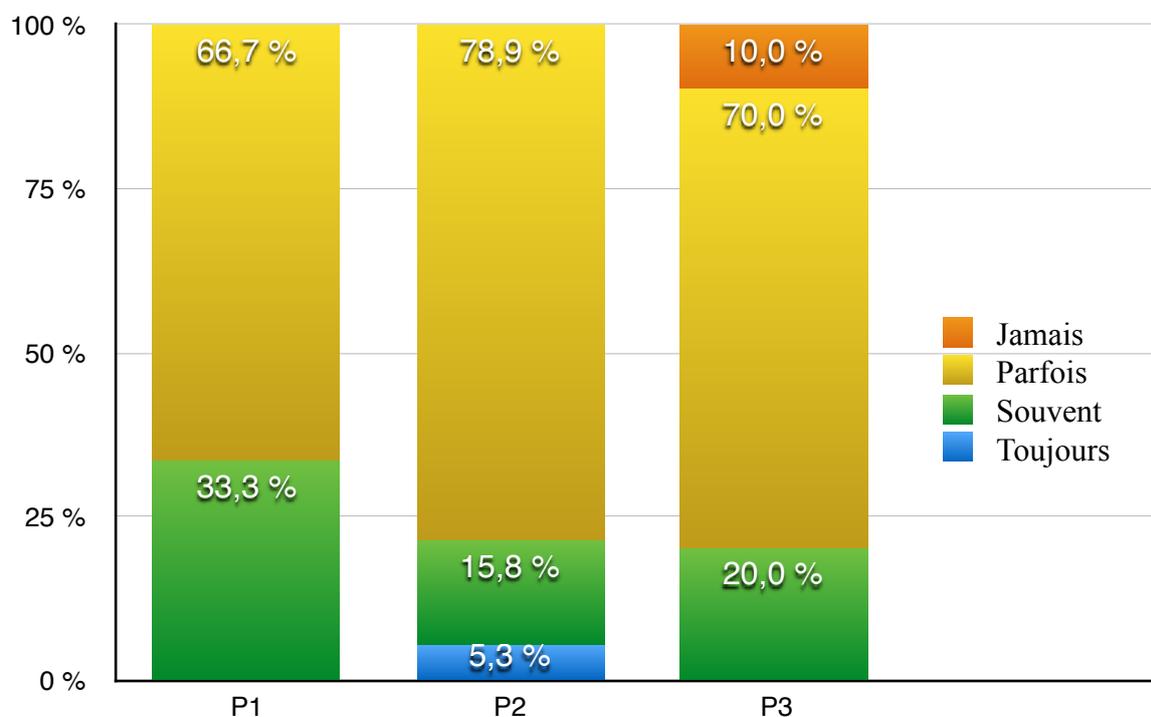
- P1: enseignants pour qui la compétence est un ensemble de connaissances, de capacités et d'attitudes
- P2 : enseignants pour qui la compétence est un objectif
- P3 : enseignants pour qui la compétence est une performance

Croisement des données relatives à la question 9 avec celles de la question 11

Rappel

- Question 9 : Pour vous, une compétence, c'est:
- Question 11 : Au cours des évaluations finales ou sommatives, vous proposez aux élèves des tâches nécessitant de choisir et de combiner plusieurs procédures.

Graphique 8 - Fréquence de soumission des élèves à des tâches complexes en fonction que la compétence soit considérée comme un ensemble de ressources, un objectif ou une performance.



Nous constatons que les enseignants donnant une définition correcte de la notion de compétence sont plus nombreux à soumettre **souvent** des tâches complexes aux élèves dans le cadre des évaluations sommatives que ceux qui considèrent la compétence comme un objectif ou une performance. En outre, 10% des enseignants pour qui la compétence est une performance ne proposent jamais de tâche complexe aux élèves. Par ailleurs, ce n'est qu'au sein de la catégorie des enseignants assimilant compétence et performance que des tâches complexes ne sont jamais soumises aux élèves. Notons toutefois que 5,3 % des enseignants pour qui la compétence est un objectif déclarent toujours soumettre aux élèves des tâches complexes alors qu'aucun enseignant donnant une définition juste du concept de compétence n'affirme toujours proposer aux élèves des tâches complexes. D'une manière générale, nous retiendrons que c'est au sein de la catégorie des enseignants pour qui la compétence est un ensemble de ressources que les enseignants soumettant souvent aux élèves des tâches complexes sont les plus nombreux.

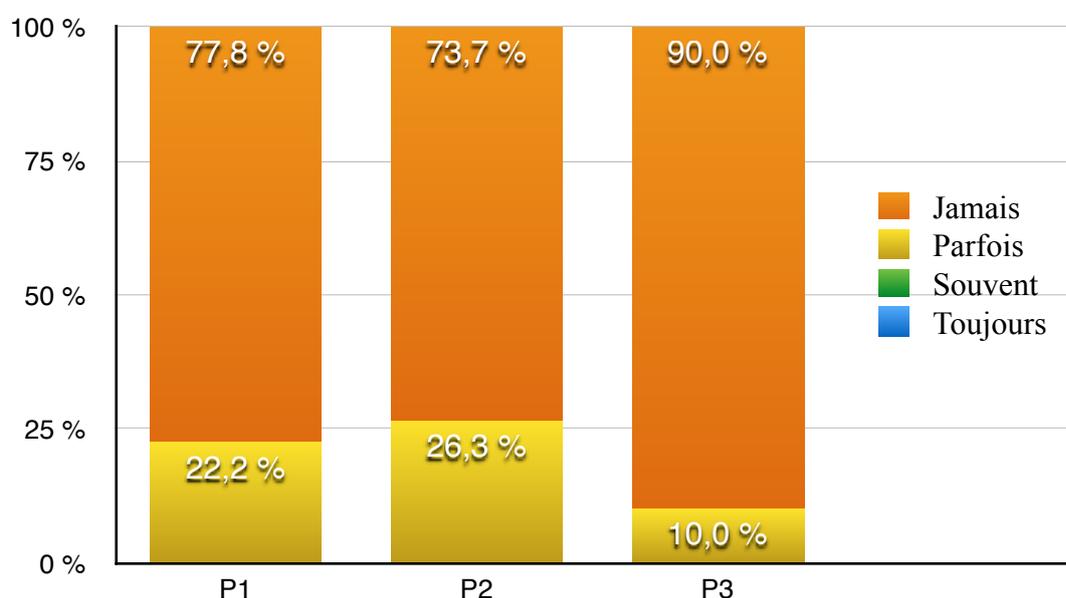
Croisement des données relatives à la question 9 avec celles de la question 12

Rappel

- Question 9 : Pour vous, une compétence, c'est:
- Question 12 : Au cours des évaluations finales ou sommatives, vous proposez aux élèves des tâches inédites, nouvelles, jamais rencontrées en classe

- P1 : enseignants pour qui la compétence est un ensemble de connaissances, de capacités d'attitudes
- P2 : enseignants pour qui la compétence est un objectif
- P3 : enseignants pour qui la compétence est une performance

Graphique 9 - Fréquence de soumission des élèves à des tâches nouvelles en fonction que la compétence soit considérée comme un ensemble de ressources, un objectif ou une performance.

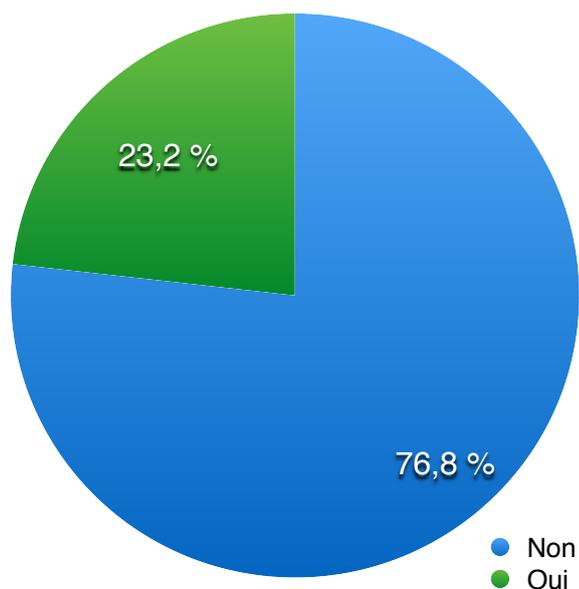


C'est au sein de la catégorie des enseignants pour qui une compétence est une performance que l'on trouve le plus d'enseignants ne soumettant jamais de tâche inédite aux élèves au cours des évaluations sommatives. Ce résultat peut s'expliquer par le fait que comme nous l'indiquons dans le cadre théorique la notion de performance renvoie au résultat. Or, soumettre les élèves à des tâches nouvelles c'est exiger plus que l'application de procédures ou la restitution de connaissances, et donc risquer de voir diminuer les performances des élèves. En revanche, les résultats ne sont pas concluants en ce qui concerne les catégories P1 et P2 dans la mesure où les enseignants considérant la compétence comme un objectif sont plus nombreux à proposer parfois des tâches nouvelles aux élèves que ceux pour qui compétence est un ensemble de ressources. Que les enseignants maîtrisent ou non la définition de la notion de compétence, soumettre les élèves à des tâches nouvelles en évaluation sommative demeure problématique pour une grande majorité d'entre eux. Qu'en est-il de l'identification des compétences par les enseignants ?

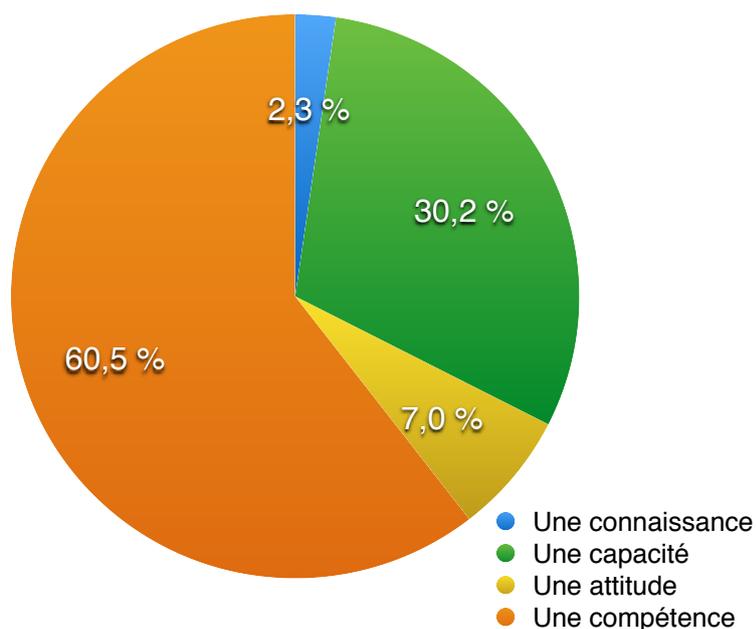
B- Identification des compétences

Nous présenterons et analyserons ici les données relatives aux questions 4, 5, 6 et 7 dans un premier temps et celles relatives aux questions 3 et 8 dans un second temps. Ces questions avaient pour objectif de vérifier si l'identification des compétences par les enseignants est source de difficulté. Dans la présentation qui suit, la réponse attendue est signalée en vert.

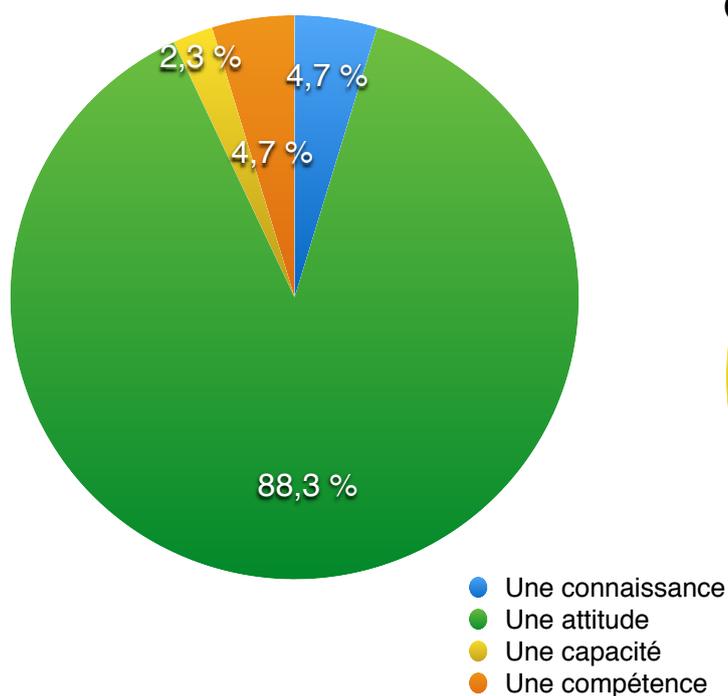
Graphique 10 - « La culture humaniste » est une compétence. (Question 5)



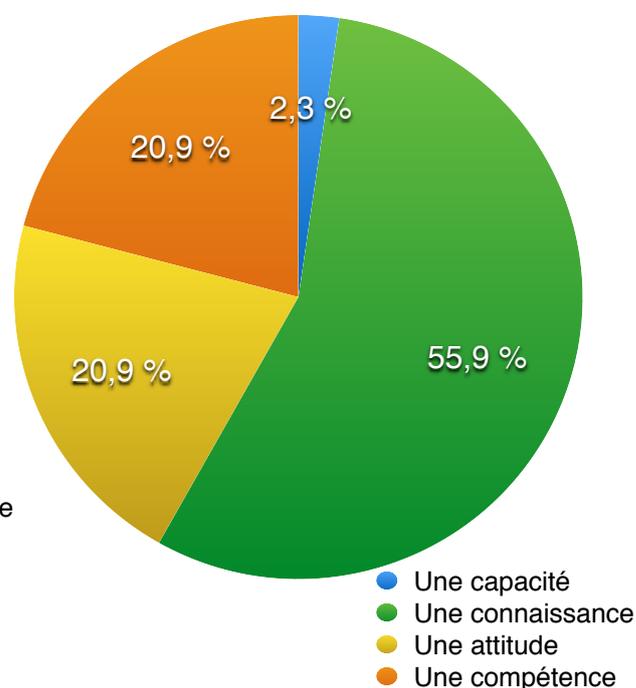
Graphique 11 - « Répondre à une question par une phrase complète » est (Question 4)



Graphique 12 - « Le respect de soi » est (Question 6)



Graphique 13 - « Savoir ce qui est interdit et ce qui est permis » est (Question 7)



- Seuls 23,2% des enseignants identifient « la culture humaniste » comme une compétence. Les difficultés de la majorité des enseignants à identifier cette compétence peuvent, à notre sens, trouver leur origine, dans deux explications:
 - Comme nous le soulignons dans le cadre théorique, « la culture humaniste » constitue également le libellé d'un domaine disciplinaire du cycle 3 dans les programmes de 2008.
 - En outre, le fait qu'il soit fait référence au terme de culture peut être source de confusions dans la mesure où dans le langage courant la culture renvoie à un ensemble de connaissances. De plus, le fait que le libellé de la compétence ne renvoie pas à une action en particulier, peut induire en erreur. Il n'est pas question, par exemple, d'acquérir, de construire ou encore de mobiliser la culture humaniste.
- « Répondre à une question par une phrase complète » constitue une compétence aux yeux de 60,5% des enseignants, et une capacité pour 30,2% d'entre eux. Le fait que les enseignants soient aussi nombreux à considérer cette capacité comme une compétence peut s'expliquer selon nous, par le fait qu'au niveau du deuxième palier pour la maîtrise du socle commun des programmes de 2008, l'on retrouve, parmi les éléments déclinés sous la compétence 1 « La maîtrise de la langue française » et introduits par « l'élève est capable de », l'élément « Répondre à une question par une phrase complète à l'oral comme à l'écrit ». Comme nous l'avons fait remarqué précédemment, la nature de capacité, ou de « sous-compétence » de ces éléments n'est pas précisée. Pour certains enseignants, il semble s'agir de compétences. En outre, et comme il a été indiqué dans le cadre du traitement de la question 2, certains enseignants considèrent que la compétence suppose une action du sujet, et doit donc être formulée en ce sens. Il est possible que le libellé de cette capacité formulée en termes de verbe d'action se rapproche plus de ce que les enseignants pensent être une compétence que « la culture humaniste » par exemple.
- En revanche 88,3% des enseignants ont su identifier « le respect de soi » comme une attitude, et 55,9% d'entre eux, assimilent à juste titre, « savoir ce qui est interdit et ce qui est permis » à une connaissance. Il est possible, s'agissant de ce second point, que le terme de « savoir » ait permis spontanément à certains enseignants de rattacher l'élément aux connaissances. Notons que pour 20,9 % des enseignants, il s'agit d'une attitude, et que pour autant d'entre eux, d'une compétence.

D'une manière générale, c'est donc l'identification de l'une des sept grandes compétences du socle commun (question 5) et la distinction capacité-compétence (question 4) qui a posé le plus de difficultés aux enseignants interrogés. Ces derniers ont su, pour la majorité d'entre eux, identifier une attitude et une connaissance. C'est la raison pour laquelle nous avons choisi de ne prendre en considération que les réponses fournies aux questions 4 et 5 pour procéder à un approfondissement. En effet, nous avons voulu vérifier s'il y a une corrélation entre les difficultés à identifier une compétence et la fréquence de soumission des élèves à des tâches nouvelles et complexes. Pour cela, nous avons réalisé deux croisements:

- un croisement entre les données recueillies dans le cadre de la question 5 relative à la compétence « la culture humaniste » et celles des questions 11 et 12 concernant respectivement le caractère complexe et le caractère nouveau des tâches soumises en évaluation sommative.
- un croisement entre les données de la question 4 concernant la capacité « répondre à une question par une phrase complète » et celles des questions 11 et 12.

Dans la présentation qui suit les réponses marquées d'une étoile (*) sont les réponses attendues

Croisement des données de la question 5 avec celles de la question 11

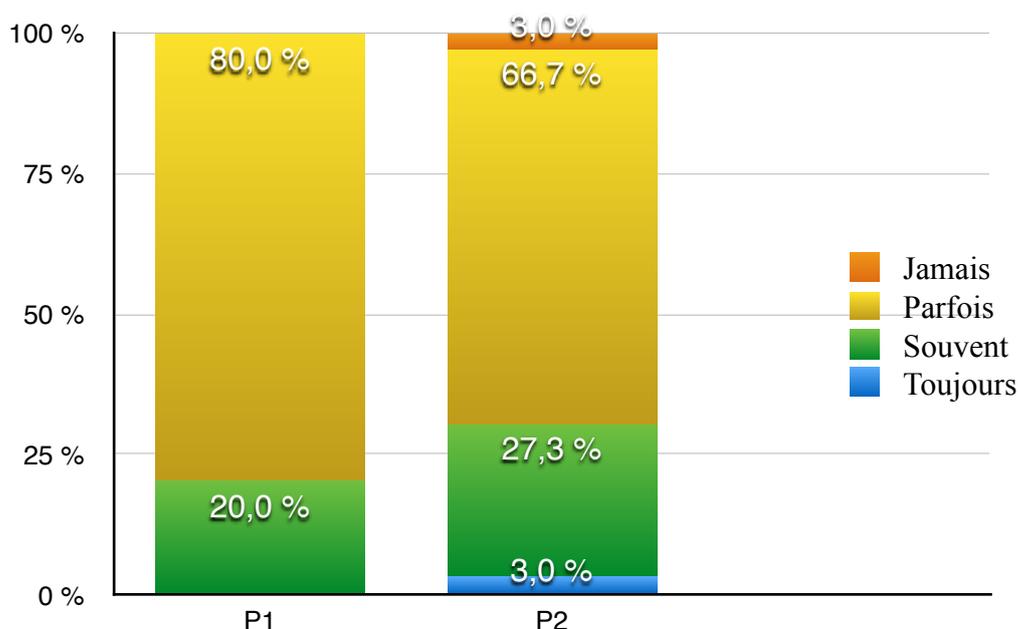
Rappel:

- Question 5 : « La culture humaniste » est une compétence
- Question 11 : Au cours des évaluations finales ou sommatives, vous proposez aux élèves des tâches nécessitant de choisir et de combiner plusieurs procédures.

Dans le graphique suivant, deux populations d'enseignants sont distinguées:

- P1 : Enseignants considérant « la culture humaniste » comme une compétence*
- P2 : Enseignants **ne considérant pas** « La culture humaniste » comme une compétence

Graphique 14 - Fréquence de soumission des élèves à des tâches complexes en fonction que « la culture humaniste » soit ou non considérée comme une compétence



Nous constatons que c'est au sein de la catégorie des enseignants pour qui « la culture humaniste » n'est pas une compétence que les enseignants sont les plus nombreux à soumettre souvent des tâches complexes aux élèves. En outre, ce n'est qu'au sein de cette catégorie que des enseignants déclarent toujours proposer des tâches complexes au cours des évaluations sommatives. Si aucun enseignant pour qui « la culture humaniste » est une compétence ne déclare jamais soumettre de tâches complexes aux élèves, tel est le cas pour 3% des enseignants pour qui il ne s'agit pas une compétence. De manière générale, les résultats obtenus ne sont pas très concluants dans la mesure où les enseignants identifiant à juste titre « la culture humaniste » comme une compétence ne sont pas nécessairement ceux qui soumettent le plus souvent des tâches complexes aux élèves. Il convient toutefois de relativiser ce résultat dans la mesure où la population P1 n'est constituée que de 10 enseignants contre 33 pour la population P2. Vérifions maintenant s'il y a une corrélation entre l'identification de la compétence et la fréquence de soumission des élèves à des tâches nouvelles.

Croisement des données de la question 5 avec celles de la question 12 et 11

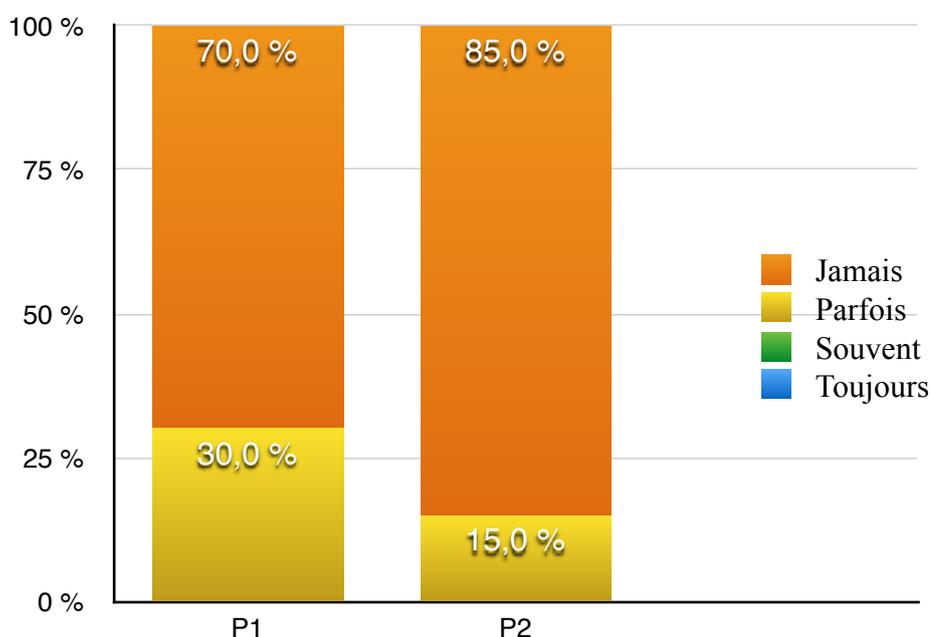
Rappel:

- Question 5 : « La culture humaniste » est une compétence
- Question 12 : Au cours des évaluations finales ou sommatives, vous proposez aux élèves des tâches inédites, nouvelles, jamais rencontrées en classe

Dans le graphique suivant, deux populations d'enseignants sont distinguées:

- P1 : Enseignants considérant « La culture humaniste » comme une compétence*
- P2 : Enseignants **ne considérant pas** « La culture humaniste » comme une compétence

Graphique 15 - Fréquence de soumission des élèves à des tâches nouvelles en fonction que « La culture humaniste » soit ou non considérée comme une compétence



Comme il a déjà été explicité, aucun enseignant n'a déclaré soumettre toujours ou souvent des tâches inédites aux élèves au cours des évaluations sommatives; ce qui explique l'absence de ces deux éléments dans le graphique ci-dessus. Il ressort de ce dernier que les enseignants pour qui « la culture humaniste » est une compétence sont proportionnellement deux fois plus nombreux à proposer parfois des tâches nouvelles aux élèves que ceux qui pour qui « la culture humaniste » n'est pas une compétence.

Croisement des données de la question 4 avec celles de la question 11

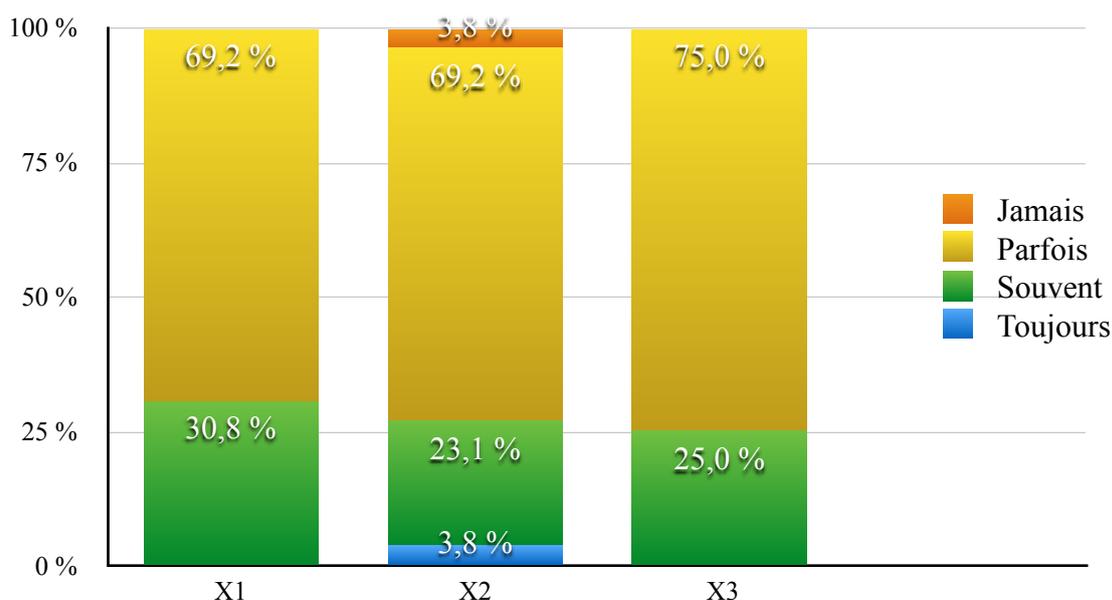
Rappel:

- Question 4 : « Répondre à une question par une phrase complète » est
- Question 11 : Au cours des évaluations finales ou sommatives, vous proposez aux élèves des tâches nécessitant de choisir et de combiner plusieurs procédures.

Dans le graphique suivant, trois populations d'enseignants sont distinguées:

- X1 : Enseignants pour qui « répondre à une question par une phrase complète » est une capacité*
- X2 : Enseignants pour qui « répondre à une question par une phrase complète » est une compétence
- X3 : Enseignants pour qui « répondre à une question par une phrase complète » est une attitude ou une connaissance

Graphique 16 - Fréquence de soumission des élèves à des tâches complexes en fonction que « répondre à une question par une phrase complète » soit considéré comme une capacité*, une compétence, une attitude ou une connaissance



Nous constatons que les enseignants pour qui « répondre à une question par une phrase complète » est une capacité sont les plus nombreux à soumettre souvent des tâches complexes aux élèves. En revanche, seuls des enseignants pour qui il s'agit d'une compétence proposent toujours aux élèves des tâches complexes en évaluation sommatives. C'est également au sein de la catégorie des enseignants pour qui « répondre à une question par une phrase complète » est une compétence que l'on trouve des enseignants n'intégrant jamais de tâches complexes aux évaluations sommatives. D'une manière générale nous retiendrons que les enseignants identifiant cette capacité sont proportionnellement les plus nombreux à souvent proposer aux élèves des tâches complexes en évaluations sommatives.

Croisement des données de la question 4 avec celles de la question 12

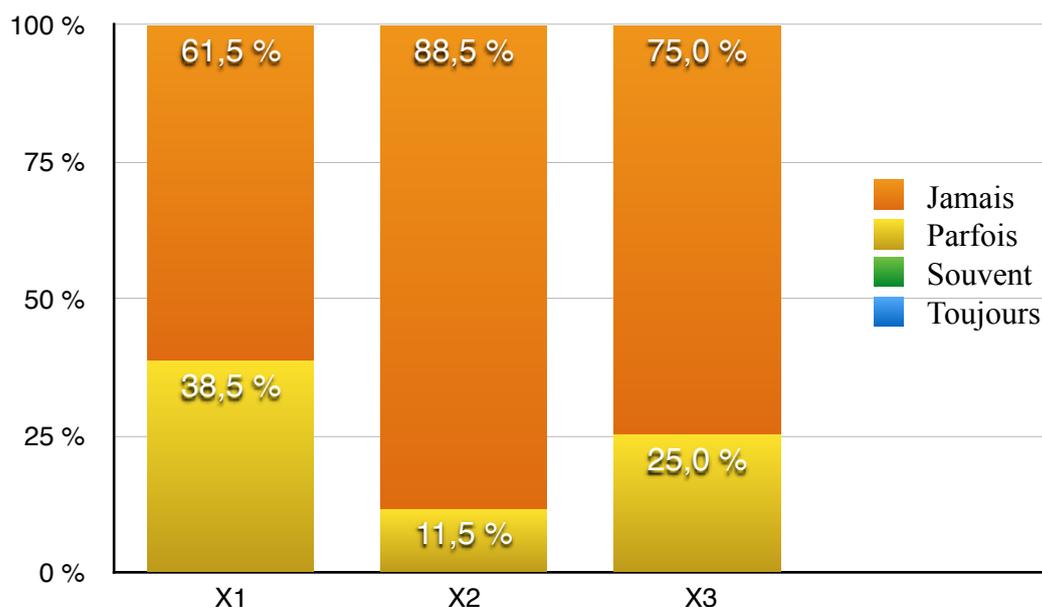
Rappel:

- Question 4 : « Répondre à une question par une phrase complète » est
- Question 12 : Au cours des évaluations finales ou sommatives, vous proposez aux élèves des tâches inédites, nouvelles, jamais rencontrées en classe

Dans le graphique suivant, trois populations d'enseignants sont distinguées:

- X1 : Enseignants pour qui « Répondre à une question par une phrase complète » est une capacité*
- X2 : Enseignants pour qui « Répondre à une question par une phrase complète » est une compétence
- X3 : Enseignants pour qui « Répondre à une question par une phrase complète » est une attitude ou une connaissance

Graphique 17 - Fréquence de soumission des élèves à des tâches nouvelles en fonction que « répondre à une question par une phrase complète » soit considéré comme une capacité*, une compétence, une attitude ou une connaissance.



Notons qu'une fois de plus, les enseignants reconnaissant une capacité sont proportionnellement les plus nombreux à proposer parfois des tâches inédites aux élèves lors des évaluations sommatives.

Conclusion

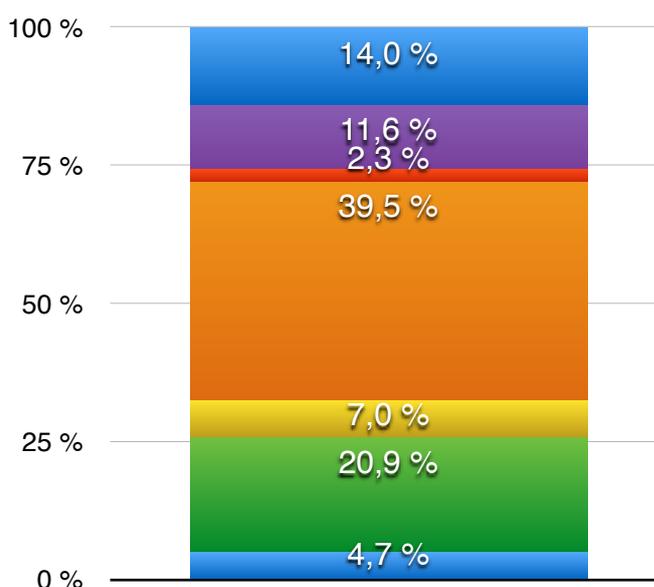
D'une manière générale, les enseignants étant capables d'identifier une compétence et de la distinguer d'une capacité sont ceux qui proposent le plus souvent aux élèves à des tâches complexes et inédites au cours des évaluations sommatives. Il semble donc y avoir une certaine corrélation entre la capacité des enseignants à identifier des compétences et la fréquence de soumission des élèves à des tâches complexes et nouvelles. Seuls les résultats du croisement effectué entre les données des questions 5 et 11 viennent atténuer cette tendance.

Deux autres questions du questionnaire concernaient l'identification des compétences par les enseignants :

- La question 3 dont les réponses ont été retranscrites et figurent en annexe n°2 : donnez un exemple de compétence travaillée avec vos élèves
- La questions 8 : d'où tirez vous la compétence proposée à la question 3 ?

Il s'agissait, à travers ces questions, de savoir si les enseignants parviennent spontanément à donner une compétence et à partir de quels textes officiels ils travaillent.

Graphique 18 - D'où tirez vous la compétence proposée à la question 3 ? (Question 8)



- Autres: Programmation; manuel; reformulation personnelle; expérience)
- Le livret personnel de compétences
- Les progressions de 2012
- Programmes de 2008 Partie progressions
- Programmes de 2008 Partie paliers pour la maitrise du socle commun
- Programmes de 2008 Partie programmes
- Le socle commun de connaissances et de compétences de 2006

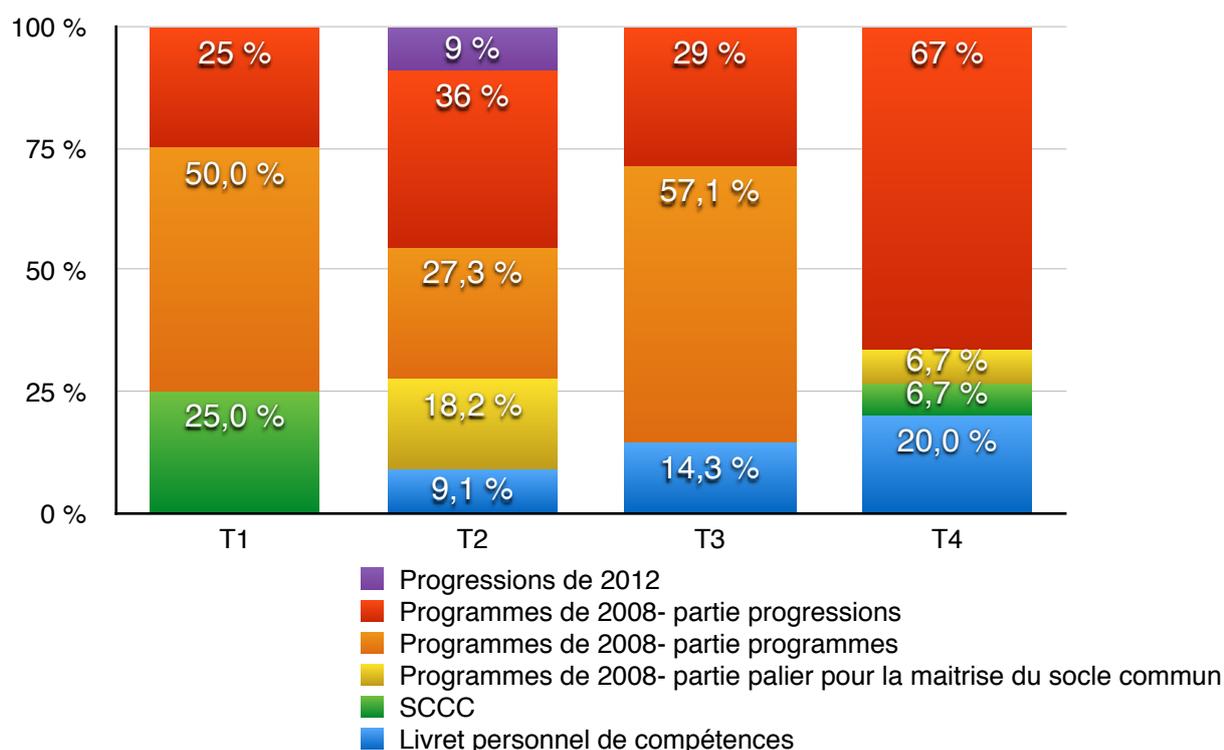
Nous constatons que les enseignants affirment majoritairement extraire la compétence citée des parties progressions et programmes des programmes de 2008. Très peu d'enseignants déclarent tirer la compétence donnée des progressions de 2012 ou du socle commun de connaissances et de compétences. Le faible recours aux progressions de 2012 peut éventuellement s'expliquer par le fait que les enseignants citent spontanément des compétences concernant essentiellement les disciplines français et mathématiques. Or les progressions concernant ces deux domaines disciplinaires figurent dans les programmes de 2008. S'agissant du socle commun de compétences et de connaissances, nous soulignons dans le cadre théorique qu'il s'agit du seul texte officiel au sein duquel les capacités, connaissances et attitudes sous-jacentes à chaque compétence sont déclinés. Le fait qu'il y soit peu fait référence résulte peut-être du fait que le document concerne l'ensemble des élèves y compris les collégiens sans que le niveau de maitrise des compétences à chaque niveau ne soit précisé. Notons que 14% des enseignants ne tirent la compétence donnée d'aucun texte officiel en particulier mais d'un manuel ou font preuve de créativité. Si ces enseignants agissent de la sorte

pour l'ensemble des compétences qu'ils travaillent avec leurs élèves, des problèmes peuvent en résulter. En effet, si certains manuels s'appuient sur et sont en adéquation avec les textes officiels, tel n'est pas le cas pour l'ensemble d'entre eux; peuvent alors être travaillées des compétences non expressément prévues par les textes ou *à contrario*, des compétences définies dans les textes peuvent être occultées. En outre, la continuité des apprentissages d'un niveau à l'autre peut s'en trouver affectée. Nous avons voulu vérifier s'il y a une corrélation entre l'utilisation par les enseignants d'un document officiel donné et le niveau au sein duquel il exerce. Pour cela, nous avons opéré un croisement statistique entre la question 8 et la question 1 relative au niveau de classe.

Dans le graphique suivant, l'on distingue quatre populations:

- T1 : Enseignants de classes de CP
- T2 : Enseignants de classes à simple, double, ou triple niveaux dont des CE₁
- T3 : Enseignants de CE2 et/ou de CM1
- T4 : Enseignants de classes à simple, double ou triple niveaux dont des CM₂

Graphique 19 - Pourcentage d'enseignants utilisant un texte officiel donné en fonction du niveau au sein duquel ils enseignent



Ce graphique illustre le fait que seules les populations T2 et T4 utilisent la partie palier pour la maîtrise du socle commun des programmes de 2008. Cela peut s'expliquer par le fait que ces paliers expriment le niveau d'acquisition des compétences attendues en fin de CE₁ et de CM₂. En outre, le livret personnel de compétences n'est utilisé que par les populations T2, T3 et T4. Peut être faut il y voir la conséquence du fait que les enseignants de CE₁ et de CM₂ doivent renseigner le LPC, en indiquant la date à laquelle les différents items sont évalués de manière positive. C'est également à la fin du CE₁ et du CM₂ qu'intervient la décision du conseil de cycle de valider ou non une compétence donnée en fonction des items évalués. Notons que 14,3% des enseignants de CE2 et/ou CM1 utilisent également le LPC.

Le fait d'évaluer les items du LPC et d'y porter la date à laquelle ces items sont estimés acquis ne concernent pas uniquement les enseignants des classes de CE₁ et de CM₂. Les enseignants utilisent donc des textes différents en fonction du niveau au sein duquel ils enseignent.

Nous avons souhaité analyser les réponses fournies par les enseignants dans le cadre de la question 3 les invitant à donner une compétence travaillée avec leurs élèves. Pour cela, nous avons élaboré des tableaux au sein desquels nous avons porté les réponses données pour les comparer aux libellés exacts figurant dans les textes officiels en fonction du niveau concerné.

Tableau 8 - Comparaison des réponses des enseignants déclarant tirer la compétence donnée de la partie programme des programmes de 2008 avec le texte officiel

Proposition de l'enseignant	Compétence se rapprochant le plus de la proposition de l'enseignant et figurant dans le texte officiel
« Etre capable de reconnaître des droites parallèles » (CM1)	« Les relations et propriétés géométriques: alignement, perpendicularité, parallélisme, égalité de longueur, symétrie axiales, milieu d'un segment » (P.23)
« Reconnaître le verbe dans une phrase simple » (CM1)	« Identification du verbe, de son sujet (nom propre, groupe nominal ou pronom), et des compléments du verbe (...) » (P.22)
« Différencier les sons » (CP)	<i>Non trouvé</i>
« Connaître, savoir écrire et nommer les nombres inférieurs à 1000 » (CE1-CE2)	« Les élèves apprennent la numération décimale inférieure à 1000 » (P.18)
« Compléter une figure par symétrie » (CM1)	« Les figures planes : le carré, le rectangle, le losange, le parallélogramme, le triangle et ses cas particuliers, le cercle : - description, reproduction, construction ; - vocabulaire spécifique relatif à ces figures : côté, sommet, angle, diagonale, axe de symétrie , centre, rayon, diamètre ; » (P.23)
« Dénombrer une collection contenant jusqu'à 20 objets » (CP)	« Les élèves apprennent la numération décimale inférieure à 1000. Ils dénombrent des collections, connaissent la suite des nombres, comparent et rangent. » (P.18)
« Lire un texte silencieusement et répondre à des questions s'y reportant » (CM1)	« Chaque année, les élèves lisent intégralement des ouvrages relevant de divers genres et appartenant aux classiques de l'enfance et à la bibliographie de littérature de jeunesse que le ministère de l'éducation nationale publie régulièrement » (P.21)
« Rejoindre des points en traçant à la règle » (CE1)	« Ils utilisent des instruments et des techniques pour reproduire ou tracer des figures planes ». (P.18)
« Etre capable de conjuguer les auxiliaires être et avoir au présent. » (CE1)	« Ils apprennent à conjuguer les verbes les plus fréquents, des verbes du 1er groupe, être, avoir, aux quatre temps les plus utilisés de l'indicatif : présent, futur, imparfait, passé composé. » (P.17)

Nous constatons que la totalité des enseignants déclarant tirer la compétence donnée à la question 3 de la partie programme des programmes de 2008 ne citent pas spontanément une compétence en termes exacts. Il semble que les enseignants ressentent le besoin d'exprimer les compétences en termes de verbes d'action, de les synthétiser voir de les scinder. Peut être que la manière dont les compétences sont rédigées dans le texte officiel incitent les enseignants à opérer un traitement personnel du libellé pour se les approprier. Notons que certaines compétences ont été inventées et ne figurent pas dans le texte officiel.

Tableau 9 - Comparaison des réponses des enseignants déclarant tirer la compétence donnée de la partie progressions des programmes de 2008 avec le texte officiel

Proposition de l'enseignant (niveau)	Compétence se rapprochant le plus de la proposition de l'enseignant et figurant dans le texte officiel (page)
« Donner des synonymes » (CE1)	« Donner des synonymes (par exemple pour reformuler le sens d'un texte ou pour améliorer une expression orale ou écrite) » (P. 32)
« Conjuguer le verbe être au présent de l'indicatif » (CE1)	« Conjuguer les verbes du 1er groupe, être et avoir, au présent, au futur, au passé composé de l'indicatif » (P. 32)
« Être capable de construire une droite perpendiculaire à une autre » (CM1- CM2)	Tracer une figure simple à partir d'un programme de construction ou en suivant des consignes. Tracer une figure (sur papier uni, quadrillé ou pointé), à partir d'un programme de construction ou d'un dessin à main levée (avec des indications relatives aux propriétés et aux dimensions). (P. 39)
« Lire un texte à haute voix avec aisance » (CM1- CM2)	« Lire à haute voix avec fluidité et de manière expressive un texte d'une dizaine de lignes, après préparation. » « Lire à haute voix avec fluidité et de manière expressive un texte de plus de dix lignes, après préparation. » (P. 34)
« Identifier le verbe dans une phrase » (CE2- CM1- CM2)	« Dans une phrase simple où l'ordre sujet-verbe est respecté : identifier le verbe et le sujet (...) » (P. 36)
« Savoir identifier le groupe sujet dans une phrase simple ». (CE2)	« Dans une phrase simple où l'ordre sujet-verbe est respecté : identifier le verbe et le sujet (...) » (P. 36)
« Etre capable de calculer l'aire d'un carré » (CM2)	« Calculer l'aire d'un carré, d'un rectangle, d'un triangle en utilisant la formule appropriée. » (P. 39)
« Savoir conjuguer un verbe au passé composé » (CM1- CM2)	« Conjuguer aux temps déjà étudiés, ainsi qu'à l'indicatif passé simple, au passé composé et à l'impératif présent, les verbes déjà étudiés ; conjuguer des verbes non étudiés en appliquant les règles apprises. » (P. 36)
« Accord du participe passé » (CM2)	« Connaître la règle de l'accord du participe passé dans les verbes construits avec être et avoir (cas du complément d'objet direct posé après le verbe). » (P. 36)
« Comparer et classer des objets selon leur longueur et leur masse » (CP)	« Comparer et classer des objets selon leur longueur et leur masse » (P. 33)
« Multiplier mentalement un nombre entier ou décimal par 10, 100, 1 000 ». (CM1- CM2)	« Multiplier mentalement un nombre entier ou décimal par 10, 100, 1000. » (P. 38)
« Ecrire en lettre un grand nombre » (CM1- CM2)	<i>Non trouvé</i>
« Réaliser une performance mesurée » (CE2)	<i>Non trouvé</i>
« Connaître les correspondances entre lettres et sons dans les graphies simples et complexes. » (CP- CE1)	« Distinguer entre la lettre et le son qu'elle transcrit ; connaître les correspondances entre les lettres et les sons dans les graphies simples (ex. f ; o) et complexes (ex. ph ; au, eau) ». (P. 31)

Proposition de l'enseignant (niveau)	Compétence se rapprochant le plus de la proposition de l'enseignant et figurant dans le texte officiel (page)
« Être capable de trouver un mot de la même famille que ceux d'une liste » (CE1-CE2)	Regrouper des mots par familles ; trouver un ou des mots d'une famille donnée. (P. 31) Construire ou compléter des familles de mots.(P. 35)
« Etre capable de conjuguer un verbe au présent de l'indicatif » (CM2)	« Conjuguer aux temps et modes déjà étudiés, ainsi qu'à l'indicatif futur antérieur, plus-que-parfait, conditionnel présent, au participe présent et passé, les verbes déjà étudiés ; conjuguer des verbes non étudiés en appliquant les règles apprises. » (P. 36)
« En géométrie, savoir tracer une hauteur d'un triangle » (CM2)	<i>Non trouvé</i>

Notons que comme précédemment, très peu d'enseignants citent spontanément une compétence figurant telle quelle dans le texte officiel. Les compétences sont parcellaires et souvent inexactes.

Tableau 10 - Comparaison des réponses des enseignants déclarant tirer la compétence donnée de la partie palier pour la maîtrise du socle commun des programmes de 2008 avec le texte officiel

Proposition de l'enseignant (niveau de classe)	Éléments se rapprochant le plus de la proposition de l'enseignant et figurant dans le texte officiel (page)
« La maîtrise de la langue française » (CP-CE1)	« La maîtrise de la langue française » (P. 20 et 27)
« S'exprimer à l'oral et à l'écrit dans un vocabulaire approprié. » (CE1)	« S'exprimer clairement à l'oral en utilisant un vocabulaire approprié » (P. 20)
<i>Une réponse invalidée</i>	

Seul un enseignant sur les 43 interrogés cite l'une des sept grandes compétences du socle commun. Pour l'enseignant de CE₁ qui propose « s'exprimer à l'oral et à l'écrit dans un vocabulaire approprié. », il semble que les éléments en lesquels se décline chaque grande compétence constitue une compétence. Nous avons évoqué dans le cadre théorique le fait que la nature de ces éléments n'étant pas précisée, deux conceptions étaient possibles: la première selon laquelle il s'agirait de « petites » ou « sous compétence », la seconde aux termes de laquelle il s'agirait de ressources (connaissances, capacités, attitudes) composant une grande compétence donnée. Une des réponses fournies n'est pas exploitable.

Tableau 11 - Comparaison des réponses des enseignants déclarant tirer la compétence donnée du livret personnel de compétences avec le document officiel

Proposition de l'enseignant (niveau de classe)	Éléments se rapprochant le plus de la proposition de l'enseignant et figurant dans le texte officiel (page)
« Identifier la nature des mots dans la phrase » (CM1)	« Distinguer les mots selon leur nature » (P.8)
« Lire haute voix avec fluidité texte court » (CM1- CM2)	« Lire avec aisance (à haute voix, silencieusement) un texte » (P.8)
« Etre capable de répondre à des questions sur un texte lu » (CE1)	Lire silencieusement un texte en déchiffrant les mots inconnus et manifester sa compréhension dans un résumé, une reformulation, des réponses à des questions (P.4)
« savoir conjuguer un verbe à un temps donné » (CM1- CM2)	« Conjuguer les verbes, utiliser les temps à bon escient » (P.8)
« Tracer deux droites parallèles » (CM1)	<i>Non trouvé</i>

Comme nous l'avons signalé dans le cadre théorique, les items figurant dans le LPC sont, selon le MEN, des ressources (capacités, connaissances, attitudes). Les enseignants dont il est question citent donc spontanément des ressources et non des compétences. Nous ne nous prononcerons pas toutefois sur la nature de capacités, de connaissances, ou d'attitudes des ressources en question dans la mesure où le LPC ne l'indique pas.

Tableau 12 - Comparaison des réponses des enseignants déclarant tirer la compétence donnée du socle commun de connaissances et de compétences avec le texte officiel

Proposition de l'enseignant (niveau de classe)	Éléments se rapprochant le plus de la proposition de l'enseignant et figurant dans le texte officiel (page)
« Savoir chercher un mot dans le dictionnaire » (CM1- CM2)	L'élève devra être capable d'utiliser : • des dictionnaires, imprimés ou numériques, pour vérifier l'orthographe ou le sens d'un mot, découvrir un synonyme ou un mot nécessaire à l'expression de sa pensée ; (P.23)
« Savoir travailler en groupe, quelques soient les disciplines. » (CP)	Chaque élève doit être capable de communiquer et de travailler en équipe, ce qui suppose savoir écouter, faire valoir son point de vue, négocier, rechercher un consensus, accomplir sa tâche selon les règles établies en groupe ; (P.20-21)

Notons les propositions ne sont pas formulées dans les mêmes termes que dans le texte officiel. En outre les deux éléments cités sont des capacités au sens du socle commun et non des compétences.

Conclusion sur l'identification des compétences par les enseignants:

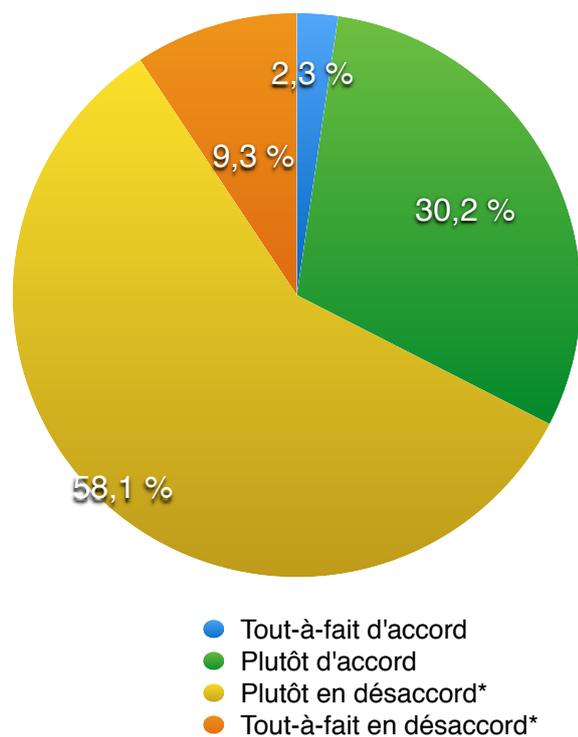
Nous avons noté une grande diversité des textes utilisés par les enseignants. Ces derniers semblent utiliser un texte officiel en fonction du niveau au sein duquel ils enseignent. Ainsi, les enseignants de CE₁ ou CM₂, sont ceux qui utilisent le LPC et la partie palier pour la maîtrise du socle commun des programmes de 2008 probablement parce que ces niveaux sont principalement concernés par l'évaluation des items et la validation des compétences du LPC. D'une manière générale, très peu d'enseignants parviennent à citer une compétence en respectant la formulation des textes officiels; les compétences sont parcellaires quand elles ne font pas l'objet d'une invention. En outre, les enseignants recourant au socle commun et au LPC citent des ressources et non des compétences.

II. Présentation des données relatives à la deuxième hypothèse

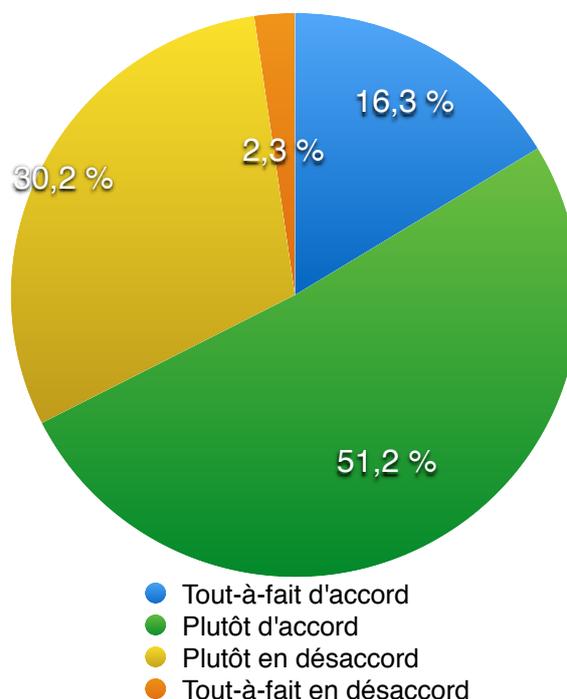
Hypothèse 2- Soumettre les élèves à des tâches complexes et inédites s'oppose aux conceptions évaluatives des enseignants

Pour tester cette hypothèse, nous présenterons et analyserons les données relatives aux questions 13, 14, 15 et 17

Graphique 20 - Une tâche complexe est une tâche compliquée (Question 13)



Graphique 21 - Soumettre les élèves à une tâche complexe en évaluation finale les mettrait en difficulté (Question 15)



Pour la majorité des enseignants interrogés, une tâche complexe n'est pas une tâche compliquée. *A contrario*, pour près d'un tiers d'entre eux, les deux notions sont synonymes. Ce second constat peut expliquer le fait que les réponses fournies soient différentes en fonction que les enseignants soient interrogés sur la fréquence de soumission des élèves à des tâches complexes ou la fréquence de soumission des élèves à des tâches nécessitant de choisir ou de combiner plusieurs procédures. Comme il a été expliqué dans le cadre théorique et comme a pu l'indiquer Rey, une tâche complexe n'est pas synonyme de tâche compliquée.

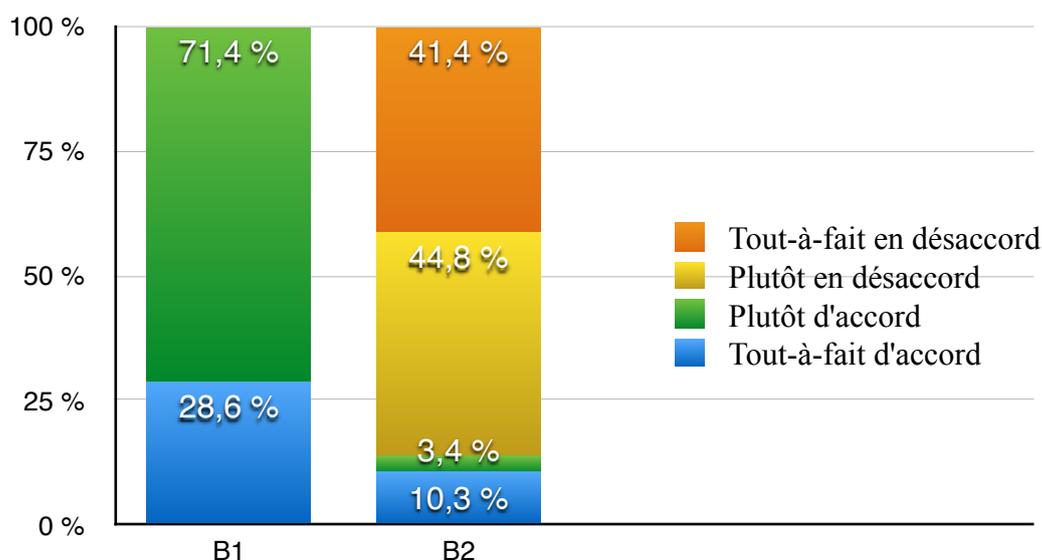
Plus de deux tiers des enseignants interrogés sont plutôt ou tout-à-fait d'accord avec le fait que soumettre les élèves à une tâche complexe en évaluation finale les mettrait en difficulté.

Nous avons voulu vérifier s'il y a un lien entre la conception des enseignants de la notion de tâche complexe et le fait qu'ils soient plus ou moins d'accord avec l'idée selon laquelle soumettre les élèves à des tâches complexes les mettrait en difficulté. Pour cela, nous avons opéré un croisement entre les données relatives aux questions 13 et 15.

Dans le graphique suivant, nous distinguons deux populations:

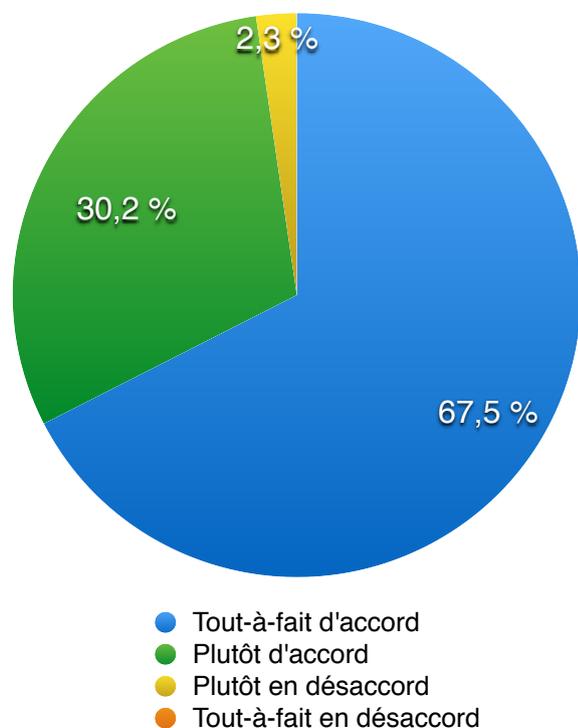
- B1 : les enseignants qui sont tout-à-fait ou plutôt d'accord avec le fait qu'une tâche complexe est une tâche compliquée
- B2 : les enseignants qui sont plutôt ou tout-à-fait en désaccord avec le fait qu'une tâche complexe est une tâche compliquée

Graphique 22 - Pourcentage des enseignants plus ou moins d'accord avec le fait que soumettre les élèves à une tâche complexe en évaluation finale les mettrait en difficulté en fonction que la tâche complexe soit ou non considérée comme une tâche compliquée

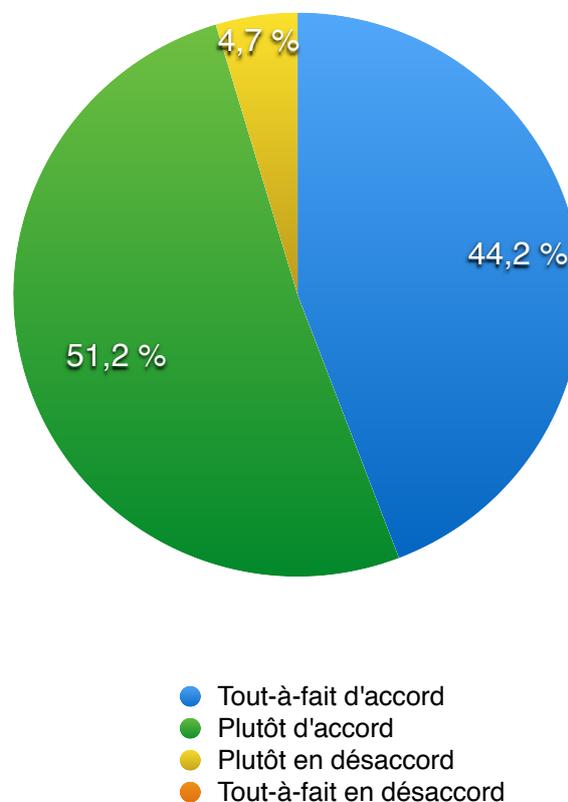


Nous constatons que tous les enseignants pour qui une tâche complexe est une tâche compliquée sont tout-à-fait ou plutôt d'accord avec l'idée selon laquelle soumettre les élèves à des tâches complexes les mettrait en difficulté. *A contrario*, 86,8% des enseignants pour qui tâche complexe n'est pas synonyme de tâche compliquée sont plutôt ou tout-à-fait en désaccord avec le fait que proposer des tâches complexes aux élèves au cours des évaluations sommatives les mettrait en difficulté. Notons toutefois que 13,7 % des enseignants pour qui la tâche complexe n'est pas une tâche compliquée estiment que les élèves seraient en difficultés devant une tâche complexe donnée en évaluation sommative. D'une manière générale, nous retiendrons que lorsque les enseignants croient qu'une tâche complexe est nécessairement compliquée, ils considèrent que donner cette tâche aux élèves en évaluation finale serait une source de difficulté. Nous constatons donc qu'une corrélation entre la connaissance erronée du concept de tâche complexe et les conceptions évaluatives des enseignants. Qu'en est-il pour les tâches nouvelles?

Graphique 23 - Les tâches proposées en évaluation finale doivent être proches des tâches proposées en cours d'apprentissage (en évaluation formative) (Question 14)



Graphique 24 - Soumettre les élèves à une tâche nouvelle en évaluation finale les mettrait en difficulté (Question 17)



La quasi-totalité des enseignants interrogés estiment que les tâches proposées en évaluation finale doivent être proches des tâches proposées en cours d'apprentissage. De même, 95,4% d'entre eux, estiment que soumettre les élèves à une tâche nouvelle en évaluation finale les mettrait en difficulté. Comme il a été souligné dans le cadre théorique, Rey et Carette ont émis des critiques concernant le caractère complexe et nouveau des tâches qui doivent être soumises aux élèves dans le cadre de l'évaluation des compétences. Les résultats obtenus peuvent s'expliquer par une volonté des enseignants de ne pas rompre les termes du contrat didactique mais également de ne pas mettre leurs élèves en échec, en particulier dans le cadre des évaluations sommatives dont les résultats figureront dans le livret scolaire. Nous avons voulu vérifier s'il y a une corrélation entre les conceptions évaluatives des enseignants et la fréquence à laquelle ils soumettent des tâches complexes et inédites aux élèves. Pour cela, nous avons réalisé deux croisements:

-un croisement des données relatives à la question 15 avec celles de la question 11 concernant le caractère complexe des tâches soumises en évaluation finale.

-un croisement des données relatives à la question 17 avec celles de la question 12 concernant le caractère nouveau des tâches soumises en évaluation finale.

Croisement des données de la question 15 avec celles de la question 11

Rappel:

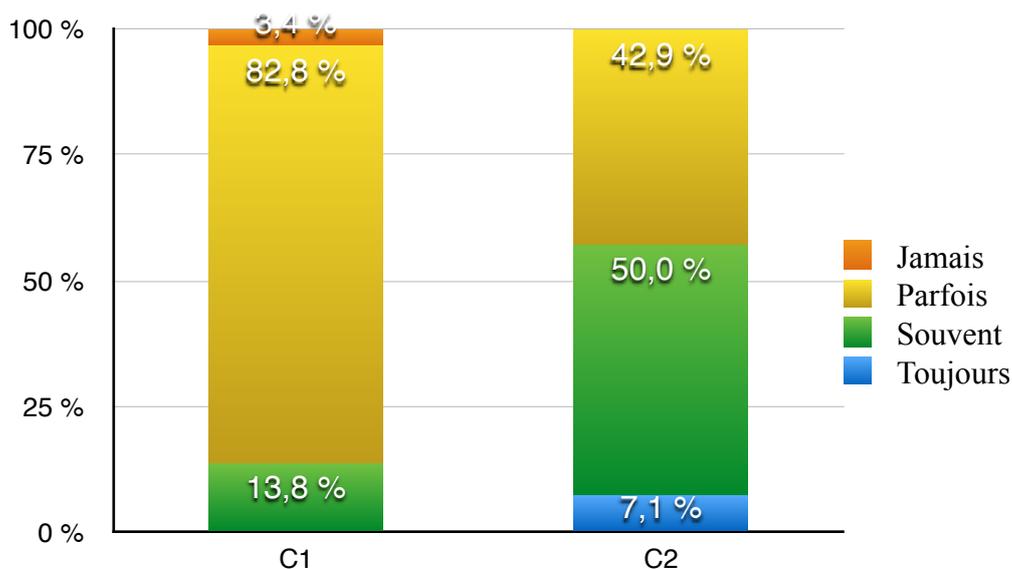
- Question 15 : Soumettre les élèves à une tâche complexe en évaluation finale les mettrait en difficulté
- Question 11 : Au cours des évaluations finales ou sommatives, vous proposez aux élèves des tâches nécessitant de choisir et de combiner plusieurs procédures.

Dans le graphique suivant, deux populations d'enseignants sont distinguées:

-C1: Enseignants qui sont tout-à-fait ou plutôt **d'accord** avec le fait que soumettre les élèves à une tâche complexe en évaluation finale les mettrait en difficulté

-C2: Enseignants qui sont tout-à-fait ou plutôt en **désaccord** avec le fait que soumettre les élèves à une tâche complexe en évaluation finale les mettrait en difficulté

Graphique 25 - Fréquence de soumission des élèves à des tâches nécessitant de choisir et de combiner plusieurs procédures en évaluation finale en fonction qu'une tâche complexe soit plus ou moins considérée comme susceptible de mettre les élèves en difficulté



Il ressort de ce graphique que ce n'est qu'au sein de la catégorie des enseignants pour qui soumettre les élèves à une tâche complexe en évaluation finale les mettrait en difficulté que l'on trouve des enseignants déclarant ne jamais proposer aux élèves des tâches complexes. *A contrario*, seuls des enseignants pour qui soumettre de telles tâches aux élèves ne serait pas source de difficulté affirment toujours leur en proposer. En outre, les enseignants issus de la population C2 sont proportionnellement près de quatre fois plus nombreux à affirmer donner souvent des tâches complexes aux élèves que ceux de la population C1.

Nous retiendrons que les enseignants pour qui soumettre les élèves à des tâches complexes en évaluation finale ne les mettrait pas en difficulté sont plus nombreux à déclarer toujours ou souvent proposer ce type de tâche à leur élèves que les autres. Autrement dit, les enseignants soumettent plus souvent des tâches complexes à leurs élèves lorsqu'ils pensent que ces derniers peuvent la réussir. Il y a donc bien, ici, une corrélation entre les conceptions évaluatives des enseignants et le fait qu'ils soumettent plus ou moins souvent des tâches complexes aux élèves.

Croisement des données de la question 17 avec celles de la question 12

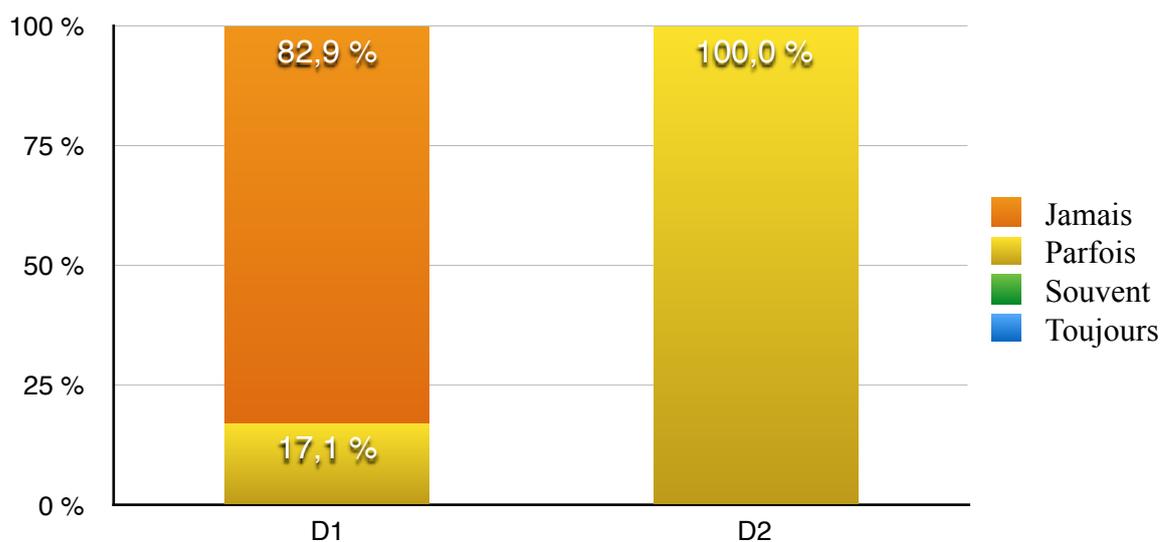
Rappel:

- Question 15 : Soumettre les élèves à une tâche nouvelle en évaluation finale les mettrait en difficulté
- Question 12 : Au cours des évaluations finales ou sommatives, vous proposez aux élèves des tâches inédites, nouvelles, jamais rencontrées en classe

Dans le graphique suivant, deux populations d'enseignants sont distinguées:

- D1: Enseignants qui sont tout-à-fait ou plutôt **d'accord** avec le fait que soumettre les élèves à une tâche nouvelle en évaluation finale les mettrait en difficulté
- D2: Enseignants qui sont plutôt ou tout-à-fait en **désaccord** avec le fait que soumettre les élèves à une tâche nouvelle en évaluation finale les mettrait en difficulté

Graphique 26 - Fréquence de soumission des élèves à des tâches nouvelles en évaluation sommative en fonction que les enseignants soient plus ou moins d'accord avec le fait que soumettre les élèves à une tâche nouvelle en évaluation finale les mettrait en difficulté.



Nous constatons que tous les enseignants qui considèrent que soumettre leurs élèves à des tâches nouvelles en évaluation finale ne les mettrait pas en difficulté leur proposent parfois ce type de tâche. En revanche, la grande majorité des enseignants pour qui donner de telles tâches en évaluation finale serait une source de difficulté pour les élèves, n'en propose jamais. Notons que 17,1% des enseignants déclarent proposer parfois des tâches inédites en dépit du fait qu'ils estiment qu'elles sont susceptibles de mettre leurs élèves en difficulté. Nous retiendrons que les enseignants ont davantage tendance à donner des tâches nouvelles aux élèves lors des évaluations sommatives lorsqu'ils considèrent qu'elles ne les mettront pas en difficulté.

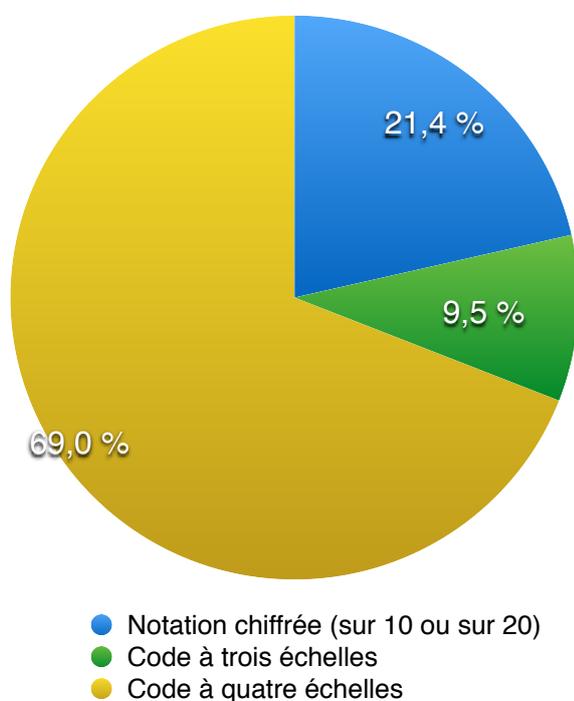
Conclusion: Notons qu'il existe une corrélation entre les conceptions évaluatives des enseignants et la soumission des élèves à des tâches nouvelles et complexes. Peut-être faut-il y voir le fait que certains enseignants ne souhaitent pas mettre leur élèves en difficulté, mais garantir de bons résultats au plus grand nombre quitte à évaluer la capacité des élèves à appliquer des automatismes plus qu'à mobiliser leurs acquis dans des tâches complexes et inédites.

III. Présentation des données relatives à la troisième hypothèse

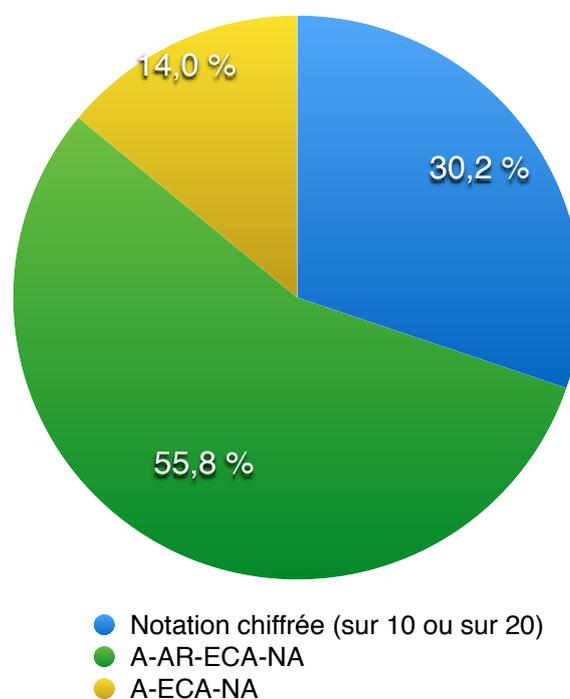
***Hypothèse 3-** L'utilisation d'un code à trois ou quatre échelles de type A-AR-ECA-NA est une source de difficulté pour les enseignants dans le cadre de l'évaluation des compétences

Pour tester cette hypothèse, nous présenterons et analyserons les données relatives aux questions 18, 19, 20, 21 et 22. Comme nous le soulignons dans le cadre théorique, l'émergence de l'évaluation des compétences à l'école s'est accompagnée de la création de nouveaux outils et documents tels le LPC nécessitant pour les enseignants de prendre de la distance avec la notation chiffrée. Il s'agissait, à travers de ces questions, de vérifier si l'utilisation des codes à échelles pour exprimer le degré de maîtrise d'une compétence par l'élève était une source de difficulté pour les enseignants.

Graphique 27 - Quel code utilisez-vous dans le cadre des évaluations finales ou sommatives? (Question 18)



Graphique 28 - Parmi les codes suivants, lequel emporte votre préférence? (Question 19)



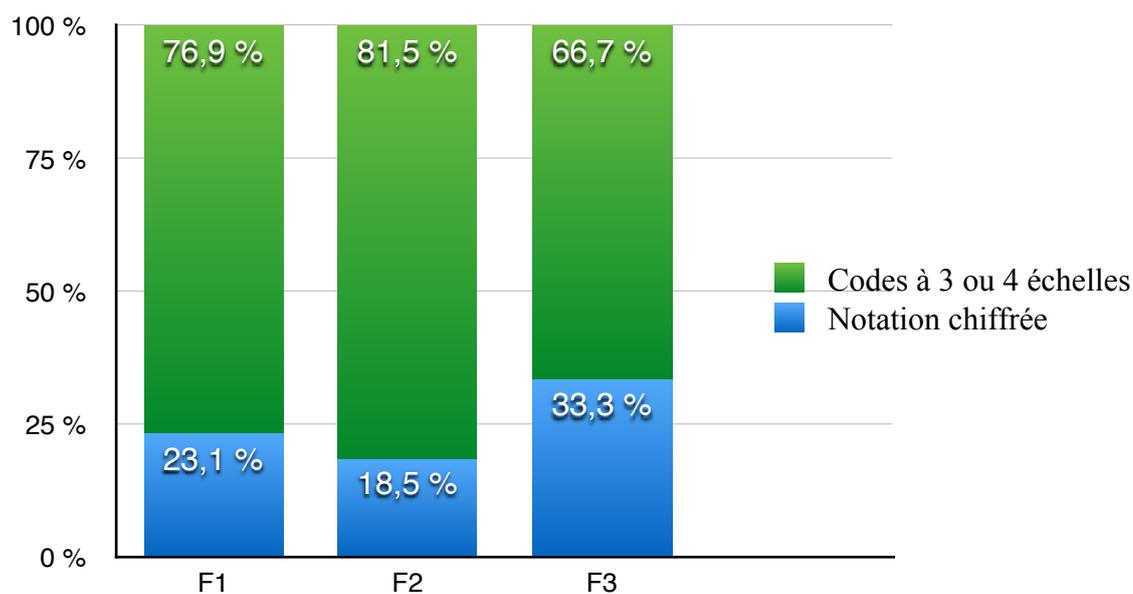
Près de 80% des enseignants interrogés déclarent utiliser un code à trois ou quatre échelles pour exprimer le degré de maîtrise d'une compétence donnée par les élèves. Les enseignants utilisant la notation chiffrée sont donc largement minoritaires. Ce résultat est conforme à celui évoqué par l'Inspection générale de l'Education nationale dans son rapport de 2013 auquel nous avons fait référence dans la troisième partie du cadre théorique. Notons que près de 70% des enseignants affirment préférer les codes à trois ou quatre échelles à la notation chiffrée. En outre, 8,8% des enseignants renoncent à appliquer la notation chiffrée alors même que ce système emporte leur préférence. Peut-être ce résultat peut-il s'expliquer par le fait que, comme nous le soulignons dans le cadre théorique, les évaluations sommatives sont celles dont les résultats vont permettre de renseigner les documents officiels au sein desquels les codes à trois ou quatre échelles sont utilisés. Dès lors, les enseignants, dans un souci de cohérence, appliqueraient le même code que dans les documents en question. Nous avons voulu vérifier si, comme dans le rapport précédemment cité, il

Il y a eu une corrélation entre l'application d'un code ou de la notation chiffrée et le cycle. Pour cela, nous avons réalisé un croisement entre les données recueillies dans le cadre de la question 18 et celles relatives à la question 1 concernant le niveau de classe des enseignants interrogés.

Dans le graphique suivant, l'on distingue trois populations:

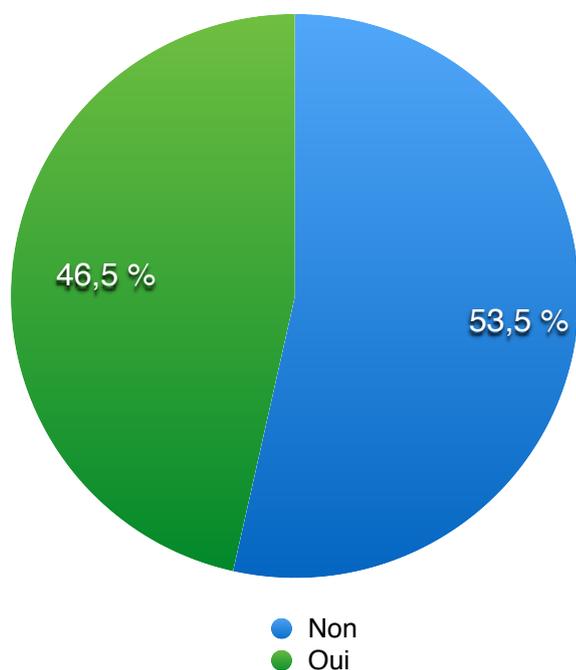
- F1 : Enseignants de cycle 2
- F2 : Enseignants de cycle 3
- F3 : Enseignants de cycle 2 et 3

Graphique 29 - Pourcentage d'enseignants utilisant un système d'appréciation donné en fonction du cycle

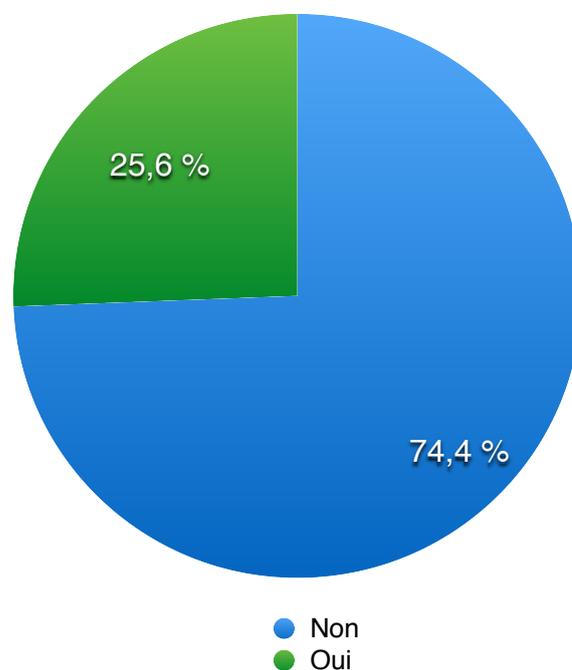


Nous constatons que contrairement aux résultats du rapport précédemment cité, les enseignants de cycle 3 sont proportionnellement moins nombreux à utiliser la notation chiffrée que ceux de cycle 2. Rappelons toutefois que la question ne concernait que les évaluations finales ou sommatives et non les autres types d'évaluation. Bien qu'ils déclarent majoritairement utiliser un code à trois ou quatre échelles, nous avons voulu savoir si les enseignants passaient par la notation chiffrée pour ensuite opérer une conversion; d'où les questions 21 et 22.

Graphique 30 - Vous passez par la notation chiffrée (sur 10 ou sur 20) pour ensuite la convertir en A-ECA-AR-NA ou en A-ECA-NA (Question 20)



Graphique 31 - Il est pour vous difficile d'utiliser directement les codes A-ECA-AR-NA ou A-ECA-NA sans passer par la notation chiffrée (sur 10 ou sur 20) (Question 22)



Il ressort des graphiques précédant que 46,5 % des enseignants passent par la notation chiffrée pour ensuite la convertir en code. Toutefois, seul un quart des enseignants déclare qu'il est difficile d'utiliser directement un code à trois ou quatre échelles sans passer par la notation chiffrée. Signalons que trois enseignants ont indiqué utiliser un pourcentage de réussite pour ensuite opérer une conversion en code. Bien que la majorité des enseignants déclarent utiliser un code à échelles et ne pas éprouver de difficultés particulières pour l'appliquer directement, nous avons voulu savoir quels sont, pour eux, les inconvénients liés à cette utilisation. Pour cela, nous avons classé les réponses fournies à la question 21 dans un tableau. Dans un souci de clarté, les réponses ont été regroupées en 6 catégories et les pourcentages d'occurrences indiqués. En outre, pour plus de concision, nous avons reformulé les réponses fournies par les enseignants. Ces dernières ont été retranscrites en intégralité et figurent en annexe n°2.

Tableau 13 - Inconvénients liés à l'application d'un code à trois ou quatre échelles

Catégories d'inconvénients cités	Inconvénients cités	Occurrences
<u>Manque de précision</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Etendue de l'échelle trop faible - Ne permet pas de distinguer les très bons élèves des bons élèves - Ne permet pas de mettre en lumière les progrès des élèves et donc de les motiver - Effet de tendance centrale au niveau du code ECA - Ne permet pas de déceler les élèves en difficulté - Toute compétence est par définition en cours d'acquisition - Ne correspond pas nécessairement à la réalité - Ne reflète pas précisément le niveau d'un élève 	30 %
<u>Manque de lisibilité</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Pour les parents - Pour les élèves - Pour les enseignants 	40 %
<u>Mise en oeuvre difficile pour l'enseignant</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Difficulté liée à la détermination de paliers - Difficulté à choisir entre AR et ECA - Moins rapide que la notation chiffrée 	19 %
<u>Inutilité de ce système par rapport à la notation chiffrée</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Ne met pas fin à la comparaison des résultats entre élèves - Revient au même que la notation chiffrée - Demeure un système de jugement 	7 %
<u>Pas d'inconvénients</u>		16 %
<u>Autres</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Incohérence avec le système utilisé en collège - Subjectivité du code - Cloisonnement des élèves 	7 %

Notons que 16% des enseignants ne voient aucun inconvénients à l'utilisation d'un code à trois ou quatre échelle. L'inconvénient le plus souvent cité est le manque de lisibilité du code y compris pour les enseignants. S'en suit le manque de précision qui caractériserait le système de code. Ce second inconvénient expliquerait, comme nous l'indiquions dans le cadre théorique le fait que certains enseignants assortissent parfois les codes de « + » ou « - » ce qui revient à la notation chiffrée. Si le manque précision constituent aux yeux de certains enseignants un inconvénient pour repérer les élèves en difficulté, pour d'autres, il l'est dans la mesure où il ne permet pas de distinguer « très bons » et « bons » élèves. S'agissant de ce second point, un enseignant a signalé qu'un élève à qui l'on attribue le code A alors qu'il n'obtient « que 14/20 » ne maîtrise pas la

compétence en question. Que les enseignants passent par la notation chiffrée, par un pourcentage ou autre se pose alors la question de la détermination d'un seuil à partir duquel une compétence est jugée plus ou moins acquise. Sachant que, de fait, un élève maîtrisant parfaitement une compétence donnée se verra attribuer le même code qu'un élève la maîtrisant moins bien mais suffisamment pour obtenir un A. En dépit des inconvénients évoqués, les enseignants déclarent majoritairement utiliser et préférer les codes à échelles.

Dans le cadre théorique, nous évoquions en nous appuyant sur la définition de la notation proposée par De Landsheere que l'évaluation par la note permet avant tout de traduire une performance. Nous avons voulu vérifier s'il existe une corrélation entre l'utilisation et le passage par la notation chiffrée et le fait que la compétence soit considérée ou non par les enseignants comme une performance. Pour cela, nous avons opéré deux croisements :

-un croisement entre les données recueillies dans le cadre de la question 18 concernant l'utilisation de la notation chiffrée ou d'un code à trois ou quatre échelles et celles de la question 9 relative à la définition de la compétence.

-un croisement entre les données de la question 20 portant sur le passage ou non par la notation chiffrée pour ensuite la convertir en code à trois ou quatre échelles et celles de la question 9.

Croisement des données des questions 18 et 9

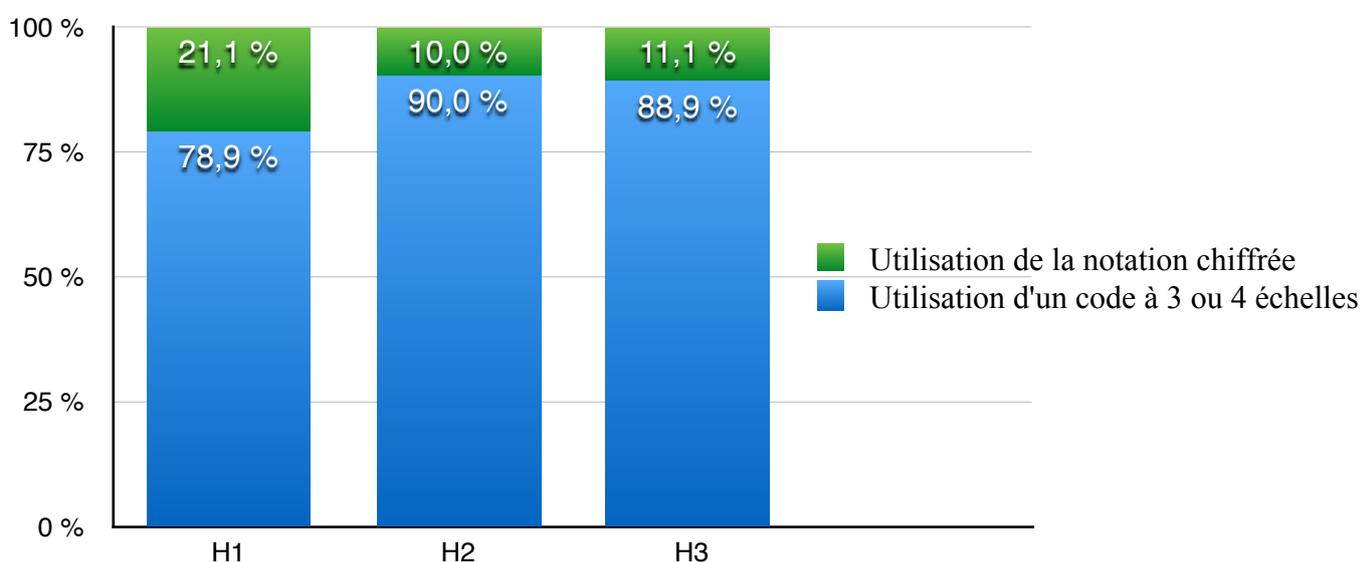
Rappel:

- Question 18 : Quel code utilisez-vous dans le cadre des évaluations finales ou sommatives?
- Question 9 : Pour vous, une compétence c'est:

Trois populations d'enseignants sont ici distinguées:

- H1 : Enseignants pour qui la compétence se définit comme un objectif
- H2 : Enseignants pour qui la compétence se définit comme une performance
- H3 : Enseignants pour qui compétence signifie connaissances, capacités et attitudes

Graphique 32 - Pourcentage d'enseignants utilisant la notation chiffrée ou un code à trois ou quatre échelles en fonction que la capacité soit définie comme un objectif, une performance ou un ensemble de ressources



Il ressort de ce graphique que les enseignants considérant la compétence comme un objectif sont proportionnellement deux fois plus nombreux que les autres à utiliser la notation chiffrée. Les résultats ne sont pas très concluants s'agissant des populations H2 et H3 dans la mesure où les enseignants assimilant une compétence à une performance sont proportionnellement moins nombreux à utiliser la notation chiffrée que ceux pour qui la compétence est un ensemble de ressources. Toutefois, le fait que les enseignants n'utilisent pas la notation chiffrée pour retranscrire les résultats obtenus aux évaluations sommatives, de telle sorte que les notes chiffrées ne figurent pas sur les évaluations ne signifie pas pour autant qu'ils ne l'utilisent pas du tout. Vérifions maintenant s'il existe un lien entre la définition de la notion de compétence donnée par les enseignants et le fait qu'ils passent ou non par la note chiffrée pour ensuite la convertir en code.

Croisement des données des questions 20 et 9

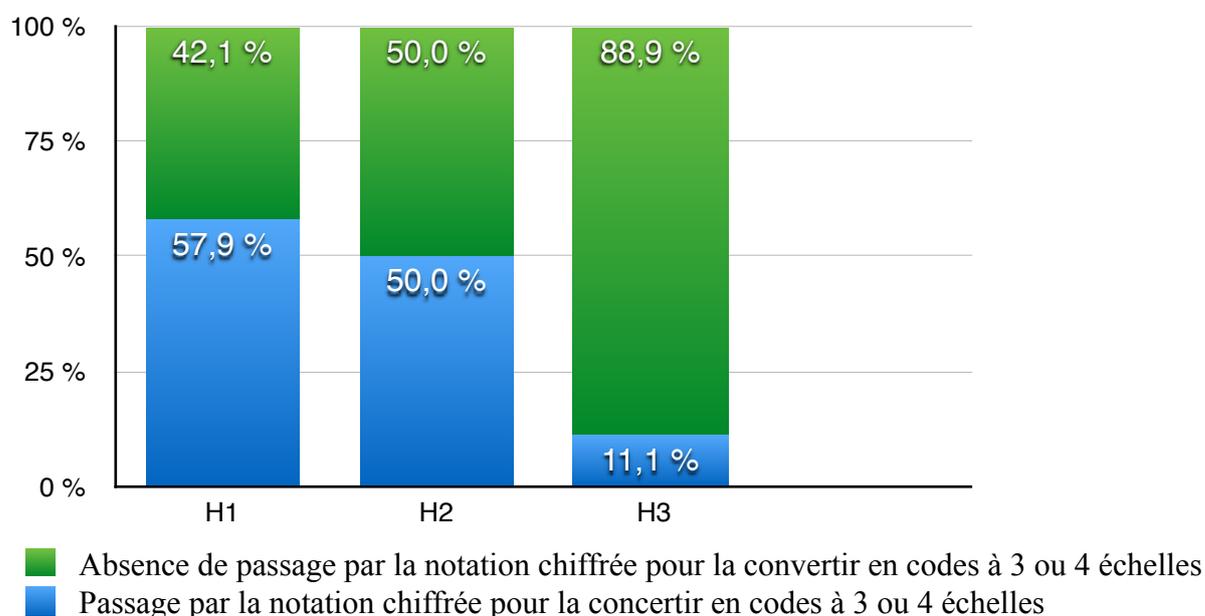
Rappel:

- Question 20 : Vous passez par la notation chiffrée (sur 10 ou sur 20) pour ensuite la convertir en A-ECA-AR-NA ou en A-ECA-NA ?
- Question 9 : Pour vous, une compétence c'est:

Trois population d'enseignants sont ici distinguées:

- H1 : Enseignants pour qui la compétence se définit comme un objectif
- H2 : Enseignants pour qui la compétence se définit comme une performance
- H3 : Enseignants pour qui compétence signifie connaissances, capacités, attitudes

Graphique 33 - Pourcentage d'enseignants passant par la notation chiffrée pour ensuite la convertir en code à trois ou quatre échelles en fonction que la capacité soit définie comme un objectif, une performance ou un ensemble de ressources



Il ressort de ce graphique que les enseignants pour qui la compétence est une performance sont proportionnellement les plus nombreux à passer par la notation chiffrée pour ensuite opérer une conversion en code à trois ou quatre échelles. En outre, la moitié des enseignants pour qui compétence est synonyme de performance effectue cette conversion. *A contrario*, au sein de la catégorie des enseignants définissant la compétence comme un ensemble de ressources, près de neuf enseignants sur dix déclarent ne pas passer par la notation chiffrée. Nous retiendrons que la grande majorité des enseignants connaissant la définition du concept de compétence ne passe pas la notation chiffrée pour attribuer un code. Il y a donc une corrélation entre le fait de considérer ou non la compétence comme une performance et le fait d'opérer un passage par la notation chiffrée. Pour expliquer ce résultat, il est selon nous possible de se référer à la conclusion à laquelle parvient l'Inspection générale de l'Education nationale dans un rapport de 2013, selon laquelle certains enseignants n'ont pas modifié leurs habitudes évaluatives personnelles mais se sont contentés de les conformer, lorsque nécessaire, aux documents officiels.

Nous avons voulu vérifier s'il y a un lien entre le besoin de certains enseignants de passer par la notation chiffrée et le fait de soumettre les élèves à des tâches complexes et nouvelles et cours des évaluations sommatives. Pour cela, nous avons opéré un croisement entre les données de la question 20 relative au passage par la notation chiffrée et celles des questions 11 et 12 concernant respectivement le caractère complexe et le caractère nouveau des tâches soumises en évaluation sommative.

Croisement des données de la question 20 avec celles de la question 11

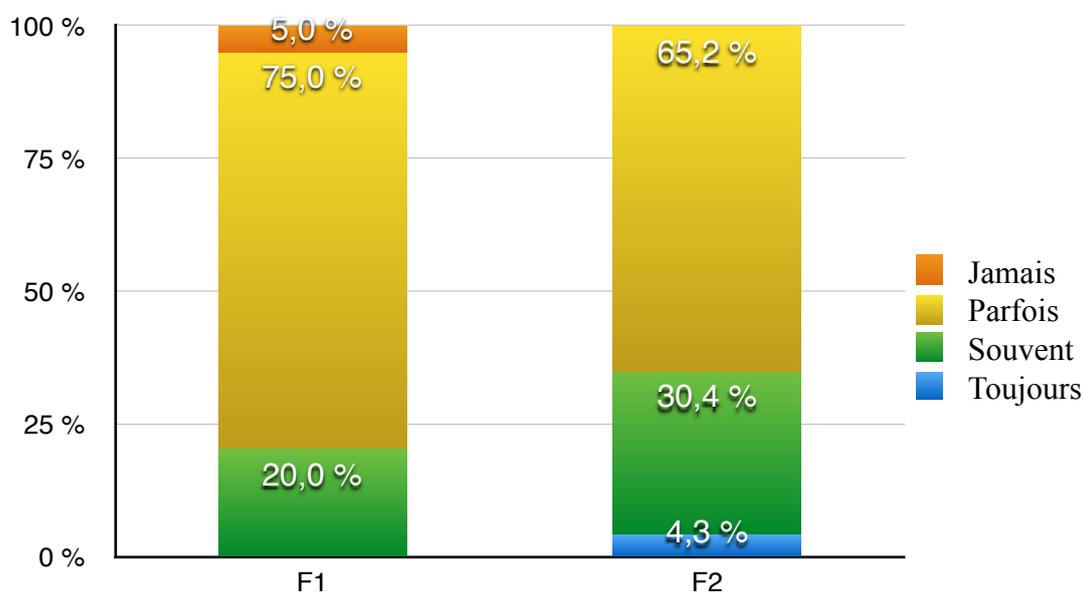
Rappel:

- Question 20 : Vous passez par la notation chiffrée (sur 10 ou sur 20) pour ensuite la convertir en A-ECA-AR-NA ou en A-ECA-NA
- Question 11 : Au cours des évaluations finales ou sommatives, vous proposez aux élèves des tâches nécessitant de choisir et de combiner plusieurs procédures.

Dans le graphique suivant, nous distinguerons deux populations d'enseignants :

- F1 : Enseignants passant par la notation chiffrée pour la convertir en code à trois ou quatre échelles
- F2 : Enseignants **ne** passant **pas** par la notation chiffrée

Graphique 34 - Fréquence de soumission des élèves à des tâches complexes en fonction que les enseignants passent ou non par la notation chiffrée pour ensuite la convertir en code à trois ou quatre échelles



Croisement des données de la question 20 avec celles de la question 12

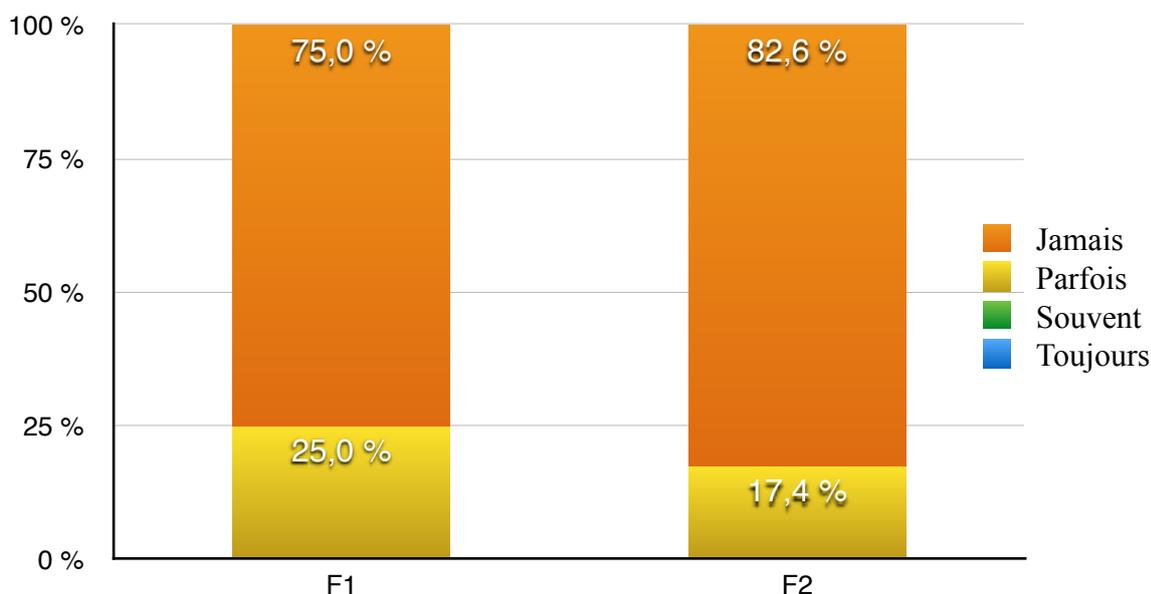
Rappel:

- Question 20 : Vous passez par la notation chiffrée (sur 10 ou sur 20) pour ensuite la convertir en A-ECA-AR-NA ou en A-ECA-NA
- Question 12 : Au cours des évaluations finales ou sommatives, vous proposez aux élèves des tâches inédites, nouvelles, jamais rencontrées en classe

Dans le graphique suivant, nous distinguerons deux populations d'enseignants :

- F1 : Enseignants passant par la notation chiffrée pour la convertir en code à trois ou quatre échelles
- F2 : Enseignants **ne passant pas** par la notation chiffrée

Graphique 35 - Fréquence de soumission des élèves à des tâches nouvelles en fonction que les enseignants passent ou non par la notation chiffrée pour ensuite la convertir en code à trois ou quatre échelles



Nous constatons que seuls des enseignants ne passant pas par la notation chiffrée pour ensuite la convertir en code déclarent toujours proposer aux élèves des tâches nécessitant de choisir et de combiner plusieurs procédures au cours des évaluations sommatives. Par ailleurs, ces enseignants sont proportionnellement plus nombreux à affirmer soumettre souvent les élèves à des tâches complexes que ceux passant par la notation chiffrée. Enfin, seuls des enseignants pour qui il est nécessaire de passer par la notation chiffrée déclarent ne jamais soumettre aux élèves des tâches complexes lors des évaluations finales. Nous retenons donc que les enseignants ne passant pas par la note chiffrée sont ceux qui soumettent le plus souvent des tâches complexes aux élèves lors des évaluations sommatives. Il y a donc une corrélation entre les modalités d'attribution d'un code et la fréquence de soumission des élèves à des tâches complexes. En revanche, les résultats découlant du second croisement sont moins concluants, dans la mesure où les enseignants passant par la notation chiffrée sont proportionnellement plus nombreux à déclarer proposer parfois aux élèves des tâches nouvelles en évaluation finale que ceux ne passant pas par la notation chiffrée.

D'une manière générale, et comme nous l'avons déjà fait remarquer le caractère novateur d'une tâche soumise en évaluation finale pose problème aux enseignants quelque soit le cycle au sein duquel ils enseignent, qu'ils fournissent ou non une bonne définition de la compétence, qu'ils soient ou non capables d'identifier une compétence ou encore qu'ils aient renoncé ou non à la notation chiffrée.

IV. Discussion des résultats

Pour rappel, notre problématique portait sur les obstacles à la mise en oeuvre de l'évaluation des compétences par les enseignants de l'école élémentaire. L'étude menée a fait apparaître le fait que seuls 27,9 % des enseignants interrogés proposent souvent ou toujours aux élèves des tâches nécessitant de choisir et de combiner plusieurs procédures au cours des évaluations sommatives. Près de 70% des enseignants affirment en proposer parfois et 2,3% jamais. Mais c'est surtout le caractère inédit des tâches proposées par les enseignants en évaluation finale qui fait défaut. Ainsi, plus de 70 % des enseignants interrogés déclarent ne jamais donner des tâches nouvelles aux élèves en évaluation sommative, et autant d'enseignants disent toujours ou souvent reprendre des tâches effectuées en cours d'apprentissage en modifiant certains éléments lors de la conception des évaluations sommatives. Comme nous l'indiquions dans le cadre théorique, une compétence ne peut être évaluée que le cadre d'une tâche complexe et inédite, puisqu'il s'agit pour l'enseignant d'apprécier la capacité de l'élève à mobiliser les ressources constituant cette compétence. Les enseignants interrogés ne semblent donc pas mettre en oeuvre une véritable évaluation des compétences, du moins pour ce qui est des évaluations sommatives.

La première hypothèse posée pour expliquer la difficile mise en oeuvre de l'évaluation des compétences par les enseignants de l'école élémentaire est celle selon laquelle la définition et l'identification des compétences au sein des multiples textes officiels est problématique. Il ressort de l'étude menée que seuls environ 20% des enseignants définissent la compétence comme un ensemble de connaissances, de capacités et d'attitudes, et ce, même lorsqu'un choix de réponses leur est proposé. Pour les 80 % d'enseignants qui ne fournissent pas la définition de la notion de compétence telle qu'elle figure dans les textes officiels, elle est, en autres, considérée comme un objectif et/ou une performance, ou alors comme une ressource ou combinaison de deux ressources. Lorsqu'aucun choix de réponse ne leur est proposé, la majorité des enseignants définissent la compétence en des termes discordants. Ainsi une compétence est elle « le socle », « une tâche », « une notion » ou encore « une chose ». Définir la notion de compétence est donc problématique pour la grande majorité des enseignants. Peut-être faut il y voir une absence d'appropriation par certains enseignants du concept même de compétence, ceux-ci pensant évaluer des contenus de d'enseignement dont ils ignorent la signification. Nous nous sommes alors intéressés au possible lien existant entre la capacité à définir la notion de compétence et la conception des évaluations des compétences par les enseignants. Il est apparu que les enseignants donnant une bonne définition de la compétence étaient proportionnellement les plus nombreux à proposer souvent des tâches complexes aux élèves au cours des évaluations sommatives. En revanche, la capacité à fournir une bonne définition de la compétence n'influence pas positivement la fréquence de soumission des élèves à des tâches complexes.

S'agissant de l'identification des compétences, il ressort de l'étude menée que seuls 23,2 % des enseignants identifient, à juste titre, « la culture humaniste » comme étant une compétence, et que 60,5% d'entre eux assimilent la capacité « répondre à une question par une phrase complète » à une compétence. En revanche, la majorité des enseignants n'ont pas confondu l'attitude et la connaissance proposée avec une compétence. C'est donc essentiellement l'identification de la

compétence 5 du socle commun et de la capacité qui a posé problème aux enseignants. En outre, lorsque les enseignants sont invités à donner une compétence travaillée avec leurs élèves, très peu d'entre eux arrivent à en donner une en des termes exacts et d'autres citent des ressources et non des compétences. Nous avons relevé une très grande hétérogénéité au niveau de l'utilisation des textes officiels avec une prépondérance du recours aux parties programme et progressions des programmes de 2008. Une tendance s'est toutefois dégagée, les enseignants des classes de CE₁ et de CM₂, paliers au niveau desquels sont validés les compétences, utilisant majoritairement de LPC et la partie palier pour la maîtrise du socle commun des programmes de 2008. Nous avons relevé un lien entre la capacité des enseignants à identifier une compétence donnée et la fréquence à laquelle ils soumettent des tâches nouvelles et complexes aux élèves. Ainsi, c'est au sein de la catégorie des enseignants identifiant « la culture humaniste » comme une compétence et « répondre à une question par une phrase complète » comme une capacité que les enseignants proposant parfois des tâches nouvelles aux élèves sont les plus nombreux. De même et sauf pour la compétence 5, les enseignants identifiant la compétence donnée ou la distinguant de la capacité sont les plus nombreux à soumettre souvent aux élèves des tâches complexes.

Pour conclure s'agissant de la première hypothèse, nous avons constaté que la définition et l'identification des compétences au sein des différents textes officiels est une source de difficulté pour les enseignants et qu'il existe de manière quasi-systématique une corrélation entre la capacité à définir et à identifier des compétences et la fréquence de soumission des élèves à des tâches nouvelles et complexes au cours des évaluations finales, et donc, avec l'évaluation des compétences. La première hypothèse selon laquelle les enseignants ont des difficultés à évaluer des compétences car la définition et l'identification des compétences au sein des multiples textes officiels est une source de difficulté est donc validée.

La seconde hypothèse que nous avons testée est celle selon laquelle soumettre les élèves à des tâches complexes et inédites s'oppose aux conceptions évaluatives des enseignants. Il ressort de l'étude menée que 67% des enseignants sont plutôt ou tout-à-fait-d'accord avec le fait que soumettre une tâche complexe aux élèves en évaluation finale les mettrait en difficulté. Il en va de même pour 95,4% des enseignants interrogés concernant la tâche complexe. En outre, plus des deux tiers des enseignants considèrent qu'une tâche complexe n'est pas une tâche compliquée et 97,7 % d'entre eux sont tout-à-fait ou plutôt d'accord avec le fait que les tâches proposées en évaluation finales doivent être proches des tâches proposées en cours d'apprentissage. Nous avons constaté que la méconnaissance de certains enseignants de la signification de la notion de tâche complexe a pu influencer leur réponse à la question 15 concernant les difficultés qui pourraient résulter de la soumission des élèves à ce type de tâche. Ainsi, tous les enseignants pour qui une tâche complexe est une tâche compliquée ont déclaré être tout-à-fait ou plutôt d'accord avec le fait que soumettre les élèves à des tâches complexes en évaluation finale les mettrait en difficulté. Pour vérifier si les conceptions évaluatives des enseignants pouvaient s'opposer à la mise en oeuvre de l'évaluation des compétences, nous avons opéré plusieurs croisements statistiques dont il résulte que les enseignants qui sont plutôt ou tout-à-fait d'accord avec le fait que soumettre les élèves à des tâches nouvelles et complexes sont ceux qui soumettent le moins fréquemment ce type de tâches aux élèves. Pour conclure sur la seconde hypothèse, l'étude a permis de révéler que pour la grande majorité des enseignants, donner des tâches complexes et inédites aux élèves les mettrait en difficulté; et qu'il existe un lien entre les conceptions évaluatives des enseignants et la fréquence à laquelle ils soumettent aux élèves des tâches complexes et inédites lors des évaluations sommatives, et donc la fréquence à laquelle ils évaluent des compétences. La seconde hypothèse selon laquelle soumettre les élèves à des tâches complexes et inédites s'oppose aux conceptions évaluatives des enseignants est donc validée.

La troisième hypothèse est celle selon laquelle l'utilisation d'un code à trois ou quatre échelles de type A-AR-ECA-NA est une source de difficulté pour les enseignants dans le cadre de l'évaluation des compétences. L'étude a permis de révéler le fait que seuls 21,4 % des enseignants utilisent la notation chiffrée dans le cadre des évaluations sommatives contre 78,5% pour les codes à trois ou quatre échelles. La majorité des enseignants déclarent d'ailleurs préférer les codes à échelles à la notation chiffrée. Au contraire, au moins 8,8 % des enseignants renoncent à leur préférence pour la notation chiffrée pour appliquer une code à échelles. Nous n'avons pas décelé de lien entre l'utilisation de la notation chiffrée ou d'un code à échelles et le cycle au sein duquel exerce l'enseignant. Seul un quart des enseignants déclarent éprouver des difficultés à utiliser directement les codes à échelles sans passer par la notation chiffrée; pourtant 46,5 % des interrogés effectuent un passage par la notation chiffrée pour ensuite la convertir en code. Nous avons constaté une corrélation entre la définition du concept de compétence et l'utilisation du système d'appréciation des compétences. Ainsi, les enseignants considérant la compétence comme une performance sont proportionnellement les plus nombreux à déclarer utiliser la notation chiffrée et passer par cette dernière pour ensuite la convertir en code. Bien que 74,4 % des enseignants déclarent ne pas avoir de difficulté pour utiliser directement les codes à échelles, seuls 16% des interrogés ne voient pas d'inconvénients à l'utilisation de ce système d'appréciation. Parmi les inconvénients les plus cités, l'on trouve le manque de lisibilité des codes y compris pour l'enseignant, le manque de précision et les difficultés de mise en oeuvre pour l'enseignant notamment s'agissant de la détermination des paliers entre les échelles. Pour conclure sur la troisième hypothèse, nos recherches ont permis de mettre en lumière le fait que le système de notation chiffrée est bien moins répandu que celui des codes à échelles. La majorité des enseignants semblent s'être détournés du premier et déclarent ne pas en faire usage à des fins de conversion en code. L'utilisation du système de codage ne pose pas de problèmes particuliers à la majorité des enseignants bien que ces derniers en reconnaissent des inconvénients. Les enseignants recourant au système de notation chiffrée sont essentiellement ceux qui considèrent la compétence comme une performance. L'hypothèse 3 selon laquelle l'utilisation d'un code à trois ou quatre échelles de type A-AR-ECA-NA est une source de difficulté pour les enseignants dans le cadre de l'évaluation des compétences n'est donc pas validée.

IV. Conclusion : Bilan et perspectives

Ce travail de recherche a été l'occasion de nous intéresser à l'une des compétences attendue du professeur des écoles: évaluer les élèves. Les recherches menées en vue de la rédaction du cadre théorique ont permis de mettre en lumière les ambiguïtés liées au concept de compétence. Dans le cadre de notre étude, nous avons pu constater qu'en dépit du fait que les évaluations soient omniprésentes dans le quotidien de la classe, il n'est pas aisé pour les enseignants de définir la notion de compétence, d'identifier une compétence donnée ou d'en citer une en particulier. La mise en oeuvre de l'évaluation des compétences nécessite, selon nous, une rupture avec un certain nombre d'habitus pédagogique et didactique, la mise en place d'une véritable réflexion et surtout, le dépassement de ses propres conceptions évaluatives. Plusieurs perspectives s'offrent à nous pour poursuivre la recherche.

Nous pourrions étudier les conceptions qu'ont les enseignants de l'évaluation des compétences en fonction de leur ancienneté. En effet, comme nous l'indiquions lors de la présentation de la population, le questionnaire a été soumis en priorité à des enseignants ayant peu d'ancienneté. Il serait intéressant d'appréhender la façon dont les enseignants en fonction avant la création du socle commun conçoivent l'évaluation des compétences. Il pourrait également être intéressant de mener des entretiens en vue de procéder à une analyse de contenu du discours professoral concernant la

mise en oeuvre de l'évaluation des compétences. Si nous nous sommes ici placés du point de vue des enseignants, nous pourrions nous intéresser aux parents d'élèves, destinataires du livret scolaire dont fait partie de LPC ou encore aux élèves. Comprennent-ils ces outils, regrettent-ils l'évaluation par la note? Nous pourrions encore envisager de mener une étude sur l'évaluation des compétences dans le secondaire où la notation chiffrée est encore bien présente afin d'appréhender la façon dont le LPC coexiste avec le traditionnel bulletin de notes.

BIBLIOGRAPHIE ET WEBOGRAPHIE

- Brézillon, G. et Champault, F. (2008). Les évaluations diagnostiques en France : le diagnostic, une notion et une exploitation en classe qui évoluent depuis 1989. In : G. Baillat (Ed.), *Evaluer pour former. Outils, dispositifs et acteurs*, pp.(83-98). Bruxelles : De Boeck.
- Carette, V. (2009). L'évaluation des compétences en Communauté française de Belgique : entre cohérence et incohérence, *Revue internationale des Sciences de l'Education*, n°22, 87-99.
- Chevalier, M. (2012). Ce que PISA veut dire : usages et mesurages des évaluations en éducation comparée, *Regards croisés sur l'Economie*. n°12, 65-68.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- De Landsheere, G. (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris : PUF.
- De Peretti, A. et Boniface, J. et Legrand, J. (1998). *Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation*. Paris : ESF éditeur.
- Eduscol. (2010). *Séminaire « le livret personnel de compétences au collège »*. Repéré à <http://eduscol.education.fr/cid51827/temoignage-mise-en-oeuvre-dans-la-classe.html>. Consulté le 08/05/2014.
- Centre national de ressources textuelles et lexicales. (2005). Lexicographie. Repéré à <http://www.cnrtl.fr/definition/notation>. Consulté le 09/05/2014
- Figari, G. et Mottier Lopez, L. (2006). *Recherche sur l'évaluation en éducation*. Paris : L'harmattan
- Fourez, G. (1994). Les socles de compétences, *La Revue nouvelle*, n°3, 5
- Gilliéron Giroud, P. et Ntamakiliro, L. (2010). *Réformer l'évaluation scolaire : Mission impossible?* Berne : Lang
- Hameline, D. (1991). *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*. Paris : ESF
- Inspection générale de l'Education nationale. (2013). *La notation et l'évaluation des élèves éclairées par des comparaisons internationales*.
- Lafortune, L. et Allal, L. (2007). *Jugement professionnel en évaluation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin. Paris : Eska.
- Leplat, J. et Hoc, J-M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations, *Cahiers de psychologie cognitive*, n°3, 49-63
- Meirieu, Ph. (1987, 5^{ème} édition 1990). *Apprendre... oui, mais comment ?* Paris : ESF éditeur
- Merri, M. Pichat, M. (2007). *Psychologie de l'éducation : L'école, Volume I*. Paris : Editions Bréal
- Ministère de l'Education nationale. *Circulaire d'orientation et de préparation de la rentrée 2013*. Circulaire n°2013-060 du 10 avril 2013
- Ministère de l'Education nationale, Direction générale de l'enseignement scolaire. (2010). *Le livret personnel de compétences, Repères pour sa mise en œuvre au collège*.
- Ministère de l'Education nationale. *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*. B.O hors-série n° 3 du 19 juin 2008, page 11.
- Ministère de l'Education nationale. *Le socle commun de connaissances et de compétences*. Décret du 11 juillet 2006.
- Ministère de l'Education nationale. *Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'Ecole*. L.n°2005-380 du 24 avril 2005, article 2.

- Ministère de l'Éducation nationale. *Mise en œuvre du livret personnel de compétences*. Circulaire n°2010-087 du 18 juin 2010
- Ministère de l'Éducation nationale. *Préparation de la rentrée 2008*. Circulaire n°2008-042 du 4 avril 2008.
- Ministère de l'Éducation nationale. *Protocoles nationaux d'évaluation diagnostique à l'école en CE1 et en CM2*. Circulaire n° 2007-140 du 23 août 2007.
- Ministère de l'Éducation nationale. *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*. Bulletin officiel n° 30 du 25 juillet 2013
- Parlement européen et Conseil de l'Union européenne. *Recommandation du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*. 2006/912/CE
- Perrenoud, Ph. (1999). Construire des compétences, tout un programme ! , *Vie Pédagogique*, n°112, 16-20
- Perrenoud, Ph. (2011). *Quand l'école prétend préparer à la vie... Des compétences ou d'autres savoirs ?* Paris : ESF
- Rey, B. (2008). La notion de compétence permet-elle de répondre à l'obligation de résultats dans l'enseignement ?. In C. Lessard et Ph. Meirieu (Eds), *L'obligation de résultats en éducation : Evolutions, perspectives et enjeux internationaux*. pp. (233-242). Bruxelles : De Boeck.
- Rey, O. (2012). Le défi de l'évaluation des compétences, *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, n° 76.
- Romainville, M. (1994). A la recherche des « compétences transversales », *FORUM-Pédagogies*, n° 11, 18-22.
- Ropé, F. Tanguy, L. (1994). *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris : l'Harmattan
- Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les Editions Logiques
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière Education.

TABLE DES ANNEXES

Annexe 1 - Questionnaire.....	73
Annexe 2 - Retranscriptions des réponses aux questions 2, 3 et 21 du questionnaire.....	76
Annexe 3 - Extrait du décret du 11 juillet 2006 portant création du socle commun de connaissances et de compétences.....	80
Annexe 4 - Extrait de la partie « programme » du Bulletin officiel hors série n°3 du 19 juin 2008.....	83
Annexe 5 - Extrait de la partie « progressions » du Bulletin officiel hors série n°3 du 19 juin 2008.....	85
Annexe 6 - Partie « palier pour la maîtrise du socle commun » du Bulletin officiel hors série n°3 du 19 juin 2008.....	87
Annexe 7 - Extrait du livret personnel de compétences.....	89
Annexe 8 - Extrait du Bulletin officiel du 05 janvier 2012.....	91
Annexe 9 - Extrait d'un document d'évaluation périodique en usage dans l'Académie de Dijon.....	93

Annexe 1 : Questionnaire

Le présent questionnaire vise à recueillir des données dans le cadre d'un mémoire de master 2 MESJE (Métiers de l'éducation et de la socialisation des jeunes enfants) portant sur les pratiques évaluatives à l'école élémentaire. Il est anonyme. Merci d'y répondre le plus honnêtement possible sachant qu'il n'y a ni bonnes ni mauvaises réponses.

1. Dans quel niveau de classe enseignez-vous actuellement ?

.....

2. Pour vous, qu'est-ce qu'une compétence?

.....

3. Donnez un exemple de compétence travaillée avec vos élèves :

.....

4. « Répondre à une question par une phrase complète » est :

- Une capacité
- Une compétence
- Une attitude
- Une connaissance

5. La culture humaniste est une compétence :

Oui

Non

6. « Le respect de soi » est :

- Une capacité
- Une compétence
- Une attitude
- Une connaissance

7. « Savoir ce qui est interdit et ce qui est permis » est :

- Une capacité
- Une compétence
- Une attitude
- Une connaissance

8. D'où tirez-vous la compétence que vous avez proposée à la question 3:

- Le socle commun de connaissances et de compétences de 2006
- Les programmes de l'école primaire (Bulletin officiel du 19 juin 2008). **Précisez :**
- Partie programmes**
 - Paliers pour la maîtrise du socle commun**
 - Partie progressions**
- Les progressions de 2012 (Bulletin officiel du 05 janvier 2012)
- Le livret personnel de compétences
- Autres :

9. Pour vous, une compétence c'est (*plusieurs réponses possibles*) :

- Une capacité
- Un objectif
- Une connaissance
- Une performance
- Une attitude

10. Au cours des évaluations finales (ou sommatives), vous proposez aux élèves des tâches complexes.

- Toujours Souvent Parfois Jamais

11. Au cours des évaluations finales (ou sommatives), vous proposez aux élèves des tâches nécessitant de choisir et de combiner plusieurs procédures

- Toujours Souvent Parfois Jamais

12. Au cours des évaluations finales (ou sommatives), vous proposez aux élèves des tâches inédites, nouvelles, jamais rencontrées en classe.

- Toujours Souvent Parfois Jamais

13. Une tâche complexe est une tâche compliquée

- Tout-à fait d'accord Plutôt d'accord Plutôt en désaccord Tout-à-fait en désaccord

14. Les tâches proposées en évaluation finale doivent être proches de tâches proposées en cours d'apprentissage (en évaluation formative).

- Tout-à fait d'accord Plutôt d'accord Plutôt en désaccord Tout à fait en désaccord

15. Soumettre les élèves à une tâche complexe en évaluation finale les mettrait en difficulté.

Tout-à fait d'accord Plutôt d'accord Plutôt en désaccord Tout à fait en désaccord

16. Pour concevoir vos évaluations sommatives, vous reprenez des tâches effectuées en classe, en changeant certaines données.

Toujours Souvent Parfois Jamais

17. Soumettre les élèves à une tâche nouvelle en évaluation finale les mettrait en difficulté.

Tout-à fait d'accord Plutôt d'accord Plutôt en désaccord Tout à fait en désaccord

18. Quel code utilisez-vous dans le cadre des évaluations finales ou sommatives

- Notation chiffrée (sur 10 ou sur 20)
 A (Acquis) – ECA (En cours d'acquisition) – AR (A renforcer) – NA (Non acquis)
 A (Acquis) – ECA (En cours d'acquisition) – NA (Non acquis)
 Autre :.....

19. Parmi les codes suivants, lequel emporte votre préférence ?

- Notation chiffrée (sur 10 ou sur 20)
 A (Acquis) – ECA (En cours d'acquisition) – AR (A renforcer) – NA (Non acquis)
 A (Acquis) – ECA (En cours d'acquisition) – NA (Non acquis)

20. Vous passez par la notation chiffrée (sur 10 ou sur 20) pour ensuite la convertir en A – ECA – AR – NA ou A – ECA – NA ?

Oui non

21. Quels sont pour vous, s'il y en a, les inconvénients liés à l'utilisation des codes A – ECA – AR – NA ou A – ECA – NA

.....

22. Il est pour vous difficile d'utiliser directement les codes A – ECA – AR – NA ou A – ECA – NA sans passer par la notation chiffrée (sur 10 ou sur 20) ?

Oui non

Annexe 2 : Retranscriptions des réponses aux questions 2, 3 et 21 du questionnaire

Retranscription des réponses à la question 2 du questionnaire

Question 2 : Pour vous qu'est-ce qu'une compétence?

- « Elle est à différencier avec l'objectif qui concerne plutôt l'élève alors que la compétence s'adresse à l'enseignant et aux parents. Ce peut être un savoir faire, savoir être ou savoir notionnel, à mon sens. »
- « Attitudes, capacités, connaissances »
- « La capacité à faire quelque chose. »
- « Être capable de »
- « Un ensemble de connaissances capacités attitudes à acquérir pour réussir une tâche »
- « Une compétence est un savoir, une capacité ou une attitude que l'élève apprend à l'école. Une compétence est aussi dans le socle commun le titre d'un domaine (comme la maîtrise de la langue française) »
- « C'est un ensemble de savoir, savoir-faire et savoir-être dans un champs particulier "être capable de " »
- « Une étape dans une tache plus complexe »
- « C'est être capable de faire quelque chose. »
- « Ce qu'un élève est censé savoir faire à la fin d'un palier. »
- « C'est une connaissance que l'on a »
- « Une donnée à acquérir, qui peut être évaluée. »
- « C'est une "action" que l'élève est capable de faire »
- « C'est un savoir faire. »
- « Une compétence, c'est un savoir ou savoir-faire que dois posséder l'élève. »
- « Ensemble de savoir, savoir-faire et savoir-etre »
- « Bêtement, le socle, un ensemble de connaissance, attitudes et capacités. »
- « C'est être capable de quelque chose... »
- « C'est une capacité que les élèves doivent acquérir. »
- « Un savoir-faire à acquérir »
- « Un savoir faire ou une connaissance nécessaire à acquérir pour la suite des apprentissages et pour la vie de tous les jours. »
- « Savoir faire »
- « Ensemble de ressources dont dispose un sujet pour être efficace dans un domaine social d'activité. (Delignières) »
- « Un savoir que doit maîtriser l'élève et qui se traduit par un résultat. Il doit montrer qu'il sait appliquer ce savoir pour acquérir la compétence. »
- « Une compétence, c'est la capacité à réaliser une tâche. »
- « Une action que l'on est capable de faire en réutilisant ce qu'on a appris. On peut la décrire en commençant par un verbe (tracer, calculer, résoudre, accorder...) »
- « savoir faire et connaissances qu'utilise un élève pour effectuer une tâche. »
- « C'est des savoirs et des savoir-faire »
- « Un savoir faire dans un domaine. »
- « Un savoir que l'élève doit acquérir. »
- « Un savoir ou d un savoir faire qu un élève doit acquérir pdt sa scolarité »
- « C'est une tache que les élèves doivent réussir à faire tout seul en fin de cycle. »
- « Une compétence est une chose que l'élève est capable de faire ou de comprendre »
- « C'est un savoir-faire que les élèves doivent tenter d'acquérir »

- « C'est une étape dans l'apprentissage d'une notion plus générale »
- « On nous a appris "connaissance+ capacité+ attitude" Pour moi, cela se réfère à l'idée de réinvestir un savoir-faire dans une situation nouvelle. »
- « Un savoir-faire, un savoir-être ou une connaissance que les élèves doivent maîtriser à un moment de la scolarité. »
- « Une notion ou un savoir-faire à acquérir »
- « Connaissances : ce que l'élève va apprendre en terme de savoir mots clefs définitions
Capacités : comment il va utiliser ces connaissances
Attitudes : la précision et la rigueur pour les mettre en oeuvre »
- « C'est la capacité à faire quelque chose ("être capable de ") »
- « Une compétence regroupe un savoir-faire, un savoir-être ou une connaissance »
- « Un critère précis pour savoir ce que les élèves sont capables de faire, connaissent... »
- « Des connaissances »

Retranscription des réponses à la question 3 du questionnaire

Question 3 : Donnez un exemple de compétence travaillée avec vos élèves:

- « Etre capable de reconnaître des droites parallèles »
- « Donner des synonymes »
- « Conjuguer le verbe être au présent de l'indicatif »
- « Être capable de construire une droite perpendiculaire à une autre »
- « Lire un texte à haute voix avec aisance »
- « La maîtrise de la langue française »
- « être capable de mesurer un segment »
- « poser une addition de nombres décimaux correctement »
- « Reconnaître le verbe dans une phrase simple »
- « Cf. Socle commun des connaissances et des compétences... »
- « Différencier des sons »
- « Identifier le verbe dans une phrase »
- « Connaitre, savoir écrire et nommer les nombres < 1000 »
- « Savoir identifier le groupe sujet dans une phrase simple. »
- « En géométrie, savoir tracer une hauteur d'un triangle. »
- « Compléter une figure par symétrie »
- « Savoir travailler en groupe, quelques soient les disciplines. »
- « Etre capable de calculer l'aire d'un carré. »
- « S'exprimer à l'oral et à l'écrit dans un vocabulaire approprié. »
- « Savoir conjuguer un verbe au passé composé »
- « Calculer le périmètre d'une figure géométrique. »
- « Accord du participe passé »
- « La technique de la division »
- « Dénombrer une collection contenant jusqu'à 20 objets »
- « Maîtriser les différentes techniques opératoires. »
- « Accorder le verbe avec le groupe nominal. »
- « Identifier la nature des mots dans la phrase. »
- « Comparer et classer des objets selon leur longueur et leur masse »
- « Lire haute voix avec fluidité texte court »
- « Multiplier mentalement un nombre entier ou décimal par 10, 100, 1 000. »
- « Savoir chercher un mot dans le dictionnaire »
- « Lire un texte silencieusement et répondre à des questions s'y reportant »

- « Être capable de répondre à des questions sur un texte lu »
- « Savoir conjuguer un verbe à un temps donné »
- « Écrire en lettre un grand nombre »
- « Réaliser une performance mesurée »
- « Connaître les correspondances entre lettres et sons dans les graphies simples et complexes. »
- « Rejoindre des points en traçant à la règle »
- « Tracer deux droites parallèles »
- « Être capable de trouver un mot de la même famille que ceux d'une liste »
- « Savoir reconnaître un danger électrique et agir pour sécuriser une situation électrique dangereuse »
- « Être capable de conjuguer un verbe au présent de l'indicatif »
- « Être capable de conjuguer les auxiliaires être et avoir au présent. »

Retranscription des réponses à la question 21 du questionnaire:

Question 21 : Quels sont pour vous, s'il y en a, les inconvénients liés à l'utilisation des codes A – ECA – AR – NA ou A – ECA – NA ?

- « manque de précision ; on peut rapidement se retrouver entre deux »
- « Les élèves comparent leurs résultats comme s'il s'agissait de notes sur 20. »
- « Il n'y en a pas. »
- « Je n'en vois pas... »
- « Ça ne parle pas toujours aux parents »
- « Pas assez de choix.
- « 1 élève moyennement bon et un élève moyennement mauvais ont le même code alors qu'ils n'ont pas le même niveau.
1 élève moyennement mauvais qui fait de gros efforts et passe à moyennement bon, avec des notes passerait par exemple de 9 à 12, mais resterait au même code... ce n'est pas très motivant. »
- « Je n'en vois pas »
- « Pour les parents »
- « A partir de quand est ce A, AR, ECA, NA ? C'est très subjectif. »
- « Une lisibilité moins importantes pour les parents d'élèves. »
- « La majorité des élèves sont ECA bien qu'il peut y avoir un grand écart entre 2 élèves »
- « Les parents ont du mal à savoir où en est leur enfant. »
- « je ne vois pas d'inconvénient »
- « L'évaluation pertinente est un problème en règle générale que je n'ai pas réussi à résoudre. ECA et AR sont trop proches pour être différenciés. Avec A ECA et NA, presque tous les élèves seraient en ECA (ou alors il faudrait décomposer chaque compétence en sous compétences et en plus ce n'est pas parce qu'on n'arrive pas à réaliser une sous compétence que la "grande" compétence n'est pas acquise. Par ailleurs : "Il sait faire, il ne sait pas faire, il sait faire à moitié" oui, mais ça veut dire quoi "à moitié (ou ECA, AR)" ? C'est quoi cette moitié ? Et que faire des enfants qui ont des compétences instables ou des choses apprises par cœur qu'on oublie 1 mois après ? »
- « Je ne vois pas d'inconvénients. »
- « La note a plus de sens pour les élèves, et c'est ce qui est utilisé au collège »
- « Je n'en vois pas, sauf éventuellement face à certains parents qui restent sur l'idée de notation chiffrée. »
- « Pas de distinction entre les très bons élèves et les juste bons et plus généralement :

- un manque de précision. Dans les évaluations de mes manuels, entre 14 et 20, on demande de cocher A, entre 14 et 8 ECA et en-dessous de 8 NA (ou quelque chose comme ça) [voir les évals d'Interlignes CM]. »

- Pour moi, un élève qui n'a que 14/20 à une éval n'a pas acquis les compétences évaluées... »
- « Pour les parents ça reste quelques fois très flou. »
- « Cela dérouté certains parents »
- « En cours d'acquisition, est-ce presque acquis, acquisition qui commence juste...? »
- « Sur 3 valeurs, difficile de cibler où commence le A »
- « Toute compétence est en cours d'acquisition, quelle que soit l'étape du processus d'apprentissage. Hormis certaines compétences binaires comme les tables de multiplication ou autres méthodes, d'autres compétences sont très difficiles à évaluer dans leur acquisition totale. »
- « La progression des élèves est moins visible qu'avec des notes (exemple en dictée) »
- « Peu lisible pour les parents et pas assez précise. D'ailleurs, souvent, cela devient A+, A, A-, ECA+... »
- « Pas toujours facile de choisir entre en cours d'acquisition et à renforcer. J'utilise rarement non acquis. »
- « Peut lisible pour les parents 1er destinataire des livrets. met trop dans des cases. »
- « N'est pas forcément adapté à la réalité »
- « Pas assez pointu parfois »
- « Les élèves ont parfois du mal à se situer et ne savent pas si le travail qu'ils ont fourni est suffisant. »
- Pas très compréhensible par les parents qui ont été habitués à une notation chiffrée. »
- « Ce n'est pas assez nuancé : entre un élève qui obtient 50% de réponses justes et un élève qui en obtient 74%, les deux auront un AR alors qu'à 49% c'est ECA...bref ça se joue à un fil et ça ne reflète pas le niveau précis de l'élève. »
- « difficulté entre le ECA et le AR pour certains élèves qui se trouvent entre les deux »
- « Les élèves les comprennent moins bien, et les parents aussi. Les notes chiffrées sont souvent plus parlantes pour les parents. »
- « la différence de "niveau" dans le ECA ou AR (entre celui qui se trouve dans la partie haute et celui dans la partie la plus basse) »
- « Je n'en vois pas, mais je n'ai expérimenté à ce jour qu'une seule classe dans laquelle cela se passe très bien. »
- « Rapidité de la notation et lisibilité lorsque l'évaluation est constituée de plusieurs exercices.L'échange avec les parents qui ont parfois besoin de la notation chiffrée qui leur semble plus claire, plus palpable. »
- « Je ne sais parfois pas quand cocher la bonne case, notamment pour les élèves en difficulté qui auront fait l'évaluation avec moi alors qu'ils me disent toutes les bonnes réponses mais que je dois passer par différentes techniques pour les amener à l bonne réponse. »
- « Cela revient quand même à un système de jugement puisque si on ne met pas des notes c'est quand même un système de notation pour les élèves »
- « Pas évident à comprendre pour les parents et les élèves , voir pour les enseignants »
- « La compréhension de la valeur de cette notation pour les parents »
- « Cela revient au même que la notation chiffrée »
- « perte de valeur; ne parle pas aux parents; pas de possibilité d'alerter des difficultés réelles de l'élèves. »

Annexe 3 - Extrait du décret du 11 juillet 2006 portant création du socle commun de connaissances et de compétences

5. La culture humaniste

La culture humaniste permet aux élèves d'acquérir tout à la fois le sens de la continuité et de la rupture, de l'identité et de l'altérité. En sachant d'où viennent la France et l'Europe et en sachant les situer dans le monde d'aujourd'hui, les élèves se projeteront plus lucidement dans l'avenir.

La culture humaniste contribue à la formation du jugement, du goût et de la sensibilité.

Elle enrichit la perception du réel, ouvre l'esprit à la diversité des situations humaines, invite à la réflexion sur ses propres opinions et sentiments et suscite des émotions esthétiques. Elle se fonde sur l'analyse et l'interprétation des textes et des œuvres d'époques ou de genres différents. Elle repose sur la fréquentation des œuvres littéraires (récits, romans, poèmes, pièces de théâtre), qui contribue à la connaissance des idées et à la découverte de soi. Elle se nourrit des apports de l'éducation artistique et culturelle.

■ CONNAISSANCES

En donnant des repères communs pour comprendre, la culture humaniste participe à la construction du sentiment d'appartenance à la communauté des citoyens, aide à la formation d'opinions raisonnées, prépare chacun à la construction de sa propre culture et conditionne son ouverture au monde. Les élèves doivent :

- avoir des repères géographiques :
 - les grands ensembles physiques (océans, continents, reliefs, fleuves, grands domaines climatiques et biogéographiques) et humains (répartition mondiale de la population, principales puissances du monde contemporain et leurs métropoles, les États de l'Union européenne et leurs capitales) ;
 - les grands types d'aménagements ;
 - les grandes caractéristiques géographiques de l'Union européenne ;
 - le territoire français : organisation et localisations, ensembles régionaux, outre-mer ;
- avoir des repères historiques :
 - les différentes périodes de l'histoire de l'humanité (les événements fondateurs caractéristiques permettant de les situer les uns par rapport aux autres en mettant en relation faits politiques, économiques, sociaux, culturels, religieux, scientifiques et techniques, littéraires et artistiques), ainsi que les ruptures ;
 - les grands traits de l'histoire de la construction européenne ;
 - les périodes et les dates principales, les grandes figures, les événements fondateurs de l'histoire de France, en les reliant à l'histoire du continent européen et du monde ;
- être préparés à partager une culture européenne :
 - par une connaissance des textes majeurs de l'Antiquité (l'Illiade et l'Odyssée, récits de la fondation de Rome, la Bible) ;
 - par une connaissance d'œuvres littéraires, picturales, théâtrales, musicales, architecturales ou cinématographiques majeures du patrimoine

- français, européen et mondial (ancien, moderne ou contemporain) ;
- comprendre l'unité et la complexité du monde par une première approche :
 - des droits de l'Homme ;
 - de la diversité des civilisations, des sociétés, des religions (histoire et aire de diffusion contemporaine) ;
 - du fait religieux en France, en Europe et dans le monde en prenant notamment appui sur des textes fondateurs (en particulier, des extraits de la Bible et du Coran) dans un esprit de laïcité respectueux des consciences et des convictions ;
 - des grands principes de la production et de l'échange ;
 - de la mondialisation ;
 - des inégalités et des interdépendances dans le monde ;
 - des notions de ressources, de contraintes, de risques ;
 - du développement durable ;
 - des éléments de culture politique : les grandes formes d'organisation politique, économique et sociale (notamment des grands États de l'Union européenne), la place et le rôle de l'État ;
 - des conflits dans le monde et des notions de défense.

■ CAPACITÉS

Les élèves doivent être capables :

- de lire et utiliser différents langages, en particulier les images (différents types de textes, tableaux et graphiques, schémas, représentations cartographiques, représentations d'œuvres d'art, photographies, images de synthèse) ;
- de situer dans le temps les événements, les œuvres littéraires ou artistiques, les découvertes scientifiques ou techniques étudiés et de les mettre en relation avec des faits historiques ou culturels utiles à leur compréhension ;
- de situer dans l'espace un lieu ou un ensemble géographique, en utilisant des cartes à différentes échelles ;
- de faire la distinction entre produits de consommation culturelle et œuvres d'art ;
- d'avoir une approche sensible de la réalité ;
- de mobiliser leurs connaissances pour donner du sens à l'actualité ;
- de développer par une pratique raisonnée, comme acteurs et comme spectateurs, les valeurs humanistes et universelles du sport.

■ ATTITUDES

La culture humaniste que dispense l'École donne aux élèves des références communes. Elle donne aussi à chacun l'envie d'avoir une vie culturelle personnelle :

- par la lecture, par la fréquentation des musées, par les spectacles (cinéma, théâtre, concerts et autres spectacles culturels) ;
- par la pratique d'une activité culturelle, artistique ou physique.

É LE SOCLE COMMUN DES CONNAISSANCES ET DES COMPÉTENCES

Elle a pour but de cultiver une attitude de curiosité :

- pour les productions artistiques, patrimoniales et contemporaines, françaises et étrangères ;
- pour les autres pays du monde (histoire, civilisation, actualité).

Elle développe la conscience que les expériences humaines ont quelque chose d'universel.

Annexe 4 - Extrait de la partie « programme » du Bulletin officiel hors série n°3 du 19 juin 2008

18

L.B.O.
N°3
19 JUIN
2008
HORS-SÉRIE

**LES PROGRAMMES
DE L'ÉCOLE PRIMAIRE**

5 - Orthographe

Les élèves sont conduits à écrire en respectant les correspondances entre lettres et sons et les règles relatives à la valeur des lettres (le s, le c, le g), à copier sans faute un texte court, et à écrire sans erreur des mots mémorisés. En relation avec leurs premières connaissances en grammaire, ils sont entraînés à orthographier correctement des formes conjuguées, à respecter l'accord entre le sujet et le verbe, ainsi que les accords en genre et en nombre dans le groupe nominal et à utiliser à bon escient le point et la majuscule.

Au CP et au CE1, l'attention à l'orthographe est développée chez les élèves et les moyens de la contrôler sont progressivement mis en place.

MATHÉMATIQUES

L'apprentissage des mathématiques développe l'imagination, la rigueur et la précision ainsi que le goût du raisonnement.

La connaissance des nombres et le calcul constituent les objectifs prioritaires du CP et du CE1. La résolution de problèmes fait l'objet d'un apprentissage progressif et contribue à construire le sens des opérations. Conjointement une pratique régulière du calcul mental est indispensable. De premiers automatismes s'installent. L'acquisition des mécanismes en mathématiques est toujours associée à une intelligence de leur signification.

1 - Nombres et calcul

Les élèves apprennent la numération décimale inférieure à 1 000. Ils dénombrent des collections, connaissent la suite des nombres, comparent et rangent.

Ils mémorisent et utilisent les tables d'addition et de multiplication (par 2, 3, 4 et 5), ils apprennent les techniques opératoires de l'addition et de la soustraction, celle de la multiplication et apprennent à résoudre des problèmes faisant intervenir ces opérations. Les problèmes de groupements et de partage permettent une première approche de la division pour des nombres inférieurs à 100.

L'entraînement quotidien au calcul mental permet une connaissance plus approfondie des nombres et une familiarisation avec leurs propriétés.

2 - Géométrie

Les élèves enrichissent leurs connaissances en matière d'orientation et de repérage. Ils apprennent à reconnaître et à décrire des figures planes et des solides. Ils utilisent des instruments et des techniques pour reproduire ou tracer des figures planes. Ils utilisent un vocabulaire spécifique.

3 - Grandeurs et mesures

Les élèves apprennent et comparent les unités usuelles de longueur (m et cm ; km et m), de masse (kg et g), de contenance (le litre), et de temps (heure, demi heure), la monnaie (euro, centime d'euro). Ils commencent à résoudre des problèmes portant sur des longueurs, des masses, des durées ou des prix.

4 - Organisation et gestion des données

L'élève utilise progressivement des représentations usuelles : tableaux, graphiques.

ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE

L'éducation physique vise le développement des capacités nécessaires aux conduites motrices et offre une première initiation aux activités physiques, sportives et artistiques. Tout en répondant au besoin et au plaisir de bouger, elle permet de développer le sens de l'effort et de la persévérance. Les élèves apprennent à mieux se connaître, à mieux connaître les autres ; ils apprennent aussi à veiller à leur santé.

La pratique des activités est organisée sur les deux années du cycle en exploitant les ressources locales.

Réaliser une performance

- Activités athlétiques : courir vite, longtemps, en franchissant des obstacles, sauter loin et haut, lancer loin.

- Natation : se déplacer sur une quinzaine de mètres.

Adapter ses déplacements à différents types d'environnement

- Activités d'escalade : grimper jusqu'à 3 m et redescendre (mur équipé).

- Activités aquatiques et nautiques : s'immerger, se déplacer sous l'eau, se laisser flotter.

- Activités de roue et glisse : réaliser un parcours simple en roller ou en vélo.

- Activités d'orientation : retrouver quelques balises dans un milieu connu.

Coopérer et s'opposer individuellement et collectivement

- Jeux de lutte : agir sur son adversaire pour l'immobiliser.

- Jeux de raquettes : faire quelques échanges.

- Jeux traditionnels et jeux collectifs avec ou sans ballon : coopérer avec ses partenaires pour affronter collectivement des adversaires, en respectant des règles, en assurant des rôles différents (attaquant, défenseur, arbitre).

Concevoir et réaliser des actions à visées expressive, artistique, esthétique

- Danse : exprimer corporellement des personnages, des images, des sentiments pour communiquer des émotions en réalisant une petite chorégraphie (3 à 5 éléments), sur des supports sonores divers.

- Activités gymniques : réaliser un enchaînement de 2 ou 3 actions "acrobatiques" sur des engins variés (barres, plinths, poutres, gros tapis).

LANGUE VIVANTE

Les élèves découvrent très tôt l'existence de langues différentes dans leur environnement, comme à l'étranger. Dès le cours préparatoire, une première sensibilisation à une langue vivante est conduite à l'oral. Au cours élémentaire première année, l'enseignement d'une langue associe l'oral et l'écrit en privilégiant la compréhension et l'expression orale.

L'apprentissage des langues vivantes s'acquiert dès le début par une pratique régulière et par un entraînement de la mémoire. Ce qui implique de développer des comportements indispensables : curiosité, écoute, attention, mémorisation, confiance en soi dans l'utilisation d'une autre langue.

Les élèves distinguent des réalités mélodiques et accentuelles d'une langue nouvelle ; ils découvrent et acquièrent du vocabulaire relatif à la personne et à la vie quotidienne ; ils utilisent progressivement quelques énoncés mémorisés.

Pour la progression, il convient de se reporter aux programmes spécifiques à chaque langue vivante étrangère ou régionale.

DÉCOUVERTE DU MONDE

Au CP et au CE1, les élèves ont un accès plus aisé aux savoirs grâce à leurs compétences en lecture et en mathématiques. Ils acquièrent des repères dans le temps et l'espace, des connaissances sur le monde et maîtrisent le vocabulaire spécifique correspondant. Ils dépassent leurs représentations initiales en observant et en manipulant.

Les élèves commencent à acquérir les compétences constitutives du brevet informatique et internet (B2i). Ils découvrent et utilisent les fonctions de base de l'ordinateur.

1 - Se repérer dans l'espace et le temps

Les élèves découvrent et commencent à élaborer des représentations simples de l'espace familier : la classe, l'école, le quartier, le village, la ville. Ils comparent ces milieux familiers avec d'autres milieux et espaces plus lointains. Ils découvrent des formes usuelles de représentation de l'espace (photographies, cartes, mappemondes, planisphères, globe).

Les élèves apprennent à repérer l'alternance jour-nuit, les semaines, les mois, les saisons. Ils utilisent des outils de repérage et de mesure du temps : le calendrier, l'horloge. Ils découvrent et mémorisent des

CYCLE DES APPROFONDISSEMENTS

PROGRAMME DU CE2, DU CM1 ET DU CM2

Dans la continuité des premières années de l'école primaire, la maîtrise de la langue française ainsi que celle des principaux éléments de mathématiques sont les objectifs prioritaires du CE2 et du CM. Cependant, tous les enseignements contribuent à l'acquisition du socle commun de connaissances et de compétences.

La compréhension et l'expression en langue vivante font également l'objet d'une attention particulière.

L'autonomie et l'initiative personnelle, conditions de la réussite scolaire, sont progressivement mises en œuvre dans tous les domaines d'activité et permettent à chaque élève de gagner en assurance et en efficacité.

Le recours aux TICE devient habituel dans le cadre du brevet informatique et internet.

Les élèves se préparent à suivre au collège, avec profit, les enseignements des différentes disciplines.

Les projets d'écoles prévoient les modalités d'articulation avec le collège pour un meilleur accueil pédagogique des élèves.

Les enseignements de français et de mathématiques font l'objet de progressions par année scolaire, jointes au présent programme.

FRANÇAIS

Faire accéder tous les élèves à la maîtrise de la langue française, à une expression précise et claire à l'oral comme à l'écrit, relève d'abord de l'enseignement du français mais aussi de toutes les disciplines : les sciences, les mathématiques, l'histoire, la géographie, l'éducation physique et les arts.

La progression dans la maîtrise de la langue française se fait selon un programme de lecture et d'écriture, de vocabulaire, de grammaire, et d'orthographe. Un programme de littérature vient soutenir l'autonomie en lecture et en écriture des élèves.

L'étude de la langue française (vocabulaire, grammaire, orthographe) donne lieu à des séances et activités spécifiques. Elle est conduite avec le souci de mettre en évidence ses liens avec l'expression, la compréhension et la correction rédactionnelle.

L'écriture manuscrite est quotidiennement pratiquée, pour devenir de plus en plus régulière, rapide et soignée. Les élèves développent, dans le travail scolaire, le souci constant de présenter leur travail avec ordre, clarté et propreté, en ayant éventuellement recours au traitement de texte.

L'appui sur un manuel de qualité pour chacun des volets de l'enseignement du français est un gage de succès. L'ensemble des connaissances acquises en français contribue à la constitution d'une culture commune des élèves.

1 - Langage oral

L'élève est capable d'écouter le maître, de poser des questions, d'exprimer son point de vue, ses sentiments. Il s'entraîne à prendre la parole devant d'autres élèves pour reformuler, résumer, raconter, décrire, expliciter un raisonnement, présenter des arguments.

Dans des situations d'échanges variées, il apprend à tenir compte des points de vue des autres, à utiliser un vocabulaire précis appartenant au niveau de la langue courante, à adapter ses propos en fonction de ses interlocuteurs et de ses objectifs.

Un travail régulier de **récitation** (mémorisation et diction) est conduit sur des textes en prose et des poèmes.

La qualité du langage oral fait l'objet de l'attention du maître dans toutes les activités scolaires.

2 - Lecture, écriture

La lecture et l'écriture sont systématiquement liées : elles font l'objet

d'exercices quotidiens, non seulement en français, mais aussi dans le cadre de tous les enseignements.

L'étude des textes, et en particulier des textes littéraires, vise à développer les capacités de compréhension, et à soutenir l'apprentissage de la rédaction autonome.

Lecture

La lecture continue à faire l'objet d'un apprentissage systématique : - automatisation de la reconnaissance des mots, lecture aisée de mots irréguliers et rares, augmentation de la rapidité et de l'efficacité de la lecture silencieuse ;

- compréhension des phrases ;
- compréhension de textes scolaires (énoncés de problèmes, consignes, leçons et exercices des manuels) ;

- compréhension de textes informatifs et documentaires ;
- compréhension de textes littéraires (récits, descriptions, dialogues, poèmes).

L'élève apprend à comprendre le sens d'un texte en reformulant l'essentiel et en répondant à des questions le concernant.

Cette compréhension s'appuie sur le repérage des principaux éléments du texte (par exemple, le sujet d'un texte documentaire, les personnages et les événements d'un récit), mais aussi sur son analyse précise. Celle-ci consiste principalement en l'observation des traits distinctifs qui donnent au texte sa cohérence : titre, organisation en phrases et en paragraphes, rôle de la ponctuation et des mots de liaison, usage des pronoms, temps verbaux, champs lexicaux.

Littérature

Le programme de littérature vise à donner à chaque élève un répertoire de références appropriées à son âge, puisées dans le patrimoine et dans la littérature de jeunesse d'hier et d'aujourd'hui ; il participe ainsi à la constitution d'une culture littéraire commune. Chaque année, les élèves lisent intégralement des ouvrages relevant de divers genres et appartenant aux classiques de l'enfance et à la bibliographie de littérature de jeunesse que le ministère de l'éducation nationale publie régulièrement. Ces lectures cursives sont conduites avec le souci de développer chez l'élève le plaisir de lire. Les élèves rendent compte de leur lecture, expriment leurs réactions ou leurs points de vue et échangent entre eux sur ces sujets, mettent en relation des textes entre eux (auteurs, thèmes, sentiments exprimés, personnages, événements, situation spatiale ou temporelle, tonalité comique ou tragique...). Les interprétations diverses sont toujours rapportées aux éléments du texte qui les autorisent ou, au contraire, les rendent impossibles.

Rédaction

La rédaction de textes fait l'objet d'un apprentissage régulier et progressif : elle est une priorité du cycle des approfondissements. Les élèves apprennent à narrer des faits réels, à décrire, à expliquer une démarche, à justifier une réponse, à inventer des histoires, à résumer des récits, à écrire un poème, en respectant des consignes de composition et de rédaction. Ils sont entraînés à rédiger, à corriger, et à améliorer leurs productions, en utilisant le vocabulaire acquis, leurs connaissances grammaticales et orthographiques ainsi que les outils mis à disposition (manuels, dictionnaires, répertoires etc.).

3 - Étude de la langue française

Vocabulaire

L'acquisition du vocabulaire accroît la capacité de l'élève à se repérer dans le monde qui l'entoure, à mettre des mots sur ses expériences, ses opinions et ses sentiments, à comprendre ce qu'il écoute et ce qu'il lit, et à s'exprimer de façon précise et correcte à l'oral comme à l'écrit.

Annexe 5 - Extrait de la partie « progressions » du Bulletin officiel hors série n°3 du 19 juin 2008

LES PROGRAMMES
DE L'ÉCOLE PRIMAIRE

B.O.
N° 3
19 JUIN
2008
HORS-SÉRIE

31

CYCLE DES APPRENTISSAGES FONDAMENTAUX PROGRESSIONS POUR LE COURS PRÉPARATOIRE ET LE COURS ÉLÉMENTAIRE PREMIÈRE ANNÉE

Français

Les tableaux suivants donnent des repères aux équipes pédagogiques pour organiser la progressivité des apprentissages. Seules des connaissances et des compétences nouvelles sont mentionnées dans chaque colonne. Pour chaque niveau, les connaissances et compétences acquises dans la classe antérieure sont à consolider.

	Cours préparatoire	Cours élémentaire première année
Langage oral	<ul style="list-style-type: none"> - S'exprimer de façon correcte : prononcer les sons et les mots avec exactitude, respecter l'organisation de la phrase, formuler correctement des questions. - Rapporter clairement un événement ou une information très simple : exprimer les relations de causalité, les circonstances temporelles et spatiales, utiliser de manière adéquate les temps verbaux (présent, futur, imparfait, passé composé). - Manifester sa compréhension d'un récit ou d'un texte documentaire lu par un tiers en répondant à des questions le concernant : reformuler le contenu d'un paragraphe ou d'un texte, identifier les personnages principaux d'un récit. - Raconter une histoire déjà entendue en s'appuyant sur des illustrations. - Décrire des images (illustrations, photographies...). - Reformuler une consigne. - Prendre part à des échanges verbaux tout en sachant écouter les autres ; poser des questions. - Réciter des comptines ou de courts poèmes (une dizaine) en ménageant des respirations et sans commettre d'erreur (sans oubli ou substitution). 	<ul style="list-style-type: none"> - Faire un récit structuré (relations causales, circonstances temporelles et spatiales précises) et compréhensible pour un tiers ignorant des faits rapportés ou de l'histoire racontée. - S'exprimer avec précision pour se faire comprendre dans les activités scolaires. - Présenter à la classe un travail individuel ou collectif. - Participer à un échange : questionner, apporter des réponses, écouter et donner un point de vue en respectant les règles de la communication. - Réciter des textes en prose ou des poèmes (une dizaine), en les interprétant par l'intonation.
Lecture	<ul style="list-style-type: none"> - Connaître le nom des lettres et l'ordre alphabétique. - Distinguer entre la lettre et le son qu'elle transcrit ; connaître les correspondances entre les lettres et les sons dans les graphies simples (ex. <i>f</i> ; <i>o</i>) et complexes (ex. <i>ph</i> ; <i>au</i>, <i>eau</i>). - Savoir qu'une syllabe est composée d'une ou plusieurs graphies, qu'un mot est composé d'une ou plusieurs syllabes ; être capable de repérer ces éléments (graphies, syllabes) dans un mot. - Connaître les correspondances entre minuscules et majuscules d'imprimerie, minuscules et majuscules cursives. - Lire aisément les mots étudiés. - Déchiffrer des mots réguliers inconnus. - Lire aisément les mots les plus fréquemment rencontrés (dits mots-outils). - Lire à haute voix un texte court dont les mots ont été étudiés, en articulant correctement et en respectant la ponctuation. - Connaître et utiliser le vocabulaire spécifique de la lecture d'un texte : le livre, la couverture, la page, la ligne ; l'auteur, le titre ; le texte, la phrase, le mot ; le début, la fin, le personnage, l'histoire. - Dire de qui ou de quoi parle le texte lu ; trouver dans le texte ou son illustration la réponse à des questions concernant le texte lu ; reformuler son sens. - Écouter lire des œuvres intégrales, notamment de littérature de jeunesse. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lire silencieusement un texte en déchiffrant les mots inconnus et manifester sa compréhension dans un résumé, une reformulation, des réponses à des questions. - Lire silencieusement un énoncé, une consigne, et comprendre ce qui est attendu. - Participer à une lecture dialoguée : articulation correcte, fluidité, respect de la ponctuation, intonation appropriée. - Écouter et lire des œuvres intégrales courtes ou de larges extraits d'œuvres plus longues. - Identifier les personnages, les événements et les circonstances temporelles et spatiales d'un récit qu'on a lu. - Comparer un texte nouvellement entendu ou lu avec un ou des textes connus (thèmes, personnages, événements, fins). - Lire ou écouter lire des œuvres intégrales, notamment de littérature de jeunesse et rendre compte de sa lecture.
Écriture	<ul style="list-style-type: none"> - Copier un texte très court dans une écriture cursive lisible, sur des lignes, non lettre à lettre mais mot par mot (en prenant appui sur les syllabes qui le composent), en respectant les liaisons entre les lettres, les accents, les espaces entre les mots, les signes de ponctuation, les majuscules. - Écrire sans erreur, sous la dictée, des syllabes, des mots et de courtes phrases dont les graphies ont été étudiées. - Choisir et écrire de manière autonome des mots simples en respectant les correspondances entre lettres et sons. - Concevoir et écrire collectivement avec l'aide du maître une phrase simple cohérente, puis plusieurs. - Comparer sa production écrite à un modèle et rectifier ses erreurs. - Produire un travail écrit soigné ; maîtriser son attitude et son geste pour écrire avec aisance ; prendre soin des outils du travail scolaire. 	<ul style="list-style-type: none"> - Copier un court texte (par mots entiers ou groupes de mots) en respectant l'orthographe, la ponctuation, les majuscules et en soignant la présentation. - En particulier, copier avec soin, en respectant la mise en page, un texte en prose ou poème appris en récitation ; réaliser un dessin pour l'illustrer. - Écrire sans erreur, sous la dictée, des phrases ou un court texte (5 lignes), préparés ou non, en utilisant ses connaissances orthographiques et grammaticales. - Concevoir et écrire de manière autonome une phrase simple cohérente, puis plusieurs, puis un texte narratif ou explicatif de 5 à 10 lignes. - Relire sa production et la corriger ; corriger en fonction des indications données un texte copié ou rédigé de manière autonome.

CYCLE DES APPROFONDISSEMENTS PROGRESSIONS POUR LE COURS ÉLÉMENTAIRE DEUXIÈME ANNÉE ET LE COURS MOYEN

Français

Les tableaux suivants donnent des repères aux équipes pédagogiques pour organiser la progressivité des apprentissages. Seules des connaissances et compétences nouvelles sont mentionnées dans chaque colonne. Pour chaque niveau, les connaissances et compétences acquises dans la classe antérieure sont à consolider.

	Cours élémentaire deuxième année	Cours moyen première année	Cours moyen deuxième année
Langage oral	Raconter, décrire, exposer - Faire un récit structuré et compréhensible pour un tiers ignorant des faits rapportés ou de l'histoire racontée, inventer et modifier des histoires, décrire une image, exprimer des sentiments, en s'exprimant en phrases correctes et dans un vocabulaire approprié. Échanger, débattre - Écouter et prendre en compte ce qui a été dit. - Questionner afin de mieux comprendre. - Exprimer et justifier un accord ou un désaccord, émettre un point de vue personnel motivé. Réciter - Dire sans erreur et de manière expressive des textes en prose ou des poèmes (une dizaine).	Raconter, décrire, exposer - Décrire un objet, présenter un travail à la classe en s'exprimant en phrases correctes et dans un vocabulaire approprié. Échanger, débattre - Demander et prendre la parole à bon escient. - Réagir à l'exposé d'un autre élève en apportant un point de vue motivé. - Participer à un débat en respectant les tours de parole et les règles de la politesse. - Présenter à la classe un travail collectif. Réciter - Dire sans erreur et de manière expressive des textes en prose ou des poèmes (une dizaine).	Échanger, débattre - Participer aux échanges de manière constructive : rester dans le sujet, situer son propos par rapport aux autres, apporter des arguments, mobiliser des connaissances, respecter les règles habituelles de la communication. Réciter - Dire sans erreur et de manière expressive des textes en prose ou des poèmes (une dizaine).
Lecture, écriture			
<i>N.B. - Les textes ou ouvrages donnés à lire aux élèves sont adaptés à leur âge et à leur maturité, du point de vue de la complexité linguistique, des thèmes traités et des connaissances à mobiliser. Du CE2 au CM2, ils sont de plus en plus longs et difficiles. Les textes lus par l'enseignant sont plus complexes que ceux que les élèves peuvent lire seuls.</i>			
Lecture	- Lire les consignes de travail, les énoncés de problèmes dont le vocabulaire difficile ou nouveau a été élucidé par le maître. - Lire à haute voix avec fluidité et de manière expressive un extrait de texte, après préparation. - Lire silencieusement un texte littéraire ou documentaire et le comprendre (reformuler, répondre à des questions sur ce texte). - Repérer dans un texte des informations explicites en s'appuyant en particulier sur le titre, l'organisation (phrases, paragraphes), le vocabulaire. - Reconnaître les marques de ponctuation. - Dans un récit, s'appuyer : . sur le repérage des différents termes désignant un personnage, . sur les temps des verbes et sur les mots de liaison exprimant les relations temporelles pour comprendre avec précision la chronologie des événements, . sur les deux-points et guillemets pour repérer les paroles des personnages. - Lire un texte documentaire, descriptif ou narratif, et restituer à l'oral ou par écrit l'essentiel du texte (sujet du texte, objet de la description, trame de l'histoire, relations entre les personnages...). - Adopter une stratégie pour parvenir à comprendre : repérer des mots inconnus et incompris, relire, questionner, recourir au dictionnaire, etc. - Se repérer dans une bibliothèque habituellement fréquentée pour choisir et emprunter un livre.	- Lire sans aide les consignes du travail scolaire, les énoncés de problèmes. - Lire à haute voix avec fluidité et de manière expressive un texte d'une dizaine de lignes, après préparation. - Lire silencieusement un texte littéraire ou documentaire et le comprendre (reformuler, résumer, répondre à des questions sur ce texte). - Repérer dans un texte des informations explicites et en inférer des informations nouvelles (implicites). - Dans un récit ou une description, s'appuyer sur les mots de liaison qui marquent les relations spatiales et sur les compléments de lieu pour comprendre avec précision la configuration du lieu de l'action ou du lieu décrit. - Comprendre l'usage de l'imparfait et du passé simple dans un récit, du présent dans un texte scientifique ou documentaire. - Saisir l'atmosphère ou le ton d'un texte descriptif, narratif ou poétique, en s'appuyant en particulier sur son vocabulaire. - Participer à un débat sur un texte en confrontant son interprétation à d'autres de manière argumentée. - Utiliser les outils usuels de la classe (manuels, affichages, etc.) pour rechercher une information, surmonter une difficulté. - Effectuer des recherches, avec l'aide de l'adulte, dans des ouvrages documentaires (livres ou produits multimédia).	- Lire sans aide une leçon dans un manuel après un travail en classe sur le sujet. - Lire à haute voix avec fluidité et de manière expressive un texte de plus de dix lignes, après préparation. - S'appuyer sur les mots de liaison et les expressions qui marquent les relations logiques pour comprendre avec précision l'enchaînement d'une action ou d'un raisonnement. - Repérer les effets de choix formels (emplois de certains mots, utilisation d'un niveau de langue bien caractérisé, etc.). - Effectuer, seul, des recherches dans des ouvrages documentaires (livres, produits multimédia). - Se repérer dans une bibliothèque, une médiathèque.

Annexe 6 - Partie « palier pour la maîtrise du socle commun » du Bulletin officiel hors série n°3 du 19 juin 2008

20

B.O.
N°3
19 JUIN
2008
HORS-SÉRIE

LES PROGRAMMES
DE L'ÉCOLE PRIMAIRE

PREMIER PALIER POUR LA MAÎTRISE DU SOCLE COMMUN : COMPÉTENCES ATTENDUES À LA FIN DU CE1

Compétence 1 :

La maîtrise de la langue française

L'élève est capable de :

- s'exprimer clairement à l'oral en utilisant un vocabulaire approprié ;
- lire seul, à haute voix, un texte comprenant des mots connus et inconnus ;
- lire seul et écouter lire des textes du patrimoine et des œuvres intégrales de la littérature de jeunesse, adaptés à son âge ;
- lire seul et comprendre un énoncé, une consigne simples ;
- dégager le thème d'un paragraphe ou d'un texte court ;
- copier un texte court sans erreur dans une écriture cursive lisible et avec une présentation soignée ;
- écrire sans erreur sous la dictée un texte de 5 lignes en utilisant ses connaissances lexicales, orthographiques et grammaticales ;
- utiliser ses connaissances pour mieux écrire un texte court ;
- écrire de manière autonome un texte de 5 à 10 lignes.

Compétence 2 :

La pratique d'une langue vivante étrangère

L'élève est capable de :

- comprendre et utiliser des énoncés simples de la vie quotidienne.

Compétence 3 :

Les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique

L'élève est capable de :

- écrire, nommer, comparer, ranger les nombres entiers naturels inférieurs à 1 000 ;
- calculer : addition, soustraction, multiplication ;
- diviser par 2 et par 5 des nombres entiers inférieurs à 100 (dans le cas où le quotient exact est entier) ;
- restituer et utiliser les tables d'addition et de multiplication par 2, 3, 4 et 5 ;
- calculer mentalement en utilisant des additions, des soustractions et des multiplications simples ;
- situer un objet par rapport à soi ou à un autre objet, donner sa position et décrire son déplacement ;
- reconnaître, nommer et décrire les figures planes et les solides usuels ;
- utiliser la règle et l'équerre pour tracer avec soin et précision un carré, un rectangle, un triangle rectangle ;
- utiliser les unités usuelles de mesure ; estimer une mesure ;
- être précis et soigneux dans les tracés, les mesures et les calculs ;
- résoudre des problèmes très simples ;
- observer et décrire pour mener des investigations ;
- appliquer des règles élémentaires de sécurité pour prévenir les risques d'accidents domestiques.

Compétence 4 :

La maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication

L'élève est capable de :

- commencer à s'approprier un environnement numérique.

Compétence 5 :

La culture humaniste

L'élève est capable de :

- dire de mémoire quelques textes en prose ou poèmes courts ;
- découvrir quelques éléments culturels d'un autre pays ;
- distinguer le passé récent du passé plus éloigné ;
- s'exprimer par l'écriture, le chant, la danse, le dessin, la peinture, le volume (modelage, assemblage) ;
- distinguer certaines grandes catégories de la création artistique (musique, danse, théâtre, cinéma, dessin, peinture, sculpture) ;
- reconnaître des œuvres visuelles ou musicales préalablement étudiées ;
- fournir une définition très simple de différents métiers artistiques (compositeur, réalisateur, comédien, musicien, danseur).

Compétence 6 :

Les compétences sociales et civiques

L'élève est capable de :

- reconnaître les emblèmes et les symboles de la République française ;
- respecter les autres et les règles de la vie collective ;
- pratiquer un jeu ou un sport collectif en respectant les règles ;
- appliquer les codes de la politesse dans ses relations avec ses camarades, avec les adultes à l'école et hors de l'école, avec le maître au sein de la classe ;
- participer en classe à un échange verbal en respectant les règles de la communication ;
- appeler les secours ; aller chercher de l'aide auprès d'un adulte.

Compétence 7 :

L'autonomie et l'initiative

L'élève est capable de :

- écouter pour comprendre, interroger, répéter, réaliser un travail ou une activité ;
- échanger, questionner, justifier un point de vue ;
- travailler en groupe, s'engager dans un projet ;
- maîtriser quelques conduites motrices comme courir, sauter, lancer ;
- se représenter son environnement proche, s'y repérer, s'y déplacer de façon adaptée ;
- appliquer des règles élémentaires d'hygiène.

d'écopier et, par là-même, de prendre conscience de manière plus explicite des fondements même de la morale : les liens qui existent entre la liberté personnelle et les contraintes de la vie sociale, la responsabilité de ses actes ou de son comportement, le respect de valeurs partagées, l'importance de la politesse et du respect d'autrui.

En relation avec l'étude de l'histoire et de la géographie, l'instruction civique permet aux élèves d'identifier et de comprendre l'importance des valeurs, des textes fondateurs, des symboles de la République française et de l'Union européenne, notamment la Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen.

Au cours du cycle des approfondissements, les élèves étudient plus particulièrement les sujets suivants :

1. L'estime de soi, le respect de l'intégrité des personnes, y compris de la leur : les principales règles de politesse et de civilité, les contraintes de la vie collective, les règles de sécurité et l'interdiction des jeux dangereux, les gestes de premier secours, les règles élémentaires de sécurité routière, la connaissance des risques liés à l'usage de l'internet, l'interdiction absolue des atteintes à la personne d'autrui.

2. L'importance de la règle de droit dans l'organisation des relations sociales qui peut être expliquée, à partir d'adages juridiques ("nul n'est censé ignorer la loi", "on ne peut être juge et partie", etc.).

3. Les règles élémentaires d'organisation de la vie publique et de la démocratie : le refus des discriminations de toute nature, la démocratie représentative (l'élection), l'élaboration de la loi (le Parlement) et son exécution (le Gouvernement), les enjeux de la solidarité nationale (protection sociale, responsabilité entre les générations).

4. Les traits constitutifs de la nation française : les caractéristiques de son territoire (en relation avec le programme de géographie) et les étapes de son unification (en relation avec le programme d'histoire), les règles d'acquisition de la nationalité, la langue nationale (l'Académie française).

5. L'Union européenne et la francophonie : le drapeau, l'hymne européen, la diversité des cultures et le sens du projet politique de la construction européenne, la communauté de langues et de cultures composée par l'ensemble des pays francophones (en relation avec le programme de géographie).

DEUXIÈME PALIER POUR LA MAÎTRISE DU SOCLE COMMUN : COMPÉTENCES ATTENDUES À LA FIN DU CM2

Compétence 1 :

La maîtrise de la langue française

L'élève est capable de :

- s'exprimer à l'oral comme à l'écrit dans un vocabulaire approprié et précis ;
- prendre la parole en respectant le niveau de langue adapté ;
- lire avec aisance (à haute voix, silencieusement) un texte ;
- lire seul des textes du patrimoine et des œuvres intégrales de la littérature de jeunesse, adaptés à son âge ;
- lire seul et comprendre un énoncé, une consigne ;
- comprendre des mots nouveaux et les utiliser à bon escient ;
- dégager le thème d'un texte ;
- utiliser ses connaissances pour réfléchir sur un texte (mieux le comprendre, ou mieux l'écrire) ;
- répondre à une question par une phrase complète à l'oral comme à l'écrit ;
- rédiger un texte d'une quinzaine de lignes (récit, description, dialogue, texte poétique, compte rendu) en utilisant ses connaissances en vocabulaire et en grammaire ;
- orthographier correctement un texte simple de dix lignes - lors de sa rédaction ou de sa dictée - en se référant aux règles connues d'orthographe et de grammaire ainsi qu'à la connaissance du vocabulaire ;
- savoir utiliser un dictionnaire.

Compétence 2 :

La pratique d'une langue vivante étrangère

L'élève est capable de :

- communiquer : se présenter, répondre à des questions et en poser ;
- comprendre des consignes, des mots familiers et des expressions très courantes.

Compétence 3 :

Les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique

A) Les principaux éléments de mathématiques

L'élève est capable de :

- écrire, nommer, comparer et utiliser les nombres entiers, les nombres décimaux (jusqu'au centième) et quelques fractions simples ;
- restituer les tables d'addition et de multiplication de 2 à 9 ;
- utiliser les techniques opératoires des quatre opérations sur les nombres entiers et décimaux (pour la division, le diviseur est un nombre entier) ;
- calculer mentalement en utilisant les quatre opérations ;
- estimer l'ordre de grandeur d'un résultat ;
- utiliser une calculatrice ;
- reconnaître, décrire et nommer les figures et solides usuels ;
- utiliser la règle, l'équerre et le compas pour vérifier la nature de figures planes usuelles et les construire avec soin et précision ;
- utiliser les unités de mesure usuelles ; utiliser des instruments de mesure ; effectuer des conversions ;

Annexe 7 - Extrait du livret personnel de compétences



1

PALIER 1 ► COMPÉTENCE 3 ► LES PRINCIPAUX ÉLÉMENTS DE MATHÉMATIQUES

NOMBRES ET CALCUL	DATE
► Écrire, nommer, comparer, ranger les nombres entiers naturels inférieurs à 1000	
► Résoudre des problèmes de dénombrement	
► Calculer : addition, soustraction, multiplication	
► Diviser par 2 et par 5 dans le cas où le quotient exact est entier	
► Restituer et utiliser les tables d'addition et de multiplication par 2, 3, 4 et 5	
► Calculer mentalement en utilisant des additions, des soustractions et des multiplications simples	
► Résoudre des problèmes relevant de l'addition, de la soustraction et de la multiplication	
► Utiliser les fonctions de base de la calculatrice	
GÉOMÉTRIE	
► Situer un objet par rapport à soi ou à un autre objet, donner sa position et décrire son déplacement	
► Reconnaître, nommer et décrire les figures planes et les solides usuels	
► Utiliser la règle et l'équerre pour tracer avec soin et précision un carré, un rectangle, un triangle rectangle	
► Percevoir et reconnaître quelques relations et propriétés géométriques : alignement, angle droit, axe de symétrie, égalité de longueurs	
► Repérer des cases, des nœuds d'un quadrillage	
► Résoudre un problème géométrique	
GRANDEURS ET MESURES	
► Utiliser les unités usuelles de mesure ; estimer une mesure	
► Être précis et soigneux dans les mesures et les calculs	
► Résoudre des problèmes de longueur et de masse	
ORGANISATION ET GESTION DE DONNÉES	
► Utiliser un tableau, un graphique	
► Organiser les données d'un énoncé	

La compétence 3 est validée au palier 1 le :

PALIER 2

COMPÉTENCE 1 LA MAÎTRISE DE LA LANGUE FRANÇAISE

DIRE	DATE
▶ S'exprimer à l'oral comme à l'écrit dans un vocabulaire approprié et précis	
▶ Prendre la parole en respectant le niveau de langue adapté	
▶ Répondre à une question par une phrase complète à l'oral	
▶ Prendre part à un dialogue : prendre la parole devant les autres, écouter autrui, formuler et justifier un point de vue	
▶ Dire de mémoire, de façon expressive, une dizaine de poèmes et de textes en prose	
LIRE	
▶ Lire avec aisance (à haute voix, silencieusement) un texte	
▶ Lire seul des textes du patrimoine et des œuvres intégrales de la littérature de jeunesse, adaptés à son âge	
▶ Lire seul et comprendre un énoncé, une consigne	
▶ Dégager le thème d'un texte	
▶ Repérer dans un texte des informations explicites	
▶ Inférer des informations nouvelles (implicites)	
▶ Repérer les effets de choix formels (emploi de certains mots, utilisation d'un niveau de langue)	
▶ Utiliser ses connaissances pour réfléchir sur un texte, mieux le comprendre	
▶ Effectuer, seul, des recherches dans des ouvrages documentaires (livres, produits multimédia)	
▶ Se repérer dans une bibliothèque, une médiathèque	
ÉCRIRE	
▶ Copier sans erreur un texte d'au moins quinze lignes en lui donnant une présentation adaptée	
▶ Utiliser ses connaissances pour réfléchir sur un texte, mieux l'écrire	
▶ Répondre à une question par une phrase complète à l'écrit	
▶ Rédiger un texte d'une quinzaine de lignes (récit, description, dialogue, texte poétique, compte rendu) en utilisant ses connaissances en vocabulaire et en grammaire	
ÉTUDE DE LA LANGUE : VOCABULAIRE	
▶ Comprendre des mots nouveaux et les utiliser à bon escient	
▶ Maîtriser quelques relations de sens entre les mots	
▶ Maîtriser quelques relations concernant la forme et le sens des mots	
▶ Savoir utiliser un dictionnaire papier ou numérique	
ÉTUDE DE LA LANGUE : GRAMMAIRE	
▶ Distinguer les mots selon leur nature	
▶ Identifier les fonctions des mots dans la phrase	
▶ Conjuguer les verbes, utiliser les temps à bon escient	
ÉTUDE DE LA LANGUE : ORTHOGRAPHE	
▶ Maîtriser l'orthographe grammaticale	
▶ Maîtriser l'orthographe lexicale	
▶ Orthographier correctement un texte simple de dix lignes - lors de sa rédaction ou de sa dictée - en se référant aux règles connues d'orthographe et de grammaire ainsi qu'à la connaissance du vocabulaire	

La compétence 1 est validée au palier 2 le :

Annexe 8 - Extrait du Bulletin officiel du 05 janvier 2012

B.O.

Bulletin officiel n° 1 du 5 janvier 2012

Découverte du monde

Les tableaux suivants donnent des repères aux équipes pédagogiques pour organiser la progressivité des apprentissages. Pour chaque niveau, les connaissances et compétences acquises dans la classe antérieure sont à consolider.

Au cycle des apprentissages fondamentaux, les élèves acquièrent des repères dans le temps et l'espace et des connaissances sur le monde. Ces repères sont construits en partant de situations simples de la vie quotidienne et du milieu proche et connu. Les élèves dépassent leurs représentations initiales par l'observation et la manipulation. Ils mènent des investigations qui les amènent à décrire leurs observations et à maîtriser un vocabulaire de plus en plus précis.

Une courte trace écrite pouvant inclure des croquis légendés est indispensable pour permettre aux élèves de mémoriser les connaissances et le vocabulaire associés.

Les élèves découvrent et utilisent les fonctions de base de l'ordinateur et commencent à acquérir les compétences constitutives du **brevet informatique et internet (B2i)**. Des liens sont proposés avec les progressions d'éducation physique et sportive et d'instruction civique et morale.

	Cours préparatoire	Cours élémentaire première année
Se repérer dans l'espace et le temps	<p>Représentations simples de l'espace familier</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconnaître un lieu familier (école, lieux d'habitation, trajet école/maison) à partir de supports variés (photographies sous différents angles et points de vue, plans). - Élaborer des représentations simples de l'espace familier (la classe, l'école, la piscine) par des maquettes, des plans. - Se repérer, se déplacer dans l'école et son environnement proche en utilisant des représentations simples (photographies, maquettes, plans). <p>◆ Éducation physique et sportive - Activités d'orientation</p> <p>Comparaison avec d'autres milieux et espaces plus lointains</p> <ul style="list-style-type: none"> - Décrire et comparer un centre ville avec un quartier périphérique et un village ; comparer espaces urbain et rural. <p>Formes usuelles de représentation de l'espace</p> <ul style="list-style-type: none"> - Découvrir et utiliser différentes formes de représentation (photographies, maquettes, plans). - Nommer et décrire simplement les différents espaces représentés. - Identifier la légende d'un plan, en tirer quelques informations. <p>Repères temporels</p> <p>Repères proches</p> <ul style="list-style-type: none"> - Représenter l'alternance jour/nuit. - Se repérer dans une journée d'école, dans la semaine. - Situer la date du jour dans la semaine, le mois, la saison. - Situer plusieurs dates dans le mois. <p>Repères plus éloignés dans le temps</p> <ul style="list-style-type: none"> - Savoir que les générations se succèdent. - Lire ou construire un arbre généalogique. - Construire une frise chronologique sur deux ou trois générations et placer quelques événements personnels (naissances des enfants, des parents, première scolarisation). <p>Utilisation d'outils de repérage et de mesure du temps</p> <ul style="list-style-type: none"> - Savoir utiliser un calendrier de la semaine, du mois. - Vérifier, compléter l'emploi du temps de la journée. - Utiliser un sablier pour évaluer une durée. - Lire l'heure sur une horloge à affichage digital pour repérer des événements de la journée. <p>Évolution des modes de vie</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comparer les objets de la vie quotidienne à l'époque de ses grands-parents et aujourd'hui. 	<p>Représentations simples de l'espace familier</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconnaître et décrire un lieu familier (école, quartier, centre ville) avec un vocabulaire adapté, à partir de supports variés (photographies sous différents angles et points de vue, vue panoramique, vue oblique, vue aérienne, plans). - Élaborer des représentations simples de l'espace familier (le quartier, le village, la ville) par des plans. - Comprendre l'organisation du quartier, de la ville ou du village, en lisant et en utilisant des cartes et des photographies. <p>◆ Éducation physique et sportive - Activités d'orientation</p> <p>Comparaison avec d'autres milieux et espaces plus lointains</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comparer quelques paysages familiaux, littoraux, montagnards, urbains, ruraux. <p>Formes usuelles de représentation de l'espace</p> <ul style="list-style-type: none"> - Découvrir et utiliser plans, cartes, planisphère, globe. - Lire une légende (plan de ville, de quartier, de réseau de transports en commun, plan d'une base de loisirs). - Construire une légende simple pour un plan réalisé collectivement. <p>Repères temporels</p> <p>Repères proches</p> <ul style="list-style-type: none"> - Constater les variations dans la durée du jour et de la nuit à l'échelle du mois, de la saison, de l'année. - Se repérer dans le mois, l'année. - Connaître la durée des mois, des années et les différents découpages de l'année. <p>Repères plus éloignés dans le temps</p> <ul style="list-style-type: none"> - Situer quelques dates, personnages et événements sur une frise chronologique. - Mémoriser quelques dates et personnages de l'histoire de France. <p>Utilisation d'outils de repérage et de mesure du temps</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prélever des informations sur différents calendriers de la semaine, du mois, de l'année. - Compléter l'emploi du temps de la semaine. - Utiliser un minuteur ou un chronomètre pour mesurer une durée. - Lire l'heure sur une montre, une horloge à affichage digital et une horloge à aiguilles. <p>Évolution des modes de vie</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comparer l'évolution de l'habitat, des métiers et de la vie des écoliers depuis le début du XX^{ème} siècle.

Sciences expérimentales et technologie

Les tableaux suivants donnent des repères aux équipes pédagogiques pour organiser la progressivité des apprentissages. Pour chaque niveau, les connaissances et compétences acquises dans la classe antérieure sont à consolider.

Ces progressions ont été construites selon deux logiques :

- décliné un même thème en abordant, sur les 3 années du cycle, des sujets d'étude de difficulté ou d'approfondissement croissants ;
- positionner complètement un thème sur une ou deux années du cycle.

Les tableaux illustrent ces deux approches possibles : ainsi le thème « Lumières et ombres » est réparti sur le CE2, le CM1 et le CM2, tandis que le thème « Première approche des fonctions de nutrition » est centré sur le CM1. Ce choix répond à des impératifs scientifiques et didactiques mais laisse aux équipes pédagogiques des possibilités d'adaptation, en fonction du projet pédagogique et de la structure de l'école.

Le **vocabulaire spécifique** proposé est celui utilisé durant les séances tant par l'enseignant que par les élèves. C'est en menant les différentes investigations que l'élève pourra mobiliser et s'approprier le vocabulaire nécessaire qui sera systématiquement repris dans le **cahier de sciences**, particulièrement dans les résumés de connaissances acquises.

L'**horaire annualisé de 78 heures pour les sciences expérimentales et la technologie** permet, pour couvrir l'ensemble du programme, d'organiser l'enseignement sur la base de deux séances hebdomadaires, sans écarter pour autant d'autres modalités de travail sur un temps massé (semaine thématique, sortie scolaire à dominante scientifique).

Certains sujets peuvent se traiter en une à deux séances, alors que d'autres se prêtent davantage à un travail reposant sur une séquence plus longue.

Les **approches interdisciplinaires, associant plusieurs compétences du socle**, peuvent permettre d'optimiser la gestion des temps d'activité, par exemple en développant les compétences relatives à la rédaction de textes à partir des éléments d'observation et de conclusion obtenus pendant la séance de sciences, ou encore en travaillant la compréhension des textes documentaires lors de séances de recherches sur documents.

L'**organisation et la gestion de données** constitue une partie importante du programme de mathématiques. Les activités scientifiques offrent souvent la possibilité de la travailler. Les données pourront être directement issues des mesures réalisées durant les observations, des calculs effectués dans le cadre de l'investigation. Elles pourront également figurer dans les documents fournis aux élèves. Elles seront présentées sous forme de tableaux, simples ou à double entrée et de graphiques. L'interprétation de ces données aidera à la validation des hypothèses de départ et à la formulation des conclusions. Des liens sont parfois proposés avec les autres domaines du programme de sciences et avec « Apprendre à porter secours » (APS).

	Cours élémentaire deuxième année	Cours moyen première année	Cours moyen deuxième année
Le ciel et la Terre	<p>Lumières et ombres</p> <ul style="list-style-type: none"> - Connaître les conditions d'obtention d'une ombre. - Savoir qu'à plusieurs sources lumineuses correspondent plusieurs ombres. <p>Vocabulaire : lumière, ombre, écran, source lumineuse.</p> <p>Le mouvement de la Terre (et des planètes) autour du Soleil</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mettre en lien l'évolution de la durée du jour au cours de l'année et les saisons. - Définir les termes équinoxe, solstice. - Savoir que le Soleil est une étoile, centre d'un système solaire constitué de planètes dont la Terre. - Différencier étoile et planète, planète et satellite (exemple : la Lune, satellite naturel de la Terre). <p>Vocabulaire : saison, planète, étoile, système solaire, satellite naturel, rotation, révolution.</p> <p>Volcans et séismes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Décrire une éruption volcanique terrestre en utilisant un vocabulaire adapté. - Distinguer les différents types d'éruption. - Connaître le phénomène des tremblements de terre. <p>Vocabulaire : volcan, éruption, projection, cône volcanique, magma, lave, cratère, cendres, tremblement de terre.</p>	<p>Lumières et ombres</p> <ul style="list-style-type: none"> - Savoir expliquer la variation de la forme de l'ombre d'un objet en fonction de la distance source lumineuse/objet et de la position de la source lumineuse. - Mobiliser ses connaissances sur <i>Lumières et ombres</i> pour expliquer et comprendre le phénomène d'alternance du jour et de la nuit. <p>Le mouvement de la Terre (et des planètes) autour du soleil</p> <ul style="list-style-type: none"> - Repérer et comprendre le mouvement apparent du soleil au cours d'une journée et son évolution au cours de l'année. - Connaître le sens et la durée de rotation de la Terre sur elle-même. - Savoir interpréter le mouvement apparent du Soleil par une modélisation. - Connaître la contribution de Copernic et Galilée à l'évolution des idées en astronomie. <p>Vocabulaire : solstice, équinoxe, sens et axe de rotation, inclinaison, points cardinaux.</p> <p>Volcans et séismes, les risques pour les sociétés humaines</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifier les risques que représentent les séismes, les tsunamis et les éruptions volcaniques pour la population, notamment en lien avec les événements naturels se produisant au cours de l'année scolaire. <p>Vocabulaire : croûte terrestre, séisme, échelle de Richter, sismographe.</p>	<p>Lumières et ombres</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mobiliser ses connaissances sur <i>Lumières et ombres</i> pour comprendre et expliquer le phénomène de phases de la Lune. <p>Le mouvement de la Terre (et des planètes) autour du soleil</p> <ul style="list-style-type: none"> - Différencier les planètes du système solaire (caractéristiques, ordres de grandeur) <p>Vocabulaire : planète gazeuse / rocheuse.</p> <p>Le mouvement de la Lune autour de la Terre</p> <ul style="list-style-type: none"> - Connaître les différentes phases de la Lune, savoir que ces phases se reproduisent toujours dans le même ordre et la même durée. - Savoir que les phases de la Lune s'expliquent par la révolution de la Lune autour de la Terre. - Comprendre les phases de la Lune par une modélisation. <p>Vocabulaire : nouvelle lune, pleine lune, premier / dernier quartier.</p> <p>Volcans et séismes, les risques pour les sociétés humaines</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mobiliser ses connaissances sur les risques sismiques et volcaniques pour faire le lien avec la prévention des risques majeurs, notamment à propos des événements naturels se produisant au cours de l'année scolaire (circulaire n°2002-119 du 29 mai 2002, pour la prise en compte de la dimension éducative des PPMS). <p>♦ Géographie - Territoires à différentes échelles - Les territoires français dans le monde</p>

Annexe 9 – Extrait d'un document d'évaluation périodique en usage dans l'Académie de Dijon

Nom de l'élève :

Cycle des apprentissages fondamentaux

CP

CE1

Éducation, physique et sportive

Réaliser une performance

Activités athlétiques	Courir vite (6" à 8")								
	Courir longtemps (6' à 12')								
	Courir en franchissant des obstacles								
	Sauter loin								
Natation	Lancer loin								
	Se déplacer sans matériel								

Adapter ses déplacements à différents types d'environnement

Activité de grimpe	Grimper jusqu'à 3m et redescendre (mur équipé)								
	S'immerger								
Activités aquatiques	Se déplacer sous l'eau								
	Se laisser flotter								
Roule et glisse	Réaliser un parcours simple en roller, en vélo...								
Orientation	Retrouver quelques balises dans un milieu connu								

Coopérer et s'opposer individuellement et collectivement

Jeux de lutte Jeux de raquette Jeux trad. et coll. avec ou sans ballon	Agir sur son adversaire pour l'immobiliser								
	Faire quelques échanges								
	Coopérer avec ses partenaires pour affronter collectivement des adversaires								
	Assurer des rôles différents (attaquant/défenseur)								

Réaliser des actions à visées expressive, artistique, esthétique

Danse, expression corporelle et cirque	Exprimer corporellement des personnages, des images, des sentiments pour communiquer des émotions								
	Réaliser une chorégraphie (3 à 5 éléments) sur des supports sonores pour communiquer des émotions, avec ou sans engins								
Activités gymniques	Réaliser un enchaînement de 2 ou 3 actions "acrobatiques" sur des engins variés (barres, plinths, poutres, gros tapis).								

Autonomie et responsabilité

Assurer des rôles différents (juge/arbitre)								
Respecter les règles								

Test départemental natation, fin de cycle 2

Entrer dans l'eau par un saut, se déplacer en équilibre ventral sur une quinzaine de mètres, se déplacer sous l'eau, se laisser flotter	Test validé le:
---	-----------------

Découverte du monde

Se repérer dans l'espace et dans le temps									
Découvrir et élaborer des représentations simples de l'espace familial (de la classe à la ville)									
Comparer ces milieux familiers avec d'autres milieux plus lointains									
Découvrir des formes usuelles de représentation de l'espace photographie, cartes, mappemonde, planisphère									
Repérer l'alternance jour-nuit, les semaines, les mois, les saisons									
Utiliser des outils de repérage et de mesure du temps (calendrier, horloge)									
Découvrir et mémoriser des repères plus éloignés dans le temps (dates, personnages de l'histoire de France)									
Prendre conscience de l'évolution des modes de vie									
Découvrir le monde du vivant, de la matière et des objets									
Repérer des caractéristiques du vivant (naissance, croissance, reproduction)									
Repérer la nutrition et les régimes alimentaires des animaux									
Connaître quelques règles d'hygiène et de sécurité									
Comprendre les interactions entre les êtres vivants et leur environnement									
Apprendre à respecter l'environnement									
Distinguer les solides et les liquides									
Percevoir les changements d'états de la matière									
Réaliser des maquettes pour comprendre le fonctionnement d'un appareil									
Réaliser des circuits électriques simples pour comprendre le fonctionnement d'un appareil									

TABLE DES TABLEAUX ET GRAPHIQUES

Tableaux

- **Tableau 1** - Correspondance entre les compétences du socle commun de connaissances et de compétences et les domaines disciplinaires des programmes de 2008 - (Page 18)
- **Tableau 2** - Correspondance entre les domaines du LPC et ceux de la partie disciplinaire des programmes de 2008 - (Page 19)
- **Tableau 3** - Différence entre les domaines du LPC et ceux de la partie disciplinaire des programmes de 2008 - (Page 19)
- **Tableau 4** - Les disciplines enseignées à l'école élémentaire - (Page 21)
- **Tableau 5** - Descriptif des questions posées - (Page 29)
- **Tableau 6** - Réponses à la question 2 sur la définition de la notion de compétence - (Page 35)
- **Tableau 7** - Réponses fournies à la question 9 - (Page 37)
- **Tableau 8** - Comparaison des réponses des enseignants déclarant tirer la compétence donnée de la partie programme des programmes de 2008 avec le texte officiel - (Page 48)
- **Tableau 9** - Comparaison des réponses des enseignants déclarant tirer la compétence donnée de la partie progressions des programmes de 2008 avec le texte officiel - (Page 49)
- **Tableau 10** - Comparaison des réponses des enseignants déclarant tirer la compétence donnée de la partie palier pour la maîtrise du socle commun des programmes de 2008 avec le texte officiel - (Page 50)
- **Tableau 11** - Comparaison des réponses des enseignants déclarant tirer la compétence donnée du livret personnel de compétences avec le document officiel - (Page 51)
- **Tableau 12** - Comparaison des réponses des enseignants déclarant tirer la compétence donnée du socle commun de connaissances et de compétences avec le texte officiel - (Page 51)
- **Tableau 13** - Inconvénients liés à l'application d'un code à trois ou quatre échelles - (Page 60)

Graphiques

- **Graphique 1** - Présentation de la population - (Page 31)
- **Graphique 2** - Pourcentage d'enseignants proposant aux élèves des tâches complexes au cours des évaluations finales ou sommatives. (Question 10) - (Page 32)
- **Graphique 3** - Pourcentage d'enseignants proposant aux élèves des tâches nécessitant de choisir et de combiner plusieurs procédures au cours des évaluations finales ou sommatives. (Question 11) - (Page 32)
- **Graphique 4** - Pourcentage d'enseignants proposant aux élèves des tâches inédites, nouvelles, jamais rencontrées en classe au cours des évaluations finales ou sommatives. (Question 12) - (Page 33)
- **Graphique 5** - Pourcentage d'enseignants reprenant des tâches effectuées en classe en changeant certaines données pour concevoir les évaluations sommatives. (Question 16) - (Page 33)
- **Graphique 6** - Pour vous, qu'est-ce qu'une compétence? (Question 2) - (Page 34)

- **Graphique 7** - Pour vous, une compétence c'est (Question 9) - (Page 36)
- **Graphique 8** - Fréquence de soumission des élèves à des tâches complexes en fonction que la compétence soit considérée comme un ensemble de ressources, un objectif ou une performance - (Page 38)
- **Graphique 9** - Fréquence de soumission des élèves à des tâches nouvelles en fonction que la compétence soit considérée comme un ensemble de ressources, un objectif ou une performance - (Page 39)
- **Graphique 10** - « La culture humaniste » est une compétence (Question 5) - (Page 40)
- **Graphique 11** - « Répondre à une question par une phrase complète » est (Question 4) - (Page 40)
- **Graphique 12** - « Le respect de soi » est (Question 6) - (Page 40)
- **Graphique 13** - « Savoir ce qui est interdit et ce qui est permis » est (Question 7) - (Page 40)
- **Graphique 14** - Fréquence de soumission des élèves à des tâches complexes en fonction que « la culture humaniste » soit ou non considérée comme une compétence - (Page 42)
- **Graphique 15** - Fréquence de soumission des élèves à des tâches nouvelles en fonction que « La culture humaniste » soit ou non considérée comme une compétence - (Page 43)
- **Graphique 16** - Fréquence de soumission des élèves à des tâches complexes en fonction que « répondre à une question par une phrase complète » soit considéré comme une capacité*, une compétence, une attitude ou une connaissance - (Page 44)
- **Graphique 17** - Fréquence de soumission des élèves à des tâches nouvelles en fonction que « répondre à une question par une phrase complète » soit considéré comme une capacité*, une compétence, une attitude ou une connaissance - (Page 45)
- **Graphique 18** - D'où tirez vous la compétence proposée à la question 3 ? (Question 8) - (Page 46)
- **Graphique 19** - Pourcentage d'enseignants utilisant un texte officiel donné en fonction du niveau au sein duquel ils enseignent - (Page 47)
- **Graphique 20** - Une tâche complexe est une tâche compliquée (Question 13) - (Page 52)
- **Graphique 21** - Soumettre les élèves à une tâche complexe en évaluation finale les mettrait en difficulté (Question 15) - (Page 52)
- **Graphique 22** - Pourcentage des enseignants plus ou moins d'accord avec le fait que soumettre les élèves à une tâche complexe en évaluation finale les mettrait en difficulté en fonction que la tâche complexe soit ou non considérée comme une tâche compliquée - (Page 53)
- **Graphique 23** - Les tâches proposées en évaluation finale doivent être proches des tâches proposées en cours d'apprentissage (en évaluation formative) (Question 14) - (Page 54)
- **Graphique 24** - Soumettre les élèves à une tâche nouvelle en évaluation finale les mettrait en difficulté (Question 17) - (Page 54)
- **Graphique 25** - Fréquence de soumission des élèves à des tâches nécessitant de choisir et de combiner plusieurs procédures en évaluation finale en fonction qu'une tâche complexe soit plus ou moins considérée comme susceptible de mettre les élèves en difficulté - (Page 55)
- **Graphique 26** - Fréquence de soumission des élèves à des tâches nouvelles en évaluation sommative en fonction que les enseignants soient plus ou moins d'accord avec le fait que soumettre les élèves à une tâche nouvelle en évaluation finale les mettrait en difficulté - (Page 56)
- **Graphique 27** - Quel code utilisez-vous dans le cadre des évaluations finales ou sommatives? (Question 18) - (Page 57)
- **Graphique 28** - Parmi les codes suivants, lequel emporte votre préférence? (Question 19) - (Page 57)

- **Graphique 29** - Pourcentage d'enseignants utilisant un système d'appréciation donné en fonction du cycle - (Page 58)
- **Graphique 30** - Vous passez par la notation chiffrée (sur 10 ou sur 20) pour ensuite la convertir en A-ECA-AR-NA ou en A-ECA-NA (Question 20) - (Page 59)
- **Graphique 31** - Il est pour vous difficile d'utiliser directement les codes A-ECA-AR-NA ou A-ECA-NA sans passer par la notation chiffrée (sur 10 ou sur 20) (Question 22) - (Page 59)
- **Graphique 32** - Pourcentage d'enseignants utilisant la notation chiffrée ou un code à trois ou quatre échelles en fonction que la capacité soit définie comme un objectif, une performance ou un ensemble de ressources - (Page 62)
- **Graphique 33** - Pourcentage d'enseignants passant par la notation chiffrée pour ensuite la convertir en code à trois ou quatre échelles en fonction que la capacité soit définie comme un objectif, une performance ou un ensemble de ressources - (Page 63)
- **Graphique 34** - Fréquence de soumission des élèves à des tâches complexes en fonction que les enseignants passent ou non par la notation chiffrée pour ensuite la convertir en code à trois ou quatre échelles - (Page 64)
- **Graphique 35** - Fréquence de soumission des élèves à des tâches nouvelles en fonction que les enseignants passent ou non par la notation chiffrée pour ensuite la convertir en code à trois ou quatre échelles - (Page 65)

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES SIGLES, ACRONYMES ET ABRÉVIATIONS.....	03
INTRODUCTION.....	05
CADRE THÉORIQUE.....	07
Partie 1. L'évaluation	07
I. La notion d'évaluation.....	07
A. La définition de l'évaluation.....	07
B. La distinction entre évaluation et jugement professionnel.....	07
C. La distinction entre évaluation et contrôle.....	08
II. Les différents types d'évaluation.....	08
A. La classification des évaluations en fonction du moment où elles se déroulent	08
B. La classification des évaluations en fonction du statut de l'évaluateur et des modalités.....	09
C. La classification des évaluations en fonction de l'échelle à laquelle elles s'appliquent.....	09
1. Les évaluations nationales.....	09
2. Les évaluations internationales.....	10
Partie 2. Les compétences	10
I. Les définitions positives de la notion de compétences	11
A. Les définitions proposées dans les textes officiels.....	11
1. La notion de capacité.....	11
2. La notion de connaissance.....	13
3. La notion d'attitude	14
B. Les définitions proposées par les auteurs.....	14
II. Les définitions négatives de la notion de compétence.....	15
A. La compétence n'est pas une performance.....	15
B. La compétence n'est pas un objectif pédagogique.....	16
III. Les confusions concernant le concept de compétence pouvant résulter des textes officiels.....	17
A. Les compétences dans le socle commun de connaissances et de compétences.....	17
B. Les compétences dans le Livret personnel de compétences.....	19
C. Les compétences dans les programmes de 2008- partie « palier pour la maîtrise du socle commun ».....	20
D. Les compétences dans les partie « disciplinaire » et « progression » des programmes de 2008	20
1. Les programmes « disciplinaires »	21
2. Les progressions	21

Partie 3. Evaluer des compétences	22
I. La conception de l'évaluation des compétences.....	22
A. La notion de tâche.....	23
B. La notion de tâche complexe.....	23
C. La nécessité d'une tâche nouvelle ou inédite.....	24
D. Les critiques formulées par les auteurs.....	25
II. Les codes utilisés dans le cadre de l'évaluation des compétences.....	25
A. Les notions de notes et de notation.....	25
B. Les codes utilisés pour évaluer des compétences dans les documents officiels.....	26
C. Les codes utilisés par les enseignants pour évaluer les compétences dans le quotidien de la classe	27
 PARTIE ETUDE.....	 29
I. Présentation de l'objet d'étude, de la problématique, des questions de recherche et des hypothèses.....	29
II. Méthodologie.....	29
A. Outil.....	29
B. Population et déroulement des enquêtes.....	30
III. Présentation et analyse des résultats.....	32
IV. Discussion des résultats	66
V. Conclusion : bilan et perspectives.....	68
 BIBLIOGRAPHIE ET WEBOGRAPHIE.....	 70
TABLE DES ANNEXES.....	72
ANNEXES.....	73
TABLE DES TABLEAUX ET GRAPHIQUES.....	94
TABLE DES MATIÈRES.....	97
RESUMÉS ET MOTS-CLEFS.....	99

RESUMÉS ET MOTS-CLEFS

L'évaluation des compétences des élèves par les enseignants de l'école élémentaire

La mise en place d'un socle commun de connaissances et de compétences que les élèves doivent maîtriser à l'issue de leur scolarité obligatoire depuis 2006 implique des changements dans les habitudes évaluatives des enseignants. L'évaluation pensée en termes de compétences nécessite de repenser la conception même des évaluations sommatives afin de se distancier d'une logique applicationniste. Dès lors, seules des tâches complexes et inédites permettent de vérifier la maîtrise d'une compétence donnée par les élèves. Par ailleurs, le degré de maîtrise d'une compétence est désormais retranscrit, dans les documents officiels, à l'aide de codes à trois ou quatre échelles et le livret personnel de compétences s'est substitué au traditionnel bulletin de notes. Cette étude a pour objet d'identifier les difficultés auxquelles les enseignants sont susceptibles d'être confrontés dans la mise en œuvre de l'évaluation des compétences des élèves. Les données quantitatives et qualitatives recueillies par le biais de questionnaires soumis à une population de 43 enseignants d'écoles élémentaires ont mis en lumière les difficultés des enseignants à définir et à identifier les compétences dans les multiples textes officiels. Mais cette étude a surtout révélé le fait que la majorité des enseignants estime qu'une tâche donnée en évaluation sommative ne saurait revêtir un caractère nouveau.

Mots-clefs : Evaluation – Compétences – Socle commun – Tâche complexe – Tâche nouvelle – Sommative – Codes

The evaluation of students' skills by teachers of elementary school

The establishment of a common core of knowledge and skills that students should master at the end of their compulsory education since 2006 involves changes in evaluative habits of teachers. The assessment thought in terms of skills requires rethinking the very concept of summative assessments to distance themselves a applicationist logic. Therefore, only complex and unusual tasks permit to verify mastery of a given skill by students. Furthermore, the degree of mastery of a skill is now transcribed in official documents, using a code of three or four scales and staff skills booklet replaced the traditional report card. This study aims to identify the challenges that teachers are likely to be faced in the implementation of the assessment of students' skills. Quantitative and qualitative data collected through questionnaires in a population of 43 elementary school teachers have highlighted the difficulties teachers to define and identify the skills in the many official texts. But this study has revealed especially the fact that the majority of teachers believe that a given task in summative assessment can not take a new character.

Tags: Evaluation - Skills - Common Base - Complex Task - New Task - Summative - Codes