

**Quelques éléments d'une culture partagée  
premier degré-second degré  
autour de la construction et de l'évaluation  
des compétences du socle commun**

*Document de travail sur lequel*

*toutes les propositions d'amélioration ou de compléments sont les bienvenues.*

**Plan du document**

**Point n°1 : Le lexique ; les constantes / invariants d'un travail sur les compétences.**

**Point n°2 : Les constantes / invariants dans les pratiques pédagogiques qui favorisent la construction de compétence**

- 1. Une activité élève stimulée par une question inaugurale ouverte et/ou par des consignes qui impliquent dans une tâche complexe.**
- 2. Un rythme donné qui laisse place à des temps individuels d'appropriation**
- 3. La mise en place de rituels qui favorisent le réinvestissement, la mise à distance et permettent un travail métacognitif, le transfert.**
- 4. Une conscience précise des compétences travaillées prioritairement**
- 5. L'instauration de débats ou du moins une certaine interaction entre les élèves qui renforce le travail sur l'erreur**
- 6. Une certaine différenciation pédagogique**
- 7. Un regard positif sur les productions des élèves**

**Point n°3 : Comment donner place aux compétences en évaluation ? A quelles conditions une évaluation permet-elle de poser une validation sereine ?**

- 1. Différence entre évaluer et valider**
- 2. L'importance du paramètre « temps » en évaluation**
- 3. L'importance de la tâche complexe en évaluation**
- 4. En évaluation porter un regard positif sur les productions des élèves**

## Point n°1 :

### **Les notions de compétence, de domaine, d'item, de capacité, connaissance, et attitude.**

Si le mot compétence est polysémique, **ce qu'est une compétence au sens du socle commun est cadré au niveau national**. Ci dessous une diapo empruntée au diaporama réalisé par la DGESCO à destination des familles.

<http://www.eduscol.education.fr/pid23228-cid52824/presentation-du-livret-personnel-de-competences-diaporamas.html>

Pour autant le mot « compétence » peut encore avoir des sens différents y compris dans des textes officiels :

*Extrait du BO 3 du 19 juin 2008. «les programmes de l'école primaire... de façon générale, sont centrés sur les contenus (connaissances et compétences) que les maîtres enseignent aux élèves et que ceux-ci doivent maîtriser... Pour la maternelle les compétences attendues sont déclinées par domaine d'activités. »*

*Par ailleurs les préambules relatifs aux progressions à adopter en primaire énoncent: « Seules des connaissances et de compétences nouvelles sont mentionnées dans chaque colonne. Pour chaque niveau, les connaissances et compétences acquises dans la classe antérieure sont à consolider. »*

Toutefois l'essentiel étant **le fond** et non pas **la forme**, sans doute ne faut-il pas s'interdire de parler encore de *compétence* quand de fait on ne parle que d'un domaine voire d'un item de l'une des sept *compétences* du socle commun.

*Par exemple il n'est pas choquant, quand on est un professeur, de dire qu'un élève montre la compétence « Pratiquer une démarche scientifique ou technologique » alors que rigoureusement il ne s'agit que d'un domaine de la compétence 3.*

L'énergie du professeur n'a pas à être focalisée prioritairement sur le « bien dire » mais il faut en revanche cultiver l'habitude d'un certain recul relativement à ce que l'on fait et au pourquoi on le fait.

**Ce que signifie «Maîtriser une compétence » est aussi clairement mis en évidence.** C'est en situation que l'élève doit être capable d'identifier les savoirs et/ou savoir-faire à mobiliser et de les mettre en œuvre.

Extrait d'un article de Bruno Racine dans la revue Administration et Education N°114 Juin 2007 qui éclaire la nature de l'attendu.

*« Il ne s'agit plus seulement pour l'élève de connaître le théorème de Pythagore mais de*

*penser à l'utiliser et de savoir l'utiliser par exemple pour calculer une distance au dehors ; ce qui présuppose qu'il prenne l'habitude d'analyser une situation concrète avec des outils mathématiques. ».*

Il est important de noter qu'un travail sur les compétences impose la prise en compte de deux paramètres essentiels: la **complexité** et la **temporalité**.

En effet quand on cherche à faire acquérir aux élèves une ressource (savoir ou capacité) puis à en mesurer la maîtrise, il est nécessaire d'envisager sa mobilisation à **plusieurs reprises et dans des situations variées, en tenant compte de différents niveaux de maîtrise.**

Premier niveau de maîtrise : Simple restitution d'un savoir dans des exercices ou des situations d'application à l'identique.

Second niveau de maîtrise : Réinvestissement de la ressource dans une situation simple mais inédite.

Troisième niveau de maîtrise : Capacité à choisir et combiner plusieurs ressources, y compris dans des situations inédites, voire de tâches complexes et à distance dans le temps.

**Pour rendre compétents les élèves, au sens où l'entend le socle commun, il importe donc de les mettre en situation de mobiliser une ressource à plusieurs reprises, dans des contextes différents (prise en compte du paramètre complexité et du paramètre « temps » )**

Cela a bien entendu des incidences sur les pratiques de classe et la conception des supports d'évaluation.

C'est ce que nous avons cherché à préciser dans la suite de ce document.

## Point n°2 :

### **Les constantes ou invariants des pratiques pédagogiques qui favorisent la construction de compétence.**

Quelques exemples d'invariants identifiés tant au premier degré qu'au collège :

#### **1 Une activité élève stimulée par une question inaugurale ouverte et/ou par des consignes qui impliquent dans une tâche complexe.**

##### ○ En maternelle.

*Les outils ne sont pas mis a priori sur la table. Ce sont les élèves qui doivent annoncer ce dont ils ont besoin en fonction de l'activité qu'ils ont à réaliser.*

##### ○ Cycle 2

*CE1 en mathématiques à l'occasion d'un travail réalisé sur la reconnaissance de figures géométriques. Il s'agit du réinvestissement de connaissances sur les propriétés.*

*Consigne du maître : "Je vais distribuer à chaque binôme une figure. Il devra en faire une description précise pour qu'un autre groupe puisse, en lisant ce qui aura été rédigé, identifier la figure."*

##### ○ Cycle 3

*CM1 : En français à l'occasion d'un travail de lecture*

*Consigne : Vous allez disposer de dix minutes pour lire un extrait de « l'oeil du loup » de D. Pennac. Ensuite, seulement au bout de dix minutes, je vous demanderai de reformuler, c'est à dire de raconter, avec vos mots, de quoi parle l'histoire.*

*Les élèves sont habitués à ce type de demande : certains font un dessin pour illustrer ce qu'ils ont retenu, d'autres notent quelques mots, d'autres se contentent de conserver en mémoire ce qu'ils souhaitent dire.*

##### ○ Au collège en HG :

*6<sup>e</sup> : A l'occasion d'un travail réalisé sur la conquête de la Gaule.*

*Question posée : Comment Jules César a-t-il envahi la Gaule ?*

*L'élève a la possibilité de s'interroger sur le « comment » : la conquête a-t-elle été rapide ? Y-a-t-il eu résistance ou pas ? Quelles étaient les stratégies militaires ? Qui s'opposait à César ? etc...*

*5<sup>e</sup> : Consigne : Ecrire deux ou trois phrases pour raconter le voyage de Magellan.*

*Préliminaire : Les élèves ont découvert le voyage de Magellan. Ils savent situer dans le temps cette découverte, montrer sur une carte ou un globe le chemin parcouru par les caravelles, nommer les mers ou les océans traversés. Ils savent ce qui a motivé ce voyage portugais et connaissent certaines péripéties du voyage, en particulier la mort de Magellan.*

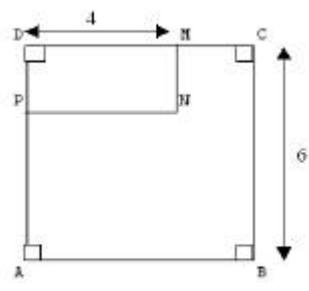
*Le professeur donne 5 minutes pour que chaque élève raconte avec ses mots le voyage.*

○ Au collège en mathématiques :

En 4<sup>e</sup> le problème est posé sous une forme ouverte

Dans la figure ci-contre, peut-on placer le point P sur le segment [AD] de sorte que l'aire du rectangle MNDP soit égale au tiers de l'aire du carré ABCD ?

( voir en ANNEXE 1 des exemples de stratégies élèves )



A contrario il faut éviter les fiches à trous qui guident pas à pas l'activité .

Ces fiches sont d'autant plus dangereuses

- qu'elles peuvent donner à l'enseignant l'illusion d'un travail réalisé par l'élève et de façon autonome
- qu'elles permettent une gestion confortable du groupe : illusion donnée que chaque élève peut avancer à son rythme et que l'on est dans une certaine différenciation pédagogique. De fait le travail est tellement balisé qu'un élève ne risque pas de rencontrer de difficultés. Ce faisant il ne construit pas de compétence.

## 2 Un rythme donné qui laisse place à des temps individuels d'appropriation

**Des temps de vrai silence** (pendant lesquels le professeur ne parle pas ou alors chuchote à l'un ou à l'autre), temps qui donne à un élève l'occasion d'être « mis au pied du mur ».

**Une clarification du contrat** qui permet aux élèves de savoir quelles sont les attentes et le temps dont ils disposent. (Consigne : je vous laisse 10min de recherche individuelle et puis nous ferons un premier point sur les pistes trouvées ...).

Le professeur met à profit ce temps pour s'assurer que tous les élèves sont bien au travail ;il repère les pistes fructueuses exploitées, les obstacles rencontrés de manière à les aborder pendant le bilan intermédiaire. Cette **tâche d'observation est fondamentale pour une bonne gestion de séance** (identification du moment nécessaire à une éventuelle relance, possibilité de centrer la plénière sur les pistes trouvées...).

Exemple d'une production écrite : EN ANNEXE 2

Exemple d'un travail de lecture : En ANNEXE 3

**La possibilité pour l'élève de construire des compétences** : Pendant ce temps qui lui est donné l'élève va élaborer une stratégie, mais peut-être pas LA stratégie que le professeur espère. En revanche il va tenter des choses, noter ses idées, ... Il sera ainsi en réelle activité intellectuelle. Il aura la possibilité de mobiliser les ressources qu'il a d'ores et déjà construites sans que ces ressources ne lui soient imposées. Autrement dit, il construit des compétences au sens du socle commun. [**Prise en compte du paramètre complexité**]

La plénière est alors l'occasion d'analyser collectivement la diversité des stratégies trouvées. Un élève qui mobilise encore, plus volontiers, une stratégie personnelle, trouvera là une

occasion supplémentaire de constater la plus grande efficacité de la stratégie experte et peut-être l'envie de la faire sienne. Cette confrontation peut servir aussi à redonner du sens à la stratégie experte en garantissant ses fondations concrètes.

### **Attention !**

Si ouvrir les questions est nécessaire pour permettre aux élèves de construire certaines compétences du socle commun, pour les professeurs **gérer toutes les pistes trouvées ou relancer une recherche qui patine, peut générer des problèmes, des situations inédites qu'il lui faut apprendre à gérer.**

*Quelques exemples de stratégies pédagogiques permettant de gérer la diversité des productions.*

- a. *Confrontation des idées par groupes de deux, production par groupes*
- b. *Analyse collective de quelques productions significatives (soit pour identifier les fausses pistes et les faire invalider par la classe, soit pour donner des idées à ceux qui n'en auraient pas...)*
- c. *Relance après mise en commun de pistes possibles*

Des autorisations sont parfois à donner : Quand une recherche n'avance pas, quand on se retrouve submergé face à trop de productions ; on peut interrompre le travail et en différer la poursuite. Ce temps accordé à l'analyse peut aider à trouver, plus sereinement, une manière de gérer l'état des pistes trouvées et de relancer une recherche sans trop la refermer. Différer ne veut pas dire abdiquer !

### **3 Instaurer des rituels qui favorisent le réinvestissement**

Autre façon de dire les choses : Revenir souvent et par petites touches et donner du temps au temps. [**Donner place au temps et à la complexité**]

**Une ressource n'est maîtrisée au sens du socle commun que si elle peut être montrée à plusieurs reprises dans des situations variées... ce qui nécessite qu'elle soit « régulièrement » travaillée et mobilisée en dehors du cadre qui a servi à son appropriation .**

En conséquence il est souhaitable de travailler une notion sur plusieurs séances courtes plutôt que de concentrer dans le temps l'apprentissage.

Attention aussi à ne pas institutionnaliser trop tôt, et sous une forme la plus générale ou la plus exhaustive, une stratégie (de calcul, de grammaire, ...). Le risque est de marginaliser durablement les élèves fragiles. Si tout apprentissage doit bien se terminer par un temps de synthèse précisant ce qui a été compris, réalisé, on peut s'**autoriser à différer certaines institutionnalisations.**

Pistes :

#### **i. Le rituel du type « temps de calcul de mental » ou « phrase du jour » à**

mettre en place en début de journée ou de séance afin de mobiliser les automatismes visés de façon fréquente, récurrente.

**Exemple du rituel : la phrase du jour ANNEXE 4**

Il s'agit d'exercer les élèves à mémoriser intelligemment des automatismes en prenant appui sur **des gammes quotidiennes**. (phrase à transformer au passé, à mettre au pluriel, au féminin ...). Lors de celles-ci, **ils** ont à se questionner à propos de « situations qui posent problème ».

**ii. Commencer ou finir la journée ou la séance en réactivant des acquis fondamentaux**

*Observé en primaire :*

*L'annonce du programme de la ½ journée voire de la journée qui permet la mise en projet des élèves.*

*Les synthèses de fin de séance : « Qu'avons nous appris ? Que devons – nous retenir ? Comment avons – nous fait ? Quelles étaient les démarches possibles... »*

*Les synthèses de fin de journée. En prenant appui sur quelques mots clés inscrits tout au long de la journée, un enseignant demande à ses élèves de se remémorer rapidement les situations où ceux-ci ont été écrits.*

*Observé en collège :*

*En fin de séance ou au début de la séance, les élèves ont un temps de concentration personnelle pour faire le point sur ce qu'ils ont appris, compris, et doivent retenir. Ils l'expriment, soit par écrit, soit par oral et le professeur veille à interroger plusieurs élèves.*

#### **4 Développer une conscience précise des compétences travaillées prioritairement au travers des activités proposées**

Se demander de quelles compétences (du socle commun) le travail proposé vise la construction ? La construction par tous les élèves ? La construction pour chaque élève ? Que vise-t-on prioritairement pour les élèves plus fragiles ?

Par exemple

- Si la tâche est trop complexe pour qu'un élève fragile la maîtrise de bout en bout que suffit-il qu'il ait fait pour qu'il ne trouve pas marginalisé ? Vise-t-on prioritairement l'élaboration d'une stratégie ou fait-on un travail au niveau de la rédaction de la production d'une réponse ?
- Se demander si la compétence « Lire » n'obère pas toute autre activité de l'élève ? Comment ne pas pénaliser doublement certains élèves, notamment ceux pour lesquels les domaines « Lire » ou « Ecrire » constituent un handicap ? Que peut faire l'enseignant pour qu'un élève en difficultés de lecture puisse mobiliser ses compétences de raisonnement ?

## **5 L'instauration de débats ou du moins une certaine interaction entre les élèves qui favorise la prise en compte de l'erreur comme élément révélateur d'un savoir en construction**

L'interaction entre les élèves, pilotée par le professeur, renforce chez chaque élève la concentration, l'écoute de l'autre, l'exercice de l'esprit critique ...

Parmi les stratégies possibles

- un travail en binômes constitue déjà un premier travail de groupe pertinent permettant de faire évoluer positivement les premières réalisations.
- La « non validation ou invalidation minute » (le professeur ne donne pas de suite son point de vue sur une proposition d'élève), le fait de dévoluer à la classe l'analyse d'une proposition, engagent les élèves à développer un argumentaire. En revanche le professeur doit veiller à ce que les arguments valides soient clairement mis en évidence.
- Ne pas se contenter de la réponse juste attendue et chercher à obtenir l'expression de toutes les stratégies mises en œuvre. « Quelqu'un a-t-il fait autrement ? trouvé une autre réponse ? ». « Tiens, c'est curieux, moi en circulant en classe j'ai vu d'autres façons de faire très intéressantes et on n'en a pas encore parlé ! »

## **6 Une certaine différenciation pédagogique**

Sans doute faut-il éviter d'imaginer une différenciation pédagogique qui proposerait du « sur mesure » à chaque élève. Il faut adopter les pratiques réalistes et tenables avec un groupe qui peut contenir 30 élèves.

Différencier n'impose pas nécessairement non plus du travail de groupes. Cela n'impose pas davantage que chaque élève soit conduit systématiquement à travailler sur des objets différents.

En revanche ne pas oublier que différencier c'est, certes, prendre en compte les élèves les plus en « retrait » mais c'est aussi permettre aux plus performants d'être confrontés à des tâches qui leur « résistent ».

Quels gestes professionnels peuvent être favorisés pour mieux respecter les rythmes d'acquisition différents, sans perdre pour autant le travail collectif ? Il est essentiel de ne pas oublier que l'on apprend avec les autres !

- Penser deux (ou trois) contrats pour une même activité : ce que tous doivent avoir absolument fait pour rester dans la dynamique commune, ce que certains peuvent faire en plus sans que cela ne marginalise les autres.

Par exemple : Question défi que l'on ne pose qu'à certains... pour aller plus loin... ou pour qu'ils ne restent pas sans rien faire en attendant que d'autres aient fini.

Une autorisation que les enseignants ne se donnent pas encore assez :

Faire réussir tout élève ne revient pas à donner la même chose à tous. Admettre que certains élèves peuvent en faire plus. Attention : il ne s'agit pas de lui permettre d'avancer plus vite dans ce qui sera *in fine* attendu de tous !

*Par exemple la tâche commune est de rédiger un paragraphe de dix lignes, le groupe le plus en retrait (G1) bénéficie d'une aide soutenue, notamment pour le début de mise en œuvre (activité d'accompagnement orale préalable à l'écrit, aide au tableau / mots et expressions qui peuvent faciliter la rédaction), le groupe intermédiaire (G2), suite à explication, débute sans aide (l'enseignant accompagnera, ensuite, le travail quand le G1 sera bien lancé), le groupe le plus performant (G3) doit gérer une contrainte supplémentaire (ne pas utiliser une lettre, utiliser 5 termes définis, utiliser une forme syntaxique précise, rédiger deux paragraphes...);*

- On continue à valoriser les stratégies personnelles quitte à en prouver les limites relativement à la stratégie experte que certains auront trouvée.
- Favoriser autant que faire se peut la construction de l'autonomie pour chaque élève en tenant compte de la progressivité des apprentissages
  - **La passation de consigne** : On peut lancer l'activité des élèves sans qu'aucune aide (par exemple la lecture collective de la consigne, sa reformulation) ne soit *a priori* donnée. Certains élèves peuvent suite à leur lecture silencieuse se mettre en activité car ils estiment avoir compris ce qui leur est demandé. Les aides peuvent n'être proposées qu'en fonction des besoins observés de certaines élèves. Bien veiller toutefois à ce que l'aide ne consiste pas à ne laisser *in fine* à l'élève que des tâches d'exécution.
  - Au niveau d'une recherche de problème. Certains élèves sont capables de résoudre une question posée sous une forme ouverte sans aide. D'autres peuvent avoir besoin d'une reformulation, d'une piste, d'être outillé (calculatrice ..)
- Interroger les temps de correction : faut-il corriger ? Faut-il tout corriger ? Faut-il corriger avec tous ? Une piste : regrouper les élèves sur des besoins communs ou voisins ; proposer un autre travail à d'autres.
- Cultiver la diversité des « rendre compte » : restitution orale, schémas, rédaction ...
- Accepter que différents niveaux d'habileté coexistent dans une classe (certains élèves vont résoudre un problème par addition itérée alors que d'autres vont utiliser la multiplication ...)

## **7 Porter un regard positif sur les productions des élèves**

Valoriser les tentatives des élèves en pointant leurs réussites et ce qui doit être amélioré.

Par exemple :

- Lorsque l'élève s'exprime à l'oral, éviter de le couper, le laisser aller jusqu'au bout de son idée, quitte à lui demander de reformuler ou de reformuler soi-même.
- Dans la cadre de la réalisation d'une tâche, laisser l'élève cheminer et mettre en œuvre sa stratégie sans le guider prématurément au risque de l'empêcher d'élaborer sa propre stratégie.
- Donner à l'élève l'opportunité de dire ce qu'il apprend, ce qu'il a compris, ce qu'il sait faire. On évite tout particulièrement de questionner l'élève sur ce qu'il n'a pas compris, pas su faire mais on l'aide plutôt à poser d'abord ce qu'il a réussi. Rendre lisible à l'élève ce qu'il sait faire. Lui permettre de s'auto-évaluer.

### **Point N°3 :**

#### **Comment donner place aux compétences dans l'évaluation ?**

##### **1. Marquer une différence nette entre évaluer et valider**

Valider : un acte unique, irréversible.

Evaluer : un acte pédagogique fort au service de la formation des élèves.

Une question récurrente de professeur : *Comment peut-on valider la maîtrise d'une compétence ? En effet on constate tous les jours que même si des élèves ont appris pour autant ils ne réussissent pas, ou que même si l'on a déjà vu quelque chose pour autant ils peuvent ne plus le savoir !*

Cette question interroge la place donnée aux paramètres « temps » et « complexité » en évaluation.

##### **2. L'importance du paramètre « temps » en évaluation**

Les pratiques d'évaluation courantes intègrent à juste raison une première prise d'information, à chaud pourrait-on dire, sur ce qui a été l'objectif retenu pour la séance ou pour le temps d'apprentissage. Cette évaluation, de type diagnostique, reste bien entendu essentielle.

Ces pratiques intègrent aussi classiquement des temps de restitution des savoirs, non plus à chaud mais une fois que la séquence d'apprentissage est terminée.

Ces deux types d'évaluations permettent d'évaluer essentiellement les deux premiers niveaux de maîtrise précisés dans la partie 1 sans tenir compte suffisamment du paramètre « temps ». **Savoir quand on vient d'apprendre est certes nécessaire mais ne suffit pas.**

La robustesse au temps de la maîtrise d'une ressource est aussi à évaluer si l'on veut pouvoir poser sereinement une validation. Un même item est donc à évaluer à plusieurs reprises et à distance relativement au moment où les ressources le composant ont été construites par les élèves.

Il est possible que la maîtrise d'une ressource finisse par s'émousser mais si elle a pu être réinvestie à plusieurs reprises, évaluée dans le temps, et montrée positivement dans des contextes différents, la réactiver ne posera aucun problème.

### 3. L'importance du paramètre « complexité » en évaluation

- Donner place à la tâche complexe en évaluation (seul moyen de laisser à l'élève l'autonomie du choix de la ressource à mobiliser)
- Ne pas faire « d'évaluation socle ».
- Ne pas démultiplier le nombre d'items évalués (risque = micro-tâche )
- Evaluer DES compétences et non pas évaluer PAR compétences (et donc donner place à la tâche complexe en évaluation)

### 4. Porter un regard positif sur les productions des élèves

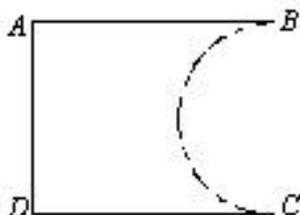
Un travail est à faire pour enlever une idée encore un peu trop communément répandue : Une compétence n'est montrée que si la situation est parfaitement maîtrisée (Texte rédigé sans aucune erreur, Résultat juste, Expression orale parfaite etc )

**Pendant l'évaluation aussi « porter un regard positif sur l'élève » et lui donner de la lisibilité sur ce qu'il a construit, acquis.** (sans clarification *a priori* pour ne pas « téléphoner » les savoirs évalués)

Exemple de la copie d'un élève de 4<sup>ième</sup>

#### Le problème

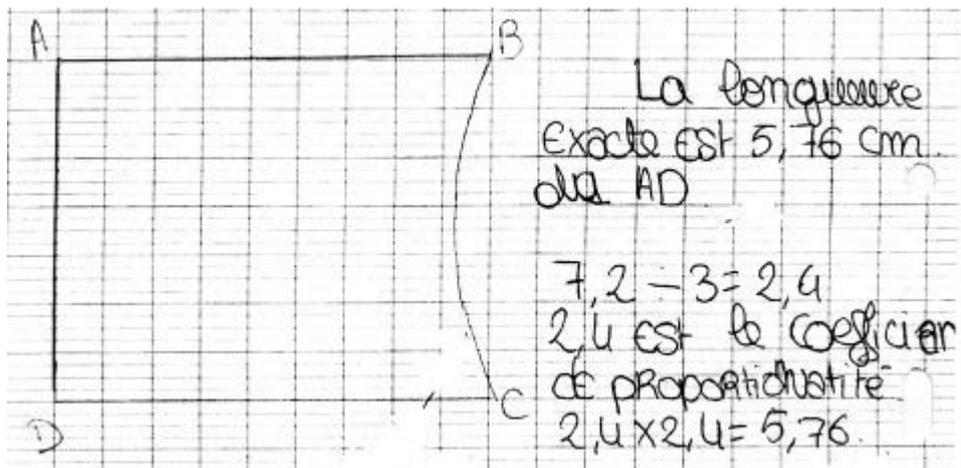
La figure ci-dessous est constituée d'un rectangle  $ABCD$  percé d'un demi-disque de diamètre  $[BC]$  tel que :  $AB = 3$  cm et  $BC = 2,4$  cm ;



Construire un agrandissement de cette figure tel que la longueur du rectangle agrandi mesure 7,2 cm.

Quelle est la valeur exacte de la largeur du rectangle agrandi ?  
Justifier la réponse.

### Un extrait du travail



### Commentaire

La figure construite est incorrecte : l'élève n'a pas construit un arc de cercle de diamètre [BC].

Pour autant sa production montre que :

- Il maîtrise la situation proposée,
- il a reconnu le contexte pertinent de la mise en œuvre d'une stratégie relevant de la proportionnalité
- il maîtrise le traitement technique de la situation (les calculs faits pour trouver sont justes)
- il rend compte de sa démarche clairement

Autrement dit cet élève montre la maîtrise de la démarche de résolution de problème. Voilà une réussite qu'on peut mettre en évidence... ce qui peut aider cet élève à s'inscrire dans une spirale positive de réussites.

## Perspectives de travail

- Conduire une réflexion sur la façon d'organiser concrètement la prise en charge des élèves n'ayant pas acquis le palier 2 à l'entrée en sixième :
  - La compétence « Initiative et autonomie » et le domaine « Lire » de la compétence 1 sont souvent les deux points identifiés comme « faisant défaut » à un certain nombre d'élèves à l'entrée en sixième. Comment aider très concrètement les professeurs de CM2 et de 6<sup>ème</sup> à accompagner les quelques élèves qui en ont besoin.
- Produire un document utile pour les formations
- Autres pistes ? la trace écrite des élèves , le statut des écrits intermédiaires, l'identification par l'élève des compétences qu'il a construites...
- 

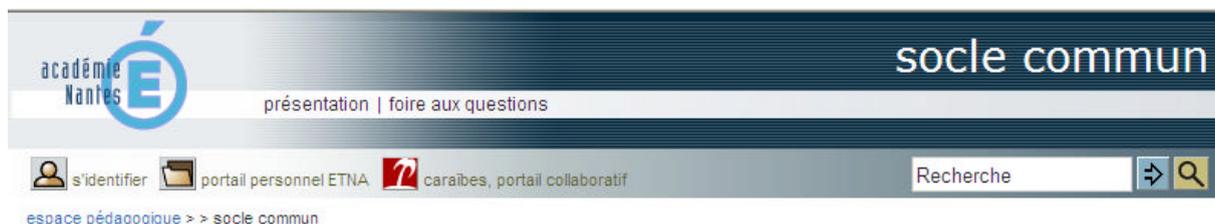
## Quelques outils / supports / compléments

Un outil national facilitateur :

Les grilles de référence publiées sur Eduscol en Mars 2011 et accessibles *via* les pages « socle commun » de l'espace pédagogique du site web académique.

<http://www.eduscol.education.fr/pid23228-cid53126/grilles-de-references-socle-commun.html>

ou



Ces grilles de référence précisent, pour chaque palier, les critères de réussite de chaque item et proposent des pistes pour l'évaluation

- Le LPC, repères pour sa mise en œuvre. Eduscol

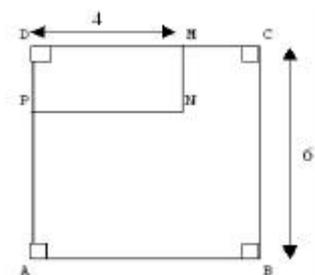
- *Le socle commun de connaissances et de compétences, Dominique RAULIN, Scéren – Hachette Education (2008)*
- *Construire des compétences à l'école, Philippe Perrenoud*
- *Les compétences transversales en question, Bernard Rey*
- *Pour en finir ou presque avec les notes ; évaluer par les compétences in cahiers pédagogiques 438 Dossier « l'évaluation des élèves »*
- *Le rapport Langevin Wallon in Documents Mille et une nuits*

## ANNEXE 1

### Au collège en mathématiques

#### Enoncé du problème :

Dans la figure ci-contre, peut-on placer le point P sur le segment [AD] de sorte que l'aire du rectangle MNDP soit égale au tiers de l'aire du carré ABCD ?



#### Commentaire :

L'algébrisation n'étant pas imposée, plusieurs stratégies sont possibles pour les élèves :  
Le tâtonnement qui consiste à choisir des positions particulières pour le point P et à calculer dans des cas particuliers deux aires puis les comparer

#### Des raisonnements de nature arithmétique

Mettre le problème en équation en choisissant une quantité indéterminée (par exemple DP)

En imaginant des découpages : le grand carré de côté 6 peut être découpé en 9 petits carrés de côté 2; on peut positionner deux petits carrés de côté 2 sur le côté [DM]. Mais 2 petits carrés ne font pas le tiers du grand carré (il faut 3 petits carrés - de côté 2 - pour faire le tiers de 9 petits carrés - de côté 2 ). Et bien on coupe en deux le petit carré de côté 2 et on le colle où il faut .

On obtient alors un rectangle d'où la réponse 3.

#### Exemple de production d'élèves

<p>L'aire du carré ABCD est : côté x côté = <math>6 \times 6 = 36</math></p> <p><math>\begin{array}{r} 36 \overline{) 12} \\ 06 \overline{) 12} \end{array}</math> L'aire du rectangle doit être de 12.</p> <p>J'en déduis que <math>4 \times \dots = 12</math> c'est <math>4 \times 3 = 12</math> car pour calculer l'aire d'un rectangle il faut faire longueur x largeur. Il faut donc placer le point P à 3 cm du point D.</p>	
<p>Oui, car si l'on place P au milieu de [AD].</p> <p>Aire DHNP = <math>3 \times 4 = 12 \text{ cm}^2</math></p> <p>Aire ABCD = <math>6 \times 6 = 36 \text{ cm}^2</math></p> <p>Or <math>12 \times 3 = 36 \text{ cm}^2</math> donc l'aire de DHNP est le tiers de l'aire de ABCD</p>	

## ANNEXE 2

Ecrire :

Exemples en collège :

En français : Produire un texte narratif, descriptif, argumentatif. ( 20 lignes )

Exemple : Produire un texte descriptif (à partir d'une photographie de Yann-Arthus Bertrand tirée de *La Terre vue du ciel*)

Scénario possible de séance :

En amont : Ont été travaillés les acquis nécessaires au niveau de la langue et du lexique (via des lectures)

- lecture de divers textes présentant une description depuis un point de vue surplombant (Tolkien), textes mis ensuite en lien avec les illustrations présentées par les diverses éditions des romans.
- Travail sur le rapport texte et image par l'étude des légendes.
- exercices de vocabulaire autour des thèmes : la montagne, la ville, la mer.
- Les expansions du nom // les propositions subordonnées conjonctives et relatives.
- Métaphore et comparaison.

Temps n°1 travail individuel : Les élèves sont mis individuellement à écrire (par exemple pendant 10 minutes).

*Temps de silence que le professeur ne parasite pas de commentaires. En revanche temps mis à profit par le professeur pour s'assurer que tout le monde est bien au travail, qu'il n'y a pas de blocage au niveau de la consigne etc ... Temps exploité aussi pour prendre l'information permettant de donner efficacité à la plénière : sur quoi butent les élèves ? Il faut que cela soit abordé..*

*Avant une première mise en commun collective, une mutualisation par deux est possible : ce qui écrit est-il clair et compréhensible par l'autre ? Cette mutualisation peut permettre quelques évolutions de l'écrit initial.*

Distribution d'une photographie plastifiée à chaque élève, sans légende, avec pour consigne de décrire le plus précisément possible la photographie. = PREMIER JET

Repérage par les autres de la photographie décrite parmi les 27 proposées.

Propositions d'amélioration par les autres élèves par oral. = PREMIER JET ANNOTE

Temps n°2 Premier travail collectif qui porte sur une ou plusieurs productions.

*La mise en commun a pour objectif de faire identifier les réussites, les points à*

*améliorer, tout ce qui permettra aux élèves de reprendre leur propre écrit et de l'améliorer.*

*Pendant cette plénière le professeur soumet les propositions à l'analyse de tous, l'objectif étant que les élèves exercent leur esprit critique et œuvrent tous à proposer des pistes d'amélioration. Il n'intervient que si vraiment personne ne trouve.*

**Projection au vidéoprojecteur de 3 des 27 photographies et lecture des 3 textes qui y sont associés.**

**Propositions d'amélioration au niveau de la structuration de la description, de la précision lexicale. Vérifications dans le dictionnaire. Discussions et corrections.**

**Exercices pratiques pour organiser une description.**

**Temps n°3 : travail individuel de réécriture**

*Différenciation possible : ressources spécifiques qui peuvent être mises à disposition de quelques élèves*

*(par exemple des listes d'expressions (verbe + COD ou Mot + adjectifs) avec choix laissé aux élèves)*

*Pour finir chaque élève bénéficiera du regard du professeur sur son propre travail.*

*Il pourra garder dans son cahier ses différents écrits (porteur d'un statut clair : mon premier essai ; un nouvel essai avec amélioration et annotation du professeur) et aussi un écrit plus institutionnel par exemple celui qui a fait l'objet d'une construction collective se nourrissant des écrits individuels.*

*Réécriture individuelle qui s'appuiera sur les remarques faites lors du temps n° 2 et les exercices pratiques de structuration.*

**= DEUXIEME JET ANNOTE PAR LE PROFESSEUR**

*Production à l'aide du traitement de texte en salle informatique d'un texte lisible et correctement orthographié, prenant en compte les remarques du professeur*

**= TROISIEME JET, VERSION FINALE**

*Constitution d'un recueil pour la classe, composé des photographies avec, en face, le texte de chaque élève.*

## ANNEXE 3

### Travail de lecture

En amont : Ont été travaillés les acquis nécessaires au niveau de la langue et du lexique (via des lectures)

Temps n°1 travail individuel : lecture silencieuse

*Temps de silence que le professeur ne parasite pas de commentaires.*

*Trop souvent ( c'est le cas dans les manuels) des questionnements accompagnent les textes et guident la lecture. Il est nécessaire pour la construction de compétences de laisser aux élèves le soin de formuler par eux-mêmes ce qu'ils ont compris.*

Temps n°2 Mise par écrit d'une reformulation personnelle.

Temps n°3 Premier travail collectif destiné à mutualiser les différentes pistes de lecture trouvées.

*Pendant cette plénière le professeur sollicite la diversité des pistes trouvées et les note au tableau sans donner son point de vue.*

*Chaque piste notée est soit débattue en plénière ( le débat peut suffire à en invalider certaines), soit étudiée plus précisément individuellement.*

Temps n°4 : Etude des pistes de lecture retenues comme sérieuses par la classe, l'objectif étant de les valider ou de les invalider grâce au texte.

Remarque : Une bonne lecture est une lecture qui parvient à remettre en question la première évidence pour la dépasser. Par exemple « L'avare de Molière fait rire ». N'est ce qu'un personnage comique ?

Bilan ; le bilan porte sur le cheminement collectif suivi

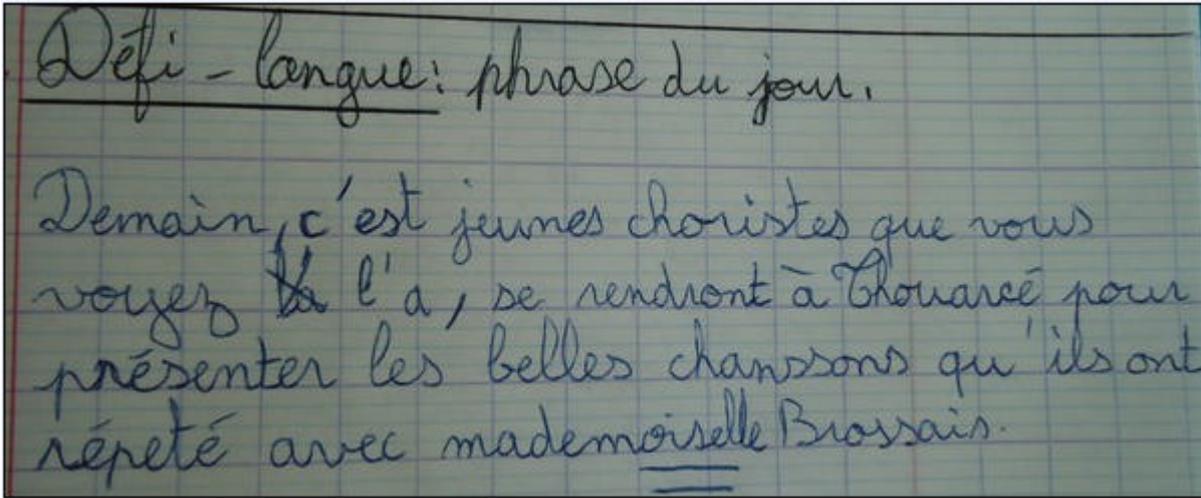
En parallèle de ce travail de lecture et d'écriture des séances portant plus spécifiquement sur la langue sont proposées.



## ANNEXE 4

### La phrase du jour

Voir le document du professeur en format PDF





ledon.

## PHRASES DU JOUR

Date	PHRASES	Lexique	Homonymes	Conjugaison	Accords	Grammaire/Ponctuation
2/02/2011 ✓	Aujourd'hui dernier, nos jeunes élèves ont visité le collège Jean Vilar. C'est à 8 <sup>h</sup> 00 heures qu'ils se sont retrouvés, ce matin là, pour partager un petit déjeuner.				8 <sup>h</sup> 00 heures	
24/01/2011 ✓	Hier dernier, nous sommes allés chanter au collège Jean Vilar. C'est madame Brotais, la professeur de musique, qui s'est appliquée à nous enseigner de nouvelles chansons.	professeur		elle s'est appliquée	de nouvelles chansons	
21/01/2011 ✓	Ce matin, elle s'est réveillée si fatiguée qu'elle a dû se recoucher. Elle a tellement travaillé ces derniers temps que les vacances seront bien méritées.	tellement	elle s'est réveillée		ces derniers	
8/01/2011 ✓	Avec Jérôme, nos jeunes réalisateurs ont passé deux semaines à tourner leur <sup>Rim</sup> caméra. Ils se sont tous retrouvés devant ou derrière la caméra.	derrière				
16/01/2011 ✓	À la XVIII <sup>ème</sup> siècle, de grands philosophes tels que Rousseau, Voltaire et Diderot ont critiqué la monarchie absolue et les privilèges. Ils se sont battus pour la liberté, l'égalité et la tolérance. Ils ont voulu élargir les sens. C'est pour cela qu'on les appelle les philosophes des Lumières.	philosophes tolérance l'égalité la liberté	tel/tels/telle éclairer/éclairés	on appelle ils ont critiqué ils se sont battus ils ont voulu	les Lumières des grands philosophes les gens	
21/01/2011 ✓	En 1789, le roi Louis XVI a décidé d'organiser une réunion des délégués de chaque ordre. On appelle ça la réunion des états généraux. Pour préparer cette réunion, chaque ordre a écrit ses cahiers de doléances.	général décide			chaque ordre	
19/01/2011 ✓	Demain, ces jeunes choristes que vous voyez là, se rendront à Bourges pour présenter les belles chansons qu'ils ont répétées avec mademoiselle Brotais.	une chanson	l'a/la/la ces/les/c'est			