

Inspection générale
de l'éducation nationale

Inspection générale de l'administration de
l'éducation nationale et de la recherche

La mise en œuvre du livret personnel de compétences au collège

Rapport à
monsieur le ministre de l'éducation nationale
madame la ministre déléguée chargée de la réussite éducative



MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE

*Inspection générale
de l'éducation nationale*

*Inspection générale de l'administration
de l'éducation nationale et de la recherche*

La mise en œuvre du livret personnel de compétences au collège

*Brigitte HAZARD, coordinatrice
Raymond NICODEME, coordonnateur*

*Michel BOVANI
Patrick LAUDET*

***Inspecteurs généraux de
l'éducation nationale***

*Roger-François GAUTHIER, coordonnateur
Alain TAUPIN*

***Inspecteurs généraux de
l'administration
de l'éducation nationale et de la
recherche***

AOUT 2012

N° 2012-094

SOMMAIRE

RESUME	1
INTRODUCTION.....	5
1 De l'idée d'un socle à la mise en œuvre d'un livret personnel de compétences : une complexité injustifiée.....	7
1.1 <i>La genèse du livret personnel de compétences (LPC).....</i>	7
1.1.1 Idées de « socle commun » et de « compétence », aboutissements de longues élaborations au croisement des histoires éducatives française et internationale	7
1.1.2 De l'idée d'attester la maîtrise du socle à celle d'un livret personnel de suivi puis de validation.....	9
1.1.2.1 La loi (2005) dispose que c'est au brevet des collèges d'attester la maîtrise du socle	9
1.1.2.2 D'un livret initialement « de suivi » (2006).....	9
1.1.2.3 ...à un livret de « validation » (2007)	10
1.1.3 L'administration impose sans autre précaution un régime de cohabitation entre attestation de maîtrise du socle et modalités préexistantes du brevet.....	11
1.1.3.1 On commence dès 2007 à ajouter des éléments au brevet existant,.....	11
1.1.3.2 ... logique additive qui se trouve confirmée à l'occasion de la publication du livret personnel de compétences (2009 et 2010).....	13
1.1.4 L'administration tente de résoudre la difficulté de la cohabitation entre logique du LPC et logique du brevet en recourant à une solution qui ôte une large partie de son sens à la mise en œuvre du socle commun	15
1.1.4.1 Une lettre du DGESCO consacre la compensation et la prééminence du jury de l'examen sur le jugement du corps professoral de l'établissement de scolarisation (2010)... ..	15
1.1.4.2 Le LPC ramené à une donnée d'appoint pour la délivrance du diplôme.....	16
1.1.4.3 Le palier 2 du socle commun modifie les conditions de délivrance du Certificat de formation générale (CFG).....	17
1.2 <i>Des expérimentations inexploitées.....</i>	17
1.2.1 2007-2008 : une expérimentation de deux livrets, aux résultats non communiqués ... mais qui débouche sur un troisième.....	17
1.2.2 2008-2009 : Une expérimentation à partir d'un troisième livret pour fournir un indicateur LOLF jamais publié et des résultats non exploités	19
1.3 <i>La situation en 2010-2011, regrettablement disparate selon les académies et les établissements</i>	22
1.3.1 Le LPC, outil de validation : les équipes pédagogiques tiraillées entre exigence d'équité et réussite de leurs élèves au DNB	22
1.3.1.1 Le moment de la validation : Une mise en œuvre souvent « dans l'urgence »... ..	22
1.3.1.2 Le lieu de validation : la question de la concertation	23

1.3.1.3	Les personnels impliqués : du chef d'établissement qui le remplit seul à une validation collective.....	24
1.3.1.4	La répartition de ce qui est à valider entre les professeurs : l'idée de compétence partagée entre toutes les disciplines est rarement concrétisée	24
1.3.1.5	Les règles de validation : le sentiment d'abandon des équipes face à la prise de décision	25
1.3.2	Le LPC, un outil de suivi personnalisé du parcours de l'élève... de façon seulement potentielle.....	27
1.3.2.1	Au sein du collège : « On sent qu'on a un bon outil mais on ne sait pas comment l'utiliser. »	27
1.3.2.2	Entre les écoles et le collège : le LPC, davantage un frein qu'un élément facilitateur	28
1.3.2.3	Entre le collège et les lycées : le LPC, un outil utilisable mais non utilisé	29
1.3.3	Le LPC, un outil qui ne joue pas son rôle de communication avec les familles :	29

2 Le LPC un outil révélateur des difficultés pour les collèges à articuler maîtrise du socle et programmes disciplinaires, comme à faire évoluer les pratiques d'enseignement et d'évaluation..... 30

2.1	<i>La question de la validation des compétences et de la compréhension du socle commun : de la validation mécanique à une validation porteuse de sens</i>	30
2.2	<i>Notes et compétences : les deux intégrismes</i>	32
2.3	<i>Les pratiques d'enseignement : la mise en œuvre du LPC, une occasion rarement saisie de rénovation des pratiques d'enseignement</i>	34
2.4	Les préconisations	35
2.4.1	Le LPC est à stabiliser.....	35
2.4.2	Ses fonctions sont à clarifier.....	35
2.4.3	La validation est à établir au niveau des domaines, avec des règles raisonnables pour une compensation conçue comme dynamique	36
2.4.4	Le LPC doit devenir un outil de mutualisation entre les niveaux d'enseignement	37
2.4.5	La disparité entre compétences et entre items doit être corrigée	38
2.4.6	Les pratiques d'enseignement et d'évaluation doivent évoluer dans la logique du socle.....	38
2.4.7	Les programmes doivent être une déclinaison des compétences du socle commun.....	38
2.4.8	Le temps scolaire doit s'adapter aux rythmes divers d'acquisition des compétences	39

3. Le LPC : entre la volonté d'améliorer la qualité de la certification en fin de scolarité obligatoire et la cohabitation impossible avec le DNB existant 39

3.1.	<i>Le DNB, un diplôme composite dont on mesure mal la qualité certificative.....</i>	40
3.1.1.	Un diplôme qui a été de plus en plus conforté et complexifié depuis sa création en 1987	40
3.1.2.	Un diplôme pourtant dont la qualité évaluatrice, et donc certificative, est fortement interrogée:.....	41
3.1.3.	Un diplôme qui n'influe en rien sur les procédures d'orientation des élèves	41

3.1.4. Un diplôme qui continue de jouer néanmoins un rôle important dans la mesure de la performance des établissements.....	41
3.1.5. Un diplôme qui, en dépit de ses nombreuses faiblesses, continue de recueillir un large soutien, tant à l'intérieur du système scolaire que chez ses usagers :	42
3.1.6. Un diplôme qui, par sa complexité même, révèle et reflète un mode de pilotage du système éducatif :	42
3.2. DNB et socle commun : une liaison ambiguë	43
3.2.1. La logique certificative de l'examen national et la logique formative de l'évaluation des compétences : de l'opposition à la complémentarité ?.....	43
3.2.2. Une incidence infime sur les résultats du DNB	44
3.2.3. Une incidence infime, mais trompeuse.....	44
3.2.4. Des incidences en revanche réelles sur la perception des enseignants.....	47
3.2.5. Accepter une dégradation des indicateurs ou dissocier DNB et validation du socle commun	47
3.3. Des préconisations pour que LPC et certification de fin de scolarité obligatoire soient compatibles	48
3.3.1. La certification nationale à court... ..	48
3.3.2. ...moyen.....	49
3.3.3. ...et long terme	49
4. LPC et pilotage pédagogique.....	49
4.1. <i>Le pilotage national</i>	49
4.1.1. Un pilotage administratif efficace.....	49
4.1.2. Un pilotage pédagogique national toutefois ambigu, empreint d'hésitations conceptuelles et donc porteur de disparités	50
4.1.2.1. Logique certificative et logique formative	50
4.1.2.2. Les règles de la validation, les principes de la non-compensation et de l'autonomie des établissements.....	51
4.2. <i>Le pilotage académique : administratif et pédagogique</i>	51
4.2.1. Essentiellement deux types de fonctionnement	51
4.2.2. Des bilans académiques de la mise en œuvre de 2011	53
4.3. <i>Le chef d'établissement dans l'EPLE</i>	53
4.4. <i>Le rôle des corps d'inspection</i>	54
4.5. <i>Les préconisations</i>	55
4.5.1. Au plan national	55
4.5.2. Au plan académique	55
4.5.3. Au niveau de l'établissement.....	55
5. Synthèse des propositions et agenda possible.....	55
5.1. <i>Les préconisations</i>	55

5.2. <i>L'agenda possible</i>	56
• 5.2.1. À court terme : année scolaire 2012-2013.....	56
• 5.2.2. À moyen terme : années scolaires 2013-2014 et/ou 2014-2015.....	57
Liste des annexes	59

RÉSUMÉ

À la fin de l'année scolaire 2010-2011, pour tous les élèves de fin de classe de troisième, les collèges durent renseigner, pour la première fois un « Livret personnel de compétences » attestant de leur maîtrise du socle commun de compétences en fin de scolarité obligatoire défini par le décret 2006-630 du 11 juillet 2006, suite à la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005.

Si l'on s'accorde à considérer que l'élaboration du socle commun et son inscription dans la loi constitua une étape importante en France des politiques éducatives des dernières années, des questions cruciales sont bien sûr posées au sujet de sa mise en œuvre et de la validation de sa maîtrise, dans les trois directions suivantes:

- Sa mise en œuvre aurait dû se concrétiser en principe par des changements dans ce qui est enseigné, le socle commun étant d'abord un référentiel d'enseignement, avec des contenus définis par la nation comme indispensables à chacun pour « accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société » ;
- elle aurait dû secondairement consister en une nouvelle approche pédagogique et interroger le « comment enseigner ? », puisque le socle ne vise pas seulement l'acquisition de savoirs par les élèves, mais aussi la maîtrise des compétences à mobiliser ces savoirs dans diverses situations ;
- elle ne pouvait enfin se concevoir sans des changements importants dans le champ de l'évaluation : il s'agissait à la fois, en accord avec ce qui vient d'être dit, de :
 - mettre en place une évaluation de la maîtrise des compétences, voire une évaluation par compétences ;
 - rechercher des modalités d'évaluation plus positives que dans le système traditionnel ;
 - donner prise à ce que le décret définissant le socle commun avait clairement énoncé : la maîtrise du socle ne pourrait pas être validée par « compensation » entre ses différentes parties : c'était une innovation majeure, s'opposant à toute la tradition française des examens compensateurs et des calculs de moyennes entre des résultats disparates d'apprentissages hétérogènes ;
 - savoir comment l'institution s'y prendrait pour rendre compte publiquement du niveau atteint par les élèves dans la maîtrise du socle commun.

Or si l'administration a été particulièrement souple, pour ne pas dire discrète, depuis 2006, dans l'opérationnalisation de la mise en place du socle commun comme référentiel d'enseignement, elle décida de précipiter quelque peu le mouvement à partir de 2009 en mettant en place dans l'urgence la troisième direction, celle de la validation de la maîtrise

des compétences du socle : obligation fut faite à tous les collèges de remplir pour chaque élève de troisième avant la fin de l'année scolaire 2010-2011 un « livret personnel de compétences », que les élèves aient ou non bénéficié d'un enseignement inspiré par les changements que l'instauration du socle était censé avoir introduits.

Le présent rapport revient d'abord sur la séquence complexe de textes et d'expérimentations dont est issu le livret personnel de compétences (LPC) tel qu'il fut adressé aux établissements : il montre en quoi la question initiale de l'attestation de maîtrise du socle a été inutilement compliquée au fil des circulaires, avec un livret qui, de « livret de suivi » devint « livret de validation », avant que cette attestation, contrainte à cohabiter avec un diplôme national du brevet qui relevait pourtant d'une autre logique évaluative, n'en devienne qu'un simple appendice livré aux décisions des jurys de l'examen.

La mission a naturellement eu conscience que les observations qu'elle ferait comme les conclusions auxquelles elle parviendrait à propos du seul LPC vaudraient au-delà de la seule question de ce livret et même de l'évaluation et contribueraient à faire connaître le plus objectivement possible aux responsables ce qu'il en est de la réception sur le terrain du socle commun dans son ensemble.

Le constat est nuancé.

La mission a tout d'abord cru bon de mettre en évidence le caractère regrettablement disparate de la mise en œuvre du LPC selon les académies et les établissements. Les contradictions qui ont sans cesse pesé sur ce dossier ont eu comme conséquence un grand inconfort de travail pour les professeurs, qui étaient soucieux de traiter équitablement leurs élèves, sans savoir ce qui se pratiquait ailleurs ni comment serait gérée par les jurys l'imbrication du LPC au sein du diplôme national du brevet. S'agissant du moment de la validation, de son lieu d'exercice, des personnels impliqués, de la répartition de la charge, mais surtout des règles de validation, les équipes ont eu le sentiment d'être abandonnées face à la prise de décision et de passer beaucoup de temps à effectuer des tâches en aveugle quant à leur pertinence et leur effet sur leurs élèves en bout de chaîne.

La mission a ensuite constaté que le livret ne jouait pas non plus dans de bonnes conditions son rôle d'outil de suivi personnalisé des parcours, au sein du collège comme entre le collège et aussi bien les écoles primaires de l'amont que les lycées de l'aval.

Elle a aussi, par de nombreuses observations, mis en évidence que le LPC était la plupart du temps ignoré dans la communication avec les familles, auxquelles il était on ne sait pas, dans une conception très floue de leurs droits.

Au plan pédagogique, le LPC est sans surprise apparu comme un révélateur des difficultés pour les acteurs des collèges à articuler maîtrise du socle et programmes disciplinaires d'une part, évaluation par compétences et notes chiffrées d'autre part.

La mission a également approfondi la question de la fonction du LPC en termes de certification de fin de scolarité obligatoire et interrogé sa cohabitation avec le DNB, pour constater que ce diplôme, tel qu'il est actuellement, mêlant une extrême complexité réglementaire à une qualité évaluatrice déficiente, est en lui-même un obstacle fort à la mise en place de la logique du socle commun et que sa cohabitation avec le LPC est productrice de non-sens.

Sur la question des modalités de pilotage des opérations relatives au LPC dont elle a été témoin, la mission a constaté l'opposition au plan national entre un pilotage administratif

efficace et un pilotage pédagogique chargé d'ambiguïtés, même si depuis 2009 la DGESCO et l'inspection générale de l'éducation nationale ont tenté d'aider au mieux les équipes, ayant observé que le jeu des acteurs (professeurs, chefs d'établissements, inspecteurs pédagogiques régionaux) devait être précisé dans ses modalités comme dans ses objectifs.

S'agissant des préconisations, la mission les présente à la fois à la fin de chacun des chapitres de son étude et à la fin du rapport de façon synthétique. Elles consistent à :

- simplifier le LPC en retrouvant ses unités signifiantes (appelées domaines), qui sont comprises par tous les acteurs, élèves et parents compris, et en établissant des principes intelligents de compensation dotés d'une signification pédagogique claire, en fonction du profil propre de chaque élève, afin de répondre au désarroi des professeurs ;
- associer la simplification du LPC à une réécriture du socle et des programmes en faisant évoluer la nature des compétences attendues, leurs contenus et leur déclinaison dans les programmes disciplinaires ;
- expliciter pour chaque compétence du socle, au niveau du domaine, un niveau attendu d'exigence, avec une graduation de ces exigences permettant aux élèves de se situer de façon plus claire entre la compétence juste maîtrisée et l'excellence dans la maîtrise ;
- faire du LPC ainsi réécrit un véritable outil de communication entre les différents niveaux d'enseignement, et ce dans une articulation cohérente avec les programmes officiels ;
- mettre le plus rapidement possible en service un outil de suivi quotidien et de dialogue avec les familles compatible avec le LPC et la logique du socle ;
- résoudre l'actuelle contradiction entre validation du socle et certification du DNB en instaurant au sein de l'examen la logique du socle commun et en en faisant un instrument, en complément du LPC, permettant une validation de la scolarité obligatoire qui serait avantageusement confiée, avec toutes les régulations nécessaires, aux seuls professeurs de l'établissement qui connaît l'élève.

D'autres préconisations sont de l'ordre de la méthode, quant à la question de la lecture des résultats des acquis des élèves dans les collèges, à la fonction renouvelée des corps d'inspection chargés de mieux accompagner les équipes et de réguler les actions au sein de chaque académie, ou au rôle des chefs d'établissement. La mission s'est aussi souciée d'un agenda qui serait acceptable par les uns et les autres, tout en améliorant la situation dès la prochaine année scolaire.

INTRODUCTION

Le programme de travail des inspections générales pour l'année 2011-2012 leur fixait l'objectif d'évaluer la façon dont, dans le second degré, le livret personnel de compétences (LPC) avait été, pour la première fois au cours de l'année scolaire 2010-2011, reçu et utilisé, et notamment la façon dont, en lien avec le diplôme national du brevet (DNB), il avait été renseigné dans les collèges, au niveau des classes de troisième.

La mission, coordonnée par Brigitte Hazard et Raymond Nicodème pour l'inspection générale de l'éducation nationale (IGEN) et par Roger-François Gauthier pour l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche (IGAENR), était également composée de Michel Bovani (IGEN), Patrick Laudet (IGEN) et Alain Taupin (IGAENR).

La prise d'information s'est effectuée, outre les niveaux compétents de l'administration centrale (DGESCO, DEPP), par des observations conduites dans six académies (Amiens, Clermont-Ferrand, Dijon, Lyon, Poitiers et Strasbourg) ainsi que par des investigations ciblées menées par certains correspondants académiques de l'inspection générale de l'éducation nationale dans neuf autres (Bordeaux, Caen, Corse, Martinique, Montpellier, Nantes, Orléans-Tours, Reims et Rouen). Les protocoles utilisés figurent en annexe 2. La mission remercie tous ceux, d'une part élèves et parents, d'autre part recteurs, administrateurs, directeurs académiques, inspecteurs du premier et du second degré, proviseurs, principaux, principaux-adjoints et directeurs de SEGPA dans les collèges, professeurs, conseillers principaux d'éducation et assistants d'éducation qui ont bien voulu répondre à ses questions et lui expliquer comment s'était faite pour eux la mise en œuvre du LPC.

Le présent rapport a été rédigé avec l'ambition de porter à la connaissance du ministre de l'éducation nationale mais aussi de ceux qui ont la charge de la mise en œuvre de ce LPC un état des lieux le plus complet possible à propos d'un objet dont la complexité est apparue à la mission comme le premier des défauts.

La mission avait bien conscience en effet qu'à travers la mise en place du LPC à ce qu'il est convenu d'appeler son « palier » 3 (c'est-à-dire la fin du collège, les paliers 1 et 2 étant ceux de la fin de CE2 et de la fin de CM2), c'est tout l'enjeu du socle commun de connaissances et de compétences et du même coup de la scolarité obligatoire qui se trouvait désigné. C'est avec cette perspective plus large que la mission a d'emblée considéré le sujet.

Il est apparu indispensable de revenir dans la première partie du présent rapport sur les étapes par lesquelles l'administration avait, après la loi Fillon de 2005 instaurant le socle commun de connaissances et de compétences, parcouru le chemin qui a conduit au LPC tel qu'il a été fait obligation d'y recourir en 2011 : les sinuosités administratives apparaissent dès lors comme une des origines principales de la complexité excessive de l'objet LPC tel qu'il est en vigueur.

En un second temps, après avoir rappelé que des expérimentations qui avaient eu lieu étaient restées pour l'essentiel inexploitées, le rapport informe de l'état extrêmement disparate de la réalité observée sur le terrain, entre les collèges, les départements, les

académies. Ce caractère disparate ne résulte pas seulement de l'exercice de leur autonomie par les différents acteurs, il provient aussi de la manière dont ces derniers ont, dans l'urgence et avec un souci de l'équité qui ne trouvait pas de réponse, interprété une exigence nationale à l'évidence mal définie et amenée selon un rythme tenant en fonction des moments et des sujets du lièvre ou de la tortue.

Les trois sujets considérés ensuite de façon spécifique sont :

- la question pédagogique de la validation des compétences, le LPC apparaissant là comme le révélateur des difficultés des professeurs, et ce en dépit d'un engagement réel à traduire l'approche par compétences dans leurs pratiques à la fois d'enseignement et d'évaluation ;
- la question de la certification et de la cohabitation pour l'heure très insatisfaisante entre la logique du LPC et celle du diplôme national du brevet demeuré par ailleurs inchangé ;
- la question du pilotage, national, académique, dans les établissements ainsi que par les corps d'inspection, qui est apparu aussi chargé d'ambiguïtés.

Ce rapport n'a toutefois d'intérêt que dans la mesure où il peut conduire, grâce à l'ensemble d'observations objectives et de réflexions dont il rend compte, à des préconisations permettant non seulement d'envisager la mise en œuvre du LPC dans des conditions meilleures, mais aussi d'étudier dans quelle mesure sa révision pourrait contribuer à mieux assurer la réception du socle commun au sein du système éducatif français. On trouvera ces préconisations à la fin des différents chapitres, reprises en fin de rapport en partie 5.

La mission a élaboré ces préconisations avec l'intention première de ne pas troubler davantage des acteurs qui ont été déstabilisés et souvent découragés par le désordre pédagogique et juridique précédemment créé. Mais il lui a semblé aussi qu'il était indispensable, justement pour parvenir aux cohérences qui font défaut, de proposer des évolutions qui ne portent pas seulement sur le LPC *stricto sensu*, mais qui pourraient orienter non seulement des décisions à court terme, mais aussi une réécriture du socle commun dans son ensemble.

Une courte annexe (n°1) tournée vers l'international semblait enfin nécessaire à la mission pour éclairer la question de l'évaluation des élèves en fin de scolarité obligatoire sous un jour différent des habitudes françaises.

1 De l'idée d'un socle à la mise en œuvre d'un livret personnel de compétences : une complexité injustifiée

1.1 La genèse du livret personnel de compétences (LPC)

Le livret personnel de compétences (LPC) a été rempli pour les élèves de troisième de façon obligatoire à la fin de l'année scolaire 2010-2011.

Il est la résultante d'une histoire déjà ancienne, qui combine à la fois l'archéologie de l'idée même de socle, celle de la notion de compétence et la recherche d'un mode renouvelé de validation des études obligatoires, là où n'existaient que le diplôme national du brevet (DNB) et, en certains cas, le certificat de formation générale (CFG). Or ces différents développements ont relevé de différentes logiques.

C'est ainsi que si la genèse du LPC est à chercher dans une idée de culture commune ou de socle commun née en France dès l'élaboration du collège unique (décision de 1975), c'est à un contexte pédagogique français, mais aussi international et européen qu'on doit, à partir des années quatre-vingt, l'apparition, d'ailleurs controversée et hésitante, dans le champ éducatif, de la notion de compétence.

Puis, dès qu'intervient la loi de 2005 qui instaure le socle commun, il est question simplement, en un premier temps, d'en attester la maîtrise : quand on passe à la mise en œuvre, dès 2007, on voit apparaître l'idée nouvelle d'un livret personnel dit encore à ce stade « de suivi à destination des familles ».

Et ce n'est qu'à partir de 2009 que l'administration exige que ce livret permette non seulement le suivi des élèves, mais aussi la validation du socle, validation indispensable pour obtenir le diplôme national du brevet.

« Socle commun », « compétences », « attestation de la maîtrise du socle », « livret personnel de suivi », « livret personnel de compétences », « diplôme national du brevet » : voilà quelques notions fortement hétérogènes qu'une histoire décosue a tenté de faire cohabiter sans dessein toujours assuré.

1.1.1 Idées de « socle commun » et de « compétence », aboutissements de longues élaborations au croisement des histoires éducatives française et internationale

Il a fallu trente années pour passer du moment où la loi Haby instaura le collège unique en 1975, après les étapes que furent la réforme Berthoin de 1959 créant les collèges d'enseignement général et la réforme Fouchet de 1963 créant les collèges d'enseignement secondaire, à celui où la loi Fillon de 2005 instaure le socle commun de connaissances et de compétences en fin de scolarité obligatoire, même si l'idée d'un tel socle apparaissait depuis le début à certains acteurs, tels que le président de la République Valéry Giscard d'Estaing, comme le moyen indispensable de donner son sens à l'instauration du collège unique.

Les travaux de Claude Lelièvre permettent de suivre toutes les étapes par lesquelles l'idée, énoncée sous différentes appellations selon les moments et les auteurs, de « culture commune » ou de « socle commun » à atteindre par tous les élèves en fin de scolarité obligatoire, a fait peu à peu son chemin. Dans les années quatre-vingt-dix, ce sont notamment les travaux de la commission Bourdieu-Gros et les projets du Conseil national

des programmes. Puis, à la suite du grand débat sur l'école qu'il avait animé, Claude Thélot, dans le rapport remis au Premier ministre, préconise¹ de « s'assurer que chaque élève maîtrise **le socle commun des indispensables** et trouve sa voie de réussite » au cours de la scolarité obligatoire. Cette commission propose d'identifier ce « socle » et pour cela en appelle au Parlement auquel il revient « d'en tracer les grandes lignes », en proposant la création d'une Haute autorité indépendante afin « d'en déterminer précisément le contenu, ainsi que celui des programmes ».

La loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, dite loi Fillon, de 2005² élaborée notamment à partir des travaux de la commission parlementaire Périssol, dispose que :

« La scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société. »

On pouvait très bien imaginer que l'instauration d'un socle commun soit une idée assez forte pour qu'elle se suffise à elle-même.

Or, dès la loi de 2005, on voit apparaître, dans le sillage et dans la définition du socle, le mot de « compétence ». De ce point de vue, si la loi du 10 juillet 1989, dite loi Jospin, faisait appel au mot de « compétence », c'était avec le sens spécifique qu'il prend quand on parle de « compétences transversales » et de « compétences méthodologiques », ce qui ne relève pas de la même logique.

Le mot ne fait pas partie en 2005 du vocabulaire commun à l'enseignement général en France, et son origine, composite, en fait un mot controversé. :

- s'il se rattache bien à des courants pédagogiques plus ou moins inspirés de l'École nouvelle, croisant pour s'en détacher la pédagogie par objectifs, il fait un chemin lent mais progressif dans les années quatre-vingt-dix, notamment en langues vivantes étrangères, d'autres disciplines entamant une réflexion sur elles-mêmes en termes de finalités pour les élèves définies comme des savoir-faire ;
- il a aussi une origine dans la formation professionnelle, où il a tantôt été valorisé, tantôt critiqué comme le résultat d'une désintégration de l'unité d'un diplôme : l'usage du mot en formation professionnelle a contribué à le rendre douteux dans l'univers de la formation générale, où il était dénoncé (travaux de Françoise Ropé et de Lucie Tanguy) comme une intrusion perverse de logiques économiques dans le monde de la culture et du savoir ;
- il a enfin été porté par tout un environnement international, avec les travaux de l'OCDE d'abord, européens ensuite. Si, dès 1994, l'OCDE commence à travailler autour de notions, comme celle de *basic core curriculum*, de *survival kit*, et commence à faire des distinctions entre « connaissances, compétences, et valeurs », c'est en 1997 que l'organisation finalise sa définition de ce qui commence à s'appeler « compétences-clés », sous la forme de trois catégories comprenant chacune trois capacités. Puis, c'est

¹ Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'École, Paris, La documentation française, 2004.

² Loi n°2005-380 du 23 Avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école.

le lancement de PISA, qui s'intéresse à l'utilisation des connaissances acquises dans la vie réelle.

Au tournant du siècle c'est dans un cadre européen cette fois que voient le jour les objectifs de Lisbonne³, et qu'il est question de « compétences-clés pour le bien-être des citoyens, la cohésion sociale, le développement économique et la compétitivité économique ». Enfin, c'est toujours dans un cadre européen que sont élaborés, en janvier 2001, le « cadre européen commun de référence pour les langues » du Conseil de l'Europe ainsi que le « cadre européen de qualification pour l'éducation tout au long de la vie » et aussi la même année, en 2006, que sont publiés le socle français et les « compétences-clés européennes », au nombre de huit.

Quel que soit le caractère composite de son origine, le mot de compétence est finalement retenu par le décret définissant le socle comme la « première division » de celui-ci, comprenant sept « compétences », la « compétence étant définie par le texte lui-même comme l'ensemble constitué de l'association de « connaissances, de capacités et d'attitudes ».

1.1.2 De l'idée d'attester la maîtrise du socle à celle d'un livret personnel de suivi puis de validation

1.1.2.1 La loi (2005) dispose que c'est au brevet des collèges d'attester la maîtrise du socle

La loi déjà évoquée dispose que :

« Le diplôme national du brevet sanctionne la formation acquise à l'issue de la scolarité suivie dans les collèges ou dans les classes de niveau équivalent situées dans d'autres établissements. Il atteste la maîtrise des connaissances et des compétences définies à l'article L. 122-I-1[soit le socle commun], intègre les résultats de l'enseignement d'éducation physique et sportive et prend en compte, dans des conditions déterminées par décret, les autres enseignements suivis par les élèves selon leurs capacités et leurs intérêts. Il comporte une note de vie scolaire. »

On voit donc qu'à ce stade le socle est bien devenu, dans les textes officiels, la référence de la scolarité obligatoire, qu'il est bien constitué de compétences, et qu'il s'agit, sous la forme d'un diplôme préexistant, mais fondé sur d'autres référentiels, d'en attester la maîtrise. On pourrait légitimement attendre une solution simple qui consisterait à modifier les modalités d'obtention de ce diplôme pour qu'il puisse répondre à sa nouvelle fonction.

1.1.2.2 D'un livret initialement « de suivi » (2006)...

Le décret de 2006 qui définit le socle commun évoque pour la première fois un « livret personnel », auquel il n'est demandé que d'assurer le suivi de l'« acquisition progressive des compétences ».

³ Recommandation 2006/962/CE ; JO L394 du 30.12.2006 La recommandation est suivie d'une annexe, « *Les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. Un cadre de référence européen* ». Voir en annexe de ce rapport.

Ce décret⁴, qui modifie le code de l'éducation en sa partie réglementaire, définit dans une annexe le socle commun prévu par la loi, et précise que :

« Les programmes d'enseignement sont adaptés par arrêté du ministre de l'éducation nationale, en tenant compte des prescriptions de l'annexe (...); en vue d'assurer la maîtrise du socle commun par les élèves, les objectifs de chaque cycle sont précisés ainsi que les repères annuels prioritaires. »

Il confie la mise en œuvre de son évaluation à des arrêtés⁵.

L'annexe du décret expose les sept composantes du socle dont chacune fait l'objet d'une description en matière d'objectif général, de connaissances, de capacités et d'attitudes. Elle précise aussi les grandes caractéristiques du socle commun en soulignant que l'enseignement obligatoire ne se réduit pas au socle commun, que les compétences ne se compensent pas et que leur maîtrise est nécessaire dans des situations complexes à l'école puis tout au long de la vie. C'est dans cette annexe qu'il est demandé que soit mis en œuvre « un livret personnel » qui « permettra à l'élève, à sa famille et aux enseignants de suivre l'acquisition progressive des compétences ». La question de l'attestation de sa maîtrise, dans le cadre du brevet, laissée ouverte par la loi, n'est pas traitée. Concernant les langues vivantes étrangères, le décret instaure comme référence fondamentale le cadre européen de référence pour les langues conçu par le conseil de l'Europe et stipule que « la maîtrise du niveau A2 (niveau de l'utilisateur élémentaire) correspond au niveau requis pour le socle commun ».

1.1.2.3...à un livret de « validation » (2007)

Le décret du 14 mars 2007⁶ associe pour la première fois un « livret personnel de compétences » à l'idée de validation du socle, qui, elle-même, ne sera rendue définitivement nécessaire à l'obtention du brevet des collèges qu'en 2009. Il complète le décret du 11 juillet 2006 relatif au socle en ce qu'il vise à mettre en place le cadre réglementaire nécessaire au déploiement du livret personnel de compétences (LPC) cité dans l'annexe du décret de 2006.

Alors que ce livret a été défini pour permettre un suivi, mais que se pose la question de la modalité de l'attestation de la maîtrise du socle en fin de troisième en relation avec la délivrance du diplôme national du brevet, on décide que l'un servira à l'autre, et que c'est un livret de suivi qui va devoir jouer le rôle d'une attestation de maîtrise, c'est-à-dire un rôle non pas seulement d'évaluation formative, mais certificatif, d'autant qu'il est censé fonder le diplôme national du brevet.

Notons toutefois que, dans ce décret, il n'est, au moins provisoirement, pas question du brevet des collèges, qui reste inchangé, le développement du LPC s'effectuant comme un objet séparé et pouvant être « étanche ».

⁴ Décret 2006-830 du 11 juillet 2006 sur le socle commun de connaissances et de compétences paru au BO n°29 du 20 juillet 2006.

⁵ « Des arrêtés du ministre de l'éducation nationale définissent les modalités d'évaluation indissociables de l'acquisition progressive du socle commun et précisent en tant que de besoin la nature des mesures qui peuvent être mises en œuvre pour aider les élèves qui éprouvent des difficultés dans cette acquisition conformément aux articles D. 321-3 et D. 332-6. »

⁶ BO n°22 du 7 juin 2007.

Ce décret (Art. D.311-6) stipule que « le livret est établi pour chaque élève à partir d'un modèle national » qui fera l'objet d'un arrêté ministériel et que :

« Il permet à l'élève, à ses parents ou représentants légaux et aux enseignants de suivre la validation progressive des connaissances et compétences du socle commun défini par l'annexe à la section première du chapitre II du titre II du livre Ier de la partie réglementaire du code de l'éducation. »

Le livret personnel de compétences comporte (Art. D. 311-7) :

« 1° La mention de la validation du socle commun de connaissances et de compétences pour chacun des paliers :

- à la fin du cycle des apprentissages fondamentaux pour ce qui relève de la maîtrise de la langue française, des principaux éléments de mathématiques et des compétences sociales et civiques ;

- à la fin de l'école primaire et à la fin du collège ou de la scolarité obligatoire pour chacune des sept compétences du socle commun de connaissance et de compétences.

2° Les attestations mentionnées sur une liste définie par arrêté du ministre chargé de l'éducation nationale. »

L'article D. 311-8 précise les conditions de renseignement du livret à l'école, au collège, dans les lycées, les sections d'enseignement professionnel, les établissements régionaux d'enseignement adaptés et les centres de formation d'apprentis.

L'article D. 311-9 impose sa transmission lors d'un changement d'établissement dans lequel est inscrit l'élève jusqu'à la fin de l'école obligatoire et stipule que « le livret est remis à l'élève à la fin de la scolarité obligatoire. »

Enfin, le décret précise que :

« Ces dispositions devront entrer en application à la rentrée de l'année scolaire 2007-2008 selon des modalités définies par arrêté du ministre chargé de l'éducation nationale. »

1.1.3 L'administration impose sans autre précaution un régime de cohabitation entre attestation de maîtrise du socle et modalités préexistantes du brevet

1.1.3.1 On commence dès 2007 à ajouter des éléments au brevet existant,...

Dans son premier article, l'arrêté du 15 mai 2007⁷, sans traiter la question de la validation du socle, introduit incidemment dans le brevet des collèges des dispositions autour de deux validations spécifiques qui préfigurent certaines des modalités qu'on retrouvera dans la logique du LPC. Leur apparition dans le champ de la certification de fin de collège aura comme conséquence que l'administration va traiter des validations nouvelles à l'intérieur du cadre préexistant du brevet, sans y toucher en rien.

Cet arrêté modifie en effet la composition des épreuves du diplôme national du brevet et introduit notamment, à côté d'une note moyenne « égale ou supérieure à 10 résultant de la division de la somme des notes de contrôle continu et des notes des épreuves écrites par le total des coefficients attribués à chacune de ces notes », le « brevet informatique et internet

⁷ Arrêté du 15 mai 2007 publié au JO DU 16-5-2007 et au BO n°22 du 7 juin 2007

(B2i) niveau collègue » (très antérieur au socle) ainsi que « le niveau A2 dans une langue vivante étrangère, tel qu'il est précisé par l'annexe à l'article D. 312-16. Le candidat a le choix entre les langues vivantes étudiées ».

L'article 4 de cet arrêté précise que ces dispositions entreront en vigueur « à compter de la rentrée scolaire 2007-2008 ».

Il est suivi d'une note de service⁸, qui, en précisant les conditions de mise en œuvre pour la session 2008 du DNB, ouvre une période transitoire avant la validation complète du socle dans le cadre du DNB. Cette note insiste notamment sur le fait qu'il s'agit « d'aider les équipes à préparer au mieux la session 2008 du diplôme national du brevet qui constitue **la première étape de l'évaluation de la maîtrise du socle commun de connaissances et de compétences** ».

La maîtrise de « ces deux compétences », brevet informatique et internet, et niveau A2 dans une langue vivante étrangère, « est désormais exigée en plus de la moyenne obtenue entre les épreuves écrites et le contrôle continu ». L'attestation de la maîtrise du B2i amène à une modification de l'arrêté du 14 juin 2006 relatif aux référentiels de connaissances et capacités exigibles pour le brevet informatique et internet et la note de service précise que :

« L'attestation est dorénavant délivrée par le chef d'établissement, sur proposition du professeur principal, après consultation de l'équipe pédagogique de la classe, lorsque sont validés 80 % des items (et au moins la moitié des items de chacun des domaines) et transmise au jury dans le livret scolaire. Dans le cas contraire, les feuilles de position et tout renseignement complémentaire sont transmis au jury du diplôme national du brevet, qui se prononce sur la validation du B2i collègue. Cette validation entraîne la délivrance de l'attestation du B2i collègue. »

On voit aussi que la référence à une validation de « 80 % d'items », dans le cadre d'une note de service, vient, par anticipation sur la validation des compétences du socle dont il n'est ici pas encore question, suggérer un traitement arithmétique par le calcul d'un **pourcentage d'items**.

On souligne ce point car il aura ultérieurement des conséquences sur l'interprétation, par certaines équipes pédagogiques, des modalités de validation de l'ensemble des compétences du socle commun. Celles-ci, par assimilation, appliqueront en effet parfois cette « règle des 80% » des items sur « au moins la moitié de chacun des domaines » comme méthode de validation du socle.

La situation est plus complexe s'agissant des langues vivantes étrangères puisque pour les élèves des classes de troisième, elles font l'objet « d'une évaluation en contrôle continu » et sont donc « affectées chacune d'une note qui est prise en compte dans le calcul de la moyenne pour l'obtention du diplôme. S'agissant de l'option facultative de langue vivante, seuls les points obtenus au-dessus de la moyenne de 10 sur 20 sont pris en compte », mais il est aussi précisé que « l'appréciation de la maîtrise du niveau A2 pour la langue étrangère choisie par le candidat lors de son inscription fait l'objet d'une **procédure distincte** » pour laquelle :

« Il est demandé de renseigner le document joint en annexe, en indiquant qu'il est attesté que l'élève maîtrise ou ne maîtrise pas le niveau A2 dans la langue vivante étrangère de son choix, et de le transmettre au jury dans le livret scolaire. Pour les candidats

⁸ Note de Service N°2008-003 du 9 janvier 2008 parue au BO n°3 du 17 janvier 2008

individuels, à titre transitoire, on s'appuiera sur l'épreuve écrite pour apprécier au plus près la maîtrise du niveau A2.⁹ »

De plus, la lettre aux recteurs et aux IA de la DGESCO en date du 12 février 2008 (voir annexe 3), sur la base des domaines (les activités langagières de l'écrit et de l'oral), suggère une forme de compensation pour la validation du niveau A2. Or cette disposition, sans jamais avoir été annulée, entre en conflit potentiel avec la circulaire du 18 juin 2010¹⁰, commentée plus loin, qui précise *que* « si des lacunes manifestes apparaissent dans un domaine, la compétence ne pourra être validée ».

1.1.3.2 ... logique additive qui se trouve confirmée à l'occasion de la publication du livret personnel de compétences (2009 et 2010)

L'arrêté du 9 juillet 2009¹¹ concernant les modalités d'attribution du diplôme national du brevet précise, dans son article 8, que « les dispositions du présent arrêté entrent en vigueur à compter de la session 2011 du diplôme national du brevet(...) » **et donc que, comme en 2008 et 2009 :**

« Pour la session 2010, le niveau A2 dans une langue vivante étrangère étudiée dans l'établissement et choisie par le candidat ainsi que le brevet Informatique et Internet (B2i) sont nécessaires pour l'obtention du diplôme national du brevet. »

Mais il introduit aussi la nouvelle définition du diplôme national du brevet, par adjonction de la validation du socle aux dispositifs définissant le diplôme national du brevet. Si cet arrêté vise bien, conformément à la loi, à faire en sorte que le diplôme national du brevet atteste la maîtrise du socle, il fait de cette dernière **un simple élément pris en compte pour l'attribution du diplôme :**

« Le diplôme national du brevet est attribué aux candidats ayant validé le socle commun de connaissances et de compétences et obtenu une note moyenne égale ou supérieure à 10 résultant de la division de la somme des notes obtenues selon les modalités décrites aux b), c), d) et e) par le total des coefficients attribués à chacune de ces notes. Des mentions sont attribuées conformément à l'article D. 332-20 du code de l'éducation. »

Une note de service¹² titrée « Évaluation en collège et en lycée professionnel préparant au diplôme national du brevet » confirme les dispositions particulières prévues pour la session 2010 en les justifiant, « afin de permettre aux enseignants de s'approprier dans des conditions sereines la mise en œuvre du socle commun ». Elle propose cependant, en annexe, une attestation de la maîtrise des compétences au palier 3 du socle à partir d'un « modèle » élaboré par la DGESCO et l'IGEN et proche, sans être identique, à l'attestation expérimentée en mars 2009 (cf. chapitre 1.2.). Les « modalités de l'évaluation » sont

⁹ Des cas particuliers sont aussi signalés. Le niveau A 2 en langue allemande, déjà obtenu et attesté par les recteurs au vu du diplôme délivré par la Conférence permanente des ministres de l'éducation des Lander de la République fédérale allemande (KMK) est pris en considération. En série professionnelle, l'élève peut s'inscrire soit en langue vivante soit en sciences physiques. Compte tenu du maintien des séries, ce choix, prévu à l'article 4 de l'arrêté du 18 août 1999 modifié, est conservé. Les candidats adultes, en application de l'article 7 de cet arrêté, conservent le choix qui leur est proposé entre deux disciplines, dont la langue vivante étrangère.

¹⁰ Circulaire n°2010-087 du 18-06-2010 parue au BO n°2 7 du 8 juillet 2010.

¹¹ Journal officiel du 25 juillet 2009 : Arrêté du 9-7-2009, modalités d'attribution du diplôme national du brevet.

¹² Note de service n°2009-128 du 13-07-2009 parue au BO n°40 du 29 octobre 2009.

schématiquement abordées dans cette note de service, non sans toujours éviter des confusions entre évaluation et validation.

C'est l'arrêté du 14 juin 2010¹³ qui fixe en annexe le modèle national du livret personnel de compétences dont la mise en œuvre fait l'objet de ce rapport.

Il s'agit d'un document de 25 pages, qui constitue une attestation dans laquelle figure, à l'attention des parents, la précision suivante: « à la fin de l'école primaire, puis à la fin du collège, une copie du livret vous est remise ». Il présente plus largement dans une introduction en forme de « note aux parents » les objectifs poursuivis et les modalités de sa mise en œuvre, sorte de mode d'emploi adressé aux familles, en mettant l'accent sur le point des acquisitions de leur enfant aux trois paliers du socle.

On trouve dans ce livret, pour chacun de ces paliers et pour chacune des compétences :

- les différents items constitutifs avec une colonne réservée à la date de leur validation ;
- un récapitulatif pour chaque palier de la maîtrise des compétences ;
- les attestations correspondantes avec visa de l'enseignant pour l'école primaire aux paliers 1 et 2 et du chef d'établissement pour le palier 3 et visa des parents ou du représentant légal.

On y trouve aussi (p. 25) l'attestation de première éducation à la route, les attestations scolaires de sécurité routière niveaux 1 et 2, l'attestation « apprendre à porter secours », la délivrance ou non de la « prévention et secours civiques de niveau 1 ».

Sa mise en œuvre fait l'objet d'**une circulaire spécifique** qui paraît dans le même BO¹⁴ et qui vise à en « fixer les modalités d'utilisation » mais aussi à « définir le protocole de validation du socle commun de connaissances et de compétences ». Notons cependant que le livret reste bien centré, dans son intitulé même, sur les compétences même si le socle commun, dans sa dénomination développée, complète et ordonnée, se rapporte aux connaissances **et** aux compétences (Cf. supra le décret du 11 juillet 2006).

Le texte de la circulaire est organisé en cinq points :

1. **la définition du LPC**, présentant sa double fonction institutionnelle et pédagogique, arrêtant sa composition à travers un vocabulaire normé (**compétences, domaines, items**), fixant le rythme des **validations en**

¹³ Arrêté du 14-06-2010 (BO n°27 du 8 juillet 2010) « Livret personnel de compétences ».

¹⁴ Circulaire n°2010-087 du 18 juin 2010 (BO N°27 du 8 juillet 2010) « Mise en œuvre du livret personnel de compétences » : « La validation s'opère au niveau de la compétence ; les domaines n'appellent pas de validation.

Dès qu'une connaissance, une capacité, une attitude a été jugée acquise, l'indication peut en être portée dans le livret personnel de compétences au niveau de l'item correspondant. Cet enregistrement se traduit alors par l'inscription de la date à laquelle cette évaluation est positive. Les items peuvent être renseignés au fur et à mesure des apprentissages, tout au long de la scolarité.

La validation des compétences relève d'une décision des équipes pédagogiques, qui se fondent sur l'évaluation des items pour valider chaque compétence. Elles peuvent toutefois choisir d'apprécier une compétence de manière globale, même si quelques items qui la composent n'ont pas été évalués positivement.

Si des lacunes manifestes apparaissent dans un domaine, la compétence ne pourra être validée. Il est alors nécessaire, à chaque palier, de faire ressortir les points restant à maîtriser ou consolider : les items jugés acquis sont alors obligatoirement renseignés par l'indication d'une date ; les items non renseignés devront être évalués ultérieurement. Le processus de validation doit être poursuivi autant que de besoin. »

trois « paliers du parcours scolaire » (palier 1 en fin de CE1 portant sur les compétences 1, 3 et 6 ; palier 2 en fin de CM2 et palier 3 « correspondant au niveau de maîtrise attendu en fin de scolarité obligatoire » portant sur les 7 compétences) et reliant la maîtrise des connaissances et des compétences du socle au palier 3 au DNB. Il faut noter ici que **le DNB, mentionné comme attestant la maîtrise des connaissances et compétences du socle** conformément à l'arrêté du 9 juillet 2009 (cf. infra), ne saurait *stricto sensu* être assimilable à la fin de scolarité obligatoire pour tous les élèves fréquentant collèges ou lycée ;

2. **les modalités et conditions d'évaluation et de validation des compétences** : la circulaire distingue nettement l'acquisition et l'évaluation des compétences, qui doivent être progressives et s'effectuer dans le cadre habituel des enseignements, de leur validation qui répond à des règles strictes. Celle-ci ne se conçoit en effet « qu'au niveau de la compétence », et « si des lacunes manifestes apparaissent dans un domaine, la compétence ne pourra être validée » ; par ailleurs, en sens inverse, « la validation d'une compétence est une décision définitive qui requiert toute l'attention des équipes éducatives : **une compétence validée le reste** ». Du fait de l'importance qu'elle revêt, la responsabilité de la validation est précisée ainsi que les conditions, en fin de troisième, de la validation du socle, attestée par le chef d'établissement sur le livret et portée à la connaissance de la famille ;
3. **la présentation du LPC comme outil de suivi personnalisé de l'élève** à destination des élèves et des familles, des équipes pédagogiques au sein du collège et au-delà (« lorsqu'un élève n'a pas acquis la totalité des compétences du socle commun au collège »), permettant la mise en œuvre de stratégies pédagogiques adaptées aux lacunes éventuellement recensées (« pour définir les objectifs d'apprentissage des **programmes personnalisés de réussite éducative** ») ;
4. **l'annonce de la mise en place d'une application numérique « LPC »** afin de « gérer les opérations relatives au livret personnel de compétences » ;
5. **le calendrier de la mise en œuvre, « à compter de la rentrée scolaire 2010**, dans tous les établissements du premier et second degré publics et privés sous contrat scolarisant des élèves de 6 à 16 ans » ainsi que **le dispositif d'accompagnement** pédagogique prévu par le ministère et à décliner dans chaque académie.

1.1.4 L'administration tente de résoudre la difficulté de la cohabitation entre logique du LPC et logique du brevet en recourant à une solution qui ôte une large partie de son sens à la mise en œuvre du socle commun

1.1.4.1 Une lettre du DGESCO consacre la compensation et la prééminence du jury de l'examen sur le jugement du

corps professoral de l'établissement de scolarisation (2010)

Cette lettre, du 24 novembre 2010 (voir annexe 4), qui n'est pas publiée au bulletin officiel, définit pourtant le droit de l'examen, en disposant que :

« Il appartient au jury académique de décider, *in fine*, au vu de tous les éléments d'appréciation dont il dispose (notes de contrôle continu, notes obtenues aux épreuves d'examen, fiche DNB, Livret personnel de compétences...) s'il peut attribuer ou non le diplôme à un candidat qui n'aurait pas obtenu la validation des sept compétences dans son établissement. L'attribution du DNB valide, *ipso facto*, la maîtrise globale du socle commun mais cette validation ne modifie pas le bilan précis effectué par les équipes pédagogiques. Les items jugés non acquis devront, au-delà de l'examen du DNB, faire l'objet de remédiations ultérieures comme précisé supra. »

En prenant parti ainsi pour :

- une logique poussant très loin la compensation que le décret du socle entendait proscrire (puisque le jury peut, en somme, tout compenser),
- l'arbitrage d'un jury académique se substituant au jugement des professeurs qui ont suivi l'élève et validé ou non des compétences du socle,

l'administration fait un choix rationnel, qui certes entend éviter tout mouvement intempestif dans la production des résultats des élèves, mais qui est à l'origine d'une large partie des difficultés que la mission évoquera plus loin.

1.1.4.2 Le LPC ramené à une donnée d'appoint pour la délivrance du diplôme

Plus récemment (note de service du 24 février 2012¹⁵), la combinaison des fiches scolaires et du livret personnel de compétences entérine le choix problématique d'une double origine des évaluations au collège.

Cette note de service formalise en effet dans son troisième point, « prise en compte des résultats acquis en cours de scolarité-Livret personnel de compétences et fiche scolaire du diplôme national du brevet », la double origine des évaluations de fin de troisième de collège à travers l'établissement de « fiches scolaires » et le renseignement du livret personnel de compétences.

Sont ainsi évoquées la double origine des évaluations qui concourent à la délivrance du diplôme et leurs conditions de mise en œuvre :

- fiches scolaires pour les notes issues de « contrôles ponctuels » et d'un ou de bilans communs à plusieurs classes (évaluations si possible « *harmonisées* » par discipline) et prenant ainsi en compte les résultats de la classe de troisième pour chaque discipline à partir des moyennes trimestrielles et « affectées d'un coefficient »,
- renseignement du livret personnel de compétences, seulement évoqué dans la note pour la validation ou non par le chef d'établissement de la maîtrise du socle commun

¹⁵ Note de service n°2012-029 du 24-2-2012 (BO n°13 du 29 mars 2012)

en référence à la note de service du 18 juin 2010 citée supra, et pour son attestation sur le livret.

Enfin, la note décrit plus techniquement les modalités de transmission au jury des différents documents ; il est ainsi précisé qu' « une transmission télématique du livret personnel de compétences peut remplacer sa transmission papier ».

1.1.4.3 Le palier 2 du socle commun modifie les conditions de délivrance du Certificat de formation générale (CFG)

Un arrêté pris en 2010¹⁶ institue la validation du palier 2 du socle commun comme condition de délivrance du « **Certificat de formation générale** » en évoquant les « **programmes et référentiels du socle** ». Il stipule ainsi que, pour les candidats soumis à l'obligation scolaire, stagiaires de la formation professionnelle continue, et ceux qui sont scolarisés dans un établissement relevant du ministère de la justice, les modalités d'évaluation s'effectueront dorénavant :

« À partir des programmes et référentiels du socle commun de connaissances et compétences afférentes au palier 2. [...] l'évaluation se réfère principalement à la maîtrise des compétences et des connaissances du socle commun énoncées ci-après :

- la maîtrise de la langue française ;
- les principaux éléments de mathématiques et de la culture scientifique et technologique;
- la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication ;
- les compétences sociales et civiques ;
- l'autonomie et l'initiative. »

La maîtrise des compétences et des connaissances du socle commun au palier 2 est validée par une attestation.

1.2 Des expérimentations inexploitées...

Des expérimentations sont conduites en 2007-2008, puis 2008-2009, avant une année d'information des équipes en 2009-2010 et une mise en place accélérée de l'outil en 2010-2011.

1.2.1 2007-2008 : une expérimentation de deux livrets, aux résultats non communiqués ... mais qui débouche sur un troisième

Deux versions, A et B, du livret de connaissances et de compétences ont été utilisées à titre expérimental au cours de l'année scolaire 2007-2008. Toutes les académies y ont participé soit 38 circonscriptions, 33 collèges et quelques lycées professionnels. Trente correspondants académiques étaient chargés du suivi et des remontées vers la DGESCO (IA-IPR, IEN ou IA-DSDEN).

Les enseignants disposaient, sur le site Éduscol, de grilles de références détaillées pour les aider à concevoir les évaluations nécessaires. Les conclusions de cette expérimentation

¹⁶ Arrêté 8 juillet 2010 JO du 11 juillet 2010

devaient servir de base à la rédaction définitive du livret de connaissances et de compétences.

Lors de cette expérimentation, il existait quatre paliers de validation puisqu'il y avait un palier à la fin du cycle d'adaptation (classe de sixième). La validation, attestée par une date dans la case correspondante, concernait la compétence mais aussi chacun des sous-ensembles thématiques, qualificatif utilisé alors pour désigner par exemple le « lire », le « écrire » et le « dire » dans la maîtrise de la langue française. En cas de non validation, il était demandé d'indiquer une date dans chacun des éléments acquis constitutifs du sous-ensemble.

La comparaison des deux livrets fait apparaître des différences entre les compétences concernées et, en particulier entre celles pour lesquelles le message est déjà stabilisé (compétences 2 et 4) et les autres pour lesquelles il reste de nombreux arbitrages à mener au sein des disciplines :

- compétence 1 : des sous-ensembles identiques mais des éléments constitutifs plus détaillés dans le livret A ;
- compétences 5, 6, 7 : des sous-ensembles et des éléments constitutifs différents ;
- compétence 3 : une compétence mathématique, scientifique et technologique dans le livret A (deux sous-ensembles) ; deux compétences dans le livret B, la 3a (mathématiques) avec 5 sous-ensembles et la 3b (culture scientifique et technologique) avec 6 sous-ensembles.

Cette expérimentation, **dont les résultats n'ont jamais été communiqués par la direction générale**, fait état de quelques points phares qui augurent déjà de ce que seront les ressentis des équipes quelques années plus tard :

- la forme de validation essentiellement retenue est celle de la validation élément par élément, à l'intérieur de chaque pilier (à cette époque le terme de « compétence » n'équivaut pas à celui de « pilier », mais, de manière plus logique, à ce qui est un domaine comme « lire ») par l'enseignant prioritairement concerné par le pilier ;
- la validation globale d'un sous-ensemble est peu présente, lorsque les équipes, prenant conscience de la nécessité de regards croisés pour valider, demandent pour ce faire un temps de concertation rémunéré. Elles considèrent que les évaluations nécessaires pour « attester » constituent un alourdissement conséquent de leur service ;
- les grilles de référence sont utilisées, mais les équipes dénoncent leurs imprécisions et demandent que **des objectifs ainsi que des indicateurs y soient définis** et que des situations d'évaluation y soient attachées ; les enseignants ont du mal à articuler ces grilles avec le livret ; celles-ci sont qualifiées de « complexes » et difficiles à lier avec les programmes ;
- les moments de validation font peur aux équipes car elles craignent que cette validation soit remise en question au cours du temps (absence de pérennité) ; elles souhaitent que l'on tienne compte de l'évolution des résultats des élèves et que l'on sorte de la binarité pour inclure un avis « en cours d'acquisition » ;
- les contenus des livrets sont souvent commentés et la synthèse des avis est difficile : le livret A est préféré pour la compétence 1, le B pour la compétence 3 ; on qualifie les

contenus de trop vastes, d'ambitieux, de complexes, d'exigeants, de lourds, de théoriques etc. ; les compétences 6 et 7 suscitent de nombreuses interrogations ;

- les équipes souhaitent la mise en place d'un support numérisé et informatisé ...

1.2.2 2008-2009 : Une expérimentation à partir d'un troisième livret pour fournir un indicateur LOLF jamais publié et des résultats non exploités

Cette expérimentation n'a pas les mêmes finalités et concerne la DEPP et la DGESCO : elle est positionnée dans le cadre du rendu compte au parlement du nombre d'élèves maîtrisant le socle à chaque palier (il y a maintenant trois paliers, celui de sixième ayant disparu). Cette année-là, à titre expérimental, les indicateurs sont donc obtenus à partir de la mesure des acquis d'un échantillon représentatif d'élèves (33 763) de 269 collèges (il n'y a pas d'écoles primaires). Parmi eux, 5 662 élèves constituent l'échantillon exploitable « LOLF base ».

Les enseignants ont à leur disposition des attestations de maîtrise de compétences à renseigner, des grilles de référence, des indications sur les critères de validation d'une compétence et des outils (mis à disposition sur un site protégé) pouvant être utilisés en complément de leurs propres observations, contrôles et évaluations.

Les attestations sont à renseigner par le professeur principal après consultation de l'équipe pédagogique.

On apprécie globalement aussi bien pour chacune des sept compétences que pour chacun des domaines qui les composent : on n'exige pas de l'élève qu'il maîtrise chacune des connaissances, capacités et attitudes du domaine pour le valider, de même qu'on n'exige pas la maîtrise de chacun des domaines pour valider la compétence (en recommandant toutefois que l'élève ait au moins une des connaissances, capacités et attitudes dans les domaines qu'il ne maîtrise pas).

Il n'y a pas d'information à apporter au niveau des composants de chaque domaine.

La maîtrise du socle est attestée si chacune des 7 compétences est validée.

Il faut noter que les attestations proposées sont différentes des deux livrets précédents. Aucun des deux n'a donc été choisi *in extenso*. Citons par exemple la compétence 1 où figure un nouveau domaine « utiliser des outils » ou la compétence 7 dans laquelle il n'y a plus qu'un seul domaine. La compétence 3 prend une forme nouvelle aussi mais c'est celle qui sera dans le livret définitif, contrairement aux autres, qui changeront encore.

Cette expérimentation de mars 2009, outre les résultats obtenus par domaine ou compétence, s'est intéressée **à la règle de décision des professeurs ou des responsables d'établissement** : puisqu'il était possible de valider une compétence pour un élève alors qu'il ne maîtrisait pas tous les domaines de cette compétence, la DEPP a cherché à savoir s'il était possible de dégager des tendances de comportement d'un responsable d'établissement lors de la validation des compétences : à partir de combien de domaines validés une compétence peut-elle être attribuée ? Pour répondre à cette problématique, deux approches ont été utilisées : l'une descriptive (en croisant les réponses des professeurs concernant les compétences et le nombre de domaines validés pour un élève) et l'autre modélisée (en créant une règle et en la confrontant à la réalité).

Cette étude a apporté des conclusions intéressantes, en faisant notamment ressortir la différence de comportement suivant les compétences. Le tableau suivant ne fait pas état de l'ensemble des résultats obtenus mais des informations tirées des décisions des équipes, par compétence :

Compétences	Clés de lecture des résultats
1.	Quand un élève a validé 2 domaines sur 4, la compétence n'est attribuée que dans 53,75% des cas. La règle d'attribution n'est donc pas bien définie pour ces élèves. En revanche, les élèves ayant validé 3 domaines sur 4 ont presque automatiquement la première compétence (96,3%)
2.	Il faut 4 domaines sur 5 pour obtenir presque systématiquement la C2.
3.	Dans cette compétence, il y a 7 domaines. Un quart des élèves obtenant une validation de 3 domaines sur 7 ont la compétence 3 validée. C'est à partir de 6 domaines sur 7 que la C3 est automatiquement attribuée.
4.	4 domaines sur 5 sont attendus pour une validation quasi systématique.
5.	Quand un élève a trois domaines sur 6 validés, le professeur attribue la C5 dans 69,7% des cas. À partir de 5 sur 6 la validation est systématique.
6.	3 domaines sur 3 sont attendus.
7.	La C7 n'avait qu'un seul domaine.

La comparaison des résultats obtenus par les professeurs avec ceux obtenus selon l'approche modélisée ont montré des résultats assez voisins, à quelques exceptions près (résultats concordants pour 92 à 97 % des élèves), variables suivant les compétences : pour la compétence 1 et pour 5,2 % des élèves, les professeurs ont été plus sévères que la règle appliquée dans la modélisation de la DEPP; il en est de même pour la compétence 6 (6,9 %).

Malgré l'intérêt que cette étude aurait pu représenter, ne serait-ce que pour rassurer les équipes quant à leur décision de validation, **rien n'en a été à l'époque publié.**

Par ailleurs, dans son rapport « Bilan des résultats de l'école 2011 : les indicateurs relatifs aux acquis des élèves », le Haut-Conseil de l'éducation est conduit de son côté, à propos des indicateurs fournis par l'administration au Parlement sur la maîtrise du socle commun par les élèves à critiquer :

- leur partialité : les choix portant sur des « compétences de base » en français et mathématiques, sont considérés comme peu pertinents par rapport au socle et donc peu opérants pour juger de sa maîtrise ;
- leur fiabilité, mise en cause pour des raisons de méthode.

Dans sa conclusion, le HCE recommande de renoncer aux indicateurs LOLF centrés sur « la maîtrise des compétences de base » du fait de « l'image erronée [qu'ils donnent] du degré de maîtrise effective du socle commun par les élèves ».

Il attire l'attention sur les particularités des indicateurs qui seront choisis pour évaluer des compétences et sur les conditions requises :

- combiner connaissances, capacités et attitudes ;
- évaluer en situation complexe ;
- évaluer la totalité des compétences ;
- conserver une échelle de valeur stable pour permettre des comparaisons dans le temps.

Le HCE suggère de faire ainsi évoluer les évaluations CEDRE (ou Cycle d'évaluations disciplinaires réalisées sur échantillon) et de créer « une agence d'évaluation indépendante pour la mise en œuvre de ce programme » afin de « mesurer les acquis des élèves aussi bien par rapport aux programmes que par rapport au socle commun ».

Après ces expérimentations, le livret personnel de compétences définitif voit le jour pendant l'année scolaire 2009-2010 pour une mise en œuvre accélérée en 2010-2011. On ne reprendra pas ici les évolutions qui le caractérisent par rapport aux trois versions précédentes, si ce n'est deux points importants :

- **la disparition d'une validation au niveau du domaine** puisque c'est la compétence qui est validée et, si elle ne l'est pas, ce sont les items qui sont renseignés ;
- **les compétences sont différentes suivant les paliers** : au palier 1 ne figurent que la maîtrise de la langue française, les principaux éléments de mathématiques et les compétences sociales et civiques ; au palier 2, les contenus de chacune des compétences sont différents de ceux du palier 3, que ce soient pour les domaines ou les items.

Les équipes n'ayant eu connaissance ni des remontées de l'expérimentation ni des résultats LOLF, ces années qui ont précédé la mise en œuvre ont donc contribué à un sentiment de travail inachevé et pas encore totalement mature à la rentrée 2010 pour plusieurs raisons :

- **une publication successive de livrets sans explication** sur les évolutions : les équipes découvrent de nouvelles rédactions sans avoir connaissance des motifs qui ont conduit à de telles évolutions ;
- des modifications dans les pratiques de validation qui **donnent de l'importance tantôt aux items tantôt aux domaines tantôt aux compétences**, sans jamais vouloir donner aux équipes des pistes ou des aides à la décision ;
- des outils d'aide qui s'ajoutent aux situations habituelles d'évaluation puis qui évoluent sans que les équipes le sachent, et, de plus, différemment suivant les compétences : il s'agit des grilles de référence mais aussi des situations d'évaluation qui permettent de statuer soit à l'échelle de l'item soit à l'échelle de la compétence, suivant leur nature (ce qui ajoute à la confusion et fait voir, chez les réfractaires, l'existence « d'exercices de socle ») et qui ont du mal à s'articuler avec les situations classiques d'évaluation des enseignants;

- des évolutions qui, au final, prennent peu en compte les remontées des équipes, si ce n'est la création de l'outil numérique et quelques précisions dans les items et dans les grilles de référence.

Les conditions de la généralisation n'étaient donc pas les meilleures.

On peut donc dire, en conclusion, que si la « genèse du LPC » nous a rappelé qu'il s'agissait d'une question liée à la genèse déjà complexe d'un socle commun de compétences, la succession de projets de suivi et de validation de la maîtrise du socle hésitants et incomplets a entraîné la généralisation en 2011, avec le LPC, d'un outil qui pouvait difficilement échapper aux contradictions de sa naissance.

1.3 La situation en 2010-2011, regrettablement disparate selon les académies et les établissements

Un certain nombre de précisions, qui étaient attendues des équipes, avaient été données lors de quelques séminaires nationaux, pour guider le travail de validation du LPC :

- « Chaque compétence requiert la contribution de plusieurs disciplines et réciproquement une discipline contribue à l'acquisition de plusieurs compétences » : aucune discipline n'est donc marginalisée même si les intitulés de compétences le laissaient penser ;
- entre compétences, il n'y a pas de compensation possible : il est donc nécessaire de prévoir une remédiation en cas de difficulté détectée ;
- l'acquisition du socle se fait progressivement, du palier 1 au palier 3, de l'école à la fin du collège : on ne peut donc pas instaurer « d'exercices de socle » par exemple en troisième pour procéder à une validation ;
- valider une compétence ce n'est pas noter une performance mais rendre compte à un instant T d'une acquisition, quand l'apprentissage est terminé : il n'y a pas de hiérarchie entre les items et la non réussite à un item ne peut à elle seule empêcher la validation de la compétence.

Pourtant, malgré ces règles en principe relayées par les pilotes académiques après les réunions nationales de 2009-2010, la mission a rencontré des pratiques à ce point diverses voire antinomiques pour renseigner le LPC et valider les compétences que la mission ne peut que conclure que cette mise en œuvre est, à ce stade, loin d'être réussie et même loin d'être comprise dans ses fondements.

1.3.1 Le LPC, outil de validation : les équipes pédagogiques tiraillées entre exigence d'équité et réussite de leurs élèves au DNB

1.3.1.1 Le moment de la validation : Une mise en œuvre souvent « dans l'urgence »...

La mise en œuvre de l'outil national LPC est marquée par un déploiement largement perçu comme effectué « dans l'urgence » face, paradoxalement, à une mise en œuvre tardive et

lente du socle commun. L'application nationale du LPC a été diffusée en octobre 2010 à tous les collèges et lycées professionnels avec troisième DP6. Or, en février 2011, seulement un tiers des établissements l'avaient testée.

Pour beaucoup de collèges, sa mise en œuvre a été presque exclusivement centrée sur l'objectif certificatif final obligatoire en fin de classe de troisième ; de fait, le renseignement du LPC a commencé par le niveau troisième alors qu'aucune donnée n'était fournie pour les autres niveaux.

Quelques collèges ont certes vu l'intérêt qui existait à valider dès les deux derniers trimestres de quatrième et à valider le niveau A2 dès la fin de la classe de cinquième. Cependant, et on verra pourquoi dans un paragraphe ultérieur, les professeurs qui s'étaient engagés dans une validation en fin de quatrième souhaitaient revenir sur celle-ci en troisième, doutant de la pérennité d'une compétence.

Le discours le plus fréquent évoque une sorte d'évaluation en continu qui laisse penser qu'il y avait sans doute confusion entre évaluation et validation.

Quand les équipes ont mieux compris cette différence, elles ont cherché à fixer un rythme de mise à jour du LPC considéré alors comme une mémoire et elles ont procédé à un tri des items « validables » par niveau.

1.3.1.2 Le lieu de validation : la question de la concertation

Même si on a pu entendre qu'il était inutile de se réunir pour valider à plusieurs au risque de ne pas trouver de consensus, la mise en place du socle et ses conséquences pédagogiques ont été la plupart du temps présentées comme très chronophages car tributaires d'un travail collectif difficilement compatible avec les contraintes et les conditions réelles de travail des enseignants.

Majoritairement quatre, voire cinq instances ont été choisies pour la concertation et la validation :

1. **le conseil de classe** a été cité par certains collèges comme une instance propice à la prise de décision collective de validation. On a évoqué le conseil de classe de troisième du troisième trimestre comme un instant solennel de validation du socle même si tout a été étudié auparavant. Mais ce choix est apparu comme très coûteux en temps et l'étude des bulletins scolaires est restée, de fait, l'essentiel du travail mené en conseil de classe ;
2. certaines équipes ont décidé de valider en **conseil de professeurs**, avant les conseils de classe, de façon collégiale, à partir de leurs outils personnels, et c'est l'équipe de direction qui a ensuite saisi tous les items dans le LPC. Cette pratique consomme peu de temps car les échanges ont lieu surtout autour des élèves pour lesquels il y a doute : 1h30 pour 25 élèves ;
3. **un conseil de socle** a pu parfois être créé : son fonctionnement reposait sur une validation fin janvier puis sur la mise en place d'une remédiation, avant, fin mai, de procéder à des validations définitives ;
4. **le conseil pédagogique**, lorsqu'il est cité, aborde la question de la répartition des items entre les disciplines, pouvant en cela faire suite à des conseils d'enseignement ayant permis un premier tri des items par les disciplines. Il a pu aussi être le lieu d'un travail sur le vocabulaire commun ;

5. lorsque ce n'ont été que des **conseils d'enseignement** disciplinaires qui ont défini les conditions d'évaluation et de validation dans chacune des disciplines, l'interdisciplinarité n'est pas apparue fortement.

Certaines équipes ont demandé régulièrement des temps de concertation (par exemple une réunion collégiale d'une demi-journée pour deux classes de troisième) mais ont été amenées à échanger et à statuer en dehors de toute instance et tardivement, en mai-juin.

À ce propos, les enseignants de SEGPA se sont souvent approprié plus vite cette démarche de validation commune des compétences, car ils ont disposé de davantage de temps de concertation.

1.3.1.3 Les personnels impliqués : du chef d'établissement qui le remplit seul à une validation collective

La mission a observé des situations très diverses, allant d'un renseignement du LPC assuré par le seul chef d'établissement (le seul, dans ce cas, à détenir une clé OTP¹⁷), à la délégation aux professeurs principaux de troisième ou à l'ensemble des professeurs de troisième, voire à l'ensemble des professeurs du collège¹⁸.

La validation a pu associer le chef d'établissement et le professeur principal : le premier validait seul quand il y avait des dates en face de tous les items mais interrogeait le second quand il en manquait certaines.

Certains établissements ont centré cette responsabilité sur une personne ressource qui organisait la concertation, le tri des items, etc. ou sur un pilote par classe et par compétence.

Il est clair que, lorsque la validation du socle commun ne reposait que sur l'équipe administrative et un petit nombre d'enseignants concernés et que le projet d'établissement n'en faisait mention que de manière assez formelle, la politique pédagogique n'avait vraiment pas été tournée vers une approche par compétences.

1.3.1.4 La répartition de ce qui est à valider entre les professeurs : l'idée de compétence partagée entre toutes les disciplines est rarement concrétisée

Si la notion de domaine était très souvent absente, puisque le LPC ne la prenait plus en compte, plusieurs équipes, pourtant, ont fait état du besoin de valider à cette échelle, voire ont procédé à cette échelle avant de valider la compétence.

La répartition de la validation a été très variable et trop souvent peu en accord avec l'idée du socle commun : la mission a par exemple rencontré des situations de validation de type : « nous définirons, au maximum, deux disciplines par item¹⁹ ». Certains collèges ont aussi pensé bien faire en répartissant les compétences à valider par discipline tout en conservant une situation particulière pour les compétences 6 et 7 : compétence 1 : lettres ; compétence

¹⁷ Clés « One Time Password », à manipulation individuelle sécurisée

¹⁸ Il faut rappeler le coût concernant ce dernier choix : 500 euros pour 50 enseignants (10 euros par clé OTP) et la certitude que veulent avoir les chefs d'établissement que, lors du départ d'un enseignant on pourra réattribuer la clé à un autre.

¹⁹ Ce « au maximum » est naturellement surprenant, sauf si c'est « au minimum » qu'il faudrait lire !

2 : langues ; compétence 3 : mathématiques, SVT, technologie, sciences physiques ; compétence 5 : histoire-géographie, français, arts plastiques, musique ; compétence 6 : histoire-géographie, EPS, vie scolaire, SVT ; compétence 7 : équipe pédagogique, vie scolaire, EPS. À chacun ensuite de statuer sur chacun des items de la compétence et, dès lors que l'un validait dans l'une des matières, la compétence était validée.

Cependant, certaines équipes ayant procédé ainsi ont signalé que le fait de se distribuer la validation d'items ne signifiait pas qu'on ne travaillait pas à l'acquisition de ces items : « On travaille plus d'items qu'on n'en valide. »

D'autres équipes ont procédé de manière plus pédagogique, en croisant le socle et les programmes disciplinaires : « Chaque discipline a regardé les items du socle et cherché ce qui l'intéressait. »

Certaines d'entre elles ont d'ailleurs prévu de réactualiser cette distribution des items qui ne leur est pas apparue satisfaisante à l'usage.

Concernant les résultats obtenus pour certaines compétences, en particulier les compétences 6 et 7, qui atteignent souvent le score maximal de 100 %, les professeurs ont expliqué à la mission que cela était dû au grand nombre de disciplines qui prenaient en charge les items correspondant à ces compétences. Ils nous ont fait, par ailleurs, remarquer que si, en pratique, rien ne l'interdisait pour les autres compétences, ils s'étaient, semble-t-il, « autocensurés » à propos d'items apparaissant comme très liés aux disciplines. On peut se demander si cela ne suffirait pas à expliquer le très faible résultat de la compétence 2 (puisque systématiquement seul le professeur de langue prend en charge les items de cette compétence), une autre part de l'explication résidant dans la représentation induite par les certifications étrangères : celles-ci ne sont en effet attribuées que si l'élève a validé toutes les activités langagières, soit tous les domaines.

À propos des compétences 6 et 7, les CPE et les professeurs documentalistes ont parfois exprimé leur regret de n'évaluer que de façon selon eux « aléatoire et inégalitaire ».

1.3.1.5 Les règles de validation : le sentiment d'abandon des équipes face à la prise de décision

En préalable, il convient de noter que la confusion persiste entre « compétences, domaines et items » ainsi que celle entre évaluation et validation, notamment dans la dimension longitudinale (de la sixième à la troisième). Rappelons que, lors de l'expérimentation, c'était le « domaine » qui avait été retenu comme niveau de validation mais qu'au moment de la généralisation, c'est la compétence qui a finalement été retenue pour constituer le niveau définitif de validation, les domaines ne servant qu'à structurer la compétence et l'item ne devant être obligatoirement renseigné qu'en cas de non-validation de la compétence.

La mission a recueilli des témoignages nombreux sur cette question qui focalise les critiques et génère de nombreuses difficultés de compréhension, lorsque les équipes éducatives ont cherché à mettre en œuvre le LPC avant de s'être intéressées au socle commun et à l'approche par compétences.

Les équipes se sont dotées de moyens très différents pour procéder aux validations, cette variabilité ayant porté sur le nombre d'évaluations nécessaires pour valider définitivement un item, sur le niveau d'acquisition à partir duquel il peut être validé comme, enfin, sur le pourcentage d'items attendu pour valider une compétence.

Cette dernière question du pourcentage d'items à valider pour valider la compétence a régulièrement été posée : la mission a rencontré de nombreuses équipes qui souhaitaient une définition nationale du pourcentage de validation d'items à partir duquel il était possible de valider la compétence. Elles évoquaient la nécessité d'une définition commune en arguant d'un souci d'équité. Rappelons que les enseignants maîtrisaient bien la validation du B2i avec un ratio de 80 % des items alors que pour le LPC il n'y a pas de disposition de ce type, même pour la compétence 4 ! La mission a aussi rencontré des professeurs qui, au bout du compte, ne connaissaient ni les pratiques ayant été appliquées dans leur établissement pour les validations, ni même les taux de validation finaux. Une implication forte du chef d'établissement dans la décision a pu aussi créer parfois de l'amertume dans les équipes, leur laissant l'impression que l'appréhension globale de la validation des compétences (et même des items) leur était confisquée, comme sacrifiée sur l'autel du pilotage par indicateurs automatiques.

Certains chefs d'établissement ont qualifié la validation de fiable, d'autres se sont dits sceptiques, car les niveaux d'exigence entre les professeurs et les collègues leur semblaient très disparates. Parmi eux, certains ont dit se fier davantage aux moyennes qu'aux critères de validation des compétences pour la décision finale sur le LPC.

Les quelques exemples ci-dessous illustrent cette grande diversité des pratiques qui se cachent derrière les résultats des collègues, des départements et des académies mais aussi au sein d'un même collège derrière le taux de validation des compétences, voire des domaines.

- « Les professeurs se sont entendus sur la nécessité d'une seule validation par une discipline pour qu'un item soit validé et sur le seuil de 60 % d'items réussis pour que la compétence soit validée » ;
- « Si 70 % des items sont validés, on valide la compétence » ;
- « Chez nous, le 100 % de validation signifie 80 % des items » ;
- « Dans un tableau, avec en abscisse, la liste des disciplines et en ordonnée, les items du socle regroupés en domaines, figurent au croisement des deux, les niveaux de classes auxquels l'item devra être validé. En face de chaque domaine, figure une indication qui dit combien d'items non validés sont au maximum autorisés pour permettre la validation du domaine. On a alors les situations suivantes : compétence 1, pour chaque domaine, plus d'un seul item non validé empêche de valider la compétence 1 ; compétence 2, il est rappelé que le niveau requis est celui du A2 du CECRL ; 80 % de réussite à l'ensemble des items sont exigés (gommage de la notion de domaine) ; compétence 3, dans le domaine « pratiquer une démarche scientifique » sont désignés les items dont la validation est obligatoire (3 sur 4) ; dans le domaine « maths » où existent des items obligatoires (2 sur 4), le nombre d'items non-obligatoires non validés est de plus limité à 1 ; dans le domaine « sciences » on tolère sur 5 items la non-validation d'un seul ; enfin dans le domaine « environnement développement durable » on peut lire la mention « peu importe » ; compétence 4, 1 item non validé maximum par domaine ; compétence 5, dans le domaine

« connaissance des repères », chaque item est obligatoire (avec un choix entre l'obligation de « culture littéraire » ou de « culture artistique » ; dans le domaine « civilisations » on admet au plus un item non validé ; les deux autres domaines n'admettent la non-validation que d'un seul item, l'item « lire et employer différents langages » étant obligatoire ; compétence 6, 1 item non validé au maximum ; domaine comportement responsable : tous les items obligatoires, sauf 1 sur les deux « notions juridiques » et « notions économiques » ; compétence 7, 1 item non validé au maximum pour les deux premières compétences, 2 items non validés autorisés pour le domaine « faire preuve d'initiative ».

- Importance différente accordée aux disciplines qui évaluent dans le cadre d'une compétence : pour la compétence 1, français : coefficient 2 ; autres : 1 ; 80 % des items pour valider le domaine ; 80 % de domaines pour valider la compétence.

La mission a pu entendre d'un principal qu'il avait voulu faire que le socle soit « commun » au sein de l'établissement voire du bassin en ayant les mêmes modalités de validation mais qu'il n'y était pas parvenu.

Dans un contexte de contrainte qui imposait le LPC comme outil dédié au recueil final des validations du socle en vue de l'attribution du DNB, la perception qu'en ont eu assez généralement les acteurs de terrain a été celle d'un outil national « administratif » et gestionnaire, imposé aux équipes enseignantes dans le cadre étroit de la validation finale du socle en vue du DNB.

1.3.2 Le LPC, un outil de suivi personnalisé du parcours de l'élève... de façon seulement potentielle

1.3.2.1 Au sein du collège : « On sent qu'on a un bon outil mais on ne sait pas comment l'utiliser. »

Dans l'état actuel du LPC et malgré son évolution depuis deux ans, les équipes ne reconnaissent pas dans ce livret un outil de suivi de l'élève au cours de sa scolarité au collège. Même lorsqu'il est complété régulièrement et avant le niveau de troisième, sa présentation (l'existence d'un menu déroulant en particulier) limite la vision d'ensemble du profil de l'élève. Le LPC n'est pas encore un outil de communication habituel, automatique.

Ce sentiment apparaît encore accentué pour les enseignants les plus engagés dans les expérimentations, car le LPC s'est inscrit, pour eux, dans un paysage en partie déjà occupé par des logiciels expérimentaux à visée plus exclusivement pédagogique, mais sans véritable évaluation des mises en œuvre pédagogiques ni articulation avec le produit national, ce qui a entraîné parfois des frustrations et des ressaisies fastidieuses d'informations.

Ce sont ces autres outils qui servent à assurer ce suivi, cette mémoire commune entre les enseignants voire une communication avec les élèves et les parents : par exemple, les applications CERISE, SACOCHE (triple intérêt : utilisable dans le premier et le second degré ; édition de sujets de devoirs avec cartouche d'en-tête ; constitution de groupes de compétences), GISocle, googledocs ...

Ces outils ne sont pas utilisés par les équipes comme de simples outils de suivi mais aussi comme des outils d'aide à la décision. Ils sont considérés comme des endroits virtuels

destinés à confronter les résultats, à dégrossir ou à simplifier le travail, en évitant certaines réunions et en permettant d'identifier les cas qui nécessitent une véritable discussion entre les collègues concernant la validation. Cet aspect de « non validation automatique » semble bien ancré dans l'esprit des équipes qui, par contre, ne voient toujours pas de difficulté à valider une compétence à partir d'une somme d'items.

Il est aisé, par exemple en langue vivante, de travailler avec une grille de compétences qui est un recto-verso, format A4 : l'élève a sa fiche de suivi individuel répertoriée dans un classeur prévu à cet effet à disposition des professeurs de langues vivantes dans la salle des professeurs ; elle est complétée par le professeur tout au long de la scolarité. Chaque élève suit ainsi son apprentissage dans la langue concernée de la sixième à la troisième.

Souvent aussi, les équipes font état d'une pratique du « décochage » : on coche (on valide donc toutes les compétences et tous les items), et on ne s'intéresse alors qu'aux seuls élèves en difficulté pour qui on « décoche » les unes et/ou les autres.

Il faut faire état enfin du fait que l'application numérique n'est pas présente partout. Dans plusieurs collèges, on a choisi d'utiliser des outils de suivi sous forme papier (issus du LPC ou d'une autre application) laissés à disposition dans les salles des professeurs pour être complétés facilement. Les équipes estiment aussi que cette transmission est plus sûre d'un niveau à l'autre que si la mémoire est numérique. Dans ces cas, c'est le chef d'établissement qui, ensuite, saisit les données nécessaires dans le LPC, mais sans entrer dans le détail et sans reprendre la finesse des informations figurant sur les documents papier.

1.3.2.2 Entre les écoles et le collège : le LPC, davantage un frein qu'un élément facilitateur

La liaison école-collège n'est pas du tout facilitée par la mise en œuvre du LPC pour une raison simple : il n'est pas utilisé dans le premier degré sous sa forme numérique. De plus, les IEN sont restés dans l'attente du livret scolaire numérique qui aurait été rempli par les équipes, lesquelles auraient ensuite complété le LPC en direction des collèges : ils décrivent des situations très diverses entre les écoles, les enseignants du primaire restant très attachés au livret scolaire.

La situation reste donc, dans le premier degré, limitée à la transmission de documents papiers souvent très hétérogènes d'une école à l'autre. De plus, la question du coût des photocopies reste une vraie difficulté et les directeurs hésitent à tirer le LPC sous forme papier. De plus, s'ils le font, c'est souvent à destination des parents plutôt que du collège.

Les enseignants de CM2 ont souvent fait le choix, plutôt que de transmettre toutes les données aux professeurs principaux de collège, d'identifier uniquement les points utiles à exploiter par les enseignants. Ils ont alors choisi de travailler plutôt oralement afin de ne pas noyer leurs collègues de collège sous les documents de fin d'année (bilans individuels) servant aux principaux à constituer les classes de sixième.

Toutefois, quand certains établissements se disent gênés par la non évaluation du palier 2 par les écoles de leur aire de recrutement, les professeurs de sixième mettent alors en place une évaluation diagnostique, pour pallier le manque d'éléments en provenance des écoles.

Quand le palier 2 est complété, parfois, les professeurs principaux des classes de sixième se chargent de renseigner le « LPC » à partir des attestations fournies par les professeurs des écoles.

L'idée que tout le palier 2 n'a pas nécessairement à être validé à l'école semble largement partagée. Cela impose des liaisons CM2-sixième, des PPRE passerelles et, semble-t-il, des devoirs communs en sixième spécialement dédiés à la validation du palier 2...

1.3.2.3 Entre le collège et les lycées : le LPC, un outil utilisable mais non utilisé

Les relations avec les lycées sont faibles voire inexistantes malgré la mise en œuvre du LPC.

Certains proviseurs ont demandé des versions papier du LPC pour permettre la mise en œuvre de l'accompagnement personnalisé, car ils ne savaient pas qu'ils pouvaient accéder en ligne aux LPC.

Ceux qui ont utilisé le LPC nous signalent l'impossibilité de communiquer en retour vers les collèges, bien qu'ils en éprouvent la nécessité, car il faut retourner pour chaque élève dans Sconet pour voir de quel collège il vient.

Cette utilisation n'est, bien sûr, possible et utile que si le LPC est rempli à l'échelle de l'item. Dans le cas contraire, les lycées, en particulier les lycées professionnels qui souhaitent poursuivre la validation du palier 3, réalisent une nouvelle évaluation des élèves, sans partir du LPC, la culture des professeurs de lycée professionnel ancrée dans les compétences et leur polyvalence favorisant ce type de travail.

Lorsque le LPC n'était pas utilisé alors qu'il était pourtant connu et accessible, les proviseurs ont expliqué que les enseignants de lycée étaient méfiants face aux résultats, en raison de l'absence de clarté quant aux critères utilisés pour le compléter. Pour pallier cette absence de confiance du lycée dans le LPC, des évaluations diagnostiques sont parfois menées ou des devoirs-passerelles organisés entre le collège et la seconde, encore que les équipes reconnaissent que les données tirées de ces dispositifs demeurent souvent non utilisées pour des motifs de calendrier.

Plusieurs lycées ont vraiment exprimé le souhait de pouvoir travailler en termes de profil et de définir « quels sont les items incontournables (ou les niveaux de maîtrise) pour aller en seconde et ceux de seconde indispensables pour réussir au lycée ».

1.3.3 Le LPC, un outil qui ne joue pas son rôle de communication avec les familles

Des nombreuses interviews de parents auxquelles la mission s'est livrée, il ressort trop souvent que :

- les parents n'ont, la plupart du temps, été **informés ni du fonctionnement du socle commun ni de celui du livret personnel de compétences** par quelque niveau institutionnel que ce soit ;
- les parents sont nombreux à se plaindre de ne rien comprendre, et, du coup, à craindre de perdre des repères, voire une qualité d'enseignement pour leurs enfants qui conduirait à des acquis (surgit à nouveau la question des compétences) dont ils ne comprennent pas la signification ;
- les **règles non explicitées de l'attribution du DNB dans ses relations avec le LPC** ont parfois tendance à inquiéter les élèves et leurs parents, qui considèrent en certains

cas le « socle » comme un obstacle de plus, élaboré par l'école, sur la voie de la diplomation et, ultérieurement, de la qualification ;

- des parents sont préoccupés, sans recevoir de réponses institutionnelles, non pas par la « difficulté » supplémentaire qui naîtrait du socle, mais, au contraire, par ce qui leur apparaît comme l'abandon par l'école de l'objectif de transmission de savoirs, dont l'acquisition est traditionnellement mesurée par une note chiffrée, au profit de compétences qui leur semblent être un nivellement « par le bas », dont **la validation en binaire ne permet plus à l'excellence de se manifester.**

En outre, le document du LPC est un document personnel, communiqué à des tiers, un jury d'examen, l'administration de lycées, voire des employeurs : les parents sont en droit d'exiger que toutes les précautions nécessaires entourent ces communications, notamment leur visa sur ce document, voire leur possibilité d'en contester telle ou telle assertion qui pourrait être pénalisante. Les circuits, dans la réalité, sont à ce sujet extrêmement aléatoires, les parents sont rarement appelés à viser le LPC avant qu'il soit utilisé, d'abord dans le cadre du jury du DNB, et les choses se passent souvent comme si les notions relatives au droit des personnes (accès aux documents personnels) étaient ignorées par l'administration.

Il apparaît à la mission que :

- le nouveau référentiel des études au cours de la scolarité obligatoire (le socle commun) doit d'abord être présenté aux familles et partagé avec elles, sans quoi aucune coéducation n'est envisageable ;
- les procédures de validation des études par le LPC doivent être elles aussi expliquées et accompagnées de garanties qui devraient être définies au niveau national, car il s'agit à la fois du droit de la collation des grades et de celui de la communication des documents administratifs personnels ;
- les préoccupations des parents sur la signification des diplômes au plan des contenus doivent aussi être prises en compte : à ne pas le faire se creuserait le divorce entre les références institutionnelles et une population de parents, pouvant en cela relayer ou être relayés par certains enseignants, qui rejetteraient le socle commun comme un instrument d'appauvrissement des apprentissages. Ce qu'une certaine conception du LPC peut en effet laisser craindre.

2 Le LPC un outil révélateur des difficultés pour les collèges à articuler maîtrise du socle et programmes disciplinaires, comme à faire évoluer les pratiques d'enseignement et d'évaluation

2.1 La question de la validation des compétences et de la compréhension du socle commun : de la validation mécanique à une validation porteuse de sens

La mission s'intéressant à la mise en œuvre du LPC, le questionnement a largement porté sur la démarche utilisée par les équipes pour se doter d'informations suffisantes et pertinentes pour le renseigner. La mission a, par ses constats, exploré différentes situations qui vont d'un pilotage très replié sur une politique de validation, laissant peu de place à la pédagogie, à une politique de répartition des items plus ou moins en accord avec l'idée du

socle. En tous les cas, même lorsque les équipes avaient défini des règles cohérentes avec une réelle validation de compétences, il a semblé à la mission qu'il convenait qu'elle s'intéressât aux informations prélevées par les enseignants pour renseigner les items.

Or si de nombreux enseignants font état de leurs difficultés dans la gestion pédagogique de la multiplicité des items et éventuellement, pour certains, de sous-items, ils soulignent aussi leur difficulté à maîtriser le caractère pluridisciplinaire de certaines compétences ainsi que l'ésotérisme de la question de la « tâche complexe », et donc des règles présidant à la validation des compétences.

On peut néanmoins faire état d'équipes qui ont véritablement mené une réflexion pédagogique pour que la répartition des items ait du sens, travaillant avec les « explicitations des items » et les « indications pour l'évaluation » pour préciser les attentes et les critères de réussite, et, surtout, pour aller vers une validation du socle plus représentative des réussites des élèves sans toutefois tomber dans une démarche de validation mécanique sans aucun sens pédagogique. Elles ont pu aussi aller jusqu'à identifier, dans leurs pratiques, des situations ou des évaluations se prêtant davantage à cette validation.

Ce qui apparaît clairement aussi c'est la différence qui perdure entre les disciplines : elles ne sont pas homogènes, de par leur histoire mais aussi de par l'écriture de leurs programmes (« il y a le socle et les programmes ; on ne lâche pas les programmes ») ni du reste de par les documents mis à la disposition de leurs enseignants. Si les langues, les SVT et les sciences physiques et chimiques restent des disciplines motrices dont le jeu est relativement clair, les situations demeurent compliquées sur le terrain pour les lettres et l'histoire-géographie. Cette difficulté, souvent signalée, n'est pas sans lien avec la situation des deux dernières années, au cours desquelles l'attention des acteurs a plutôt été appelée par l'institution sur les nouveaux programmes que sur le socle, les enseignants ayant des difficultés à faire le lien entre les deux.

Les professeurs des disciplines scientifiques et technologiques reconnaissent l'existence de « directives » (« les grilles de référence pour l'évaluation et la validation des compétences du socle commun sur Éduscol mises à jour en janvier 2011 sont un outil simple et efficace pour définir les attentes correspondant aux différents items ») et les utilisent. Il est fréquent que les outils disponibles deviennent, après aménagement, des outils de travail avec les élèves (grilles d'évaluation) et des outils de communication avec les parents. À l'inverse il n'est pas indifférent de mentionner que la mission a rencontré des équipes qui ne connaissent toujours pas ces ressources.

En langues vivantes, les enseignants croisent aisément le niveau A2 tel qu'il est défini dans le CECRL et les items du socle lors de leurs évaluations par observation directe des élèves en situation de classe ou par l'observation de leurs productions écrites ; chaque item est évalué un certain nombre de fois et un nombre bien défini d'évaluations positives permet de le valider ; l'évaluation des 5 activités langagières (domaines) peut se faire dès la sixième et la validation du niveau A2 dès la fin de cinquième ; des remédiations peuvent être mises en place dès la quatrième et jusqu'en fin de troisième.

En lettres ou en histoire-géographie, les professeurs font état de plusieurs difficultés :

- l'absence de repères, de niveaux de performance attendue ;

- l'absence de possibilité de quantifier les performances contrairement à ce que permet la note : les échanges ont montré que c'est le passage aux compétences qui est difficile et que la focalisation se situe encore souvent autour des connaissances ;
- l'absence de règles pour valider : « peut-on valider la culture humaniste pour un élève qui ne connaît pas les droits de l'homme ? » ;
- l'inégalité de précision entre les différents items : des items ont une explicitation claire, quand d'autres représentent des formulations trop vastes comme « maîtriser les grands repères géographiques » : à quel niveau de maîtrise peut-on valider ?

On rencontre finalement trois approches du socle, qui ne sont pas sans lien avec les caractéristiques particulières des disciplines enseignées :

- celle pour laquelle la logique des « programmes » s'oppose à l'ambition floue du socle commun et de son « usine à cases » que toute validation de compétences est condamnée à devenir,
- celle pour laquelle la logique du socle s'impose à toutes les parties des programmes d'enseignement et se relie facilement aux items,
- celle où les deux se combinent en distinguant nettement le socle et ses exigences, du programme et de ses exigences.

Il est clair que le travail de formation reste indispensable (même si ce n'est pas lui qui sortira les acteurs des incohérences de départ) pour aider les équipes dans l'approche par compétences mais, on le voit aussi, l'explicitation des attentes et leur graduation en fonction des niveaux sont primordiales. Les enseignants ne trouvent pas toujours dans les ressources disponibles (elles n'existent en effet que pour certaines compétences comme la 3) ou dans leurs programmes disciplinaires respectifs quelles sont clairement les attentes en sixième, cinquième, quatrième et au final en troisième pour tel ou tel item. Les attentes sont forcément différentes par exemple sur l'item « Participer à un débat, à un échange verbal » si l'élève est en sixième ou en troisième. De même, la différence qui existe entre les différents items quant à leur précision ou à leur généralité pose aux acteurs des questions qui ne doivent pas être renvoyées aux choix individuels.

Cette formalisation est nécessaire et les équipes en pointent clairement le manque pour définir les besoins de remédiation, pour mettre en place des aides personnalisées et pour la création des groupes en fonction des items retravaillés. Cette graduation des attentes permettrait de remédier en milieu de parcours, ce qui éviterait de s'en préoccuper seulement en troisième.

Enfin, cette graduation permettrait de mettre en évidence les items pouvant être validés avant la fin de la troisième.

Le désarroi dans lequel cette situation a plongé certaines équipes disciplinaires a pu les conduire à souhaiter la mise en place d'évaluations nationales standardisées qui serviraient à réaliser cette validation.

2.2 Notes et compétences : les deux intégrismes

La mission s'est entendu rappeler qu'il est « difficile pour un enseignant d'être évaluateur car il a l'impression d'évaluer son propre travail ».

Il lui est apparu en effet qu'actuellement, dans de nombreux établissements, les équipes qui disaient que le LPC et le socle étaient en place, n'avaient en fait que dédoublé leur regard sur l'évaluation : cette évolution n'est pas négligeable puisque qu'en termes d'évaluation, le comportement des professeurs a réellement changé.

La mission a en effet constaté des changements de pratiques : le cadre des évaluations qui jusque-là conduisait à des notes indifférenciées et à des moyennes de moyennes a été délaissé. Cependant, des différences notables entre les disciplines ont été constatées dans cette évolution.

Même si pour certains, la pratique consiste simplement à convertir la note en validation de compétence (avec toute la difficulté de savoir à quel moment et quelle note permettent de valider), la tendance est plutôt, dans les évaluations de classe, d'identifier quels items du socle seront évalués, et à différencier l'évaluation des connaissances et celle des capacités. On voit des devoirs sur lesquels un bandeau en haut de la copie récapitule cette évaluation différenciée et va jusqu'à identifier ce qui relève de compétences différentes, par exemple compétences 1 et 3. Ainsi, les professeurs sont contraints à pratiquer une double évaluation pour un même devoir : la première pour mettre une note sur 20 et la seconde pour récolter des données destinées à évaluer tel ou tel item. On peut voir aussi des devoirs dans lesquels un seul exercice est spécifiquement réservé au socle.

Il est clair que de telles pratiques sont qualifiées de coûteuses en temps puisqu'elles constituent un travail supplémentaire. Les enseignants y voient une charge de travail extraordinaire dès lors que « le socle commun est vu comme un complément des évaluations, une couche qui se superpose ». « On a l'impression que l'on passe notre temps à valider. »

Cet obstacle semble à relier au fait que, dans la majorité des disciplines, le socle ne représente qu'une partie des programmes. Les sciences expérimentales et les langues se sont davantage libérées de ce handicap de morcellement et de double évaluation pour les mêmes raisons que celles évoquées précédemment.

Rares sont les équipes qui proposent de réelles situations d'évaluation de maîtrise de compétences. A toutefois été évoqué l'appui que peuvent constituer l'épreuve d'histoire des Arts, le rapport de stage en entreprise et la note de vie scolaire.

À la vision parfois simpliste de l'opposition socle/programmes rencontrée par la mission, s'ajoute son corrélat aussi fréquemment évoqué, l'opposition notes/compétences : les professeurs gèrent mal cette cohabitation entre les notes et les compétences, sont demandeurs d'éclaircissements, à moins qu'ils aient choisi de s'engager dans des classes sans notes, mais cela se rencontre plutôt dans les petites classes du collège.

C'est en effet essentiellement en sixième-cinquième que les notes sont abandonnées (expérimentation art.34) et le bulletin remplacé par un positionnement souvent obtenu par un outil numérique autre que le LPC et des appréciations communiquées aux parents. En quatrième-troisième, on revient au bulletin « classique ».

Les professeurs qui expérimentent les classes sans notes disent voir des élèves moins anxieux et davantage conscients de leur propre avancement, de leurs progrès, à travers des cases qui se remplissent régulièrement. L'évaluation accompagne l'élève, elle ne scande pas des fins de chapitre. La mission a toutefois aussi entendu des propos inverses,

rapportant que les élèves semblent très accrochés à la note, se désintéressent du vert-orange-rouge qui les renvoie à l'école primaire et n'en tirent pas moins de stress.

La combinaison des deux fonctionne bien quand les enseignants et les élèves sont « clairs » sur les types d'objets mesurés (performances, compétences), ce qui est le cas en EPS. « Une note finale peut traduire de manière perceptible et intelligible une évaluation par compétences dès lors qu'elle est cohérente et transparente. »

Entre l'« intégrisme » stérile d'une approche par « compétences » qui perd de vue le sens en multipliant « items » et « sous-items » et l'« intégrisme » de la moyenne de notes sur 20, il y a une place pour proposer une évaluation qui associe performances et compétences. Les établissements qui réussissent le mieux cette combinaison, sont, semble-t-il, ceux qui maîtrisent explicitement les démarches pédagogiques différenciées caractéristiques de ces approches et savent utiliser leurs complémentarités.

2.3 Les pratiques d'enseignement : la mise en œuvre du LPC, une occasion rarement saisie de rénovation des pratiques d'enseignement

Les difficultés dans la mise en œuvre du LPC apparaissent finalement moins comme d'ordre strictement technique que comme les « symptômes » de la difficulté à combiner et ajuster différentes approches pédagogiques au sein des classes. Cela témoigne finalement de la difficulté à prendre en compte l'hétérogénéité des élèves et à tirer parti d'approches et de situations différentes mais complémentaires dans les activités d'apprentissage.

Comme le disent certaines équipes : « Il faut enseigner par compétences et non se borner à transformer la note en compétences ! ». Or, quand on lit les cahiers de textes numériques, on voit des connaissances, des programmes, mais rarement des compétences.

L'« effet socle » sur la didactique est en fait très variable suivant les disciplines, toujours pour les raisons évoquées précédemment. Les enseignants comme les équipes de direction regrettent ce manque de cohérence entre les disciplines, les formations et les discours.

Ceux qui pratiquent la mise en œuvre de tâches complexes y voient une véritable motivation pour les élèves. Mais ils signalent aussi un travail de gestion de classe d'autant plus lourd, pour différencier, que les effectifs sont élevés.

Lorsque les professeurs explicitent leurs attentes aux élèves en début de séance en termes d'objectifs de connaissances, de capacités et d'attitudes, ils constatent que cette explicitation atteint les élèves et ils reconnaissent pouvoir assurer une remédiation plus précise et plus concrète dans le cadre de leur enseignement, dans des groupes de besoins, de l'accompagnement éducatif ou à travers les PPRE.

La question de la remédiation est de ce point de vue fort éclairante, car presque toujours posée en aval de l'évaluation et pensée à travers des « dispositifs de remédiation » et rarement au sein des classes dans le cours même des apprentissages disciplinaires.

Cet enseignement par compétences conduit enfin les enseignants à prendre conscience de manques dans leurs pratiques et à orienter, par exemple, les activités des élèves vers davantage de tâches orales, de rédaction d'écrits spontanés ou vers davantage d'autonomie ou de prise d'initiative.

2.4 Les préconisations

A ce stade de l'exposé, il est possible de commencer à dessiner un certain nombre de directions allant dans le sens d'une sortie du désordre actuel :

2.4.1 Le LPC est à stabiliser

La mission considère qu'il est d'abord urgent et possible d'améliorer le LPC, en stabilisant quelques procédures simples, qui ne mettront pas en difficulté les équipes, mais les rassureront. Les principes pourraient être limités à trois :

1. **tout professeur peut porter un renseignement à tout moment de la scolarité, sur tout item, et ceci en toute indépendance des autres enseignants des autres disciplines ;**
2. **un renseignement d'item est porté une fois par année, par discipline**
3. **tout professeur peut renseigner l'un des trois paliers.**

2.4.2 Ses fonctions sont à clarifier

Deux besoins existent de toute évidence : la nécessité d'un **suivi au quotidien des acquis des élèves** par chaque professeur (chaque enseignant évalue ses élèves dans le cadre du socle et conserve des traces personnelles et spécifiques de ses évaluations) est à distinguer clairement d'une **étape annuelle de renseignement des items**, étape qui est conclusive quant à la maîtrise d'un item par l'élève à telle date vue du point de vue d'une discipline.

Il n'est pas possible que le même outil serve à l'un et à l'autre usage, mais il est tout aussi important qu'ils soient sur la même logique, notamment pour que les élèves et les parents comprennent bien que l'un est utilisé au long de l'année tandis que l'autre est conclusif.

Il est donc nécessaire :

- d'imaginer l'outil de suivi, qui n'existe pas, qui doit être intégré au livret scolaire numérique et être d'abord fait pour **faciliter et éclairer le dialogue avec la famille**. Il sert à chaque enseignant (ensemble des évaluations qui jalonnent le parcours de l'élève au cours d'une année), dans le cadre de sa discipline. Les bulletins trimestriels traditionnels semblent en revanche condamnés ;
- de faire du LPC un outil de validation renseigné dès la sixième par chaque enseignant au sein de sa discipline et utilisé lors de temps scolaires adéquats par l'équipe pédagogique, en troisième, laquelle dispose ainsi sans saisie trop lourde et avec un éclairage portant sur les quatre années, **des données nécessaires pour prendre la décision ou non de validation d'une compétence**.

2.4.3 La validation est à établir au niveau des domaines, avec des règles raisonnables pour une compensation conçue comme dynamique

Le socle étant composé d'éléments de niveaux hiérarchiques différents (jusqu'ici appelés compétences, domaines et items), il faut affirmer que la validation doit se faire à un niveau qui soit chargé de sens, qui est aujourd'hui celui des **domaines**. On a là des ensembles qui sont d'un niveau suffisant de synthèse, **intelligible par les élèves, les parents et les différents professeurs** : il s'agit par exemple, pour valider la compétence « maîtrise de la langue française », de ne pas s'interroger à partir de la longue succession des items suivants :

- Adapter son mode de lecture à la nature du texte proposé et à l'objectif poursuivi
- Repérer les informations dans un texte à partir des éléments explicites et des éléments implicites

nécessaires

- Utiliser ses capacités de raisonnement, ses connaissances sur la langue, savoir faire appel à des outils appropriés pour lire
- Dégager, par écrit ou oralement, l'essentiel d'un texte lu
- Manifester, par des moyens divers, sa compréhension de textes variés
- Reproduire un document sans erreur et avec une présentation adaptée
- Écrire lisiblement un texte, spontanément ou sous la dictée, en respectant l'orthographe et la grammaire
- Rédiger un texte bref, cohérent et ponctué, en réponse à une question ou à partir de consignes données
- Utiliser ses capacités de raisonnement, ses connaissances sur la langue, savoir faire appel à des outils variés pour améliorer son texte
- Formuler clairement un propos simple
- Développer de façon suivie un propos en public sur un sujet déterminé
- Adapter sa prise de parole à la situation de communication
- Participer à un débat, à un échange verbal

mais à partir de leur regroupement en trois domaines : lire, écrire, dire.

Donner poids à la notion de domaine revient par ailleurs à **proposer une solution à la question de la non-compensation**. Le principe de non-compensation entre les différentes compétences doit être réaffirmé, comme essentiel pour s'assurer que l'élève a bien acquis ce que la Nation a défini comme indispensable.

Il faut toutefois prendre garde à éviter une vision intégriste de la non-compensation, qui reviendrait à tout exiger et rendrait le socle inatteignable.

La mission propose, que, loin d'être une application mécanique, **le mode de compensation retenu ait une signification pédagogique, en la pratiquant au niveau de ce qui fait sens, c'est-à-dire au niveau des domaines**.

Il s'agit de se demander, dans une conception dynamique du progrès de chaque élève, si les acquis démontrés sont suffisants pour qu'on puisse raisonnablement penser que ce qui manque pourra être acquis sans rencontrer trop d'obstacles. Pour donner un exemple, on peut dire que si un élève a atteint dans une langue vivante le niveau A2 en compréhension de l'écrit et en expression orale, soit plus généralement dans une activité langagière

(domaine) de réception et dans une activité langagière de production, il est permis de penser que, s'appuyant sur ces acquis, il pourra aussi atteindre ce niveau dans cet autre domaine de réception qu'est la compréhension de l'oral et dans cet autre domaine d'expression qu'est l'expression écrite.

Dans ce cadre-là on va finalement adopter une attitude prédictive à l'intérieur de la compétence 2 quant à la réussite de l'élève.

À noter que dans un exemple comme celui qui vient d'être fourni, le professeur sera en tout cas en mesure de construire les apprentissages ultérieurs dans le sens du profil dynamique de l'élève. Ce pourra être aussi le cas du lycée que fréquentera l'élève ensuite.

Cette forme de **compensation intelligente et attentive au profil de chaque élève**, qui est déjà en usage dans plusieurs académies pour la validation de la compétence en langues vivantes étrangères, devra, pour être mise en place sans difficulté, bénéficier d'un pilotage par les autorités pédagogiques académiques, voire nationales, ce que les enseignants attendent impatiemment. Elle facilitera par ailleurs le croisement des regards disciplinaires.

En résumé, sans remettre en cause la compensation au niveau des sept compétences, il s'agit, selon une analyse prédictive, de valider une compétence dont tous les domaines ne le sont pas.

2.4.4 Le LPC doit devenir un outil de mutualisation entre les niveaux d'enseignement

Il paraît pouvoir jouer un rôle essentiel pour la liaison école/collège aussi bien que collège/lycée.

1. Il faut tout mettre en œuvre pour que le LPC soit le document numérique de transmission de toutes les informations utiles et pertinentes des écoles vers le collège et des collèges vers les lycées. On doit lever tous les obstacles techniques pour que les professeurs de lycée, CFA ou toute autre section post-troisième puissent avoir accès aux livrets de leurs élèves et y prélever ou selon le cas y saisir des renseignements sur les trois paliers du socle. Le déploiement de l'application SIECLE-LPC est indispensable dans toutes les écoles, comme son intégration au Livret scolaire numérique du premier degré
2. Il serait souhaitable d'expérimenter, comme au moins une académie l'a déjà tenté, comment la validation des compétences du socle pourrait être prise en compte dans le logiciel qui permet l'affectation des élèves entre les lycées, étant entendu que sans cela c'est la moyenne générale qui continue à être prise en compte.
3. Une harmonisation dans la rédaction des domaines et des items du LPC de l'école au collège s'impose rapidement.
4. Le LPC en tant qu'outil de suivi des élèves ne doit pas s'arrêter à la fin du palier 3, mais doit accompagner l'élève jusqu'à la fin de sa scolarité, au-delà même de la seule scolarité obligatoire, parce que la pédagogie par compétences ne s'arrête pas en fin de collège et que la monnaie qui vaut au collège continue de valoir au-delà. Il faut poursuivre la construction du socle pour les élèves qui n'en ont pas obtenu l'attestation en fin de scolarité obligatoire et, pour ceux qui l'ont obtenue, poursuivre naturellement à partir de celui-ci et au-delà et de manière plus diversifiée, notamment au lycée (illustration : les langues vivantes et la constitution des groupes). Cette préconisation

aurait aussi l'avantage de dépasser la vision du socle comme « utile seulement » pour ceux qui en sont le plus éloignés, conception liant le socle à un objectif quasi unique de traitement de la difficulté scolaire.

2.4.5 La disparité entre compétences et entre items doit être corrigée

Chaque compétence et les items qui la constituent sont à reprendre afin de faire disparaître la disparité trop marquée entre certains items. Par exemple, quand il s'agit pour un élève de faire à la main un calcul isolé sur des nombres en écriture décimale, il s'agit de compétences très ciblées et spécifiques : l'élève est en situation d'automatisation de procédures. À l'inverse, quand il s'agit de « prendre des initiatives » ou de « formuler une hypothèse », il s'agit d'opérations mentales générales pour lesquelles il est nécessaire d'évaluer leur maîtrise dans différentes situations et en particulier dans des champs disciplinaires différents.

2.4.6 Les pratiques d'enseignement et d'évaluation doivent évoluer dans la logique du socle

Le renseignement du LPC par les équipes pédagogiques passe par des pratiques d'évaluation et d'enseignement adaptées :

- Il est urgent et possible de **faire disparaître du paysage, par exemple dans les bulletins trimestriels, les calculs de moyennes de moyennes**, des données qui n'ont aucun lien entre elles ; la note elle-même, qui n'est pas nécessairement à récuser, devra être définie afin que sa signification en soit claire ;
- L'enseignement devra généraliser l'approche par **tâches complexes** : il faut dépasser les difficultés, les contradictions et les différences de rythme d'appropriation de cette visée par les différentes disciplines, pour que l'apprentissage des connaissances, des capacités et des attitudes se fasse dans des situations conceptualisées et diversifiées.

2.4.7 Les programmes doivent être une déclinaison des compétences du socle commun

Les programmes enseignés dans les classes doivent être définis comme une véritable déclinaison des compétences du socle commun. Cette réécriture conjointe des programmes et du socle constitue une demande forte du terrain comme le confirment les observations de la mission.

On pourrait l'envisager selon deux axes :

1. le premier axe consisterait à écrire le référentiel de l'école obligatoire (le nouveau socle ?) sous la forme de quelques compétences partagées par toutes les disciplines (par exemple : compétences d'ordre méthodologique – exploiter les TICE... – intellectuel – résoudre des problèmes, exercer son jugement critique...– personnel et social – coopérer...– ou de communication – communiquer de façon appropriée...); ces compétences pourraient alors s'articuler avec des champs d'apprentissage permettant à chacune des disciplines d'enseignement actuelles au collège de les décliner dans leurs programmes respectifs, dans le cadre de leurs problématiques disciplinaires et culturelles. On peut envisager par exemple

le champ des langues, celui de la culture scientifique, celui de la culture humaniste, celui du développement personnel ;

2. le second axe, le plus immédiatement nécessaire du point de vue de la mission, serait de **définir, pour chaque compétence**, commune à tous les enseignements, à un groupe d'entre eux ou spécifique, **un petit nombre de degrés d'acquisition permettant de sortir de l'évaluation binaire et de valoriser aussi l'excellence à l'intérieur du socle commun (comme cela existe déjà dans la compétence 2 grâce au cadre européen commun de référence pour les langues).**

2.4.8 Le temps scolaire doit s'adapter aux rythmes divers d'acquisition des compétences

Il paraît devenu indispensable de penser, dans les établissements, de nouvelles organisations du temps scolaire (disciplinaire et autres), pour **tenir compte des rythmes différents d'acquisition des compétences.**

Objectif central de la scolarité obligatoire, le socle commun doit être acquis par tous dans une personnalisation des parcours scolaires. Cette personnalisation fondée sur une approche pédagogique implique, sur la base d'un diagnostic, une refonte du concept même de parcours et de l'unité classique de lieu et de temps héritée des collèges Jésuites (une heure, une salle, une discipline, un groupe-classe avec son professeur). Elle ne peut être pensée en termes de dispositifs et a donc ses retombées en termes d'organisation : la réorganisation qui découlera de cette approche devra traverser et transcender les dispositifs, quels qu'ils soient, et s'appuyer de plus en plus sur une nouvelle représentation de la notion de cursus, de groupe, de niveau d'enseignement, de calendrier et d'emploi du temps.

3. Le LPC : entre la volonté d'améliorer la qualité de la certification en fin de scolarité obligatoire et la cohabitation impossible avec le DNB existant

Construire un nouveau mode de validation des études correspondant à la scolarité obligatoire constitue pour l'État comme pour tous les acteurs de l'éducation une responsabilité considérable. En effet, qu'elle se fonde ou non sur un livret personnel de compétences ou sur un examen traditionnel, cette validation, qui certifie des acquis aux yeux d'un élève, mais aussi de sa famille, des responsables des écoles auxquelles il souhaite s'inscrire comme des entreprises auprès desquelles il peut envisager de rechercher un apprentissage, un stage ou un l'emploi, a une valeur essentielle en ce qu'elle est une interface entre le monde de l'école obligatoire et le monde, divers, auquel accède désormais l'ancien élève.

Cette interface, à ce niveau de scolarité, prend jusqu'ici, aux termes de la loi, la forme du diplôme national du brevet, c'est-à-dire d'une certification définie et encadrée juridiquement dans une réglementation publique, qui garantit tant la qualité de la certification que les droits des candidats en référence aux principes ordinaires du droit des examens.

3.1. Le DNB, un diplôme composite dont on mesure mal la qualité certificative

3.1.1. Un diplôme qui a été de plus en plus conforté et complexifié depuis sa création en 1987

Depuis sa création en 1987 (décret n°87-32 du 23 janvier 1987), le DNB²⁰, après une longue période de stabilité, a subi depuis 2005 une succession d'ajouts et modifications qui l'ont rendu de plus en plus complexe :

- mentions²¹ ouvrant droit à l'attribution de bourses au mérite, donc d'avantages sociaux ;
- prise en compte de l'option et du module de découverte professionnelle ;
- introduction d'une note de vie scolaire ;
- introduction du B2i ;
- introduction du niveau A2 dans une des deux langues vivantes enseignées comme condition *sine qua non* d'obtention du diplôme ;
- création depuis 2010 d'une mention langue régionale ;
- développement de l'option internationale ;
- mise en place d'une commission nationale d'élaboration des sujets et des barèmes ;
- intégration d'une épreuve orale d'histoire des arts obligatoire ;
- depuis la session 2011 enfin, ajout de la nécessité d'avoir validé au palier 3 les 7 compétences du socle commun pour obtenir le DNB.

Depuis la session 2011, l'élève candidat dans la série générale doit donc, pour obtenir le DNB, avoir validé les sept compétences du socle (sans compensation, et cet aspect sera approfondi ultérieurement). Mais cette condition nécessaire n'est pas suffisante : il lui faut aussi avoir obtenu une moyenne générale égale ou supérieure à 10/20 au groupe constitué par

- les notes de contrôle continu, dont la note de vie scolaire, ces notes entrant pour 58 % dans la moyenne générale (nombre d'élèves ont donc pour ainsi dire déjà le DNB en poche avant même de passer les épreuves) ;
- la note obtenue à l'oral d'histoire des arts (10% de la moyenne générale)
- Les notes obtenues à l'examen du brevet dans trois disciplines (32% de la moyenne générale)

²⁰ Création qui n'était bien sûr pas ex nihilo, le DNB prenant la suite d'une certification antérieure.

²¹ À la session 2011, 60% des candidats ont obtenu une mention, ce qui ne manque d'interroger.

3.1.2. Un diplôme pourtant dont la qualité évaluatrice, et donc certificative, est fortement interrogée:

On se réfère ici notamment au rapport Salines-Vrignaud de l'ancien Haut-conseil de l'évaluation de l'école, ainsi qu'à plusieurs rapports de l'inspection générale.

- La moyenne au contrôle continu, une fois franchi le verrou présumé de la validation du palier 3 (un verrou peu fiable et souvent contourné comme ce rapport l'a déjà souligné), apporte peu de garanties de fiabilité et d'équité, tant les pratiques de notation chiffrée – les investigations sur le terrain en ont encore apporté plus d'une preuve – varient d'un professeur à l'autre, d'une discipline à l'autre, d'un établissement à l'autre. Il n'est ainsi pas anodin de constater que c'est non pas cette moyenne, mais l'écart de celle-ci avec les notes obtenues dans les trois épreuves ponctuelles qui constitue un indicateur de pilotage.
- On sait aussi que le DNB peut être qualifié d'examen « administré », c'est-à-dire que les résultats ne sont pas arrêtés par rapport aux seuls acquis des élèves qu'il est censé mesurer, mais le plus souvent par rapport au taux moyen de réussite souhaité en référence à celui de l'année précédente²², taux à partir duquel on fixe les notes à partir desquelles on « rachète » les candidats.

3.1.3. Un diplôme qui n'influe en rien sur les procédures d'orientation des élèves

Il faut rappeler que l'obtention du DNB ne crée pas de droit pour la poursuite d'études dans le second cycle du second degré, non plus que l'échec au brevet ne les empêche. L'affectation des élèves en lycée s'appuie de son côté non pas sur les résultats à l'examen, mais essentiellement, à côté de critères sociaux (statut de boursier), familiaux (la fratrie), géographiques (la proximité du domicile), sur les notes de contrôle continu.

Lors de ses observations, la mission n'a par ailleurs constaté aucune prise en compte du LPC et de la validation des compétences dans les affectations et l'orientation²³.

3.1.4. Un diplôme qui continue de jouer néanmoins un rôle important dans la mesure de la performance des établissements

Tous les collèges disposent en effet d'une batterie d'indicateurs précis, au premier rang desquels figure le taux de réussite au DNB, ainsi que les résultats obtenus aux épreuves ponctuelles de cet examen. Ces données établies sur plusieurs années sont mises en relation avec les résultats des évaluations en CM2 pour mesurer la valeur ajoutée par chaque collège pour une cohorte donnée d'élèves.

22 C'est d'ailleurs ce manque de signification du taux de réussite au DNB, qui était jusqu'ici l'indicateur central de pilotage des collèges, qui justifie qu'il ait été, au cours de l'année scolaire 2011-2012, remplacé dans les PAP par le taux d'accès au brevet, d'ailleurs sans annonce particulière.

²³ Sauf, dans certaines académies, la prise en compte des compétences dans le cadre de l'application d'affectation Affelnet, pour les candidatures à la voie professionnelle. En tous les cas, on voit bien que si de telles dispositions sont à envisager autour du lien entre compétences du socle et orientation, cela ne peut être fait de façon désordonnée par les académies sans une régulation nationale.

Toutes ces données sont au centre des diagnostics préalables aux projets d'établissement, aux contrats d'objectifs, aux lettres de mission des chefs d'établissement : or la faible valeur évaluatrice du brevet et du contrôle continu ne manque pas d'interroger sur la validité de ces diagnostics, donc sur la mesure de la performance scolaire des établissements.

Alors qu'avec le LPC une évaluation plus fine des compétences et acquis réels des élèves d'un établissement devient possible, il faudra sans doute revoir l'ensemble des indicateurs de performance (voir partie 4 du présent rapport : le LPC et le pilotage pédagogique), à la condition toutefois que le couplage obligatoire de la validation du socle et du DNB ne conduise pas à faire du LPC un outil lui-même « administré ».

3.1.5. Un diplôme qui, en dépit de ses nombreuses faiblesses, continue de recueillir un large soutien, tant à l'intérieur du système scolaire que chez ses usagers

Les défenseurs du brevet ne manquent pas d'avancer de nombreux arguments :

- le DNB serait pour certains élèves le seul diplôme qu'ils obtiendraient à l'issue de leur scolarité ;
- le DNB serait la seule occasion avant le baccalauréat d'entraîner les élèves à un examen en bonne et due forme ;
- le contrôle continu qui, d'une manière générale, sous-tend la réussite au DNB, serait l'un des rares moyens de pression à la disposition des professeurs de collège.

Il faudrait naturellement distinguer existence d'un diplôme national, existence d'un examen ponctuel et existence d'un examen ponctuel à sujet national, distinction que l'annexe « internationale » n°1 au présent rapport fait apparaître. Mais la mission doit témoigner qu'aucun des parents d'élèves qu'elle a rencontrés n'imagine la disparition de cet examen qui mobilise bon an mal an plus de 700 000 élèves (789 500 inscrits en 2011), et presque autant de familles.

3.1.6. Un diplôme qui, par sa complexité même, révèle et reflète un mode de pilotage du système éducatif

Le 3.1.1. ci-dessus montre bien comment, à chaque réforme, à chaque introduction d'un enseignement nouveau, les pilotes du système ont estimé nécessaire d'asseoir la nouveauté dans les pratiques de classe en en rendant l'évaluation obligatoire dans le cadre de l'examen terminal, le DNB.

Ce mode de pilotage par l'aval relève d'un principe d'injonction générale, descendante et autoritaire dont la mise en œuvre, facile à contrôler statistiquement, ne semble pas manquer d'efficacité.

Quand il s'agit d'un enseignement nouveau (comme l'histoire des arts, par exemple, ou la découverte professionnelle qui impliquent des moyens spécifiques d'enseignement), on peut penser que c'est de bonne méthode.

Quand, en revanche, il s'agit d'introduire une transformation générale des pratiques pédagogiques, comme c'est le cas avec une approche par compétences, choisir l'aval, la validation finale pour y parvenir, ne manque pas de soulever de nombreuses questions,

surtout si cette validation finale des compétences est étroitement liée à un examen de fin d'études en collège dont les principes évaluateurs sont non seulement radicalement autres (en particulier totalement compensatoires), mais aussi, comme on l'a vu plus haut, fragiles, friables et de piètre fiabilité, pour les élèves comme pour l'ensemble du système :

- n'est-il pas antinomique de lier la mise en place de l'approche par compétences à un examen national qui fonctionne sur le préjugé non formulé que la **notation** chiffrée et la moyenne de notations chiffrées seraient le seul critère universel et intangible de l'évaluation des acquis ?
- n'est-ce-pas en outre contre-nature que de lier le pilotage de l'EPLÉ aux résultats à cet examen alors que l'autonomie pédagogique de l'établissement est, par ailleurs, affirmée et renforcée dans le code de l'éducation ?

3.2. DNB et socle commun : une liaison ambiguë

3.2.1. La logique certificative de l'examen national et la logique formative de l'évaluation des compétences : de l'opposition à la complémentarité ?

En faisant de la validation des sept compétences du socle commun la condition *sine qua non* de l'obtention du DNB, le législateur a fait s'affronter deux logiques totalement différentes, à charge pour les enseignants concernés de les faire coexister : la logique de l'examen national qui repose sur le principe de la compensation, de la **notation** chiffrée de 0 à 20, de la moyenne et même de la moyenne de moyennes d'une part, d'autre part la logique formative de l'évaluation des compétences qui vise à définir le degré d'acquisition au niveau des domaines et des items, donc à dresser le bilan, dans une finalité dynamique et positive d'un apprentissage ciblé, qui indique ce qui est acquis et ce qui reste à acquérir, sans qu'aucune compensation d'aucune sorte puisse intervenir entre l'une et l'autre catégorie.

Autant il est facile d'additionner des notes, au besoin affectées de coefficients, pour en tirer une moyenne, autant la validation globale d'une compétence du socle relève d'une décision prise en regard de ce qui a été acquis et de ce qui reste à acquérir. À partir de quels critères une compétence du socle peut-elle être considérée **globalement** comme « validable » ? Un nombre ou un pourcentage donné d'items ? De domaines ? Selon donc un critère quantitatif ? Ou selon une vision qualitative de profil dynamique de l'élève où l'on considère que, maîtrisant telle ou telle sous-compétence, celui-ci est en mesure de poursuivre ou non son parcours d'apprentissage vers d'autres acquisitions plus exigeantes, d'autres degrés d'acquisition ? Parler de validation globale d'une compétence peut-il seulement avoir un sens, dès lors qu'on affirme, dans les textes officiels, le principe de non-compensation entre domaines et items ?

Tel est bien, pourtant, le dilemme des professeurs du collège devant la validation du palier 3, en l'absence de toute indication du législateur autre que l'affirmation du principe de non-compensation.

Un autre dilemme s'ajoute au précédent : la décision, prise en dernier ressort par le chef d'établissement signataire du LPC, selon des procédures à inventer dans chaque collège, risque d'obérer la réussite de certains élèves et de modifier sensiblement le taux de réussite

du collège au DNB, indicateur central de l'établissement et élément sensible de sa communication vers l'extérieur.

Comment les établissements ont-ils procédé ? Quel bilan peut-on tirer de la première mise en œuvre de la validation du palier 3 ? Quelles incidences a-t-on pu constater sur les résultats au DNB ? Les développements précédents ont déjà apporté de larges informations en réponse à ces questions et on ne reviendra ici que sur certains aspects particulièrement problématiques pour en dégager quelques préconisations.

3.2.2. Une incidence infime sur les résultats du DNB

Quand on observe les résultats du DNB 2011 (note de la DEPP en date du 23 février 2012), on constate un taux de réussite global en baisse de 0,1% par rapport au DNB 2010 (baisse sans signification sur le plan statistique) : 83,4 % contre 83,5 %. Comme le taux de validation global du socle commun est établi dans la même publication à 89,5 % (taux le plus bas en Guyane avec 81,9% et le plus haut à Toulouse avec 92,3%), cette baisse infime de 0,1% ne peut être imputée à l'introduction de la validation du socle dans l'architecture générale du DNB. Elle ne peut être davantage imputée à l'introduction de la seconde nouveauté de 2011, la note de l'histoire des arts : la moyenne nationale à l'épreuve a en effet été de 13,4 sur 20, avec un écart de 12,9 à 14,2 suivant les académies.

Lors de l'introduction à la session 2008 de la validation du niveau A2 dans une langue vivante et du B2i, la même constatation s'était imposée : ces nouveautés n'ont pas obéré les taux de réussite, puisque ceux-ci sont passés de 2008 à 2011 de 82,1 % à 83,4 %.

Le dispositif du DNB semble fonctionner comme une éponge : il absorbe, il gonfle, il prend du volume, mais il garde la forme.

3.2.3. Une incidence infime, mais trompeuse

Les observations que la mission a conduites dans différentes académies et départements permettent toutefois d'avoir une vision beaucoup plus nuancée de ce bilan harmonieux des résultats du DNB, et plusieurs constats peuvent être établis :

- il est souvent difficile de trouver chiffres et analyses des taux de validation avant et après délibération du jury du DNB ;
- les données de terrain sont en un certain nombre de cas inutilisables : nombre d'autres logiciels de saisie existent et préexistaient à l'arrivée de LPC (CERISE, OPALE, GIBIC, SACOCHE, etc.). Ces logiciels ont commencé, dès cette année scolaire, à être interfacés avec « LPC », à condition de remplir un cahier des charges fixé par la DGESCO et de respecter l'esprit du socle²⁴. La moitié des établissements du privé ont cependant refusé en 2011 de compléter le LPC et ont délibérément procédé à une saisie manuelle dans leur propre logiciel. Dans trois académies, il semble également qu'un comportement analogue ait été observé. Les données alors recueillies sont inutilisables ;

²⁴ Ainsi ont été repoussés tous ceux qui proposaient des algorithmes, dont les outils de nombreux établissements privés. A ce jour, 8 applications ont été accréditées.

- en 2011, le calendrier de remontée des données de l'affectation et de la validation, superposé à celui des conseils de classe de fin de troisième, a obligé les chefs d'établissement à saisir toutes les données LPC en deux ou trois jours. Seule la validation globale a donc été renseignée. Le travail des jurys de DNB n'en a pas été altéré, mais toutes les informations concernant domaines et items, qui auraient permis un travail plus fin du jury en cas de « rachat », et qui, en tout état de cause garantissent le suivi des acquis et la liaison avec le lycée, ont été perdues ;
- là où les données existent, on constate parfois des disparités extrêmes des taux de validation avant jury d'un collège à l'autre, allant parfois de 25 % à 100 %. Dans ce diplôme très « administré » qu'est le DNB, les règles de « rachat » mises en place par les jurys sont donc variables.

Prenons l'exemple de deux départements situés dans deux académies différentes :

	Département A	Département B
Nombre total de collèges (privé et public)	54 collèges	66 collèges
Taux de validation avant brevet	de 64,9 % à 100 %	de 25,4% à 100%.
Taux de succès moyen au DNB dans le département	85,6 %.	73,7 %
Taux de validation du socle commun après brevet	88,4 %	79,1 %
Nombre de collèges validant moins de 60 % des élèves	0	14
Nombre de collèges validant moins de 70 % des élèves	2	23
Écart en points de pourcentage entre avant et après la délibération du jury	4 collèges sur 54 bénéficiant d'un rattrapage supérieur à 10% des effectifs	13 collèges sur 66 bénéficiant d'un rattrapage supérieur à 10% des effectifs.
Taux moyen de rattrapage en points de pourcentage	2,8	5,4
Taux de succès académique au DNB	80,93%	78,9%

Pourcentage d'élèves ayant validé le socle dans l'établissement	Nombre de collèges du département A	Nombre de collèges du département B
Plus de 85 %	29	15
Entre 65 et 85 %	25	33
Entre 50 et 65 %	1	15
Moins de 50 %	0	3

On a donc deux départements pour lesquels l'écart entre les taux de validation du socle dans les établissements est élevé (11,9 points), nettement supérieur à l'écart des taux de succès au DNB. Après la délibération, l'écart n'est plus que de 9,3 points. On voit donc :

- une situation (B) où la validation du socle dans les collèges est d'apparence sévère et où il est demandé au DNB de « faire le travail » de validation du socle ; ce « travail » est fait, mais jusqu'à un point qui conduit à un pourcentage de validation du socle à peine supérieur au taux de succès au DNB (78,2% pour ce département) ;
- une situation (A) où la validation du socle dans les collèges est nettement plus forte et où le DNB contribue moins à remonter le taux de validation, avec des règles de rattrapage moins favorables.

En tout état de cause, le taux moyen de « rachat » par les jurys de DNB se situe entre 4 et 5 %. Quand on considère que, dans nombre d'établissements, les taux de validation ont déjà, en amont des jurys de DNB, fait l'objet de négociations pour que les résultats de la validation des compétences n'affectent pas la réussite des élèves au DNB, il est donc permis de s'interroger sur la pertinence du lien établi entre la validation du socle et l'examen national. La seconde finalité du LPC, le suivi des acquis réels des élèves et la liaison avec le lycée, s'en trouve donc fragilisée.

Il n'est pas inintéressant ici de constater, du reste, que les deux compétences qui connaissent le plus bas taux national de validation sont les compétences 2 (Pratique d'une langue vivante étrangère, alias A2 : 88,90 %) et 3 (Principaux éléments de mathématiques et culture scientifique et technologique : 88,12 %), domaines d'enseignement où l'approche et l'évaluation par compétences est la plus ancienne et la plus avancée.

Si l'on prend l'exemple du A2 en langues vivantes, on peut, par ailleurs, établir une comparaison entre la validation LPC en 2011 et d'autres évaluations établies au même niveau, soit dans certaines académies, soit lors des « certifications étrangères », soit par la DEPP (évaluations CEDRE, même si ces dernières ne portent que sur une partie des domaines de la compétence 2 : compréhension de l'oral, compréhension de l'écrit et expression écrite). Sans entrer dans le détail des chiffres et des modalités de ces évaluations officielles, force est de constater que, dans le meilleur des cas, les taux de validation du A2 tournent autour de 70 %.

À ce stade de la réflexion et de ce rapport, on voit que ce couplage entre la validation du socle et le DNB conduit à « maquiller les acquis réels des élèves », comme des professeurs l'ont déclaré à la mission.

3.2.4. Des incidences en revanche réelles sur la perception des enseignants

Lors de ses observations dans les collèges visités, la mission a en effet constaté deux faits qui, dans leur interaction, posent problème et méritent réflexion :

- d'une part un engagement réel des équipes pour mettre en œuvre de nouvelles pratiques d'évaluation, et ce, comme cela a été signalé plus haut, dans un sentiment souvent partagé d'isolement et d'abandon, sans directives claires sur les modalités de cette nouvelle évaluation, avec la crainte corollaire de commettre des injustices à l'encontre de leurs élèves et celle de voir les élèves de l'établissement voisin, de l'académie voisine traités différemment ;
- d'autre part l'incompréhension et le désappointement de voir leurs diagnostics remis en cause par le jury du DNB, voire, dès la négociation interne au collège, en vue de la validation.

Sortir de cette contradiction est d'autant plus nécessaire que, comme il a été montré plus haut, l'approche par compétences inscrite dans la loi de 2005 n'a majoritairement concerné jusqu'à présent que les pratiques d'évaluation, mais n'a pas encore vraiment pénétré au cœur des apprentissages et entraînements. À n'en pas douter, lier la validation du socle au DNB risque de décourager les professeurs les plus engagés et, par conséquent, de freiner et de retarder la mise en œuvre de l'approche par compétences introduite par la loi de 2005.

Sacrifier la cohérence de l'approche pédagogique par compétences à la logique composite du DNB serait bien sûr en tout point problématique.

3.2.5. Accepter une dégradation des indicateurs ou dissocier DNB et validation du socle commun

Le pari pourrait bien sûr être pris de respecter strictement la règle et de décerner le DNB aux seuls élèves qui auront effectivement, selon l'évaluation des acquis pratiquée par les professeurs, validé toutes les compétences du socle. Cela ne ferait toutefois qu'accroître la pression sur la décision des enseignants et entraînerait (cf. l'exemple des différentes évaluations du niveau A2) une baisse sensible des résultats au DNB. Défendre cette position ne manquerait pas de déclencher des débats chez les parents d'élèves et dans l'opinion publique, débats qu'il serait sans doute difficile d'assumer, tant l'objet social DNB semble garder une valeur symbolique non négligeable.

Ce serait en outre bien mal promouvoir l'approche par compétences que de commencer par faire accepter une baisse des taux de réussite à la certification de fin de scolarité obligatoire.

Modifier le DNB consiste, en dehors de questions liées aux apprentissages qu'il sanctionne, à modifier un droit, en l'occurrence le droit des élèves et de leur famille à bénéficier d'une certification diplômante garantie par l'État en tant que valeur quasi-monétaire sur le marché scolaire comme dans les représentations collectives. Les parents apprécient l'existence d'un diplôme à ce niveau et souhaitent que ce diplôme garantisse officiellement des acquis qui leur parlent, dont ils peuvent estimer la valeur.

3.3. Des préconisations pour que LPC et certification de fin de scolarité obligatoire soient compatibles

Puisqu'il s'agit ici, par le biais d'une validation et d'une certification repensées, de tenter la sursomption (*Aufhebung*) de deux logiques apparemment antinomiques, la certificative et la formative, il importe d'abord de replacer la réflexion dans celle, plus générale, concernant la ou les forme(s) que le système scolaire veut donner à la certification de fin de scolarité obligatoire et de rappeler la logique dans laquelle on envisage qu'elle s'inscrive (voir *supra*) :

- une réécriture conjointe des programmes d'enseignement et du socle commun ;
- une distinction de degrés d'acquisition afin de profiler les dynamiques d'apprentissage et les différents niveaux d'attente aux repères-clés d'un cursus ;
- un LPC conçu comme un outil de suivi des élèves qui ne s'arrête pas à la fin du palier 3, mais suit l'élève jusqu'à la fin de sa scolarité, au-delà même de la seule scolarité obligatoire ;
- une nouvelle organisation du temps scolaire prenant appui sur une nouvelle représentation de la notion de cursus, de groupe, de niveau d'enseignement, de calendrier et d'emploi du temps.

Une telle refonte prendra certes du temps et ne pourra être pilotée par l'aval et les procédures d'évaluation terminale, tant elle relève de la transformation des pratiques, donc de la formation des enseignants.

Ces principes étant rappelés, comment, transitoirement, et pour sortir de l'impasse décrite plus haut, trouver un moyen terme, comment concilier, par le biais de la validation du socle commun, la logique formative inhérente au socle commun et à l'approche par compétences d'un côté, et, de l'autre, la logique certificative du DNB, ce en respectant l'esprit et la qualité pédagogique de la première, la valeur certificatrice et l'esprit d'équité attendus du second ?

Les préconisations qui suivent ne reprennent pas celles qui ont déjà été formulées en 2.4. mais traitent plus spécifiquement de la question de la certification de fin de scolarité obligatoire et de la fonction du DNB.

3.3.1. La certification nationale à court...

Dans un premier temps, en attendant la réécriture du socle et des programmes ainsi que leur graduation en niveaux d'acquisition progressifs, on pourra se contenter d'un toilettage de l'examen actuel pour **mettre les trois épreuves en conformité avec l'approche pédagogique par compétences**. Comme c'est déjà le cas en mathématiques, les épreuves consisteront donc en la résolution d'une tâche complexe²⁵.

²⁵ Comme définie dans l'annexe du décret du 11 juillet 2006 qui précise que « maîtriser le socle commun c'est être capable de mobiliser ses acquis dans des tâches et des situations complexes ».

3.3.2. ...moyen...

À terme, après la réécriture et la **graduation** du socle et des programmes, ces tâches complexes pourront être élaborées pour tester plusieurs niveaux de savoir-faire et d'acquisition : **test unique, sorties multiples.**

On pourra, dès lors, en tirer des enseignements précieux en termes de pilotage pédagogique tant au niveau de l'établissement qu'à celui de l'académie ou encore au niveau national, ce que la moyenne des moyennes actuelle ne peut en aucune manière autoriser.

3.3.3. ...et long termes

À plus long terme, on peut imaginer responsabiliser les équipes de professeurs des collèges en leur confiant la décision de l'attribution du diplôme, comme c'est le cas dans certains pays (voir annexe 1 : le cas du Danemark). Cela ne signifierait pas nécessairement qu'il n'y aurait plus d'épreuve terminale, mais que les professeurs de l'élève, réunis en jury, prendraient leur décision en considérant :

- des épreuves terminales, toujours sur le principe de la tâche complexe et de l'interdisciplinarité, pour les compétences 1, 2, 3 et 5 (les différents domaines d'apprentissage évoqués précédemment), soit une de plus qu'actuellement, afin de couvrir l'ensemble des champs disciplinaires enseignés ;
- l'évaluation continue (sous une forme chiffrée ou non) pour statuer sur la maîtrise de chaque compétence. L'évaluation pourrait n'être ni binaire ni chiffrée (voir annexe 1 : ce que nous apprend la comparaison internationale), l'élève étant situé par discipline sur une échelle à 6 ou 7 degrés allant de l'insuffisance à l'excellence.

Obtiendraient le DNB les élèves dont les sept compétences actuelles du socle auraient été validées (il n'y a pas de compensation entre elles) et pour lesquelles serait précisé le niveau d'acquisition évoqué ci-dessus.

4. LPC et pilotage pédagogique

Les tensions conceptuelles évoquées plus haut ne pouvaient évidemment que transparaître dans le pilotage de la mise en œuvre du LPC. Si l'organisation administrative des remontées par l'application LPC s'est montré efficace et a permis aux jurys du DNB de fonctionner, les attermolements quant aux finalités du LPC ont abouti sur le terrain à des situations très disparates.

4.1. Le pilotage national

4.1.1. Un pilotage administratif efficace

Quand on observe la remontée des données issues de l'application LPC, on peut sans doute parler d'une gestion assez réussie du dossier : 97 % des collèges publics ont renseigné LPC, mais, pour les raisons déjà évoquées, seulement 77 % des établissements privés.

Certes, aucune donnée n'a été saisie pour 11,2 % des élèves, mais il n'est pas possible de savoir si c'est par absence de saisie, par absence d'évaluation ou tout simplement parce que l'élève candidat au DNB était lui-même absent.

Les taux de validation des différentes compétences du socle (après jury du DNB) varient de près de 88 % (compétences 2 et 3) à 95 % (compétence 4) et n'ont donc en rien altéré les résultats du DNB. Avec un taux de réussite de 83,4 %, mais avec 12 600 candidats de plus, le cru 2011 du DNB rejoint celui de 2010 (83,5 %).

En laissant aux jurys de DNB (voir la circulaire de cadrage DGESCO du 24 novembre 2010 adressée aux recteurs, inspecteurs et chefs d'établissement) le soin *in fine* d'attribuer le DNB et de surcroît de valider *ipso facto* la maîtrise globale du socle commun, de « racheter » les candidats comme nous l'avons souvent entendu dire, tous les garde-fous étaient prévus pour que cette première soit techniquement et statistiquement réussie.

On notera que ce cadrage, mis en place dès l'intégration du niveau A2 en langue vivante et du B2i en 2008, s'est accompagné statistiquement d'une augmentation régulière de la réussite au DNB : de 82,1% en 2008 à 83,4% en 2011.

On notera aussi que la grande proximité des taux de validation des compétences (après jury) et de réussite à l'examen nourrit de nombreuses interrogations quant à la mesure des acquis réels des élèves et quant aux finalités respectives du socle commun et des programmes de fin de troisième.

On notera enfin que les données relatives aux taux de validation des compétences des élèves avant que leur dossier soit soumis au jury du DNB, recueillies ici ou là, mais inaccessibles au plan national, montrent des décalages parfois importants avec les taux définitifs et officiels (notamment pour la compétence 2).

On a vu, par ailleurs, combien l'arrivée tardive de l'application LPC (octobre 2010) est entrée en conflit avec d'autres logiciels utilisés, voire créés par les académies et/ou les établissements.

Il n'en demeure pas moins que l'on peut parler d'une réussite technique et que l'on peut affirmer que la DGESCO, chargée de la mise en œuvre de l'application LPC, a fourni pour y parvenir un travail considérable. En collaboration avec l'IGEN, la DGESCO a, en effet, fait un gros effort de formation à travers des réunions nationales et la mise à disposition des cadres académiques de diaporamas remarquablement faits et commentés, à travers aussi les outils, ressources et réponses apportées aux équipes dans le document « repères pour la mise en œuvre du LPC ».

4.1.2. Un pilotage pédagogique national toutefois ambigu, empreint d'hésitations conceptuelles et donc porteur de disparités

4.1.2.1. Logique certificative et logique formative

La circulaire du 24 novembre 2010 (page 2 § 2 et 4) n'oblige à renseigner les items que pour les compétences du socle qui ne sont pas validées. Ce faisant, elle réduit le suivi des acquis aux seuls élèves en difficultés et uniquement dans l'optique de la remédiation.

En laissant, de surcroît, au jury académique du DNB le soin de valider *a posteriori* les compétences du socle pour tout admis à l'examen national, la circulaire de cadrage abolit

dès la première mise en œuvre l'un des deux objectifs affichés, celui de suivi des acquis des élèves tout au long du cursus.

Le temps de saisie laissé aux établissements en juin 2011 d'une part, le report souvent nécessaire des données d'un logiciel « maison » vers LPC d'autre part achèveront d'évacuer la dimension formative de l'outil LPC. La liaison avec le lycée s'en trouve inévitablement compromise, notamment pour la mise en place de l'accompagnement personnalisé en seconde et pour celle des groupes de compétence en langues vivantes.

4.1.2.2. Les règles de la validation, les principes de la non-compensation et de l'autonomie des établissements

La circulaire du 18 juin 2010 (BO n°27 du 8 juillet 2010) est censée apporter aux équipes enseignantes les règles de la validation. Sans tenir compte des expérimentations et des demandes qui s'y sont exprimées (cf. 1.2 du présent rapport), cette circulaire, qui fait disparaître, sans qu'on en connaisse les raisons, la notion de domaine, qui semble exclure implicitement qu'une compétence puisse être validée si tous les domaines ne sont pas maîtrisés (contrairement à la circulaire DGESCO de février 2008 sur la validation du niveau A2), qui ne remet pas en cause le principe de non-compensation tout en admettant des déficits possibles sur « quelques items », se garde d'apporter la réponse à la question de base qui va animer toutes les équipes enseignantes tout au long de l'année : à partir de quel pourcentage d'items maîtrisés la compétence peut-elle être considérée comme pouvant être validée ?

Ce que le pilotage national se refuse à dire, se réfugiant dans la réponse dogmatique de la non-compensation, c'est d'abord et avant tout *de facto* au chef d'établissement de le définir. Et ce d'autant que les corps d'inspection, habituels maîtres d'œuvre, sont invités, comme pour la réforme du lycée, à abandonner tout rôle injonctif et à ne pas édicter de règles.

Il n'est donc pas étonnant que le message qui a été le plus audible lors des observations sur le terrain ait été le sentiment d'abandon des équipes, qui considèrent qu'elles ont été livrées à elles-mêmes, tout en exprimant la crainte d'avoir imposé un traitement inéquitable à leurs élèves.

Dogme de la non-compensation et principe de non-intervention dans l'autonomie des établissements ont créé une sorte de vide pédagogique et ont, peut-être plus encore que la connexion avec le DNB, contribué non seulement à une grande disparité des situations, mais aussi à gommer très largement l'utilisation pédagogique du LPC comme outil de suivi des acquis, pour n'en faire qu'un vecteur de remontée de données au jury du DNB.

4.2. Le pilotage académique : administratif et pédagogique

4.2.1. Essentiellement deux types de fonctionnement

Les observations de la mission sur le fonctionnement de quinze académies ont ici permis de constater le rôle essentiel des recteurs, IA-IPR, IEN-ET et EG, IEN de circonscription et DASEN dans les domaines de l'impulsion, de l'organisation de la formation et de l'accompagnement des établissements et des enseignants, lorsque l'académie s'est engagée dans une approche systémique de la mise en œuvre du « socle commun ». Le constat inverse est souvent fait lorsque la validation du socle n'a été perçue, sur le terrain,

que comme un simple passage obligé, formellement plaqué sur les procédures de fin d'année scolaire et en lien direct avec la validation du DNB.

On peut en effet distinguer, bien sûr avec des nuances, deux types principaux de pilotage académique de la mise en œuvre du LPC selon que les deux focales, celle du suivi des acquis du socle et celle de la validation, sont allées de pair ou non.

Dans la majorité des cas, dans 9 académies sur les quinze observées, c'est la focale de validation qui a été privilégiée. Le pilotage académique y a pris une forme classique, hiérarchique et descendante et a été confié, par exemple, à un binôme DATICE-IA-IPR. À un niveau académique, en une ou plusieurs vagues, ou à un niveau départemental, on a formé les chefs d'établissement, et ce essentiellement à l'utilisation de l'application LPC. Ce sont ces mêmes chefs d'établissement qui ont eu à former leurs professeurs. Souvent, dans ce cas, le renseignement des items via les clés OTP a été confié à un petit nombre de professeurs, généralement les professeurs principaux.

Les IA-IPR, même quand des référents d'établissement ont été désignés, ont, quant à eux, été invités à commenter les outils d'accompagnement théoriques fournis par la DGESCO ou à en produire eux-mêmes, sous forme de diaporamas présentés lors de rassemblements au niveau du bassin. Plus rarement, ils sont intervenus dans le collège à la demande du principal.

Lorsqu'en revanche la focale de « suivi des acquis » a été menée de pair avec la validation, on observe une organisation plus largement décentralisée et territorialisée dans laquelle l'accent est mis sur une formation au plus près du terrain, l'accompagnement des établissements et un travail qui va au-delà du LPC, en approchant les pratiques d'évaluation en particulier :

- le pilotage est alors souvent confié à un comité académique inter-catégoriel englobant le premier degré ;
- un vaste plan de formation délocalisée est mis en place,
 - par bassin ou secteur de collèges quand il s'agit de regrouper les professeurs d'une même discipline (par exemple autour de la thématique « mathématiques et compétence 3 »),
 - au niveau de l'établissement quand il s'agit de regroupements interdisciplinaires autour du traitement d'une ou de plusieurs compétences du socle ;
- une formation des chefs d'établissement se fait au niveau du bassin ou du département, notamment autour des problématiques pédagogiques inhérentes à la mise en œuvre du LPC.

Pour les formations décentralisées, les inspecteurs recourent à un vivier de « formateurs-socle commun » répartis sur l'ensemble du territoire académique. Ceux-ci sont chargés de présenter leur expérience concrète de la mise en œuvre de leur approche par compétences.

En deux ou trois ans, sous la conduite des IA-IPR, qui sont en ce cas aussi IPR référents, tous les établissements auront ainsi été accompagnés et ensuite est prévu un suivi par le retour de l'inspecteur ou formateur dans le même collège.

4.2.2. Des bilans académiques de la mise en œuvre de 2011

Dans les bilans qui ont été faits de la première mise en œuvre du LPC, on retrouve un peu le même clivage entre les deux types de fonctionnement : une bonne question à poser est celle de savoir si les écarts entre la validation au sortir de l'établissement, avant jury de DNB (en trop de cas on n'en a même pas prévu la remontée et l'analyse), et celle après jury ont été appréhendés et analysés, tant au plan académique qu'au niveau de l'établissement.

On trouve assez souvent des outils-indicateurs comme le tableau suivant, établi par les responsables d'une académie visitée :

Proportion d'élèves maîtrisant en fin de troisième les compétences du socle commun (après jury DNB) :

Année 2011	Maîtrise du socle (nombre d'élèves)	% établissement	% académie	Maîtrise de certains éléments du socle	% établissement	% académie	Socle Non Évalué	% établissement	% académie
C1	112	83,58	92,55	22	16,42	7,14			0,32
C2	106	79,1	91,4	28	20,9	8,27			0,34
C3	109	81,34	90,3	25	18,66	9,37			0,33
C4	125	93,28	95,7	9	6,72	3,97			0,32
C5	113	84,33	91,4	21	15,67	8,25			0,35
C6	124	92,54	93,83	10	7,46	5,84			0,33
C7	121	90,30	93,91	13	9,7	5,74			0,35
Socle	98	73,13	86,96	36	26,87	12,7			0,33

De tels indicateurs, par le fait même qu'ils prennent en compte uniquement les données en aval du jury du DNB excluent *de facto* tout l'amont de la validation, à savoir la mise en œuvre pédagogique du socle commun dans le collège.

Seuls des outils prenant en compte les acquis constatés dans le collège avant le jury, éventuellement comparés à d'autres évaluations (par exemple la certification pour la compétence 2) peuvent générer des analyses qualitatives et influencer en retour sur les apprentissages et les pratiques de classe.

De tels outils sont encore à construire. En tout état de cause eux seuls pourront donner au pilotage une dimension réellement pédagogique.

4.3. Le chef d'établissement dans l'EPL

Comme on l'a vu plus haut, le paramétrage de l'application LPC qui incombait à chaque principal de collège contenait en soi des choix pédagogiques dont dépendait la mise en œuvre du socle commun et la validation. C'est dire combien les chefs d'établissement ont joué un rôle essentiel, combien le LPC exige de leur part un savoir-faire et une vision pédagogiques de haut niveau. La mission a pu de fait observer cette compétence dans certains établissements, avec la hauteur de vue et la finesse d'analyse qui ont permis un suivi des acquis et une validation de grande qualité. Ces principaux ont entraîné leurs

équipes dans une réflexion sur les pratiques d'évaluation et ont « joué le jeu » de l'évaluation des acquis réels, quitte parfois à présenter des taux de validation inférieurs aux taux de réussite habituels au DNB.

Force est toutefois de constater aussi qu'à côté de ces chefs d'établissement remarquables, beaucoup d'autres ont tout simplement voulu assurer les remontées de la validation au jury du DNB sans nuire à l'image de l'établissement qui transparaît dans les résultats de l'examen national.

En tout état de cause, la mise en œuvre du LPC a montré très clairement à quel point la qualité pédagogique du chef d'établissement était d'autant plus essentielle que l'établissement avait à mettre en œuvre une autonomie.

4.4. Le rôle des corps d'inspection

Inégal selon les disciplines et les situations locales, selon notamment aussi la place qu'occupe le doyen ou le directeur de la pédagogie dans la gouvernance académique, le rôle des IA-IPR a été essentiel pour transmettre l'information et expliciter aux enseignants les exigences et les enjeux réels de la validation des compétences du socle. Le relais par les IEN-ET et EG a également été déterminant dans la prise en compte des résultats et dans la poursuite de la validation du LPC dans les lycées professionnels.

Le rôle des corps d'inspection a été aussi fondamental dans l'analyse de la première mise en œuvre du LPC et dans la réorientation du pilotage académique, y compris dans la mise en place d'indicateurs qualitatifs permettant d'apprécier la performance des établissements face aux compétences du socle.

Mais plusieurs obstacles ont limité l'implication des IA-IPR dans la mise en œuvre du LPC :

- le premier, qui existe depuis la mise en œuvre du socle, dans certaines académies où manque un pilotage fort de la part du recteur, tient aux discours qui, selon les personnes et les disciplines, apparaissent discordants voire négatifs ou attentistes ;
- le second tient au contexte de travail des corps d'inspection caractérisé par l'extension de l'autonomie des EPLE et la nouvelle gouvernance académique : la réorientation des missions qui en découle a créé un malaise aisément perceptible ;
- le dernier porte sur la territorialisation insuffisante de leurs missions qui implique d'autres démarches, une autre répartition de leurs tâches, d'autres outils d'évaluation et d'autres types d'écrits pédagogiques.

La mise en œuvre du LPC a ainsi révélé les limites actuelles de leur positionnement et de leur action. Seule une refondation de leurs missions est à même de leur donner le rôle d'experts pédagogiques indispensable sur un tel dossier.

4.5. Les préconisations

De ces analyses découlent des préconisations de pilotage aux plans national, académique et de l'établissement.

4.5.1. Au plan national

Les préconisations concernant le niveau national sont celles qui ont déjà été évoquées dans les préconisations des précédents chapitres.

4.5.2. Au plan académique

- Donner aux corps d'inspection une place et un rôle affirmé dans le pilotage pédagogique en créant auprès du recteur un pôle pédagogique inter-degrés chargé, notamment grâce au LPC et au suivi des acquis, de piloter l'évaluation des enseignements, de rassembler les écrits pédagogiques et d'en faire des outils et indicateurs pertinents pour le dialogue de gestion, la contractualisation, etc.
- Structurer l'accompagnement des établissements au niveau territorial le mieux adapté.
- Constituer des équipes de formateurs territoriaux travaillant en lien avec les inspecteurs référents d'établissement, de bassin ou de toute autre unité infra-académique de proximité.

4.5.3. Au niveau de l'établissement

Davantage sensibiliser les chefs d'établissement, ainsi libérés des stratégies absurdes des taux de validation et des taux de réussite au DNB, à leur rôle et à leurs missions pédagogiques. Une formation ciblée autour de la mesure des acquis des élèves leur sera proposée.

Faire du LPC, outil de suivi sur l'ensemble du cursus un outil de mesure des acquis (pour un groupe classe, une cohorte, un établissement) ; en faire donc un indicateur de la performance scolaire et l'installer au cœur du dialogue de gestion, de la contractualisation et de l'évaluation des enseignements. Par ce biais, installer le pilotage pédagogique dans sa fonction centrale de pilotage des apprentissages des élèves.

5. Synthèse des propositions et agenda possible

5.1. Les préconisations

Les préconisations qui ont été proposées en conclusion de chaque chapitre font apparaître les points forts suivants :

- Préconisation 1 : **stabiliser le renseignement des items** du LPC, par les professeurs de chaque discipline, une fois par an, de la sixième à la troisième.
- Préconisation 2 : récrire le socle commun de façon à **explicitier des niveaux d'exigence attendus pour chaque compétence** et mettre en place une **graduation simple de ces exigences, permettant de situer chaque élève, pour chaque**

compétence, à un premier niveau du socle, d'un niveau remarquable, ou d'un niveau d'excellence ; il est rappelé que c'est à peu près ce qui existe en langues vivantes dans le cadre européen, c'est-à-dire que chaque enseignement est présenté de façon croisée, avec en abscisses les compétences qu'il vise (en langues par exemple les cinq activités langagières) et en ordonnées les différents niveaux d'atteinte de ces compétences.

- Préconisation 3 : **récrire le socle commun et les programmes**, en proposant de nouveaux regroupements d'items en domaines et en compétences déclinées dans différents champs d'apprentissage et dans chacune des disciplines.
- Préconisation 4 : tout en réaffirmant le caractère non-compensable des compétences du socle commun, établir des règles nationales pour **permettre une compensation intelligente**, en fonction d'une lecture dynamique du profil de chaque élève, **au niveau des domaines** ;
- Préconisation 5 : mettre le plus rapidement possible en service un **outil de suivi quotidien et de dialogue avec les familles compatible avec le LPC** et la logique du socle ;
- Préconisation 6 : faire du LPC un véritable **outil de mutualisation entre les différents niveaux d'enseignement** ;
- Préconisation 7 : définir un **DNB conforme à la logique du socle** commun et donner toute confiance aux **professeurs des élèves pour certifier la scolarité obligatoire à partir de leur validation du socle**.

5.2. L'agenda possible

5.2.1. À court terme : année scolaire 2012-2013

- **Réaffirmer le rôle central du pilotage pédagogique en académie et au local** :
 - faire porter l'évaluation et le dialogue de gestion avec les établissements sur **la qualité des modalités d'évaluation des acquis des élèves plus que sur les résultats bruts** (moyennes aux examens...) ;
 - demander aux corps d'inspection de dépasser le rôle d'impulsion ou d'injonction académique au profit d'un **rôle de régulation et d'accompagnement au plus près des équipes** ;
 - demander aux chefs d'établissement d'arrêter une politique pédagogique susceptible de favoriser la mise en œuvre du socle commun et du LPC dans toutes ses dimensions (communication avec les familles, suivi des pratiques d'évaluation destinées à un suivi des acquis réels des élèves...) ;
- Encourager le développement des **pratiques d'enseignement et d'évaluation qui construisent et évaluent de véritables compétences**, par des formations et un appui renforcé sur les outils disponibles (grilles de référence, situations d'enseignement et d'évaluation, ...) ;

- Assurer au niveau national pour le LPC :
 - **la clarification de ses différentes fonctions** en distinguant les étapes de suivi des acquis, de renseignement des items et de validation d'une compétence ;
 - **la continuité de l'outil numérique** entre le premier et le second degré, entre le collège et le lycée ;
 - **son intégration** au livret scolaire numérique ;
 - **la fonction de suivi des acquis, en imposant de le remplir jusqu'à l'item et en favorisant son renseignement annuel et non uniquement aux moments des paliers de validation.**
- Communiquer et **expliquer aux équipes les décisions qui s'envisagent à moyen terme, afin de leur permettre de préparer les évolutions ultérieures.**

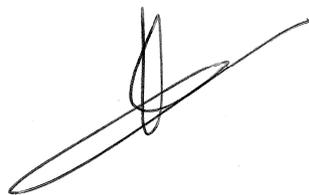
5.2.2. À moyen terme : années scolaires 2013-2014 et/ou 2014-2015

Les préconisations à moyen terme, à l'échelon national, s'inscrivent dans une évolution conjointe du socle et des programmes de l'école primaire et du collège : identification de compétences transversales et communes à plusieurs disciplines, déclinaison de ces compétences dans des programmes disciplinaires, écriture curriculaire.

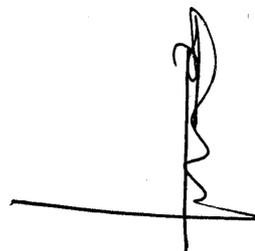
Elles ne trouveront également tout leur sens que si le collège unique permet de nouvelles organisations du temps scolaire (disciplinaire et autres), pour tenir compte des rythmes différents d'acquisition des compétences.

- Faire évoluer le LPC pour :
 - **homogénéiser le premier et le second degré (mise en cohérence des paliers 1, 2 et 3);**
 - **homogénéiser les attendus à l'échelle des items;**
 - **explicitier par une graduation des niveaux d'acquisition de chaque compétence en allant au-delà du palier 3 (à l'image de ce qui existe dans le CECRL) ;**
 - rétablir la **validation au niveau du domaine** (regroupement d'items réellement porteur de sens).
- Proposer des règles pour la validation : **compensation entre les domaines à partir d'une typologie de profils d'élèves.**
- Donner la **compétence aux EPLE** et la responsabilité aux équipes **d'attribuer le diplôme de fin d'études de la scolarité obligatoire** à partir de différentes données :
 - des épreuves terminales peuvent être conservées au niveau national ou à un autre niveau mais revues dans l'esprit du socle (interdisciplinarité, tâches complexes);
 - l'évaluation en continu (sous une forme chiffrée ou non) est utilisée pour statuer sur le niveau de maîtrise de chaque compétence.

Le diplôme atteste de la maîtrise du socle (il n'y a pas de compensation entre les compétences) et précise, par compétence, le niveau d'acquisition évoqué ci-dessus.



Brigitte HAZARD



Roger-François GAUTHIER



Raymond NICODEME



Alain TAUPIN



Michel BOVANI



Patrick LAUDET

Liste des annexes

Annexe 1 : Ce que nous apprend la comparaison internationale

Annexe 2 : Protocole d'observation

**Annexe 3 : Lettre de la DGESCO aux recteurs et aux IA en date du
12 février 2008**

**Annexe 4 : Lettre de la DGESCO à destination des recteurs en date
du 24 novembre 2010**

Annexe 1

Ce que nous apprend la comparaison internationale

La comparaison internationale n'est intéressante que lorsqu'elle identifie des points spécifiques à un système éducatif en les rapportant au contexte de ce système. Il faut donc procéder avec prudence et nuances.

Cela dit, s'agissant de la certification (DNB) ou de la validation de la fin de scolarité obligatoire, il n'est pas sans intérêt de regarder ce qui se passe essentiellement dans les pays qui défendent le concept d'école obligatoire unique, à savoir les cinq pays scandinaves, qui insistent d'ailleurs dans l'appellation de leur école, plutôt que sur son caractère obligatoire, sur le public destinataire – « école de tous » – ou sur sa fonction dans les apprentissages – « école de base ». Il existe des variantes importantes entre ces cinq pays, mais elles n'intéressent pas notre exposé.

Ce qu'on peut relever tient en cinq points, qu'il ne serait naturellement pas envisageable de reprendre tels quels dans la situation française dont le contexte historique est différent :

- les pays qui ont réalisé « l'école de base » conçoivent bien, à la fin de cette scolarité une **certification diplômante**. Le fait que ces écoles mettent peu de notes en cours de scolarité ne doit pas faire perdre de vue que la certification finale des études est une étape importante de l'ensemble ;
- cette certification diplômante peut ne pas prendre la forme d'un examen, comme en Finlande, ou un examen national peut être organisé, comme au Danemark : le point important est qu'en tous les cas **le « jury » qui décerne le diplôme est constitué par les professeurs de l'établissement de scolarisation**, qui prennent leurs décisions à partir d'ensembles d'éléments qui varient d'un pays à l'autre (par exemple, au Danemark, les résultats à l'examen national sont l'un des éléments pris en compte pour que les équipes de l'établissement délivrent le diplôme) ;
- la forme de cette certification est intéressante par elle-même : elle se présente sous une forme « **disciplinaire** », plus proche en cela d'un bulletin trimestriel « à la française » que du LPC, mais elle ne présente ces résultats que « **par discipline** », **sans aucune moyenne ni globalisation**. C'est ce que serait un LPC qui se limiterait à la validation des 7 compétences, sans aborder la question de la validation du socle ;
- les modalités d'évaluation des élèves telles qu'elles apparaissent dans ces documents se présentent sous une **forme qui n'est ni binaire ni chiffrée : l'élève est, pour chaque discipline, situé sur une échelle qui, selon les pays, a 6 ou 7 degrés**, un seul de ces degrés signifiant l'insuffisance (et donc l'échec), les autres s'étageant jusqu'à l'excellence ;
- dans le curriculum national, il est exposé, en face des différentes rubriques (correspondant plus ou moins à nos items), ce que doit être une performance d'élèves qualifiée de « bonne », c'est-à-dire correspondant à la mention « bon » dans l'échelle dont il vient d'être question ;

- les équipes pédagogiques qui assument donc seules la responsabilité de la certification, y compris mais pas obligatoirement à partir d'éléments externes comme des tests ou des examens, n'ont en revanche aucune fonction relevant de ce qu'on appelle en France l'orientation : ce sont les institutions de l'aval qui, sur la base détaillée (par discipline, c'est-à-dire sans moyennes, et par grades de l'échelle à 6 ou 7 barreaux) décident ou non d'admettre les élèves en leur sein.

Annexe 2

Protocole d'observation

1. Le cadre de cette mission

- 1.1. Demande institutionnelle dans le cadre du programme annuel de travail commun de l'IGEN et de l'IGAENR
- 1.2. Après une phase d'expérimentation portant sur deux compétences (C2 et C4) de 2007-2008 à 2009-2010, la validation des 7 compétences du socle commun et sa traduction concrète, le Livret Personnel de Compétences (LPC), sont devenus obligatoires pour l'obtention du DNB 2011. La mission a donc pour objet de tirer un premier bilan de la mise en œuvre du LPC au collège.
- 1.3. Ce bilan fait l'objet d'un rapport qui sera adressé à Monsieur le Ministre de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative en fin d'année scolaire.
- 1.4. Pour conduire cette mission, le doyen de l'IGEN et le chef de service de l'IGAENR ont désigné les inspecteurs généraux suivants : Michel Bovani, Brigitte Hazard, Patrick Laudet et Raymond Nicodème pour l'IGEN, Roger-François Gauthier et Alain Taupin pour l'IGAENR.

2. Le champ des observations et de l'évaluation :

2.1. Problématiques générales :

- 2.1.1. Le LPC est, selon sa définition officielle, « outil institutionnel attestant la maîtrise des 7 compétences du socle commun et outil pédagogique au service du suivi personnalisé des élèves ». Comment et dans quelle mesure chacune de ces deux finalités a-t-elle été mise en œuvre ? Au plan national, au plan académique, au niveau de l'établissement ? Quelle appréciation peut-on faire de cette double finalité ?
- 2.1.2. En plus de cette double finalité, le LPC a une troisième fonction : La validation des 7 compétences est également condition sine qua non de l'obtention du DNB. Quelles corrélations peut-on observer entre la validation des compétences dans l'établissement et les résultats du DNB ? Quelles sont notamment les pratiques des jurys de DNB en cas de décalage entre ces deux modalités d'évaluation ? Comment les choix des jurys de DNB sont-elles perçues en retour par les équipes enseignantes ?
- 2.1.3. De la validation des 7 compétences dans l'établissement dépendent les résultats au DNB qui sont un indicateur de performance important dudit établissement. Dans quelle mesure les seconds influent-ils sur la première, notamment pour ce qui concerne les procédures de validation internes à l'établissement ?
- 2.1.4. Dans quelle mesure le LPC, qui a une double visée certificative (Attestation du socle d'une part, condition d'obtention d'un diplôme national d'autre part), est-il, dans les pratiques d'enseignement observées au collège, un outil pédagogique de suivi personnalisé des élèves ? Peut-on par ailleurs observer, à la sortie de l'école élémentaire, l'utilisation du LPC (palier 1 et surtout palier 2) par les enseignants de collège ? Dans quelle mesure le LPC est-il par ailleurs pris en compte dans les lycées pour organiser la remédiation, notamment l'aide personnalisée, les groupes de compétence en langues, etc ?

2.1.5. La mise en œuvre généralisée du LPC en 2010-2011 constitue, à aussi vaste échelle, la première évaluation par compétences dans le système éducatif français. Comment cette évaluation par compétences s'articule-t-elle avec les autres formes d'évaluation qu'elle continue de côtoyer, notamment la notation de 0 à 20 et la moyenne générale ? Comment cette cohabitation de plusieurs modes d'évaluation est-elle appréhendée par les différents acteurs et usagers ? Quelles répercussions observables la validation des 7 compétences a-t-elle sur les pratiques d'enseignement aussi bien dans le domaine de l'évaluation que dans celui des entraînements et apprentissages ?

De ces problématiques générales découlent des observations et questionnements particuliers qui sont déclinés plus loin en fonction des différents interlocuteurs rencontrés.

2.2. Le périmètre géographique des observations :

La mission observera la manière dont la mise en œuvre du LPC a été conduite et pilotée au niveau national, au niveau académique, voire départemental, et au plan de l'établissement.

Les informations recueillies auprès de la DGESCO font apparaître des différences entre académies, voire départements, et entre types d'établissement, tant dans l'utilisation de l'outil LPC que dans le taux de validation des compétences. Pour pouvoir examiner les différents cas de figure constatés, la mission a retenu un échantillon significatif de 6 académies dans lesquelles elle se rendra :

- Amiens
- Clermont-Ferrand
- Dijon
- Lyon
- Poitiers
- Strasbourg

2.3. Les établissements à visiter :

La liste en sera définie en lien avec les doyens et/ou les personnes désignées par le recteur.

Elle comprendra 3 ou 4 établissements, en priorité des collèges publics ou privés, éventuellement avec Segpa et/ou situés en RAR/ECLAIR, mais aussi, le cas échéant, un LP accueillant une DP6, un EREA, voire un LEGT qui exploite le LPC.

2.4. Les cadres à rencontrer :

- DGESCO, DEPP
- Recteur (1h)
- Président(s) de jury de DNB, le plus souvent IA-DSDEN (1h 30)

- Doyen des IA-IPR, Directeur de la pédagogie, pilote désigné du dossier, éventuellement accompagnés des personnes chargées dans l'académie de suivre la mise en œuvre du LPC (2h)
- 3 ou 4 chefs d'établissement, dont éventuellement un du privé, et/ou des référents de bassin que le recteur pourrait désigner (2h)

2.5. La visite dans les établissements :

- Entretien avec le principal (proviseur, directeur) et, s'il le souhaite, son équipe de direction et l'IEN de circonscription: 1h
- Entretien avec les enseignants (La composition du groupe sera arrêtée en concertation avec le chef d'établissement et comprendra des professeurs principaux, des membres du conseil pédagogique, si possible représentant l'ensemble des disciplines et des types de classes concernées (Segpa notamment), les CPE, ... Cet entretien pourra éventuellement se tenir aussi avec l'ensemble de l'équipe pédagogique d'une classe donnée, ou à l'occasion d'une réunion du conseil pédagogique de l'établissement : 2heures.
- Entretien avec des parents d'élève de troisième et quatrième : 30'
- Entretien avec des élèves de troisième et quatrième : 30'
- Entretien bilan avec le chef d'établissement (30')

Sauf cas spécifiques, l'observation dans les classes n'apparaît pas nécessaire. La mission trouverait en revanche intérêt à pouvoir assister à un conseil de classe de troisième ou à une séance du conseil pédagogique de l'établissement.

2.6. Les documents à demander :

- Doyens (voir guide d'entretien correspondant)
- Présidents de jury de DNB (voir guide d'entretien correspondant)
- Chefs d'établissement (voir guide d'entretien correspondant)

2.7. Les différents guides d'entretien

2.7.1. Recteur

2.7.2. Président de jury DNB

2.7.3. Doyens et/ou directeur de la pédagogie, ... :

2.7.4. Chef d'établissement

2.7.5. Équipes enseignantes

2.7.6. Parents d'élèves

2.7.7. Élèves

Guide d'entretien Recteur

- Comment et dans quelle mesure la validation des compétences a-t-elle été pilotée dans l'académie dans sa phase expérimentale en 2008 et 2010, puis dans sa mise en œuvre obligatoire en 2011 ?
- Quel/s bilan/s en tirer, notamment pour la validation du socle et l'utilisation du LPC en 2012 ? (Affiner en fonction des informations disponibles sur les résultats de l'académie)
- Des actions spécifiques sont-elles conduites cette année pour remédier à d'éventuels dysfonctionnements observés ? Lesquelles ? Par qui sont-elles conduites ?
- L'accompagnement des établissements par les IA-IPR implique peut-être une territorialisation de l'action de ces derniers. Laquelle ?
- L'échelon territorial du bassin semble-t-il pertinent pour piloter la validation des compétences ?
- La validation du LPC est-elle un indicateur du dialogue de gestion avec les établissements ? Peut-il influencer sur une répartition plus équitable des moyens ?
- Comment les chefs d'établissement ont-ils réagi à ce nouvel acte de pilotage pédagogique ?
- Dans le dialogue de gestion, le taux d'accès, voire de réussite au DNB est un indicateur important de la performance scolaire. Le taux de validation peut-il le devenir aussi ? Quelles informations spécifiques chacun de ces deux taux peut-il fournir sur la performance de l'établissement, et donc pour l'élaboration du diagnostic ?
- Comment la liaison entre validation du palier 2 et validation du palier 3 est-elle favorisée dans l'académie ?
- Comment la validation du palier 3 du LPC est-elle prise en compte à l'entrée du lycée ? Des directives spécifiques sont-elles données en ce sens aux lycées ?
- Etc.

Guide d'entretien Président du jury de DNB

Documents à demander :

- Résultats du DNB depuis la session 2008 comportant également les taux de validation avant délibération du jury.
- Les rapports du jury depuis 2008
- De ces deux documents jailliront bien sûr des questions adaptées
- La validation des compétences est un choix binaire et qui ne souffre aucune compensation entre compétences ; Le DNB est au contraire un examen national où la moyenne est synonyme de compensation. Comment le jury du DNB parvient-il à concilier ces contraires ?
- Quels principes guident le jury en cas d'écart ?
 - Quand un élève a validé le socle, mais n'obtient pas la moyenne générale de 10/10 ?
 - Quand un élève a obtenu la moyenne générale requise, mais n'a pas validé le socle (ou le A2 et B2I entre 2008 et 2010) ?

- Un élève rachaté par le jury alors qu'il n'a pas validé le socle (ou le A2 ou B2I) est-il réputé, après obtention du diplôme, avoir validé les compétences attendues ?
- Qu'advient-il des élèves dont le LPC n'a pas été rempli ?
- Que penser de certains établissements qui ont validé les 7 compétences pour 100% de leurs élèves ? Les élèves concernés ont-ils fait l'objet d'un regard spécifique ?
- Quelle correspondance attend un président du jury de DNB entre les notes de contrôle continu et la validation des compétences ?
- Le taux de réussite au DNB est un indicateur de performance important pour un établissement, un département ou une académie. En quoi cet aspect interfère-t-il sur le comportement du jury ?
- Le taux de réussite au DNB est un indicateur important de la performance d'un établissement. En quoi cet aspect interfère-t-il sur les procédures de validation dans le collège ?
- Dans le dialogue de gestion, le taux d'accès, voire de réussite au DNB est un indicateur important de la performance scolaire. Le taux de validation peut-il le devenir aussi ? Quelles informations spécifiques chacun de ces deux taux peut-il fournir sur la performance de l'établissement, et donc pour l'élaboration du diagnostic ?

Guide d'entretien avec les cadres chargés de suivre le dossier : Doyens, Directeur de la pédagogie, équipe ou pilote désignés par le recteur

- Par quelles actions, quelles initiatives, quel accompagnement, etc., la mise en œuvre du LPC au palier 3 a-t-elle été précédée dans l'académie depuis les débuts de l'expérimentation en 2007-2008 ? (Demander tous les textes et outils de pilotage transmis aux enseignants sur ces questions)
- L'académie comptait-elle des établissements expérimentateurs ? Quel suivi en a été assuré ? A-t-il été utile à l'académie ? Aux établissements concernés ? Dans quelle mesure ?
- Ces actions ont-elles été initiées à la demande du recteur ? Par quels textes de cadrage ? (Demander ces textes de cadrage)
- L'échelon territorial du bassin semble-t-il pertinent pour le pilotage de l'opération LPC ?
- Quelles ont été les demandes des chefs d'établissement ? La réponse à ces demandes a-t-elle entraîné une territorialisation de l'action des inspecteurs ? Sous quelle forme ?
- Comment le travail a-t-il été organisé à l'intérieur du collège pour harmoniser entre disciplines les préconisations académiques adressées aux établissements ?
- Comment les enseignants ont-ils été formés à l'évaluation par compétences et à la validation du LCP ? Cette formation initie-t-elle aussi les enseignants à la remédiation et à l'individualisation du suivi pédagogique (Liens avec les PPRE, l'AP, les éventuels groupes de compétence en LV, etc. ?) (Demander extrait du PAF et descriptif des FIL correspondant à ces objectifs de formation)
- Quel bilan académique a été tiré en juillet 2011 de la première mise en œuvre du LPC ? Que penser des établissements qui n'ont validé aucune compétence ? Ou toutes les compétences pour tous les élèves ? Ces constats entraînent-ils cette année scolaire des actions spécifiques ? Pour tous les établissements ? Pour certains seulement ? Pourquoi ?

- Le bilan académique de 2011 permet-il aux corps d'inspection d'établir un diagnostic pédagogique des acquis des élèves, et en découle-t-il une orientation particulière en termes de pilotage pédagogique académique, voire pour chaque établissement ? Les visites dans les établissements s'en trouvent-elles transformées ? La validation du LPC constitue-t-elle un outil pédagogique pour les IA-IPR dans le cadre du dialogue de gestion ? Ou le taux de réussite au DNB reste-t-il le seul indicateur de performance retenu dans ce cadre ?
- Quelles corrélations peut-on établir dans l'académie depuis 2008 entre la validation des compétences et l'évolution des résultats au DNB ? Comment sont ressentis les écarts éventuels entre taux de validation et taux de réussite à l'examen ? Comment sont-ils perçus dans les établissements ?
- Les corps d'inspection ont-ils procédé à une analyse comparée des notes de contrôle continu et des taux de validation ?
- Quels sont les liens des inspecteurs avec le/s président/s du jury du DNB, en amont et en aval de l'examen ? Quelle en est l'utilité ?
- Comment le jury du DNB traite-t-il les écarts entre validation et moyenne sur 20 obtenue à l'examen ? Ce traitement est-il explicité dans la publication d'un rapport du jury ? (Demander ce rapport s'il existe)
- Comment concevoir l'articulation entre le LPC et les bulletins scolaires, voire le livret scolaire de l'élève ? Des initiatives spécifiques ont-elles été prises dans ce domaine ?
- Le taux de validation varie d'une compétence à l'autre : Quelles en sont les raisons ?
- Comment s'est opérée le plus souvent la validation à l'interne des établissements ? Selon quelles règles une compétence se trouve-t-elle validée ? Qui valide ? Quand ?
- L'applicatif LPC permet de suivre le moment de la validation dans les établissements. Quelle analyse en est faite dans l'académie ?
- À côté du LPC existent d'autres outils numériques permettant le suivi des acquis, mais non la validation. Ces outils sont-ils utilisés dans l'académie ? Ont-ils leur utilité à côté du LPC ? De quels types d'informations a-t-on besoin pour le suivi des acquis ?
- Qu'advient-il des élèves qui n'ont pas validé le socle et qui restent scolarisés ? Quelles consignes sont données pour eux ?
- Comment le LPC palier 2 est-il pris en compte à l'entrée au collège ? Y a-t-il une action commune sur ce point entre le collège des IEN 1^{er} degré ou le DSDEN et le collège des IA-IPR ?
- Comment le LPC palier 3 est-il pris en compte à l'entrée au lycée ? La mise en place des groupes de compétence en LV s'appuie-t-elle par exemple sur le LPC ou sur une évaluation diagnostique à l'entrée en seconde ?
- Programmes de troisième et maîtrise du socle supposent des objectifs d'enseignement différents. Quels conseils sont donnés aux enseignants pour conduire l'un et l'autre ?

Guide d'entretien Chef d'établissement

Documents à demander :

- Bilan chiffré de la validation du LPC en 2011 (avant et après le jury de DNB) comportant notamment le taux de validation par compétence
 - Bilan chiffré de la validation de l'A2 et du B2i de 2008 à 2010 (avant et après le jury de DNB)
 - Bilan chiffré des résultats du DNB depuis la session 2008
 - Tableau comparatif moyenne du contrôle continu/ taux de validation/ résultats DNB/orientation en seconde
 - Circulaires internes concernant la validation du socle
 - Contrat d'objectifs
 - Projet d'établissement
 - Présentation diagnostique de l'établissement si les deux documents précédents ne peuvent être fournis
 - Liste et qualité des enseignants, parents et élèves rencontrés
 - Quelques LPC de l'an dernier ou leur copie
-
- Quel bilan tirez-vous de la première mise en œuvre du LPC en 2011 ?
 - Comment interprétez-vous les écarts éventuels entre la validation dans le collège et les résultats du DNB ? Comment sont-ils perçus par les enseignants ? Ont-ils le sentiment d'être parfois été désavoués par le jury de DNB ? En acquièrent-ils la conviction qu'une évaluation fine des acquis de leurs élèves se révèle en fin de compte inutile ?
 - La validation des 7 compétences en 2011 modifie-t-elle sensiblement les écarts constatés depuis 2008 ? Dans quelle mesure et pourquoi ?
 - Le bilan de la validation 2011 amène-t-il l'établissement à revoir sa politique ? Les enseignants à revoir certaines pratiques ?
 - En quoi la validation des 7 compétences apporte-t-elle d'autres informations sur les élèves que les seuls résultats du contrôle continu ou du DNB ? Quelles répercussions peut-il en résulter ?
 - Dans le dialogue de gestion avec les autorités académiques, le taux d'accès, voire de réussite au DNB reste un indicateur important de la performance de l'établissement. En quoi les taux de validation et leur analyse peuvent-ils modifier le diagnostic qui résulte des premiers ?
 - Concrètement, comment s'est déroulée la validation au cours de l'année scolaire 2010-2011 ? Qui a validé quoi et à quel moment de l'année ? Chaque enseignant disposait-il par exemple d'une clé OTP ?
 - Quel logiciel a été utilisé ? Avantages et inconvénients ?
 - La validation a-t-elle été précédée d'évaluations bilans ? Y a-t-il eu jusqu'à des banalisations dans l'emploi du temps pour les organiser ?

- Comment les équipes enseignantes ont-elles abordé l'entrée dans l'évaluation par compétences ? De quel accompagnement ont-elles pu bénéficier, notamment des corps d'inspection ? Quelles préoccupations les équipes ont-elles exprimées ?
- Les pratiques d'évaluation et d'apprentissage en ont-elles été modifiées ? Dans quelle mesure ?
- Les dispositifs de remédiation (PPRE, AP, etc.) et d'individualisation ont-ils connu depuis la rentrée 2011 un autre type d'utilisation ?
- L'échelon territorial du bassin vous semblerait-il pertinent pour la mise en œuvre du LPC ?

Guide d'entretien avec les équipes enseignantes

- Comment la validation du palier 3 du LPC est-elle prise en compte à l'entrée du lycée ? Des directives spécifiques sont-elles données en ce sens aux lycées ? Quelle liaison le collège a-t-il avec le lycée de destination ? Les groupes de compétence en LV sont-ils par exemple constitués à partir des renseignements fournis par les professeurs de LV du/des collèges et du LPC ?
- Comment prenez-vous en compte vous-même la validation du LPC au palier 2 à l'entrée au collège ?
- Comment concrètement s'est déroulée la validation des compétences en 2010-2011 ? Les enseignants du collège disposaient-ils d'une clé OTP ? Quelles règles avaient été établies pour la validation ? Qui validait quoi à quel moment ? Tout s'est-il décidé finalement au conseil de classe de fin d'année ?
- Pour la validation d'une compétence, sauf en LV, plusieurs disciplines et donc plusieurs professeurs étaient concernés. Comment avez-vous organisé le travail d'équipe en ce sens ? Aviez-vous reçu des consignes de votre principal ? De vos IPR ?
- Avez-vous rempli le LPC pour tous les items et pour tous les élèves ? Quelle a été votre méthode de travail ?
- Ressentez-vous des décalages entre votre appréciation du niveau de compétences atteint par vos élèves en 2010-2011 et la validation officielle qui en a été attestée par le chef d'établissement ?
- Comment ressentez-vous par ailleurs les écarts éventuels entre la validation des compétences de vos élèves décidée au collège et les résultats officiels du DNB ? Quels enseignements en tirez-vous ?
- Comment conciliez-vous la notation sur 20 et le contrôle continu d'une part, et l'évaluation et la validation des compétences d'autre part ?
- L'évaluation des compétences apparaît-elle sur les bulletins scolaires ?
- Le LPC vous semble-t-il être un bon outil de suivi des acquis de vos élèves ? Pourquoi ?
- Le LPC vous aide-t-il pour la remédiation et l'organisation de l'aide individualisée (PPRE, AP, etc.) ?
- Comment les familles et les élèves ont-ils été informés ? Comment réagissent-ils ?
- Quelle formation avez-vous reçue pour aborder l'évaluation des compétences et pour utiliser le LPC ?

- Les taux de validation varient d'une compétence à l'autre ? Comment expliquez-vous ces variations ?
- Les objectifs des programmes de 3^{ème} sont différents de ceux du socle commun. Comment conciliez-vous les deux dans la conduite de vos enseignements et de vos progressions ?
- Quel bilan tirez-vous de 2011 pour la validation de 2012 ?
- Comment le cas des redoublants de 3^{ème} est-il traité en vue de la validation 2012 ?
- Dans quelle mesure la mise en place du socle et d'une approche par compétences influence-t-elle la façon dont vous enseignez ?
- Dans quelle mesure la mise en place du socle et d'une approche par compétences influence-t-elle la façon dont les élèves apprennent ?
- La conception et l'organisation actuelles par succession chronologique de niveaux d'enseignement sont-elles remises en cause par l'approche par compétences ?

Guide d'entretien avec les parents d'élèves de 3^{ème}

- Le terme de Livret Personnel de Compétences (LPC) vous est-il connu ? Quelle signification a-t-il pour vous ?
- Le terme de socle commun de compétences et de connaissances (de validation des compétences, d'évaluation des compétences, de validation du B2i, du A2 en LV, etc.) vous est-il connu ? Quelle signification a-t-il pour vous ?
- À côté des relevés de notes sur 20, recevez-vous du collège d'autres types d'évaluation de votre enfant de 3^{ème} (ou de 4^{ème}) ?
- Ces autres types d'évaluation vous semblent-ils clairs et compréhensibles ? Vous semblent-ils utiles ? Vous semblent-ils cohérents avec les notes sur 20 obtenues par votre enfant ?
- Quelle information avez-vous reçue du collège sur la validation des compétences du socle commun et le LPC ? Comment s'est faite cette information ?
- En 2011, le socle commun a pour la première fois été évalué et a constitué une condition indispensable pour obtenir le diplôme national du brevet. En avez-vous entendu parler par les parents qui avaient des enfants en 3^{ème} l'année scolaire dernière ? Qu'en avez-vous retenu ?

Guide d'entretien avec les élèves de 3^{ème} (éventuellement aussi de 4^{ème})

- Vous allez passer le DNB en fin d'année scolaire. Le terme de Livret Personnel de Compétences (LPC) vous est-il connu ? Quelle signification a-t-il pour vous ?
- Le terme de socle commun de compétences et de connaissances (de validation des compétences, d'évaluation des compétences, de validation du B2i, du A2 en LV, etc.) vous est-il connu ? Quelle signification a-t-il pour vous ?
- À côté des relevés notes sur 20, recevez-vous d'autres types d'évaluation de vos professeurs ?
- Ces autres types d'évaluation vous semblent-ils clairs et compréhensibles ? Vous semblent-ils utiles ? Vous semblent-ils cohérents avec vos notes sur 20 ?

- Quelle information vous ont donnée vos professeurs sur la validation des compétences du socle commun et le LPC ? Comment s'est faite cette information ?
- En 2011, le socle commun a pour la première fois été évalué et a constitué une condition indispensable pour obtenir le diplôme national du brevet. En avez-vous entendu parler par des élèves qui étaient en 3^{ème} l'année scolaire dernière ? Qu'en avez-vous retenu ?
- Concrètement, avez-vous des évaluations par compétences qui ont lieu à côté de contrôles habituels ? Comment cela se passe-t-il, par exemple en
- Comment les compétences du socle sont-elles évaluées par vos professeurs ? À quoi semblent-elles servir ? Ont-elles une influence sur le déroulement des cours, sur les travaux par groupes, ...?

Annexe 3

Lettre aux recteurs et aux IA de la DGESCO en date du 12 février 2008



Direction générale
de l'enseignement
scolaire

Service
des enseignements et des
formations

Sous-direction des
écoles, des collèges et
des lycées généraux et
technologiques

Bureau
des collèges

DGESCO A1-2 JGG
n° 2009-015
Niveau suivi par
les cours de Français

Téléphone
01 55 65 10 30
Télécopie
01 55 65 20 92
Courriel
jacqueline.lhkar
@ed.education.gouv.fr

Inspection générale
de l'Éducation nationale

Doyen du groupe des
langues vivantes

110 rue de Grenelle
75337 Paris CEDEX 07

Paris le 12 FEV. 2008

Le ministre de l'Éducation nationale

à

Mesdames les rectrices et messieurs les
recteurs d'académie

Mesdames les inspectrices et messieurs les
inspecteurs d'académie, directrices et
directeurs des services départementaux de
l'Éducation nationale

Mesdames les inspectrices et messieurs les
inspecteurs d'académie, inspectrices et
inspecteurs pédagogiques régionaux de
langues vivantes

Objet : évaluation de la maîtrise du niveau A2 dans une langue vivante étrangère au
diplôme national du brevet

Dans le prolongement de la note ce service du 9 janvier 2008, publiée au Bulletin
officiel de l'Éducation nationale du 17 janvier dernier, il convient d'apporter quelques
précisions concernant les modalités d'évaluation du niveau A2.

Chaque activité langagière fait l'objet d'une évaluation spécifique. Au cours de la
phase de mise en œuvre du cadre européen commun de référence pour les langues
vivantes et pour cette première année de prise en compte au diplôme national du
brevet du niveau A2, le niveau des élèves sera apprécié, tant à l'écrit qu'à l'oral, de
manière globale : les grilles de référence déjà en ligne sur le site Eduscol constituent
un outil auquel les enseignants se référeront utilement.

Par ailleurs, il est rappelé que l'évaluation des activités langagières est continue et ne
doit pas donner lieu à la mise en place d'une épreuve ponctuelle particulière.



2 / 2

La fiche attestant la maîtrise ou la non-maîtrise du niveau A2, publiée en annexe de la note de service du 9 janvier, doit être signée par le chef d'établissement.

Il convient de tenir compte du cas particulier des élèves qui ont choisi d'être évalués dans une langue vivante étrangère (LV 1 ou LV 2) dont ils suivent l'enseignement par le Centre national d'enseignement à distance (CNEAD).

Il est demandé que la maîtrise du niveau A2 soit appréciée sur la base de la formation et de l'évaluation dispensées par le CNEAD.

Enfin, les élèves inscrits dans la série professionnelle, ayant choisi les sciences physiques, conformément à l'arrêté du 28 juillet 2005, ne sont pas évalués pour le niveau A2.

Au vu de l'ensemble des éléments qui seront portés à sa connaissance, le jury dispose d'une marge d'appréciation pour décider s'il peut ou non attribuer le diplôme.

Nous vous remercions de bien vouloir transmettre ces informations à l'ensemble des établissements concernés par le diplôme national du brevet, relevant de votre autorité.

Pour le ministre et par délégation,
le directeur général de l'enseignement
scolaire

Jean-Louis Nembrini

Pour le ministre et par délégation,
le doyen de l'Inspection générale
de l'Éducation nationale

François Perret

Annexe 4

Lettre de la DGESCO à destination des recteurs en date du 24 novembre 2010



**Direction générale
de l'enseignement
scolaire**

**Service de l'instruction
publique et de l'action
pédagogique**

**Sous-direction du socle
commun, de la
personnalisation des
parcours scolaires et de
l'orientation**

Bureau
des collèges

DGESCO A1-2 BR
n° 2010-0194
Affaire suivie par
Brigitte Réauté

Téléphone
01 55 55 38 44
Télécopie
01 55 55 38 92
Courriel
brigitte.reaute
@education.gouv.fr

110 rue de Grenelle
75357 Paris 07 SP

Paris le **24 NOV. 2010**

Le ministre de l'éducation nationale,
de la jeunesse et de la vie associative

à

Mesdames les rectrices et messieurs les
recteurs d'académie

Mesdames les inspectrices et messieurs les
inspecteurs d'académie, directrices et
directeurs des services départementaux de
l'Education nationale

Mesdames les principales et messieurs les
principaux de collège

Mesdames les proviseuses et messieurs les
proviseurs de lycée professionnel

Objet : Cadrage de la session 2011 du diplôme national du brevet (DNB).

L'arrêté du 9 juillet 2009 (publié au BO n° 31 du 27 août 2009) introduit deux modifications dans les modalités d'obtention du DNB à compter de la session 2011.

Sont désormais prises en compte :

- la maîtrise du socle commun de connaissances et de compétences ;
- la note de l'oral d'évaluation d'histoire des arts (coefficient 2).

Ces dispositions appellent les précisions et recommandations suivantes.



2 / 6

1. La maîtrise du socle commun de connaissances et de compétences.

Le « Livret personnel de compétences », tel qu'il a été publié en annexe de l'arrêté du 14 juin 2010 (B.O. n°27 du 8 juillet 2010), remplace la précédente « Attestation de maîtrise des connaissances et compétences du socle commun au palier 3 » qui avait été publiée en annexe de la note de service n° 2009-128 du 13 juillet 2009 (B.O. n°40 du 29 octobre 2009).

L'application « Livret personnel de compétences », ou application « LPC », permet de renseigner progressivement les items des compétences du socle commun, si les équipes le jugent nécessaire, et d'enregistrer la validation de chaque compétence, en vue de leur prise en compte pour l'attribution du diplôme national du brevet. L'état de validation des compétences est transféré depuis l'application « LPC » vers l'application « Océan » ; cet état peut également faire l'objet d'une saisie directe pour les candidats individuels.

Le protocole de validation du socle est explicité par la circulaire n° 2010-087 du 18 juin 2010 publiée au B.O. n°27 du 8 juillet 2010.

Il est rappelé que, si une compétence n'est pas validée, les équipes éducatives ont obligation de renseigner les items correspondants pour faire apparaître ceux qui ont été jugés acquis. Ce bilan précis des connaissances et compétences du socle commun a non seulement une fonction pédagogique en permettant la mise en place ultérieure de remédiations afin de continuer à évaluer et, autant que faire se peut, valider les items jugés non encore acquis en fin de troisième, mais également une fonction informative afin d'éclairer le jury.

La non-validation d'une ou plusieurs compétences ne doit pas empêcher un candidat de se présenter aux épreuves de l'examen final du DNB.

Il appartient en effet au jury académique de décider, *in fine*, au vu de tous les éléments d'appréciation dont il dispose (notes de contrôle continu, notes obtenues aux épreuves d'examen, fiche DNB, Livret personnel de compétences ...) s'il peut attribuer ou non le diplôme à un candidat qui n'aurait pas obtenu la validation des sept compétences dans son établissement. L'attribution du DNB valide, *ipso facto*, la maîtrise globale du socle commun mais cette validation globale ne modifie pas le bilan précis effectué par les équipes pédagogiques. Les items jugés non acquis devront, au-delà de l'examen du DNB, faire l'objet de remédiations ultérieures comme précisé *supra*.

2. L'évaluation de l'histoire des arts.

Selon les termes de la circulaire n° 2009-148 du 13 juillet 2009, l'histoire des arts est obligatoirement évaluée à compter de la session 2011 pour les candidats au DNB



3 / 6

définis *infra*. Ce n'est plus une épreuve optionnelle facultative. La note obtenue sur 20 points, affectée d'un coefficient 2, est comptabilisée au titre des épreuves terminales entrant dans l'attribution du DNB. Il convient donc d'accorder à cet oral obligatoire toute l'importance d'une épreuve d'examen.

Pour les candidats sous statut scolaire, cette évaluation prend la forme d'une épreuve orale passée au sein de l'établissement. Cette évaluation doit se conformer à l'enseignement d'histoire des arts tel qu'il est décrit dans l'arrêté du 11 juillet 2008 (publié au B.O. n°32 du 28 août 2008). Elle est définie par la note de service n°2009-148 du 13 juillet 2009 à laquelle il convient de se reporter. En voici un rappel des principales caractéristiques :

- l'histoire des arts participe de la culture humaniste : elle fait appel à des connaissances et des compétences de plusieurs disciplines qui doivent se combiner au sein de son enseignement ; c'est pourquoi son évaluation est menée par un binôme d'enseignants issus de disciplines différentes – dont, en priorité, les disciplines artistiques et l'histoire – géographie – éducation civique – mais qui doivent veiller à ce que leur questionnement du ou des candidat(s) porte sur l'histoire des arts et non sur leur discipline spécifique ;
- cette évaluation porte sur les connaissances et capacités définies par la note de service citée *supra* et résumées ici : capacités, s'appuyant sur les connaissances qui y sont liées, à situer les œuvres dans le temps et l'espace, à identifier les formes, les techniques de production, les significations, les usages ..., à discerner entre les critères subjectifs et objectifs de l'analyse, à effectuer des rapprochements entre des œuvres à partir de critères précis ;
- si l'entretien oral s'appuie sur un document proposé par les examinateurs, ils veilleront à ce que ce document corresponde bien aux objets d'étude abordés pendant l'année et que l'analyse attendue reste dans les limites de ce qui est exigible d'un élève en troisième de collège ;
- à l'entretien oral, le (ou les) candidat(s) peu(ven)t produire une réalisation personnelle ou collective : cette réalisation doit comporter intrinsèquement une analyse référencée à l'histoire des arts ou, si elle est une production artistique, en faire l'objet ;
- l'entretien oral peut être individuel ou collectif ; s'il est collectif, comme sa durée est limitée à quinze minutes, il est souhaitable que le « groupe » d'élèves interrogés n'excède pas le nombre de trois, afin que chacun des trois ait un temps de parole suffisant pour que son évaluation soit pertinente ;
- la date d'organisation de cet oral est laissée au libre choix des établissements ; toutefois il est souhaitable qu'il ait lieu au deuxième semestre



4 / 6

de l'année scolaire afin qu'il s'appuie sur un enseignement d'histoire des arts substantiel.

Pour les autres candidats concernés (*cf. infra*), l'épreuve d'histoire des arts se passe à l'écrit. La note obtenue est également affectée du coefficient 2. Sa définition a fait l'objet d'une publication au bulletin officiel de l'Éducation nationale n° 42 du 18 novembre 2010. Sa durée a été portée à une heure, ce temps incluant nécessairement le délai d'audition ou d'observation de l'œuvre d'art proposée à l'étude. Des « Annales zéro » sont consultables sur le site Eduscol afin de permettre aux candidats concernés de connaître le type d'épreuve qui leur sera soumise.

3. Les candidats concernés par la réforme du DNB.

Aux termes de l'arrêté du 9 juillet 2009, la prise en compte de la validation du socle et l'épreuve d'histoire des arts concernent les candidats visés par l'article 3 de l'arrêté du 18 août 1999, à savoir :

1. les candidats sous statut scolaire : élèves des classes de 3^e de collège, technologiques, professionnels, des établissements publics ou privés sous contrat ; élèves des classes de 3^e des établissements d'enseignement français à l'étranger figurant sur la liste prévue à l'article 2 du décret n°93-1084 du 09/09/1993 ; élèves des classes de 3^e des établissements nationaux et départementaux relevant du ministère chargé des affaires sociales. Ces candidats présentent l'épreuve orale d'histoire des arts au sein de leur établissement.

2. Les candidats préparant le DNB au CNED et les candidats suivant une formation continue en GRETA ou en centres de formation d'adultes de l'Éducation nationale présentent l'épreuve écrite d'histoire des arts.

Les autres candidats, visés par l'article 11 de l'arrêté du 18 août 1999 consolidé - à savoir les candidats scolarisés en classe de 3^e des établissements privés hors contrat, les candidats ayant accompli une classe de 3^e ou équivalente qui sont actuellement scolarisés en classe de 2^{nde} générale ou de 2^{nde} professionnelle, les candidats de plus de 16 ans qui ne sont plus scolarisés à la fin de l'année scolaire - ne sont concernés ni par la validation de la maîtrise du socle ni par l'épreuve d'évaluation d'histoire des arts. Les modalités d'attribution du DNB pour ces candidats restent celles définies par l'arrêté du 18 août 1999.

4. La compétence 2 « Pratique d'une langue vivante étrangère » et la compétence 4 « Maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication ».

L'arrêté du 9 juillet 2009 instaure la validation des sept compétences pour attester la maîtrise du socle commun de connaissances et de compétences : il abroge et remplace *de facto* le décret et l'arrêté du 15 mai 2007 qui imposaient de prendre en



5 / 6

compte les attestations spécifiques de brevet informatique et internet (B2i collège) et le niveau A2 dans une langue vivante étrangère. Ces dispositions avaient été prises par anticipation sur l'exigence de maîtrise globale du socle commun.

• **Compétence 2** : Le livret personnel de compétences, dont le modèle officiel a été mis en annexe de l'arrêté du 14 juin 2010 et publié au BOEN du 8 juillet 2010, établit l'adéquation entre la validation de la compétence 2 et du niveau A2. Il n'y a donc pas à prévoir une mise en place parallèle de la validation de ce niveau A2, elle se fera par le livret.

Il n'est plus nécessaire de préciser, dès l'inscription, la langue vivante étrangère dans laquelle le candidat souhaite obtenir la validation du niveau A2 : ce choix pourra se faire en fin d'année au moment où il faudra renseigner l'application LPC. Cette disposition offre aux candidats qui seraient plus à l'aise dans leur langue vivante 2 la possibilité de la choisir en fin de troisième.

En ce qui concerne les langues régionales, les dispositions n'ont pas été modifiées et sont indépendantes de l'application « Livret personnel de compétences ». La mention « Niveau A2 en langue régionale » figurera toujours sur le diplôme pour les candidats qui en auront obtenu la validation.

• **Compétence 4** : De la même façon que pour la compétence 2, le livret personnel de compétences établit l'adéquation entre la validation de la compétence 4 et le B2i Collège. Pour le DNB, il n'est donc pas nécessaire d'établir une autre attestation en parallèle. Les équipes pédagogiques utilisant GIBii - ou OBii - pour suivre les compétences informatiques répercuteront le renseignement des items selon les correspondances énoncées en annexe de la grille de référence 2010.

5. Les candidats présentant un handicap.

En ce qui concerne la maîtrise des connaissances et compétences du socle commun, les candidats présentant un handicap doivent être évalués avec les aménagements dont ils ont ordinairement l'usage et qui ont été mis en place en lien avec le projet personnalisé de scolarisation (PPS) dans leur établissement, pour le contrôle continu.

Ils sont également concernés par l'histoire des arts : aucune dispense de cet enseignement ni de son évaluation n'a lieu d'être accordée, sauf cas exceptionnel dûment éclairé par un avis médical.

Les modalités de passation de l'épreuve écrite d'histoire des arts pour les candidats en situation de handicap seront précisées ultérieurement.

De manière générale, il est rappelé les termes de la circulaire n°2006-215 du 26 décembre 2006 sur les procédures, démarches et aménagements qui les concernent.



6 / 6

Comme à chaque session, il convient de se conformer aux mesures décidées pour les épreuves de baccalauréat qui concernent tous les candidats présentant un handicap, y compris ceux des centres étrangers (*cf.* note de service n°2010-0193 du 19 avril 2010).

6. Les candidats sportifs de haut niveau et sportifs Espoirs.

A chaque fin d'année scolaire, de jeunes sportifs de haut niveau ou sportifs Espoirs sont en stage de préparation finale ou en déplacement pour compétitions au moment des épreuves du DNB. Ils se trouvent donc dans l'incapacité de se rendre dans leur établissement d'origine pour y présenter les épreuves écrites de l'examen et leur encadrement sollicite l'autorisation de leur faire passer les épreuves dans un établissement de l'académie où ils se trouvent pour leurs compétitions.

Il appartient aux divisions des examens et concours de réserver le meilleur accueil à ces demandes de transfert et de leur faciliter les procédures d'inscription, fussent-elles tardives.

7. Les candidats du Centre National d'Enseignement à Distance (CNED).

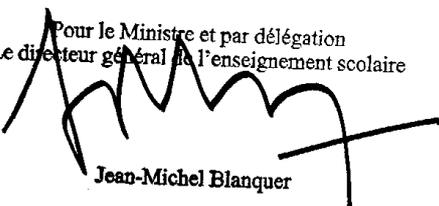
Pour la session 2011 du DNB, les candidats du CNED se verront attribuer une dérogation pour l'évaluation et la validation des compétences 6 et 7.

En ce qui concerne l'histoire des arts, comme indiqué *supra*, ces candidats présentent l'épreuve écrite.

Il est rappelé que les élèves du CNED sont actuellement dispensés pour le contrôle continu de la note d'EPS et de la note de vie scolaire.

Je vous remercie de bien vouloir diffuser ces précisions et recommandations aux services et aux établissements relevant de votre autorité.

Pour le Ministre et par délégation
Le directeur général de l'enseignement scolaire



Jean-Michel Blanquer