

L'attestation de la maîtrise du socle commun est-elle soluble dans le jugement des enseignants ?

Jeanne-Marie Daussin, Thierry Rocher, Bruno Trosseille

Bureau de l'évaluation des élèves,
direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, MEN

Peut-on se fier au seul jugement des équipes enseignantes pour une mesure fiable de la performance scolaire ? Parmi les indicateurs de la LOLF, demandés à la DEPP, figure la proportion d'élèves maîtrisant les compétences du socle commun de connaissances et de compétences en fin de troisième. Le calcul de ces indicateurs s'est appuyé en 2009 sur l'interrogation d'un échantillon représentatif d'établissements sur les compétences maîtrisées par leurs élèves de fin de troisième. La confrontation des déclarations, recueillies avec les résultats de ces mêmes élèves à des évaluations standardisées, montre d'importantes divergences. La variabilité des jugements, pour des résultats identiques aux tests, peut être expliquée par différents facteurs, tels le sexe, l'âge, l'origine sociale ou encore le sentiment d'efficacité personnelle de l'élève. Ces résultats renvoient à la problématique de l'équité du jugement des enseignants, qui intègre des éléments extérieurs à la performance des élèves. Lorsque la mesure des résultats des élèves n'est opérée qu'à travers des attestations, l'équité n'est pas assurée.

En 2011, tous les élèves se verront attribuer un livret personnel de compétences comportant une attestation de maîtrise des connaissances et compétences du socle commun au palier 3. De plus, parmi les indicateurs de performance inscrits à la loi organique relative aux lois de finances (LOLF), figure la proportion d'élèves maîtrisant les compétences du socle commun en fin de troisième. Il est donc important d'étudier la manière dont pourront être évaluées ces compétences.

En avril 2009, afin de renseigner ces indicateurs de performance, la DEPP a demandé à un échantillon d'établissements, représentatifs des collèges français, de remplir un questionnaire en ligne concernant les validations de maîtrise des compétences du socle commun de ses élèves de classe de troisième. Le socle commun est décliné en sept compétences, elles-mêmes découpées en plusieurs domaines constitués de plusieurs items. Pour les enseignants, il s'agissait d'indiquer si l'élève maîtrisait les domaines, les compétences et l'ensemble du socle. L'analyse des données recueillies suscite deux types de questions :

– premièrement, comment ces vali-

datations de compétences s'inscrivent-elles dans le processus d'attestation de maîtrise du socle et, de façon subsidiaire, peut-on valider des compétences à partir des seuls jugements des enseignants sans risquer de nuire à l'équité due aux élèves ?

– deuxièmement, dans quelle mesure peut-on diminuer la variabilité de ces jugements par l'utilisation d'évaluations standardisées ?

COMPÉTENCES DU SOCLE, QUELLES MODALITÉS DE VALIDATION ?

La loi stipule 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 société¹ ».

NOTE

1. Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École (article 9) – Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005.

Le socle commun se valide en trois étapes appelées paliers : CE1, CM2 ; enfin, la troisième où les élèves valident ou non le palier final. La procédure d'attestation du socle et de validation des compétences qui le composent repose sur les décisions des enseignants. La direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) a fourni aux enseignants une documentation d'aide à la décision de validation, composée d'un livret définissant les différentes compétences et les domaines les constituant ainsi que des outils et grilles d'évaluation. On trouvera en *annexes 1 et 2* les tableaux détaillant les compétences par domaines et items en maîtrise de la langue française (compétence 1) et en principaux éléments de mathématiques et culture scientifique et technologique (compétence 3).

De la nécessité d'avoir des indicateurs de performance et de la difficulté de les objectiver

Il est important de noter que l'aide à la validation s'appuie sur des critères de natures très différentes et plus ou moins précis selon les compétences. La documentation proposée n'indiquait pas de façon précise si tous les domaines ou une partie seulement (et dans ce cas, certains domaines étaient-ils indispensables ou plus importants que d'autres ?), devaient être maîtrisés pour la validation d'une compétence donnée. En revanche, la consigne stipulait que toutes les compétences devaient être maîtrisées par l'élève pour qu'il se voie attester la maîtrise du socle commun. Cette règle de non-compensation des compétences figure dans le décret relatif au socle commun paru en 2006².

Concernant la prise de décision pour la validation des domaines, des compétences puis du socle, le livret destiné aux enseignants indique qu'une première vérification des compétences doit se faire pour chaque discipline et chaque enseignant (en particulier pour la première compétence : maîtrise de la langue). La décision de validation de la compétence doit être collégiale, ce qui implique que les enseignants doivent se réunir pour en décider³. La validation finale des domaines, des compétences et du socle peut en fait être effectuée par différents personnels des établissements et la pratique est susceptible d'être assez hétérogène pour l'ensemble des établissements scolaires. La validation de la maîtrise des compétences ne se fait pas avec l'aide de tests standardisés mais reste une démarche laissée à l'appréciation des enseignants.

Or, tout comme l'attribution de notes de contrôle continu, le jugement émis est influencé par un ensemble de variables de contexte telles que le niveau de la classe, le niveau du collègue, ou encore le degré d'exigence de l'enseignant [Bressoux & Pansu, 2003]⁴. En effet, deux élèves aux compétences équivalentes peuvent être évalués différemment selon, entre autres choses, leur environnement (faible dans un collège et moyen dans un autre), leur passé scolaire [Cosnefroy & Rocher, 2004]⁵ ou leur sexe. Si cette variabilité est probablement réduite au niveau local, elle peut toutefois s'avérer conséquente pour la construction d'un indicateur national.

Avec la LOLF, la France s'inscrit dans une démarche de mesure de la performance de son administration. Des objectifs sont fixés et des indi-

cateurs de résultat publiés chaque année pour rendre compte de l'efficacité des politiques publiques. L'un de ces indicateurs concerne la maîtrise des compétences du socle commun aux trois paliers (CE1, CM2 et 3^e) ; il est décliné selon le

NOTES

2. « Le principe même du socle repose sur un impératif de qualité. S'agissant d'une culture commune pour tous les élèves, il traduit tout autant une ambition pour les plus fragiles qu'une exigence pour ceux qui réussissent bien. Les graves manques pour les uns et les lacunes pour les autres à la sortie de l'école obligatoire constituent des freins à une pleine réussite et à l'exercice d'une citoyenneté libre et responsable. Ainsi, le socle commun possède une unité : sa maîtrise à la fin de la scolarité obligatoire ne peut être que globale, car les compétences qui le constituent, avec leur liste principale de connaissances, de capacités et d'attitudes, sont complémentaires et également nécessaires. Chacun des domaines constitutifs du socle commun contribue à l'insertion professionnelle, sociale et civique des élèves, pour sa maîtrise à l'issue de la scolarité obligatoire, il ne peut donc y avoir de compensation entre les compétences requises qui composent un tout, à la manière des qualités de l'homme ou des droits et des devoirs du citoyen. » Décret relatif au socle commun de connaissances et de compétences et annexe – Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006.

3. Les instructions aux enseignants mentionnent : « dans un premier temps, vous allez vérifier les capacités de vos élèves, c'est-à-dire apprécier, pour chacune d'elles, le niveau de maîtrise (cf. la grille de référence). En fonction des résultats de cette vérification, vous considèrerez comme acquises ou non les capacités dans votre propre discipline. Dans un second temps, la validation de la compétence « maîtrise de la langue » fera nécessairement l'objet d'une décision collégiale, par exemple lors d'un conseil de classe. » (*cahier de l'enseignant*).

4. Bressoux, P., Pansu, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*, Paris, PUF.

5. Cosnefroy, O. & Rocher, T., « Le redoublement au cours de la scolarité obligatoire : nouvelles analyses, mêmes constats. » *Revue Éducation & formations* n° 70, décembre 2004, MEN-DEPP.

secteur de l'établissement : public, privé, éducation prioritaire (RAR et RRS). Dans l'objectif de produire ces indicateurs, une expérimentation a eu lieu en 2009, dont les principaux résultats sont présentés ici.

D'autres indicateurs, calculés depuis 2007 par la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), mesurent les proportions d'élèves maîtrisant les compétences de base en français et en mathématiques en troisième, déclinées selon le secteur de l'établissement. Ces indicateurs sont calculés à partir d'une évaluation standardisée effectuée sur un échantillon représentatif des élèves français. La construction des tests d'évaluation ainsi que la détermination des seuils de maîtrise des compétences font

l'objet d'une méthodologie particulière⁵. Il est prévu que ces derniers indicateurs laissent place à l'avenir aux indicateurs de maîtrise du socle commun de connaissances et de compétences.

Les épreuves standardisées, reposant sur une méthodologie éprouvée, sont fiables et comparables dans le temps. En revanche, les attestations de maîtrise du socle reposent sur les déclarations dont on connaît deux caractéristiques : en premier lieu, la manière dont elles sont renseignées n'est ni contrôlée, ni harmonisée ; en second lieu, elles sont soumises à une certaine variabilité. Dans cet article, nous nous proposons d'étudier, d'une part, la manière dont se décident les validations, du niveau le plus fin (les domaines) au niveau le plus agrégé (le socle) et, d'autre part, de mettre en relief la variabilité de ces attestations au regard des résultats obtenus aux tests standardisés.

Le recueil des données

En mars 2009, 269 collèges ont été tirés au sort pour la passation des tests standardisés d'évaluation des compétences de base en français et mathématiques. Dans chacun de ces établissements, 30 élèves de troisième ont passé les épreuves (7 980 élèves au total)⁶. En outre, on a demandé à ces établissements d'indiquer, pour tous les élèves de ce niveau (33 763 élèves au total), s'ils maîtrisaient chacune des sept compétences et le socle commun dans son ensemble. En contrepartie, la DEPP leur a retourné un indicateur de positionnement de leur établissement parmi ceux du même type.

Les informations ont été recueillies sur un site dédié mis à dis-

position des collègues. Les compétences et les domaines sont présentés en annexe 3. Une documentation a été fournie à chaque établissement, précisant les critères d'attribution des domaines, des compétences et du socle (« La maîtrise du socle commun de connaissances et de compétences est attestée lorsque chacune des sept compétences est validée. » *Cahier de l'enseignant*). À noter que le document donne des critères essentiellement qualitatifs et qu'il n'est pas question d'évaluation standardisée. De plus, nous ne disposons pas d'informations quant à l'utilisation effective de ce document par les équipes pédagogiques.

Les enseignants ont saisi, pour chaque élève, les données concernant leur discipline, en concertation ou non avec d'autres enseignants. Au final, il a été demandé de renseigner une attestation de maîtrise du socle dans son ensemble. Cependant, on ne maîtrise pas l'homogénéité des personnels qui ont rempli les tableaux de compétences.

Seules les données relatives aux élèves pour lesquels les deux types d'information étaient disponibles (maîtrise des compétences de base et des compétences du socle), ont été retenues. Après nettoyage des données, il reste 5 662 résultats exploitables. Les répondants représentent 70,9 % de l'échantillon. Cette perte est essentiellement due à la non-réponse concernant la validation des compétences du socle commun. En effet, sur les 7 980 élèves attendus aux évaluations standardisées, 6 980 résultats étaient exploitables, soit 87,5 % de l'échantillon sélectionné. En revanche, près de 30 % des remontées en ligne des élèves de l'échantillon manquaient⁷.

NOTES

6. Le champ de l'enquête est constitué des établissements accueillant des élèves de troisième (collège et lycée professionnel) en France métropolitaine et départements d'outre-mer. Le sondage est à deux degrés. Il est stratifié au premier degré selon le secteur de l'établissement (public hors éducation prioritaire, privé, réseau ambition réussite, réseau de réussite scolaire). Dans chaque strate, le tirage est proportionnel à la taille de l'établissement et équilibré selon les variables sexe, retard scolaire, catégorie socioprofessionnelle défavorisée des parents. Les strates sont de tailles équivalentes (le poids des élèves en tient compte). Les 30 élèves sont sélectionnés par établissement selon un tirage aléatoire simple dans la liste des élèves de troisième de l'établissement.

7. Il faut noter qu'il reste des non-réponses partielles au niveau des déclarations de maîtrise du socle pour l'échantillon retenu. En effet, éliminer tous les élèves pour lesquels au moins une valeur manquait revenait à ne garder que la moitié de l'échantillon de départ, ce qui aurait été très insuffisant. Les élèves ne sont pris en compte pour le calcul des seuils que si l'on a recueilli les informations concernant les domaines de la compétence évaluée.

Des domaines au socle global : une analyse des attestations

Cette enquête avait pour but d'uniformiser les règles de décision de validation des compétences et du socle commun. Tester le protocole doit permettre d'aider les professeurs dans leur prise de décision par la publication de consignes plus précises. Cette expérimentation a également permis de calculer la proportion d'élèves maîtrisant les compétences du socle commun. De plus, une analyse a été conduite pour appréhender la manière dont les compétences sont attribuées à partir des validations de chaque domaine. De même, l'attestation de maîtrise du socle à partir des validations de compétences a été analysée.

Comment établir des seuils de maîtrise des domaines pour attribuer une compétence ?

Aucune règle n'a été précisée concernant la validation d'une compétence à partir de la maîtrise de chaque domaine la constituant. On peut imaginer deux attitudes opposées dans la manière de valider une compétence. La première, non compensatoire, consisterait à exiger la maîtrise de tous les domaines pour valider la compétence. La seconde, très indulgente, se contenterait de la maîtrise d'un seul domaine pour la valider. Le seuil réel de validation se situe probablement entre ces deux attitudes extrêmes. Un premier travail a consisté à proposer un seuil de validation pour chaque compétence. Deux méthodes ont été considérées.

La première méthode, dite descriptive, consiste dans un premier temps, à compter, pour chaque élève, le nombre de domaines validés par compé-

tence. Dans un deuxième temps, ce résultat a été croisé avec l'attribution de la compétence par l'enseignant. Cela donne une idée de la règle de décision utilisée par chaque responsable d'établissement pour attribuer une compétence à un élève qui ne maîtrise pas tous les domaines constituant cette compétence.

La deuxième méthode, dite systématique, est une méthode originale consistant à systématiser le choix d'attribution d'une compétence à partir d'un nombre déterminé de domaines validés. Le principe est de partir des comportements observés de l'ensemble des professeurs et de bâtir une règle systématique à partir des données de l'échantillon.

Méthode descriptive

Pour chaque élève, on comptabilise le nombre de domaines validés par compétence puis on croise ce résultat avec la décision d'attribution de la compétence par l'enseignant. Plus l'écart entre les pourcentages de non-attribution et d'attribution d'une compétence est net lorsque l'on passe à un domaine supplémentaire validé, plus la règle de décision implicite paraît claire et homogène pour l'ensemble des enseignants.

Ainsi, pour la deuxième compétence (pratique d'une langue étrangère), le choix du seuil semble s'imposer comme le montre le *tableau 1* où, dès trois domaines validés, l'élève a plus de 89,2 % de chances d'obtenir la validation de la compétence. L'attribution de la compétence n° 2 semble assez homogène. En effet, établir un seuil à trois domaines à valider pour l'attribution de la compétence permet de respecter les décisions des enseignants dans leur majorité. Quand un élève n'a que deux domaines validés sur cinq,

l'enseignant ne lui atteste la compétence que dans 10,2 % des cas.

À l'opposé, pour la compétence n° 1 (maîtrise de la langue française), le seuil apparaît de manière plus équivoque. En effet, le *tableau 2* indique que lorsque deux domaines sur quatre ont été validés, 53,7 % des élèves ne se voient pas attribuer cette compétence par l'enseignant. La règle d'attribution de la compétence n'est pas homogène pour les élèves ayant deux domaines validés sur quatre. Le seuil retenu, ici 3, est le nombre de domaines correspondant à l'attribution de la compétence par une large majorité d'enseignants.

Méthode systématique

Cette méthode, purement empirique, repose sur la comparaison entre la « difficulté » moyenne des domaines et le nombre de domaines maîtrisés. L'objectif est de mettre en place une méthode systématique de choix d'attribution d'une compétence à partir d'un nombre de domaines validés. On applique ensuite la règle de décision à l'ensemble de l'échantillon puis on compare les résultats avec les attributions réelles des enseignants. La procédure est illustrée et détaillée pour la première compétence : « maîtrise de la langue ».

En premier lieu, il est possible de calculer la « réussite » moyenne pour chaque domaine d'une compétence à partir des pourcentages de validation observés (*tableau 3*).

La moyenne des pourcentages donne une idée du seuil de validation. Pour la compétence n° 1, cette moyenne est de 83,1 %. Parallèlement, il est nécessaire de calculer les proportions cumulées d'élèves qui valident au moins un domaine, puis au moins deux domaines, etc. (*tableau 4*).

Pour déterminer le seuil, on rapproche le pourcentage moyen de validation par domaine (83,1 %) des pourcentages de validation cumulés. Cela permet ainsi de tenir compte de la plus ou moins grande difficulté des domaines les uns par rapport aux

autres. En suivant une règle purement empirique, le seuil choisi sera le nombre de domaines validés pour lequel le pourcentage d'élèves cumulé est le plus proche du pourcentage moyen de validation des domaines de la compétence. La validation cumulée la

plus proche est ici de 85,1 %, ce qui correspond aux élèves ayant validé au moins deux domaines. Le seuil choisi pour l'attribution de la compétence n° 1 est donc d'avoir validé au moins deux domaines.

Cette méthode ne précise pas plus que la méthode descriptive quels sont les domaines qui doivent être absolument validés pour l'attribution de la compétence. Tous les domaines sont en effet traités de manière identique.

Les seuils issus des deux méthodes sont identiques sauf pour les compétences numéro 1 et 6 (tableau 5). Nous avons retenu les seuils établis avec la méthode systématique car la règle de leur détermination, fixée *a priori*, n'est pas fondée sur un jugement susceptible de variation, contrairement à ce qui se produit avec la méthode descriptive.

Tableau 1 – Attribution de la compétence n° 2 en fonction du nombre de domaines validés (pratique d'une langue étrangère)

Nombre de domaines validés	Attribution de la compétence n°2 par l'enseignant (% d'élèves)		
	Non	Oui	Élèves concernés (%)
0	98,7	1,3	8,1
1	95,5	4,5	6,1
2	89,8	10,2	7,6
3	10,8	89,2	9,2
4	2,8	97,2	10,8
5	0,1	99,9	58,2

Lecture : quand un élève n'a aucun domaine validé, la compétence n° 2 lui est attribuée dans 1,3 % des cas.

Source : échantillon LOLF 2009, compétences de base en troisième, MEN-DEPP

Tableau 2 – Attribution de la compétence n° 1 en fonction du nombre de domaines validés (maîtrise de la langue française)

Nombre de domaines validés	Attribution de la compétence n°1 par l'enseignant (% d'élèves)		
	Non	Oui	Élèves concernés (%)
0	100	0,0	4,9
1	99,5	0,5	5,7
2	53,7	46,3	8,8
3	3,7	96,3	14,3
4	0,1	99,9	66,3

Lecture : quand un élève a validé 2 domaines sur 4, la compétence n° 1 lui est attribuée dans 46,3 % des cas.

Source : échantillon LOLF 2009, compétences de base en troisième, MEN-DEPP

Tableau 3 – Taux de validation pour chaque domaine de la compétence n° 1

Domaine	Pourcentages de validation
Lire	87,0
Écrire	78,1
Oral	83,6
Outils	86,1
Moyenne	83,1

Source : échantillon LOLF 2009, compétences de base en troisième, MEN-DEPP

Tableau 4 – Validation cumulée des domaines de la compétence n° 1

Nombre de domaines validés	Proportions cumulées d'élèves (%)
= 4	65,9
≥ 3	75,6
≥ 2	85,1
≥ 1	90,6

Lecture : 65,9 % des élèves ont validé les 4 domaines. 85,1 % des élèves ont validé au moins 2 domaines.

Source : échantillon LOLF 2009, compétences de base en troisième, MEN-DEPP

Application et implications de la méthode systématique

Les seuils ayant été définis, l'attribution des compétences est recalculée en fonction de ceux-ci. La première compétence, par exemple, est attribuée à tous les élèves ayant validé au moins deux domaines. Cette démarche est aussi utilisée pour la validation de l'ensemble du socle commun, en appliquant la règle de non-compensation définie dans les textes. Les élèves sont considérés comme détenteurs du socle commun s'ils ont validé chacune des sept compétences. Les résultats obtenus par construction sont ensuite comparés avec les déclarations brutes des établissements. On définit une variable donnant la différence, pour chaque compétence, entre les résultats déclarés et les résultats construits. Pour simplifier la lecture, les résultats de la comparaison sont présentés dans le tableau 6 en prenant pour repère la règle issue de la

méthode systématique. On dira que les enseignants sont plus indulgents que la règle dans le cas où ils attribuent la compétence à un élève alors que celle-ci n'aurait pas été validée en utilisant la méthode systématique. En revanche si le recours à la règle permet d'attribuer à un élève la compétence alors que l'enseignant ne le fait pas, on dira que l'enseignant a eu un jugement sévère.

Notons que le socle commun a tendance à être validé plus facilement par les professeurs que par l'utilisation de la règle de décision systématique. Cela tient au fait que ces derniers n'ont pas toujours respecté la règle précisant la nécessité d'avoir validé toutes les compétences pour octroyer l'attestation de maîtrise du socle commun. Les pratiques des enseignants sont indiquées dans

le *tableau 7* qui croise le nombre de compétences validées et l'attribution ou non du socle à l'élève.

En principe, aucun élève ayant validé moins de sept compétences ne devrait obtenir l'attestation de maîtrise du socle. En revanche, tous les élèves ayant validé les sept compétences devraient se voir attribuer cette attestation. Cependant la pratique des enseignants n'a pas tou-

Tableau 5 – Comparaison des choix des seuils d'après les deux méthodes

Compétence	Seuil	Seuil	Nombre de domaines
	Méthode descriptive	Méthode systématique	
C1 Maîtrise de la langue française	3	2	4
C2 Pratique d'une langue étrangère	3	3	5
C3 Mathématiques et culture scientifique et technologique	4	4	7
C4 Techniques usuelles de l'information et de la communication	3	3	5
C5 Culture humaniste	3	3	6
C6 Compétences sociales et civiques	2	1	3
C7 Autonomie et initiative	1	1	1

Lecture : si un élève valide 2 domaines sur 4 dans la compétence en « maîtrise de la langue française », cette compétence est validée si l'on utilise la méthode systématique.

Source : échantillon LOLF 2009, compétences de base en troisième, MEN-DEPP

Tableau 6 – Comparaison des compétences obtenues par déclaration et par construction

Compétence	Sévérité des enseignants (%)	Résultats identiques (%)	Indulgence des enseignants (%)
C1 Maîtrise de la langue française	5,2	94,4	0,4
C2 Pratique d'une langue étrangère	1,3	97,1	1,6
C3 Mathématiques et culture scientifique et technologique	2,1	95,7	2,2
C4 Techniques usuelles de l'information et de la communication	1,2	98,3	0,5
C5 Culture humaniste	3,4	95,0	1,6
C6 Compétences sociales et civiques	6,9	92,6	0,5
C7 Autonomie et initiative*	0,0	100,0	0,0
Socle commun	0,1	88,9	11,0

Lecture : 0,4 % des élèves pour qui la compétence n° 1 a été validée par les enseignants ne l'auraient pas obtenue d'après la règle de décision. Il y a concordance d'attribution de cette compétence pour 94,4 % des élèves.

* La compétence n° 7 ne comportant pas de domaine, la méthode systématique n'a donc pas déterminé de seuil d'obtention de cette compétence. Seules les déclarations des enseignants ont été prises en compte.

Source : échantillon LOLF 2009, compétences de base en troisième, MEN-DEPP

Tableau 7 – Attribution du socle en fonction du nombre de compétences validées

Nombre de compétences validées	Attribution du socle par les enseignants (% de compétences)		
	Non	Oui	Pourcentage d'élèves concernés
0	100,0	0,0	2,8
1	97,1	2,9	3,8
2	98,1	1,9	4,1
3	95,7	4,3	4,9
4	76,9	23,1	6,7
5	66,4	33,7	8,0
6	50,7	49,3	12,9
7	0,1	99,9	56,8

Lecture : pour 3 compétences sur 7 validées, le socle est quand même attribué dans 4,3 % des cas.

Source : échantillon LOLF 2009, compétences de base en troisième, MEN-DEPP

jours été en rapport avec la règle de non-compensation. En outre, il est important de garder à l'esprit que les valeurs manquantes ne sont pas prises en compte dans le calcul des seuils et l'application de la règle systématique. Les calculs ont été effectués sur 5 662 élèves seulement, soit 71 % de l'échantillon de départ.

QUEL IMPACT LA FAÇON D'ÉTABLIR LES SEUILS A-T-ELLE SUR LA VALIDATION DU SOCLE ?

Pour cette étude, nous avons procédé à trois modes différents d'attribution des compétences, en fonction de l'utilisation ou non d'un seuil et de l'application ou non de la règle de non-compensation. Les trois scénarios suivants correspondent à trois types de prise en compte de l'information fournie par les enseignants.

Le scénario 1 (déclaratif) correspond aux attestations « brutes », telles qu'elles ont été déclarées par les enseignants. Il s'agit tout simplement du calcul de la proportion d'élèves

ayant reçu l'attestation du socle, des compétences et des domaines. Dans ce cas, aucun seuil n'a été fixé.

Le scénario 2 (non compensatoire) correspond à un résultat mixte. Il est fondé sur les déclarations des enseignants concernant les compétences validées par les élèves. Puis, la règle d'attribution du socle est appliquée telle qu'elle est définie dans les textes officiels, c'est-à-dire de manière non compensatoire.

Le scénario 3 (systématique et non compensatoire) correspond à un résultat construit à partir des seuils calculés précédemment. Pour chaque compétence, une règle de décision systématique est utilisée pour l'attribuer en fonction du nombre de domaines validés. Enfin, la règle de non-compensation est appliquée pour l'attribution de la maîtrise du socle.

Les avantages et les inconvénients de chaque scénario sont développés dans le *tableau 8*.

Le *tableau 9* présente les taux de validation selon les attestations « brutes » (scénario 1 et 2) ou selon le calcul de la méthode systématique

appliquée aux attestations des domaines (scénario 3). On trouvera les valeurs détaillées par domaine en *annexe 3*. Il apparaît que selon le scénario envisagé, les pourcentages de validations des compétences obtenues sont relativement proches, à l'exception des compétences « maîtrise de la langue française » et « compétences sociales et civiques ». Pour ces compétences, on l'a vu, le passage de la validation des domaines à celui de la compétence est plus incertain.

Les divergences apparaissent de manière plus marquée concernant l'attribution de la maîtrise du socle dans son ensemble. Le *tableau 10* donne les pourcentages d'élèves maîtrisant le socle dans son ensemble, selon le secteur de scolarisation et selon les scénarios. Tout d'abord, il apparaît que la règle de non-compensation n'est globalement pas respectée. En effet, 67,8 % des élèves reçoivent une validation du socle dans son ensemble (scénario 1), alors que 54 % d'entre eux seulement valident les sept compétences (scénario 2). Cette règle de non-compensation n'est particulière-

Tableau 8 – Avantages et inconvénients de chaque scénario

Scénarios	Avantages	Inconvénients
Scénario 1 Descriptif	- Confiance dans le jugement des équipes éducatives pour l'attribution du socle.	- Pas d'information sur les critères d'attribution du socle à partir des compétences. - La règle de non-compensation n'est pas toujours respectée. - Doute sur la valeur de la construction du socle dans ce cas.
Scénario 2 Non compensatoire	- La règle de non-compensation est respectée pour tous les élèves. - Confiance dans le jugement des équipes éducatives pour l'attribution des compétences.	- Règle très stricte pour l'attribution du socle.
Scénario 3 Systématique et non compensatoire	- La règle de non-compensation est respectée pour tous les élèves. - Confiance dans le jugement des équipes éducatives pour la validation des domaines.	- L'information utilisée pour l'attribution du socle se situe au niveau le plus fin et non dans une perspective globale.

Source : échantillon LOLF 2009, compétences de base en troisième, MEN-DEPP

ment pas appliquée dans le secteur privé : 80,6 % des élèves reçoivent l'attestation contre 62,6 % dans la version non compensatoire. Dans le secteur de l'éducation prioritaire, les différences sont également importantes : en RAR, 47,6 % des élèves ont l'attestation du socle, alors que 29 % des élèves seulement l'obtiendraient si la règle de non-compensation était appliquée. Le scénario 3, qui s'appuie sur les validations des domaines, apparaît plus équilibré et reflète plus fidèlement les différences entre les types d'établissements.

ATTESTATIONS DES ENSEIGNANTS VERSUS ÉVALUATIONS STANDARDISÉES

Après avoir vérifié et proposé des solutions à la cohérence interne des déclarations de validation du socle, il est nécessaire de vérifier la cohé-

rence des résultats de validation des compétences et du socle. Il n'est pas possible de vérifier directement la bonne qualité de l'attribution du socle du fait du manque de données de comparaison permettant une validation externe. Cependant, la DEPP a développé des évaluations standardisées pour renseigner les indicateurs de la LOLF sur les pourcentages d'élèves maîtrisant les compétences de base correspondant aux compétences 1 et 3A du socle, c'est-à-dire en français et en mathématiques.

Afin de vérifier la cohérence nationale des attestations de maîtrise du socle, les validations de compétences en français et en mathématiques ont été comparées, pour chaque élève, aux scores obtenus aux évaluations standardisées. Les indicateurs relatifs à la maîtrise des compétences de base offrent, en effet, des avantages en termes de standardisation des épreuves : le protocole est maî-

trisé sur l'ensemble du territoire, les cahiers d'évaluation, élaborés par le ministère, sont acheminés et corrigés au niveau central avec une garantie d'équité pour chaque élève. Cela permet une bonne qualité du calcul des scores. En prenant comme référence les résultats aux évaluations standardisées, il est possible de juger de l'uniformité des pratiques des enseignants et des établissements quant à leurs critères de validation des compétences.

Méthode

Les épreuves du test standardisé d'évaluation des compétences de base ont été passées par 30 élèves de chaque collège de l'échantillon. Les scores obtenus sont centrés et réduits (leur moyenne est ramenée à 0 et leur écart-type fixé à 1). Les pourcentages d'élèves maîtrisant les compétences de base utilisés dans les tableaux de contingence ci-dessous

Tableau 9 – Maîtrise des compétences selon les 3 scénarios (effectifs repondérés)

Compétences	Scénarios 1 et 2	Scénario 3
C1 Maîtrise de la langue française	84,5	89,9
C2 Pratique d'une langue étrangère	78,2	78,4
C3 Mathématiques, culture scientifique et technologique	78,4	79,6
C4 Techniques usuelles de l'information et de la communication	88,5	89,7
C5 Culture humaniste	75,1	78,3
C6 Compétences sociales et civiques	87,4	94,2
C7 Autonomie et initiative	82,9	82,9

Lecture : 84,5 % des élèves obtiennent la validation de la compétence n° 1 selon les scénarios 1 et 2.

Source : échantillon LOLF 2009, compétences de base en troisième, MEN-DEPP

Tableau 10 – Pourcentages d'élèves obtenant l'attestation du socle selon les différents scénarios

Strate	Scénario 1	Scénario 2	Scénario 3
Public (ensemble)	64,5	51,7	57,5
Public hors éducation prioritaire	66,7	55,4	60,2
RRS (réseau de réussite scolaire)	54,2	34,1	44,7
RAR (réseau ambition réussite)	47,5	29,0	36,1
Privé	80,6	62,6	69,6
Ensemble	67,8	54,0	59,9

Lecture : 80,6 % des élèves du privé obtiennent l'attestation de maîtrise du socle selon le scénario 1.

Source : échantillon LOLF 2009, compétences de base en troisième, MEN-DEPP

correspondent aux seuils de maîtrise des compétences de base déterminés selon la méthodologie présentée dans la *Note d'Information* n° 08.37 (décembre 2008). Il faut noter que la maîtrise des compétences de base est moins exigeante que celle des compétences du socle dont la maîtrise est en principe d'un niveau plus élevé.

La comparaison avec les remontées du socle pour deux compétences nécessite un travail préalable pour pouvoir comparer deux grandeurs mesurant les mêmes phénomènes. En français, les évaluations standardisées portent principalement sur la maîtrise de la lecture, la compréhension écrite, la grammaire et la conjugaison. La compétence de « maîtrise de la langue » du socle commun comprend des dimensions d'expression orale ou de rédaction qui ne sont pas évaluées par les tests standardisés. Afin de comparer les mêmes dimensions, les analyses croisées ne retiennent, pour les déclarations des établissements concernant la maîtrise du socle commun, que le premier domaine de la compétence en « maîtrise de la langue

française », soit le domaine « lire ».

Les compétences des élèves en mathématiques ne peuvent, quant à elles, être comparées qu'aux quatre domaines notés « 3A » de la compétence n° 3 du socle. La méthode systématique de fixation des seuils a été utilisée pour l'attribution d'une sous-compétence en mathématiques. Ce seuil a été fixé à deux domaines à valider sur les quatre.

Confrontation des résultats

Nous n'avons retenu dans les tableaux de comparaison que les élèves pour lesquels nous possédons des données à la fois pour les évaluations standardisées et pour les déclarations de validation du socle commun, en français et en mathématiques, ce qui représente 4 623 élèves (58,2 % de l'échantillon initial)⁸.

Le *tableau 11* représente le croisement entre les attestations de maîtrise du domaine « lire » et les résultats obtenus au test standardisé de français. Globalement, le pourcentage d'élèves ayant reçu une attesta-

tion de maîtrise du domaine « lire » est légèrement supérieur au pourcentage d'élèves maîtrisant les compétences de base en français (87,6 % contre 82,3 %). Le croisement fait apparaître qu'il ne s'agit pas tout à fait des mêmes élèves : au total, 76 % des élèves ont à la fois reçu une validation du domaine et réussi le test standardisé. Des « incohérences » apparaissent : parmi les élèves n'ayant pas obtenu l'attestation du domaine « lire » (12,4 % des élèves), plus de la moitié ont pourtant réussi le test standardisé. À l'inverse, parmi les élèves qui ont échoué au test (17,7 % de l'ensemble), les deux tiers ont néanmoins validé le domaine « lire ».

NOTE

8. L'étude ne prend pas en compte les élèves qui présentaient une valeur manquante soit pour la compétence soit pour les scores aux évaluations standardisées. Les résultats sont pondérés pour tenir compte des non-réponses. Cependant, les résultats concernant la maîtrise des compétences de base ne sont pas exactement identiques à ceux publiés dans *l'état de l'École*.

Tableau 11 – Français : attestations des enseignants et scores au test standardisé

		Résultats au test standardisé		Total
		Maîtrise	Non-maîtrise	
Déclaration des enseignants	Maîtrise	76,0	11,6	87,6
	Non-maîtrise	6,3	6,1	12,4
Total		82,3	17,7	100,0

Lecture : pour 6,3 % des élèves, les enseignants ont déclaré qu'ils ne maîtrisaient pas le domaine « lire », alors que ces élèves ont réussi le test standardisé.

Source : échantillon LOLF 2009, compétences de base en troisième, MEN-DEPP

Tableau 12 – Mathématiques : attestations des enseignants et scores au test standardisé

		Résultats au test standardisé		Total
		Maîtrise	Non maîtrise	
Déclaration des enseignants	Maîtrise	79,9	5,3	85,2
	Non maîtrise	9,8	5,0	14,8
Total		89,7	10,3	100,0

Lecture : pour 9,8 % des élèves, les enseignants ont déclaré qu'ils ne maîtrisaient pas la compétence, alors que ces élèves ont réussi le test standardisé.

Source : échantillon LOLF 2009, compétences de base en troisième, MEN-DEPP

Le constat est similaire en mathématiques (*tableau 12*) bien que, contrairement au français, le pourcentage d'élèves ayant reçu une attestation de maîtrise soit inférieur au pourcentage d'élèves ayant réussi le test (85,2 % contre 89,7 %). Les incohérences sont du même ordre : parmi les élèves n'ayant pas obtenu l'attestation (14,8 % des élèves), les deux tiers d'entre eux ont pourtant réussi le test standardisé. À l'inverse, parmi les élèves qui ont échoué au test (10,3 % de l'ensemble), la moitié a reçu une attestation de la part des enseignants.

Si les attestations des enseignants et les résultats obtenus au test standardisé sont évidemment corrélés, leur confrontation laisse cependant apparaître des divergences importantes. De nombreuses raisons peuvent être invoquées pour expliquer de telles différences. Tout d'abord, les concepts visés – compétences de base et compétences du socle – ne sont pas tout à fait équivalents. Néanmoins, on pourrait légitimement supposer une relation d'implication, qui n'est pas vérifiée par les données. Un élève peut-il obtenir le socle s'il n'a pas les compétences de base ? Au-delà des

contenus visés, il est surtout probable que d'autres aspects que les seules performances scolaires, entrent en compte dans l'attestation de maîtrise du socle. Par exemple, le comportement des élèves peut constituer un élément déterminant de la validation d'une compétence du socle, à niveau de réussite au test comparable. Enfin et surtout, le caractère « local » des attestations est une possible source importante de biais : les attestations sont le fruit d'un jugement opéré au sein de l'établissement, et non d'un point de vue national. L'influence de ces différents facteurs est étudiée dans le paragraphe suivant.

Modélisation des attestations

Quels sont les facteurs pouvant expliquer les divergences entre les attestations données par les enseignants et les résultats observés au test standardisé ? Une modélisation a été engagée, afin d'étudier la variabilité des attestations en fonction de certaines caractéristiques sociodémographiques et scolaires, lorsque les résultats au test standardisé sont fixés (cf. encadré « modélisation des attestations »).

Il apparaît que certains groupes d'élèves se trouvent « pénalisés » par les attestations des enseignants, lorsqu'on tient compte de leurs résultats au test ainsi que d'autres caractéristiques sociodémographiques et scolaires. C'est notamment le cas des garçons qui ont moins de chances que les filles de recevoir une attestation, à score et caractéristiques fixés, que ce soit en français ou en mathématiques (*tableau 13*). La même situation défavorable est observée pour les élèves en retard et pour les élèves dont le responsable est ouvrier, retraité ou sans activité. En revanche, aucune différence significative n'est relevée concernant la langue parlée à la maison. Ces résultats correspondent à des constats faits antérieurement. Ils renvoient à la problématique de l'équité du jugement des élèves par les enseignants, jugement qui intègre des éléments extérieurs à la performance des élèves.

La modélisation montre également que le sentiment de performance des élèves (« *en classe, je suis parmi les meilleur(e)s élèves* », etc.) a une influence significative sur la probabilité d'obtenir une attestation, toutes

Modélisation des attestations

Le *tableau 13* présente le résultat de deux modèles logit multiniveaux, dont l'objectif est d'expliquer le fait d'avoir reçu ou non une attestation, en fonction de différents facteurs. Ces modélisations tiennent compte de la structure hiérarchique des données – les élèves sont répartis par établissements – en considérant le niveau de l'établissement comme un effet aléatoire. La première modélisation explique le fait d'avoir reçu une attestation dans le domaine « lire » en fonction du score obtenu au test de français ; la seconde modélisation explique le fait d'avoir reçu une attestation dans le domaine des mathématiques en fonction du score obtenu au test de mathématiques. Pour chacune d'entre elles, les facteurs suivants ont été considérés : au niveau individuel, la profession et catégorie sociale (PCS) du responsable, le retard scolaire, le sexe, la langue parlée à la maison et trois indices affectivo-motivationnels portant sur la motivation, le sentiment de performance et le plaisir d'aller à l'école ; au niveau de l'établissement, le score moyen obtenu au test et le secteur de scolarisation. La situation de référence correspond à une fille, « à l'heure », parlant le français à la maison, dont la PCS du responsable appartient au groupe des professions intermédiaires, scolarisée dans le secteur public hors éducation prioritaire. Le score au test standardisé ainsi que les indices affectivo-motivationnels sont de moyenne 0 et d'écart-type 1. Le tableau donne les valeurs des coefficients de la régression, ainsi que leur degré de significativité.

choses égales par ailleurs. À résultats égaux, les élèves ayant un sentiment de performance élevé se voient plus souvent attribuer une validation de la compétence. Ce phénomène témoigne de l'influence de facteurs liés à l'attitude des élèves dans la validation des compétences du socle. De manière générale, les jugements que portent les enseignants sur leurs élèves sont sensibles à un ensemble de variables non cognitives, d'ordre affectivo-motivationnel. L'influence de ces aspects, ici mesurés de façon parcellaire, peut expliquer pour partie la « pénalisation » qui affecte des groupes d'élèves comme les garçons ou les élèves en retard.

Enfin, il est intéressant de noter que les caractéristiques de l'établissement jouent peu sur l'attribution des compétences. En vertu du caractère local des attestations, on pouvait s'attendre à ce qu'elles dépendent du niveau moyen de l'établissement. Ce qui n'est pas le cas. Le secteur de scolarisation a, quant à lui, une légère influence en français uniquement : le fait d'être scolarisé dans le secteur privé diminue les chances d'obtenir une validation du domaine « lire », toutes choses égales par ailleurs. Cet effet est à relier au niveau d'exigence probablement plus important qui prévaut souvent dans ce type d'établissements.

Pour résumer, la variabilité des attributions des compétences du socle se manifeste plus particulièrement pour des caractéristiques individuelles des élèves (sexe, âge, origine sociale) que pour des caractéristiques liées à leur établissement scolaire. Bien sûr, la question de la légitimité des attestations renvoie à un problème de norme « flottante », susceptible de varier selon les contextes (par exemple le respect de la règle de non-compensation). Mais en réalité, c'est davantage la question de l'équité de la mesure qui est interrogée. Lorsque la mesure des résultats des élèves n'est opérée qu'au travers des attestations, l'équité n'est pas assurée. ■

Tableau 13 – Mathématiques : attestations des enseignants et scores au test standardisé

Variables	Modalités	Français	Mathématiques
Constante		3,475***	3,68***
Score évaluation standardisée (français / mathématiques)		0,991***	0,766***
Professions et catégories sociales (PCS)			
<i>Professions intermédiaires</i>	Agriculteurs	1,498	1,158
	Artisans, commerçant, chefs d'entreprise	-0,034	-0,142
	Cadres	-0,433	-0,486*
	Employés	-0,356	-0,311
	Ouvriers	-0,569***	-0,629***
	Retraités	-0,869*	-0,877*
	Sans activité	-0,526*	-0,631**
	Mal renseigné	-0,419	-0,548
	Manquant	2,197	1,708
Retard scolaire			
« À l'heure »	En retard	-0,331**	-0,389**
Sexe			
Fille	Garçon	-0,433***	-0,823***
Langue parlée à la maison			
Français	Autre	-0,01	-0,122
Indice « motivation »		-0,021	-0,015
Indice « sentiment de performance scolaire »		0,732***	0,704***
Indice « plaisir d'aller à l'école »		-0,095	-0,068
Score moyen de l'établissement		0,237	0,026
Strate (Public hors EP)	RRS (réseau de réussite scolaire)	-0,043	-0,193
Public hors éducation prioritaire	RAR (réseau ambition réussite)	0,043	-0,195
	Privé	-0,331*	-0,297

* significatif au seuil de 5 %. ** significatif au seuil de 1 %. *** significatif au seuil de 0,01 %

Lecture : la variable expliquée est le fait d'obtenir une attestation dans le domaine « lire » pour le français et dans la compétence 3A pour les mathématiques. Les variables explicatives sont décrites dans la première colonne ; la modalité de référence est en italique. La deuxième colonne présente les modalités actives des variables catégorielles. Enfin, les deux dernières colonnes donnent les valeurs des coefficients de la régression logistique ainsi que leur niveau de significativité. Ainsi, en français comme en mathématiques, les enfants d'ouvriers ont moins de chances d'obtenir une attestation de maîtrise par rapport aux enfants dont la PCS du responsable est une profession intermédiaire, toutes choses égales par ailleurs. Cette différence est significative au seuil de 0,01 %.

Source : échantillon LOLF 2009, compétences de base en troisième, MEN-DEPP

Attestation des domaines de la compétence 1

Compétence 1 – La maîtrise de la langue française

Lire	<input type="checkbox"/> oui	<input type="checkbox"/> non
<p>Lire à haute voix, de façon expressive, un texte en prose ou en vers Analyser les éléments grammaticaux d'une phrase afin d'en éclairer le sens Dégager l'idée essentielle d'un texte lu ou entendu Manifester sa compréhension de textes variés, qu'ils soient documentaires ou littéraires Comprendre un énoncé, une consigne Lire des œuvres littéraires intégrales, notamment classiques, et rendre compte de sa lecture</p>		
Écrire	<input type="checkbox"/> oui	<input type="checkbox"/> non
<p>Copier un texte sans erreur Écrire lisiblement et correctement un texte spontanément ou sous la dictée Répondre à une question par une phrase complète Rédiger un texte bref, cohérent, construit en paragraphes, correctement ponctué, en respectant des consignes imposées : récit, description, explication, texte argumentatif, compte rendu, écrits courants (lettres...) Utiliser les principales règles d'orthographe lexicale et grammaticale Adapter le propos au destinataire et à l'effet recherché Résumer un texte</p>		
S'exprimer à l'oral	<input type="checkbox"/> oui	<input type="checkbox"/> non
<p>Prendre la parole en public Adapter sa prise de parole (attitude et niveau de langue) à la situation de communication (lieu, destinataire, effet recherché) Prendre part à un dialogue, un débat : prendre en compte les propos d'autrui, faire valoir son propre point de vue Reformuler un texte ou des propos lus ou prononcés par un tiers Rendre compte d'un travail individuel ou collectif (exposés, expériences, démonstrations, etc.) Dire de mémoire des textes patrimoniaux (textes littéraires, citations célèbres)</p>		
Utiliser des outils	<input type="checkbox"/> oui	<input type="checkbox"/> non
<p>Utiliser des dictionnaires, imprimés ou numériques, des ouvrages de grammaire ou des logiciels de correction orthographique</p>		
Compétence 1 validée	<input type="checkbox"/> oui	<input type="checkbox"/> non

Note : première version d'attestation expérimentée en 2008-2009 par un échantillon national de 270 établissements.
 Source : socle commun de connaissances et de compétences (2009), MEN-DGESCO

Attestation des domaines de la compétence 3

Compétence 3 – Les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique**Compétence 3 – composante 3A - Les principaux éléments de mathématiques**

Savoir mobiliser ses connaissances et ses compétences mathématiques et conduire des raisonnements pour résoudre des problèmes dans les différents champs suivants :

Organisation et gestion de données oui non

Reconnaître des situations de proportionnalité, utiliser des pourcentages, des tableaux, des graphiques.

Exploiter des données statistiques et aborder des situations simples de probabilité.

Nombres et calculs oui non

Connaître et utiliser les nombres entiers, décimaux et fractionnaires.

Mener à bien un calcul mental, à la main, à la calculatrice, avec un ordinateur.

Géométrie oui non

Connaître et représenter des figures géométriques et des objets de l'espace. Utiliser leurs propriétés.

Grandeurs et mesure oui non

Réaliser des mesures (longueurs, durées, ...), calculer des valeurs (volumes, vitesse, ...) en utilisant différentes unités.

Compétence 3 – composante 3B - La culture scientifique et technologique

Maîtriser des connaissances dans divers domaines scientifiques oui non

L'univers et la Terre : organisation de l'univers ; structure et évolution au cours des temps géologiques de la Terre, phénomènes physiques.

La matière : principales caractéristiques, états et transformations ; propriétés physiques et chimiques de la matière et des matériaux ; comportement électrique, interactions avec la lumière.

Le vivant : unité d'organisation et diversité ; fonctionnement des organismes vivants, évolution des espèces, organisation et fonctionnement du corps humain.

L'énergie : différentes formes d'énergie, notamment l'énergie électrique, et transformations d'une forme à une autre.

Les objets techniques : analyse, conception et réalisation ; fonctionnement et conditions d'utilisation.

Pratiquer une démarche scientifique ou technologique oui non

Observer, rechercher et organiser les informations.

Réaliser, manipuler, mesurer, calculer, appliquer des consignes.

Raisonner, argumenter, démontrer.

Communiquer à l'aide de langages ou d'outils scientifiques ou technologiques.

Mobiliser ses connaissances pour comprendre des questions liées à l'environnement et au développement durable oui non

Compétence 3 validée oui non

Note : première version d'attestation expérimentée en 2008-2009 par un échantillon national de 270 établissements.

Source : socle commun de connaissances et de compétences (2009), MEN-DGESCO

Maîtrise des domaines et compétences, déclarations brutes

repondéré

Domaines et compétences	Scénario 1
1 lire	87,0
1 écrire	78,1
1 oral	83,6
1 outils	86,1
C1 Maîtrise de la langue française	84,5
2 dialoguer	73,4
2 écouter	84,3
2 parler	69,8
2 lire	84,5
2 écrire	71,7
C2 Pratique d'une langue étrangère	78,2
3A données	79,4
3A calcul	82,3
3A géométrie	71,6
3A mesures	73,6
3B connaissances	75,7
3B démarche	73,7
3B environnement et développement durable	77,9
C3 Mathématiques et culture scientifique et technologique	78,4
4 environnement travail	93,3
4 attitude responsable	83,0
4 créer	83,8
4 s'informer	86,0
4 communiquer	85,8
C4 Techniques usuelles de l'information et de la communication	88,5
5 repères géographiques	76,8
5 repères historiques	69,7
5 repères littéraires	62,0
5 repères & pratiques art,	67,8
5 langages	82,1
5 complexité monde	68,3
C5 Culture humaniste	75,1
6 principes et fondements	84,7
6 comportement responsable	85,2
6 ressources	84,6
C6 Compétences sociales et civiques	87,4
C7 Autonomie et initiative	82,9
Socle commun	67,8

Note : première version d'attestation expérimentée en 2008-2009 par un échantillon national de 269 établissements.

Source : socle commun de connaissances et de compétences (2009), MEN-DGESCO