

**SOCLE DE SAVOIRS ET DE COMPÉTENCES DU TRONC  
COMMUN**

**CHARTRE DES RÉFÉRENTIELS**

*Document approuvé par le gouvernement le 25 octobre 2017*

## Table des matières

|   |           |
|---|-----------|
| <b>INTRODUCTION</b>   | <b>3</b>  |
| <b>1. FINALITÉS DU TRONC COMMUN</b>                                       | <b>5</b>  |
| <b>2. ORGANISATION DU CURRICULUM DU TRONC COMMUN</b>                      | <b>5</b>  |
| 2.1 Les domaines d'apprentissage  | 5         |
| 2.2 Incarnation des visées des domaines d'apprentissage                   | 6         |
| 2.2.1 L'approche disciplinaire  | 6         |
| 2.2.2 L'approche transversale   | 7         |
| 2.2.3 L'approche interdisciplinaire                                       | 7         |
| 2.3 Liste des GT référentiels   | 7         |
| <b>3. QUALITÉS ATTENDUES DES RÉFÉRENTIELS</b>                             | <b>9</b>  |
| 3.1 Modestie, réalisme et centration sur un essentiel                     | 9         |
| 3.2 Précision et souci de progression                                     | 10        |
| 3.3 Transparence et accessibilité   | 11        |
| 3.4 Motivation des choix  | 11        |
| 3.5 Double cohérence  | 11        |
| 3.6 Capacités à soutenir le désir et le plaisir d'apprendre des élèves    | 12        |
| 3.7 Équilibre des savoirs et des compétences                              | 12        |
| <b>4. LE CANEVAS COMMUN DES RÉFÉRENTIELS</b>                              | <b>13</b> |
| 4.1. Rubrique 1 - Visées de la discipline au sein du Tronc commun         | 14        |
| 4.2 – Rubrique 2. Objectifs de la discipline au sein de l'année concernée | 14        |
| 4.3 – Rubrique 3. Croisements et contributions aux visées transversales   | 16        |
| 4.3.1 Croisements avec les visées des domaines 6 et 7                     | 16        |
| 4.3.2 Croisements avec d'autres domaines ou disciplines                   | 17        |
| 4.4. Rubrique 4. Exemples d'outil d'évaluation                            | 17        |
| <b>5. CANEVAS D'ÉCRITURE DES RÉFÉRENTIELS.</b>                            | <b>18</b> |

## Introduction

La présente Charte vise à guider les groupes de travail chargés d'élaborer les référentiels du « Socle de savoirs et de compétences du tronc commun » (dont les socles de compétences initiales pour le niveau maternel) en balisant leur réflexion selon les principes issus du « Pacte pour un enseignement d'excellence ». La « Charte des référentiels » contient les recommandations aux rédacteurs qui permettront, en conformité avec ces principes, d'assurer la cohérence de l'ensemble du curriculum du tronc commun en harmonisant les différents référentiels tout en assurant le respect des spécificités et des logiques à la fois des domaines d'apprentissage et des disciplines du tronc commun. La Charte est complétée par un cahier des charges remis à chacun des groupes de travail chargés de la production des référentiels. Ce cahier des charges comprend les visées des sept domaines d'apprentissages et les points d'attention qui y sont relatifs, issus des travaux du Pacte, ainsi que différents éléments organisationnels<sup>1</sup>.

Les référentiels constituent les **clés de voûte** du curriculum scolaire. En définissant de manière précise et explicite ce que tous les élèves doivent apprendre durant le tronc commun, ils assurent la cohérence et la progressivité de leurs apprentissages. Conformément au Décret-Missions, les référentiels impactent et harmonisent la confection ultérieure des programmes par les Pouvoirs Organisateurs et les Fédérations de Pouvoirs Organisateurs, et donc ce qui sera *in fine* enseigné dans les classes. Les programmes sont en effet élaborés dans le respect des compétences et savoirs définis par les référentiels dont question aux articles 16, 16 bis, 25, 26, et 35 du décret « Missions ».

La distinction entre référentiels et programmes s'établit généralement à partir de la différence entre le « quoi » et le « comment ». Si la question du « comment enseigner ? » relève des programmes et des recommandations méthodologiques propres aux différents Pouvoirs Organisateurs et, plus encore, s'adresse à l'inventivité pédagogique quotidienne des enseignants, il appartient au législateur de préciser « quoi enseigner ? », en fonction des missions assignées au système éducatif. C'est l'objet des référentiels dont la procédure d'adoption relève du Parlement/pouvoir législatif et dont le caractère est normatif sur le plan juridique.

L'importance des référentiels est donc capitale, puisqu'il s'agit du **contrat légal entre l'école et la société** concernant la formation assurée par tous les enseignants à l'intention de tous les élèves dans le cadre du tronc commun. Bénéficiant d'un statut décretaal et se situant à un niveau interréseaux, les référentiels non seulement définissent ce qui doit être appris aux différents moments de la scolarité (le « quoi apprendre ») mais précisent aussi les attendus par rapport à ces visées d'apprentissage.

---

<sup>1</sup> Ces cahiers des charges précisent notamment l'ampleur de la révision des Socles actuels à mener, ampleur variable d'un domaine et d'une discipline à l'autre.

Les programmes, quant à eux, relèvent de la liberté des méthodes et des outils méthodologiques (liberté des associations de PO, des PO et des enseignants) et suggèrent des « comment apprendre » et notamment des situations d'apprentissage. Dans cette perspective, les référentiels ne prescrivent ni orientations méthodologiques ni approches pédagogiques ou didactiques particulières.

Le phasage du Pacte prévoit la mise en œuvre progressive du nouveau tronc commun à partir de la rentrée 2020, pour la cohorte rassemblant les élèves des maternelles et des deux premières années du primaire, ce qui permettra d'assurer une préparation approfondie - étalée sur six années - de l'année de l'allongement du tronc commun en 2027. Les travaux des groupes de travail référentiels s'étaleront donc sur les années 2017 et 2018, afin de permettre une adoption par le Parlement fin 2018, et ensuite, la rédaction des programmes et la formation des enseignants tout au long de l'année 2019 et du premier semestre 2020<sup>2</sup>.

Tel que défini par les travaux du Pacte, le tronc commun comprend sept domaines d'apprentissage articulant différentes disciplines et des approches transversales et interdisciplinaires, tout en tenant compte de la progressivité des apprentissages. La première section de la présente Charte rappelle les grandes finalités du tronc commun. La deuxième décrit l'organisation générale du tronc commun, l'incarnation des domaines dans les différentes disciplines ainsi que la nomenclature des groupes de travail. La troisième section identifie les qualités attendues et les principes d'élaboration relatifs au contenu, à la structure et à la forme des référentiels. La quatrième section présente, aux fins de rédaction des référentiels, un canevas commun qui permet le recours systématique à des rubriques prédéfinies et à une maquette pour l'une de ces rubriques.

*D'ici la fin de l'année 2018, et comme prévu par les cahiers des charges, les travaux des groupes de travail recouvriront deux phases :*

*- Dans la première phase de leurs travaux, de novembre 2017 à fin janvier 2018, les groupes sont invités à examiner les visées d'apprentissage du (ou des) domaine(s) dont relève leur discipline, à identifier des savoirs, des savoir-faire et des compétences disciplinaires susceptibles d'incarner les visées générales du (ou des) domaine(s) dont relève leur discipline. Cette première phase donnera lieu à un rapport intermédiaire.*

*- La deuxième phase des travaux, de février à octobre 2018, permettra aux groupes de travail de déterminer précisément les contenus du tronc commun sur la base de la grille horaire pour le secondaire - et des balises-horaires pour le fondamental - qui auront été définies par le Gouvernement.*

<sup>2</sup> Concernant le **référentiel maternel**, les travaux préparatoires s'étaleront sur l'année scolaire 2017-2018, afin de permettre une adoption du référentiel par le Parlement en 2018, et ensuite, la rédaction des programmes et la formation des enseignants dans le reste de l'année 2018 et au premier semestre 2019.

## 1. Finalités du tronc commun

Les évolutions complexes, les défis et les exigences accrues de nos sociétés imposent de doter l'ensemble des élèves d'un bagage réellement commun, étendu, solide et ambitieux. C'est sur la maîtrise, par tous, de cet essentiel que porte l'exigence d'efficacité et d'égalité de notre école.

Dans cette perspective, le nouveau tronc commun renforcé et redéfini dans ses contenus et ses modalités doit permettre à chaque élève, quel que soit son profil, d'acquérir, d'une part, l'ensemble des savoirs fondamentaux de nature à l'outiller pour l'apprentissage tout au long de la vie, et, d'autre part, des savoirs, des savoir-faire et des compétences<sup>3</sup> essentiels au développement d'une citoyenneté ouverte sur le monde et à l'épanouissement personnel, social et professionnel.

Durant sa formation de tronc commun, chaque élève sera amené, quelle que soit son orientation d'études ultérieure, à disposer d'un bagage disciplinaire de base pour poursuivre sa formation scolaire en maîtrisant un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de compétences qui lui permettront de/d' :

- devenir un citoyen actif, émancipé, critique, créatif, solidaire, en ce compris des générations futures ;
- acquérir des savoirs et des outils de compréhension plurielle du monde, en vue de penser et d'agir ;
- développer un plaisir d'apprendre soutenu et renouvelé ;
- s'épanouir dans les différentes facettes de sa personnalité ;
- acquérir des outils de construction de son identité sociale positive, réelle et virtuelle ;
- s'ouvrir à la pluralité des activités humaines dans la perspective d'un choix positif et mûrement réfléchi d'étude ;
- opérer des choix ;
- continuer à apprendre dans une société complexe et mondialisée..

## 2. Organisation du curriculum du tronc commun

Le tronc commun renforcé et allongé s'étend de l'entrée dans le maternel à la fin de la 3<sup>ème</sup> année de l'enseignement secondaire.

### 2.1 Les domaines d'apprentissage

Le tronc commun rassemble **7 domaines d'apprentissage**. Ces domaines précisent ce que doit recouvrir un curriculum de formation commune au XXI<sup>e</sup> siècle, c'est-à-dire ce que tous les élèves devraient savoir et savoir-faire à l'issue de leur parcours de base. La définition de cet « essentiel » n'a pas été réalisée en privilégiant une entrée par les disciplines, mais en se

---

<sup>3</sup> Les termes *savoir*, *savoir-faire*, *compétence* et *tâche* sont définis à la page 13.

posant la question des acquis fondamentaux à assurer à chaque élève. Bien sûr, l'atteinte des visées de chacun des sept domaines requiert la contribution d'une ou de plusieurs discipline(s) et/ou le déploiement d'activités intégrées ou interdisciplinaires<sup>4</sup>. Une discipline peut aussi contribuer aux visées de différents domaines.

Les 7 domaines d'apprentissage sont les suivants :

1. Langues ;
2. Éducation culturelle et artistique ;
3. Formation mathématique, scientifique et technique ;
4. Citoyenneté et formation humaine et sociale ;
5. Éducation physique, bien-être et santé ;
6. Créativité, engagement et esprit d'entreprendre ;
7. Apprendre à apprendre et à poser des choix.

À chaque domaine d'apprentissage correspondent des *visées d'apprentissage* qui seront intégrées aux cahiers de charges des groupes de travail.

## 2.2 Incarnation des visées des domaines d'apprentissage

L'incarnation des visées d'apprentissage au sein du curriculum du tronc commun est fondée sur la **distinction entre trois approches** :

- l'approche **disciplinaire** : les apprentissages du domaine se réalisent au sein de disciplines et/ou cours existants ou nouveaux ;
- l'approche **transversale** : les apprentissages du domaine (ou certains d'entre eux) sont assurés au sein de tous les cours ou de certains d'entre eux ;
- l'approche **interdisciplinaire** : les apports de plusieurs disciplines ou domaines sont croisés dans l'étude d'une situation, la résolution d'une problématique, la construction d'une représentation, etc.

### 2.2.1 L'approche disciplinaire

Les visées des **domaines 1 à 5** s'incarnent dans une ou plusieurs disciplines, chacune de celles-ci faisant l'objet d'un « référentiel disciplinaire ». Dans chaque référentiel disciplinaire, les visées du (ou des) domaines dont il relève sont explicitement décrites en termes de savoirs, de savoir-faire et de compétences, sur la base de l'avis n° 3 du Pacte pour un Enseignement d'excellence et des travaux préparatoires à cet avis. Un focus est fait dans chaque référentiel disciplinaire sur les « apprentissages de base » dont la maîtrise est

---

<sup>4</sup> On parle d'interdisciplinarité lorsque la construction d'une représentation mentale, le traitement d'une situation, la résolution d'une problématique, la production d'une œuvre... nécessitent de mobiliser et d'intégrer des données (savoirs, savoir-faire, compétences) issus de plusieurs disciplines. Est donc considéré comme interdisciplinaire tout dispositif pédagogique qui fait converger et interagir des connaissances issues de plusieurs disciplines pour approcher, analyser et comprendre un problème complexe et pour faire émerger chez l'élève un savoir intégré (Rapport GT2 du Pacte, p. 80.).

indispensable pour assurer à l'élève un parcours harmonieux tout au long de l'ensemble du cursus d'études.

### 2.2.2 L'approche transversale

En outre, les différents référentiels sont conçus en tenant compte des recommandations relatives aux visées d'apprentissage qui sont à aborder de manière transversale par plusieurs ou par toutes les disciplines. En particulier :

- **La maîtrise du français** doit être stimulée, exercée et renforcée dans toutes les disciplines. Dans ce sens, l'apprentissage du français est *transversal* à l'ensemble des disciplines.
- La mise en évidence de la **dimension culturelle des savoirs** (en lien avec le domaine 2) suppose de la mettre au jour et en œuvre dans toutes les disciplines.
- Les compétences liées aux **domaines 6 et 7** se déclinent également via des portes d'entrée et des savoirs, savoir-faire et compétences identifiés dans l'ensemble des disciplines. En ce sens, les visées d'apprentissage des domaines 6 et 7 sont *transversales* à l'ensemble des disciplines. Elles seront précisées par une Commission restreinte *ad hoc*<sup>5</sup> qui prolongera les travaux du GT « Tronc commun » et transmises début 2018 aux différents GT référentiels.

### 2.2.3 L'approche interdisciplinaire

Dans les référentiels des différentes disciplines, en tenant compte de la progression des apprentissages au fil du continuum pédagogique, il y a lieu d'inscrire des objets d'apprentissages intégrant les apports de différentes disciplines. De tels objets d'apprentissage **interdisciplinaires**, seront particulièrement sollicités pour faire dialoguer entre elles les disciplines des domaines 2, 3 et 4. Au fil du cursus du tronc commun, ils prennent un caractère de plus en plus intégrateur, augmentant en complexité.

Dans les référentiels des différentes disciplines<sup>6</sup>, il y a lieu de proposer également des objets d'apprentissages permettant à l'élève de **construire progressivement son projet personnel et ses choix d'orientation** après avoir exploré et expérimenté une palette de possibles et ce dans la perspective d'une approche éducative de l'orientation.

## 2.3 Liste des GT référentiels

Les différents groupes de travail prévus sont listés ci-dessous et dispose d'un cahier des charges spécifique. Pour chacun d'eux, les points d'attention impactant leur composition et/ou leur organisation sont précisés ci-dessous :

---

<sup>5</sup> Cette commission sera créée sur la base d'un cahier des charges spécifique avec mission de déposer un livrable suffisamment précoce pour que les attendus qui y seront définis puissent être intégrés dans les différents GT référentiels, d'ici la finalisation des travaux desdits GT disciplinaires.

<sup>6</sup> Même remarque.

- Un GT pour **l'enseignement maternel** : ce GT trans-domaines couvre les trois années de l'enseignement du niveau maternel tout en veillant à un tuilage avec les deux premières années du niveau primaire<sup>7</sup>. Les modalités spécifiques d'apprentissage à l'école maternelle doivent s'appréhender dans un continuum qui représente un enjeu pédagogique essentiel, notamment en vue de lutter contre les inégalités. Le référentiel à établir doit veiller à s'articuler, d'une part, au monde de la petite enfance et, d'autre part, aux missions du « cycle 5-8 », et ce en cohérence avec l'approche du continuum qui est propre au niveau maternel. Le référentiel fixe des attendus<sup>8</sup> mais ces derniers ne pourront constituer la base d'évaluations certificatives, celles-ci ne pouvant être organisées en maternel.
- Un GT faitier pour le **français** et les langues anciennes qui alternera les moments de réunion plénière et le travail en sous-groupes distincts<sup>9</sup> : le groupe de travail sera attentif à aborder la langue française « comme un outil de culture (littératie) et comme un objet d'apprentissage en tant que tel, mais également comme un outil d'apprentissage des autres savoirs disciplinaires ». Ce groupe interrogera spécifiquement la dimension du français en tant que « langue scolaire » afin d'en intégrer explicitement l'appréhension dans les visées du référentiel<sup>10</sup>. Ce groupe identifiera également, avec la même précision, les savoirs, savoir-faire et compétences visées au niveau d'une formation par les langues anciennes et notamment d'une initiation au latin du point de vue linguistique et culturel. Pour la dimension du travail relative à l'initiation à la langue latine, le groupe est complété de membres disposant de l'expertise nécessaire.
- Un GT pour les **langues modernes** dont le travail commencera en un temps différé par rapport aux autres GT référentiels<sup>11</sup>.
- Un GT pour la **formation culturelle et artistique**. Ce groupe envisagera les apprentissages relevant tant des cours dédiés à la formation culturelle et artistique que d'un ensemble d'activités, visites ou interventions extérieures liées au PECA.
- Un GT pour les **mathématiques**.

---

<sup>7</sup> On se référera en particulier aux balises définies par l'avis n°3 et par l'article 16 bis du décret « Missions » : « Les socles de compétences initiales accordent la priorité au développement psychomoteur, intellectuel, social, affectif et artistique de l'enfant. Ils définissent les habilités et/ou apprentissages requis en matière de développement de l'autonomie, de la créativité et de la pensée ; de maîtrise de la langue ; d'une approche de la lecture, du calcul et de différentes disciplines artistiques dont la musique. Ils fixent le cadre des activités physiques et culturelles à développer ».

<sup>8</sup> Voir les balises spécifiques du cadre de référentiel maternel.

<sup>9</sup> Leurs modalités de travail et composition spécifiques sont définies dans leur cahier des charges.

<sup>10</sup> La problématique de l'enseignement du français comme langue étrangère fera l'objet d'un outil spécifique dans le cadre d'un chantier du Pacte relatif aux publics concernés : usagers faibles, élèves primo-arrivants, etc.

<sup>11</sup> Compte tenu du fait que les compétences socles et les compétences terminales viennent d'être révisées selon une approche par UAA (unités d'acquis d'apprentissage) et approuvées par le Parlement, le travail de ce groupe consistera, en temps opportun, à articuler les compétences socles et les compétences terminales, en tenant compte, d'une part, de l'allongement du tronc commun jusque 15 ans et, d'autre part, de l'apprentissage plus précoce de la LM1 (dès la troisième année primaire) et de la LM2 (dès la première année secondaire).



- Un GT pour les **sciences**, dont l'éveil aux sciences. Ce groupe déclinera les apprentissages en distinguant progressivement trois sciences de base (physique, chimie, biologie), tout en tenant compte du fait qu'elles puissent être enseignées soit de manière intégrée, soit de manière distincte. Le référentiel doit aussi permettre un travail et des approches collégiales, à définir dans les programmes. En concertation avec le GT pour la formation manuelle, technique, technologique et numérique, il veillera à l'articulation avec le champ des technosciences.
- Un GT pour la **formation manuelle, technique, technologique et numérique**. Ce groupe envisagera à la fois les apprentissages relevant spécifiquement de cours dédiés à la formation manuelle, technique, technologique et numérique (incluant la sensibilisation à la pensée algorithmique, en lien avec la formation mathématique) et ceux qui relèvent du caractère transversal de la dimension « polytechnique » et qui à ce titre peuvent trouver des portes d'entrée dans diverses disciplines (mathématiques, sciences, formation culturelle et artistique....).
- Un GT faitier pour les **sciences humaines**, dont l'éveil aux sciences humaines, qui alternera les moments de réunion plénière et le travail en trois sous-groupes distincts, à savoir un sous-groupe histoire, un sous-groupe géographie et un sous-groupe sciences économiques et sociales<sup>12</sup>. Ce groupe déclinera les savoirs, savoir-faire et compétences, en distinguant chacune des disciplines (histoire, géographie, sciences économiques, sciences sociales), tout en tenant compte du fait qu'elles pourront être enseignées soit de manière intégrée, soit de manière distincte. Le référentiel doit donc permettre un travail et des approches collégiales, à définir dans les programmes.
- Un GT pour **l'éducation physique et la santé**.
- Un GT pour **l'éducation philosophique et citoyenne** dont le travail commencera en un temps différé par rapport aux autres GT référentiels<sup>13</sup>.

### 3. Qualités attendues des référentiels

#### 3.1 Modestie, réalisme et centration sur un essentiel

Chaque référentiel doit être centré sur un essentiel et éviter l'addition pléthorique de « tout ce qu'il est possible de savoir » sous peine, d'une part, que la surabondance des visées nuise à une approche en profondeur des acquisitions et une bonne appréhension des enjeux sociétaux qui y sont liés et, d'autre part, que son contenu ne soit pas réellement implémenté de manière complète dans les classes. Par le passé, le caractère trop abondant et irréaliste

---

<sup>12</sup> Leurs modalités de travail et composition spécifiques sont définies dans le cahier des charges qui leur est propre.

<sup>13</sup> Compte tenu du fait que les compétences socles et les compétences terminales viennent d'être adoptées par le Parlement, le travail de ce groupe consistera ultérieurement à articuler les compétences socles et les compétences terminales, en tenant compte d'une part de l'allongement du tronc commun jusque 15 ans et d'autre part de l'évaluation de la mise en œuvre de l'éducation philosophique et citoyenne.

de certains référentiels a en effet abouti au fait que les curriculums implantés étaient en réalité très différents d'un établissement à l'autre, pour un même diplôme et que ces prescrits légaux n'étaient finalement pas respectés dans les faits. Un curriculum correctement calibré offre en outre aux enseignants des marges de manœuvre et des espaces de liberté, sources de collaboration et de plaisir d'enseigner.

Le contexte et l'environnement de l'école évoluent à des vitesses exponentielles. En particulier, la quantité d'informations et de connaissances scientifiques explose et des choix s'imposent dès lors en matière de ce qu'il convient de transmettre dans le cadre d'une formation de base. De surcroît, le tournant numérique assure une plus grande disponibilité de ces informations et connaissances, ce qui rend encore plus cruciale la mission de l'école de préparer tous les élèves, quels que soient leur culture numérique et leurs moyens d'accès aux outils et services numériques, à être capables de transformer ces informations en savoirs appropriés par chacun des élèves. Plus que jamais, se fait sentir la nécessité de définir des « essentiels » dans la perspective de centrer l'école sur « ce qu'il n'est pas permis d'ignorer », en évitant la compilation de « tout ce qu'il est possible de savoir ».

Les référentiels veilleront aussi à être réalistes par rapport au temps dévolu aux domaines et aux disciplines. De ce point de vue, la grille-horaire établie par le législateur définit le cadre temporel au sein duquel les acquisitions prennent place à chaque étape du cursus.

### **3.2 Précision et souci de progression**

La révision des référentiels offre l'opportunité d'en assurer la plus grande cohérence possible. Les référentiels veillent dès lors, sans entraver la liberté pédagogique des rédacteurs de programmes, à une explicitation et une structuration à la fois claire et précise, des contenus d'apprentissage et de leur progression. Ces savoirs, savoir-faire et compétences sont définis par année. Ce découpage par année doit néanmoins être mené avec les ajustements nécessaires en termes d'intégration progressive en fonction de la discipline, en tenant compte de la nature des savoirs, des savoir-faire et des compétences dont il est question. L'approche par année permet d'affiner la progression des apprentissages en identifiant les étapes d'un parcours. Une telle approche n'exclut nullement, lors de la rédaction des référentiels, de prévoir des étapes plus larges de consolidation qui soient de nature à assurer l'intégration et la globalisation des acquis.

Les rédacteurs des référentiels seront donc attentifs à la planification et à la progression des apprentissages d'une année à l'autre, en privilégiant, si elle est adéquate aux spécificités de la discipline concernée et aux attendus envisagés, une -logique spiralaire<sup>14</sup>. Ainsi, un savoir (ensemble de faits, concept, modèle, théorie...), un savoir-faire ou encore une compétence peuvent être développés de manière spiralaire et donc renforcés au fil du cursus, ce qui

---

<sup>14</sup> Ce type de logique comporte trois dimensions : itération des apprentissages en vue de les renforcer, intégration des apprentissages en vue de les articuler les uns aux autres, complexification des situations, problématiques, tâches... proposées aux élèves.

implique d'expliciter la progressivité des contenus d'apprentissages et le réinvestissement des acquis, en tenant compte des étapes du développement de l'élève sur le plan cognitif et psycho-affectif et en respectant l'hétérogénéité des rythmes d'apprentissage.

La précision des référentiels facilite les arbitrages à réaliser par les enseignants en matière de choix et d'élaboration des dispositifs didactiques. Elle est également indispensable à la construction d'épreuves externes communes ; les référentiels seront donc conçus de manière à pouvoir donner lieu à des épreuves d'évaluation congruentes et réalistes, qu'elles soient certificatives ou non. Enfin, la précision des référentiels est gage de mobilité possible entre établissements et réseaux, que ce soit pour les élèves ou pour les enseignants.

### **3.3 Transparence et accessibilité**

Dès lors qu'ils constituent les contrats officiels avec la société en matière d'objectifs spécifiques à atteindre aux divers paliers de la scolarité, les référentiels – s'ils peuvent intégrer un vocabulaire parfois technique – sont rédigés de manière explicite et compréhensible, favorisant ainsi leur appropriation par l'ensemble des acteurs internes et externes à l'école, notamment les enseignants. De ce point de vue, chaque citoyen, élève y compris, devrait idéalement être en mesure de comprendre le contrat qui lie l'école et la société et ce que cette dernière considère comme devant être appris par tous durant le tronc commun – plus qu'ailleurs, puisqu'il ne s'agit pas encore d'une formation spécialisée. Même s'il ne s'agit bien sûr pas de proscrire les vocabulaires techniques et spécifiques aux disciplines – constitutifs d'ailleurs de l'apport formatif de ces approches disciplinaires –, une sophistication trop importante du langage utilisé, qu'il soit lié au contenu ou à la psychopédagogie, est donc à éviter.

### **3.4 Motivation des choix**

Le référentiel ne peut se réduire à une liste aride des acquisitions attendues. Il doit préciser les enjeux et les objectifs généraux des apprentissages visés dans la discipline. Dans la rubrique 1 (voir *infra*) et sur le mode d'un « exposé des motifs », il doit également expliciter « le dessous des cartes » et discuter, d'une part, le sens des choix opérés par le référentiel, notamment à la lueur des développements scientifiques les plus récents – qu'ils soient liés à la discipline, aux sciences de l'éducation ou aux didactiques –, et l'importance de poursuivre telle ou telle visée à tel ou tel niveau : pourquoi ces savoirs, ces savoir-faire et ces compétences-là ont-ils été inscrits dans le curriculum à ce moment-là ?

### **3.5 Double cohérence**

Il s'agit d'abord de veiller à la cohérence interne des choix curriculaires, à l'intérieur même du référentiel, en particulier la cohérence entre les savoirs, savoir-faire et compétences et les attendus évaluables (voir *infra*) en fin d'année.

Les concepteurs des référentiels veilleront également à l'exigence de cohérence externe, tant verticale qu'horizontale :

- en matière de cohérence verticale, chaque référentiel assure une continuité explicite avec ce qui s'est enseigné avant (années précédentes) et ce qui s'enseignera après (années suivantes) et, en ce sens, identifie les prérequis aux apprentissages de l'année, en mentionnant des savoirs, des savoir-faire et des compétences qui pour être déjà installés n'en demandent pas moins d'être réactivés et qui se distinguent de savoirs, savoir-faire et compétences nouveaux à installer au cours de l'année concernée ;
- en matière de cohérence horizontale, le référentiel identifie également les liens possibles et souhaitables avec les autres référentiels d'une même année et avec les visées transversales de certains domaines prédéfinis, en particulier celles des domaines 6 et 7 (voir *infra*).

### **3.6 Capacités à soutenir le désir et le plaisir d'apprendre des élèves**

Les concepteurs de référentiels auront sans cesse le souci de montrer en quoi les savoirs, savoir-faire et compétences feront sens aux yeux des élèves, dans la perspective d'un soutien au plaisir et au désir d'apprendre. Un des enjeux du curriculum du tronc commun est de faire en sorte que les savoirs, les savoir-faire et les compétences scolaires apparaissent aux yeux des élèves comme mobilisateurs – c'est-à-dire susceptibles de les mettre au travail et de leur faire produire des efforts<sup>15</sup> – en raison même de leur caractère émancipateur, c'est-à-dire en ce qu'ils leur permettent progressivement de mieux comprendre et de décoder le monde complexe qui les entoure et en ce qu'ils les préparent à affronter les grandes questions de leur temps.

### **3.7 Équilibre des savoirs et des compétences**

On attend des référentiels qu'ils précisent l'ensemble des acquisitions envisagées, c'est-à-dire les savoirs, les savoir-faire et les compétences dont la maîtrise est attendue en fin d'année. Conformément aux préconisations du Pacte pour un Enseignement d'excellence, l'articulation entre savoirs et compétences doit permettre de revaloriser globalement la place des savoirs disciplinaires et culturels fondamentaux. Cette revalorisation se justifie par le caractère émancipateur intrinsèque des savoirs, fondateurs d'une culture citoyenne partagée et socles de l'exercice d'un esprit critique, ce qui implique qu'ils soient clairement listés et définis dans les référentiels tant en termes de contenus d'apprentissages que d'attendus. Les savoirs ne se réduisent pas au statut de « ressources » au service de l'acquisition de compétences, même si l'articulation des savoirs et des compétences diffère d'une discipline à l'autre. Dans cette perspective, les savoirs à installer feront l'objet d'attendus évaluables, au même titre que les compétences et les savoir-faire.

En outre, afin d'éviter une approche purement instrumentale des compétences et des savoirs, une compréhension plus ouverte et plus extensive de la notion de « tâche » (associée à celle de compétence dans la définition formalisée par le Décret-Missions) doit

---

<sup>15</sup> Tout en veillant à ce que ces savoirs, savoir-faire et compétences se situent dans leur zone proximale de développement.

prévaloir. La « tâche » peut inclure, par exemple, la description d'une situation avec les termes de la discipline, l'analyse de celle-ci ou encore la prise de position argumentée, en mobilisant des faits, des concepts, des modèles théoriques..., au même titre que la résolution d'un problème, la production d'une œuvre ou d'un objet ou un acte de communication, par exemple.

Aux fins de rédaction des référentiels, on entend par :

- « **compétence** »<sup>16</sup> : aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches ;
- « **tâche** » : activité proposée à l'élève visant à initier, entraîner ou évaluer un apprentissage particulier ou un ensemble d'apprentissages intégrés. À titre d'exemple, expliciter des savoirs, se donner une représentation d'une situation, résoudre un problème, produire une œuvre, fabriquer ou réparer un objet...
- « **savoirs** » : faits, définitions, concepts, théories, modèles, outils linguistiques.
- « **savoir-faire** » : procédure standardisée et automatisée par l'apprentissage et l'entraînement<sup>17</sup>.

## 4. Le canevas commun des référentiels

Comme indiqué précédemment dans la section 2, les sept domaines définissent les principales visées d'apprentissage du tronc commun. Elles sont intégrées au cahier de charges remis aux groupes de travail (actuellement, l'annexe 1<sup>18</sup>). Les visées des domaines s'incarnent concrètement dans différentes disciplines, deux domaines étant transversaux aux autres domaines (et disciplines).

Les référentiels disciplinaires s'articulent donc aux **visées des domaines d'apprentissage**, plusieurs disciplines concourant le plus souvent à atteindre les visées d'un domaine et une discipline pouvant par ailleurs contribuer à développer des visées de plusieurs domaines. Dans cette perspective, les GTs référentiels relevant d'un même domaine se rencontrent en cours d'élaboration de leurs référentiels spécifiques de manière à assurer la cohérence des travaux et, le cas échéant, à ajuster et/ou compléter quelque peu la définition des visées du domaine.

Le canevas des référentiels comprend 4 rubriques dont les consignes communes de rédaction sont présentées ci-dessous.

---

<sup>16</sup> Conformément à l'article 5,1° du décret « Missions ».

<sup>17</sup> Ce trait distingue les savoir-faire de la compétence qui nécessite une analyse particulière et un traitement adapté d'une situation qui, pour être proche de situations (re)connues, n'en est pas moins différente.

<sup>18</sup> Sur la base de l'Avis n°3 et d'un certain nombre de précisions que les divers travaux du Pacte ont pu apporter, au titre de points d'attention des GT « référentiels » disciplinaires.

#### 4.1. Rubrique 1 - Visées de la discipline au sein du Tronc commun

Il s'agit, dans un texte introductif du référentiel disciplinaire, de préciser **les enjeux et les objectifs généraux des apprentissages** envisagés dans la discipline concernée. Somme toute, il est important de justifier les choix opérés et il s'agit donc de répondre à la question « pourquoi et au nom de quoi est-il important que la formation commune de base de tous les futurs citoyens comprenne le développement, chez tous, de ces apprentissages-là ? ».

Tout en respectant une liberté de forme, il est important d'indiquer, dans un langage clair, les principaux enjeux des acquisitions qui vont être décrites et en quoi elles contribuent à la formation commune en regard :

- des missions générales assignées par les articles 6 et suivants du décret « Missions » de 1997 ;
- des finalités particulières de la discipline, au regard des visées du ou des domaine(s) et dès lors au sein du Tronc commun, tel qu'explicité dans l'avis n°3 du Pacte pour un Enseignement d'excellence ;
- des visées transversales des domaines 6 et 7 ;
- des questionnements fondamentaux de la société et des champs de la connaissance humaine concernés.

Il en résulte que les enjeux et objectifs des apprentissages disciplinaires sont de l'ordre de la construction :

- de connaissances constitutives d'une culture commune ;
- de compétences;
- de clés de compréhension du monde ;
- d'attitudes d'engagement citoyen.

On insistera sur le fait que si l'acquisition de compétences demeure un objectif important, les autres enjeux mentionnés ci-dessus le sont tout autant et constituent des finalités complémentaires. En conséquence, les contenus d'apprentissage et les attendus relatifs à certains savoirs et savoir-faire seront également définis dans la perspective de l'atteinte de ces enjeux (connaissances constitutives d'une culture commune, clés de compréhension du monde, attitudes d'engagement citoyen). Ce qui n'exclut pas, bien entendu, que ces savoirs et savoir-faire soient complémentirement mobilisables dans le cadre de compétences.

#### 4.2 – Rubrique 2. Objectifs de la discipline au sein de l'année concernée

Il s'agit de lister **les contenus d'apprentissage** de la discipline **pour l'année concernée**. Ils sont présentés sous forme de savoirs, savoir-faire et compétences. Ils traduisent les visées de la discipline (enjeux et objectifs généraux).

La distinction au sein du référentiel entre savoirs, savoir-faire et compétences ne constitue pas un séquençage didactique. De la même manière, il semblerait peu adéquat que les GT

pensent les contenus des savoirs, savoir-faire et compétences comme des listes à travailler dans un ordre imposé, indépendantes les unes des autres, et donc, sans penser, l'articulation des savoirs, savoir-faire et compétences entre eux. Ceci étant dit, cette présentation tient compte du fait que certains savoirs et certains savoir-faire sont travaillés dans le cadre de la construction de compétences, tandis que d'autres relèvent d'autres perspectives liées aux visées des différents domaines et/ou aux enjeux et aux objectifs de la discipline concernée (à savoir, des connaissances constitutives d'une culture commune, des clés de compréhension du monde, des attitudes d'engagement citoyen).

Les contenus d'apprentissage d'une année donnée s'inscrivent dans une **progression** qui tient compte du degré de développement cognitif et psychologique de l'élève et permet d'atteindre, au terme du continuum pédagogique, **le profil de sortie** défini par les visées de la discipline au sein du Tronc commun. Pour rendre compte de cette progression, l'articulation des objectifs spécifiques de l'année avec les apprentissages en amont (d'où l'on vient?) et en aval (où l'on va) est explicitée.

Les attendus décrivent ce que l'élève doit être capable de faire pour démontrer sa maîtrise des apprentissages. Ils doivent permettre dès lors d'appréhender des niveaux de maîtrise. Ils peuvent correspondre à une phase intermédiaire des apprentissages réalisés lorsque ceux-ci ne peuvent être consolidés qu'au bout de plusieurs années. En conséquence, ils sont présentés par année, mais sans préjudice de la nécessité de mentionner, chaque fois que nécessaire, les moments où ils doivent être consolidés. Ils sont évaluable au cours et/ou au terme des apprentissages. Ils traduisent également pour les enseignants ce qui doit être travaillé au cours d'une année donnée, de manière telle que ce soit acquis par la majorité des élèves au terme de ladite année.

Au-delà de l'évaluation certificative à la fin du tronc commun, il appartiendra, tout au long du Tronc commun, aux établissements scolaires de définir, dans le respect du cadre décretal, les modalités d'évaluation des attendus et les conséquences à en tirer pour les élèves qui n'auraient pas, au terme de l'année, acquis les savoirs, les savoir-faire ou les compétences définis par ces attendus, et ce, dans le cadre de l'objectif de réduction de 50% du redoublement et de sa déclinaison dans le Contrat d'objectif de l'établissement.

Concernant les **savoirs**, le référentiel présente une liste détaillée des savoirs à installer, à réactiver ou à renforcer au cours de l'année concernée. Pour rappel, les savoirs doivent ici être identifiés de manière précise, en termes de faits, de définitions, de concepts, de théories, de modèles, d'outils linguistiques. Il ne s'agit donc pas de s'en tenir à des champs de savoirs, mais de stipuler les contenus mêmes de ces savoirs, en veillant à ce que leur identification soit suffisamment précise pour qu'elle ne requière pas d'interprétation. Les attendus relatifs aux savoirs précisent les conditions de leur maîtrise par les élèves, à savoir la capacité de ces derniers à les comprendre, les traiter et les retenir. Ces attendus sont formulés avec des verbes opérateurs (citer, définir, classer, expliciter, justifier...).

Concernant les **savoir-faire**, le référentiel présente une liste détaillée des savoir-faire à installer, à réactiver ou à renforcer au cours de l'année concernée. Les attendus relatifs aux savoir-faire ont trait à la mise en œuvre de procédures entraînées dans des situations connues. Les attendus sont formulés avec des verbes opérateurs (observer, analyser, comparer, résoudre, émettre une hypothèse...).

La liste des savoirs et celle des savoir-faire décrivent ce que tout enseignant en charge de la discipline est tenu de faire acquérir par ses élèves.

Concernant les **compétences**, le référentiel présente une liste structurée des compétences disciplinaires à installer, à réactiver ou à renforcer au cours de l'année concernée.. Chaque compétence fait l'objet d'une présentation qui garantisse une commune compréhension par tous les destinataires du référentiel. Les concepteurs des référentiels veillent à l'articulation des compétences travaillées avec les savoirs et les savoir-faire listés : concrètement ils s'assurent que, parmi les savoirs – savoir-faire listés, figurent, aux moments opportuns, ceux qui contribuent effectivement au développement des compétences visées et de leurs attendus.

Les attendus relatifs aux compétences ont trait à la réalisation de tâches génériques nécessitant de mobiliser des savoirs, des savoir-faire et des attitudes. Les attendus sont formulés sous forme de productions. Ceci nécessite de définir au minimum, selon les cas, la famille de problèmes concernés, le type de supports au départ desquels la tâche générique est exercée, les destinataires de la production, ses finalités, etc. Le degré d'acquisition visé au niveau d'une année donnée est explicité via des indicateurs de maîtrise relatifs aux productions attendues.

### **4.3 – Rubrique 3. Croisements et contributions aux visées transversales**

Au sein de cette rubrique, deux types de croisements sont identifiés. Le premier type est obligatoire puisque les visées des domaines 6 et 7 sont poursuivies de manière transversale aux différentes disciplines et, le cas échéant, via des activités intégrées. Le deuxième type de croisement est mentionné lorsque les acquisitions visées sont en relation étroite avec les acquisitions d'autres disciplines ou domaines.

#### **4.3.1 Croisements avec les visées des domaines 6 et 7**

Il s'agit d'identifier à partir de la discipline concernée, les contributions en lien avec les visées transversales des domaines 6 et 7. Il s'agit de préciser quels savoirs, savoir-faire, compétences développés dans l'année concernée contribuent aux visées des domaines 6 et 7.

Il s'agit également d'explicitier les attendus par rapport aux visées des domaines 6 et 7. Les attendus sont formulés avec des verbes opérateurs (observer, analyser, comparer, résoudre, émettre une hypothèse...).



Cette identification des contenus et attendus est cruciale étant donné que les visées de ces domaines ne seront abordées que de cette manière. Il y a notamment lieu de proposer des contenus d'apprentissages et des attendus permettant à l'élève de construire progressivement son projet personnel et ses choix d'orientation après avoir exploré et expérimenté une palette de possibles.

Il appartiendra à la « Commission des référentiels » de veiller, en cours d'élaboration des différents référentiels, à ce que toutes les visées des domaines 6 et 7 soient rencontrées de manière équilibrée et harmonieuse par les différents référentiels produits.

#### **4.3.2 Croisements avec d'autres domaines ou disciplines**

Dans une perspective de décloisonnement des apprentissages, le référentiel doit également définir des contenus d'apprentissage et des attendus qui concourent à asseoir des visées d'autres domaines et/ou d'autres disciplines avec une attention particulière pour le français et pour la dimension culturelle des savoirs.

Plus concrètement, il s'agit de préciser quels savoirs, savoir-faire, compétences développés dans l'année concernée sont susceptibles de croisement avec ceux développés dans d'autres domaines ou disciplines et d'explicitier des possibilités et modalités d'articulation.

Dans les référentiels des différentes disciplines, il y a lieu en outre d'inscrire des contenus d'apprentissages communs qui pourraient prendre notamment la forme d'ateliers-projets.

Les cahiers des charges des différents GT disciplinaires les sensibilisent aux croisements qu'il conviendrait de privilégier.

#### **4.4. Rubrique 4. Exemples d'outil d'évaluation**

À propos de quelques contenus d'apprentissage particulièrement significatifs, relatifs à divers processus cognitifs, un document distinct du référentiel<sup>19</sup> fournit également des exemples d'outils d'évaluation, comportant des critères d'évaluation et des indicateurs de maîtrise. Ces outils seront ensuite complétés par la Commission des outils telle que prévue par l'article 19 du décret « Missions » et remaniée quant à son fonctionnement et à ses missions selon les orientations du Pacte.

Comme dit précédemment, des concertations régulières entre les groupes « référentiels » disciplinaires relevant d'un même domaine et des allers et retours entre tous les groupes « référentiels » et la « Commission des référentiels » permettent, en cours d'élaboration, de veiller à ce que les singularités épistémologiques des disciplines ne conduisent pas à une trop importante hétérogénéité des formulations des rubriques 2 et 3 notamment.

---

<sup>19</sup> Ces exemples apparaîtront dans un document distinct, de manière à ce que ce document puisse être mis à jour, sans devoir toucher au référentiel.

## 5. Canevas d'écriture des référentiels.

### 5.1. Canevas d'écriture pour le référentiel « Socles de savoirs et de compétences initiales », pour le niveau maternel du Tronc commun.

#### A. PRINCIPES GENERAUX (Partie 1)

##### 1. Année concernée

*Il s'agit ici de définir l'année concernée et de faire un premier lien entre la présentation de la place occupée dans le continuum, l'âge des enfants et les stades de développement.*

##### 2. Objectifs pour l'année concernée

*Il s'agit ici de définir clairement les objectifs généraux pour l'année concernée.*

##### 3. Les sept domaines d'apprentissages

###### 3.1. Les sept domaines d'apprentissage

1. Langues ;
2. Éducation culturelle et artistique ;
3. Formation mathématique, scientifique et technique ;
4. Citoyenneté et formation humaine et sociale ;
5. Éducation physique, bien-être et santé ;
6. Créativité, engagement et esprit d'entreprendre ;
7. Apprendre à apprendre et à poser des choix.

###### 3.2. Enjeux et objectifs généraux des apprentissages

*Il s'agit de lister clairement les sept domaines et dans un texte explicatif, de préciser **les enjeux et les objectifs généraux des apprentissages** envisagés pour les domaines concernés, ainsi que la manière dont ces acquisitions contribuent à l'atteinte des visées d'apprentissage d'un ou de plusieurs domaines et à celle des objectifs généraux d'éducation définis par le décret Missions (articles 6,8 et 9). Somme toute, il s'agit de répondre à la question « pourquoi et au nom de quoi est-il important que la formation commune de base de tous les futurs citoyens comprenne le développement, chez tous, de ces apprentissages-là ? ».*

*Ces enjeux et objectifs sont de l'ordre de la construction :*

- de connaissances constitutives d'une culture commune,
- de compétences disciplinaires, transversales, interdisciplinaires,
- de clés de compréhension du monde,
- d'attitudes d'engagement citoyen.

### 3.3 **Evaluation des apprentissages**

*Il s'agit clairement de définir les objectifs et la place de l'évaluation.*

### 3.4 **Soutien aux capacités d'apprentissage**

*Il s'agit clairement de définir en quoi le milieu d'apprentissage est essentiel dans le cadre du bien être pour le développement de l'enfant.*

## 4. Attendus des apprentissages et répartition par domaines

Ces contenus d'apprentissage s'inscrivent dans une **progression d'années en années**. La progression propre à l'enseignement maternel tient compte du degré fondamental et particulier de développement cognitif et psychologique de l'élève. A ce titre, cette progression veille à se **préserver d'une primarisation précoce**.

Il est important de garder à l'esprit que les divers attendus et domaines d'apprentissage sont inter-reliés. L'organisation des attendus et de ces domaines d'apprentissage (dans ce référentiel) doit refléter l'aspect intégré de l'apprentissage. Dès lors, l'éventuelle numérotation n'indique pas d'ordre d'apprentissage ou de développement, ni un ordre d'importance ou de priorité.

*Il s'agit de lister **les contenus d'apprentissage** de chaque domaine. Ils sont relatifs à une forme de savoirs initiaux, savoir-faire initiaux et de compétences initiales qui traduisent les visées du domaine visé (enjeux et objectifs généraux) **en attendus**.*

## B. REPARTITION PAR DOMAINES (Partie 2)

*Les sept domaines sont listés domaine par domaine. Chaque domaine de référence est décliné pour l'enseignement maternel en une description et des attendus.*

### 1. LANGUES : LANGAGE ET COMMUNICATION

#### 1.1. DESCRIPTION DU DOMAINE

*Ce domaine porte sur l'apprentissage et le développement de l'enfant en ce qui a trait aux aspects suivants...*

#### 1.2. ATTENDUS (exprimés sous la forme de repères relatifs aux stades de développement de l'enfant).

### Savoirs initiaux

Des faits ou des définitions ou des concepts ou des théories ou des modèles ou des outils linguistiques propres à l'enseignement maternel.

| Liste structurée de savoirs initiaux  | Attendus <sup>20</sup>   |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Liste détaillée des savoirs initiaux à installer, à réactiver ou à renforcer au cours de l'année concernée.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Les attendus relatifs aux savoirs initiaux précisent les conditions de leur maîtrise par les élèves, à savoir la capacité de ces derniers à les comprendre, les traiter et les retenir.<br/>Les attendus sont formulés avec des verbes opérateurs (citer, définir, classer, expliciter, justifier...).</li> </ul> |

### Savoir-faire initiaux

Des procédures standardisées et automatisées par l'apprentissage et l'entraînement propres à l'enseignement maternel.

| Liste structurée de savoir-faire initiaux  | Attendus  |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Liste détaillée des savoir-faire initiaux à installer, à réactiver ou à renforcer au cours de l'année concernée.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Les attendus ont trait à la mise en œuvre de procédures entrainées dans des situations connues.<br/>Les attendus sont formulés avec des verbes opérateurs (observer, analyser, comparer, résoudre, émettre une hypothèse...).</li> </ul> |

### Compétences initiales

Des aptitudes à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches propres à l'enseignement maternel.

| Liste structurée de compétences initiales  | Attendus   |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Liste des compétences initiales à installer, à réactiver ou à renforcer au cours de l'année concernée.</li> <li>Chaque compétence fait l'objet d'une présentation qui garantisse une commune compréhension par tous les destinataires du référentiel et, à</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Les attendus, de caractère intégrateur, ont trait à la réalisation de tâches génériques nécessitant de mobiliser des savoirs initiaux, des savoir-faire initiaux, des attitudes.</li> <li>Ils sont formulés sous forme de productions à travers des tâches d'une</li> </ul> |

<sup>20</sup> Les attendus décrivent ce que l'élève doit être capable de faire pour démontrer sa maîtrise des apprentissages. Ils sont évaluables de manière formative au cours et/ou au terme des apprentissages. (Ils pourraient permettre d'appréhender des niveaux de maîtrise).

|  |  |
|--|--|
| <p>ce titre, ces compétences sont définies précisément.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les concepteurs des référentiels veillent à l'articulation des compétences travaillées avec les savoirs et les savoir-faire listés : concrètement ils s'assurent que, parmi les savoirs – savoir-faire listés, figurent, aux moments opportuns, ceux qui contribuent effectivement au développement des compétences visées et de leurs attendus.</li> </ul> | <p>complexité croissante.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Le degré d'acquisition est explicité via des indicateurs de maîtrise relatifs aux productions attendues.</li> </ul> |
|--|--|

## 2. EDUCATION ARTISTIQUE ET CULTURELLE

*Même format que Point 1*

## 3. FORMATION MATHÉMATIQUE, SCIENTIFIQUE ET TECHNIQUE : PREMIERS OUTILS D'EXPERIMENTATION, DE STRUCTURATION ET DE CATEGORISATION

*Même format que Point 1*

## 4. CITOYENNETÉ ET FORMATION HUMAINE ET SOCIALE : EXPLORATION DU MONDE

*Même format que Point 1*

## 5. EDUCATION PHYSIQUE, BIEN-ETRE ET SANTE : PSYCHOMOTRICITE ET RAPPORT AU CORPS

*Même format que Point 1*

## 6. CREATIVITE, ENGAGEMENT ET ESPRIT D'ENTREPRENDRE : EXPRESSION, DEVELOPPEMENT DE LA CREATIVITE ET DE L'IMAGINAIRE

*Même format que Point 1*

## 7. APPRENDRE A APPRENDRE ET A POSER DES CHOIX : FAMILIARISATION AU STATUT D'ELEVE, A LA CULTURE SCOLAIRE ET AU VIVRE ENSEMBLE

*Même format que Point 1*

## C. CROISEMENTS ET CONTRIBUTIONS AUX VISEES TRANSVERSALES

Au sein de cette rubrique, deux types de croisements sont identifiés. Le premier type identifie les visées des domaines 6 et 7 qui sont poursuivies de manières transversales aux différents domaines et, le cas échéant, via des activités intégrée. Le deuxième type de croisement est mentionné lorsque les acquisitions visées sont en relation étroite avec les acquisitions d'autres disciplines ou domaines.

**ATTENDUS (exprimés sous la forme de repères relatifs aux stades de développement de l'enfant)**

| <b>Contributions en lien avec les visées transversales des domaines 6 et 7</b>  | <b>Attendus en lien avec les visées transversales des domaines 6 et 7</b>   |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Il s'agit de préciser quels savoirs initiaux, savoir-faire initiaux, compétences initiales développés dans l'année concernée contribuent aux visées des domaines 6 et 7.</i></li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Il s'agit d'explicitier les attendus par rapport aux visées des domaines 6 et 7.</i></li> <li>• <i>Les attendus sont formulés avec des verbes opérateurs (observer, analyser, comparer, résoudre, émettre une hypothèse...).</i></li> </ul> |

|  |  |
|--|--|
| <p><b>Croisements avec d'autres domaines</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Il s'agit de préciser quels savoirs initiaux, savoir-faire initiaux, compétences initiales développés dans l'année sont susceptibles, dans une perspective de croisement avec ceux développés dans d'autres domaines et d'explicitier des possibilités et modalités d'articulation.</i></li> </ul> |
|--|--|

## 5.2. Canevas d'écriture pour le référentiel « Socles de savoirs et de compétences », pour le niveau primaire et secondaire du Tronc commun.

Préciser le **domaine**

Préciser la **discipline**

### Visées de la discipline au sein du Tronc commun

*Il s'agit, dans un texte introductif du référentiel disciplinaire, de préciser **les enjeux et les objectifs généraux des apprentissages** envisagés dans la discipline concernée, ainsi que la manière dont ces acquisitions contribuent à l'atteinte des visées d'apprentissage d'un ou de plusieurs domaines et à celle des objectifs généraux d'éducation définis par le décret Missions (articles 6,8 et 9). Somme toute, il s'agit de répondre à la question « pourquoi et au nom de quoi est-il important que la formation commune de base de tous les futurs citoyens comprenne le développement, chez tous, de ces apprentissages-là ? ».*

*Ces enjeux et objectifs sont de l'ordre de la construction :*

- *de connaissances constitutives d'une culture commune,*
- *de compétences,*
- *de clés de compréhension du monde,*
- *d'attitudes d'engagement citoyen.*

Préciser l'année concernée

### Objectifs de la discipline au sein de l'année concernée

*Il s'agit de lister **les contenus d'apprentissage** de la discipline **pour l'année concernée**. Ces contenus sont présentés sous forme de savoirs, savoir-faire, compétences (ci-dessous). Ils traduisent les visées de la discipline (enjeux et objectifs généraux).*

*On veillera ici à expliciter et à argumenter, dans un texte introductif court, les relations entre les contenus d'apprentissage de l'année, en particulier les savoirs et les savoir-faire, à leurs enjeux de construction de compétences et/ou de constitution d'une culture commune, de clés*

de compréhension du monde et d'attitudes d'engagement citoyen, dans la perspective décrite au point 4.2.

Les contenus d'apprentissage d'une année donnée s'inscrivent en outre dans une **progression** qui tient compte du degré de développement cognitif et psychologique de l'élève et permet d'atteindre, au terme du continuum pédagogique, **le profil de sortie** défini par les visées de la discipline au sein du Tronc commun. Pour rendre compte de cette progression, l'articulation des objectifs spécifiques de l'année avec les apprentissages en amont (d'où l'on vient?) et en aval (où l'on va) est également explicitée dans le texte court attendu.

### Savoirs

*Des faits, des définitions, des concepts, des théories, des modèles, des outils linguistiques.*

| Liste structurée de savoirs  | Attendus <sup>21</sup>   |
|--|--|
| Liste détaillée des savoirs à installer, à réactiver ou à renforcer au cours de l'année concernée. | Les attendus relatifs aux savoirs précisent les conditions de leur maîtrise par les élèves, à savoir la capacité de ces derniers à les comprendre, les traiter et les retenir.<br>Les attendus sont formulés avec des verbes opérateurs (citer, définir, classer, expliciter, justifier...). |

### Savoir-faire

*Des procédures standardisées et automatisées par l'apprentissage et l'entraînement.*

| Liste structurée de savoir-faire  | Attendus   |
|---|--|
| Liste détaillée des savoir-faire à installer, à réactiver ou à renforcer au cours de l'année concernée. | Les attendus ont trait à la mise en œuvre de procédures entraînées dans des situations connues.<br>Les attendus sont formulés avec des verbes opérateurs (observer, analyser, comparer, résoudre, émettre une hypothèse...). |

<sup>21</sup> Les attendus décrivent ce que l'élève doit être capable de faire pour démontrer sa maîtrise des apprentissages. Ils peuvent correspondre à une phase intermédiaire de ces apprentissages lorsque ceux-ci ne peuvent être consolidés qu'au bout de plusieurs années. Ils sont présentés par année, sans préjudice de la nécessité de mentionner, chaque fois que nécessaire, les moments où ils doivent être consolidés. Ils sont évaluables au cours et/ou au terme des apprentissages. Ils permettent d'appréhender des niveaux de maîtrise. Au-delà de l'évaluation certificative à la fin du tronc commun, il appartiendra, tout au long du tronc commun, aux établissements scolaires de définir, dans le respect du cadre décretaal, les modalités d'évaluation des attendus et les conséquences à en tirer pour les élèves qui n'auraient pas, au terme de l'année, acquis les savoirs, les savoir-faire ou les compétences définis par ces attendus, et ce, dans le cadre de l'objectif de réduction de 50% du redoublement et de sa déclinaison dans le Contrat d'objectif de l'établissement.



## Compétences

*Des aptitudes à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches*

| Liste structurée de compétences  | Attendus   |
|--|--|
| <p>Liste des compétences disciplinaires à installer, à réactiver ou à renforcer au cours de l'année concernée.</p> <p>Chaque compétence fait l'objet d'une présentation qui garantit une commune compréhension par tous les destinataires du référentiel et, à ce titre, ces compétences sont définies précisément.</p> <p>Les concepteurs des référentiels veillent à l'articulation des compétences travaillées avec les savoirs et les savoir-faire listés : concrètement, ils s'assurent que, parmi les savoirs – savoir-faire listés, figurent, aux moments opportuns, ceux qui contribuent effectivement au développement des compétences visées et de leurs attendus.</p> | <p>Les attendus, de caractère intégrateur, ont trait à la réalisation de tâches génériques nécessitant de mobiliser des savoirs, des savoir-faire, des attitudes.</p> <p>Ils sont formulés sous forme de productions à travers des tâches d'une complexité croissante.</p> <p>Le degré d'acquisition est explicité via des indicateurs de maîtrise relatifs aux productions attendues.</p> |

## Croisements et contributions aux visées transversales

*Au sein de cette rubrique, deux types de croisements sont identifiés. Chaque groupe de travail spécifie les contributions de la discipline en lien avec les visées des domaines 6 et 7, ces dernières étant poursuivies de manière transversale aux différentes disciplines et, le cas échéant, via des activités intégrées. Le deuxième type de croisement est mentionné lorsque les acquisitions visées sont en relation étroite avec les acquisitions d'autres disciplines ou domaines.*

| Contributions en lien avec les visées transversales des domaines 6 et 7   | Attendus en lien avec les visées transversales des domaines 6 et 7  |
|---|---|
| <p>Il s'agit de préciser quels savoirs, savoir-faire, compétences développés dans l'année concernée contribuent aux visées des domaines 6 et 7.</p> | <p>Il s'agit d'expliciter les attendus par rapport aux visées des domaines 6 et 7.</p> <p>Les attendus sont formulés avec des verbes opérateurs (observer, analyser, comparer, résoudre, émettre une hypothèse...).</p> |

|  |  |
|--|--|
| <b>Croisements avec d'autres domaines ou disciplines</b> | Il s'agit de préciser quels savoirs, savoir-faire, compétences développés dans l'année sont susceptibles, dans une perspective interdisciplinaire, de croisement avec ceux développés dans d'autres domaines ou disciplines et d'explicitier des possibilités et des modalités d'articulation. |
|--|--|