

SOCLE OU CULTURE L'AVENIR DU COLLÈGE



SOMMAIRE

Pages 2-3

- Le socle commun
- Le livret personnel de compétences (LPC)

Pages 4-5

- Les 7 compétences : analyse
- Socle commun ou culture commune

Pages 6-7

- Repenser les programmes

Page 8

- Investir la demi-journée banalisée

DOCUMENT RÉALISÉ PAR :

Roland Hubert,
Sandrine Charrier,
Monique Daune,
Bruno Mer et les secteurs
collège et contenus

PETIT HISTORIQUE

- 2000. Le Conseil européen de Lisbonne assigne à l'UE de « devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde ».
- 2005. Une « recommandation » du Parlement et du Conseil propose huit compétences clé. En France, la Loi Fillon la décline avec le socle commun.
- 2008. La maîtrise du niveau A2 en LVE et le B2I sont indispensables pour obtenir le DNB.
- 2010. Plusieurs rapports officiels avancent la notion « d'école du socle ».
- 2011. La maîtrise de tous les piliers du socle est indispensable pour obtenir le DNB.

La question des contenus d'enseignement est première dans le débat sur la formation initiale d'une génération et centrale dans la conception de l'activité professionnelle quotidienne. Elle prend aujourd'hui des formes nouvelles avec la mise en œuvre du socle commun imposé par la loi d'orientation pour l'école de 2005. Au-delà de l'idée même de « socle commun » auquel le SNES oppose la notion de culture commune, les modalités d'évaluation du socle percutent tout autant les contenus et les pratiques que les missions de l'école. Ainsi le débat qu'elles impliquent autour de la notion de « compétences » vient brouiller les cartes, tant par la polysémie du terme que par son instrumentalisation pour remettre en cause l'organisation disciplinaire du collège.

Le socle commun n'est donc pas seulement un hétéroclite catalogue d'items, discutable sur le fond et sur la forme, que la nation s'engagerait en théorie à faire maîtriser par chaque jeune avant la fin de sa scolarité obligatoire. Il apparaît de plus en plus pour ce qu'il est : un élément structurant d'une scolarité commune réduite à l'acquisition de comportements et de savoirs utilitaristes, à charge pour les établissements de dégager, via des dispositifs ségrégatifs fondés sur une notion de « mérite » bien mal définie, l'élite la plus socialement diverse possible qui poursuivra des études supérieures. La mise en œuvre en serait assurée dans les « écoles du socle », reprise d'un ancien projet d'école fondamentale rejeté dans les années 80 par la profession, qui décrocherait le collège du second degré.

À l'opposé, le SNES, dans la poursuite des idéaux de libération par les savoirs et la culture, promeut, avec la FSU, l'objectif de l'acquisition, par tous, d'une vaste culture et d'outils intellectuels permettant la compréhension du monde et de ses évolutions. Même s'il est reconnu que l'absence de maîtrise de la langue, par exemple, est un lourd handicap dans la trajectoire scolaire, la notion de « bases » qui sous-tend le socle est d'autant plus problématique qu'elle induit pour ceux qui ne les maîtrisent pas à un moment donné, un enfermement dans des tâches parcellisées qui les privent de fait d'apprentissages porteurs de sens, et donc un renoncement à une ambition éducative pour tous les jeunes d'une génération.

Vivante, sans cesse en débat, diverse dans ses composantes, son périmètre et ses approches, la culture ne peut se réduire, dans sa déclinaison scolaire, à une liste d'items disparates évaluables de façon binaire (acquis-non acquis). Les programmes scolaires doivent être irrigués par les savoirs vivants en constante évolution dont la transposition didactique nécessite une formation disciplinaire de haut niveau nourrie et enrichie par la recherche en sciences de l'éducation.

Ce document tente d'établir les contours et les enjeux de la culture commune que nous revendiquons, tant au niveau des contenus enseignés qu'à celui des pratiques qu'ils nécessitent ou qu'à celui de l'évaluation. Conçu aussi comme un outil de travail pour mener les débats dans les collèges à l'occasion des journées banalisées courant avril sur le livret personnel de compétences, il se veut une base de discussions et de controverses que le ministère a soigneusement occultées pour faire passer ses réformes en force. Ces journées doivent être l'occasion pour la profession de reprendre la main et de s'exprimer. ■

Roland Hubert, Sandrine Charrier, Monique Daune

LE SOCLE COMMUN

DÉFINI PAR LA LOI

La loi Fillon de 2005 a prétendu régler une fois pour toutes les problèmes du collège en instituant un socle commun que chaque élève doit absolument maîtriser « pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société ».

Il est organisé, par décret, en sept « compétences » définies comme une « combinaison de connaissances, de capacités et d'attitudes » et précise que « sa maîtrise à la fin de la scolarité obligatoire ne peut être que globale... sans compensation entre les compétences requises qui composent un tout ».

Son évaluation comporte trois paliers (fin CE1, fin CM2 et fin Troisième).

FORTEMENT INSPIRÉ PAR L'EUROPE

Le Conseil européen ne peut faire, dans le domaine éducatif, que des recommandations sans aucun caractère impératif. La définition du socle commun en France procède donc d'un choix politique au nom d'une certaine conception de l'éducation : viser « l'employabilité » du « capital humain » (voir historique page 1).

QUI NE FAIT PAS CULTURE

L'idée de définir « ce que nul élève n'est censé ignorer en fin de scolarité obligatoire sous peine d'être marginalisé » n'est pas illégitime mais le socle induit une autre conception de la formation des jeunes. Considérant la culture et l'épanouissement personnel comme des suppléments d'âme qui ne relèvent pas vraiment de l'école, il marginalise des disciplines (EPS, enseignements artistiques, technologie), réduit les savoirs à une somme fragmentée de compétences déclinées en tâches à accomplir, écrase des pans entiers de la culture en ne visant dans certains cas que la mémorisation de repères



© Thierry Nectoux

(historiques, géographiques, artistiques...) et des comportements normés, notamment dans les « compétences » 6 et 7 (voir page 4).

Il s'appuie sur une conception linéaire des apprentissages, qui survalorise la notion de « bases ». Les PPRE (Programmes personnalisés de réussite éducative) risquent de cantonner les élèves en difficulté à des exercices de répétition sur quelques « fondamentaux » sans donner sens à l'ensemble des apprentissages.

INSTITUTIONNALISE LES INÉGALITÉS

La loi permet désormais un recentrage sur une scolarité obligatoire à 16 ans qui limite l'ambition éducative pour nombre d'élèves à la seule maîtrise théorique du socle, quand les autres pourront bénéficier de l'ensemble des programmes. Le décret de 1996 modifié en 2006 ne précise plus que le collège doit préparer tous

les élèves à des poursuites d'études et le socle risque de ne représenter qu'un horizon indépassable pour nombre d'élèves, notamment dans les collèges de l'éducation prioritaire (« objectif cible »). Déjà, quelques classes « socle » concentrent des élèves délibérément privés de l'ensemble des programmes.

REDESSINE LA SCOLARITÉ OBLIGATOIRE

Depuis 2010, déclarations, rapports et expérimentations se multiplient et explicitent tout l'enjeu du socle : un outil politique de transformation radicale du collège pour former un « continuum qui va du primaire à la Troisième ». D'aucuns préconisent dès lors que les pratiques d'enseignement en collège « s'inspirent du primaire ». S'il est important de renforcer la liaison école-collège, le projet d'« école du socle » va bien au-delà : remise en cause des disciplines au collège, développement de la bi- ou polyvalence, temps de présence sensiblement augmenté seraient le lot des enseignants dans des « écoles du socle » réunissant école primaire et collège dans une même entité.

Le socle consacre donc le renoncement à dispenser une culture scolaire large, ouverte, commune et garantie à tous. Relevant de conceptions rétrogrades, il va à l'encontre d'une véritable démocratisation qui permette une élévation de la formation de tous et va aggraver de façon structurelle les discriminations déjà existantes et les difficultés scolaires. ●

COMPÉTENCES-CLÉ EUROPÉENNES

- 1 Communication dans la langue maternelle
- 2 Communication en langues étrangères
- 3 Compétences mathématiques et compétences de base en sciences et technologies
- 4 Compétence numérique
- 5 Apprendre à apprendre
- 6 Compétences sociales et civiques.
- 7 Esprit d'initiative et d'entreprise
- 8 Sensibilité et expression culturelles

COMPÉTENCES DU SOCLE COMMUN

- 1 Maîtrise de la langue française
- 2 Pratique d'une langue vivante étrangère
- 3 Principaux éléments de mathématiques et culture scientifique et technologique
- 4 Maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication
- 5 Culture humaniste
- 6 Compétences sociales et civiques
- 7 Autonomie et initiative

LIVRET PERSONNEL DE COMPÉTENCES (LPC) UNE USINE À GAZ QUI NE RÈGLE RIEN

Après plusieurs expérimentations successives sans aucun bilan officiel, le LPC – censé valider progressivement la maîtrise du socle pour chaque élève – s'impose dans sa version annexée à l'arrêté du 14 juin 2010.

LA QUESTION DES COMPÉTENCES

Extrêmement polysémique, le terme est employé dans divers domaines avec des acceptations différentes (juridique, formation professionnelle, entreprise...). Il est introduit dans les années 80 dans l'éducation, notamment dans le premier degré, avec le sens de capacité, par des listes de compétences publiées à côté des programmes.

À partir de 1992, chaque programme énonce les contenus disciplinaires en terme de connaissances et de compétences à acquérir : les « connaissances » renvoient aux notions, concepts et savoir-faire propres à chaque discipline, les « compétences » aux tâches que les élèves doivent être capables d'accomplir. Les enseignants n'ont donc pas attendu l'idée de « socle » pour s'en préoccuper.

Mais dans le socle, une « compétence » est définie comme une « *combinaison de connaissances, de capacités et d'attitudes* ». Le LPC juxtapose des items très disparates de nature différente et de difficultés diverses (connaissances, procédures de base, compétences avec mobilisation, compétences générales) dont certains ne s'enseignent même pas et qu'on ne sait pas toujours évaluer, notamment les postures et compétences dites transversales (voir page 8).

Pour le SNES, décliner des compétences exigibles à tel ou tel niveau permet de placer des repères utiles à la construction des programmes. Mais ce que l'école doit transmettre n'est pas plus un empilement de compétences qu'un empilement de notions et de connaissances.

PLUS LISIBLE, PLUS JUSTE, PLUS MOTIVANT ?

Le LPC est censé permettre aux élèves et à leurs parents de savoir ce qui est acquis et ce qui reste à acquérir. Mais les intitulés des différents domaines et items, souvent très généraux, ne sont pas plus explicites que les notes chiffrées.

Il soulève bien des questions : Quelles sont les exigences attendues pour chaque item ? Combien d'items l'élève doit-il maîtriser pour valider une compétence ? Tous ? Plusieurs, mais lesquels et sur quelles bases ? Un seul ? Tout cela est laissé à « l'appréciation » des équipes.

Ainsi, les exigences et modalités seront différentes d'un collège à l'autre et le LPC ne garantira donc nullement des acquis communs à tous les élèves.

QU'EST-CE QUE ÇA VA CHANGER DANS LA CLASSE ?

Pour ses défenseurs, l'évaluation exclusive par compétences permet de changer les pratiques, de travailler en interdisciplinarité, de faire progresser chaque élève à son rythme, en intégrant l'évaluation dans le

processus d'apprentissage. Mais elle conduit de fait à viser des exigences minimales pour certains élèves, avec le risque qu'ils se fixent encore davantage sur la tâche à accomplir au lieu d'entrer dans l'activité cognitive attendue. Soumis à une obligation de résultats, les enseignants risquent de n'enseigner que ce qui relève du LPC. Et une évaluation incessante risque de prendre le pas sur la construction patiente et la « mise en action » de savoirs formateurs et structurants.

QUI VALIDE QUOI ?

Chaque compétence requérant la contribution de plusieurs disciplines et une discipline contribuant à l'acquisition de plusieurs compétences (décret socle 2006), la question se pose de savoir qui décide qu'un item est maîtrisé, à partir de quelle(s) situation(s)... et qui tranche lorsque les avis divergent, notamment pour les compétences dites transversales qui ne renvoient pas toujours aux mêmes démarches mentales ou exigences selon la discipline.

Le risque est réel d'opposer les disciplines entre elles avec de longs débats en perspective avant ou pendant les conseils de classe...

In fine, les enseignants risquent d'être dépossédés de l'évaluation de leurs élèves par les chefs d'établissement comptables du taux affiché d'élèves maîtrisant le socle pour atteindre le résultat imposé par contrat d'objectifs.

QU'EST-CE QUE ÇA CHANGE POUR LES PERSONNELS ?

La charge de travail supplémentaire risque d'être considérable pour les personnels, et notamment pour le professeur principal qui doit renseigner le LPC, alors qu'aucun temps n'est prévu pour la concertation des équipes pédagogiques et éducatives. Au bout du compte, la somme de travail induite, au détriment des autres tâches nécessaires à la réussite des élèves, ne sera pas forcément de nature à faire progresser les élèves.

QUAND FAUT-IL VALIDER ?

Si l'acquisition et l'évaluation des compétences s'effectuent théoriquement tout au long du parcours scolaire, rien dans les textes n'impose de renseigner le LPC de manière progressive, d'autant que « *la validation d'une compétence est une décision définitive* » sur laquelle on ne peut pas revenir. C'est bien pourquoi il n'y a pas lieu de se laisser imposer la validation des items en cours d'année ou de scolarité.

Surtout cette année où le SNES a réclamé au ministre un moratoire et obtenu le principe d'une (demi) journée banalisée qu'il convient d'investir pour démontrer les dangers posés par le LPC (voir page 8). ●

CE QUE DISENT LES TEXTES

■ Seule l'application nationale LPC développée sous Sconet est reconnue par le ministère pour la session 2011. Les autres applications (SACoche, Pronote, Cerise, Gisocle...), parfois privées et payantes, ne permettent ni de remonter les données pour le DNB ni d'éditer les attestations de maîtrise du socle.

■ Les domaines n'appellent pas de validation.

■ Une compétence peut être appréciée de manière globale, quels que soient les items maîtrisés par l'élève.

■ Le jury académique du brevet peut attribuer le DNB à un élève qui ne maîtrise pas les sept compétences du socle. Cette attribution du DNB valide *ipso facto* la maîtrise globale du socle !

SOCLE OU CULTURE : L'

LES 7 COMPÉTENCES : QUELQUES ÉLÉMENTS D'A

Ce document ne rentre pas dans le détail des items, mais propose les éléments d'une analyse globale sur la pertinence de l'évaluation ainsi imposée soulève de multiples questions (voir page 8). En tout état de cause, ce livret est un ensemble hétérogène, peu à voir de ce qu'un élève a acquis et ne constitue pas un outil opérationnel pour une mise en œuvre intelligente d'activités

PLUTÔT DISCIPLINAIRES ?

La maîtrise de la langue française

Si toutes les disciplines travaillent des éléments de maîtrise de la langue, c'est avant tout le professeur de lettres qui doit rester maître de son évaluation.

Les items ne sont quasiment jamais en rapport avec les programmes de collège, déjà problématiques à mettre en œuvre, ni avec ce qui est demandé au Diplôme national du brevet (DNB).

Le français se retrouve par ailleurs scindé en deux : étude de la langue dans la compétence 1 et étude d'œuvres dans la compétence 5, alors qu'il serait absurde d'un point de vue pédagogique de ne pas les travailler ensemble. Cette compétence s'inscrit dans la logique d'un enseignement morcelé, affadi et dénué d'enjeux et de sens. Aucune réflexion de fond sur les mécanismes de la langue.

La pratique d'une langue vivante

L'attestation du niveau A2, créée à partir du CEFR (Cadre européen commun de référence pour les langues) n'est pas adossée directement aux programmes pourtant réécrits en intégrant le CEFR. Les aspects civilisationnels et citoyens du programme sont donc peu pris en compte ou de manière fort discutable.

Les compétences requises sont trop générales : que signifie « écrire un court récit » ? S'agit-il de rédiger un texte sur sa famille au présent ou de rédiger brièvement sur un fait historique aux temps du passé ?

Le niveau A2 qui donnait lieu jusqu'ici à une attestation indispensable pour obtenir le DNB est désormais une des sept compétences exigibles. Le SNES demande une épreuve terminale au DNB.

Les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique

Des démarches ou contenus totalement différents sont mis sur le même plan sans jamais préciser le niveau d'exigence requis pour la validation : par ex. « raisonner, argumenter, pratiquer une démarche expérimentale ou technologique, démontrer » ou bien l'item fort ambitieux « L'univers et la Terre : organisation de l'univers ; structure et évolution au cours des temps géologiques de la Terre, phénomènes physiques ».

Dans le domaine concernant les mathématiques, le verbe démontrer n'apparaît jamais. Il s'agirait donc bien d'une notion secondaire, pourtant centrale dans la poursuite d'études. Cette conception utilitariste des mathématiques va à l'encontre de la formation de futurs citoyens capables de développer l'esprit critique et l'argumentation.

La technologie apparaît peu en tant que telle, sauf dans l'item concernant « les objets techniques ». Elle est de fait mise au service de l'acquisition de notions et démarches scientifiques.

La maîtrise des technologies usuelles de l'information et de la communication (B2i)

Les contenus ne sont pas définis, la logique étant de solliciter toutes les disciplines. Certaines ont dans leur programme un fléchage de compétences du B2i, mais cela est rarement une obligation.

La technologie, qui pouvait jouer un rôle décisif pour mettre en œuvre ces compétences dans des contenus bien identifiés, a vu ses programmes vidés de l'essentiel de l'initiation qu'ils proposaient.

Adopter une attitude responsable/s'informer, se documenter relèvent du domaine de l'information-documentation et donc de la qualification des professeurs documentalistes, or aucun horaire n'est institutionnalisé pour ces apprentissages info-documentaires.

La culture humaniste

Il s'agit d'une agglomération d'items de nature différente et dont l'évaluation est souvent problématique et peu signifiante sur ce qu'un élève a acquis.

En dépit de l'affichage du titre, il est bien peu question de culture ici, et encore moins d'humanisme : c'est bien l'homme en tant que sujet qui est absent. En outre, les dimensions scientifiques et technologiques sont totalement absentes.

Avec une forte tendance à la patrimonialisation, il s'agit de localiser, nommer des lieux, apprendre des dates, citer des œuvres (lesquelles ? du patrimoine français ? européen ? mondial ? qui décide ?), et de vérifier l'acquisition d'une sorte d'imagier. La dimension réflexive et argumentative devient subalterne.

Alors que les pratiques artistiques sont absentes du socle commun, cette compétence tente de les réintégrer, avec des rédactions problématiques : « pratiquer diverses

formes d'expression artistique [...] pour les activités culturelles [...] Par ailleurs, si les enseignants sont « sensibles » aux œuvres, devrions-nous nous interroger sur la sensibilité d'un élève ?

... OU COMPORTEMENT ?

L'acquisition des compétences est liée à la psychologie des adolescents, à la connaissance des liens de dépendance entre les disciplines, à la prise en compte des risques de dépendance. Le risque est d'introduire une confusion dans l'évaluation, au sein d'un établissement à l'autre. Ces compétences sont liées à des problèmes similaires à ceux rencontrés en scolaire, aussi bien aux CPE qu'aux CPEP. Ces compétences sont liées à des processus sociaux, aux processus psychologiques des adolescents en construction personnelle. Le risque d'évaluation et discriminante est majeur.

Pour un élève, c'est le renvoi à « ce qu'il paraît », et non à « ce que

Les compétences sociales et civiques

La conception de la citoyenneté, loin d'une citoyenneté réfléchie, est basée sur l'adoption de bons comportements et l'imposition.

L'autonomie et l'initiative

La conception de l'orientation, la connaissance des métiers. Si les enseignants à s'investir dans ces domaines, cette grille fait l'impasse sur les compétences scientifiques en psychologie : cultes d'apprentissage et inégales à l'adolescence, élaboration des projets. Elle n'interroge pas les conditions de l'autonomie de tous les élèves. ●



L'EPS à la portion congrue

L'enseignement de l'EPS se réduirait-il aux deux items propres à cette discipline, présents dans le socle¹ et le LPC ? Assurément non ! Les programmes du collège, même s'ils sont insuffisants, ont une autre ambition. Pour le SNEP, les compétences développées par l'EPS, absentes du socle et du

LPC, sont d'abord spécifiques aux APSA² enseignées, ce qui n'exclut nullement une contribution à des objectifs éducatifs plus généraux. Cantonner l'EPS aux compétences 6 et 7, c'est acter l'idée que les savoirs en EPS ne sont pas reliés à l'appropriation critique de la culture sportive mais à des compétences méthodologiques générales. C'est faire le lit de la

disparition de l'originalité et de la créativité.

1. Compétence 6 : « L'élève est capable de reconnaître ses capacités et de les utiliser pour résoudre un problème » (d'après le socle commun) adaptée.
2. Activités physiques et sportives.

ANALYSE

ence du LPC.
étéroclite qui donne
es programmes.

», « manifester sa curio-
relles ou artistiques ».
saient de rendre les élèves
ir se prononcer en tout ou
e pose problème.

MENTALES ?

6 et 7 ne fait jamais référé-
lescents ni aux questions
t à la règle, à la probléma-
aux parents.
grande part de subjectivité
établissement et *a fortiori*
deux compétences posent
x posés par la note de vie
aux enseignants.

aux valeurs, aux codes
logiques en œuvre chez
on et aux relations inter-
ation socialement située

ce que qu'il est » ou à « ce
qu'il sait ».

Sociales et civiques

oyenneté qui prévaut est
e et critique. Il s'agit d'éva-
la conformité à une norme

Initiative

itation est rabattue sur la
agit surtout d'obliger les
e domaine.

toutes les connaissances
rapport aux savoirs, diffi-
cultés sociales, période de
projets.

ions d'un accès à l'auto-

le son identité et de son
ctuelle au sein de l'école.

Michel Fouquet,
secrétaire national du SNEP

nce 7, « Mobiliser à bon
capacités motrices dans le cadre
e physique (sportive ou artis-
à son potentiel ; savoir nager ».
siques, sportives et artistiques

SOCLE COMMUN OU CULTURE COMMUNE : DEUX VISIONS ANTAGONISTES

Ce que la nation demande à l'école d'enseigner, ce qu'elle prétend vérifier des acquis des élèves, sont des choix politiques qui traduisent la vision de l'Homme que l'on forme et de la société que l'on espère.

Être social disposant d'un libre arbitre et capable de comprendre et d'agir sur le monde qui l'entoure ou individu dans une société qu'il subit, sont les orientations qui s'affrontent depuis des décennies. Partisan de la première, le SNES développe une conception de la culture commune qui vise à la fois l'épanouissement personnel, des acquisitions cognitives exigeantes, une insertion dans un monde commun de langages, de concepts, de valeurs et d'œuvres permettant l'élévation du niveau de formation et de qualification du citoyen et du futur travailleur. Contrairement au « socle des indispensables », minimum essentiellement utilitaire et figé en sept compétences peu lisibles, la culture commune part de l'idée que des jeunes en construction ont besoin d'une culture large, ouverte et diversifiée. Elle doit structurer les connaissances et permettre le raisonnement, le questionnement, l'expérimentation, l'argumentation, le développement de l'esprit critique et de la créativité, la maîtrise des langages. Posant avec force la question du libre arbitre, créant des valeurs partagées, renforçant l'aspiration à l'égalité, cette formation de l'esprit et de la personne permet la construction d'une culture véritablement démocratique intégrant la diversité sociale, aux antipodes d'une culture dite « légitimée ».

La culture commune doit permettre une réflexion autour de l'universalité des valeurs dans le respect de la culture de l'autre. Nos élèves doivent être en mesure d'assumer leurs responsabilités, de faire des choix, de contester s'il le faut, et de défendre des valeurs de justice et d'égalité. Ils doivent pouvoir inclure les savoirs acquis à l'école dans leur propre démarche de vie. Nous sommes loin de la réduction à la civilité que le socle prône en tentant d'imposer à tous « les bons comportements ».

L'ALLONGEMENT DES SCOLARITÉS EST DÉJÀ UNE RÉALITÉ

Deux conceptions du système éducatif s'affrontent aujourd'hui : l'une, inscrite dans la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans*, est tournée vers l'acquisition du socle commun, avec pour priorité de former un individu adapté au cadre socio-économique, tout en permettant de dégager des élites.

L'autre se situe dans une perspective de démocratisation allant de pair avec une scolarité obligatoire portée à 18 ans, sous des formes diversifiées, avec l'objectif de l'élévation générale du niveau de qualification de la population, construite sur l'acquisition par tous d'une culture commune vivante et en prise avec les évolutions du monde.



© Thierry Nectoux

L'allongement effectif des scolarités est une réalité : **en 2008-2009, 90,4 % des élèves de 17 ans étaient scolarisés (source DEPP)**. Ne peut-on en profiter pour rénover les savoirs scolaires, mieux prendre en compte de nouveaux champs de savoirs et peut-être envisager de nouveaux enseignements, pour refondre les programmes en les repensant avec l'objectif de permettre davantage de liens entre les disciplines et d'accorder une place plus importante à la culture technologique, professionnelle, artistique ? Cela imposerait de repenser l'articulation entre travail en classe et travail « à la maison ».

Construire une culture commune inscrite dans l'obligation scolaire prolongée à 18 ans, c'est donner du temps à la construction des savoirs, sous des formes diversifiées au lycée, en acceptant les détours pédagogiques et l'apport de toutes les disciplines dans la

construction des connaissances, le développement de la personne et de l'estime de soi. C'est aussi leur **donner le temps de construire leur ambition**, dédramatiser les difficultés rencontrées par une évaluation plus soucieuse de repérer les réussites, sans démagogie et, enfin, construire des pistes pour un temps scolaire plus épanouissant. ●

« La culture commune est une ligne d'horizon mais les lignes de fuite qui y tendent sont les disciplines. »

DENIS PAGET

* Décidée en 1959 alors que, depuis, la société a profondément changé et que les savoirs et savoir-faire à maîtriser pour s'y insérer se sont complexifiés et diversifiés.

REPENSER LES PROGRAMMES

Le socle commun porte en creux l'idée que l'enseignement par disciplines constituées serait dépassé, en particulier au collège, qu'il existerait des compétences et des savoirs transversaux qui seraient premiers, que l'on pourrait apprendre sans véritable ancrage disciplinaire (cette conception se retrouve ainsi dans la conception du nouvel enseignement de technologie imposé dans les séries STI-STL), que les élèves seraient aujourd'hui surchargés de savoirs trop spécifiques et auxquels ils ne trouvent pas sens... c'est-à-dire que le système actuel ne permettrait pas de construire une tête bien faite...

Si l'on peut souscrire à l'idée que certains programmes scolaires sont pléthoriques, mal construits, permettant peu la mise en activité des élèves et la mobilisation de savoirs sur des objets relevant de plusieurs disciplines, est-ce bien la structuration des savoirs en disciplines scolaires qui en est responsable ?

Des chercheurs ont montré que ce n'est pas le cas, bien au contraire (voir notamment les travaux de Bernard Rey et de Jean-Pierre Astolfi).

Pour le SNES, tous les jeunes sont capables d'entrer dans les apprentissages. Construire une culture commune accessible à tous les élèves nécessite de repenser les programmes en tenant compte des évolutions des disciplines, de chercher des convergences entre eux au moment de leur construction et non, d'une manière factice, *a posteriori* (cf. les thèmes de convergences en sciences par ex.), de faire des ponts entre les disciplines (objets d'études par exemple). Les conditions matérielles (dédoublings, travaux pratiques, travaux dirigés...) et didactiques pour les mettre en œuvre doivent être simultanément cadrés.

Le fil conducteur de cette reconstruction doit être, d'une part, l'acquisition de savoirs spécifiques à chacune des disciplines dès lors qu'ils permettent de mettre en action des démarches intellectuelles, des approches particulières qui peuvent être croisées avec celles apportées par d'autres disciplines, et, d'autre part, la prise

de conscience de l'apport de chacune des disciplines à la construction d'une pensée et d'une réflexion sur l'humanité, la société. Il ne s'agit donc pas d'isoler telle ou telle supposée compétence dont on ne peut jamais mesurer « la transférabilité »⁽¹⁾, mais bien de construire un ensemble cohérent et évolutif qui participe de la vision de l'Homme que l'on forme, de la société que l'on veut construire.

Ces programmes pourraient être élaborés par des commissions plurielles composées d'inspecteurs, d'experts, de chercheurs, et d'enseignants, aujourd'hui largement écartés du processus alors qu'ils sont chargés de la mise en œuvre et qu'ils portent ainsi l'expertise de praticiens... La formation initiale et continue des enseignants doit avoir à cœur le développement des manières de faire et du métier, à l'opposé de sa restriction actuelle à la transmission de « bonnes pratiques ».

RÉHABILITER LES DISCIPLINES...

Depuis une vingtaine d'années on assiste à un tir de barrage contre les disciplines, accusées de tous les maux : cloisonnées, enfermées, dispensant des connaissances encyclopédiques, elles ne permettraient pas une vision globale du système et de l'élève, etc.

Pour certains, l'idéal serait d'enseigner plusieurs disciplines (voir l'expérimentation de l'EIST⁽²⁾ en Sixième par exemple) ou d'avoir comme objectif de n'évaluer que des compétences,

notamment transversales. C'est cette conception qui irrigue le LPC et l'École du socle.

Or aucune étude n'a jamais montré que la polyvalence des enseignants permettrait de mieux faire réussir les élèves au collège, et par ailleurs, la recherche montre bien qu'accéder à de véritables compétences suppose de pouvoir s'appuyer sur des savoirs. **Il ne faut donc pas partir des compétences pour aller vers les savoirs, mais bien des savoirs pour pouvoir développer les compétences, elles-mêmes réinvesties dans d'autres acquisitions de savoirs.** Pour le SNES, organiser les savoirs en disciplines scolaires constituées est essentiel, mais cela ne signifie pas que ces disciplines scolaires doivent être figées, au contraire. Il faut penser leurs évolutions en fonction de celles de la société, des champs de savoir et des liens entre elles. Pour cela des mises à jour régulières des programmes devraient être engagées, en collaboration avec les enseignants.

... ET PERMETTRE L'INTERDISCIPLINARITÉ

Alors qu'il faudrait donner plus de cohérence à la formation scolaire globale des jeunes, faire des ponts entre les disciplines, comment expliquer qu'aujourd'hui il n'y ait la plupart du temps aucune concertation entre les différents groupes d'experts chargés de l'élaboration des programmes des différentes disciplines ?

Construire une véritable interdisciplinarité suppose :

- d'assurer les apprentissages disciplinaires et documentaires dans le cadre d'horaires suffisants ;
- de prévoir, à l'intérieur même des programmes des différentes disciplines, des objets d'étude communs, des notions, des problématiques ou thématiques communes, des concepts que l'on pourrait aborder dans chaque discipline et qui pourraient également donner lieu à des travaux interdisciplinaires ;
- intégrer du temps de concertation dans les services ;

(1) Cf. travaux de Bernard Rey

(2) Enseignement intégré de science et technologie



• de créer des espaces et des temps de travail pluridisciplinaires ou interdisciplinaires s'appuyant sur les programmes nationaux. Il faut donner les moyens aux équipes volontaires de construire et de piloter des projets avec éventuellement des partenaires extérieurs.

DE LA DIFFICULTÉ SCOLAIRE...

L'enjeu de la culture commune est de permettre à tous les élèves d'entrer dans les apprentissages. La question du rapport au savoir, qui n'est pas le même pour tous les élèves, est centrale. Les jeunes les plus éloignés de la culture scolaire

adoptent trop souvent des postures de conformité à ce qu'ils croient avoir compris des attentes des enseignants, de leurs consignes et se concentrent sur des micro-tâches qui en fait les empêchent souvent d'entrer dans les démarches intellectuelles indispensables à l'appropriation des savoirs enseignés.

L'échec scolaire se nourrit de ces malentendus cognitifs qu'entretiennent, dès l'école primaire, les implicites scolaires qui sont loin d'être toujours levés.

Les enseignants doivent être mieux formés d'un point de vue disciplinaire, pédagogique et didactique, aussi bien dans le cadre de la formation initiale que dans celui de la formation continue. Or les réformes actuelles de l'éducation ne vont pas dans ce sens. Les controverses disciplinaires, les recherches en éducation devraient être mieux portées à la connaissance des enseignants et donner lieu à des débats, y compris dans le cadre de la formation continue qui ne devrait plus être centrée sur la mise en application des réformes en cours.

Comme le montre l'étude de la DEPP (dossier n° 173), une réduction des effectifs des classes produirait une forte réduction des inégalités scolaires. C'est une priorité qui implique des dotations horaires abondées. Il faut pouvoir mettre en place des dédoublements, du travail en groupe, des co-interventions, intégrer l'aide au travail dans la classe, mettre en place des alternatives au redoublement (même si dans certains cas il peut être profitable), et pouvoir s'appuyer sur les éclairages de l'ensemble de l'équipe éducative. Au-delà, il est notamment nécessaire de renforcer les aides sociales, de



© Clément Martin

mettre en place une véritable carte scolaire qui vise partout une mixité sociale et de reconstruire certains établissements.

... À LA DIFFICULTÉ D'ENSEIGNER

Le sentiment d'être empêché d'accomplir son travail et ses missions est fort aujourd'hui chez les personnels qui exercent en collège. La réponse gouvernementale, entre socle commun et dispositifs divers prétendant lutter contre la violence scolaire, ne débouche sur aucune amélioration et tend même, au contraire, à aller toujours plus loin dans le renoncement pour une partie de la population scolaire.

Le système éducatif ne gagnera le « pari de l'éducabilité » que si l'investissement éducatif est à la hauteur des ambitions que nous portons avec la culture commune (postes, conditions de travail, vie scolaire, orientation...) et que si les dimensions sociales sont pleinement intégrées par la relance de l'éducation prioritaire, par exemple. ●

BIBLIOGRAPHIE

- **Pour une culture commune de la maternelle à l'Université**, coordonné par Hélène Romian, Institut de la FSU, éd. Hachette, 2001.
- **Aventure commune et savoirs partagés**, coordonné par Denis Paget, Institut de la FSU, éd. Syllepse, 2006.
- **La saveur des savoirs, disciplines et plaisir d'apprendre**, Jean-Pierre Astolfi, ESF Editeur, 2008.
- **Ces enfants empêchés de penser**, Serge Bois-mare, éd. Dunod, 2008.
- **Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficulté et dispositifs pédagogiques**, Stéphane Bonnery, éd. La Dispute, 2007.
- **À l'école des compétences**, Angélique Del Rey, éd. La Découverte, 2010.
- **La fabrique des savoirs scolaires**, Isabelle Harle, éd. La Dispute, 2010.
- **Collège commun, collège humain**, Denis Paget, Institut de recherche de la FSU, éd. du temps, 2010.
- **Pourquoi l'école s'obstine-t-elle à vouloir faire acquérir des savoirs ?** in *Les situations de formation entre savoirs, problèmes et activités*, Bernard Rey, éd. L'harmattan, 2007.
- **Les compétences transversales en question**, Bernard Rey, Paris, ESF, 1996.
- **Compétences et contenus. Les curriculums en questions**, ouvrage collectif sous la direction de François Audigier, éd. De Boeck, collection Perspectives en Éducation, 2008.

Socle commun, culture commune : les analyses du SNES

www.snes.edu/SOCLE-COMMUN-LIVRET-PERSONNEL-DE.html

www.snes.edu/-Socle-commun-livrets-de,403-.html

www.snes.edu/-Culture-commune-.html

La réforme des compétences : et ailleurs ?

Des réformes basées sur le travail par compétences et l'évaluation de compétences sont déjà mises en œuvre depuis plusieurs années dans d'autres pays, par exemple en Suisse, au Québec et en Belgique.

La France n'a pas pris en compte ces expériences et reproduit certaines erreurs, qu'il faudra inévitablement corriger.

En 2007 un rapport de l'inspection générale française pointait certains problèmes, évoquant à propos du Québec « des réactions très fortes, parfois de l'ensemble du corps social », ayant provoqué « sinon l'abandon du moins de profondes modifications de la réforme engagée allant quelquefois jusqu'à un retour à l'ancien système d'appréciation » [...] « réactions qui traduisent tout à la fois le sentiment de ne plus comprendre les objectifs de l'école, de ne plus maîtriser les attentes de l'institution envers les enfants, et la crainte de voir vaciller un ensemble qui sert de repère solide à toute une société ».

Pour Vincent Carrette, chercheur à l'Université libre de Bruxelles, l'approche par compétences (APC) reste « très problématique » car « elle a été

menée sans aucune réflexion préalable sur la question de l'évaluation », et a donc entraîné « de multiples interprétations de l'idée même de la notion de compétences » et « une mauvaise estimation des conséquences de l'introduction de la notion de "socles" et de "compétences" sur la réalité quotidienne des classes ».

Nico Hirtt, chercheur et syndicaliste belge estime quant à lui que « tout ce travail inutile se fait au détriment de la recherche d'efficacité didactique et au détriment du temps consacré aux élèves. L'APC, qui devait transformer nos écoles en ruches bourdonnantes d'activité pédagogique les a, au contraire, enfermées dans un ronronnement bureaucratique et stérile ».

UNE JOURNÉE BANALISÉE À INVESTIR SUR LES PLANS PÉDAGOGIQUE ET SYNDICAL

Le ministère vient d'accepter, à la demande du SNES, que tous les personnels bénéficient d'un temps de service banalisé pour discuter du LPC.

Le principe d'au moins une demi-journée après les vacances de printemps est désormais acquis. Mais le SNES continue de demander une journée entière, pour que la discussion ne soit pas bâclée, placée dans une période commune à tous les collèges pour que les débats donnent lieu à une synthèse nationale.

Pour le SNES, cette journée doit permettre d'investir pleinement ce temps de réflexion pour interroger le principe même de ce livret qui pose de redoutables problèmes pédagogiques, éducatifs, didactiques et

d'évaluation qui n'ont jamais été valablement réfléchis ni débattus avec la profession.

Elle doit être l'occasion de renforcer la cohésion et la mobilisation de la profession (enseignants, CPE, CO-Psy...) contre un outil problématique qui ne règle rien sur le fond et de conduire si possible à la rédaction de textes (lettres à l'administration, aux parents d'élèves, motions et vœux en CA...) permettant de faire largement connaître les raisons de notre refus de nous inscrire dans une véritable mascarade d'évaluation.

NE RIEN SE LAISSER IMPOSER ET CONVAINCRE

Face aux multiples problèmes que pose l'obligation réglementaire de renseigner le LPC dès la session 2011 du DNB, le SNES a appelé les collègues à ne pas renseigner ce livret ni au premier ni au deuxième trimestre et solennellement interpellé le ministre par lettre ouverte du 11 janvier 2011 pour lui demander un moratoire en attendant les conclusions d'un débat approfondi au sein de la communauté éducative sur cette forme d'évaluation.

Cette (demi) journée ne doit pas être utilisée pour se répartir les items à valider, comme les chefs d'établissements et IPR risquent d'y inviter les équipes, mais pour mener un débat approfondi et porter le mandat du SNES : valider *in fine* les sept compétences du socle si on n'obtient pas gain de cause sur le moratoire.

Un dossier spécifique, consultable et téléchargeable sur le site du SNES (www.snes.edu/LPC-investir-la-journee-banalisee.html) donne tous les outils du débat, en particulier pour cette journée, et permet d'aborder notamment les questions suivantes :

Quelle vision de l'élève ce LPC dessine-t-il ? Quel rapport avec les programmes ? Quelles conséquences sur les pratiques ? Au service de quelle orientation des élèves ? Comment valider des compétences qui n'existent pas en tant que telles (voir encadré sur les compétences transversales) qu'on ne peut donc pas enseigner ni a fortiori évaluer ? L'école peut (doit)-elle évaluer des attitudes ? Une évaluation binaire (acquis/non acquis) rend-elle bien compte de la complexité des processus d'apprentissages ? Que faire des notions en cours d'acquisition ? Partiellement acquises ? Combien d'heures faudrait-il pour se mettre d'accord sur la maîtrise de tel ou tel item transversal ? À partir de quels supports (ou situations) ? Dans quelle(s) discipline(s) ? Qui tranche *in fine* ? En quoi cela favorisera-t-il mieux la réussite des élèves ? Quel lien avec le livret de compétences tout au long de la vie (*voir ci-contre*) ?

Lettre ouverte au ministre de l'Éducation nationale :

<http://www.snes.edu/Lettre-ouverte-au-Ministre-de-l.html>

LIVRET DE COMPÉTENCES TOUT AU LONG DE LA VIE

Vers un fichage de l'ensemble de la population ?

Le LPC est le premier volet du livret de compétences tout au long de la vie, expérimenté dans certains établissements, qui prétend valoriser les compétences et les acquis des élèves « *dans le champ de l'Éducation formelle et informelle, ainsi que leurs potentialités, leurs engagements afin de les aider à mieux réussir leur orientation* ».

À terme, toutes les données concernant les potentialités, compétences, acquis... de l'ensemble de la population française seront consignées dans ce livret. La Ligue des droits de l'Homme, notamment, commence à émettre de sérieuses réserves à l'égard de ce « super CV numérique » qui retracera, entre autres éléments, tout le parcours du jeune. Le risque est bien celui d'un fichage, à terme, de l'ensemble de la population française.

Quid des compétences transversales ?

Selon Bernard Rey, docteur en sciences de l'éducation et spécialiste international des questions de compétences, les compétences générales ou transversales comme « *savoir traiter une information* », « *formuler une hypothèse* », ou « *définir une démarche adaptée* » sont les compétences dont tout le monde rêve mais qui n'existent pas en tant que telles car elles ne renvoient pas toujours aux mêmes démarches men-

tales selon les situations ou les disciplines. Des études concordent pour dire qu'un individu capable de mettre en œuvre une démarche mentale donnée dans un domaine n'est pas forcément capable de le faire dans un autre. C'est le problème bien connu du « transfert ». On peut travailler ces compétences dans le cadre de chaque discipline mais on ne peut pas les faire acquérir, et donc les valider, une fois pour toutes.