

SOCLE COMMUN – CULTURE COMMUNE LA POSITION DU SNES ET SES PROPOSITIONS

Ce texte tente une synthèse des analyses, positions et propositions du SNES concernant le socle commun et la culture commune.

Cet outil peut aider les S2 S3 à aborder la question du socle commun et des livrets de compétences dans les stages et heures d'information syndicale par exemple.

Fidèle à la stratégie de Lisbonne qui a assigné aux pays de l'Union européenne en mars 2000 l'objectif de « devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde », la France pose désormais la question de l'évaluation des acquis des élèves en terme de compétences. Elle a défini le socle commun en s'inspirant largement des 8 compétences-clés recommandées par le Conseil européen. Mais la notion de « compétence » est floue et source de confusion, tant le terme est polysémique.

Mesure phare de la loi Fillon, le socle commun a fait l'objet d'un décret en 2006. Il est organisé en 7 «Compétences» (appelées initialement Piliers), définies comme une combinaison de connaissances, de capacités et d'attitudes :

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

Ces 7 Compétences doivent être toutes maîtrisées, sans compensation entre elles (voir partie **Attestation de maîtrise des connaissances et compétences du socle commun**)

Les Compétences 6 et 7 sont totalement déconnectés des disciplines et relèvent plus de l'évaluation de comportements. Elles intègrent par exemple des attitudes aussi diverses que le respect des autres ou la participation à des activités d'intérêt général, et des capacités telles que « savoir organiser son travail » ou « travailler en groupe » qui sont par définition très difficiles à évaluer. Certaines disciplines sont clairement identifiées dans certains piliers (français, maths, LV, SVT...) tandis que d'autres jouent plutôt le rôle de « figurants » (technologie, enseignements artistiques, EPS) au service de l'acquisition de compétences comportementales ou transversales.

Pourquoi le SNES est-il opposé au socle commun ?

Mis en oeuvre par la Loi Fillon de 2005, Le socle est d'abord défini par un **périmètre limitatif**, excluant un certain nombre de disciplines jugées non utiles. L'élève n'est plus qu'un travailleur en formation qui devra maîtriser un certain nombre de compétences pour survivre et éventuellement trouver un emploi.

Le socle s'appuie sur une conception linéaire et cumulative du savoir à travers l'image de la **construction d'une maison** à l'aide de briques. Il part du postulat qu'il existe des notions de base facilement définissables, sur lesquelles s'appuient les autres apprentissages : l'élève apprendrait marche après marche, par empilement de connaissances bien distinctes, sans oublier celles acquises précédemment. Ce modèle peut paraître logique et de « bon-sens », mais de nombreuses études ont montré que l'apprentissage ne se fait pas de manière linéaire et que l'on n'apprend pas obligatoirement du plus simple au plus compliqué.

Enfin, le socle commun peut se révéler très vite un outil **de tri des élèves**.

Les élèves en difficulté sur les éléments du socle se voient proposer un programme d'aide uniquement pour acquérir les compétences du socle commun (Projet Personnel de Réussite Educative), l'idée étant celle d'une remédiation par répétition.

Cette piste, déjà tant de fois explorée, a fait la preuve de son inefficacité comme solution globale à des difficultés scolaires profondes.

Au final, ces trois éléments concourent à remettre en cause l'exigence d'une culture large, ouverte, commune et garantie à tous.

Le socle commun, relevant de conceptions rétrogrades de la construction des connaissances et des compétences va à l'encontre d'une véritable démocratisation qui permette une élévation de la formation de tous et un élargissement de la culture commune dispensée et acquise. Il va aggraver de façon structurelle les discriminations déjà existantes et les difficultés scolaires.

La question de l'épanouissement personnel est reléguée au statut de supplément d'âme, à l'héritage de la naissance et à l'initiative privée, comme si tout cela ne relevait plus de l'école.

Le savoir n'est pas plus un empilement de compétences qu'un empilement de notions et de connaissances.

Les processus à l'œuvre dans la construction des connaissances sont fait d'allers-retours permanents entre les conceptions des individus, les situations que leurs savoirs antérieurs ne permettent pas de résoudre, les questions et problématiques qu'ils peuvent construire avec leurs pairs, les reformulations de leurs questions, le réinvestissement de ces outils nouveaux dans des situations différentes. En même temps qu'il apprend, un jeune doit pouvoir se construire, pas à pas, une idée de la genèse des savoirs.

Le SNES n'est pas contre le fait de décliner dans les programmes des compétences exigibles à tel ou tel niveau, car il s'agit d'un outil utile à la construction des programmes. Ces compétences permettent de placer des repères et d'éviter sans doute le piège de l'encyclopédisme. Mais la mer ne se résume pas aux balises qui jalonnent la sortie du port.

Le socle commun tente cette réduction et propose une conception très linéaire de l'acquisition des connaissances : il se déclinerait en compétences énumérables qui en feraient le châssis de base, augmentées de suppléments d'âme dont la détention serait optionnelle. Or, la mise à distance historique, l'appropriation critique, le réinvestissement créatif, ... font partie intégrante des savoirs qui, à nos yeux, sont amputés dès qu'on les en dissocie.

Le SNES est pour une culture commune : quelle différence avec le socle commun ?

Alors que le socle commun est refermé sur lui-même et se présente comme une succession d'injonctions, la culture commune se présente comme une « tension vers », une « aspiration à », susceptible de développements ultérieurs.

Notre conception de la culture commune vise à la fois l'épanouissement personnel, des acquisitions cognitives exigeantes, l'insertion dans un monde commun de langages, de concepts, de valeurs et d'œuvres permettant l'élévation du niveau de formation du citoyen et du futur travailleur.

Contrairement au « socle des indispensables », minimum sans garantie, essentiellement utilitaire, la culture commune part de l'idée que nous nous adressons à des jeunes en construction, il leur faut une culture large, ouverte, diversifiée, (intégrant au même titre des éléments de culture générale, technologique et professionnelle), structurant les connaissances et permettant le raisonnement, le questionnement, l'expérimentation, l'argumentation, le développement de l'esprit critique et de la créativité, la maîtrise des langages.

Dans notre projet de culture commune, l'élève est tout d'abord un sujet : il a une pensée, un inconscient, un imaginaire, un corps, des pulsions, des sentiments, des origines, etc. La culture est avant tout un travail de l'homme sur lui-même. Elle porte en elle une part d'introspection mais aussi une dimension sociale. Les savoirs acquis à l'école ne sont pas éthérés. Chaque élève doit pouvoir les inclure dans sa propre démarche de vie.

La culture commune place la construction du sujet et la façon dont il interagit avec les autres au centre de nos problématiques. Elle pose aussi avec force la question de la liberté. Nos élèves doivent être en mesure d'assumer leurs responsabilités, de faire des choix, de contester s'il le faut l'ordre établi, de défendre des valeurs de justice et d'égalité.

La culture commune consiste également à créer des valeurs partagées entre tous les membres de la société et à renforcer l'aspiration à l'égalité, par la construction d'une culture véritablement démocratique intégrant la diversité sociale, ce qui ne se résumerait pas à la simple transmission d'une culture dite « légitimée ». Elle ne doit pas non plus être hiérarchisée ni européocentrée. Elle doit permettre au contraire une réflexion autour de l'universalité des valeurs dans le respect de la culture de l'autre. Il est urgent de donner à la culture technique une véritable place dans la culture commune.

Nous pensons qu'il n'est pas envisageable de concevoir la culture commune sans mixité sociale. Nous souhaitons créer du lien entre les générations par des valeurs partagées ; l'apprentissage de la citoyenneté ne saurait se réduire à celui de la civilité, en tentant d'imposer à tous " les bons comportements ".

C'est à partir de l'accès de tous à cette culture commune, qu'il faut décliner les objectifs dans les disciplines, en créant des espaces de travail pluri disciplinaires ou interdisciplinaires s'appuyant sur les programmes nationaux, pour donner du sens à certains concepts. Il faut donner les moyens aux équipes volontaires de construire et de piloter des projets avec éventuellement des partenaires extérieurs.

Plutôt que d'empiler les connaissances, il nous semble préférable de les problématiser et de les mettre en perspective dans le cadre de programmes mieux conçus. La loi Fillon cherche à effacer la notion de discipline au profit de la notion de compétence acquise et renforce la hiérarchie des disciplines. Il nous semble indispensable d'en finir avec cette idée à partir des objectifs généraux à atteindre et de revaloriser certains enseignements aujourd'hui maltraités. Les enseignements artistiques, l'EPS doivent continuer à faire partie des enseignements dispensés à tous les élèves au collège.

Attestation de maîtrise des connaissances et compétences du socle commun

Notre système éducatif n'a pas attendu le socle commun pour faire référence aux compétences. Depuis 1991, les programmes énoncent les contenus disciplinaires en termes de « connaissances » et « compétences » à faire acquérir aux élèves, les « connaissances » renvoyant aux notions, concepts et savoir-faire propres à chaque discipline, les « compétences » renvoyant aux tâches que les élèves doivent être capables d'accomplir ; en langue vivante, le terme renvoie depuis longtemps aux activités langagières travaillées en classe (compréhension orale ou écrite, production orale ou écrite) auxquelles vient de s'ajouter une 5ème compétence : l'interaction orale.

Mais l'introduction du socle commun imposait d'instaurer un nouvel outil d'évaluation des élèves attestant que le socle est acquis par l'élève à la fin de la scolarité obligatoire. Par sa terminologie même, le livret de compétences redéfinit les apprentissages à évaluer en terme de « compétences ».

Le décret qui institue ce livret de compétences stipule qu'«il est renseigné par le professeur principal...après consultation de l'équipe pédagogique de la classe ». Il devait entrer en vigueur à la rentrée 2008 après une expérimentation menée dans toutes les académies en 2007-08 (dans un bassin par académie). Dans certains collèges, les équipes pédagogiques ont refusé de participer à l'expérimentation. Dans d'autres, elles ont accepté de « jouer le jeu » afin de mieux identifier les problèmes posés et de les faire remonter. Partout la forte surcharge de travail pour les enseignants a été soulignée. Un autre livret a été expérimenté en 2009.

A la rentrée 2009 le livret de connaissances et de compétences est généralisé alors qu'aucun bilan officiel des expérimentations successives le concernant n'a été effectué par le ministère. Il est en ligne le site Eduscol complété par des grilles de référence et des « vade-mecum » en mathématiques et pour la culture scientifique et technologique : <http://eduscol.education.fr/D0231/evaluation.htm#college>.

Seuls le niveau A2 et le B2I sont exigibles pour le brevet 2010, mais le BO du 29 octobre précise cependant : « **la tenue du document attestant la maîtrise des connaissances et compétences du socle commun sera obligatoire dès la rentrée scolaire 2009** ». Ce n'est pas ce que le ministère avait initialement prévu dans l'arrêté brevet d'août dernier. Il devait s'agir d'une année de transition où les équipes étaient censées s'approprier ce livret, sans obligation. Cette nouvelle injonction pose problème.

Les 7 grandes Compétences du socle sont déclinées en Domaines et en Items. Rien n'est dit sur le nombre d'Items à maîtriser pour qu'un Domaine soit validé, ni combien de Domaines pour pouvoir valider une Compétence. Une telle procédure n'apporte pas plus de rigueur ni d'harmonisation que le système actuel de notes. Ce qui est sûr, c'est que l'on disposera d'une grande quantité d'informations par élève, dont la pertinence n'est pas établie, et qu'il ne sera pas simple de résumer en termes de compétences acquises ou non. Que faire lorsque les avis de collègues de disciplines différentes divergent, au sujet d'une compétence commune à plusieurs disciplines ? Que penser d'un dispositif qui aboutirait à attribuer des compétences à des élèves, contradictoires avec les évaluations par discipline ? Comment faire avec une double évaluation : évaluation chiffrée et validation de compétences ?

Le risque est réel d'opposer les disciplines entre elles avec un tel système : longs débats en perspective dans les conseils de classe... Tout cela est-il de nature à faire progresser les élèves ?

Le SNES persiste à contester la mise en place du socle commun et du livret de compétences. Voir l'analyse plus complète du livret de compétences ici : <http://www.snes.edu/Livret-de-competences-en-ligne-sur.html>

Texte voté par la CA nationale du SNES le 18 novembre 09

Le SNES appelle les collègues à ne rien se laisser imposer et à construire collectivement le refus de la validation du socle commun par le livret de connaissances et de compétences et, en l'absence de réel cadrage national, l'expérimentation de l'épreuve d'histoire des arts. Il mettra à la disposition des S1 des outils pour organiser les refus. En tout état de cause, une telle épreuve ne saurait être organisée pendant les cours et porter sur un travail réalisé en dehors de la classe. Le SNES s'adressera de nouveau au ministère pour exiger un cadrage national de cette expérimentation.

Le livret de compétences et les ENT (environnements numériques de travail) : quel rapport ?

La maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication fait partie de ce qu'on appelle « les compétences du 21^e siècle ». Selon l'Unesco (dans un rapport publié en 2008), c'est un champ de connaissance aussi nécessaire que « lire, écrire, compter » pour ce début de 3^e millénaire. Cependant, même si l'OCDE en fait un de ses objectifs en matière d'éducation, nul ne sait ce que recouvrent ces « compétences du 21^e siècle » !

Désireuse de garder une certaine autonomie par rapport au « permis de conduire informatique » délivré dans d'autres pays européens par une officine privée, la France a créé le B2i. C'est un exemple flagrant de pilotage de l'éducation par l'évaluation : les compétences à valider ne font l'objet d'aucun enseignement disciplinaire propre ! De plus, le niveau requis pour la validation d'une compétence est très subjectif, ce qui ne peut que conduire à des inégalités. Enfin, le pilier 4 du socle commun n'est que le B2i collègue (même si il existe un B2i lycée et un B2i école). On peut légitimement se demander à quoi sert une telle double évaluation !

L'utilisation des ENT favorisera la saisie des validations du livret de compétences sous une forme numérique : il suffira de cocher une case, à l'instar de la saisie de notes sur les logiciels d'édition de bulletins électroniques. En soi, ce n'est pas dramatique, mais les établissements sont loin d'être convenablement équipés pour que les collègues puissent faire ça sur leur lieu de travail ! De même que sont apparus des exercices disciplinaires conçus pour valider tel ou tel item du B2i, on risque de voir apparaître des exercices permettant de valider telle ou telle compétence. Avec, à la clé, la tentation de permettre une validation automatique et une transformation du livret de compétence en « acte administratif ».

Enfin, il est à craindre que peu à peu l'évaluation se réduise à la validation de l'acquisition des compétences, au détriment d'une évaluation mêlant connaissances, savoirs et savoirs-faire. Par ailleurs, une étude récente a montré qu'aux USA la tendance était à une diminution du niveau d'exigence pour la validation des compétences « fondamentales ».

Les programmes et les disciplines

Les programmes tiennent-ils compte du socle commun ?

Oui, tous les programmes disciplinaires ont été revus « à la lumière du socle ». C'était une commande du ministère.

Le socle ne se décline pas de la même manière et ne produit pas les mêmes « effets » dans les programmes des différentes disciplines.

	Français	Histoire-géo.	Arts pla.	Ed. mus	LV	Math.	Physique-chimie	SVT	Techno.
Esprit du socle dans les programmes : construction par compétences spécifiques à la discipline			X	X	X				X
Pointage des éléments du socle commun dans les programmes		X	X	X		X	X		X
Programme = socle + éléments facultatifs d'approfondissement (cercles concentriques) Tri des élèves						X	X		
Peu ou pas de référence à l'esprit critique	X					X			X
Accent mis sur les normes et les repères	X	X					X		
Retour aux fondamentaux, conception passéiste et patrimoniale	X	X					X		
Minoration ou absence d'articulation avec des aspects culturels et citoyens	X								X
Le socle et le programme ne font qu'un								X	
Socle différent des programmes Programmes plus ambitieux que le socle					X				
Partie Histoire des arts rajoutée aux programmes	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Le sort de l'Information-Documentation

Le socle commun recense plusieurs compétences informationnelles dans les piliers « maîtrise de la langue française », « compétences sociales et civiques », « initiative et « autonomie » et bien sûr, dans le pilier « maîtrise des TICE ». Cet éparpillement pouvait laisser craindre une insuffisante prise en compte de la culture de l'Information. Les nouveaux programmes de collège ont confirmé cette crainte. En lettres, il n'y a quasiment plus de référence à la recherche de documents, à l'étude de textes documentaires et de manière générale à l'approche de supports documentaires variés. Idem pour l'Histoire-Géographie et l'Education Civique. Les parties du programme qui s'appuyaient sur la recherche documentaire, assez développées jusque-là, ont été très fortement réduites - le CDI n'est mentionné qu'une seule fois, dans le programme d'éducation civique de 6ème. Seul le programme de Technologie accorde une place à l'Information-Documentation mais uniquement du point de vue des TICE.

Ainsi, les notions concernant la maîtrise de l'information (« recherche d'informations sur la toile » en 6ème, « Moteur de recherche, mot clé, opérateurs de recherche » et « Propriété intellectuelle » en 5ème, etc.), sont développées mais sans cohérence ni réelle progression pédagogique, et surtout sans faire apparaître une possible collaboration avec le professeur documentaliste. Les nouveaux programmes de collège qui visent à mettre en œuvre le socle commun sont donc une véritable régression pour la formation des élèves, en matière de culture informationnelle.

Documents de référence :

Les recommandations européennes sur les compétences clé (2005) :

<http://www.snes.edu/Les-recommandations-de-l-Union.html>

Rapport du haut Conseil de l'Ecole sur le socle commun (2006) :

<http://www.snes.edu/Le-rapport-du-Haut-Conseil-de-l.html>

Les livrets de compétences expérimentés en 2007-2008 : <http://www.snes.edu/Livrets-de-connaissances-et-de.html>

Le livret de compétence expérimenté en 2009 : <http://www.snes.edu/Livret-d-attestations-experimente.html>

Le livret de compétences à la rentrée 2009 : <http://eduscol.education.fr/D0231/evaluation.htm#college>

Textes officiels :

Définition du socle : Décret n° 2006-830 du 11-07-2006 (BO n° 29 du 20 juillet 2006)

<http://www.snes.edu/Decret-sur-le-socle-commun-du-11.html>

Instauration d'un livret de compétences : Décret n° 2007-860 du 14-5-2007

<http://www.education.gouv.fr/bo/2007/22/MENE0754101D.htm>

Socle commun de connaissances et de compétences. Évaluation en collège et en LP préparant au diplôme national du brevet, BO du 29 octobre 2009 :

<http://www.education.gouv.fr/cid49357/menc0900819n.html>

Pour approfondir :

Documents du SNES, prises de position :

Dossier sur le socle commun et les livrets de compétences :

<http://www.snes.edu/-Socle-commun-livrets-de,403-.html>

Dossier sur l'histoire des arts :

<http://www.snes.edu/-Histoire-des-arts-nouvel-.html>

Rapports :

Rapport de l'inspection générale sur les livrets de compétences :

<http://media.education.gouv.fr/file/50/0/6500.pdf>

Note de lecture concernant ce rapport :

<http://www.snes.edu/Rapport-de-l-IGEN-sur-les-livrets,5506.html>

Analyses de chercheurs :

Entretiens avec Bernard Rey, sur la question des compétences, lus sur le site du café pédagogique :

<http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/primaire/elementaire/Pages/2009/103ElemRev.aspx>

<http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2007/Comp%C3%A9tencesoui,mais.aspx>

Bibliographie :

Pour une culture commune de la maternelle à l'Université, coordonné par Hélène ROMIAN, Institut de la FSU, Editions Hachette, 2001

Aventure commune et savoirs partagés, coordonné par Denis PAGET, Institut de la FSU, Editions Syllepse, 2006

Revue Nouveaux regards n° 31, Institut de la FSU, octobre-décembre 2005 (dossier sur la culture commune)

Jean-Louis DEROUET et Yves DUTERCQ (dir.) (2004). *Le collège en chantier*. Lyon : Institut national de recherche pédagogique (INRP).

Mathias MILLET et Daniel THIN, Ruptures scolaires, L'école à l'épreuve de la question sociale, 2005

Bernard LAHIRE. La culture des individus, éditions La Découverte, 2004

Serge BOISMARE, L'enfant et la peur d'apprendre, éditions Dunod, 1999 ; Ces enfants empêchés de penser 2008

Stéphane BONNERY, Comprendre l'échec scolaire, Elèves en difficulté et dispositifs pédagogiques, éditions La Dispute, 2007

Lucie TANGUY, Former pour Réformer, éditions La Découverte, 2007

Ouvrage collectif sous la direction de François AUDIGIER, Compétences et contenus - Les curriculum en questions, éditions De Boeck, collection Perspectives en Education , 2008

Jean-pierre ASTOLFI, La saveur des savoirs, disciplines et plaisir d'apprendre, ESF(Editeur), 2008

Compléments plus détaillés concernant le socle commun et les disciplines

Français :

Dans le programme, les compétences n'apparaissent pas. On n'a pas non plus de distinction entre le socle et le supplément programme. Tout est présenté comme indispensable pour tous. Le programme n'est pas allégé en éléments à acquérir et en temps nécessaire, au contraire. Il est considérablement alourdi en 6^{ème}.

Le programme est construit sur le principe de l'empilement des connaissances : chaque notion est enseignée une et une seule fois au cours de la scolarité au collège et acquise une fois pour toutes. Or il est évident pour tous les enseignants de lettres que cela relève de l'utopie.

Le programme est présenté comme se concentrant sur **les fondamentaux**, lesquels sont essentiellement des notions grammaticales (pas forcément toutes indispensables d'ailleurs), d'orthographe et de maîtrise de la langue écrite. Cette partie du programme mange environ les 2/3 du temps et plus encore en 6^{ème}. Elle est déconnectée en grande partie des autres apprentissages et le programme prône le décloisonnement entre étude des textes et étude de la langue.

La littérature se réduit à quelques ouvrages sensés relever **du patrimoine et des fondamentaux** et qui, en réalité, sont repris des programmes scolaire des années 60. La littérature jeunesse, la littérature étrangère et la littérature contemporaine sont marginalisées, presque évacuées. Il s'agit d'une conception réductrice et passéiste de la culture.

L'évaluation du pilier 1, qui concerne la maîtrise de la langue, risque d'échapper en grande partie aux professeurs de lettres car la **compétence est présentée comme transversale** et devant être évaluée par toute l'équipe éducative. Les enseignants de lettres ne peuvent pas l'accepter.

Les langues anciennes n'entrent pas dans le socle commun et l'évaluation de leur enseignement n'est pas prévue dans l'attestation de validation du socle.

Histoire-géographie

Les programmes du collège n'ont pas été réécrits sous une forme « socle » mais leur organisation en trois entrées connaissances, démarches et capacités, permet de faire le lien avec les items de l'attestation d'acquisition des compétences.

Les "compétences" du livret sont en réalité presque uniquement des connaissances **ce qui limite les compétences disciplinaires à la mémorisation**. Ceci est d'autant plus vrai que d'autres domaines tels "lire et utiliser différents langages", qui auraient pu marquer une spécificité disciplinaire, ne proposent aucune mise en perspective, ou idée de questionnement, de distance critique, de contextualisation, etc...

En histoire, que signifie "situer et connaître les différentes périodes de l'histoire de l'humanité"? Quant à l'item « Comprendre, raconter et expliquer les grands traits de l'histoire de France » il ne peut être évalué en 3^o car sans lien avec le programme et laisse affleurer une vision réactionnaire de l'histoire.

D'autres items sont très ambitieux tels « comprendre l'unité et la complexité du monde », ou « Décrire et expliquer l'organisation de la production et l'évolution des échanges et leurs conséquences économiques, démographiques et sociales, du Moyen Âge à nos jours. » mais difficilement évaluables l'année de 3^o d'autant plus qu'ils font appel à des savoirs de 5^o et 4^o.

Enfin, **les références à l'esprit critique ont disparu** (elles existaient pourtant dans des versions antérieures) alors que c'est une finalité structurante forte de la discipline, et la « citoyenneté d'adhésion », privilégiée, renforce l'image d'une histoire teintée de « roman national » dans le socle.

La géographie du socle est une **géographie de nomenclature** (qui consiste à localiser, nommer des lieux, des espaces sur un fond de carte), nettement plus marquée que dans la formulation du programme. Tout ce qui est analyse du langage propre à la géographie (ou même d'ailleurs des compétences de « base » comme utiliser un atlas) est oublié. La question de la représentation (d'un espace, du monde) n'y est pas. Dans l'ensemble, il s'agit le plus souvent de "compétences" suffisamment larges pour être validées quel que soit le niveau de l'élève.

La notion de compétence est dénaturée et confuse, c'est un mot valise qui se doit de faire "moderne" mais qui recouvre **une vision très archaïque de l'enseignement de nos disciplines**. D'ailleurs, d'après les grilles de compétences, la présence d'enseignants spécialisés dans l'enseignement de l'Histoire-Géographie et de sa didactique n'ont plus lieu d'être au collège: Tout enseignant peut enseigner ces "compétences" telles que déclinées et diluées dans le socle.

Enseignements artistiques

Aucune des 7 grandes Compétences du socle commun n'est dédiée spécifiquement aux enseignements artistiques, aux pratiques, à la création. Ces disciplines sont ainsi marginalisées par le socle commun.

Les programmes précisent que ces enseignements permettent d'acquérir des compétences transversales relevant de 7 Compétences du socle. Les enseignements artistiques apparaissent en tant que tels uniquement dans la Compétence 5 "culture humaniste", ce qui est extrêmement réducteur, et se réduisent dans les livrets de compétences à l'évaluation de diverses formes « d'expression à visée artistique » et à deux items concernant l'histoire des arts. **La formation artistique des jeunes ne peut se réduire à l'acquisition des compétences transversales du socle commun et à la validation des compétences, bien maigres, et peu ambitieuses des livrets de compétences.**

En outre, les professeurs se retrouvent à cette rentrée avec une injonction de mise en œuvre de 50 % d'histoire des arts dans les programmes alors que les programmes d'éducation musicale et d'arts plastiques ne sont absolument pas conçus ainsi.

1)Arts plastiques

Ces programmes sont construits autour de **compétences artistiques spécifiques** à la discipline se déclinant en plusieurs composantes : composante pratique, composante culturelle, composante méthodologique et composante comportementale. Le programme d'arts plastiques fait référence à l'histoire des arts, mais en aucun cas il ne se découpe en 50 % de pratique et 50 % d'histoire des arts, contrairement à ce que l'arrêté d'organisation de l'enseignement d'histoire des arts précise. L'histoire des arts est une référence culturelle articulée à la pratique des élèves, ce n'est pas le centre de l'enseignement des arts plastiques.

Par ce tiraillement des arts plastiques entre les différents piliers du socle, cette discipline se trouve **éclatée**, au risque de perdre en cohérence et en reconnaissance, comme discipline de formation à part entière.

2)Education musicale

La philosophie des programmes est une philosophie **d'apprentissage par compétences** qui s'inscrit pleinement dans la philosophie du socle commun : chaque séquence s'élabore sur la base de *référentiels de compétences*. Organisé par grands domaines couvrant pratiques et cultures musicales, le programme présente les capacités et attitudes qui se construisent tout au long des quatre années de collège.

Il n'y a qu'un seul programme pour les 4 niveaux. C'est à chaque professeur d'identifier les acquis par niveau de classe. **Ainsi, les exigences peuvent être extrêmement différentes d'un collège à l'autre, d'une classe à l'autre, d'un professeur à l'autre, ce qui pose problème.**

Les enseignants sont invités à croiser les compétences de référence visées par le programme d'éducation musicale et celles définies par le socle commun, **ce qui inscrit pleinement ces programmes dans la logique du socle commun** que nous dénonçons. Ces différents croisements à opérer occasionnent une charge de travail importante pour les professeurs.

Nouvel enseignement d'histoire des arts

Depuis la rentrée 2009, même si les arts plastiques, l'éducation musicale et l'histoire sont plus particulièrement sollicités, les programmes de toutes les disciplines intègrent dorénavant un volet histoire des arts.

Mais quel rapport avec le socle commun ?

Dans le cadre de la culture humaniste (Compétence 5), le décret sur le socle fait référence à la « connaissance d'œuvres littéraires, picturales, théâtrales, musicales, architecturales ou cinématographiques majeures du patrimoine français, européen et mondial (ancien, moderne ou contemporain) ». Les élèves doivent pouvoir « situer dans le temps les événements, les œuvres littéraires ou artistiques, les découvertes scientifiques ou techniques étudiés et les mettre en relation avec des faits historiques ou culturels utiles à leur compréhension ».

C'est une conception très patrimoniale de la culture, car elle n'est jamais liée à des pratiques artistiques, ni à des activités de création. Si les pratiques et la création sont évoquées dans le décret socle commun, c'est uniquement comme des « attitudes » afin de « donner à chacun l'envie d'avoir une vie culturelle personnelle ». Les enseignements artistiques ne sont jamais cités. Il y a une volonté de séparation entre l'histoire des arts et les pratiques artistiques, ce qui est légitimement inquiétant pour l'avenir des enseignements artistiques.

En outre, **une nouvelle épreuve d'histoire des arts** coefficient 2 sera obligatoire pour tous les élèves dès la session 2011 du brevet, c'est dire l'importance que le gouvernement lui accorde.

L'histoire des arts fait également l'objet d'items à valider dans le livret de compétences :

- Connaître des références essentielles de l'histoire des arts
- Situer les œuvres dans leur contexte historique et culturel

Dossier du SNES sur l'histoire des arts :

<http://www.snes.edu/-Histoire-des-arts-nouvel-.html>

Langues vivantes

Avec l'introduction en 2005 du CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues), la validation du niveau A2 dudit cadre est obligatoire pour que les élèves de 3ème obtiennent le DNB.

Ce niveau A2 de compétences en langue n'est ni plus ni moins que la compétence 2 du socle, intitulée « la pratique d'une langue vivante étrangère ». Sur ce point d'ailleurs, rappelons que nous ne pouvons que déplorer que seule une langue soit jugée suffisante pour les élèves à l'heure de la mondialisation des échanges !

S'appuyant sur une vision « technicisante » de l'apprentissage des langues, **ces compétences du niveau A2 laissent de côté les aspects culturels et citoyens** que les enseignants de langue font travailler aux élèves, dans le respect des programmes en vigueur. Ainsi, les programmes sont plus intéressants et plus exigeants culturellement que le cadre européen, mais les IPR sont très majoritairement focalisés sur le cadre européen et le niveau A2, socle commun oblige !

Opposé au fait que ce niveau A2 conditionne l'obtention du brevet, le SNES souhaite une épreuve finale de langue au brevet des collèges.

Mathématiques « Le socle commun de connaissances et de compétences recouvre en mathématiques la quasi totalité des champs du programme, la différence entre le programme proprement dit et le socle commun résidant surtout dans le degré d'approfondissement et dans l'expertise attendue... »

Les compétences qui ne font pas partie du socle sont en caractère italique.

Dans deux domaines importants, **le socle commun se démarque du programme** :

- dans le calcul littéral, les exigences du socle ne portent que sur les expressions du premier degré à une lettre et ne comportent pas les techniques de résolution algébrique ou graphique de l'équation du premier degré à une inconnue ;

- en géométrie, les élèves doivent apprendre à raisonner et à argumenter, mais l'écriture formalisée d'une démonstration de géométrie n'est pas un exigible du socle.

Cette différenciation a pour conséquence en classe de troisième, de situer la majorité du programme hors socle. Comment gérer dans une même classe des élèves qui préparent le programme de Seconde et d'autres restreints au socle ? N'est-ce pas organiser une sélection ou un tri anticipés ?

On peut aussi s'interroger sur la finalité, va-t-on réellement redonner le goût aux mathématiques en retardant l'abstraction ? Et jusqu'où peut-on la retarder ?

Cela ne génère-t-il pas davantage d'inégalités selon l'origine sociale ?

Dans le socle, on est dans une idée de tâtonnement pour les élèves qui progressent dans les problèmes par essais/erreurs. On leur demande d'appliquer des formules, des théorèmes, de bien savoir calculer. C'est la conception utilitariste des maths qui va à l'encontre de la formation de futurs citoyens capables de développer l'esprit critique.

L'Inspection Générale a travaillé sur le "Vade-mecum maths", des banques d'exercices rendent l'ensemble applicable, mais c'est une énorme masse de documents à s'approprier.

Dans le livret de compétences, l'attestation ne précise pas où est placé le curseur. On ne sait donc pas quel est le niveau de connaissances demandé à l'élève, il serait illusoire d'attendre la vérification de toutes les exigences formulées pour l'évaluation.

Comment procéderont les enseignants concernés (maths, physique-chimie, SVT, technologie, environnement, développement durable) pour valider la compétence 3 dans sa globalité ?

Au vu des possibilités d'interprétations, comment peut-on assurer que d'un prof à l'autre, d'une matière à l'autre, d'un établissement à l'autre, on mesure les mêmes connaissances et compétences ?

Les critères retenus risquent d'aboutir à une validation « maison » et de faire perdre toute valeur à cette attestation, ce qui reviendra à valider un socle qui n'a plus rien de "commun"!

Sciences physiques

La mise en place du socle commun en sciences physiques s'est faite à travers deux logiques qui semblent contradictoires :

1) Du point de vue des programmes

Le préambule du BO n°6 du 28 Août 2008 témoigne d'une volonté forte d'ancrer les sciences physiques au sein d'une culture scientifique et technologique ambitieuse. Malheureusement, l'écriture concrète des programmes ne semble pas aller dans ce sens : les contenus n'y sont pas véritablement mis en perspective, ni du point de vue didactique, ni du point de vue historique (voire épistémologique), comme ils l'étaient avec l'ancien paragraphe « commentaires ». La colonne « exemple d'activité » a aussi été supprimée, au profit d'une colonne « commentaires » qui se veut moins prescriptive... Ainsi, **Pouverture culturelle ne semble être qu'un effet d'affichage** : l'application des programmes ressort finalement de la responsabilité de l'enseignant, revers de la « liberté pédagogique » dont il se réclame. Elle risque donc de se faire de façon très inégalitaire.

Au sein des programmes, le socle commun apparaît comme une compilation de **fondamentaux** : son périmètre est déterminé par une scission gravée au sein des contenus (en caractère droit ou en italique). Cette scission induit l'idée que les savoirs se construisent par empilement, en allant du plus simple au plus compliqué. Au-delà de la hiérarchie des contenus qui peut être contestée, ce cloisonnement peut surprendre au moment où l'on fait du décloisonnement disciplinaire un outil de construction de sens pour les élèves. Il peut en outre générer des effets pervers en induisant une école à deux vitesses : socle pour les uns, programme exhaustif pour les autres.

2) Du point de vue des pratiques,

Le socle apparaît comme un puissant outil de pilotage : la démarche d'investigation devient une pratique quasiment imposée par l'évaluation, tout comme l'approche par compétences. Le minimum incarné jusque-là par le socle commun prend alors une toute autre allure: il s'agit d'évaluer des compétences très ambitieuses (« pratiquer une démarche scientifique »), de travailler par tâches complexes (voir le vade-mecum de Septembre 2009). Si certains aspects didactiques peuvent être pertinents, comment articuler ces deux visions opposées du socle commun : programmes allégés et compétences très ambitieuses ?

Pour finir, l'évaluation du socle constitue une usine à gaz qui risque de rendre le dispositif d'évaluation par compétences finalement inopérant. Malgré les grilles de référence, il sera difficile d'articuler de façon cohérente les contenus du socle, l'évaluation par compétences et le livret de connaissances et de compétences. La juxtaposition des deux systèmes d'évaluation (compétence et note chiffrée) est un problème pas (ou trop peu) anticipé.

Sciences de la Vie et de la Terre

Après quelques hésitations au fil des textes qui se sont succédés ces dernières années, l'Inspection Générale a finalement considéré que le socle constituait l'intégralité des programmes.

Ces programmes sont très chargés, et difficiles à boucler dans certaines classes. La liberté de choix pédagogique qui permettait de favoriser raisonnement, manipulations, expérimentations... bref, le fait de "faire de la science", se réduit à la portion congrue devant la nécessité d'avancer parfois à marche forcée. Et pourtant, paradoxalement, le BO insiste (en particulier via certains documents d'accompagnement du socle, comme le Vade-mecum "culture scientifique et technologique") sur la diversification des pratiques pédagogiques : démarche d'investigation, mise en place des TICE et validation du B2i, travail en tâches complexes... suggestions qui ne sont pas toujours inintéressantes. Peuvent-elles être mise en place de façon réaliste dans le cadre d'un programme chargé et/ou de classes à effectifs lourds ? L'organisation du travail en demi groupes, facilitant la démarche expérimentale, n'est par ailleurs plus mentionnée dans les instructions officielles.

Les nouveaux programmes font également une place de plus en plus large aux "éducations à..." au détriment des connaissances plus larges qui permettraient de mieux appréhender l'ensemble du monde vivant (un exemple : comment comprendre l'impact des OGM sans avoir abordé l'étude du monde végétal, ou si peu...), voire même aux "bonnes attitudes" que nous condamnons. Le cours de SVT doit être l'occasion de former le futur citoyen à raisonner et à se déterminer par lui-même à l'aide de connaissances scientifiques, et non la transmission de bonnes pratiques à assimiler sans réflexion.

L'apprentissage par compétences et leurs évaluations systématiques, qui a été introduit en SVT depuis plusieurs années, a largement montré ses limites : saucissonnage de l'enseignement et des évaluations, imbrication complexe des connaissances et des capacités, mise en place de grilles "usines à gaz"...

Pour étendre la réflexion à l'ensemble du "pôle scientifique", il faut signaler les incohérences de la programmation des Sciences au collège : sans entrer dans les détails, le travail interdisciplinaire entre SVT et Physique-Chimie (si souvent prôné, voire expérimenté de façon relativement avancée dans le dispositif "EIST") paraît très compromis, lorsque les quelques notions fondamentales partagées entre ces deux disciplines ne sont pas abordées dans les mêmes niveaux (cycle de l'eau et son importance biologique, énergie, notion de molécule et gaz respiratoires...).

Technologie

Rédigé entre 2004 et 2008 le nouveau programme de technologie répond strictement à la commande du ministère :

- une orientation scientifique et technique (cette orientation remet en cause les fondements de la discipline)
- une écriture à partir du socle (pour lequel la seule ambition affichée est de faire de l'élève un utilisateur averti de l'objet technique)

- dans la continuité du primaire et en concordance avec les enseignements du collège (mais la construction des savoirs sur les quatre années du collège n'a pas été envisagée sur la globalité des disciplines et les programmes des enseignements scientifiques permettent peu la mise en pratique cohérente des démarches technologiques nécessaires à une construction des savoirs)

Au prix d'écirements et de détournements fortement contestables, la technologie devient effectivement le lieu des activités pratiques préparatoires à l'acquisition de notions des disciplines expérimentales, en prenant la forme d'un ensemble de "leçons de chose" dont le seul lien est le domaine auquel appartiennent les objets choisis par l'enseignant.

Le niveau de contribution au socle commun est très clairement indiqué dans la présentation générale du programme, mais **la technologie reste diluée dans tout et ne se retrouve nulle part.**

Dans la présentation du lien de la technologie à la troisième compétence du socle, pourtant la plus associée à la technologie, nous dénonçons, par exemple, une formulation qui utilisant le futur, limite l'activité des élèves à la préparation de ce qu'ils étudieront ailleurs, un peu plus tard.

" Les activités menées en technologie permettent de mettre en évidence :

- *des phénomènes que les sciences physiques et chimiques cerneront, isoleront et modéliseront ;*
- *des exemples concrets de manipulation de figures géométriques, de grandeurs et de mesures qui pourront être exploités en mathématiques ;*
- *l'impact des produits sur l'environnement et le cycle des espèces qui sera étudié plus particulièrement en sciences de la vie et de la Terre. "*