



Consultation sur le socle commun de connaissances de compétences et de culture.

Contribution des CO-psy et DCIO du SNES-FSU.



Le socle commun et le livret de compétences, rendu obligatoire par la loi Fillon de 2005, ont suscité de très fortes critiques. Le Conseil supérieur des programmes a été chargé d'examiner les problèmes posés et de faire de nouvelles propositions. Celles-ci devaient en particulier intégrer les conséquences de l'ajout du terme « culture » dans l'intitulé, acté par la loi de refondation de l'École de Juillet 2013.

Le projet présenté par le CSP marque une évolution tant dans sa forme que dans sa conception.

Le SNES-FSU est largement intervenu pour que la dimension culturelle imprègne en profondeur ce nouveau socle et a porté auprès du CSP la nécessité que cet ensemble commun ne se réduise pas au socle utilitariste de la loi Fillon, qui opposait compétences et connaissances et reprenait les « compétences clés » européennes.

La conception du livret de compétence avait également mis en évidence un autre enjeu : Celui d'un certain « formatage des pratiques des enseignants » en pesant, par le biais de l'évaluation, sur les manières de traiter les questions de contenu.

Les conseillers d'orientation-psychologues avaient par ailleurs vivement critiqué une évaluation qui portait sur la personne de l'élève et ne pouvait que renforcer tous les biais sociaux liés à la perception des comportements des élèves et du rapport aux normes.

Le socle 2014 est davantage un cadre de référence pour les programmes et non plus un texte finalisé par des listes de compétences à cocher, conduisant à une inflation permanente de l'évaluation que les enseignants ont dénoncé à plusieurs reprises.

Il a, semble-t-il, supprimé ou atténué un certain nombre de défauts majeurs du socle de 2005

- Il n'est plus conçu comme un socle minimum différent des programmes
- La question du sens des savoirs a été développée
- La dissociation entre compétences et connaissances a été supprimée ainsi que la hiérarchie des disciplines. Une nouvelle définition des compétences qui ne les assimile plus à des aptitudes innées est présentée.
- La nécessité d'une cohérence entre les programmes disciplinaires est affirmée.

Le découpage en 5 grands domaines : Du point de vue du développement de l'adolescent

Le domaine N°1 insiste sur l'acquisition des différents langages comme outils de pensée, et non seulement comme des connaissances techniques, ce qui consacre une évolution, même si dans le détail il faut être attentif à la traduction de cette orientation, notamment aux moyens donnés aux équipes pour amener les élèves à changer de posture par rapport à l'écrit.

Le domaine N°2 ne considère plus l'acquisition des méthodes comme un apprentissage déconnecté des situations d'apprentissage et prend le parti de n'exiger de l'élève que ce que « l'École aura enseigné ». Le SNES avait vivement critiqué dans le socle de 2005 la vision très innéiste des « talents » et des goûts qui y était développée et milité pour une conception basée sur l'apprentissage explicite de tout ce qui relève d'un rapport implicite et socialement marqué aux apprentissages et à l'étude. Toutefois le texte ne dit rien du temps nécessaire, ni des modes d'enseignements qui pourraient le mieux favoriser ces apprentissages, éclairés par les apports des psychologues.

Le domaine N° 3

Ce domaine, à la différence des autres ne porte pas explicitement sur des connaissances mais s'appuie sur celles-ci pour favoriser la prise de conscience des principes et de valeurs, le développement de l'esprit critique et du jugement, le sentiment d'appartenance à une collectivité et l'autonomie.

La rédaction du socle de 2005, faisait totalement l'impasse sur la responsabilité de l'École dans l'atteinte de ces objectifs et sur les biais sociaux qui influencent très fortement aussi bien le comportement des élèves que l'évaluation qu'en font les enseignants.

Mais le texte glisse un peu facilement de l'éducation de la sensibilité à la prise de conscience des émotions et à leur contrôle.

S'il peut être essentiel d'apprendre aux élèves à prendre conscience des sentiments et ressentis éprouvés, le fait de pouvoir « mettre des mots dessus » ne suffira pas à en faciliter le contrôle. Le croire serait faire l'impasse sur le rapport de certains élèves au retour sur soi. L'adoption d'une position réflexive ne va pas de soi pour tous les adolescents. Elle peut même être dénigrée et assimilée à un manque de virilité ou refusée, assimilée à un comme marqueur social. L'évolution de ces postures nécessite la mise en place d'une cohérence éducative qui implique bien au-delà des enseignants, l'ensemble de l'équipe pluri professionnelle.

L'enjeu est de créer un cadre suffisamment structurant et stimulant pour contenir, rassurer et donner envie de grandir. Le texte ignore la complexité des processus sociaux et psychologiques en jeu ici et risque de faire retomber la responsabilité d'un échec en la matière soit sur les élèves soit sur les enseignants.

De même, la mise à distance des préjugés et stéréotypes est une affaire de longue haleine. Les représentations des élèves se sont construites dans leur famille. Elles concernent le rapport au monde, à soi et aux autres et n'évoluent pas facilement. C'est, là encore, d'un changement de posture dont il s'agit, en appui sur les éléments de savoir et de culture mais aussi sur la vie scolaire quotidienne de l'élève. Or, comprendre l'intérêt de la démocratie ne peut se faire abstraitement. Il faut pouvoir « mettre en pratique ». Quels espaces sont prévus pour cela ? Quels temps ?

Enfin, on note, selon nous, une confusion entre engagement et sens de la responsabilité.

Prendre conscience de ses responsabilités ne conduit pas « naturellement » les adolescents à s'engager, ni à se projeter dans l'avenir.

Le lien avec le PIIODMEP est pour le moins superficiel.

La projection dans l'avenir et le goût d'entreprendre, si chers aux politiques européennes, dépendent complètement de la confiance que l'élève aura développé en ses propres capacités, de la manière dont il envisage sa place dans la hiérarchie sociale et dont il pense pouvoir prendre ou non son avenir en main. Ceci relève de nombreux pré-requis que l'École, notamment grâce au rôle des Co-psy en amont des choix d'orientation, doit avoir contribué à mettre en œuvre par sa lutte contre l'échec scolaire et contre les inégalités sociales. On est bien au-delà d'une information sur les métiers. C'est de la qualité des conditions permettant le développement psychologique et social des adolescents que dépend l'envie de grandir et de prendre sa place dans la vie d'adulte. L'École ne peut pas tout mais peut y contribuer grandement.

Domaine N° 4

La volonté de faire prendre conscience de la démarche scientifique et de l'évolution des connaissances est essentielle pour la compréhension du monde. Là encore il ne faut pas sous estimer l'effet d'un certain relativisme qui aboutit à ce que des élèves dès le début de collège mettent en doute le fondement scientifique des connaissances enseignées. Ces évolutions doivent être prises au sérieux et les programmes devraient aider les enseignants à clarifier ce qui relève de l'opinion ou de la croyance et ce qui relève des acquis de la connaissance scientifique. L'enseignement d'éléments d'histoire des sciences peut y contribuer, à condition de prévoir le temps nécessaire pour l'aborder correctement, notamment en permettant de réels travaux pratiques avec des effectifs adaptés.

Domaine N° 5

Il s'agit d'acquérir les repères indispensables pour se situer dans l'espace et dans le temps, de s'initier aux représentations par lesquelles les femmes et les hommes tentent de comprendre le monde dans lequel ils vivent, de commencer à identifier les façons dont il s'organise et d'en percevoir les enjeux. L'objectif est ambitieux d'autant qu'il concerne beaucoup de disciplines. Là encore, le temps nécessaire au travail en équipe doit être prévu dans tous les établissements et à tous les niveaux.

On peut regretter que les liens avec le PIIODMEP ne soient pas suggérés ici. En effet, acquérir des repères pour se situer dans son histoire et dans celle de sa famille, en tant que garçon ou fille, et percevoir les enjeux de son entrée dans le monde, tel qu'on commence à le comprendre, est bien au cœur du sujet de l'orientation.

Découvrir le monde et son évolution historique, économique, sociale et professionnelle, ne contribue-t-il pas tout autant à favoriser la projection dans l'avenir et l'engagement de l'adolescent qu'une information désincarnée sur les métiers ?

Comment construire son orientation autrement que tissée du psychologique et du social, de l'histoire collective et singulière de chacun ?

La concertation et le questionnaire :

Chaque personnel, enseignant, CPE, Co-Psy, est invité à répondre à la consultation mise en ligne par le MEN. En tant que Co-Psy toutes les questions ne nous concernent pas mais beaucoup font appel à notre connaissance de la psychologie des adolescents, de leur rapport aux savoirs et de leurs attitudes. Le questionnaire demande des avis sur les objectifs sans rien dire des conditions qui pourraient être mises en place pour les atteindre. Ceci qui peut biaiser les résultats. Toutefois, une partie pour les commentaires libres est également prévue et il ne faut pas hésiter à l'utiliser.

La partie A s'intéresse au point de vue général sur le socle et sollicite une comparaison entre le socle actuel et le projet soumis ici. Le principe de l'évaluation en 7 compétences est mis en balance avec la nouvelle construction du socle en grands domaines de formation, précisant des objectifs de connaissances et de compétences à acquérir.

La partie B concerne le lien avec l'évaluation et les finalités de celles-ci. Au passage, les modalités de l'évaluation (notes ou pas) sont évoquées, ainsi que le recours aux échelles de niveaux de compétences type CERL pratiquées en langues. Certains items demandent de se prononcer sur la fonction d'orientation de l'évaluation, les liens avec le DNB et le tri des élèves par exemple.

La partie C porte sur le contenu du socle. Or, on retrouve les travers déjà pointés dans le socle précédent pour tout ce qui porte sur l'acquisition et donc l'évaluation, de capacités personnelles, telles que la capacité à coopérer, à réaliser des projets, à s'engager, à prendre des initiatives, à assumer ses responsabilités. Si l'objectif de sensibiliser les élèves par le biais des connaissances et des expériences proposées, dans le cadre scolaire, est essentiel, il ne faudrait pas sous estimer l'influence de la période de l'adolescence qui vient brouiller, voire retarder le développement de ces comportements. De plus, là encore, tous les élèves ne sont pas égaux socialement devant de telles attentes en milieu scolaire.

La Partie E s'intéresse aux connaissances et compétences visées dans chaque domaine

On peut s'interroger sur la partie E3 : Développement de la personne et du citoyen

Certaines formulations sont floues « L'élève pratique la bienveillance » Que met on sous ce terme et comment l'évaluer ? Ou « l'élève acquiert la confiance en sa propre capacité à réussir et à progresser » qui est certes un objectif important mais dont l'atteinte ne dépend pas seulement des efforts mis en œuvre par les équipes. Les facteurs psychologiques mais aussi les conditions concrètes de l'aide apportées aux élèves pour leur permettre réellement de progresser sont à prendre en compte. Comment porter une appréciation sur ces capacités indépendamment de la singularité de l'élève et de ses conditions d'études. Tous les établissements ne se valent pas de ce point de vue.

On retrouve les mêmes travers que ceux signalés dans le précédent socle : Une volonté de traduire des objectifs de formation en évaluation en termes de compétences, qui ne sont pas si simples ni à identifier ni à évaluer. Ces difficultés étaient encore plus prégnantes dans l'ancien socle qui n'envisageait même pas la possibilité que ces capacités puissent faire l'objet d'une acquisition.