

Socle commun de connaissances, de compétences et de culture

Principes, enjeux, propositions

* * *

à l'adresse du Conseil Supérieur des Programmes

AVANT-PROPOS

À l'heure où le Conseil Supérieur des Programmes (CSP) compose une nouvelle définition du socle commun, au nom de la loi de refondation de 2012, le SE-Unsa souhaite contribuer au débat sous la forme d'une proposition de texte qui vise à définir le socle commun, ses objectifs, ses implications pédagogiques, ses incidences sur le travail des élèves, des professeurs et sur le système éducatif.

Ce texte respecte tant la loi d'orientation que les principes de la charte des programmes, établis par le CSP. Il fait des choix établis et assumés pour transformer l'essai d'un socle réellement commun, démocratique et républicain. Il se veut lisible par tous les acteurs de la communauté éducative.

Le SE-Unsa adresse cette proposition au Conseil Supérieur des Programmes, à la Dgesco, à l'Inspection Générale, et au Ministre.

“Concrétiser la promesse démocratique du socle commun, c’est le combat mené par le SE-Unsa depuis de nombreuses années. Les enseignants sont à l’avant-poste de la lutte contre l’échec scolaire et entendent bien pouvoir mener leurs missions avec les meilleurs armes. Ils en ont ont assez des injonctions et prescriptions impossibles à tenir et ont besoin d’un cadre de référence qui fasse sens.

Nous savons que cette ambition est partagée par le Conseil Supérieur des Programmes. Nous souhaitons que cette contribution du SE-Unsa à la redéfinition du socle commun soit utile à tous ses membres, et porte haut les enjeux d’une refondation pédagogique indispensable à notre École.”

Christian Chevalier, Claire Krepper



TABLE DES MATIÈRES

Avant-propos.....	2
Présentation du dossier.....	5
Introduction : des principes pour une réforme scolaire.....	6
1. Organisation du socle commun : l'architecture générale.....	8
Les compétences-clés.....	9
Les domaines d'apprentissage.....	12
2. Comment élaborer le contenu de formation ?.....	15
3. Quelles évolutions pour l'évaluation des élèves ?.....	17
4. Quelles conséquences sur la formation et le travail des enseignants ?.....	20
Annexe - Quels sont les constats sur le socle commun actuel ? Quels sont les enjeux d'une réforme curriculaire ? Avis et expertises.....	22

REDACTEURS

Claire Krepper, secrétaire nationale du secteur éducation

Stéphanie de Vanssay, conseillère technique premier degré, SE-Unsa

Anthony Lozac'h, conseiller technique collège, SE-Unsa

PRESENTATION DU DOSSIER

Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture constitue le **cadre de référence de la scolarité obligatoire commune** en France, qui s'étend de l'école primaire au collège. Il constitue un **objectif général de formation, au service de la réussite de tous les élèves**.

A ce titre, **“le socle doit permettre la poursuite d'études, la construction d'un avenir personnel et professionnel et préparer à l'exercice de la citoyenneté”**. Tous les enseignements contribuent à l'acquisition du socle commun par les élèves. “Les éléments de ce socle commun et les modalités de son acquisition progressive sont fixés par décret, après avis du Conseil Supérieur des Programmes.”

Les propositions suivantes s'inscrivent dans ce cadre légal.

Comment s'organise ce document ?

L'introduction définit les principes qui guident cette réforme scolaire.

L'organisation du socle commun présente les choix structurels pour rendre ces principes cohérents et opérationnels.

Les trois parties suivantes présentent les enjeux de la mise en œuvre du socle commun : la définition du contenu de formation, le travail et l'évaluation des élèves, le travail enseignant. Ces enjeux sont problématisés. Pour chacune des parties, un questionnement et des pistes d'actions permettent de construire avec l'ensemble de la communauté éducative les réponses les plus adaptées.

- L'ensemble du texte fixe donc la **nouvelle architecture du socle commun** et une **méthode pour définir ses contenus et sa mise en œuvre**.

INTRODUCTION : DES PRINCIPES POUR UNE REFORME SCOLAIRE

Introduit par la loi d'orientation de 2005, le socle commun de connaissances et de compétences est transformé par la loi d'orientation de 2012 en "socle commun de connaissances, de compétences et de culture."

Cette modification de l'intitulé prend son sens dans un contexte de refondation de l'école. Elle s'inscrit dans un mouvement de **réforme curriculaire** qui comporte plusieurs dimensions qui sont liées et qui forment un tout :

- Une redéfinition des contenus de formation, de l'action pédagogique, de l'aide et de l'accompagnement apportés aux élèves
- Une évolution des modalités d'évaluation et de certification des élèves
- Une formation professionnelle des enseignants adaptée aux enjeux définis

Cette réforme curriculaire entend répondre aux **défis posés à l'école française du XXI^e siècle** :

- **Préparer les élèves au monde d'aujourd'hui et de demain**, par des enseignements adaptés, exigeants et unificateurs qui permettent aux élèves de devenir des citoyens responsables et acteurs de leur vie sociale et professionnelle
- **Préparer l'intégration sociale et professionnelle des élèves**, dans une société de la connaissance, par la délivrance de diplômes et le développement de compétences qui s'inscrivent dans une formation tout au long de la vie
- **Réussir l'école inclusive, favoriser la persévérance scolaire et lutter contre le décrochage.**

Le socle commun prend appui sur ces **orientations de fond**, qui unifient et balisent l'action de l'école. Il s'appuie en conséquence sur les principes suivants :

- Il comporte un objectif central : **la réussite de tous les élèves** et s'appuie sur une conviction : **"tous capables !"**
- Il vise l'acquisition de **compétences** disciplinaires et transversales, qui se développeront encore après la scolarité obligatoire. Le socle commun est un **jalon de la formation tout au long de la vie**.
- Il permet de construire et partager une **culture commune** indispensable aux élèves et à la société, "idéal d'un bien commun à construire, qui admet le jeu des différences dans l'échange", selon la charte des programmes.
- Il définit des **domaines d'apprentissages** qui permettent une lecture et une organisation cohérente des programmes disciplinaires et de leurs objets d'étude communs. Ils sont présents dans tous les cycles de la scolarité. Ce choix facilite la mise en œuvre de la continuité pédagogique et éducative. Il permet également de développer des contenus **qui font sens** pour **tous** les élèves en établissant notamment des **objets de d'études interdisciplinaires et des parcours d'apprentissage** en lien avec les questionnements des enfants et des adolescents dans la société ici et maintenant.
- Il définit et planifie des **apprentissages progressifs et adaptés**, organisés par les cycles de la scolarité obligatoire : ce sont les programmes.
- Il confronte les élèves à des **situations complexes** tout au long de leur scolarité dans les moments d'apprentissages et dans les évaluations.
- Il permet une **évaluation positive** et variée des élèves, notamment parce qu'il propose des **énoncés de compétences évaluables**, basés sur des échelles de référence.
- Il met l'accent sur **l'engagement des élèves** dans leurs apprentissages, qui ne se réduisent pas à une accumulation de connaissances. **Apprendre** est une dynamique qui nécessite les **temps et les modalités d'accompagnement nécessaires** à la pleine appropriation par les élèves des savoirs et compétences jugés comme essentiels.
- Il prend appui sur le cadre de référence européen qui définit les **compétences-clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie**. Le contenu de ces compétences-clés est adapté au cadre français. S'il s'inscrit dans la continuité du socle commun de 2005, son contenu est modifié, adapté, actualisé, selon des exigences didactiques indispensables à leur mise en œuvre.
- Il promeut l'utilisation dans les écoles et les collèges de **pratiques professionnelles** prenant en compte les avancées de la recherche, **l'expertise individuelle et collective** des personnels enseignants et d'éducation, afin de garantir aux élèves un **environnement de travail adapté et stimulant**.
- Il permet aux enseignants et équipes pédagogiques d'exercer leur **responsabilité** et leur **autonomie pédagogiques** dans un cadre fixé nationalement.
- Il impose que l'État et les collectivités territoriales garantissent des **moyens justes et nécessaires** à l'exigence démocratique que constitue l'acquisition du socle commun par tous les élèves.
- Il respecte et met en œuvre les valeurs de la République, le principe de laïcité, la lutte contre les discriminations et les stéréotypes.

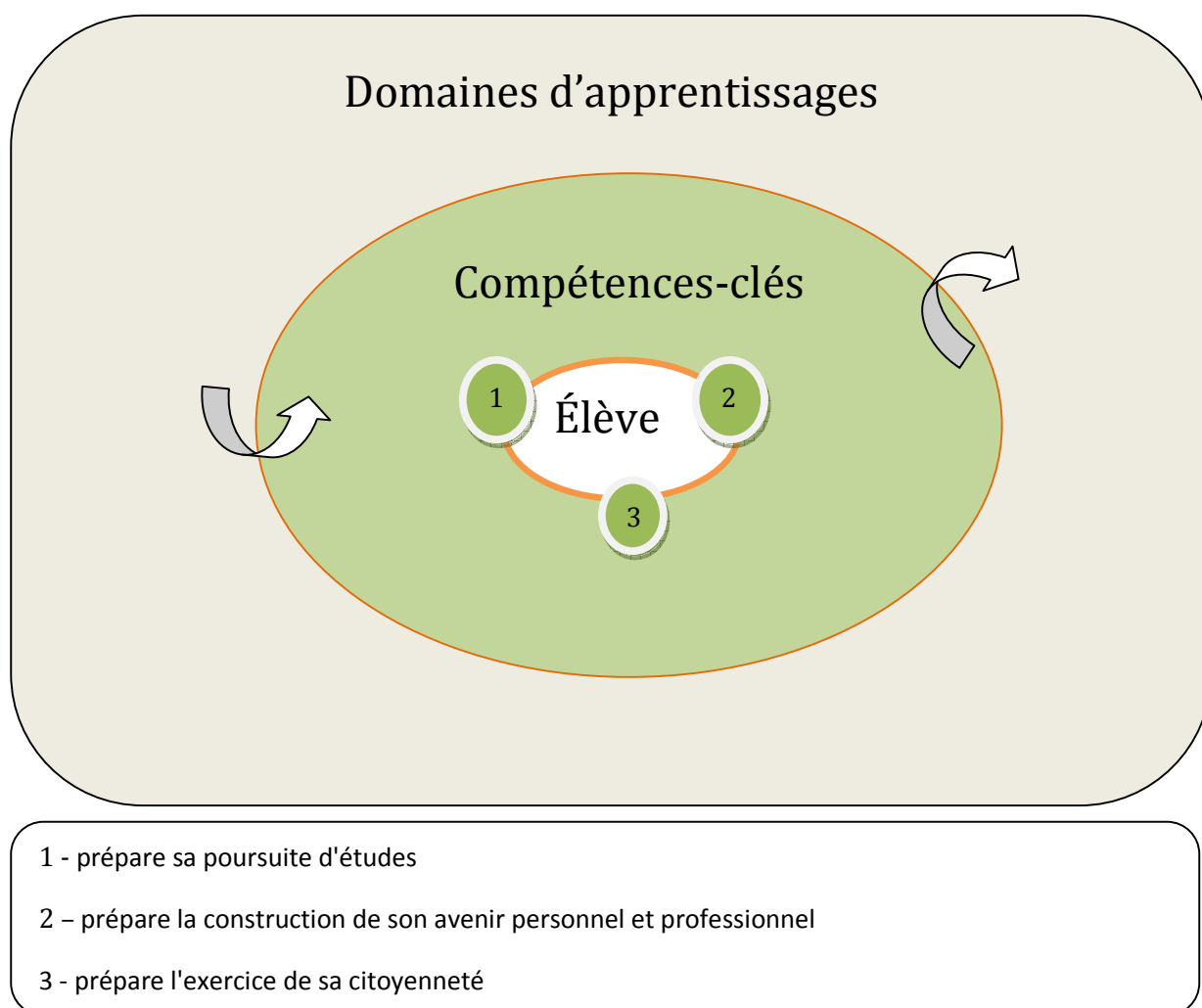
1. ORGANISATION DU SOCLE COMMUN : L'ARCHITECTURE GENERALE

Les **finalités** du socle commun sont les **objectifs généraux de formation** de la scolarité obligatoire, définis par la loi.

Le socle commun met en cohérence et articule pleinement :

- Sept compétences-clés, adaptation française de la recommandation du parlement européen et du conseil (2006)
- Cinq domaines d'apprentissage, interdisciplinaires, qui s'appuient sur les enseignements existants.

SCHEMA N°1 : ORGANISATION DU SOCLE COMMUN



LES COMPETENCES-CLES

Les **compétences-clés** sont des “savoir-agir” qui s’appuient sur des ressources diverses (connaissances, capacités, attitudes) dont l’acquisition est indispensable pour atteindre les finalités fixées à la scolarité obligatoire. Les élèves développent ces compétences-clés dans les différents **domaines d’apprentissage** qui proposent des enseignements disciplinaires, interdisciplinaires et transversaux. Ces compétences-clés sont interdépendantes.

C’est la maîtrise des compétences au niveau attendu que certifie l’acquisition du socle commun. Le CSP élabore conjointement un cadre de référence pour l’évaluation des élèves.

Ces compétences-clés sont adaptées de la recommandation [2006/962/CE](#) du parlement européen et du Conseil, du 18 décembre 2006, sur les compétences clés pour l’éducation et la formation tout au long de la vie.

Ces nouvelles définitions prennent en compte les dimensions culturelles et enrichissent la précédente définition des compétences du socle commun.

Les sept compétences-clés du socle commun :

1. Compétences de communication en langue française
2. Compétences de communication en langue étrangère vivante
3. Compétences mathématiques, scientifiques et technologiques
4. Compétences numériques et info-documentaires
5. Compétences et expressions culturelles
6. Compétences sociales et civiques
7. Autonomie, initiative, apprendre à apprendre

Elles se définissent ainsi :

1. Compétences de communication en langue française

À l’issue de la scolarité obligatoire, l’élève est capable d’exprimer et d’interpréter des concepts, pensées, sentiments, faits et opinions oralement et par écrit (écouter, parler, lire et écrire), et d’avoir des interactions linguistiques appropriées et créatives dans les situations courantes de la vie sociale et culturelle dans lesquelles il peut être impliqué. Le niveau de maîtrise attendu est indiqué dans le cadre de référence pour l’évaluation.

2. Compétences de communication en langue étrangère vivante

À l'issue de la scolarité obligatoire, l'élève est capable de communiquer lors de tâches simples et habituelles demandant un échange d'informations direct sur des sujets et des activités familiers. Il est sensible à la médiation et la compréhension des autres cultures. Le niveau de maîtrise attendu est indiqué dans le cadre de référence pour l'évaluation.

3. Compétences mathématiques, scientifiques et technologiques

À l'issue de la scolarité obligatoire, l'élève est capable de développer et appliquer un raisonnement mathématique en vue de résoudre divers problèmes de la vie quotidienne, l'accent étant mis sur le raisonnement, l'activité et le savoir. Il maîtrise, emploie et applique des connaissances et méthodologies servant à expliquer le monde, à comprendre comment les hommes le mesurent et le transforment. Il comprend les changements liés à l'activité humaine et à la responsabilité de tout individu en tant que citoyen. Le niveau de maîtrise attendu est indiqué dans le cadre de référence pour l'évaluation.

4. Compétences numériques et info-documentaires

À l'issue de la scolarité obligatoire, l'élève est capable d'utiliser de manière critique les technologies de la société de l'information. Il apprend à chercher l'information, à organiser son espace informationnel et à être critique face à la pluralité et multiplicité des informations. L'élève apprend à s'exprimer, à créer des contenus, à publier et à contribuer en ligne. Il développe une culture numérique en exerçant sa liberté d'expression et en confrontant ses opinions, son travail et ses créations à un auditoire universel. Le niveau de maîtrise attendu est indiqué dans le cadre de référence pour l'évaluation.

5. Compétences et expressions culturelles

À l'issue de la scolarité obligatoire, l'élève sait utiliser ses sens pour découvrir et exprimer une vision personnelle intuitive et imaginative du réel. Il expérimente que les arts permettent d'appréhender le monde à travers des approches sensibles et créatives. Cette expérience se développe par la confrontation avec la variété des œuvres et formes artistiques, la manipulation, la création personnelle et collective, par l'usage du corps et de l'esprit. Le niveau de maîtrise attendu est indiqué dans le cadre de référence pour l'évaluation.

6. Compétences sociales et civiques

À l'issue de la scolarité obligatoire, l'élève est capable de participer de manière efficace et constructive à la vie sociale car il a acquis les compétences personnelles, interpersonnelles et interculturelles nécessaires. Il comprend les codes de conduite et les usages des différents environnements dans lesquels il évolue. Par ses compétences civiques, notamment sa connaissance des notions et structures sociales et politiques (démocratie, justice, égalité, citoyenneté et droits civils), il peut assurer une participation civique active et démocratique. L'élève se situe dans le temps et dans l'espace, et explique les ruptures et les continuités dans le monde passé et dans le monde d'aujourd'hui. Le niveau de maîtrise attendu est indiqué dans le cadre de référence pour l'évaluation.

7. Autonomie, initiative, apprendre à apprendre

À l'issue de la scolarité obligatoire, l'élève peut passer des idées aux actes. Il est capable de créativité, d'innovation et de prise de risques, ainsi que de programmer et de gérer des projets en vue de la réalisation d'objectifs. Le développement de l'autonomie passe tant par le développement des pratiques intellectuelles que corporelles. Il est capable d'entreprendre et d'organiser lui-même un apprentissage à titre individuel ou en groupe, par la collaboration et la coopération, selon ses propres besoins car il découvre et développe des méthodes. Il est capable de s'inscrire dans la construction d'un parcours de formation. Le niveau de maîtrise attendu est indiqué dans le cadre de référence pour l'évaluation.

Chaque compétence-clé est composée de compétences didactisées, décrites en niveaux de maîtrise, pour qu'elles soient observables et évaluables.

LES DOMAINES D'APPRENTISSAGE

Les **domaines d'apprentissage structurent les contenus de formation**. Ils rassemblent des **enseignements disciplinaires et transversaux**, qui poursuivent des objectifs et des apprentissages communs. Ces domaines d'apprentissage sont uniformément nommés sur tous les cycles de la scolarité commune. Leur définition détaillée liste les savoirs et compétences nécessaires à la maîtrise des compétences-clés. Ils donnent une vision globale, interactive et dynamique des champs de savoirs enseignés.

Les **5 domaines d'apprentissage** sont les suivants :

- Langues et communications
- Mathématiques, sciences et technologie
- Culture humaniste
- Expressions artistiques et culturelles
- Développement personnel

Tout en autorisant l'introduction de nouveaux objets de savoirs, les domaines rassemblent les disciplines suivantes :

1. Domaine des langues et communications

Langue française, langues étrangères vivantes.

2. Domaine scientifique

Mathématiques, sciences (SVT, physique-chimie) et technologie.

3. Domaine de la culture humaniste

Histoire, géographie, français (littérature).

4. Domaine des arts et des expressions culturelles

Arts plastiques, éducation musicale.

5. Domaine du développement personnel

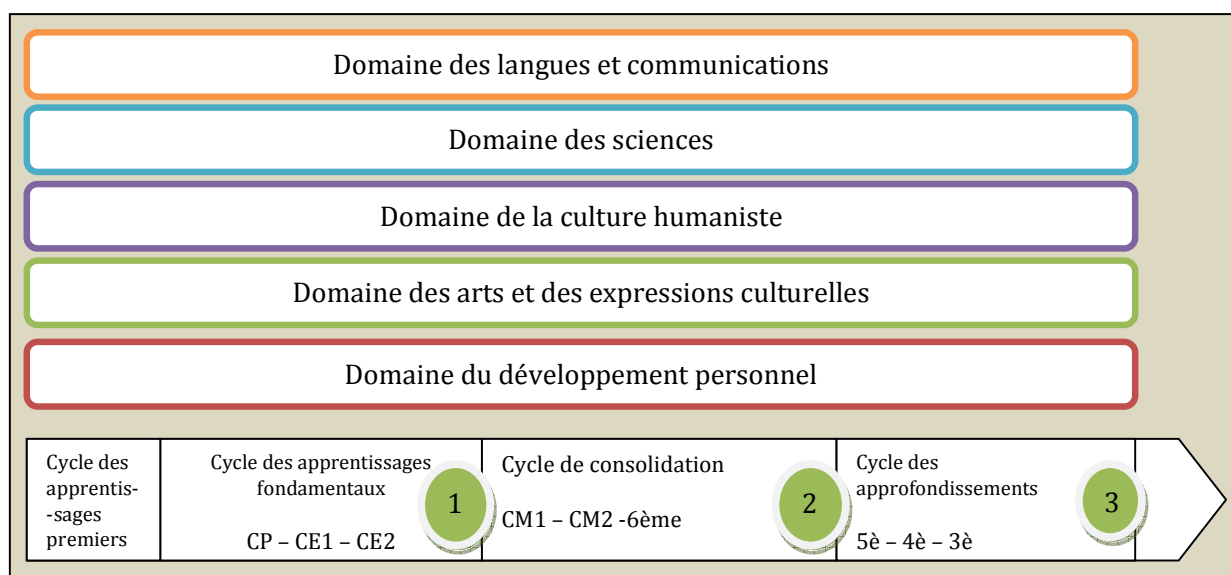
EPS, enseignement moral et civique.

Ces **domaines d'apprentissage** sont de nature pluri-disciplinaire. Plusieurs disciplines contribuent donc à un domaine d'apprentissage. Une discipline peut contribuer à plusieurs domaines selon les thématiques étudiées. Ils organisent l'enseignement des connaissances et compétences à l'œuvre dans les quatre cycles de la scolarité commune. À l'école primaire, ces domaines remplacent les anciens champs disciplinaires. Au collège, ces domaines sont constitués des enseignements disciplinaires de tronc commun et d'enseignements interdisciplinaires. Les situations travaillées dans les domaines d'apprentissage contribuent à l'acquisition de l'ensemble des compétences-clés.

Deux parcours, définis par la loi, s'intègrent à ces domaines d'apprentissage, de manière transversale :

- le parcours d'éducation artistique et culturelle
- le parcours individuel d'information, d'orientation et de découverte du monde économique et professionnel

SCHEMA N°2 : LES DOMAINES D'APPRENTISSAGE, DE L'ECOLE AU COLLEGE



Paliers du socle commun

Les **programmes d'enseignement** sont définis par domaine d'apprentissage et par cycle (avec des repères annuels si nécessaire). Ce sont des guides pour la mise en œuvre pédagogique du contenu de formation, développant les compétences des élèves à travers des objets d'enseignement. Ils comportent des parties disciplinaires des ouvertures interdisciplinaires et ils développent l'initiative et la responsabilité pédagogiques des enseignants et des équipes. Ils **proposent des situations d'apprentissage** riches de sens, et notamment, de nombreuses tâches complexes.

L'évaluation des élèves, pour être **positive**, est au service du développement des compétences des élèves. Pour être opérationnelles, ces compétences doivent être didactisées et décrites en niveaux de maîtrise progressifs.

L'évaluation permet de valoriser le travail et les progrès accomplis, de montrer la perspective de progression, de répondre aux difficultés rencontrées lors des apprentissages. L'évaluation est bien d'abord **au service des apprentissages**. La fonction certificative de l'évaluation, distincte de sa fonction formative, sera évoquée par ailleurs.

Un **référentiel**, s'appuyant sur les compétences-clés, décline et décrit les compétences (disciplinaires et transversales) qui les composent, servant de cadre de référence pour l'évaluation des élèves.

AU FINAL, LE SOCLE COMMUN EST UN TEXTE A PLUSIEURS ETAGES

Architecture	Fixe les principes et organisation du socle commun
Compétences-clés et domaines d'apprentissage	Listent le contenu du socle commun, associant connaissances et compétences
Référentiel d'évaluation	Constitue le cadre de référence pour l'évaluation des élèves
Programmes par domaines et cycles	Mettent en action le socle commun
Des entrées par disciplines	Facilitent la mise en œuvre des programmes
Des accompagnements pédagogiques	

2. COMMENT ELABORER LE CONTENU DE FORMATION ?

Nous avons dans une première partie défini l'architecture du socle commun, en fondant nos choix sur l'esprit même de la loi d'orientation qui, tout en réaffirmant le socle commun comme principe organisateur de la scolarité commune, appelle à le redéfinir pour le mettre en cohérence avec les programmes. Entre continuités et ruptures, ce nouveau socle commun de connaissances, de compétences et de culture prend place dans une réforme curriculaire plus large que nous avons présentée en introduction.

DES CONTINUITES INDISPENSABLES : LES COMPETENCES-CLES

- Les compétences-clés structurent le socle commun. Il n'est en effet ni envisageable ni raisonnable de sortir du cadre de référence européen, ou de modifier largement les compétences-clés qui ont progressivement pris leur place dans le paysage éducatif français. Ce serait annuler les efforts et les progrès réalisés depuis 2005, malgré de nombreux obstacles, dans la mise en œuvre du socle commun.
- Les compétences-clés restent au nombre de 7, leur dénomination est adaptée. Elles prendront en compte des compétences jusque-là négligées : compétences info-documentaires, compétences liées au développement personnel (psycho-sociales, corps, apprentissages).

DES RUPTURES : UNE APPROCHE GLOBALE ET INTERDISCIPLINAIRE

- La définition de nouveaux domaines d'apprentissage permet un renouvellement de l'approche programmatique jusque-là en œuvre. Cette redéfinition des programmes, avec une nouvelle entrée, sera pleinement articulée à la maîtrise des compétences-clés. Ces principes sont dictés par la charte des programmes adoptée par le CSP.
- Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture désigne bien désormais tant le contenant que le contenu des apprentissages de la scolarité commune. Il ne se réduit pas à un Livret Personnel de Compétences.

ENTRE RUPTURES ET CONTINUITES : LA QUESTION DES SAVOIRS ET DES OUTILS DE SUIVI DES ELEVES

- Les savoirs enseignés peuvent être interrogés sans que les programmes ne soient perpétuellement remis en question dans leur conception ou leur structure.
- Il faut distinguer l'outil de suivi des apprentissages de l'élève, de l'outil de certification finale. Un outil de suivi où sont énoncés les acquis progressifs des élèves aura tout son sens pour une évaluation positive des élèves, quand programmes et compétences seront pleinement liés. Ces outils sont indispensables.

L'ampleur de la tâche, et les enjeux qui y sont liés, nécessitent la **mobilisation des différents acteurs du système éducatif**. Une méthode de travail performante, ouverte, collaborative doit être adoptée, pilotée par le Conseil Supérieur des Programmes.

Questions ouvertes

- ✓ Quels savoirs enseigner dans une société ouverte, mondialisée, dans un monde en mutations ?
- ✓ Comment intégrer de nouveaux objets de savoir dans le socle commun ?
- ✓ Comment organiser la rédaction des nouveaux programmes ? Sous quelle forme ?
- ✓ Comment définir des compétences didactisées et évaluables pour chaque discipline ?
- ✓ Quelle progression et quelle planification des connaissances et compétences mettre en place en fonction des cycles et des degrés d'enseignement ?
- ✓ Comment intégrer les "éducations à" au socle commun ?
- ✓ Comment articuler le socle commun avec l'aval, le cycle maternel, et avec l'amont, les lycées ?

Propositions et pistes d'actions

Le travail est piloté par le CSP, c'est-à-dire que le CSP définit le cadre de travail, la commande et organise une consultation large, dans un mouvement à la fois vertical et horizontal.

On constituera **autant de groupes d'expertise que de domaines d'apprentissage** pour rédiger les programmes.

Leurs **missions** seront de :

- proposer des compétences didactisées qui structurent les enseignements, déclinées en niveau de maîtrise, selon les cycles. Les compétences s'enrichissent selon les cycles. De nouvelles compétences peuvent également être requises progressivement.
- proposer une liste de savoirs essentiels pour tous les domaines concernés.
- proposer des situations d'apprentissage disciplinaires et interdisciplinaires, notamment des situations complexes, à plusieurs échelles : dans le cadre du domaine d'apprentissage, en commun avec d'autres domaines également.
- pour chaque situation d'apprentissage, déterminer une ou plusieurs compétences transversales travaillées également.

Le Conseil Supérieur des programmes veillera à :

- l'équilibre global des propositions
- la cohérence générale du socle commun
- la faisabilité des programmes

3. QUELLES EVOLUTIONS POUR L'EVALUATION DES ELEVES ?

Les modèles d'évaluation des élèves à l'école et au collège sont à la fois dissemblables et marqués par les mêmes questionnements. Le socle commun de 2005 a cherché à introduire une cohérence et une progressivité entre les deux niveaux d'enseignement. Mais le livret de compétences s'est superposé aux méthodes et objectifs d'évaluation existants, ne facilitant pas la mise en œuvre du socle commun.

Néanmoins, **l'évaluation des compétences s'inscrit progressivement dans le paysage éducatif français**, fécondant les pratiques pédagogiques, mobilisant la recherche et les équipes de formation, et conduisant pas à pas à l'appropriation du socle commun.

Les enquêtes successives de PISA, mais aussi les propres enquêtes de la DEPP (Ministère de l'éducation nationale), montrent, outre des niveaux d'acquisition moyens, les fortes inégalités entre les résultats des élèves à la fin de la scolarité commune. Plus inquiétant, **ces inégalités tendent à croître**.

Ce que montrent aussi ces enquêtes, c'est la **difficulté pour l'école française à mesurer, valoriser, et développer les compétences des élèves**. Des systèmes d'évaluation très divers cohabitent au sein de notre système scolaire, et au sein même de la scolarité obligatoire.

La réforme de l'évaluation doit répondre à plusieurs enjeux pédagogiques et institutionnels :

- mesurer les progrès et les acquis des élèves, limiter les réussites et les échecs abusifs des élèves en commençant par définir ce qu'est la réussite.
- être juste et exigeante, refuser à ce titre la compensation généralisée des résultats autorisée par les moyennes chiffrées, l'évaluation chiffrée pouvant garder une utilité.
- expliciter les objectifs de formation à court, moyen et plus long terme.
- susciter l'engagement et la confiance des élèves, reconnaître le droit à l'erreur, phénomène inhérent à tout apprentissage.
- faire baisser la pression structurelle des évaluations.
- rendre les élèves plus autonomes et plus responsables, notamment par la co-évaluation, l'auto-évaluation.
- développer la dimension formative de l'évaluation, s'intéresser autant au processus d'apprentissage qu'à la performance.
- confronter régulièrement les élèves à des situations complexes inédites.
- rendre des comptes à l'élève, sa famille, mais aussi à l'école et à l'établissement. La vision de l'élève pour être juste doit être globale, en évitant les jugements.
- certifier in fine des acquisitions, des niveaux de maîtrise.

Questions ouvertes

- ✓ Comment garantir aux élèves les temps d'apprentissage adaptés dans le temps scolaire ?
- ✓ Comment mettre en place une évaluation positive ?
- ✓ Comment instaurer une continuité entre les premier et second degrés dans la mesure des apprentissages des élèves ?
- ✓ Que faire des paliers du socle commun ?
- ✓ Comment évaluer les compétences transversales ?
- ✓ Comment valider le socle commun ? Que faire du DNB ?

Propositions et pistes d'actions

Ces propositions répondent en partie aux questions soulevées, et prolongent des pistes fécondes déjà en œuvre :

- élaborer des outils d'évaluation et de suivi communs entre les degrés et les cycles.
- varier les modes d'évaluation (oral/écrit, individuel/collectif, quantitatif/qualitatif)
- développer des outils de suivi des réussites des élèves, type portfolio.
- développer l'autonomie pédagogique des enseignants au sein des écoles et des établissements.
 - ne pas valider les compétences du socle commun avant la troisième.
 - développer l'évaluation partagée, en primaire comme en collège, notamment pour la certification en fin de chaque cycle.

FOCUS N°1 : TRANSFORMER LE DNB EN BREVET DU SOCLE COMMUN

Tout au long du collège, le tronc commun des enseignements disciplinaires permet aux élèves de travailler et d'acquérir progressivement les compétences du socle commun, déclinées en niveaux de maîtrise. Quant aux enseignements complémentaires, ce sont des espaces interdisciplinaires et transversaux qui privilégient l'ouverture, la pédagogie de projet, l'engagement des élèves, le travail collaboratif. Ils doivent permettre aux élèves de réaliser des productions variées (exposés, rapports, représentations, communications numériques, actions diverses au sein des collèges...) qui sont autant d'occasion d'évaluer en situation complexe les compétences des élèves. Ces productions variées doivent enrichir un portfolio d'apprentissages des élèves.

En classe de 3ème, ces évaluations interdisciplinaires, comme l'oral d'histoire des arts par exemple, deviennent des épreuves certificatives. Elles mêlent productions orales et écrites, sont échelonnées sur l'année et définies dans un cadre national (objectifs, déroulement, modalités d'évaluation), mais l'organisation des épreuves relève du local. En fin d'année scolaire, l'élève présente un projet personnel sur un thème qu'il a choisi. Les élèves sont accompagnés dans la préparation de ces épreuves.

Le socle commun est considéré comme acquis si l'élève remplit les conditions minimales fixées pour les sept compétences-clés. Son parcours et ses réalisations sont pris en compte et examinés collectivement tout au long du collège, et en fin de parcours pour la validation finale du socle commun.

A la fin du mois de juin, après la phase d'orientation, les élèves reçoivent leur diplôme du socle commun.

FOCUS N°2 : LA TRANSITION CM2-6EME

Avec une troisième année du cycle de consolidation placée en 6ème, les enseignants du collège auront la charge de la validation du palier 2. Cependant, les enseignants du primaire complèteront pour chaque compétence-clé l'outil de suivi des élèves, ce qui facilitera la liaison entre les degrés, à l'intérieur du cycle. Les enseignants de collège devront ainsi s'appuyer sur le travail réalisé en primaire pour valider le niveau 2.

Comme pour la validation du brevet du socle commun, celle-ci ne peut intervenir au cours de la deuxième année de cycle. En effet, le socle commun doit avoir l'épaisseur du temps de la scolarité commune, et des cycles de cette scolarité. Il ne faut pas seulement garantir une acquisition à la fin des cycles, mais garantir des temps et des situations d'apprentissage nombreuses, cohérentes, riches de sens, qui s'inscrivent dans une progression pensée et organisée. Les élèves de primaire peuvent arriver en 6ème avec des acquis déjà solides pour le palier 2, mais ils devront enrichir leurs connaissances et leurs compétences par les programmes de la classe de 6ème, sans avoir le sentiment de repartir de zéro.

Le conseil école-collège a pour fonction de faciliter la transition entre écoles et collège. Les questions d'évaluation sont sensibles. Avec ce nouveau socle commun, il importe bien que la communauté éducative partage le même champ de référence, notamment en ce qui concerne l'évaluation des élèves. L'outil de suivi doit donc être commun aux écoles et collèges. Le conseil école-collège examinera particulièrement le suivi des élèves en difficultés.

4. QUELLES CONSEQUENCES SUR LA FORMATION ET LE TRAVAIL DES ENSEIGNANTS ?

Nos propositions sont basées sur le respect des textes réglementant le travail des enseignants, et la répartition horaire des programmes en vigueur. Les professeurs de collège ne deviennent pas polyvalents parce que les programmes sont organisés en domaines. Mais les entrées de programmes à la fois disciplinaires et interdisciplinaires, la nécessité de travailler des compétences diverses et partagées, permettent d'enrichir et diversifier les pratiques pédagogiques des enseignants, tout en mettant en avant leur expertise. Le principe de liberté pédagogique est conforté si cette notion comprend la capacité à faire des choix cohérents et à s'inscrire dans une action commune, une autonomie et une responsabilité collectives.

Depuis plusieurs décennies, les enseignants ont dû accueillir des élèves donnant moins de sens aux apprentissages. Dans le même temps, la société leur a fixé l'objectif de la réussite de tous, et donc de prendre en compte et de combattre l'échec scolaire. Les contenus scolaires ont assez peu évolué dans la même période. Le socle commun de connaissances, compétences et de culture doit apporter des réponses engagées pour répondre à l'échec et à la grande difficultés scolaires, au décrochage, tout en proposant un enseignement exigeant qui fait progresser tous les élèves.

Mais les changements de contenus ne garantiront pas à eux seuls les progrès nécessaires. Les pratiques pédagogiques ont évolué mais ne sont pas assez diversifiées et doivent prendre plus en compte le numérique. La formation initiale et continue, conçue comme un processus descendant (conférences pédagogiques éventuellement suivies d'ateliers) est assez peu reliée aux tâches d'enseignement et aux activités d'apprentissage réelles. Un changement de modèle s'impose.

Questions ouvertes

- ✓ Existe-t-il des modalités d'enseignement plus efficaces pour faire acquérir des compétences ?
- ✓ Comment mettre en œuvre une pédagogie différenciée ? Que faut-il entendre par pédagogie différenciée ?
- ✓ Comment diversifier les pratiques d'évaluation ?
- ✓ Comment réellement accompagner les élèves dans leurs apprentissages, sur le temps scolaire ?
- ✓ Comment concevoir une formation au plus près des attentes des enseignants ?
- ✓ Quels sont les nouveaux modèles de formation des enseignants qui permettront de développer de nouvelles formes d'organisation des apprentissages ?

Propositions et pistes d'actions

- Passer de la formation au **développement professionnel**, processus de long terme offrant des occasions régulières d'apprentissage avec les collègues de travail. Les activités de formation partent des besoins et des problèmes rencontrés dans le travail quotidien.
 - Construire avec, par et pour les enseignants, des compétences professionnelles à travers des tâches concrètes de réflexion, d'analyse, d'évaluation et d'observation de situations de classe.
 - Accompagner les équipes dans la durée et sur le lieu de leur activité professionnelle quotidienne.
 - Organiser un travail collaboratif entre enseignants et avec d'autres professionnels ou membres de la communauté éducative.
 - Se saisir des outils et des ressources numériques pour faire évoluer les pratiques professionnelles.
 - Utiliser les programmes comme guide de mise en œuvre pédagogiques du socle commun avec la nécessité de concevoir des entrées multiples, dont une par discipline.
 - Employer le temps scolaire comme une vraie ressource pour les apprentissages.
- L'organisation du travail est une clé pour le développement de la différenciation pédagogique.

Le développement professionnel est fondé sur la **reconnaissance de l'expertise des acteurs**, la valorisation de la **collaboration**, le partage de l'**information**, l'encouragement à la **prise de risque**.

C'est cette même démarche de développement - efficace pour les enseignants - qui permettra aux élèves de développer leurs propres compétences.

Pour y parvenir, le pilotage mené par les corps intermédiaires doit être souple, intelligent, cohérent, conscient des enjeux et des changements en cours.

ANNEXE - QUELS SONT LES CONSTATS SUR LE SOCLE COMMUN ACTUEL ? QUELS SONT
LES ENJEUX D'UNE REFORME CURRICULAIRE ? AVIS ET EXPERTISES.

Cette annexe regroupe des extraits qui éclairent les enjeux autour d'un socle commun refondé. Ils sont nécessairement partiels et ne visent qu'à alimenter la réflexion et les orientations.

UN SOCLE COMMUN EST UN ENGAGEMENT FORT (PERRENOUD)

“ La définition des contenus de l'éducation fondamentale est un enjeu culturel et politique majeur. C'est la réponse d'une société à la question : que faut-il enseigner à tous, d'une manière ou d'une autre ? On ne peut répondre à cette question qu'au nom d'un modèle de société et d'une vision de l'être humain.”

“ La culture commune est en réalité, au mieux, une culture à laquelle chacun devrait accéder. L'intention de donner à tous une culture de base reste importante, ne serait-ce que parce qu'elle offre une référence lorsqu'on cherche à évaluer l'efficacité du système éducatif. **Dès lors qu'une société définit un socle commun, elle s'engage** davantage – en principe – à faire tout ce qu'elle peut pour que tous les élèves s'en approchent et s'oblige en même temps, lorsqu'elle n'y parvient pas, à s'en expliquer ou à s'en excuser.”

Philippe Perrenoud, *Quand l'école prétend préparer à la vie... Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs*, esf, 2011

IL FAUT ENSEIGNER CE QU'EST L'ETRE HUMAIN (EDGAR MORIN)

“La mission essentielle de l'enseignement est de nous préparer à vivre ! Or il manque à l'enseignement, du primaire à l'université, de fournir des connaissances vitales. Ainsi, on n'enseigne pas ce qu'est l'être humain : les savoirs sont dispersés et compartimentés dans les sciences humaines et les sciences biologiques.”

“ L'enseignement actuel ne rend pas apte à traiter nos problèmes fondamentaux et globaux, alors que nous pourrions puiser dans l'acquis des disciplines les connaissances nécessaires. Les disciplines sont nécessaires, mais leur clôture est néfaste. **La séparation des savoirs crée une nouvelle ignorance.** Savoir les relier nécessite une connaissance qui réponde aux défis de la complexité de notre monde social et planétaire.”

[Le Monde, 25 oct. 2013](#)

LE DNB, REFLET DES INEGALITES DE NOTRE SYSTEME SCOLAIRE

- 85% des élèves ont obtenu leur diplôme, seulement 75% en série professionnelle.
- 96 % des enfants issus d'un milieu très favorisé réussissent contre 75 % des élèves issus d'un milieu défavorisé
- **Près de 130.000 élèves n'ont pas obtenu le DNB**
- 91 % des élèves en classe de troisième qui se présentent au DNB maîtrisent les compétences du socle exigibles en fin de collège et nécessaires à l'obtention du diplôme.

[Note d'information de le DEPP n°7 - Mars 2014](#)

L'EVALUATION ACTUELLE DU SOCLE COMMUN N'EST PAS FIABLE

“Les indicateurs concernant « les compétences de base » en français et en mathématiques sont partiels, peu exigeants, et donc trompeurs quant à la maîtrise du socle commun.”

“Le champ des indicateurs existants ne permet pas d'évaluer avec précision la maîtrise du socle commun.”

[HCE, rapport sur la mise en œuvre du socle commun, 2011](#)

L'EVALUATION DES ELEVES A L'ECOLE ET AU COLLEGE EST DEFAILLANTE

“Si la variété et la diversité des systèmes de notation est l'apanage de l'école primaire, il n'en est pas de même au collège où la culture de la note chiffrée est très profondément ancrée dans les mœurs, sans doute en raison de l'héritage français du « petit lycée » qui s'est décliné sinon décalqué sur le collège unique.”

“La question de la notation et de l'évaluation n'est pas première au sein des écoles et des collèges. C'est lorsque les équipes s'interrogent sur la façon d'enseigner et sur la manière « de mieux faire réussir les élèves » qu'elles en arrivent tout naturellement à réfléchir sur la forme de l'évaluation. Le questionnement sur l'évaluation est donc une conséquence d'une réflexion globale sur la façon d'enseigner.”

“Toutefois, **dans la plupart des écoles et des collèges, la réflexion sur l'évaluation n'a guère abouti.** Les démarches sont peu cohérentes, les pratiques d'évaluation le plus souvent individuelles et donc très hétérogènes. Le constat d'une absence d'objectivité est quasi constant : **on ne sait pas ce qu'on évalue, les niveaux de performance ne sont pas définis.** Il est impossible de savoir ce que maîtrisent effectivement les élèves et de comparer les résultats d'une classe à l'autre, d'une école ou d'un établissement à l'autre.”

“L'absence de différenciation entre évaluation formative et sommative est récurrente. Le mélange des deux empêchent les enseignants de connaître le niveau des acquis des élèves et donnent aux élèves le **sentiment d'être en contrôle permanent**, ce qui engendre une forme de « stress » pour certains. Tout ceci est renforcé par la place très réduite des formes d'évaluation reçues positivement par l'élève (notamment l'auto-évaluation).”

[L'évaluation et la notation des élèves, IGEN, 2013](#)

LE SOCLE COMMUN DOIT REpondre AU PROBLEME DU DECROCHAGE SCOLAIRE

“L’école française connaît le triste privilège de compter dans ses classes des enfants de 8 ou 9 ans capables de dire qu’ils sont « nuls » et « qu’ils n’y arriveront jamais.”

“Il convient également d’engager des corrections, sinon des réformes de fond, s’agissant de pratiques pédagogiques et de conceptions de l’enseignement qui favorisent et même conduisent au décrochage.”

“Aucune réforme de l’enseignement ne devrait être engagée désormais sans qu’elle ne contienne des modalités de prévention du décrochage. L’objectif de réduire à 9,5 % les sortants sans qualification d’ici 2020 peut être atteint, comme peut être atteint celui de diminuer de moitié dans les cinq prochaines années le flux des décrocheurs. »

[Décrochage scolaire, rapport IGEN, IGAENR, juin 2013](#)

CARACTERISTIQUES DES PAYS PERFORMANTS AYANT ENGAGE UNE REFORME CURRICULAIRE

“Le cadrage national ne va guère au-delà de l’instruction par circulaire : les textes concernant les livrets scolaires et le livret personnel de compétences ne sont pas accompagnés. Les choix personnels peuvent alors venir contrecarrer les instructions nationales qui font office de pilotage. Le pilotage local est très inégal : **il n’y a pas de gouvernance claire concernant l’évaluation.**”

“À l’inverse, les pays ayant de bons résultats aux évaluations internationales ont tous fait le choix d’un cadrage opérationnel. Ils en affichent clairement les finalités même si celles-ci peuvent être différentes d’un pays à l’autre.”

- “Des pays qui accordent l’autonomie aux établissements en termes de curricula et fixent le cadre de l’évaluation “
- “Des pays qui définissent l’évaluation comme devant faire réussir les élèves ou comme devant permettre leur sélection”
- “Des pays qui découplent clairement l’évaluation des élèves de l’évaluation des enseignants ou des établissements”
- “Des pays où les formes de l’évaluation utilisent une échelle de performance plus réduite”

[L’évaluation et la notation des élèves, IGEN, juillet 2013](#)