

ÉLÉMENTS D'UN BILAN ACADEMIQUE SUR LES CONDITIONS DE LA MISE EN PLACE DU SOCLE COMMUN DE CONNAISSANCES ET DE COMPETENCES

Il ne s'agit pas ici de proposer un rapport détaillé, comme cela a été le cas pour les inspections croisées en lycée. Le cadre retenu (une visite d'environ deux heures) ne permet pas de fournir un état des lieux précis. Ce document rend donc simplement compte d'un ressenti fondé sur les questions posées par les professeurs et les propositions présentées par certaines équipes en matière de mise en œuvre du socle. Il a été rédigé à partir des contributions fournies par les différents inspecteurs qui ont effectué les visites dans les établissements.

Le diaporama joint, qui a pu être utilisé (sous cette forme ou sous une forme légèrement différent) lors des visites a été élaboré collectivement par les inspecteurs. Il est mis à la disposition de tous.

1. Les visites d'établissement

Le dispositif retenu reposait sur un échange entre deux inspecteurs et une représentation de l'équipe éducative, en présence du chef d'établissement, parfois de l'inspecteur de la circonscription.

L'objectif était ambitieux, puisqu'il s'agissait de se rendre dans tous les collèges (en y incluant, le cas échéant, la Segpa de l'établissement) et lycées professionnels accueillant une 3^e DP6 publics de l'académie (soit environ 250 établissements) : il a pu être atteint grâce à une forte mobilisation des corps d'inspection, mobilisation voulue et saluée par le recteur d'académie.

Le dialogue s'est établi de façon satisfaisante, dans un climat le plus souvent constructif et l'on a pu presque partout dépasser une simple demande de légitimation du socle pour aller vers une explication de ce qu'est le socle et une véritable réflexion autour des pratiques pédagogiques. On constate, tout de même, que les interrogations sur la validation occultent encore trop souvent l'essentiel, qui concerne la construction progressive des compétences. Inévitablement, cette année, l'attention tend à être portée sur la classe de troisième (pour des raisons conjoncturelles que chacun peut comprendre) et tout ce qui a trait aux liaisons inter-degrés et inter-cycles n'est pas perçu avec toute l'acuité nécessaire : il importera, désormais, de davantage inscrire la question du socle dans la perspective du parcours de l'élève – ce qui permettra de l'articuler étroitement avec ce qui constitue l'objectif prioritaire du nouveau projet académique.

2. Une grande diversité dans les situations observées

L'objectif de l'opération n'était pas de chercher à dégager, au terme de ces visites, une typologie des établissements ; et le peu de temps passé dans chacun d'eux n'autorise pas à aboutir à des conclusions précises. Pour autant, des positionnements très variés s'expriment, d'un établissement à l'autre, ou, à l'intérieur d'un même établissement, entre les enseignants eux-mêmes. Certains ne se sentent toujours pas concernés, d'autres s'intéressent au socle, mais expriment le besoin d'être accompagnés pour pouvoir s'engager pleinement, d'autres encore estiment que l'approche par compétences permet de mieux répondre aux besoins de leurs élèves et voient dans la mise en place du socle l'opportunité de fonder institutionnellement une évolution des pratiques pédagogiques déjà pour partie installée.

On peut également rendre compte de cette grande diversité observée sur le terrain à travers trois attitudes possibles face au sens à donner au socle :

- celle qui consiste à s'interroger sur les raisons pour lesquelles on impose le socle, attitude qui tire argument du temps qu'a pris sa mise en application, et de la difficulté à faire cohabiter deux types de regards portés sur les acquis des élèves (la validation binaire des compétences imposée pour le DNB, et, par ailleurs, la notation qui conduit à classer les élèves les uns par rapport aux autres). Ces interrogations traduisent une difficulté à prendre du recul pour faire porter l'analyse sur les pratiques d'enseignement et pour les inscrire dans une conception plus globale de l'école et de la scolarité obligatoire ;
- celle qui réduit le socle à une somme d'informations (items ou compétences validés), sans situer les apprentissages dans une perspective d'adaptation au contexte et à l'environnement. Cela entretient la confusion entre *appliquer* et *mobiliser*, entre *répondre à des questions fermées* et *proposer sa réponse à une situation complexe* par nature plus ouverte, et l'apport effectif du socle, dans ce cas, apparaît peu aux équipes ;

- celle qui privilégie la recherche, pour les élèves, d'une forme d'adaptabilité à des situations variées, même si, parfois, s'expriment la crainte de perdre la maîtrise du groupe et la difficulté à envisager l'apprentissage sans la présence d'un encadrement fort du professeur, mais sous des formes qui stimulent l'autorégulation de l'élève de manière individuelle ou coopérative et qui intègrent la personnalisation. Les concepts de situation et de complexité méritent, dans cette perspective, d'être affinés, pour permettre une réponse globale aux besoins des élèves.

À cela s'ajoutent des positionnements plus ou moins favorables au socle en fonction des disciplines et du travail qui y a déjà été conduit : il est clair que le plan langues, pour les langues vivantes, ou l'existence d'un *vadémécum* référé à la compétence 3, pour les disciplines scientifiques, constituent des points d'appui très utiles ; de même, la réflexion menée depuis de nombreuses années autour des apprentissages en EPS est un levier évident.

En tout état de cause, il apparaît que le rôle du chef d'établissement est déterminant : son implication facilite l'engagement des équipes, dans la mesure, en particulier, où la mise en place du socle suppose un renforcement des logiques collectives au sein d'un établissement. Pour autant, ce rôle ne peut s'exercer pleinement que si l'action du chef d'établissement est relayée par des équipes éducatives qui adhèrent à la dynamique pédagogique requise : cela définit une place précise pour des travaux du conseil pédagogique.

3. Des questions de nature pédagogique

La réflexion sur le socle, quand elle parvient à se dégager des seules contraintes de la validation et de l'usage de l'outil que constitue le LPC, conduit à s'interroger sur les apprentissages, la posture du professeur et le statut de l'élève. Le questionnement porte alors sur les conditions qui produisent les contextes d'apprentissage et on tend à passer de l'exercice à la situation.

Cinq points d'accord peuvent être dégagés, autour desquels il sera indispensable de poursuivre la réflexion :

- la nécessité d'un parcours socle de l'élève – ce qui conduit à examiner ce qui se passe en amont (continuité entre l'école et le collège) et ce qu'on fait du socle après le collège ;
- celle de la remédiation, en la faisant sortir du seul principe de répétition : il s'agit de s'interroger sur l'organisation temporelle des apprentissages, que ce soit dans la planification du processus d'accès à une compétence attendue, ou bien dans l'imbrication des phases qui conduisent à l'intégration de la connaissance (exploration, problématisation, résolution, validation) ;
- l'articulation entre complexité, identification des compétences développées et acquisition de certains automatismes ; cette articulation demande d'identifier les apports possibles de certaines pratiques d'enseignement (variation de rythme, disposition spatiale de la classe, cours dialogué, travaux de groupes...) ;
- l'intérêt de l'approche métacognitive (réflexion sur les démarches, autoévaluation...) et de la responsabilisation des élèves ;
- le sens à donner à l'évaluation des acquis des élèves, en insistant sur la nécessité de lui conférer un fort rôle diagnostique (qui permet de définir les enseignements à mener ensuite), et à réduire la représentation qu'elle a de sanction des apprentissages (cette représentation conduit à contrôler ce que les élèves savent restituer de ce qui a été vu antérieurement). Cette réflexion sur le sens de l'évaluation amène à interroger, d'une part, les effets de l'évaluation (en termes d'apprentissages, mais aussi d'image de soi et de confiance en soi), et, d'autre part, les pratiques d'évaluation (évaluation dans le cadre ordinaire de la classe, rôle de l'élève dans l'évaluation de ses besoins d'apprentissage).

Finalement, des questions de fond sont posées : comment définir les acquis attendus du socle ? qu'est-ce qui permet de dire qu'un élève satisfait aux exigences du socle ? Cela conduit à bien définir ce qu'on entend par *apprendre*. Dans bien des cas, en effet, on a tendance à considérer qu'apprendre, c'est mémoriser pour restituer. On s'en tient aussi trop souvent à un regard porté a posteriori sur les activités de l'élève. L'objectif à atteindre serait plutôt de procéder à une planification anticipée de ces activités, de façon à situer la remédiation tout au long de l'apprentissage et pas seulement en fin d'apprentissage. Il est certain que, sans une approche de l'enseignement par compétences, l'enseignant sera toujours dans une perspective de remédiation et non d'entraînement, et le PPRE renvoyé à des manques et non à des besoins particuliers.

C'est le concept même de *connaissance* qu'il convient, en dernier ressort, d'interroger, dans la relation qu'il entretient avec ceux de *compétence* et de *performance*. Il est, à cet égard, essentiel de bien distinguer compétence et performance : un élève peut être compétent, sans, pour autant, s'être approprié toutes les connaissances qui relèveraient d'un haut niveau de performance. Le socle, par sa nature, ne vise pas un niveau de performance, mais fait en sorte d'aider l'élève à construire des compétences dans les champs que le législateur a identifiés (les 7 compétences).

L'examen porte, par ailleurs, sur ce qui définit la professionnalité de l'enseignant, par exemple en ce qui concerne l'équilibre entre préparation individuelle, correction, et conception collective des enseignements ; un meilleur équilibre entre ces trois composantes peut faciliter l'innovation pédagogique et la faire percevoir autrement que comme un surcroît de travail.

Du côté de l'élève, le manque d'appétence est souligné et, dans ce cas, il apparaît difficile d'obtenir des résultats substantiels. Ce questionnement sur l'attitude de l'élève ne pouvant bien sûr s'exonérer d'une réflexion sur la cohérence du système d'enseignement auquel il est confronté, sur le sens qu'il y trouve et sur les possibilités d'exister qui lui sont offertes (choix, autoévaluation, image qui lui est renvoyée de lui-même).

Autour de l'interdisciplinarité et du rôle des disciplines, un équilibre est à rechercher. On rappellera, tout d'abord, que le socle se construit à travers l'enseignement des programmes des différentes disciplines et que l'interdisciplinarité prend sens, finalement, dans la réflexion personnelle des élèves et dans la capacité des disciplines à s'inscrire dans un ensemble cohérent et perméable. S'il importe bien d'encourager des démarches de projet qui permettent une articulation effective entre des disciplines, il faut aussi, à un certain moment, retourner vers les disciplines. Une stabilisation de chacun dans son cadre disciplinaire est indispensable pour pouvoir avancer. On observe que les inquiétudes s'expriment plus particulièrement concernant les difficultés (ordinaires ou plus lourdes) que rencontrent les élèves en français et en mathématiques.

4. La situation dans les lycées professionnels

Un bon accueil a été réservé aux inspecteurs dans la quasi-totalité des lycées professionnels, en dépit d'un contexte difficile sur les classes de 3^e DP6.

Se posent, plus spécifiquement, la question de la place du module professionnel, dès lors que la définition du socle est surtout vue comme renvoyant aux disciplines générales, et celle de l'articulation entre le collège et le lycée professionnel.

D'autre part, il n'est pas évident de trouver les réponses les plus adaptées quand les équipes pédagogiques regroupent nombre de professeurs nommés en remplacement dans l'établissement, ou quand l'équipe pédagogique qui intervient en 3^e DP6 est profondément renouvelée chaque année, ou encore quand les services sont morcelés et qu'une quinzaine de professeurs sont amenés à intervenir sur une classe. Cela rend la concertation particulièrement délicate à mettre en place, et la dynamique d'ensemble est peut-être plus difficile à susciter qu'en collège, où toutes les classes sont effectivement concernées par le socle commun.

5- Les Segpa

Si le choix qui a été fait de ne pas séparer la question des Segpa de la réflexion sur le socle dans l'ensemble du collège n'est pas à remettre en cause, cela a eu pour effet de limiter l'expression des représentants de la Segpa qui n'ont pas toujours osé prendre la parole lors des réunions, parce que l'effectif de la Segpa reste très minoritaire au sein d'un collège.

Les habitudes existantes en termes d'approches par compétences constituent des leviers utiles pour la réflexion à conduire. Mais la difficulté tient à l'extrême diversité des statuts des enseignants (PE, PLP, PLC). Des inquiétudes s'expriment aussi sur l'articulation avec le premier degré, d'autant que l'importance du CFG en Segpa peut susciter une tendance à faire du palier 2 la référence commune, au détriment d'une maîtrise des compétences au niveau du palier 3.

6. Les attentes formulées

Les visites effectuées ont suscité un besoin de prolongements pour l'année 2011-2012, et une réflexion est nécessaire, dans le cadre du pilotage partagé, sur les modalités de ce suivi à assurer. Différentes pistes peuvent être explorées : il est, en tout cas, souhaitable que l'un, au moins, des inspecteurs présents lors de la visite maintienne le lien établi avec le collège.

Ces visites ont montré que les enseignants les plus convaincus et les plus déterminés ont, quant à eux, rapidement évacué le cadre de la validation pour formuler des questionnements. Ils ont exprimé des besoins profonds en termes de capacités professionnelles auxquels seule une action de formation d'équipe pourra répondre efficacement. Les démarches évaluatives ou bien la construction de situations complexes peuvent constituer des priorités. Cette catégorie d'enseignants est assurément représentée dans les établissements, elle est composée de personnes qui exercent parfois un profond effet d'entraînement et qu'il faut absolument rapidement aider et former pour ne pas désamorcer leur engagement.

C'est, en particulier, aux formations d'initiative locale de s'emparer de cette question, pour assurer la cohérence des systèmes d'enseignement en professionnalisant leur autorégulation dans l'élaboration des contenus, l'accès au sens, le rôle de l'évaluation, la place donnée à l'élève et la construction des contextes d'apprentissage.

Dès lors que l'on considère que c'est l'établissement qui est le lieu pertinent de la mise en œuvre du socle, il importe, d'autre part, de privilégier des formations déclinées au sein de chaque établissement, en fonction, bien sûr, des ressources mobilisables : cela implique de hiérarchiser les demandes qui seraient formulées et les niveaux de formation pour répondre à des besoins qualitativement différents, la formation devant s'intéresser tout autant à ceux qui ont le moins avancé sur le dossier qu'à ceux qui souhaitent rapidement être aidés pour structurer leurs pratiques.

Enfin, il y a lieu d'activer les liaisons inter-degrés ou inter-cycles, pour l'instant trop peu représentées. En particulier un travail est à conduire sur la continuité entre l'école et le collège : l'intérêt se manifeste des deux côtés et il s'agit de rapprocher les points de vue.

Texte rédigé par Joël Lesueur et Pierre Pilard (27 mai 2011)