

## **Socle commun et compétences.**

Le socle commun est présenté dans la loi Fillon comme une réponse à l' exigence de réussite de tous les élèves. Sa présentation se drape de fausse technicité et de complexité pour, au détour d' une véritable « usine à gaz » terminologique, faire croire qu' il y a eu une véritable réflexion pédagogique à son origine. En réalité, ce texte n' est qu' une émanation des politiques européennes et qu' un copié-collé des politiques éducatives mises en place dans les pays anglo-saxons. Il véhicule une vision réductrice de la culture, ignore les processus d' apprentissage et ne donne pas les moyens de faire réussir ceux qui sont en difficulté. Enfin, il apparaît de plus en plus comme un outil de mise en place de la Révision Générale des Politiques Publiques (RGPP).

### **1- Une mise en place complexe pour un objectif bien peu ambitieux.**

Beaucoup de notions se mêlent dans la mise en place du socle commun : le socle de connaissances et de compétences, les livrets d' évaluation, les huit piliers, les grilles de référence, les deux cercles concentriques, et enfin les programmes. L' administration ne peut que renvoyer constamment au site Eduscol quand il y a demande d' explication.

**1-1 Le socle est composé des sept piliers conçus** comme « une combinaison de connaissances fondamentales, de capacités à les mettre en œuvre et d' attitudes indispensables ».

Il doit être acquis de la maternelle à la fin de la scolarité obligatoire. Chaque compétence requiert la contribution de plusieurs disciplines.

- 1- maîtrise de la langue
- 2- pratique d' une langue étrangère
- 3- compétences de base en mathématique 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

### **1-2 Les livrets d' évaluation :**

deux livrets sont actuellement en expérimentation. Ils doivent être remplis en supplément des notes. L' administration a choisi les bassins d' Hazebrouck et de St Omer, comme dans les autres académies, les choix ne se sont pas portés dans les établissements où les militants

étaient nombreux.

### **1-3 Les grilles de référence :**

elles sont une déclinaison d' indications pour l' évaluation des éléments du socle, pilier par pilier.

### **1-4 Les programmes sont définis selon « deux cercles concentriques » :**

celui du socle et celui des programmes, qui s' adressent « à tous les élèves qui poursuivront leurs études jusqu' au baccalauréat et au-delà »

## **2- Analyse du socle et des compétences.**

### **2-1 Le cadre européen et les exemples anglo-saxon**

La plupart des notions utilisées dans la mise en place du socle commun trouvent leur traduction dans les réformes mises en place aux USA et en Grande Bretagne dans les années 70-80. On connaît l' influence de ces pays au sein de l' OCDE dont les experts en évaluation nourrissent les politiques européennes.

Ainsi les piliers correspondent-ils aux compétences élaborées par la Commission Européenne lors du bilan à mi-parcours de la Stratégie de Lisbonne.

- 1- Communication dans la langue maternelle
- 2- Communication dans une langue étrangère
- 3- Culture mathématique et compétence de base en sciences et technologies
- 4- Culture numérique
- 5- Apprendre à apprendre
- 6- Compétences interpersonnelles, interculturelles et compétences sociales et civiques
- 7- Esprit d' entreprise
- 8- Sensibilité culturelle

Ces compétences prétendent « identifier et définir les compétences clés nécessaires à l' épanouissement personnel, la cohésion sociale et l' employabilité dans la société de la connaissance » et sont requises pour la formation « de la main d' œuvre » pour qui elles « constituent un facteur essentiel d' innovation, de productivité et de compétitivité, et contribuent à la motivation et la satisfaction professionnelle des travailleurs, ainsi qu' à la qualité du travail ».

On le voit, nous sommes très loin des objectifs de formation d' un citoyen cultivé, libre et

critique. Il s'agit de former une main d'œuvre employable, productive et compétitive, et qui accepte au passage l'ordre établi.

## **2- 2 Un vision étriquée de la culture et erronée de l'apprentissage à l'opposé de notre conception de notre métier.**

### **2-2- 1- Une conception réductrice des apprentissages et des savoirs.**

La conception du savoir et de l'apprentissage découpés en micro compétences qui s'empileraient les unes après les autres montre une médiocrité affligeante de la réflexion et des connaissances pédagogiques des experts sollicités. Très peu de savoirs se construisent dans la linéarité, pire, décomposer les savoirs en micro tâches c'est conforter la posture de certains élèves en difficulté qui ne parviennent pas à dégager le rapport existant entre le cours qui vient d'avoir lieu et la réalisation d'exercices ou d'activités qui suivent. Ils ne viennent pas apprendre, se transformer, ils viennent réaliser les exercices que le professeur leur demande de réaliser.

La notion de compétence est héritée des livrets de compétences existants dans le monde des entreprises, elle ne correspond en rien à la construction de savoirs et de connaissances disciplinaires. Même dans le monde du travail aucune activité humaine ne peut être réduite à une maîtrise de compétences.

Elle borne les exigences à des comportements et éloigne l'élève de toute démarche de réflexion. Elle suppose que les apprentissages sont linéaires et qu'une compétence est acquise à un moment donné ou ne l'est pas, alors que les savoirs et les connaissances se construisent, se remettent en question, se déconstruisent sans cesse pour se reconstruire, et cela dans une démarche réflexive et scientifique. L'esprit critique est soigneusement évacué alors qu'il doit être inhérent aux apprentissages disciplinaires.

### **2-2-2 - Compétence et discipline**

Se présentant comme un ensemble de recommandations d'objectifs à atteindre, le texte européen « Education et formation 2010 » reprend à son compte la notion de “ bonnes pratiques ” à généraliser afin d'atteindre les objectifs fixés par la stratégie de Lisbonne et définit les compétences comme “ un ensemble de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes ” . Certains programmes relus à la lumière du socle (les SVT par exemple) prévoient les compétences à évaluer, les activités pour les mettre en place et celles pour les évaluer : quelle place reste-t-il à la liberté pédagogique ?

Elle risque d'aboutir à la substitution des certifications aux diplômes, ouvrant ainsi l'évaluation à des officines privées, l'exemple des certifications en langues vivantes en est une démonstration.

Les compétences s' évaluent, comme le montrent les livrets expérimentaux et les grilles proposées ( elles restent facultatives ) de nouveau cette année pour l' affectation des élèves de troisième en cochant des croix dans des cases « acquis » « non acquis » « en cours d' acquisition ». La plupart peuvent être évaluées par des enseignants de différentes disciplines. Les apprentissages sont conçus comme l' acquisition d' automatismes et la connaissance de quelques repères. Les pratiques pédagogiques risquent d' être réduites à la répétition d' exercices et d' activités formatés sur les évaluations. Outre la surcharge de travail qu' elle induit, l' évaluation par grille de compétences réduit le cœur du métier – qui est l' enseignement disciplinaire- à la portion congrue. On voit bien planer l' ombre de la bivalence prônée dans le rapport Pochard, la notion même de discipline à laquelle nous sommes attachés est mise en péril, on peut lire, par exemple, dans la définition du socle qu' il s'agit de “ décloisonner dans une large mesure les enseignements scientifiques et techniques ” , de faire acquérir “ des repères sans cloisonner les disciplines ” pour la culture humaniste. On retrouve en fait un vieux discours qui vise à regrouper les disciplines en deux champs, scientifique pour l'un, des humanités pour l'autre. Pour le SNES les contenus disciplinaires, s' ils doivent être nécessairement ré-examinés et modernisés, ne peuvent en aucun cas se réduire à des situations supports pour l' acquisition de telles compétences. Chaque “ matière ” scolaire doit être le lieu d' une découverte, par les jeunes, du champ d' investigation de la discipline correspondante, de ses outils et démarches spécifiques, de ses résultats, éventuellement de ses limites. La mise en relation de ces champs disciplinaires doit leur permettre, y compris à travers des activités “ transversales ” , de se construire une approche du monde complexe qui les entoure.

### 2-2-3- Socle et difficultés scolaires

Le socle est présenté comme un moyen de faire réussir tous les élèves, mais rien n' est proposé pour les élèves en difficulté si ce n' est le PPRE. Au contraire la définition des deux cercles concentriques montre bien que certains élèves, à qui on garantit soi-disant le socle, vont être invités à s' arrêter là tandis que les privilégiés pourront continuer leurs études. Il s' agit bien là d' un tri social car on sait que les élèves en difficultés appartiennent aux classes sociales défavorisées, accompagné d' un nivellement par le bas alors même que l' élévation des qualifications est un enjeu essentiel pour le pays puisqu' on va avoir besoin de beaucoup de jeunes formés à bac+2 et qu' il y a de moins en moins de métiers non qualifiés.

*2-2-4-1 le Socle, levier de refonte du système par le « local »*

La conception de l' enseignement sous l' angle du socle commun, et de l' évaluation sous l' angle fermé des compétences, est solidaire d' une conception réductrice du métier et ségrégative des élèves.

Mais son introduction est également conçue comme un outil de remise en cause du fonctionnement du système éducatif, de ses structures (statuts, programmes, horaires) et de ses valeurs (démocratisation, égalité, mixité). En effet, l' idéologie utilitariste et inégalitaire qui préside à l' élaboration du socle au niveau international, et souhaite la diffusion de l' évaluation par compétences dans le cadre de la redéfinition des politiques éducatives nationales, recommande aussi instamment que les modalités de mise en œuvre reviennent au niveau local, celui des établissements. C' est à ce niveau que doit être mesurée la « performance » du système : les élèves, mais aussi les personnels. La performance consistant ici à réduire les moyens budgétaires alloués, tout en formant une main d' œuvre conforme aux exigences fluctuantes des entreprises.

Cette démarche du « tout local » porte aussi en germe la remise en cause de la valeur du diplôme, fondement des conventions collectives et du marché du travail.

*2-2-4-2 Des savoirs hiérarchisés à la caporalisation des personnels.*

Le rapport Pochard est le dernier avatar en date de cette idéologie qui mise sur la réduction des exigences scolaires pour les élèves en difficulté afin de remodeler en profondeur le système. Le pilotage de l' évaluation de la « performance » y est confié au chef d' établissement, dont les pouvoirs et les missions doivent – le rapport le rappelle presque à chaque page- être élargis.

- la réduction des exigences en termes de savoirs enseignés va de pair avec la proposition de moduler les horaires élèves en fonction du projet d' établissement et d' objectifs académiques.

La contractualisation des moyens reposerait alors par exemple sur les résultats aux évaluations par compétence, les attestations routières, et les différents volets du brevet des collèges.

- A cette contractualisation des moyens répondrait la contractualisation des relations entre les enseignants (les autres catégories sont absentes du rapport Pochard) et le chef d' établissement. C' est par ce biais que pourraient s' imposer l' alourdissement des services, le glissement des missions, des conditions d' emploi et de service.

- Sur le plan pédagogique, la hiérarchisation et la minoration des savoirs à enseigner

(essence même du socle) ouvrent la porte à la reconnaissance officielle d' une prétendue compétence pédagogique des chefs d' établissement. Cette tendance a déjà conduit à leur attribuer un pouvoir d' évaluation directe des élèves : note de vie scolaire, ou plus récemment encore proposition d' attribution du B2i en vue du brevet. Plus largement, la mise en place généralisée du conseil pédagogique validerait au niveau local cette capacité à piloter l' évaluation, c' est-à-dire la mesure de l' efficacité concernant l' acquisition du socle. Cela implique, parallèlement à l' intervention directe des personnels de direction dans l' évaluation, que les collègues fassent eux-mêmes l' objet d' une évaluation pédagogique conjointe de la part des IPR ... aux côtés des chefs d' établissement, censés apprécier pour chacun(e) le mérite en fonction d' objectifs contractuellement établis, en lieu et place de la notation administrative. Les tentatives pour lier notation administrative et mérite prennent déjà forme, ici et là, dans l' organisation d' entretiens individuels dont les collègues doivent percevoir l' aspect pernicieux.

Le Snes revendique, à l' opposé de ces propositions, un fonctionnement plus démocratique des établissements, qui ne passe pas par un accroissement de l' autonomie des établissements, souvent confondue avec celle des chefs. Le Conseil d' Administration doit rester l' instance de référence pour les débats entre les personnels, l' administration et les parents ; ces débats ne peuvent porter sur le cadre national qui garantit l' égalité des élèves face aux horaires, aux programmes et la réussite aux examens. Le Conseil pédagogique ne peut être qu' un outil de contournement du CA et de remise en cause du travail en équipe et de la liberté pédagogique : la concertation doit être intégrée au temps de service.

Il est aussi impératif de maintenir le principe de la double notation, qui garantit l' indépendance de l' évaluation et son caractère disciplinaire.

### *2-2-4-3 Le socle, variable d' ajustement pédagogique*

Pour les tenants du désengagement – notamment budgétaire- de l' Etat en matière d' Education, l' idée des cercles concentriques permet de moduler à l' envie le projet d' établissement et de l' inscrire dans des tendances lourdes, dont chacune aboutit à une réduction de l' offre d' enseignement pour tous, tout en faisant éclater les statuts nationaux.

- la mise en concurrence des établissements au travers de leur projet, et de l' évaluation de celui-ci. L' assouplissement de la carte scolaire et sa disparition de fait contribuent à la mise en place de ce marché scolaire, qui de façon immanente réglerait le problème de la mixité sociale ou plutôt de l' absence de mixité. Pour le Snes, c' est au contraire par des politiques scolaires, sociales et de la ville volontaristes à l' échelle des territoires que l' on réduira les inégalités.

- Les projets d' établissement à géométrie variable sont parfaitement adaptables aux tendances lourdes que subit le système éducatif : l' extension du champ de l' autonomie pourrait constituer une nouvelle étape dans la déconcentration et la déréglementation ; la décentralisation amène les collectivités à jeter un œil de plus en plus attentif sur les dispositifs pédagogiques (les Itinéraires De Découverte ont tracé la voie) ; elle y sont de plus en plus encouragées, ainsi que les entreprises et les associations, au travers d' accords de partenariat divers. L' accompagnement éducatif et sa généralisation à la rentrée 2008 participent de cette fragmentation de l' acte pédagogique au profit d' acteurs multiples. Dans ce cadre, il n' y plus de volonté globale de parvenir à la réduction de l' échec scolaire, mais simplement une adaptation du fonctionnement des établissements au contexte socio-économique et politique. Le Snés revendique au contraire que les professeurs soient le pivot des actions de remédiation, en étroite collaboration avec les Co-psy et la vie scolaire.

## **Conclusion**

Le souci de qualité du système éducatif répond à une attente partagée par tous. Le système éducatif ne peut être soumis à une " obligation de résultat " , mais à une " obligation de moyens " . Or, face à la massification de ces trente dernières années, on ne peut que constater que l' École n' a pas reçu des moyens à la hauteur des enjeux sociaux et culturels.

Face à cette réduction des savoirs nous voulons que l' Education Nationale se fixe des objectifs ambitieux nécessaires à une véritable démocratie. Nous revendiquons notre attachement aux disciplines enseignées par un enseignant spécialiste, aux programmes et aux diplômes nationaux, à la liberté pédagogique.

Le SNES porte un autre projet pour l' école fondé sur une autre vision de l' homme et de la société, un projet traversé à la fois par la volonté de progrès et d' égalité. Pour transformer la massification de l' école en réelle démocratisation, il ne s' agit pas de dire que les élèves en difficulté ne « rentrent pas dans le moule », il s' agit de casser le moule. Si nous revendiquons la scolarité obligatoire à 18 ans c' est parce que l' école ne sert pas uniquement à apprendre un métier et c' est parce que la formation d' hommes et de femmes s' articule sur la formation du sujet et de sa relation aux autres et au monde. Pour nous la culture est indispensable non seulement pour survivre mais aussi pour vivre. Dans notre projet de culture commune, l' élève est tout d' abord un sujet. Chaque élève doit pouvoir inclure dans sa propre démarche de vie les savoirs acquis à l' école. Même si les missions de l' école dépassent très largement la question de l' insertion professionnelle, la question du travail ne saurait être mise de côté. Donner sa vraie valeur au travail c' est permettre à tout le monde d' exister dans son travail comme sujet, de pouvoir s' y épanouir : la qualification professionnelle ne saurait être réductible à une somme de compétences.

