

Mise en œuvre du socle commun

Bilan des résultats de l'École - 2011

SOMMAIRE

I. UNE AMBITION NOUVELLE POUR L'ÉCOLE	5
II. UNE REFONDATION DU SYSTÈME ÉDUCATIF AUJOURD'HUI EN COURS	8
1. La révision des programmes disciplinaires	8
2. Des dispositifs de soutien ont été mis en place pour les élèves	10
3. Des outils ont été créés pour les professeurs	12
■ Les outils d'évaluation : livret personnel de compétences et grilles de références	13
■ Des outils d'aide pédagogique	15
III. RECOMMANDATIONS	17
1. Accompagner la réforme	17
■ Répondre aux critiques adressées au socle commun	17
■ Susciter l'adhésion des parents	19
2. Piloter avec fermeté la mise en œuvre du socle commun	20
3. Veiller à ne pas transformer les dispositifs de rattrapage en filières de relégation	22
4. Former au socle commun	24
CONCLUSION	27
COMPOSITION DU HAUT CONSEIL DE L'ÉDUCATION	29

I. UNE AMBITION NOUVELLE POUR L'ÉCOLE

Comme le Haut Conseil de l'Éducation a eu l'occasion de le rappeler dans son Bilan 2010, un objectif s'impose à notre système éducatif depuis la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005 : garantir à tous les élèves la maîtrise du "socle commun de connaissances et de compétences" à la fin de la scolarité obligatoire. La mission d'information parlementaire sur la mise en œuvre du socle commun au collège l'a fait remarquer dès l'introduction de son rapport en avril 2010, *"c'est la première fois, dans l'histoire de l'enseignement de notre pays, qu'une obligation de résultats est fixée à l'École, via le socle commun"*.

Le socle commun est inscrit dans la loi, quand les programmes ont le statut d'arrêtés : cela lui donne une valeur éminente, d'autant que le dernier texte de portée pédagogique voulu par le législateur remontait à 1882¹.

Notre pays a donc conscience qu'il doit élever significativement le niveau moyen des performances de ses élèves et élargir la base de son élite s'il veut répondre aux défis économiques et affermir la cohésion sociale. Cet objectif constitue pour la scolarité obligatoire du XXI^{ème} siècle une ambition équivalente à celle que Jules Ferry nourrissait pour l'école primaire du XX^{ème} siècle lorsqu'il rendit l'instruction gratuite et obligatoire.

Si le socle est défini en termes de compétences, c'est afin de mettre l'accent sur la capacité des élèves à mobiliser leurs acquis, à l'École et dans la vie. Dans la plupart des pays développés, en particulier ceux de l'Union européenne, on observe un mouvement en faveur de la maîtrise d'un tel socle à l'issue de la scolarité obligatoire. Chacun, lorsqu'il quitte l'École, doit disposer de ressources intellectuelles pérennes et être capable de les utiliser à bon escient. Les compétences ne s'opposent pas aux connaissances, mais combinent connaissances,

1. Loi n°11696 du 28 mars 1882 sur l'instruction primaire obligatoire.

capacités et attitudes², et permettent de s'approprier en profondeur tout un éventail de savoirs. Le cas des langues vivantes étrangères le fait comprendre : consacrer un nombre élevé d'heures de cours à l'apprentissage de la grammaire, du lexique, sans apprendre à mobiliser ces savoirs en situation de communication effective, écrite ou orale, n'implique pas qu'on a atteint un niveau satisfaisant dans la pratique d'une langue, comme de nombreuses générations en ont fait l'expérience. Cet accent mis sur les compétences est d'autant plus nécessaire que “[l]es résultats obtenus lors des différentes enquêtes de PISA montrent que les élèves français réussissent très correctement les tâches simples mais rencontrent des difficultés lorsqu'il s'agit d'effectuer une tâche dite « complexe »”³. Les dernières évaluations de CM2 de janvier 2011 établissent le même constat à l'école primaire, alors que l'objectif traditionnel de celle-ci était notamment de mettre les élèves en situation d'appliquer des connaissances théoriques à la résolution de cas concrets.

Les sept compétences du socle commun s'inspirent du cadre de référence européen des “compétences-clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie” ; ces compétences-clés sont nécessaires à tout individu pour “l'épanouissement et le développement personnels, la citoyenneté active, l'intégration sociale et l'emploi”. Dans ses *Recommandations pour le socle commun*, le Haut Conseil a préconisé de s'inscrire dans ce cadre européen, en l'adaptant aux particularités françaises⁴ et en s'en tenant à la seule formation initiale.

Il a par exemple parlé d’“esprit d’initiative” et non d’“esprit d’entreprise” (compétence 7B), considérant que ces deux expressions étaient synonymes, et

2. Une “compétence” combine trois types de ressources intellectuelles : des connaissances, des capacités et des attitudes. “À titre d'exemple, la compétence en langue étrangère comprend des connaissances (vocabulaire, grammaire, prononciation et orthographe), la capacité à utiliser correctement ces connaissances dans des situations concrètes (suivre une conversation, écrire une lettre...), et une attitude générale faite notamment d'ouverture aux autres” (Haut Conseil de l'Éducation, *Recommandations pour le socle commun*). Une attitude - attitude intellectuelle, bien entendu -, c'est une disposition d'esprit face à une situation donnée.

3. MEN-DGESCO, *Vade-mecum pour la compétence 3* (les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique) au collège, janvier 2011.

4. En 2006, le Parlement européen et le Conseil “recommandent que les États membres intègrent les compétences-clés pour tous dans leurs stratégies d'éducation et de formation tout au long de la vie”, mais “laiss[ent] aux États membres le soin de [l']application [de leur recommandation]”.

pour éviter tout débat idéologique. Il a insisté sur l'ambition de culture humaniste, affirmée par la loi d'avril 2005, et a donc modifié l'ordre et le contenu des compétences-clés : dans le cadre européen, il n'est question que d'une compétence intitulée "sensibilité culturelle", placée en fin de liste, et qui ne comporte que quelques éléments en vue simplement d'avoir une attitude "respectueuse et ouverte envers la diversité des formes d'expression culturelle".

Le socle commun "*fonde désormais les objectifs des programmes*" ; il est également la base de toute formation ultérieure⁵. Il fournit un principe d'organisation des enseignements⁶. Ainsi, le socle commun a été présenté par le ministère comme "*un acte fondateur de notre système éducatif*", et son importance, entre autres comme levier contre l'échec scolaire, est régulièrement soulignée, notamment par les commissions parlementaires. Il constitue aussi une chance de redonner un véritable contenu aux cycles, c'est-à-dire à une organisation pluriannuelle de l'enseignement⁷, dont la mise en place est restée largement théorique depuis 1989.

Le socle commun touchant à toutes les composantes de notre système éducatif, sa mise en œuvre est une entreprise complexe et de longue haleine. Un élève entré en cours préparatoire en 2008⁸ est censé maîtriser le socle commun en fin de 3^{ème} en juin 2017. Toutefois, les élèves de toutes les classes correspondant à la scolarité obligatoire doivent dès maintenant pouvoir tirer profit de la rénovation du système éducatif induite par cette réforme.

5. L'article 2 de la loi du 24 novembre 2009 relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie, aujourd'hui l'article L.6111-2 du Code du travail, stipule : "*Les connaissances et les compétences mentionnées au premier alinéa de l'article L.6111-1 [à savoir : "des connaissances et des compétences favorisant [l'évolution professionnelle [de chaque personne]]"] prennent appui sur le socle mentionné à l'article L.122-1-1 du Code de l'éducation, qu'elles développent et complètent.*"

6. eduscol.education.fr, page "Socle commun et enseignements".

7. Le premier palier du socle correspond à la fin du cycle des apprentissages fondamentaux, le deuxième à la fin du cycle des approfondissements.

8. Année d'entrée en vigueur des nouveaux programmes de l'école primaire, voir *infra*.

II. UNE REFONDATION DU SYSTÈME ÉDUCATIF AUJOURD’HUI EN COURS

Si le socle commun existe depuis 2005 dans le Code de l’éducation, sa traduction concrète, dans le quotidien des classes, est loin d’être achevée⁹, mais le ministre de l’Éducation nationale a aujourd’hui engagé résolument son administration dans cette réforme.

Dans son Bilan 2010, le Haut Conseil de l’Éducation a notamment salué la création d’une “Sous-direction du socle commun, de la personnalisation des parcours scolaires et de l’orientation” au sein de la nouvelle architecture de la Direction générale de l’enseignement scolaire (DGESCO), ce qui “constitue [...] un signe de la volonté politique de faire de la mise en œuvre du socle une priorité”.¹⁰

1. La révision des programmes disciplinaires

De nouveaux programmes avaient été publiés au *Bulletin officiel* du 12 avril 2007 pour l’école primaire, et au *Bulletin officiel* du 19 avril 2007 pour les disciplines scientifiques au collège. La circulaire de rentrée 2007 annonçait que, afin de garantir les meilleures conditions de réussite des élèves et de mieux correspondre aux exigences posées par le socle commun, les programmes seraient revus. De nouveaux programmes, parus en 2008, couvrent l’ensemble des disciplines, pour l’école primaire et le collège.

L’effort d’adaptation des programmes aux exigences du socle a été accompli pour l’école primaire. Des pages “socle commun” sont clairement repérables à la fin des programmes de chaque cycle de

9. Mission d’information parlementaire sur la mise en œuvre du socle commun au collège d’avril 2010.

10. Autre signe, le site éducol - le site ministériel d’information et d’accompagnement des professionnels de l’éducation - affiche désormais clairement le socle commun comme une priorité : celui-ci apparaît sur la page d’accueil et fait l’objet de la première rubrique principale de son menu. “Le socle commun de connaissances et de compétences est une disposition majeure de la loi d’orientation et de programme pour l’avenir de l’École du 23 avril 2005” : c’est ainsi que s’ouvre la présentation du socle commun sur le site.

l'école élémentaire publiés au *B.O. hors-série* n°3 du 19 juin 2008 ; elles indiquent les éléments de compétence dont la maîtrise est alors attendue. Dans le cas du collège, la prise en compte du socle est très variable selon les disciplines. Les nouveaux programmes, publiés au *B.O. spécial* n°6 du 28 août 2008, sont applicables depuis la rentrée 2009¹¹. Les programmes des disciplines scientifiques au collège mettent en évidence ce qui relève du socle commun pour chaque classe. En mathématiques en particulier, les points du programme qui doivent être enseignés à tous, mais qui ne sont pas exigibles pour le socle commun, sont aisément identifiables. La conception des nouveaux programmes disciplinaires, censés “*intégr[er] les éléments du socle commun*”¹², n’a toutefois pas été harmonisée, sauf dans les disciplines scientifiques, où les Inspections générales ont travaillé dans l’esprit à la fois des programmes et du socle commun. L’effort accompli par ces disciplines doit être généralisé.¹³

Enfin, l’article 32 de la loi du 23 avril 2005¹⁴ prévoit que la maîtrise du socle commun est attestée par le diplôme national du brevet (DNB)¹⁵, dont les sujets portent sur les programmes. Jusqu’à la session 2010, les seules compétences exigibles étaient la maîtrise des techniques usuelles de l’information et de la communication (avec le B2i, brevet informatique et internet) et la pratique d’une langue

11. Dans toutes les classes sauf pour le français et l’histoire-géographie-éducation civique, disciplines pour lesquelles l’application du nouveau programme est étalée dans le temps : classe de 6^{ème} à la rentrée 2009, de 5^{ème} à la rentrée 2010, etc.

12. education.gouv.fr, portail grand public du ministère.

13. Bilan 2010 : “*Un objectif clair qui s’impose à tous a été fixé à notre système éducatif par la loi du 23 avril 2005 : garantir à tous les élèves la maîtrise du « socle commun de connaissances et de compétences » à la fin de la scolarité obligatoire. Pour atteindre cet objectif, [...] le Haut Conseil de l’Éducation préconise [...] que les exigences du socle soient enfin prises en compte dans les programmes de toutes les disciplines*”.

14. Article L.332-6 du Code de l’éducation.

15. Si une compétence n’est pas validée, les équipes éducatives doivent indiquer dans le “livret personnel de compétences” (LPC) les items qui ont tout de même été acquis. La non-validation d’une ou plusieurs compétences n’empêche pas un élève de se présenter aux épreuves de l’examen final du DNB, car il appartient au jury académique de décider *in fine*, au vu des éléments d’appréciation dont il dispose (notes de contrôle continu, notes obtenues aux épreuves d’examen, fiche DNB comportant l’avis du chef d’établissement...), d’attribuer ou non le DNB. Cette attribution valide *ipso facto* la maîtrise globale du socle commun. En conséquence, les items jugés non acquis devront “*faire l’objet de remédiations ultérieures*”.

vivante étrangère (niveau A2 du cadre européen commun de référence pour les langues), mais, depuis la session 2011, la maîtrise de toutes les compétences du socle commun est obligatoire pour obtenir le DNB. Néanmoins, l'articulation entre, d'une part, la réussite à un examen reposant sur la moyenne des notes obtenues aux épreuves finales et au contrôle en cours de formation dans les différentes disciplines et, d'autre part, l'attestation de la maîtrise de compétences non compensables entre elles demeure problématique.

De manière analogue, le certificat de formation générale (CFG) a été rénové en 2010 : l'évaluation des candidats s'effectue à partir des programmes et référentiels du socle commun de connaissances et compétences afférentes au palier 2¹⁶.

2. Des dispositifs de soutien ont été mis en place pour les élèves

Le décret du 11 juillet 2006 relatif au socle commun indique que, afin de prendre en compte les différents rythmes d'acquisition, les écoles et les collèges organiseront un accompagnement adapté : études surveillées, tutorat, accès aux livres, à la culture et à internet. Et, selon la loi du 23 avril 2005, un élève qui risque de ne pas maîtriser les compétences du socle commun se voit proposer un "programme personnalisé de réussite éducative" (PPRE), à tout moment de la scolarité obligatoire¹⁷.

L'accompagnement des élèves a été organisé. À l'école primaire, dès la petite section de l'école maternelle, lorsqu'une difficulté persis-

16. Arrêté du 8 juillet 2010. L'évaluation "se réfère" à cinq des sept compétences du socle commun.

17. Circulaire de préparation de la rentrée 2011 : "Il convient de mettre en place des modalités diversifiées d'évaluation qui permettent un réel « contrôle continu » des élèves. [...] L'enseignant veillera particulièrement à ce que les « contrôles » soient annoncés aux élèves et que les points sur lesquels ils porteront aient été travaillés préalablement et soient clairement répertoriés. Il pourra également préciser aux élèves quels items de quelle(s) compétence(s) sont visés par chaque évaluation." Haut Conseil de l'Éducation, *Recommandations pour le socle commun* : "C'est plusieurs fois par an qu'auront lieu une appréciation des acquis et un repérage des difficultés, permettant d'organiser un soutien efficace, fondé sur les besoins, sans filière de relégation."

tante apparaît, il est possible de mobiliser “l’aide personnalisée”, et de la compléter, le cas échéant, par les “stages de remise à niveau”, indépendamment de l’appel aux “réseaux d’aides spécialisées aux élèves en difficulté” (RASED), dont le nombre est en forte diminution. Depuis 2008 en effet, les écoliers peuvent recevoir en complément des heures de classe une “aide personnalisée” deux heures par semaine, en fin d’après-midi ou à midi, en petits groupes, pour surmonter, avec les professeurs des écoles, leurs difficultés d’apprentissage en français et en mathématiques. Plus d’un million d’écoliers ont bénéficié de ce dispositif au cours de l’année 2010-2011, soit près d’un enfant sur cinq, ordre de grandeur qui correspond à celui de la grande difficulté scolaire. En CM1 et en CM2, les élèves qui en ont besoin peuvent aussi participer à des stages gratuits de “remise à niveau” organisés pendant les vacances scolaires de printemps et d’été ; ils travaillent le français et les mathématiques trois heures par jour pendant cinq jours, en groupes de cinq ou six. Plus de 240 000 élèves ont participé l’année dernière à ces stages, et une expérimentation a été menée pour des élèves de CE1. Dans le cas où un élève bénéficie de plusieurs aides, il revient au “programme personnalisé de réussite éducative” d’en garantir la complémentarité et la cohérence ; celui-ci est formalisé dans un document, une sorte de contrat entre l’école et la famille, qui précise les objectifs, les ressources et les moyens mis en œuvre. Des dispositifs “passerelles” peuvent être conçus dès la fin du CM2 en prévision de la 6^{ème}.

En classe de 6^{ème}, “l’accompagnement personnalisé” remplace depuis cette rentrée “l’aide au travail personnel”, pour tous les élèves. Selon les besoins de chacun, cet accompagnement de deux heures hebdomadaires intégrées à l’emploi du temps vise à faire atteindre le palier 2 du socle commun en français et en mathématiques, à soutenir dans les apprentissages de la 6^{ème}, à favoriser l’autonomie et l’acquisition de méthodes de travail, à renforcer la culture générale.

En outre, les élèves des collèges et ceux des écoles élémentaires publiques de l’éducation prioritaire peuvent bénéficier, s’ils le

souhaitent, d'une aide aux devoirs dans le cadre de "l'accompagnement éducatif", hors temps scolaire, deux heures par jour quatre fois par semaine. D'autres activités, culturelles, artistiques ou sportives, leur sont également proposées¹⁸, toutes devant concourir à l'acquisition et à la consolidation des compétences du socle commun. En 2009-2010, ce dispositif a concerné le tiers des élèves - plus de 800 000 collégiens et 170 000 écoliers -, encadrés principalement par des enseignants et des assistants d'éducation.

À tous les niveaux, les dispositifs mis en place concernent donc des effectifs importants, mais leur efficacité demande à être évaluée rigoureusement. Elle dépend de plusieurs facteurs, notamment des conditions d'application de ces dispositifs - ainsi, des journées trop longues peuvent être contre-productives -, et des compétences des personnels qui en sont chargés.

3. Des outils ont été créés pour les professeurs

L'approche par compétences induit une modification de l'évaluation des acquis des élèves et un changement dans les représentations et les pratiques pédagogiques¹⁹. Dans son Bilan 2010, le Haut Conseil de l'Éducation, conscient que la loi prévoit de laisser aux établissements et aux enseignants une latitude ou une autonomie dans la manière dont ils mettent en œuvre l'apprentissage du socle, a toutefois suggéré que la DGESCO dote rapidement les professeurs des outils leur permettant de faire acquérir comme d'évaluer régulièrement et précisément chacune des compétences du socle commun.

18. Répartition en 2009-2010 : aide aux devoirs : 61 % à l'école et 62 % au collège ; pratique artistique et culturelle : 27 % à l'école et 21 % au collège ; pratique sportive : 12 % à l'école et 10 % au collège ; et 7 % pour la pratique orale des langues vivantes au collège.

19. Page "Zoom sur enseigner et évaluer par compétences" du site éducol. La DGESCO est consciente de la nécessité de développer un état d'esprit à tous les niveaux du système éducatif : "introduire la notion d'évaluation et de validation du socle commun correspond à une évolution radicale des habitudes en place".

■ Les outils d'évaluation : livret personnel de compétences et grilles de références

Il est indispensable de décliner le socle commun à chaque palier. C'est ce qui a conduit à la conception du "livret personnel de compétences" (LPC), dont l'objectif, depuis les premiers textes de 2007, est de permettre à l'élève, à ses parents et aux enseignants, de suivre la validation progressive des compétences du socle commun²⁰. Pour chacun des trois paliers de maîtrise du socle, le livret recense pour chaque compétence²¹ des "items", c'est-à-dire des éléments de compétences attendus à chaque palier. Utilisé dans les écoles primaires depuis 2008, il a été généralisé à tous les collèges à la rentrée 2010 ; après plusieurs expérimentations, sa forme a été unifiée en 2010. Une application informatique permettant l'enregistrement, étalé dans le temps, de la validation des items existe pour le collège ; une version est en cours de conception pour l'école primaire. La mise en place progressive, par la DGESCO, de tels outils informatiques, indispensables pour assurer et suivre les acquisitions des élèves, devrait à terme faciliter le travail des équipes pédagogiques.

L'arrêté du 14 juin 2010 a fixé l'actuel livret. Il reprend pour l'essentiel le décret du 11 juillet 2006 qui définit le socle commun²². Des adaptations restent néanmoins nécessaires : le livret

20. Décret du 14 mai 2007.

21. Au palier 1, l'attestation ne porte que sur deux compétences et demie.

22. Article 1^{er} de l'arrêté du 14 juin 2010 : *"En application des articles D.311-6 et D.311-7 du code de l'éducation, le modèle national du livret personnel de compétences établi pour chaque élève est fixé selon l'annexe jointe au présent arrêté"*. Articles D.311-6 et D.311-7 du Code de l'éducation : le livret personnel de compétences "permet à l'élève, à ses parents ou représentants légaux et aux enseignants de suivre la validation progressive des connaissances et compétences du socle commun défini par l'annexe à la section première du chapitre II du titre II du livre I^{er} de la partie réglementaire du code de l'éducation", à savoir l'annexe du décret n°2006-830 du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences. L'article 9 de la loi du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école "arrête le principe" du socle commun (expression du décret du 11 juillet 2006) ; les *Recommandations pour le socle commun* du Haut Conseil de l'Éducation du 23 mars 2006 sont à l'origine du décret du 11 juillet 2006 relatif au socle commun, qui définit le socle (*"Le socle commun prévu à l'article L. 122-1-1 est défini à l'annexe à la présente section"*, Code de l'éducation, article D.122-121), la loi prévoyant que les "connaissances et compétences du socle commun sont précisées par décret pris après avis du Haut Conseil de l'Éducation".

omet quelques éléments du décret²³, et il arrive que certains de ses items ne relèvent pas de la bonne compétence, ce qui introduit des distorsions entre livret et programmes²⁴.

La difficulté tient à l'équilibre qu'il convient d'établir entre la confiance à accorder au discernement des professeurs d'une part, la clarté des objectifs d'autre part. Un souci de précision trop poussé peut donner le sentiment d'une parcellisation extrême des compétences et d'une approche pour ainsi dire mécanique. C'est pourquoi, en complément du livret, des "grilles de références pour l'évaluation et la validation des compétences" ont été mises au point²⁵ à l'intention des professeurs, pour chacun des trois paliers : elles ont pour but d'explicitier les items du livret et de préciser les exigences à chaque niveau de validation²⁶, en mettant en évidence la progressivité d'un palier à l'autre²⁷.

Les outils sont toutefois plus nombreux pour le dernier palier du socle commun, le palier 3, en fin de collège, que pour l'école primaire, où le besoin n'est pas moindre.

23. Ainsi en est-il de certaines capacités de la compétence "se préparer à sa vie de citoyen" (compétence 6B) : "savoir distinguer un argument rationnel d'un argument d'autorité" ou "savoir construire son opinion personnelle et pouvoir la remettre en question, la nuancer (par la prise de conscience de la part d'affectivité, de l'influence de préjugés, de stéréotypes)" ne figurent pas parmi les items du LPC.

24. Les connaissances civiques sont rattachées dans le LPC à la compétence 5, la culture humaniste, sans doute à cause du programme d'"histoire-géographie-éducation civique", alors que, l'adjectif l'indique, ces éléments devraient trouver leur place dans les compétences sociales et civiques (compétence 6). Au palier 1 comme au palier 2, des items qui relèvent pourtant bien dans les programmes de l'école primaire des compétences 6 ("participer en classe à un échange verbal en respectant les règles de la communication", puis "prendre part à un dialogue : prendre la parole devant les autres, écouter autrui, formuler et justifier un point de vue") sont rattachés dans les attestations du LPC à la compétence 1, la maîtrise de la langue française, sans doute parce que ces items restent associés dans les esprits au cours et au professeur de français.

25. Dernière mise à jour : janvier 2011.

26. C'est vraiment important, par exemple pour l'item "Résoudre des problèmes relevant des quatre opérations" (compétence 3A, palier 2), qui peut renvoyer aussi bien à un problème où il faut utiliser une seule opération - dont le choix peut être guidé par l'énoncé du problème - qu'à un problème où il faut mobiliser plusieurs types d'opérations dont certaines ne sont pas explicitement mises en évidence dans l'énoncé.

27. Pour la compétence 3A, les principaux éléments de mathématiques, l'item savoir "utiliser les unités usuelles de mesure" au palier 1 est très proche de l'item savoir "utiliser les unités de mesure usuelles" au palier 2, mais les précisions indispensables sont données aux professeurs dans les grilles de références.

La DGESCO a mis en ligne en mai 2010 un cahier de 14 “fiches repères”, *Le livret personnel de compétences, Repères pour sa mise en œuvre au collège*. Elle a en outre organisé, en collaboration avec l’Inspection générale de l’Éducation nationale, un “Séminaire national sur le livret personnel de compétences”, le 4 mai 2010.

Les enseignants de collège disposent aussi depuis novembre 2010 de quelques autres documents : “Compétence 4 et B2i”, “Contribution des disciplines à l’évaluation de la culture humaniste” (par item du LPC).

■ Des outils d’aide pédagogique

Les personnels sont souvent demandeurs d’un “*mode d’emploi du socle*”²⁸, d’outils d’ordre pédagogique, cohérents avec les grilles de références, conçus, ou du moins diffusés, au niveau national, pour les aider à faire maîtriser le socle commun par tous les élèves. Ces outils ont été réalisés pour la seule compétence 3 - les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique -, à partir de 2009 : vade-mecum (mis à jour en janvier 2011), banque de situations d’apprentissage (mise à jour en mai 2011), etc. Pour cette même compétence 3, un document d’appui ministériel indique la progressivité des exigences de la 6^{ème} à la 3^{ème} pour chaque item du livret personnel de compétences²⁹. C’est une aide précieuse³⁰. La Commission européenne a d’ailleurs souligné l’importance, en vue d’un enseignement effectif des compétences, de proposer, pour chaque compétence et à chaque niveau d’apprentissage, des “*échelles de référence*”, avec des attendus clairs, précis et opérationnels³¹. Enfin,

28. Expression de la mission d’information parlementaire sur la mise en œuvre du socle commun au collège.

29. *Compétence 3 – Aide au suivi de l’acquisition des connaissances et des capacités du socle commun*, MEN-DGESCO, novembre 2010 - mise à jour avril 2011 : le document “*propos[e] des repères qui balisent le cursus de l’élève en vue des attendus en fin de palier 3*”.

30. En effet, s’appuyer sur le seul point d’arrivée exigé pour tout élève à chaque palier est insuffisant dans les classes dont le terme ne constitue pas un palier. À l’instar des disciplines, pour lesquelles existent des programmes annuels, les professeurs ont besoin de documents de référence pour chaque compétence afin d’assurer sur l’année de manière cohérente et harmonisée l’avancée de leurs élèves dans la maîtrise du socle commun.

31. Sur le modèle du cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), qui comporte une “*échelle de compétence langagière globale*”, avec des “*niveaux communs de référence*” (de A1 à C2). “*Ces niveaux balisent l’apprentissage des langues étrangères. [...] Le Cadre européen, grâce aux descripteurs de compétences qu’il présente pour chaque niveau, permet d’asseoir sur une base solide et objective la reconnaissance réciproque des qualifications en langue. L’étalonnage qu’il fournit permet d’élaborer des référentiels cohérents [...] et aide les enseignants, les élèves, les concepteurs de cours et les organismes de certification à coordonner leurs efforts et à situer leurs productions les unes par rapport aux autres*” (site *éduscol*).

le dernier document produit, *La mise en œuvre du socle et l'évolution d'une discipline, les sciences de la vie et de la Terre* (mai 2011), aborde autant "l'évolution des pratiques d'évaluation" que "l'évolution des pratiques d'enseignement", car les professeurs se trouvent notamment dans la nécessité de revoir les énoncés des exercices afin qu'ils soient cohérents avec l'approche par compétences³². La tradition de mise à disposition rapide - la plupart du temps en quelques mois - de "documents d'accompagnement" existe au niveau ministériel³³, et la conception de tels outils nécessite la collaboration de chercheurs. Le Haut Conseil recommande que le travail réalisé pour la compétence 3 soit fait pour les autres compétences.

Certains sont allés plus loin dans la conception de l'enseignement lui-même, en expérimentant l'"enseignement intégré de science et technologie" (EIST)³⁴ en 6^{ème} et en 5^{ème}, prôné par l'Académie des sciences avec l'appui de l'Académie des technologies, et encouragé par la DGESCO³⁵. Cet enseignement ne concerne cependant aujourd'hui qu'un petit nombre d'élèves³⁶.

32. Par exemple (d'après le *Guide pratique pour une évaluation par compétences* de l'académie de Reims), soit l'item "je sais résoudre un problème mettant en œuvre additions et soustractions". "*La connaissance est la technique opératoire. La capacité est savoir choisir la bonne opération. [Cela demande une] attitude réfléchie vis-à-vis de l'information disponible.*"

- Énoncé d'origine d'un exercice pour le niveau CM2-6^{ème} : "Le Rhône est un fleuve qui traverse la Suisse sur 290 km et la France sur 522 km. Quelle est la longueur totale du Rhône ?"

- Énoncé modifié proposé : "Le Rhône est un fleuve qui traverse la Suisse sur 290 km et la France sur 522 km. On peut naviguer sur le Rhône sur une distance de 312 km. Quelle est la longueur du Rhône ?" "*Ici l'élève est confronté à une information « inutile » et on a retiré l'adjectif inducteur « totale ». L'élève qui donne la réponse exacte justifiée par un calcul nous donne l'assurance d'avoir mis en œuvre [un élément de] compétence.*"

33. Des "ressources" en lien avec les nouveaux programmes ont ainsi été conçues pour les enseignants de la voie professionnelle à la suite de la réforme de cette voie. Concernant l'enseignement d'exploration "Principes fondamentaux de l'économie et de la gestion", défini dans les textes relatifs à la réforme du lycée de février 2010, des *Ressources pour la classe de seconde générale et technologique* ont été mises en ligne dès juillet 2010.

34. Depuis 2006, dans le sillage de "La main à la pâte", projet lancé à l'école primaire en 1996 et qui concerne aujourd'hui 30 % des écoliers.

35. "Enseignement intégré de science et technologie - Orientations pour sa mise en œuvre en classe de sixième", circulaire n°2011-089 du 14 juin 2011 : "*L'EIST facilite la mise en œuvre du socle commun de connaissances et de compétences en proposant un travail transdisciplinaire et une approche par compétences. L'EIST vise également à développer l'autonomie de l'élève et sa capacité à travailler en équipe. Il participe en particulier à l'acquisition de la maîtrise de la langue française.*"

36. "*À la rentrée 2010, plus de 50 collèges de 21 académies le proposent*" (Plan pour les sciences et les technologies à l'École, 31 janvier 2011).

III. RECOMMANDATIONS

1. Accompagner la réforme

Pour exister dans les faits, une réforme de cette ampleur exige une stratégie d'accompagnement, élaborée en tenant compte des préoccupations et des réticences des acteurs. Le travail de légitimation du socle commun est indispensable; il est à mener auprès de tous les personnels de l'Éducation nationale et des parents, sans éluder les questions de fond ("tous capables, les élèves ?", "le socle commun, quel intérêt ?", etc.).

■ Répondre aux critiques adressées au socle commun

Le socle commun est parfois encore perçu comme une mode d'inspiration étrangère. Il continue d'être l'objet de critiques aussi vives que contradictoires.

Pour les uns, le socle commun marque un abaissement des exigences et un appauvrissement culturel. Cela peut s'expliquer par le fait que le socle a été souvent identifié au simple "lire, écrire, compter et raisonner" de l'école primaire. L'accent mis à raison sur les "fondamentaux" - expression parlante mais ambiguë - a pu entretenir la confusion.

Ainsi, la "note aux parents" ouvrant le livret personnel de compétences³⁷ explique que "*les sept compétences constituent le socle commun de connaissances et de compétences, c'est-à-dire les savoirs fondamentaux définis par la loi sur l'avenir de l'école.*"³⁸ On relève le même risque d'assimilation du socle commun aux seuls fondamentaux de l'école primaire dans le *Vade-mecum sur le programme ECLAIR*³⁹ publié en mai 2011 : "*Les expérimentations [...]*

37. Arrêté du 14 juin 2010 - J.O. du 1^{er} juillet 2010.

38. Il en est de même dans le diaporama à destination des parents élaboré par la DGESCO en août 2010 : la première diapositive de la rubrique "1. Qu'est-ce que le socle commun ?" a pour titre "*Le socle commun : un ensemble de savoirs fondamentaux*", et cette association entre socle commun et "savoirs fondamentaux" revient à plusieurs reprises : "*Maîtriser les savoirs fondamentaux définis par le socle commun de connaissances et de compétences*", etc.

39. Écoles, Collèges et Lycées pour l'Ambition, l'Innovation et la Réussite. Ce programme, entré en vigueur à la rentrée 2010, se substitue désormais aux dispositifs existants de l'éducation prioritaire.

portent en priorité sur l'acquisition des fondamentaux dans le premier degré et sur leur renforcement au collège”, même s'il est affirmé que “[l']objectif prioritaire des établissements ECLAIR est l'acquisition, par tous les élèves, du socle commun de connaissances et de compétences”.

La maîtrise de ces fondamentaux de l'école primaire est certes indispensable pour l'acquisition du socle commun, mais le socle commun va bien au-delà. Ainsi, ces fondamentaux relèvent de trois compétences seulement, alors qu'il en comporte sept⁴⁰ et intègre, par exemple, la maîtrise d'une langue vivante étrangère, qui ne peut être acquise que progressivement jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire. On ne saurait donc, de bonne foi, accuser le socle commun de manquer d'ambition : si l'objectif de sa maîtrise par tous est atteint, le socle contribuera à élever nettement le niveau général et permettra enfin à l'ensemble d'une classe d'âge de s'appuyer sur des acquis communs et consolidés.

Dans un esprit voisin, d'autres contestent l'approche par compétences au motif qu'elle conduirait à un émiettement des savoirs, voire asservirait l'École aux besoins immédiats des employeurs. Cette dernière critique méconnaît la réalité de la demande des employeurs, qui sont aujourd'hui au contraire à la recherche d'un niveau de compétences croissant. Par ailleurs, la déclinaison du socle en “items” ne peut en aucun cas être assimilée à une évaluation standardisée d'apprentissages mécaniques. D'une part, au niveau des premiers paliers du socle, l'acquisition d'automatismes de base est la condition nécessaire d'apprentissages plus complexes. D'autre part, dès le premier degré et *a fortiori* au collège, le socle met un accent très fort sur la culture scientifique et technologique, sur la culture humaniste, et sur le dialogue entre disciplines. Le socle, qui n'est pas le tout de l'enseignement, ne se réduit donc nullement à une technique d'évaluation utilitariste, mais correspond à une conception élevée des finalités de la scolarité.

40. La maîtrise de la langue française (compétence 1), les principaux éléments de mathématiques (compétence 3A), les compétences sociales et civiques (compétence 6A et 6B). Ce qui n'apparaît pas dans ces “fondamentaux”, ce sont la pratique d'une langue vivante étrangère (compétence 2), la culture scientifique et technologique (compétence 3B), la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication (compétence 4), la culture humaniste (compétence 5), l'autonomie et l'initiative (compétence 7).

Certains considèrent, en revanche, que le socle commun est irréaliste et qu'il est utopique de vouloir amener toute une classe d'âge à sa maîtrise. Certes, quelques exigences des paliers intermédiaires de l'actuel livret personnel de compétences peuvent paraître très ambitieuses et pourront être revues⁴¹, mais la critique fondamentale, et le scepticisme qui l'accompagne, partent du constat de l'écart qui existe aujourd'hui entre la réalité et l'objectif visé. Cet écart rend d'autant plus nécessaire l'accompagnement des professeurs sur le terrain, en particulier ceux qui sont confrontés aux difficultés les plus fortes. Étant donné que 40 % des élèves sont en échec ou en difficulté⁴², le Haut Conseil de l'Éducation est conscient qu'atteindre l'objectif de la maîtrise du socle commun par tous constitue un défi pour notre système éducatif. Pourtant, plusieurs pays de l'OCDE, notamment le Canada et la Finlande, ont réussi à relever le défi et démontrent que l'ambition du socle commun n'est pas irréaliste.

■ Susciter l'adhésion des parents

Les organisations représentatives des parents d'élèves adhèrent globalement à la réforme du socle commun, mais celle-ci n'est pas nécessairement connue ni comprise de l'ensemble des parents. Il

41. C'est parfois le cas, par exemple au premier palier, en fin de CE1, à 8 ans donc, pour la compétence 1, la maîtrise de la langue française, avec l'item "lire silencieusement un texte en déchiffrant les mots inconnus et manifester sa compréhension dans un résumé, une reformulation, des réponses à des questions". Toujours pour cette compétence 1, les trois domaines "Étude de la langue : vocabulaire", "Étude de la langue : grammaire", "Étude de la langue : orthographe" n'apparaissent plus au palier 3, ce qui signifie que, à la fin de l'école primaire, tous les élèves doivent par exemple maîtriser l'orthographe lexicale et l'orthographe grammaticale, savoir entre autres systématiquement "[é]crire sans erreur les homophones grammaticaux déjà étudiés, ainsi que on / on n', d'on / dont / donc, quel(s) / quelle(s) / qu'elle(s), sans / s'en", apprentissage qui demande certainement à être approfondi au collège.

42. Ce chiffre repose sur les évaluations-bilans CEDRE (Cycle des évaluations disciplinaires réalisées sur échantillon), réalisées par la DEPP du ministère depuis 2003, pour mesurer les acquis des élèves au regard des objectifs fixés par les programmes disciplinaires à la fin de l'école primaire et à la fin du collège. "Quelles que soient les disciplines ou les compétences évaluées, les groupes 0, 1 et 2 sont constitués d'élèves en difficulté, plus ou moins grande" (Haut Conseil de l'Éducation, Bilan 2011). Cela avait conduit le Haut Conseil, dès son Bilan 2007, *L'école primaire*, à souligner que, en fin de CM2, les lacunes des élèves faisant partie des groupes 0 et 1 "rendent impossibles aussi bien un réel parcours scolaire de collège qu'une formation qualifiante", tandis que la fragilité des acquis des élèves du groupe 2 condamne ces derniers "à une scolarité difficile au collège et à une poursuite d'études incertaine au-delà". Ces évaluations suivant un cycle de six années, on dispose aujourd'hui des données de deux vagues d'enquête (2003 et 2009) pour ce qui est de "la maîtrise du langage et de la langue française" à la fin de l'école primaire, et des "compétences générales" à la fin du collège : 41,5 % des élèves de CM2 en 2003 et 39 % en 2009 appartenaient à ces groupes 0, 1 et 2 ; c'était le cas de 44,5 % des élèves de 3^{ème} en 2003 et 47,5 % en 2009.

importe de leur faire voir que la maîtrise du socle commun est aujourd'hui essentielle pour la réussite de leurs enfants. L'Inspection générale de l'Éducation nationale, dans son rapport de juin 2007, *Les livrets de compétences : nouveaux outils pour l'évaluation des acquis*, insiste sur le fait qu'il faut "[d]onner toute sa place à la communication avec les familles" : "ces changements peuvent entraîner, s'ils ne sont pas correctement expliqués, élucidés, intégrés, une véritable déstabilisation des enseignants, des élèves et des parents, en leur donnant le sentiment de ne plus comprendre les objectifs de l'école. La question de la communication, notamment avec les familles, est donc particulièrement sensible. Lorsqu'elle n'est pas maîtrisée, lorsque les outils proposés (livrets, dossiers de compétence) n'ont pas été compris, acceptés, des réactions très fortes apparaissent qui rendent vain tout espoir d'acceptation du changement proposé."

Le socle commun constitue une révolution aussi pour les parents d'élèves qui se réfèrent en général à l'École qu'ils ont connue. Il est donc important qu'ils sachent exactement en quoi il consiste, quels sont ses objectifs, comment il est mis en œuvre, quels changements il implique. La publication et la diffusion d'un guide, conçu en partenariat avec les associations de parents d'élèves et les associations familiales, seraient opportunes. Les parents sont en particulier attachés au système de notation actuel : passer d'une évaluation chiffrée (de 0 à 20) à une évaluation fondée sur une échelle sémantique (compétence acquise, en cours d'acquisition, non acquise) ne va pas de soi, parce que ce changement perturbe des habitudes ancrées de longue date et peut entraîner une perte de repères ; encourager les initiatives dans ce domaine, en y associant les parents, est donc utile.

2. Piloter avec fermeté la mise en œuvre du socle commun

L'institution et ses représentants à tous les niveaux, notamment les corps d'inspection, doivent tenir un discours cohérent et mobilisateur sur le socle commun afin de créer autour de celui-ci une vraie dynamique et d'en garantir la mise en œuvre coordonnée et efficace.

La mission d'information parlementaire a noté, en 2010, que, faute d'une forte impulsion de l'administration centrale du ministère de l'Éducation nationale et d'un engagement des échelons intermédiaires, la mise en œuvre du socle commun au collège restait lettre morte dans la plupart des établissements du second degré.⁴³ Dans son dernier avis, *Les inégalités à l'École*⁴⁴, le Conseil économique, social et environnemental a signalé, à propos du socle commun, "le peu d'empressement mis par le ministère à bien informer l'ensemble des acteurs (en particulier les parents) de cette démarche, fondamentalement nouvelle, et à former les personnels aux conditions de son application. La conviction des autorités et les moyens qu'elles ont déployés n'ont visiblement pas été à la hauteur de l'ambition initiale et ce qui se présentait comme une grande réforme est aujourd'hui mal en point". Le Haut Conseil de l'Éducation a déjà relevé les disparités dans la façon dont les académies, les établissements, et même les enseignants, ont dû se l'approprier, et les discordances dans le discours tenu sur le socle par les différents représentants de l'institution au niveau des académies ou des disciplines, ce qui peut entraîner scepticisme, découragement, voire rejet chez les acteurs de terrain.

Le ministre a fait le même constat quand il a observé, en mars 2010, devant la mission d'information parlementaire sur la mise en œuvre du socle commun au collège, que "la mobilisation générale n'avait pas été décrétée" depuis le vote de la loi. Après la création de la sous-direction du socle commun de la DGESCO, les séminaires nationaux et académiques, déjà organisés ou prévus par cette même direction avec les corps d'inspection, sont une première étape nécessaire. Il est également possible d'envisager des événements de sensibilisation plus large, par exemple des assises académiques ou départementales.

43. Le rapporteur de l'avis présenté au nom de la Commission de la culture, de l'éducation et de la communication du Sénat sur le projet de loi de finances pour 2010 le regrettait également, "[l]a traduction opérationnelle du socle commun s'était fait attendre".

44. Septembre 2011.

Une circulaire ministérielle de 2010 prévoit l'investissement des inspecteurs d'académie et des corps d'inspection, aux côtés des directeurs d'école et des chefs d'établissement, dans la mise en œuvre du livret personnel de compétences⁴⁵. Il convient qu'elle soit bien appliquée. La mission d'information parlementaire a souligné qu'une mise en œuvre réussie du socle commun imposait de revoir les priorités des corps d'inspection de l'Éducation nationale. *“Le premier objectif est l'accroissement de l'efficacité pédagogique des écoles et des établissements scolaires. [...] [L]es « cadres » du système éducatif - les recteurs et les corps d'inspection - doivent faire évoluer leurs méthodes de travail pour devenir les vigiles et les conseillers des établissements engagés dans la voie du socle commun”*.

3. Veiller à ne pas transformer les dispositifs de rattrapage en filières de relégation

À chaque palier, tous les élèves sont censés posséder les éléments correspondants du socle commun. Dans les faits, il n'en est pas ainsi, et des dispositifs de rattrapage ou de soutien ont été institués pour y remédier. Ils doivent cependant à terme constituer l'exception, sous peine de devenir de nouvelles filières de relégation.

On ne demande pas au système éducatif d'amener à la maîtrise du socle commun les élèves qui souffrent de déficiences cognitives avérées, à l'intention desquels, en principe, ont été créées les “sections d'enseignement général et professionnel adapté” (SEGPA)⁴⁶.

En revanche, les dispositifs d'alternance, en particulier les dispositifs de pré-apprentissage, ne doivent pas conduire à abandonner

45. “Mise en œuvre du livret personnel de compétences”, 8 juillet 2010.

46. Un autre cas particulier est celui des “élèves très perturbateurs ayant fait l'objet de nombreuses exclusions” (dossier de rentrée 2010) placés dans les “établissements de réinsertion scolaire” (ERS), créés à la rentrée 2010. La circulaire du 29 juin 2010 définissant ces ERS dit que “[l]e projet pédagogique et éducatif s'inscrit dans le cadre des contenus de formation du collège, auxquels il apporte les aménagements utiles compte tenu de la situation des élèves” ; comme pour les SEGPA, le diplôme privilégié est le CFG, le certificat de formation générale, lequel n'est qu'adossé à la maîtrise du palier 2 du socle commun (arrêté du 8 juillet 2010).

l'objectif de maîtrise du socle commun. Les enseignements dispensés en milieu scolaire et les compléments de formation ultérieurs doivent tenir compte de ce détour par l'immersion dans le milieu professionnel. Dans le dernier dispositif conçu, les élèves passent la moitié du temps en milieu professionnel : la remotivation attendue de l'alternance, lorsqu'elle se produit, et l'apport de compétences spécifiques ne peuvent suffire à compenser pour tous l'allègement horaire en français, mathématiques, etc.

S'agissant des dispositifs de rattrapage en cours de scolarité, le ministère indique que les compétences des paliers 1 (fin de CE1) et 2 (fin de CM2) non validées à l'issue de l'école primaire sont à nouveau évaluées au collège⁴⁷ ; et, dans le document de référence de la DGESCO élaboré en mai 2010, *Le livret personnel de compétences, Repères pour sa mise en œuvre au collège*, on peut lire que les professeurs de collège s'appuieront sur les grilles de références des programmes de l'école pour évaluer et valider au palier 2 les compétences non encore acquises. On voit de fait émerger des dispositifs de validation du palier 2 non pas en fin de CM2, mais par exemple en fin de 5^{ème}⁴⁸. Ces dispositifs peuvent se comprendre dans la période actuelle, mais, si le socle commun n'est pas maîtrisé aux deux premiers paliers, le collège ne pourra pas résoudre le problème de la grande difficulté scolaire. Les lacunes rendent impossible une scolarité efficace : le Haut Conseil a déjà rappelé que le collège ne doit pas hériter des déficiences de l'école primaire.

Quant au palier 3, il a été fixé en fin de 3^{ème}, de la même façon que les paliers 1 et 2 correspondent à des fins de classe, mais le socle commun doit être maîtrisé, selon la loi, en fin de scolarité obligatoire, laquelle est définie en termes d'âge (16 ans) et ne coïncide pas avec la fin de la scolarité au collège, définie par l'appartenance à une

47. eduscol.education.fr, page "Livret personnel de compétences".

48. Ainsi, les "écoles du socle" dans l'académie de Rouen dont l'une des finalités est de "[v]alider l'acquisition du socle commun de connaissances et de compétences avec un objectif de tendre vers 100 % de validation du palier 2 en fin de 5^{ème}".

classe (la 3^{ème}). Beaucoup d'élèves n'ont pas encore 16 ans en fin de 3^{ème} : c'est le cas de trois élèves sur quatre en seconde générale et technologique, d'un élève sur trois en seconde professionnelle, d'un sur six en première année de CAP⁴⁹. Comme le ministère le précise, les compétences du socle commun non validées à l'issue du collège sont à nouveau évaluées dans la voie de formation choisie après la 3^{ème}, jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire⁵⁰.

L'objectif étant la maîtrise du socle commun par tous les élèves, chaque professeur, quels que soient le niveau et l'âge de ses élèves, doit se sentir responsable de cette maîtrise pour chacun de ses élèves, même au-delà de la 3^{ème}.

4. Former au socle commun

La réforme constituée par le socle commun serait inefficace si elle se réduisait à cocher juste avant un conseil de classe les différentes cases du livret personnel de compétences. La validation de la maîtrise du socle n'est en effet qu'un aboutissement, et l'acquisition des compétences du socle est avant tout une question d'enseignement⁵¹.

Les professeurs doivent dorénavant assurer à tous les élèves la maîtrise des compétences du socle. En matière de prévention des difficultés d'apprentissage, l'accent doit donc être mis autant sur les moyens d'aider les enseignants dans leurs classes que sur les

49. 76 % des élèves de seconde générale et technologique ont 15 ans ou moins ; 37 % des élèves de seconde professionnelle ont 15 ans ou moins, 16 % de ceux en première année de CAP.

50. eduscol.education.fr, même page.

51. Propos d'une sous-directrice de la DGESCO dans sa synthèse conclusive du séminaire national sur le livret personnel de compétences qui s'est tenu le 4 mai 2010 : *"Il nous faut maintenant remonter le cours, aller vers l'amont, vers l'essentiel car l'acquisition des compétences du socle est avant tout une question d'enseignement."* Idem : *"[T]he way students learn and are taught (in other words, the didactic and pedagogical choices made by teachers) are crucial for developing key competences amongst young people"*, C. Van Woensel, "Unity in diversity : the cross-Europe debates surrounding key skills and competences", in *Beyond Lisbon 2010 : Perspectives from Research and Development for Education Policy in Europe* (CIDREE Yearbook 2010). *"[A]ny curriculum reform will remain incomplete if assessment regimes and teachers own competences have not been addressed"*, "Assessment of key competences" - Draft Background Paper for the Belgian Presidency meeting for Directors-General for school education, 8 juillet 2010.

dispositifs d'aide aux élèves. Les acquis réels des élèves s'amélioreront quand seront diffusées les démarches professionnelles dont les professeurs ont besoin. Il revient à chacun d'entre eux de s'approprier les programmes dont il a la charge, d'organiser le travail de ses élèves et de choisir les méthodes qui lui semblent les plus adaptées en fonction des objectifs à atteindre⁵², mais la liberté pédagogique, énoncée dans la loi d'avril 2005, suppose que les professeurs aient une bonne connaissance des méthodes à l'efficacité avérée⁵³.

Les comparaisons internationales nous apprennent que, dans les pays dont le système éducatif fonctionne le mieux, on trouve une formation des maîtres à des pratiques éducatives favorisant la réussite de chacun des élèves, assises sur la conviction que tout élève peut apprendre⁵⁴ et intégrant la diversité naturelle des modes d'apprentissage : c'est pourquoi le Haut Conseil a souligné dans son Bilan 2010, *Le collège*, que, "outre une formation disciplinaire de haut niveau, une des conditions essentielles de la réussite de «l'École du socle commun» est de former les enseignants du collège aux pratiques les plus efficaces, à l'enseignement en classe hétérogène et à la psychologie de l'adolescent."

Le socle commun requiert de nouvelles compétences. Le récent référentiel des dix compétences professionnelles des enseignants indique ainsi pour la compétence "Maîtriser les disciplines et avoir

52. Paragraphe intitulé "Le principe de liberté pédagogique", site éducol.

53. Haut Conseil de l'Éducation, *Recommandations pour le socle commun* : "Pour que le socle ne reste pas lettre morte", "[i]l faudra [...] faire connaître les pratiques pédagogiques qui réussissent".

54. On ne cherche pas les moyens de faire acquérir le socle commun à tous les élèves si l'on n'est pas convaincu qu'ils en sont capables. Le Centre d'analyse stratégique l'a précisé de nouveau dernièrement, "il est aujourd'hui admis que les attentes des enseignants exercent des effets sur les acquisitions de leurs élèves, parce qu'elles induisent des comportements différents tant de la part des enseignants que de la part des élèves" ("Que disent les recherches sur l'«effet enseignant» ?", *Note d'analyse* n°232, juillet 2011). Le référentiel des compétences professionnelles des enseignants proposé par le Haut Conseil dans ses *Recommandations pour la formation des maîtres* en octobre 2006 a été largement repris dans l'arrêté du 19 décembre 2006, mais, pour le Haut Conseil, la compétence "Prendre en compte la diversité des élèves" "requiert [...] [.] parmi les attitudes, celle d'être convaincu que tous les élèves peuvent apprendre." Dans l'arrêté de 2006 et dans les textes qui ont suivi, la rubrique "Attitudes" indique : "Le professeur veille : - à préserver l'égalité et l'équité entre élèves ; - à ce que chaque élève porte un regard positif sur lui-même et sur l'autre". "[É]tre convaincu que tous les élèves peuvent apprendre" a été malheureusement omis.

une bonne culture générale” : le professeur connaît les composantes du socle commun de connaissances et de compétences et ses modalités d’évaluation, il aide les élèves à acquérir les compétences exigées en veillant à la cohérence de son projet avec celui que portent les autres enseignements ; pour la compétence “Concevoir et mettre en œuvre son enseignement” : le professeur est capable de raisonner en termes de compétences ; pour la compétence “Évaluer les élèves” : le professeur sait évaluer la progression des apprentissages et le degré d’acquisition des compétences atteint par les élèves. De cette dernière compétence dépend en particulier la qualité des indicateurs relatifs aux acquis des élèves fournis chaque année au Parlement⁵⁵ : dans son Bilan 2011, le Haut Conseil a fait remarquer l’existence actuelle de “*pratiques variables d’une école ou d’un collègue à l’autre, voire d’une classe à l’autre, [...] qui font courir le risque d’attester la maîtrise d’un socle qui n’est plus vraiment « commun »*”.

Par conséquent, le socle commun doit faire partie des priorités de la formation initiale des personnels d’encadrement comme des personnels d’enseignement, d’éducation, d’orientation et de direction. Une approche méthodique et volontariste est également indispensable pour la formation continue.

Le ministère de l’enseignement supérieur a annoncé le 23 mai 2011⁵⁶ son intention d’élaborer des référentiels de formation prenant en compte les compétences et connaissances attendues dans les différents métiers de l’enseignement et de l’éducation. S’agissant du ministère de l’Éducation nationale, l’arrêté du 19 décembre 2006, “portant cahier des charges de la formation des maîtres en institut universitaire de formation des maîtres”, a été abrogé par l’arrêté du 12 mai 2010, qui a remplacé ce cahier des charges par la seule liste des dix compétences professionnelles des

55. Aux paliers 2 et 3 du socle commun, “*les indicateurs LOLF proviennent d’un « protocole expérimental » élaboré par le ministère de l’Éducation nationale qui repose sur « les attestations de maîtrise des compétences du socle, telles qu’elles ont été déclarées par les enseignants des élèves d’un échantillon représentatif »*” (Bilan 2011).

56. Dans un communiqué de presse.

enseignants. On ne peut que souhaiter que les deux ministères produisent ensemble rapidement les textes nécessaires à la mise en place de la formation.

CONCLUSION

Donner la priorité à l'école du socle commun

En raison de l'importance des premières années de scolarité pour la maîtrise du socle commun, il est capital que la Nation prête une attention toute particulière à son école primaire, notamment au premier cycle de la scolarité obligatoire, les lacunes dans les apprentissages de ces années-là ayant des répercussions négatives sur toute la scolarité ultérieure. C'est pourquoi, même dans un contexte budgétaire contraint, l'école primaire doit bénéficier d'une priorité dans l'affectation des moyens.

En outre, réaliser la continuité école-collège est important afin de mettre en œuvre "l'École du socle commun". Dans la mesure où socle commun et scolarité obligatoire sont intimement liés, l'école primaire et le collège ont logiquement vocation à constituer un ensemble. La circulaire de rentrée 2011 insiste sur ce point⁵⁷ et une autre très récente lui est consacrée⁵⁸. Une proposition de loi "*visant à créer, à titre expérimental, des établissements publics du socle commun*" a d'ailleurs été déposée à l'Assemblée nationale en février 2011⁵⁹ : le "rapprochement école-collège" y est justifié par le fait que, aujourd'hui, les "*enseignements qui permettent l'acquisition du socle commun de connaissances et de compétences sont dispensés dans deux entités, l'école et le collège, qui sont distinctes administrativement et pédagogiquement. La création*

57. "La continuité école-collège - vers l'école du socle commun".

58. "Scolarité du socle commun", circulaire du 26 août 2011 : "*La présente circulaire concerne la continuité pédagogique [...] La liaison entre l'école et le collège*".

59. Présentée par les députés F. Reiss, D. Le Mèner, J. Groperrin, G. Geoffroy et C. Greff.

d'établissements publics du socle commun permettrait de mettre fin à ce hiatus et de favoriser la continuité pédagogique et la mutualisation des moyens". Le Haut Conseil de l'Éducation ne peut qu'appeler de ses vœux l'adoption et la mise en œuvre d'une proposition de cette nature.

COMPOSITION DU HAUT CONSEIL DE L'ÉDUCATION

Le Haut Conseil de l'Éducation compte neuf membres, désignés pour six ans par les plus hautes autorités de l'État, trois par le Président de la République, deux par le Président de l'Assemblée nationale, deux par le Président du Sénat et deux par le Président du Conseil économique, social et environnemental.

Ces personnalités sont désignées en dehors des membres de ces Assemblées. Le président du Haut Conseil est nommé par le Président de la République parmi ses membres.

désignés par le Président de la République

- **Bruno Racine**, conseiller-maître à la Cour des Comptes, président de la Bibliothèque nationale de France (BnF)
- **Valérie Hannin**, professeure agrégée d'histoire, directrice de la rédaction de la revue *L'Histoire*
- **Antoine Compagnon**, professeur au Collège de France, professeur de littérature française et comparée à l'Université Columbia (New York)

désignés par le Président de l'Assemblée nationale

- **Jean-Pierre Foucher**, professeur des universités, Université Paris-Sud 11 - Faculté de pharmacie
- **Christian Vulliez**, ancien directeur général d'HEC (école des Hautes études commerciales), consultant international en éducation

désignés par le Président du Sénat

- **Alain Bouvier**, ancien recteur, professeur émérite de l'Université de Poitiers, professeur associé de l'Université de Sherbrooke (Québec)
- **Marie-Thérèse Geffroy**, directrice de l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (ANLCI)

désignés par le Président du Conseil économique, social et environnemental

- **Christian Forestier**, inspecteur général de l'Éducation nationale, administrateur général du Conservatoire national des Arts et Métiers (CNAM)
- **Michel Pébereau**, président de banque, président du conseil de direction de l'Institut d'études politiques de Paris, membre du Conseil d'orientation de l'Institut de l'Entreprise

Le président

nommé par le Président de la République

Bruno Racine



Le secrétaire général

nommé par le ministre de l'Éducation nationale

Pierre Maurel, inspecteur général de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche

