

Un nouveau socle commun

Jacques Bernardin (GFEN)

Suite à la loi d'orientation du 8 juillet 2013, le Conseil Supérieur des Programmes (CSP) propose une redéfinition du socle commun, « *principe organisateur de l'enseignement obligatoire dont l'acquisition doit être garantie à tous* », désormais nommé « *socle commun de connaissances, de compétences et de culture* ». En quoi se distingue-t-il du précédent ?

En lien avec la loi Fillon de 2005, le socle de 2006 faisait la part belle à la notion de compétences. Empruntant au vocabulaire de la sphère socioprofessionnelle et mal définie¹, cette notion a généré des résistances. Les compétences ont pu apparaître comme se substituant aux contenus, faisant l'impasse sur les visées culturelles, assez vagues et difficiles à évaluer, cheval de Troie pour plier l'École aux desiderata de l'économie.

La coexistence d'un programme mal coordonné avec le socle accréditait l'idée d'un renoncement aux ambitions démocratiques, d'un socle perçu comme horizon du minimum pour les perdants de l'égalité des chances : le programme pour les uns, destinés aux études supérieures ; le socle pour les autres, destinés à satisfaire aux critères d'employabilité, avec une qualification minimale les destinant à la précarité professionnelle.

A cela s'ajoutait la pression évaluative, contribuant à recroqueviller les enseignements sur l'évaluable, que ce soit pour les disciplines (prévalence du français et des mathématiques) ou pour les contenus eux-mêmes, les compétences procédurales étant plus faciles à travailler, à exercer et à évaluer que les compétences « expertes » (la maîtrise du code et des techniques opératoires plutôt que la compréhension fine et le traitement de problèmes).

Le nouveau socle rompt avec ces logiques, repositionne les attendus du côté de l'ambition pour tous (« *réduire les inégalités et permettre l'accès de tous au savoir* »), à visée propédeutique (« *permettre la poursuite d'études* »), avec des finalités clairement formatives (« *former la personne* » ; « *préparer à l'exercice de la citoyenneté* »), allant jusqu'à en proposer les moyens, positionnés comme essentiels.

Les compétences sont d'emblée définies comme intimement liées aux connaissances, à mobiliser face à des situations nouvelles, inattendues ou complexes (« *résoudre un problème, réaliser une tâche ou un projet* »). Ce qui nécessite, pour les enseignants, de concevoir « *des démarches qui mobilisent les élèves (...) avec de véritables enjeux intellectuels, riches de sens et de progrès* ». L'évaluation ne doit plus être excessive (« *expansion abusive aux dépens des enseignements eux-mêmes* ») ni contrôle de conformité, mais attentive aux déplacements et facteur d'« *encouragement à apprendre* », servir la promotion et non la sélection, devenir « *un outil favorisant une réflexion collégiale dans les écoles et les établissements* ».

En proposant de définir les programmes en fonction du socle, le CSP vise une cohérence d'ensemble, afin de doter les élèves d'une culture commune. Le socle est lui-même repensé comme ensemble cohérent et non plus comme juxtaposition d'une série de disciplines. On se souvient des sept compétences de 2006, mono-disciplinaires ou pluridisciplinaires, les deux dernières portant sur des dimensions transversales (compétences sociales et civiques, l'autonomie et l'initiative) pouvant apparaître décrochées des domaines disciplinaires, compétences supplétives dont on pourrait s'occuper une fois le reste fait... Le nouveau socle, composé de cinq domaines de formation, propose « *une vision large et intégratrice de tous les aspects de l'instruction et de l'éducation et pas seulement le développement des capacités cognitives, même si elles sont essentielles* »². Quelles lignes-forces se dégagent ?

¹ « *La définition même des compétences reste problématique* ». Cf. Rapport de l'IGEN n°2007-048, « Les livrets de compétences : nouveaux outils pour l'évaluation des acquis », juin 2007, p 32.

² Denis Paget, « Une nouvelle conception des programmes », Actes des 7^e Rencontres nationales de Saint-Denis « Quelle approche des savoirs ? », GFEN, *Dialogue* (à paraître), 2014.

Significatif, l'intitulé réaffirme **l'importance de la culture**, invitant à penser les attendus au-delà de l'instrumentalisation techniciste et appauvrie des enseignements. Rompant avec une conception chosifiée, muséographique, on évoque « *l'accès à une culture vivante* », redéfinie.

Avec le domaine 1 (« *les langages pour penser et communiquer* »), on note une **volonté de réduire la hiérarchie scolaire des savoirs**. À côté de la maîtrise de la langue française, objet d'apprentissage ayant vocation à devenir outil au service de tous les autres, bien d'autres langages sont évoqués (langues étrangères ou régionales, langages scientifiques, informatiques, artistiques, sportifs), dans l'esprit d'une éducation polytechnique n'oubliant pas les arts du « faire ». Langages dans une vision plurielle et polyphonique, à mobiliser dans des activités d'expression, de communication (« *ateliers d'écriture, d'éducation aux médias et à l'information, exposés, débats argumentés, interactions linguistiques, productions artistiques, activités physiques et sportives* ») mais aussi de recherche (« *décrire, organiser les données, les interpréter, raisonner, argumenter, communiquer ses recherches et ses résultats* »). C'est insister là sur une pièce faible de l'école : la place accordée aux pratiques langagières, notamment écrites, dans leurs fonctions d'expression et surtout cognitive.

Le domaine 2 (« *les méthodes et outils pour apprendre* ») donne une place importante à ce qui apparaissait auparavant subalterne, relevant d'une soi-disant « liberté pédagogique » néanmoins bien encadrée par les évaluations. Il vise à « *développer l'autonomie, le goût de l'initiative, favoriser l'implication dans le travail commun, la recherche, la coopération* ». Concernant « *tous les enseignements et espaces de la vie scolaire* », les moyens ont ainsi une place déterminante. **Centralité des méthodes et outils pour apprendre**, qui « *doivent faire l'objet d'un apprentissage explicite (...) dans tous les enseignements* ». Il convient de saluer la place faite aux « *activités de projets* », au travail en équipe, à « *la mise en commun des recherches, des pratiques et des difficultés* », à « *l'entraide et de la mutualisation des savoirs* » à tous niveaux, rompant avec l'individualisme compétitif. L'initiation explicite au travail personnel, aux gestes de l'étude, répond aux recherches qui révèlent l'effet particulièrement discriminant des « *pédagogies invisibles* »³. À une vision simpliste de l'apprentissage, réceptive et solitaire, est opposée une démarche active supposant l'identification de l'enjeu derrière la tâche, la mobilisation intellectuelle, le goût de l'échange et du questionnement, les essais, l'usage d'outils de travail. « *Apprendre... à comprendre* », c'est un enjeu majeur, et les moyens promus accréditent les pistes de l'éducation nouvelle.

Le domaine 3 (« *la formation de la personne et du citoyen* ») déplie ce qui y contribue : développer la sensibilité, la confiance en soi et le respect des autres ; développer le jugement en exerçant la « *réflexion critique et l'argumentation* » ; « *comprendre la règle et le droit* », non pas dans une approche moraliste mais en amenant à comprendre que les règles et les lois, à la fois « *contraignent et autorisent* », relèvent d'une histoire et sont perfectibles. On insiste sur la « **dimension émancipatrice** » **des apprentissages**, à condition qu'ils donnent le « *goût du dialogue et de la confrontation des idées* », qu'ils exercent au « *jugement critique et à la recherche de vérité* » permettant de « *résister à toute forme d'endoctrinement* ». Ce domaine engage « *la totalité des enseignements portés par les différentes disciplines* », ainsi que « *les situations concrètes de la vie scolaire dans son ensemble* ». En phase avec la loi d'orientation, « **l'esprit de coopération est encouragé** », toutes choses en résonance avec les acquis de l'éducation nouvelle : les principes démocratiques valent d'abord par les pratiques qui les font vivre.

Les domaines 4 et 5 (« *L'observation et la compréhension du monde* » ; « *Les représentations du monde et l'activité humaine* ») dialoguent. On propose de pratiquer les sciences « *de façon active* » tout au long de la scolarité, de « *confronter à des problèmes ouverts* », à des situations qui sollicitent « *observation, imagination, créativité* », à des « *activités d'observation, de manipulation, d'expérimentation, d'investigation et de fabrication* ». Il s'agit d'initier à une culture qui « *aide à (...) comprendre le monde (...) ainsi que les grands défis de l'humanité* », qui apprend à « *être sensible à la perspective historique des découvertes* » mais aussi des œuvres, visant « *une citoyenneté critique et partagée*,

³ Cf. Jean-Yves Rochex, Jacques Crinon (dir.), *La construction des inégalités scolaires*, Rennes, PUL, 2011.

ouverte à l'altérité ». Cela fait écho à l'**approche anthropologique des savoirs**, que le GFEN n'a pas cessé de promouvoir... Puissent les programmes être à la hauteur de ces ambitions.

Soucieux de cohérence entre les moyens et les finalités formatives, le nouveau socle profile les visées d'enseignement et les modalités d'apprentissage qui permettent l'accès élargi à une culture commune contemporaine et émancipatrice. Promotion d'une pluralité de champs disciplinaires, contenus inséparables des processus qui les constituent et appréhendés dans leur perspective historique, pédagogie active sollicitant implication, coopération, ouverture à l'altérité, argumentation et réflexion critique : voilà qui constitue un bel horizon éducatif !