

LE SOCLE COMMUN, QUEL(S) NOUVEAU(X) PARADIGME(S) ? POUR QUELLE MISE EN OEUVRE ?

Laurent Bouchard, Bruno Devauchelle, CEPEC, Craponne

Dans l'introduction du décret du 11 juillet 2006 sur le socle commun de connaissances et de compétences, on peut lire certaines phrases qui interrogent le système éducatif et qui peuvent laisser penser qu'il s'y trouve une volonté de faire évoluer la forme scolaire. Rappelons d'abord que la forme scolaire se définit comme l'ensemble des contraintes formelles externes et internes qui sont identifiables de manière récurrente au cours de l'histoire de l'école. Externes car imposées par le pouvoir en place, internes parce que construites sur le terrain et ensuite érigées en règles souvent considérées comme intangibles. Les chercheurs qui ont développé cette notion de forme scolaire (Guy Vincent, et aussi à ceux de Philippe Perrenoud ou de Olivier Maulini) montrent combien cette forme est une constante consciente et inconsciente partagée largement dans l'ensemble de la société française et consolidée au cours des années.

Quelques passages du décret 2006-830 du 11 juillet 2006 sont significatifs de ces évolutions et ouvrent de nouvelles perspectives qui devraient amener à:

- concevoir la scolarité obligatoire dans une perspective d'éducation tout au long de la vie
- penser un enseignement scolaire local en lien avec la communauté internationale
- donner du sens à une culture scolaire fondamentale
- relier les disciplines entre elles
- se placer du point de vue de l'élève
- penser les acquisitions scolaires en terme de compétences
- développer une exigence dans l'évaluation
- assurer un suivi des acquisitions communicable
- prendre en compte les différents rythmes d'apprentissage

Dans un premier temps nous tenterons de comprendre ces évolutions, ensuite nous mettrons en évidence, à partir de nos observations lors des journées de formation et d'accompagnement des équipes, les réalités de la mise en place du socle et les différentes pistes possibles pour engager un travail dans les équipes.

Première partie

1 - Comment comprendre ces évolutions ?

On peut reformuler les directives du socle en terme d'évolutions proposées dans les directions suivantes :

Adoption de l'approche par compétences,
Centration sur les acquis et le parcours de l'élève,
Systématisation de la différenciation pédagogique, (PPRE)
Place centrale de l'évaluation et de sa communication
Insistance sur la transdisciplinarité,

Quel est donc le changement de paradigme qui est sous jacent à cette évolution ?

Le sens de l'apprentissage scolaire est désormais défini dans une perspective qui considère l'élève dans un devenir personnel social et professionnel qu'il s'agit d'envisager et de rendre possible en assurant des acquis fondamentaux et durables.

Les difficultés rencontrées par le système scolaire : une base pour un socle

Les sociologues ont mis en évidence les difficultés du système scolaire pour dépasser les effets de la massification après 1995 (Louis Chauvel). Dans le même temps d'autres chercheurs ont mis en évidence le sens des évolutions internationales pour interpeller le système français (Eric Maurin) sur la place de la sélection/orientation précoce mais aussi plus globalement sur ses performances. Dans le même mouvement, cet auteur interpelle sur la question de l'échec récurrent d'une partie de la jeunesse qui se trouve exclue des bénéfices de l'enseignement scolaire, remettant en cause l'idéologie de la concurrence.

« Le collège « pour tous » reste ainsi un projet d'actualité où la sélection serait suspendue et dont l'objectif central serait l'acquisition d'une culture commune par chaque classe d'âge, culture discutée et définie par l'ensemble de la société et non plus seulement par les spécialistes de chaque discipline. Il est difficile de ne pas adhérer à ce beau projet, en même temps qu'on en perçoit la dimension utopique. »

(http://www.gauche-en-europe.org/IMG/pdf/GT-Educ-200409_Notemauringurgand.pdf, 2004)

Le socle commun risque de mettre en évidence, de la part des familles d'abord puis de celle des enseignants, une résistance à accepter cette commande en direction des jeunes les plus en difficulté sous le prétexte qu'elle négligerait les autres. Même si les programmes ne se réduisent pas au socle (quoique pour le primaire le ministre ne l'a pas complètement exclu lors de la présentation des nouveaux programmes) le risque de dérive a très tôt été dénoncé. Cependant une autre dimension nouvelle s'ajoute à celle-ci : il ne s'agit pas seulement de la question des élèves les plus en difficulté, mais aussi du sentiment que « le niveau baisse » en particulier concernant les apprentissages fondamentaux. L'absence d'outils fiables de mesure des acquis des élèves (rapport de l'Igen de juillet 2005) permet toute sorte de discours surtout lorsque les évaluations internationales viennent y apporter une confortation de surface. Le socle commun c'est donc garantir un minimum pour tous qui aurait été négligé au cours des dernières années. C'est donc un outil qui remet en cause fondamentalement la notion d'efficacité et plus encore celle d'efficience du système scolaire. Concernant le collège plus particulièrement le socle, c'est la remise en cause de la notion de collège unique au profit de celle de collège pour tous (E Maurin).

L'approche par compétence comme levier

Dans une vision traditionaliste de l'enseignement, la transmission des connaissances est la seule modalité acceptable pour le système scolaire. Elle est mise en opposition à celle de compétence, or, il n'en est rien. L'approche par compétence est issue des travaux sur l'amélioration de l'efficacité des enseignements initiée dans les années 60 par la pédagogie par objectif. Dès 1982, l'ADMEE Europe dans ses débats identifiait l'intérêt de l'usage du terme compétence en éducation, même si cet usage était controversé. Pierre Gillet (CEPEC

1989) a été un des premiers à proposer une définition du concept de compétences en éducation :

- "Une compétence se définit comme un système de connaissances, conceptuelles et procédurales, organisées en schéma opératoire et qui permettent, à l'intérieur d'une famille de situations, l'identification d'une tâche problème et sa résolution par une action efficace."
- (Cette approche s'inscrit dans la suite du débat sur la notion de capacité introduite dès 1982 et encore problématique aujourd'hui.)

Les chercheurs Québécois Jacques Tardif, Micheline-Joanne Durand et Roch Chouinard, ont plus récemment proposé une définition voisine du concept de compétence :

- « une compétence est définie comme un savoir-agir complexe qui prend appui sur la mobilisation et la combinaison efficace d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations »
- (Le savoir-agir se trouve questionné par le pouvoir et le vouloir)

Ces définitions rejoignent celle donnée par le ministère dans la présentation du socle :

- « Chaque grande compétence du socle est conçue comme une combinaison de connaissances fondamentales **pour notre temps**, de capacités à les **mettre en oeuvre dans des situations variées**, mais aussi d'attitudes indispensables **tout au long de la vie** »

Ces trois définitions posent d'abord qu'il n'y a pas opposition entre connaissance et compétence bien au contraire. Il n'y a donc pas affrontement paradigmatique ici, mais bien plutôt prise en compte de ce que les sciences cognitives (Claude Bastien) ont démontré au cours des années 90 à savoir l'importance du « contexte » dans l'apprentissage :

« Le contexte nous est apparu non pas comme un élément modulateur, mais comme un élément constitutif des connaissances, élément qui joue un rôle primordial dans leur structuration » (p.145)

Les chercheurs en science cognitive ont mis en évidence l'organisation fonctionnelle des connaissances contextualisées comme propriété générale du système cognitif humain.

On identifie donc trois notions principales qui se dégagent du paradigme de l'approche par compétence :

- La ressource : internes et externes
- La mobilisation : mise en contexte des ressources
- La situation d'apprentissage : espace dans lequel l'apprenant est amené à mobiliser des ressources au-delà des découpages traditionnels (en particulier disciplinaires)

Rappelons pour terminer que les compétences nommées dans le socle comportent une dimension essentielle et qui peut faire problème qui est leur durabilité dans le temps. En indiquant que les acquis du socle doivent servir pour toute la vie, on est donc obligé de penser des modalités d'évaluation qui permettent de prendre cet aspect en compte.

L'évaluation des compétences du socle : un objet de débat

Si la notion de compétence peut ne pas faire trop difficulté, c'est surtout celle d'évaluation des compétences qui pose problème. Trois grands types de modalité d'évaluation sont identifiables :

- L'évaluation de la trace : on évalue à partir des documents rendus

- L'évaluation du processus et de la trace : on évalue en cours de réalisation de l'épreuve, ou de la situation, et les documents
- L'évaluation en situation : on évalue en cours de réalisation d'activités proposées dans une situation, ainsi que les traces produites.

Plusieurs habitus peuvent présenter des difficultés pour penser l'évaluation des compétences :

- la tradition qui consiste à séparer l'évaluation de l'apprentissage.
- la tradition de l'évaluation dans le système scolaire français, fortement marquée par la place des épreuves dont la force symbolique est importante.
- l'importance d'une conception égalitariste de l'évaluation qui repose sur l'importance accordée au symbole de la note.

Le socle commun, si on l'inscrit réellement dans le cadre de l'approche par compétences ne peut plus s'appuyer sur les modalités traditionnelles d'évaluation/notation. En effet si l'on veut répondre à la commande de la durabilité, des traces et de la communication des acquis des élèves, le système traditionnel est particulièrement insuffisant. S'il rend partiellement compte d'un niveau relatif aux autres élèves ou relatif à la progression de l'élève par rapport aux attentes d'un enseignant, il ne rend pas compte de ce que maîtrisent réellement les élèves. Les livrets de suivi proposés par le ministère à titre expérimental ne peuvent se lire sans s'appuyer sur les grilles de références proposées par la DESCO. Ces grilles de références mettent en évidence outre la progressivité des apprentissages, la nécessité de réfléchir aux situations d'évaluation. Ces deux outils mettent en évidence la possibilité de rendre compte non seulement de la maîtrise des compétences, mais surtout de leur progressivité et éventuellement des situations de mise en œuvre.

Le risque du « tout évaluation » est un des questionnements principaux posés par les enseignants. Le risque du « mal évaluer » est un autre des questionnements. A ces deux questionnements il est nécessaire de préciser plusieurs points :

- L'évaluation des apprentissages est toujours imparfaite mais plus ou moins explicitée
- L'observation de l'enseignement met en évidence l'importance quantitative des évaluations informelles ou des évaluations sans traces conservées réalisées par les enseignants
- L'évaluation en direct et l'évaluation en différé sont complémentaires et nécessaires
- L'évaluation des compétences oblige à évaluer en situation, mais pas dans toutes les situations
- Les situations d'apprentissages doivent se situer dans la complémentarité des situations d'évaluation afin de pouvoir éventuellement les prendre en compte

L'évaluation dans le cadre de l'approche par compétence invite donc à passer d'une évaluation seulement quantitative à une évaluation qui soit aussi qualitative. Les habitus en matière d'évaluation et de contrôle invitent à la prudence. La voie qui peut être suivie est celle de l'explicitation des acquis comme levier pour enrichir les systèmes traditionnels de notation. Dès lors les supports de communication des évaluations, qu'ils soient officiels ou seulement à usage des enseignants et des élèves (portfolio par exemple) devront être travaillés.

La notion de parcours de l'élève comme structurant l'organisation de la scolarité

Le collège unique, conçu en 1975, n'a jamais été généralisé. Il suffit d'observer le maintien des classes à profil particulier dans les collèges ou dans les lycées professionnels, pour se rendre compte que dans de nombreux établissements une diversification des parcours est effective.

Cependant cette diversification se fait souvent sous forme de structuration par groupe classe. L'exemple de la mise en place de la DP3 dans certains établissements a mis en évidence que la classe reste pour beaucoup l'unité incontournable pour diversifier les parcours dans le collège.

Au mythe de la classe homogène, le socle répond par la notion de parcours. Initiée dès 1989 dans la loi d'orientation avec l'instauration des cycles, mais presque jamais mis en œuvre dans les collèges, la différenciation pédagogique dans la classe reste une difficulté à surmonter. Si pour Philippe Perrennoud, différencier ce n'est pas individualiser, force est de constater que dans des dispositifs pouvant y mener, le préceptorat reste un mythe fondateur de l'acte éducatif (nous l'avons mis en évidence lors de la mise en place de la FOAD dans les lycées de Lorraine, dispositif LOREAD).

« Penser en terme de parcours ce n'est pas individualiser l'apprentissage, c'est personnaliser la trajectoire »

La notion de parcours nécessite de prendre en compte une dimension essentielle : c'est l'élève qui apprend et qui effectue le parcours, ce n'est pas l'enseignant. L'enseignant au sein de l'équipe dans l'établissement pose les repères et rend possible les trajectoires en les accompagnant dans ses enseignements et par ses pratiques pédagogiques. Cette conception implique la part de l'élève (au sein du groupe) dans son apprentissage. Autrement dit, il devient nécessaire que l'élève prenne une part active dans le guidage de ses apprentissages. Le fameux « apprendre à apprendre » (le socle l'a mis de côté par rapport aux compétences clés proposées par l'Europe) ne peut prendre de sens que si l'élève y est impliqué réellement en acteur et non pas seulement spectateur de son apprentissage. La démarche portfolio est actuellement l'une des pistes les plus prometteuse mais à mettre en œuvre avec attention. Le premier pas vers la différenciation est à ce prix. Malheureusement l'abandon partiel de cette logique d'association des élèves dans les récents textes sur le B2i semble être révélateur d'une véritable difficulté dans l'inconsistant collectif.

Les québécois dans un article d'un récent numéro de la revue Vie Pédagogique (Marie Eve Tibi, Jean Archambault, Réflexion sur la différenciation pédagogique n°145 nov déc 2007) nous invite à réfléchir à ces différents points qui rejoignent la préoccupation du socle :

- S'assurer de la maîtrise (l'appropriation, pas l'apprentissage) des notions noyaux
- Hausser la barre pour tous, permettre à chacun de progresser durablement
- Différencier quand les situations y sont adaptées et les élèves sont prêts
- Faire de la classe une communauté d'apprentissage
- Différencier à l'intérieur des situations d'évaluation et d'apprentissage en s'appuyant sur l'autoévaluation et la co-évaluation

Il ne s'agit donc pas de construire par avance des parcours « fléchés », mais bien plutôt de rendre possible des trajectoires dont la relecture commune avec l'élève, voire ses parents, permet de mettre en évidence le parcours engagé. Dès lors il devient possible d'engager des dialogues à partir des éléments collectés et d'associer la trajectoire scolaire dans les apprentissages avec la trajectoire de vie qui se construit constamment sous nos yeux.

Conclusion

Développer un collège pour tous,
Construire un enseignement basé sur l'approche par compétence,
Développer une évaluation au service de l'apprentissage,

Prendre en compte les trajectoires pour construire les parcours

Voilà ce qui nous semble être des points clés qui inscrivent le socle commun de connaissances et de compétences dans une dynamique nouvelle qui n'est pas nouvelle comme on peut l'observer en regardant l'évolution de l'école primaire et l'enseignement spécialisé depuis plus de quinze années, n'en constitue pas moins un changement de paradigme. Inscrit dans le temps long de l'éducation ce nouveau paradigme pourrait enfin réaliser le vœux caché de la loi d'orientation de 1989, non pas l'élève au centre du système scolaire, mais l'élève au cœur de ses apprentissages.

Repères bibliographiques

Bernard, Rey, *Les compétences à l'école, outils pour enseigner*, De Boeck, 2003

Bastien Claude, *Les connaissances de l'enfant à l'adulte*, Armand Colin 1997

Durand, Micheline-Joanne, Choinard, Roch, *L'évaluation des apprentissages, de la planification à la démarche de communication des résultats*, Hurtubise, 2006

Tardif, Jacques, *L'évaluation des compétences, Documenter le parcours pédagogique*, Chenelière Education, 2006

Aubret Jacques, Gilbert, Patrick, *L'évaluation des compétences*, Mardaga, 2003

Deuxième partie

2- Comment permettre la traduction et la mise en oeuvre du socle commun dans le concret du collège ?

Vu de notre poste d'observation le socle fonctionne comme d'autres innovations « institutionnelles » c'est-à-dire comme un révélateur à la fois d'un état général du système (son contexte global, sa fatigue, son irritabilité mais aussi ses ambitions ...) et comme une démonstration supplémentaire de la notion d'effet établissement.

Si avec Durkheim cité par Antoine Prost on considère que le changement « ne peut se faire par décret » (*reprendre*), on sait que dans le domaine éducatif il dépend fortement de l'identité professionnelle des enseignants (et bien sur du mode de pilotage des Etablissements). On pourrait même transposer ici la pensée de Vigotsky en évoquant une « zone proximale de développement de l'innovation » chez les enseignants, zone proximale qui dépendrait fortement de l'établissement d'appartenance (certaines études allant même jusqu'à « prédire » des identités professionnelles en fonction du lieu d'exercice du premier poste).

2.1 Une typologie à visée stratégique

Avec comme principal objectif une intention stratégique et sans réelle visée axiologique nous pouvons dresser une première typologie d'établissements à partir de nos expériences engagées depuis environ 1 an dans :

- 80 collèges en intra dont le ¼ en Ecole - Collège
- 16 conférences devant 100 à 400 enseignants du 1^{er} degré.
- 19 stages 1^{er} et 2nd degré (transversaux et par didactiques) et des interventions en formation initiale (PLC EQP PCP) ...
- ... un objet travaillé depuis 2 ans dans nos formations de formateur avec Claude Thélot, Bernard Rey, Madame Robine de l'Inspection Générale ...et surtout un objet en cohérence avec la logique Compétence, fondatrice du Cepec avec Daniel Hameline, et développée tant au niveau national qu'international dans le cadre de l'ADMEE Europe ou d'études et consultations dans le cadre de l'élaboration de nouveaux curricula (Guinée, Mali, Burkina, Sénégal)

Nous pouvons ainsi proposer 4 grandes catégories d'établissements en fonction de ce que le Socle génère comme réponse de ses principaux acteurs : Les points 1 et 2 faisant référence à des établissements innovants (du « projet de » à la mise en œuvre) ; les points 3 et 4 faisant référence à des établissements plus ... circonspects (du « c'est trouble, nébuleux, même les IPR ne savent pas où on va » au « de toute façon ça ne marchera pas »)

Type 1 : Le socle valorise, sécurise des projets précédemment construits en réponse à une logique :

- a. de différenciation (Séances en 90' et temps récupéré, Unités de Formation, Horaires en barrettes, progressions et tests communs pour remédiations différenciées...)
- b. de suivi et d'évaluation (Evaluation par portfolio et notamment élaboration de référentiels communs, élargissement du périmètre de l'évaluation aux compétences transversales, aux compétences sociales, évaluation différenciée par pistes, conseils de classes rénovés...)

- c. de meilleure prise en compte des parcours (suivi cycle 3- 6°, élaboration de PPRE performants, groupes de niveau de compétence)

Dans ce type d'établissement le socle vient à la fois confirmer par une meilleure lecture des enjeux la problématisation initiale et fournit des outils de validation : les piliers, les choix effectués en matière de présentation des compétences, les grilles de références et l'outil de suivi ... Il permet aussi de repérer les derniers points de blocage à déplacer et offre ainsi un puissant levier dès lors qu'il y a consensus au sein de l'équipe

Type 2. Le Socle conforte des intuitions, offre un cadre de mise en projet :

Il s'agit d'établissements qui ont engagé une réflexion depuis quelque temps déjà et expérimenté ici ou là différents constituants du Socle. Ils se sont ainsi fabriqués progressivement un « faisceau d'indices » militant en faveur du Socle. Par exemple : le travail engagé lors des différentes Assises sur la personne, l'évaluation (travail sur les valeurs, problématisation, volonté de travail en équipe...), la place prises par l'APC dans les disciplines (cf. langues et CECRL, EPS, AP et EM, Sciences et démarche expérimentales) et surtout le travail sur les programmes (mise en priorité d'éléments à acquérir, formulation de compétences, projets interdisciplinaires ...), avec l'objectif de rapprocher apprentissage et évaluation (formative cf. grilles, situations de référence, ..)

Type 3. Le Socle entretient des ambiguïtés, crée des risques de tension au sein des équipes :

Le Socle peut par contre « contraindre » à prendre en compte des sujets mettant en évidence des difficultés conceptuelles (sic) voire de manière plus douloureuse de révéler des écarts majeurs entre valeurs du Projet Educatif et pratiques que sous-tendraient la mise en œuvre desdites valeurs.

C'est à l'identification des points d'achoppement de la démarche qu'il nous paraît essentiel de travailler. Evidemment ce n'est pas ce que l'on vise directement mais, avec la mise en œuvre d'un travail collectif d'état des lieux des pratiques centré sur le socle on identifie rapidement les points « névralgiques ». Notons que dans tous les cas de figure ce travail d'état des lieux mérite d'être conduit car il permet aussi le repérage d'éléments relevant du « déjà là ». *Vous trouverez en annexes un exemple simplifié de ce que pourrait être cet outil d'état des lieux.*

Type 4. Le Socle reste encore dans le champ des réformes passées ... et à venir

Le Socle est perçu principalement Pression extérieures C'est-à-dire ... on a pour le moment d'autres préoccupations ou « on ne fait rien » (une réforme de plus qui ne changera « pas grand-chose ») et on attend .. ou pire le Socle est déjà digéré ... on s'arrange avec, on bidouille le cadre, on crée des classes « socle », on utilise parfois le livret de suivi mais ...

3. Des invariants dans l'intervention

Dans tous les cas nécessité de travail avec les équipes :

1. Clarifier et **partager** les enjeux, provoquer des ruptures en terme de représentations (loi, Europe 2012, APC, évolutions du métier ...), accompagner la lecture du Socle dans sa dimension plus conceptuelle (Acquisitions, entrée par les compétences ...)

2. **Proposer** une **lecture critique** mettant en évidence des points d'amélioration du texte sur lesquels les équipes auront prise, pourront effectuer des choix. Ces points ne manquent pas, le texte restant « critiquable » et surtout « améliorable » notamment sur le plan didactique.
3. Effectuer des **choix stratégiques** (c'est-à-dire mettre en priorité à partir des ressources et des contraintes) pour faire « entrer » les équipes dans le socle : ces choix dépendent fortement de la culture de l'établissement
4. Faire un **état des lieux** sans concession de ce qui peut bloquer (ou valoriser) la logique socle.
5. **S'engager** après s'être « essayé » sur quelques idées comme par exemple : valoriser les grilles d'évaluation, s'occuper des PPRE, développer le suivi et la mise en situation des compétences « 6 et 7 », améliorer le suivi cycle 3/6° sur le pilier 1, élaborer une progression par niveaux de compétences ...

ANNEXES : Outils utilisés en formation

1. Se préparer à la mise en œuvre du Socle Commun dans le collège

Objectif : Par établissement, décrire les stratégies possibles pour commencer quelque chose à court terme. Pour cela partir du déjà là, de l'existant. Faire un état des lieux pour :

- Repérer ce qui va déjà dans le « sens du socle » (les leviers)
- Formuler aussi ce qui serait *incompatible* (facteurs d'échecs, freins, verrous) avec la logique du socle.

Rubriques proposées pour effectuer cet « état des lieux » par collège :

1. Ce qui relève des pratiques favorables / défavorables

- Le traitement des programmes : éléments de mise en priorités, explicitation des objectifs. hiérarchisation des compétences à faire maîtriser par tous les élèves (pour les élèves en difficultés j'assure au moins ...). Organisation collective des modalités de repérage des élèves qui n'ont pas ces acquis.
- Entrée par les compétences (plutôt transversales) : définition de quelques compétences essentielles, identification de situations de référence (exposer, débattre ...), identification de différents paliers de maîtrise.
- Pratiques d'évaluation : harmonisation des exigences, logique de valorisation des acquis, logique de bilan des acquis aux grandes étapes du parcours, variété des « objets » évalués, ...
- Stratégie de différenciation en étant attentif à la richesse (autre que du purement scolaire) et à la variété des dispositifs. Par exemple : conception de parcours individualisés, utilisation alternative du temps scolaire (remédiation, aide au devoir, co-intervention), élaboration de PPRE, mise en œuvre de regroupements temporaires, classes « spécifiques » ...
- Culture de l'innovation, travail en équipe, cohérence entre valeurs du Projet Educatif et pratiques pédagogiques ...
- ...

2. Ce qui relève d'éléments existants à valoriser (rendre visible), à intégrer au Socle :

- Education à l'orientation
- Formation au « métier d'élève », méthodologie
- Formation citoyenne, gestion de la note de VS
- B2i : évaluation et situation de formation (cf. démarche portfolio)
- Cadre Européen des langues
- Maîtrise de la langue française
- ...

2. Quelques questions à se poser pour la mise en place du socle commun

Sur le programme, la formation et les progressions...

Sur quelles compétences insister ?

Pour chacune de ces compétences quelles connaissances, capacités, attitudes faut-il mettre en priorité ?

Quelles conséquences cela a-t-il sur la construction des progressions (séquences) ?

Quelles conséquences cela a-t-il sur le déroulement des séances ?

Comment prendre en compte les dernières compétences du socle ?

...

Sur le suivi et l'évaluation...

Faut-il mettre en place un outil de suivi (portfolio par exemple) ?

Si oui doit-il être par compétences, par niveau de compétences, par matières... ?

Avez-vous des propositions concernant sa composition ?

Comment modifier les évaluations habituelles pour tenir compte du socle ?

Comment prendre en compte le socle pour le calcul des moyennes ?

Comment concilier socle et bulletin scolaire ?

Quels liens avec l'école primaire ?

Quelles conséquences sur le conseil de classe ?

...

Sur la gestion de l'hétérogénéité et la différenciation ...

Quelles propositions peut-on faire pour tenir compte des parcours différents des élèves (place des tests de 6^{ème}, groupes de besoins, PPRE...) ?

Quelle organisation mettre en place ?

Avec quels rythmes scolaires ?

...

Attendus du socle :

D. n° 2006-830 du 11-7-2006
JO du 12-7-2006

« d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société »

« La définition du socle commun prend également appui sur la proposition de recommandation du Parlement européen et du Conseil de l'Union européenne en matière de « compétences clés pour l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie ». »

« une référence commune »

« L'enseignement obligatoire ne se réduit pas au socle commun. Bien que désormais il en constitue le fondement, le socle ne se substitue pas aux programmes de l'école primaire et du collège ; il n'en est pas non plus le condensé. Sa spécificité réside dans la volonté de donner du sens à la culture scolaire fondamentale, en se plaçant du point de vue de l'élève et en construisant les ponts indispensables entre les disciplines et les programmes. »

« Maîtriser le socle commun, c'est être capable de mobiliser ses acquis dans des tâches et des situations complexes, à l'école puis dans sa vie ; c'est posséder un outil indispensable pour continuer à se former tout au long de la vie afin de prendre part aux évolutions de la société ; c'est être en mesure de comprendre les grands défis de l'humanité, la diversité des cultures et l'universalité des droits de l'homme, la nécessité du développement et les exigences de la protection de la planète. »

« Chaque grande compétence du socle est conçue comme une combinaison de connaissances fondamentales pour notre temps, de capacités à les mettre en œuvre dans des situations variées, mais aussi d'attitudes indispensables tout au long de la vie, »

« L'exigence de contenu du socle commun est indissociable d'une exigence d'évaluation. Des paliers intermédiaires, adaptés aux rythmes d'apprentissage définis par les cycles, sont déterminés dans la maîtrise du socle. »

« Un livret personnel permettra à l'élève, à sa famille et aux enseignants de suivre l'acquisition progressive des compétences. »

« 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.

Les élèves qui manifestent des besoins particuliers quant aux acquisitions nécessaires à chaque palier se voient proposer un programme personnalisé de réussite éducative. »