

Mise en œuvre du S.3C. sur le terrain en école élémentaire

*Aude Delatouche,
enseignante spécialisée en RASED*

Le socle commun des connaissances et des compétences est une réforme qui s'inscrit dans la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'Ecole du 23 avril 2005 applicable à l'école primaire et au collège. Elle y précise que « la scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité (...). » Le décret du 11 juillet 2006, pris en application de cette loi, le présente par ailleurs dans sa référence à la dimension européenne avec les « compétences clés pour l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie » proposées par le Parlement européen et le Conseil de l'Union européenne, et par le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) « qui propose une mesure comparée des connaissances et des compétences nécessaires tout au long de la vie ».

Le programme du socle commun s'organise en sept grands champs appelés compétences : la maîtrise de la langue française, la pratique d'une langue vivante étrangère, les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique, la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication, la culture humaniste, les compétences sociales et civiques, et enfin l'autonomie et l'initiative.

La mise en œuvre du socle a été rendue obligatoire en école primaire à la rentrée 2009, avec la mise en place du livret d' « Attestation de maîtrise des connaissances et des compétences au cours élémentaire première année et au cours moyen seconde année », à renseigner par les enseignants de C.E.1 pour le palier 1 et de C.M.2 pour le palier 2. Il est organisé en grilles de compétences regroupées en sous-ensembles thématiques de chaque grande compétence.

J'ai interrogé 24 acteurs de l'école élémentaire et du collège : des inspecteurs de l'éducation nationale, des conseillers pédagogiques, des directeurs d'école, des enseignants de C.E.1 et C.M.2, des principaux de collège, des professeurs de collège et des professeurs d'I.U.F.M., exerçant donc différentes fonctions d'acteurs à différents niveaux, et ceci dans diverses circonscriptions, majoritairement de l'académie de Créteil (notamment pour les I.E.N et les conseillers pédagogiques) et quelques uns dans les académies de Paris et de Versailles. Je

leur ai demandé quelles étaient leurs réflexions sur le socle et ce dont ils pouvaient me rendre compte dans le déroulement de la mise en œuvre de ce dernier, via le livret d'attestation.

Des récurrences et des points de convergence ressortent de ces entretiens.

Ils sont de l'ordre d'une part, de réflexions critiques sur certains contenus du livret au regard d'une aide pour l'apprentissage des élèves et, d'autre part, des difficultés dans sa mise en œuvre.

Ces critiques et difficultés ont pu devenir pour certains facteurs de démotivation ; la mise en place semble être donc réalisée parce qu'obligatoire, mais sans réelle conviction sur les objectifs qui sont à la source de cette réforme, objectifs qui ne sont d'ailleurs pas forcément connus par les acteurs qui sont au plus près de la mise en œuvre, c'est-à-dire les enseignants de C.E.1 et de C.M.2. : objectif d'acquisition d'un apprentissage minimal par tous les élèves durant la scolarité obligatoire, acquisitions présentées sous forme de compétences à acquérir, à évaluer et à valider en fin de chaque palier, avec la volonté de la construction d'une réelle continuité entre l'école primaire et le collège.

Je vais maintenant vous exposer les 4 thèmes qui m'ont semblé regrouper les principales sources d'écueil quant à l'appropriation de ce document qu'est le livret d'attestation.

1. Le questionnement concernant le lien avec les programmes 2008

Les programmes 2008 de l'école primaire ont remplacé les programmes 2002 et ont été mis en place à la rentrée scolaire 2008. La mise en place du livret d'attestation du socle de façon obligatoire à l'école primaire date, elle, de la rentrée 2009.

Les différents acteurs interrogés m'ont fait part de leur interrogation concernant l'articulation entre les programmes 2008 et le socle. Ils ne comprennent pas bien la raison pour laquelle il y a deux programmes de compétences à enseigner. Ils déplorent le manque d'explication à ce sujet. Quelle différence entre l'un et l'autre ? Quelle articulation ? Comment expliquer l'arrivée du livret d'attestation alors que l'on a déjà les programmes 2008 ?

Et si ces interrogations étaient la conséquence du flou véhiculé par la notion de compétences, que l'on retrouve aussi bien dans les discours des théoriciens que des praticiens ? Flou qui ressort également dans la difficulté de mettre en mots, avec les items des grilles, les compétences visées par le socle.

Ainsi, les personnes interrogées se questionnent sur la redondance de certains items des programmes 2008 et de certains du livret d'attestation ou sur leur complémentarité, voire leur présence dans l'un mais pas dans l'autre.

Exemples pris dans les programmes de C.M.2 des programmes 2008 et le palier 2 du livret d'attestation :

- Exemple de compétence que l'on retrouve dans les deux programmes de compétences

Dans : « Français » (programme 2008) et « Maîtrise de la langue française » (palier 2)
« Copier sans erreur un texte d'au moins 15 lignes en lui donnant une présentation adaptée. »

- Exemple de complémentarité :

Dans : « Histoire des arts » dans « Culture humaniste » (programme 2008) et « Pratiquer et avoir des repères en histoire des arts » dans « La culture humaniste » (palier 2)

- Programme 2008 : « Rencontrer des œuvres. » « Développer sa curiosité pour de nouvelles œuvres. » « Situer une œuvre dans son époque. » « Comprendre une œuvre à travers son époque. »
- Palier 2 : « Distinguer les grandes catégories de la création artistique. »

Face à ces questions sans réponse de la part de l'institution, certains se démotivent, d'autres tentent de répondre le plus pertinemment possible à la demande institutionnelle.

Ainsi, sur le terrain, certaines circonscriptions se sont dotées d'un livret édité par le S.C.E.R.E.N. et réalisé par le C.R.D.P. de l'académie d'Orléans-Tours, qui regroupe par niveau et par palier les compétences du programme 2008 et les compétences du socle. On a ainsi en parallèle les items relatifs à chaque niveau de l'école primaire avec une grille d'évaluation composée d'un tableau à 4 colonnes (le titre de chacune est laissée au libre-arbitre de l'enseignant), et, en fin de chaque cycle, le palier 1 (correspondant à la fin du cycle 1) et le palier 2 (correspondant à la fin du cycle 3). Ce sont soit des conseillers pédagogiques soit des directeurs d'école qui ont demandé à l'I.E.N. que soit proposé ce document, ce qui évite une multitude de photocopies et une mise en parallèle matérielle des items des programmes 2008 et du livret d'attestation. Mais le problème du coût a dû être évoqué. Un tel livret coûte 1,90 euro chacun, ce qui constitue une somme non négligeable si l'on multiplie par 26 – nombre moyen d'élèves par classe (presque 50 euros par classe) et par 260 – nombre moyen d'élèves par école - (500 euros par école). Il a été demandé aux circonscriptions de financer ces livrets.

Ce qui est d'ailleurs également ressorti est le manque de prise en compte de la mise en œuvre matérielle et effective de cette réforme éducative.

Dans d'autres circonscriptions ont été proposés des documents en ligne visant ce même objectif : proposer dans un même espace (un document Word) les items de ces deux programmes.

2. La validation

2.1. Les conséquences du caractère binaire de la validation des compétences

Chaque compétence du livret devait être validée en cochant soit « oui », soit « non ».

2.1.1. Ce qu'entraîne cette validation en mode binaire

2.1.1.1. Des « oui » qui renvoient à des degrés différents de l'apprentissage

C'est peut-être la critique la plus unanime émise à l'encontre du livret d'attestation.

La plupart des acteurs que j'ai interrogés ne pratiquent plus la validation par notemais sont dans une pratique évaluative et de façon plus globale, pédagogique, par compétence. Or, leur validation par compétences est soumise en général à une progression suivant 4 degrés (voire 5 dans une école visitée) : Acquis (A.), A Renforcer (A.R.), En Cours d'Acquisition (E.C.A.), Non Acquis (N.A.). Le fait de passer d'une gradation à une binarisation les mène à penser que cela manque de justesse pour rendre compte de l'état d'apprentissage de l'élève.

Ainsi, beaucoup de ces enseignants m'ont avoué renseigner plus massivement la case « oui » que la case « non », sans que cela soit le signe d'une compétence réellement acquise par l'élève. En effet, pour eux, mettre « non » à une validation de compétence ne correspond même pas à un début d'acquisition de compétence ; selon eux, cela revient donc à renseigner N.A. pour cette compétence. Ils vont alors cocher « oui » lorsque la compétence est soit E.C.A., A.R. ou A.. Ils cocheront la case « non » uniquement lorsqu'ils estiment que cela correspond à la validation N.A.. Ainsi, les « oui » renseignés renverront à différents niveaux de l'acquisition des compétences par l'élève.

Des enseignants m'ont même avoué que, dans le doute, ils préféreraient renseigner la case « oui » que la case « non ».

2.1.1.2. Une exigence moins importante en Z.E.P.

La seconde conséquence de ce mode d'évaluation binaire concerne plus spécifiquement les enseignants de C.M.2 exerçant en Z.E.P. au vu de ce qui m'a été dit. Ces derniers craignent s'ils renseignent la case « non, de donner une image stigmatisée du profil cognitif de leurs élèves auprès de leurs collègues de 6^{ème} qui liront ces attestations, ce qui n'était pas le cas lorsque qu'il y avait une gradation. Ils me disent alors, pour cette raison, plus facilement renseigner la case « oui » que la case « non ».

Ceci fait écho à une remarque faite par une IEN disant être persuadée que les enseignants exerçant en ZEP allaient plus facilement valider le palier si les élèves avaient les compétences qu'ils jugeaient indispensables. Cela laisserait alors supposer qu'un même élève aurait un livret renseigné différemment et plus positivement s'il est dans une école située en ZEP que dans un contexte plus favorisé, ce qui est en lien avec ce qui suit.

2.2. Les conséquences d'une validation par compétences sans outils d'accompagnement

Le livret d'attestation a été donné aux enseignants sans exercices d'accompagnement, ce qui questionne l'ensemble des acteurs interrogés.

2.2.1. Certaines compétences du livret renvoient à des niveaux cognitifs différents.

La désignation d'une compétence peut renvoyer à des niveaux cognitifs différents. Ainsi, dans le palier 2, dans « Les principaux éléments de mathématiques », l'item « *Résoudre des problèmes relevant des quatre opérations* » peut renvoyer aussi bien à un problème où il faut utiliser une seule opération - dont le choix peut être guidé par le lexique utilisé dans l'énoncé du problème (« ajouter » pour l'addition, « enlever » pour la soustraction par exemple) - qu'à un problème où il faut mobiliser plusieurs types d'opérations dont certaines ne sont pas explicitement mises en exergue dans l'énoncé du problème. L'activité intellectuelle demandée dans ce second cas est supérieure à celle du premier cas, et pourtant renseigne la même compétence.

De même, dans le palier 2, dans « La maîtrise de la langue française », « *Maîtriser l'orthographe grammaticale* » peut renvoyer à un éventail de difficultés grammaticales plus ou moins complexes.

2.2.2. Une compétence trop globale renvoie à de multiples apprentissages

Des enseignants s'interrogent également sur le fait qu'une même compétence regroupe plusieurs types d'activités. Ainsi, dans le palier 2, dans « Les principaux éléments de mathématiques », dans « Grandeurs et mesures », l'item « *Utiliser des instruments de mesure ; effectuer des conversions.* » renvoie à deux activités différentes. L'utilisation d'outils de mesure telles la règle, le rapporteur peut être réussie indépendamment de la capacité à effectuer des conversions. Or, pour valider cet item, il faudra maîtriser ces deux compétences, qui auraient pu être désignées en deux items distincts du fait de leur possible indépendance. Certains enseignants m'ont fait part de la validation d'une telle compétence si l'élève est en réussite sur au moins une compétence désignée par une partie de l'item qu'ils estiment essentielle, ce qui ne donnera pas un « oui » identique à celui d'un élève qui aura réussi toutes les compétences désignées dans l'item.

Beaucoup, et ceci à des niveaux de fonction différent, se sont donc plaints du manque d'outils pour renseigner ces items qui aurait pour conséquence, selon eux, de valider des items sans que cela corresponde de façon juste au type de compétence correspondant à ces items.

Un inspecteur, pour palier à ce problème, a ainsi demandé aux enseignants d'accompagner l'attestation avec les exercices qui leur avaient permis de valider ou non la compétence afin d'avoir la connaissance la plus juste possible du profil cognitif de l'élève.

Une inspectrice a, elle, demandé aux enseignants de renseigner les items grâce aux évaluations nationales quand cela pouvait correspondre, ce qui n'a pas pu être toujours le cas.

Tout cela interroge sur la justesse de ce type de document renseigné. En effet, ce qui ressort de ces entretiens donnerait à penser que plus de « oui » sont cochés que de « non », du fait du manque de prise en compte d'une progressivité, et que le renseignement des items ne correspond pas à l'ensemble des ou de la compétence désignées par ce dernier, en raison du flou véhiculé par leur désignation, et donc ne reflète pas vraiment la réalité du degré d'acquisition par les élèves des compétences définies par le socle. Ce manque de justesse serait accru pour des élèves de milieu populaire, pour les quels la peur de stigmatiser et la liberté d'évaluation découlant de ce type de document à remplir priment sur la prise en compte de ce qu'il en est réellement de l'état d'apprentissage de l'élève.

En outre, la nouveauté de ce document, associée à un manque d'articulation avec les programmes 2008, à un manque d'information relatif à ces attestations et à une activité d'évaluation supplémentaire en fin d'année, notamment pour les enseignants de C.M.2, les mènent, pour la plupart, à remplir ces attestations de façon assez rapide et pas forcément avec une grande justesse, ce qu'ils reconnaissent : beaucoup ont employé l'expression « remplir à la louche ».

3. Une réflexion critique sur le choix de certains items

Certains déplorent que l'on ne soit pas suffisamment dans une approche disciplinaire dans certains champs d'items. Ainsi, une I.E.N. m'a fait part de son désarroi devant l'approche uniquement en termes de capacité et non de savoir dans le champ de l'histoire. On peut d'ailleurs s'étonner qu'en sciences expérimentales et technologie il y ait une liste de différents thèmes à aborder dans ces disciplines (Le ciel et la terre, la matière, l'énergie, l'unité et la diversité du vivant, etc.) et non en histoire où les indications sont d'ordre plus général (« *Identifier les périodes de l'histoire au programme* », « *Connaître et mémoriser les principaux repères chronologiques* », etc.).

Certains s'étonnent du rapport déséquilibré entre le nombre d'items par discipline et le nombre d'heures qui leur est imparti. Ainsi, dans le palier 2, « La maîtrise de la langue française » comprend 29 items pour 288 heures annuelles pour le français (tout en sachant que la maîtrise de la langue française ne s'arrête pas à la discipline du français : on la travaille également évidemment en mathématiques, en E.P.S., en sciences expérimentales et technologie, dans la culture humaniste) contre 17 items pour l'enseignement de la langue vivante qui, lui, est prescrit à seulement 54 heures annuelles.

Ces réflexions critiques interrogent la pertinence de cet outil et expliquent un manque de motivation dans son appropriation.

4. La liaison école/collège

Beaucoup d'acteurs se sont interrogés sur l'utilisation effective des attestations de livret par les enseignants du collège. Ayant assisté à trois réunions de liaison école/collège en fin d'année scolaire concernant la passation des élèves de C.M.2 en 6^{ème}, j'ai pu constater que les enseignants du collège accordaient plus d'attention à ce qui était dit ou écrit par les enseignants au sujet de l'élève - et notamment au niveau du comportement (ou du bon niveau scolaire pour la constitution de classes de niveau) - qu'au contenu des attestations.

A l'unanimité, les enseignants, les directeurs d'école et les conseillers pédagogiques m'ont dit qu'ils ne s'attendaient pas à ce que ce livret d'attestation soit un outil diagnostique du profil cognitif de leurs élèves sortant du C.M.2 pour leurs futurs professeurs de 6^{ème}.

Ce qui ressort donc de façon générale de cette enquête est la difficile appropriation du livret de socle. Le rapport Groperrin d'avril 2010 parlait également de cet écueil au sein du collège. Il semble que cela soit aussi le cas au sein de l'école primaire car l'outil est questionné dans sa pertinence aussi bien intrinsèque qu'extrinsèque.

Par ailleurs, ce qui ressort de façon moins visible - mais qui mérite qu'on s'y attarde – est ce que ce type de document renseigné peut produire, dans son adaptation en fonction des contextes socioculturels d'enseignement. Tout ce qui a été soulevé ci-dessus concernant l'éviction de la gradation au profit d'une binarisation, le manque d'outils d'accompagnement nationaux, la peur de donner une image négative de l'apprenant, entraînerait un renseignement des items très subjectif qui pourrait mener à un abaissement des exigences dans des contextes plus défavorisés. On peut alors se demander si un même « oui » à un item ou à un palier en ZEP et en milieu plus favorisé renverra au même degré d'acquisition. On peut faire l'hypothèse que non, au vu de ce qui a été recueilli. Le socle commun va-t-il donc permettre de donner un vrai bagage intellectuel indispensable et identique à tous les

élèves de France ou tend-il plus à donner illusion ? C'est une question qui mérite d'être éprouvée sur le terrain à plus grande échelle.

C'est donc une approche critique de l'évaluation par compétences que j'ai mise en exergue au cours de cet exposé. Néanmoins, et particulièrement avec un public d'élèves en ZEP, une approche par compétences, réfléchi par ses acteurs, peut être un outil essentiel pour rendre plus lisible l'univers scolaire aux yeux de ces élèves qui ont justement besoin que cela soit rendu plus clair par le fait que ce n'est qu'au sein de l'école que cela est possible pour eux.