

ANALYSE DES GRILLES DE REFERENCE, BANQUE D'OUTILS etc... CENSEES AIDER LES ENSEIGNANTS A VALIDER LE SOCLE COMMUN

Le ministère a mis en ligne sur le site Eduscol des documents censés aider les personnels à évaluer les items du socle commun.

Cette banque d'outils est constituée de grilles de référence explicitant les items, précisant les exigences, de documents d'appui proposant des situations d'évaluation, ainsi que de règles pour répercuter les évaluations du B2i dans la compétence 4 :

<http://eduscol.education.fr/pid23228-cid53126/grilles-de-references-socle-commun.html>

<http://eduscol.education.fr/cid52432/outils-pour-evaluation-des-competences.html>

Des banques de problèmes ou de situations sont proposées, censées aider les personnels à la mise en place du socle commun.

Devant le désarroi des collègues face au socle et aux items du livret, il ne faudrait pas que ces indications - qui ne sont en aucun cas des instructions officielles à mettre en place, mais qui ont plutôt le statut de documents d'accompagnement – deviennent modélisantes, et qu'au final les contenus d'enseignement et les pratiques mises en œuvres soient pilotés par ce document, au service de l'évaluation du socle.

Ci-dessous vous trouverez des éléments d'analyse (non exhaustive) de ces documents.

Rappel : le SNES, engagé dans la lutte contre le socle commun continue à dénoncer les livrets de compétences et la philosophie du socle. Voir documents en ligne :

<http://www.snes.edu/SOCLE-COMMUN-LIVRET-PERSONNEL-DE.html>

<http://www.snes.edu/-Socle-commun-livrets-de,403-.html>

Compétence 1

Pour le professeur de français, la lecture des documents rajoute encore à la confusion. On sait que le socle est déconnecté, en grande partie, du programme, lequel n'est d'ailleurs actuellement en application que pour les classes de 6^{ème} et 5^{ème}. On trouve, sur le site Eduscol, 2 « outils » : les « grilles de références » (mises en ligne en novembre 2010) pour les 7 compétences et le « document d'appui » seulement pour les compétences 2, 3, 4 et 5.

Les grilles de références donnent le vertige : pas moins de 5 pages de « mode d'emploi » seulement pour la compétence 1 ! D'ailleurs l'aide apportée est bien relative car les modalités d'évaluation restent floues et le niveau d'exigence n'est pas précisé. Il est préconisé par exemple de « Faire parcourir avec des consignes et des objectifs précis tout ou partie d'un texte documentaire ou littéraire. ». La plupart du temps d'ailleurs, ce sont des portes ouvertes qui sont enfoncées : « faire repérer dans un texte littéraire ou documentaire les indications de lieu, de temps, les acteurs et les actions ».

On ne trouve dans ce document aucune interrogation sur les conditions matérielles de mise en œuvre de tout cela. Comment, par exemple, pour les 30 élèves d'une classe de 3ème « Favoriser l'expression des élèves (oral, langue des signes, Langage Parlé Complété, mime ...) » ?

Enfin ce qui frappe dans cette grille, c'est le mélange d'activités qui s'adressent non seulement aux professeurs de français, mais à tous les professeurs, sans réelle distinction. Comment tous ces collègues s'entendent-ils pour valider une seule compétence qui recouvre tant de capacités et d'activités différentes ?

Voir aussi des éléments d'analyse concernant le français dans la partie concernant la compétence 5.

Compétence 2

Il n'y a pas de référence culturelle particulière (comme il en existe dans les programmes) car il s'agit de compétences communes à toutes les LV.

Il n'y a pas de dimension citoyenne (ni en terme de formation critique ni de réflexion) et il est rappelé que l'enseignement des langues est orienté vers la réalisation de « tâches » ; certaines de celles-ci étant énoncées dans l'introduction mais n'étant reprises ensuite dans aucun domaine ou item (ex : poème).

Il y a de nombreuses formules floues. Exemple : « l'élève se fait globalement comprendre avec une prononciation globalement correcte, possède un vocabulaire suffisant mais restreint ».

Pour chaque domaine, le Ministère a choisi des items qui auraient pu être autres car les descripteurs de niveau A2 du CECRL sont nombreux. Ceux qui ont été retenus répondent aux besoins d'une langue utilitaire.

Les situations d'apprentissage proposées ont un caractère modélisant car elles constituent une sorte de « mini-programme » que les collègues pourraient être tentés de suivre, afin de ne plus avoir à jongler entre programme, socle, palier et niveau A2 du CECRL. Ce qui constituerait une perte considérable par rapport à la situation actuelle avec des programmes qui permettent un enrichissement culturel, une ouverture à l'autre, une réflexion critique et citoyenne.

D'autres aides par langue sont proposées. Elles renvoient parfois au programme ou à la grille d'Eduscol, ce qui est tout sauf une aide concrète !

Les langues vivantes ne sont pas citées dans la compétence pour "une culture humaniste". Est-ce un regrettable oubli...ou bien la traduction d'une conception essentiellement utilitaire des langues vivantes ?

Compétence 3

Plusieurs documents sont mis à disposition des collègues sur Eduscol :

Dans la partie "Grilles de références socle commun" :

(<http://eduscol.education.fr/pid23228-cid53126/grilles-de-references-socle-commun.html>)

- la "**Grille de références du palier 3**" (7 p sur 28 pour la compétence 3) propose un tableau d'explicitation des 14 items de la compétence 3.

Concernant la démarche scientifique et la résolution de problèmes, ceux-ci sont subdivisés en 32 "indications pour l'évaluation", aboutissant à un tronçonnage sévère des capacités mises en œuvre par les élèves, avec des niveaux "d'évaluabilité" très variables ("L'élève mène à bien un calcul numérique", "l'élève conduit un raisonnement pour démontrer une propriété ayant fait l'objet d'une conjecture " ou "l'élève traduit une information codée (...)", et s'apparentent davantage à des conseils pour développer les compétences des élèves qu'à des indications concernant leur évaluation

Ces indications sont complétées par une reprise des principaux points du programme de chaque discipline, où l'ensemble du programme est résumé en quelques colonnes (très laconiques) : l'objectif de "l'école à deux vitesses" s'exprime clairement dans ces grilles avec des exigences du

socle aux objectifs minimalistes en comparaison des exigences qui s'appuieront sur les programmes complets. Enfin, comment évaluer l'acquisition définitive d'une connaissance abordée quelques heures seulement au cours d'une scolarité ?

Mais ce n'est pas tout ! Il est précisé que les disciplines scientifiques, technologiques et mathématiques ne doivent pas pour autant délaissier l'évaluation de la compétence 1 "Lire, Ecrire, Dire", où de nombreuses références les rappellent à l'ordre tout au long des "indications pour l'évaluation".

Dans la partie "Outils pour l'évaluation des compétences" :

(<http://eduscol.education.fr/cid52432/outils-pour-evaluation-des-competences.html#competence3>) :

- a) Un "**Vade-mecum**" (16 pages) reprend les textes et fait l'apologie de la diversification pédagogique, l'interdisciplinarité, la notion de "tache complexe", en insistant fortement et expliquant l'utilisation de critères d'évaluations. Un exemple est cité pour chaque discipline
 - en SVT, le texte explique en détail ce que signifie "extraire les informations relatives à un thème de travail" dans un contexte donné (les cellules de défense), si par extraordinaire cette compétence élémentaire avait échappé aux enseignants concernés...)
 - pour la technologie on propose un travail de construction d'une présentation graphique alliant 2D et 3D. On demande à l'élève *de faire une figure géométrique codée* alors que les codes de base du dessin technique ne sont pas respectés dans les documents présentés dans les deux banques associées en annexe dans le dossier Situations (sciences et technologie)...

Nous avons déjà dénoncé qu'aucune possibilité de coordination réaliste ne permette pour un établissement de taille moyenne, *la coopération entre les quatre disciplines*, qui, comme le préconise le texte, *doit permettre l'évaluation de l'ensemble des connaissances et des capacités ...* Sauf à ce que l'évaluation se substitue à toute forme de liberté pédagogique.

- b) une "**Aide au suivi de l'acquisition des connaissances et capacités**" (16 p) qui décline dans un tableau à double entrée l'ensemble des capacités présentées dans le document "grille de référence du palier 3" (*cf ci-dessus*), pour les 4 niveaux du cursus du collège, de la 6^{ème} à la 3^{ème} ; la "grille de référence" présentant une liste de 32 sous-items, on atteint le nombre conséquent d'une bonne centaine de "sous-items progressifs" à évaluer au cours de la scolarité...
- c) une "**Situations (sciences et technologie)**" qui compile une banque de situations "d'apprentissage et d'évaluation" (encore !) soit disciplinaires, soit interdisciplinaires, basées sur des situations problèmes "de la vie courante" aussi réalistes qu'un élève de 6^{ème} se questionnant sur la surpopulation de sangliers ou un autre, en 3^{ème}, se demandant où se cache l'ADN du chou-fleur... ; ces situations sont basées sur une démarche en tâche complexe, dont l'objectif affiché est à nouveau principalement axé sur l'évaluation au dépend du raisonnement ou de la démarche scientifique ou expérimentale...
Pour la technologie les tâches complexes sont construites à partir des programmes mais nécessitent un équipement très particulier, dont les collèges ne sont, pour la plupart, pas encore dotés.
- d) une "**fiche de préparation pour la compétence 3**", hautement formatée, qui ne laisse pas grande latitude à la liberté pédagogique...

Pour conclure, tous ces documents forment un ensemble lourd et indigeste qui va réduire l'enseignement des sciences à une succession d'évaluations de compétences élémentaires plus ou moins fumeuses, et quasiment toutes théoriques. Au moins n'aura-t-on plus le temps de penser, ne serait-ce qu'une seconde, à faire des TP, qui seront d'autant moins nécessaires qu'aucun item (ou si peu) ne leur est consacré. A termes les évaluations risquent de devenir la finalité de l'organisation pédagogique des disciplines scientifiques et technologie.

Documents d'appui concernant la compétences 3 :

a) Vade-mecum

Ce document s'appuie sur le décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006 relatif au socle commun des connaissances et compétences.

La diversification de la pratique pédagogique apparaît comme la panacée au service de la construction de compétences. Pour justifier cette modification radicale de la démarche d'enseignement, le vade-mecum fait référence à PISA qui distingue la notion de tâche simple et de tâche complexe grâce à cette sublime définition : « Une tâche complexe est une tâche mobilisant des ressources internes (culture, capacités, connaissances, vécu ..) et externes (aides méthodologiques, protocoles, fiches techniques, ressources documentaires ..). Chaque élève peut adopter une démarche personnelle de résolution pour réaliser la tâche. Une tâche complexe ne se réduit pas à l'application d'une procédure automatisée. *Dans ce contexte, complexe ne veut pas dire compliqué* ».

Pour bien expliciter les choses, le document fournit ensuite des exemples de tâches complexes dans les quatre disciplines, dommage que celui proposé en maths s'apparente davantage à un problème ouvert qui n'a rien d'innovant.

D'ailleurs a-t-il au moins le mérite de synthétiser toutes les ressources précitées ?

La conclusion analyse la mise en place du socle commun à travers l'ampleur de l'investissement personnel demandé: « Le professeur doit s'approprier les situations proposées, en prenant soin de les adapter pour les mettre en œuvre au sein de sa classe et en concevoir d'autres ».

Et le retour sur la mise en œuvre d'une tâche complexe nous rappelle l'objectif essentiel : améliorer les résultats aux évaluations internationales...

Si ce document était réellement mis en œuvre, il imposerait une surcharge de travail et une modification des pratiques au détriment de la liberté pédagogique de chacun et de la qualité de notre enseignement.

b) Aide au suivi de l'acquisition des connaissances et compétences du socle commun

Chacun des huit items relatifs à la résolution des problèmes et aux mathématiques dans la compétence 3 a été décliné à travers la relecture des programmes des différents niveaux du collège. Dans chaque cas, on se limite à la partie relevant du socle et on formule les exigences à travers les capacités attendues des élèves en situation.

Il faut néanmoins se rappeler qu'en classe de troisième : « sur deux points importants, le socle commun se démarque du programme :

- dans le domaine du calcul littéral, les exigences du socle ne portent que sur les expressions du premier degré à une lettre et ne comportent pas les techniques de résolution algébrique ou graphique de l'équation du premier degré à une inconnue ;

- dans le domaine géométrique, les élèves doivent apprendre à raisonner et à argumenter, mais l'écriture formalisée d'une démonstration de géométrie n'est pas un exigible du socle. »

Ainsi cette différenciation a pour conséquence, de situer la majorité du programme hors socle. Comment gérer dans une même classe des élèves qui préparent le programme de Seconde et d'autres restreints au socle ? Se limiter à l'organisation de la validation du LPC pour certains et aborder tout le programme pour les autres ? Cela sous-entend un premier tri à l'intérieur de la classe, lié à des possibilités d'orientation.

Quant « aux croisements disciplinaires possibles et aux situations pluridisciplinaires d'apprentissage et d'évaluation de la 6^{ème} à la 3^{ème} », c'est aux professeurs à approfondir la question !

c) Banque de problèmes

Les exercices sont intéressants mais en nombre restreint (une vingtaine), ils n'ont rien de novateur et correspondent soit à des problèmes ouverts pratiqués depuis longtemps soit des sujets de type brevet « relookés » ou en lien avec l'ASSR (exercice n° 7 sur la sécurité routière)

Ils sont présentés à l'aide d'un tableau à trois colonnes indiquant les connaissances, les capacités et les attitudes mises en jeu.

Les modalités de mises en œuvre et les commentaires accentuent le caractère standardisé de cet enseignement

Il faut signaler la présence de 4 exercices des évaluations PISA dont trois ont été proposés en 2003, ce qui ne fait que conforter à nouveau l'objectif prioritaire: améliorer les résultats aux évaluations internationales

Dans les prescriptions, on s'attardera sur ces points :

- le lien entre la validation des compétences et la réussite de l'exercice:

- « il n'est pas nécessaire qu'une question soit totalement réussie pour que des compétences du socle puissent être validées. Pour cela, les écrits intermédiaires, les réussites partielles, les échanges oraux seront largement valorisés »

- l'usage des exercices :

- « certains de ces exercices sont à proposer tout au long de l'année pour faire évoluer les représentations des élèves. Tout au long de la formation, ils peuvent servir de support à une évaluation qui évolue du diagnostique au sommatif »

Qui pourrait prétendre que le socle a encore quelque chose de commun pour l'ensemble des élèves ?

Compétence 4

Cette compétence recouvre le B2i. A terme, le logiciel GiBii devrait céder la place à un module du LPC informatisé, Obii.

Si le B2i est acquis, il y a automatiquement validation de la compétence 4. Dans le cas contraire, il y a lieu de renseigner les items du socle correspondant aux items du B2i. Mais comme ils ne sont pas identiques, une règle et un tableau de correspondance ont été établis : http://media.eduscol.education.fr/file/socle_commun/74/5/socle-C4-Compétence4-et-B2i_161745.pdf

Si un item LPC correspond à un seul item B2i, la validation de l'item B2i renseigne l'item LPC ; si un item LPC correspond à 2 items B2i, les deux items B2i doivent être validés pour renseigner l'item LPC ; si un item LPC correspond à 3 items B2i, la validation d'au moins deux des items B2i entraîne le renseignement de l'item LPC. Le module Obii, lorsqu'il sera disponible, fera automatiquement le transfert. Mais, pour l'instant, c'est aux enseignants de se charger de l'application de cette règle en s'appuyant sur le tableau de correspondance.... Soit deux outils différents pour une évaluation de deux façons différentes de la même chose... On peut aussi se demander qui va prendre en charge ce transfert du B2ii au LPC !!!

Par ailleurs, aucun exercice spécifique à cette compétence n'est proposé : on ne trouve que les activités propres au B2i sur Educnet, et encore elles sont en vrac, concernant aussi bien collègue que lycée.

Compétence 5

Globalement, le document, censé être une aide, est d'une **prise en main très difficile**.

On peut douter que son but principal soit d'aider ou d'éclairer les collègues, car il semble surtout **décliner à l'infini l'idée que toutes les disciplines ont leur place dans le socle**. C'est une

littérature légitimante pour nier le fait que dans le socle et le LPC, certaines disciplines ont davantage leur place que d'autres.

Comme c'est le cas pour l'éducation musicale ou les AP, **l'histoire-géographie est convoquée pour la validation de tous les items** (ou presque) du pilier 5. En terme de contenu, il en ressort que l'élève doit effectuer une **multitude de tâches pour s'approprier des repères** historiques, géographiques, artistiques et patrimoniaux (les 2 ne sont pas dissociés). Il est fréquemment précisé que ces **tâches** doivent être menées de manière **régulière et répétée** ce qui donne un **vision assez effrayante de l'apprentissage** : rabâchages et empilement de documents sensés permettre l'acquisition de ces repères (cartes, croquis, schémas, définitions).

Un des problèmes les plus urgents concernant la validation du LPC n'est toujours pas réglé : **comment valider des items inscrits dans les nouveaux programmes alors qu'en histoire-géographie, on enseigne encore pour deux ans les anciens ?**

Cela se pose pour le développement durable en particulier et pour l'histoire des arts.

Il est à noter également que certaines **situations d'évaluation proposées sont extrêmement contraintes** et ne laissent aucune liberté pédagogique à l'enseignant et ce sur plusieurs années (voir l'item "Mobiliser ses connaissances pour donner du sens à l'actualité" qui en est un exemple extrême).

Ainsi le texte précise que l'apprentissage "régulier et répété" doit commencer en 4^e, qu'il faut commencer son cours avec un document d'actualité ou le terminer avec, tout en menant des travaux de recherche au CDI, éventuellement mener des enquêtes individuelles ou en groupes, et se saisir des "célébrations nationales" (type semaine de la presse").

Ce document démontre, enfin, de façon incontestable, que si l'on suit ces consignes, l'arrivée du LPC induira un pilotage par l'évaluation de tout l'**enseignement de l'histoire-géographie**.

- **Pour les enseignements artistiques**, certaines exigences exprimées dans les grilles de référence sont énormes, et on peut même se demander si l'explicitation de certains items n'oublie pas que ce document s'adresse à des élèves de collège : "l'élève sait identifier et interroger les enjeux que porte une création artistique. Il sait interroger les notions de beau et de goût et peut les restituer dans les contextes d'une oeuvre étudiée au collège. Il sait interroger la portée humaine d'une création artistique, que celle-ci témoigne d'une posture de son créateur ou d'un contexte social, politique ou économique particulier" ...

De même la majorité des items ne prennent guère en compte le temps de cours imparti aux enseignements artistiques, ainsi que les conditions de travail.

Concernant la contribution des disciplines à l'évaluation de la culture humaniste, les rédacteurs estiment que les enseignements artistiques peut contribuer à la validation de la quasi-totalité des items de la Compétences 5 ! Comme s'il fallait à tout prix que ces disciplines tirent leur épingle du jeu pour faire oublier que la philosophie de départ du socle commun marginalise les enseignements artistiques.

Ainsi ces disciplines sont censées contribuer à la validation d'items qui dans leur rédaction semblaient jusqu'ici concerner uniquement la géographie (exemple1)...ou l'éducation civique (exemple 2).

Deux exemples en Education musicale et en Arts plastiques.

Exemple 1 : l'item "Avoir des connaissances et des repères relevant de l'espace : les grands ensembles physiques et humains et les grands types d'aménagements dans le monde, les principales caractéristiques géographiques de la France et de l'Europe"

S'il est évident que l'Education musicale permet aux élèves d'aborder des musiques de différents pays, quel rapport avec l'apprentissage de " caractéristiques géographiques de la France et de

"l'Europe" ?

Si dans le programme d'arts plastiques de 3ème "l'oeuvre et l'espace" en est le thème majeur, un élève de ce niveau n'a ni la maturité, ni le recul, ni le temps imparti pour comprendre les effets des arts et de la culture sur la conception des espaces urbains et naturels ainsi que de comprendre les évolutions et les mutations de l'art de l'art public, de l'architecture, de l'urbanisme et du paysage". On est dans des études supérieures d'architecture !

Exemple 2 : "Avoir des connaissances et des repères relevant de la culture civique : Droits de l'Homme – Formes d'organisation politique, économique et sociale dans l'Union Européenne – Place et rôle de l'Etat en France – Mondialisation – Développement durable".

Si l'Education musicale permet, certes, de "s'interroger sur les droits d'auteur"... "de se forger une expérience de tolérance, d'écoute et de dialogue", quel rapport avec : "Droits de l'Homme – Formes d'organisation politique, économique et sociale dans l'Union Européenne – Place et rôle de l'Etat en France – Mondialisation – Développement durable" ???

Concernant **le français**, les deux documents à disposition se contredisent sur plusieurs points. Le premier item ne concerne que la géographie dans la grille mais on trouve la phrase suivante dans le document d'appui : « *Français* : les programmes de français invitent à faire découvrir aux élèves « une culture européenne », voire « mondiale ». L'élève doit donc être capable de situer géographiquement l'origine d'une oeuvre littéraire ou artistique, mais aussi le cadre dans lequel se déroule une histoire narrée. » On ne voit pas trop l'intérêt littéraire de cet objectif, ni sa faisabilité. Quelle est l'origine géographique de « *Candide* » de Voltaire ? La Suisse ou la France ? Où se passe *En attendant Godot* ? Nous sommes tous impatients de connaître la réponse...