

Contribution du SIA aux travaux du CSP

Si la progressivité des apprentissages qui conduisent dans un rapport dialectique complexe à la construction de compétences par les élèves constitue, le fil rouge de l'enseignement tout au long de la scolarité, le socle commun proposé en 2005 dans la loi Fillon est-il bien cet édifice intellectuel qui donne à l'élève, jeune adolescent en devenir ce premier « savoir de pouvoir » émancipateur qui lui permet d'aller à la conquête du monde ? Le socle commun est-il le bon cadre structurant pour l'enseignement dans l'École de la République ? Telle a été la question que s'est posée le SIA et nombre d'inspecteurs au cours de ces 10 dernières années. Très rapidement, il s'est avéré que le cadre imposé institutionnellement était une sorte de dogme qui rendait difficile l'évolution de l'enseignement structuré autour de programmes disciplinaires vers une pratique professionnelle plus soucieuse d'apprentissages et de progrès des élèves. C'est fort de cette analyse que le SIA avance aujourd'hui des propositions pour une évolution permettant une véritable articulation entre « socle commun de connaissances, de compétences et de culture » et futurs programmes scolaires avec une seule perspective : la réussite de tous les élèves, tous capables d'apprendre et de progresser selon l'article L111-1 du code de l'éducation voté dans le cadre de la loi de juillet 2013 relative à la refondation de l'école.

Un socle commun technocratique déconnecté du réel de l'enseignement

La mise en œuvre du socle commun qui a pu apparaître comme un « savoir commun minimum » a généré sur le terrain à la fois des réticences, des inquiétudes et de franches oppositions. Autant de marqueurs d'un objet peu adapté à la culture professionnelle des enseignants que le discours institutionnel renvoyant aux exigences européennes de son nouveau paradigme de développement, celui de l'économie de la connaissance, n'a eu de cesse d'accentuer. Les différents rapports relatifs au socle commun dont celui de la commission parlementaire présenté par Jacques Gasparrin en 2010 ou celui du Haut conseil de l'École de 2011, ont pointé à ce propos un volontarisme insuffisant du Ministère comme des cadres de l'éducation nationale dans cette mise en œuvre. Pour le SIA, cette analyse occulte une réelle difficulté vécue sur le terrain par les IA-IPR comme par les enseignants à articuler deux cultures relevant de deux paradigmes distincts, celui de l'enseignement cloisonné dans une discipline et celui du couple apprentissages-construction des savoirs et des compétences.

Afin de penser un « socle commun de connaissances, de compétences et de culture » enfin adapté à l'histoire de l'école française et de ses acteurs du second degré, il paraît important de relever les éléments ayant freiné sa greffe sur notre système éducatif.

Premier frein : la distinction entre socle et programmes actée par la loi sur l'avenir de l'école d'avril 2005 et son décret d'application du 11 juillet 2006.

Cette séparation temporelle a rendu très difficile sur le terrain l'articulation entre les deux objets. Non articulés à l'enseignement fondé sur la mise en œuvre des programmes, les éléments du référentiel de compétence n'ont pas trouvé facilement leur place dans les pratiques professionnelles. Ceci d'autant plus que les évolutions des programmes proposées par les IGEN ont davantage porté sur des adaptations techniques de cohérence socle/programme plutôt que sur des propositions globales de démarches d'enseignement adaptées à la nouvelle situation. L'approche par compétences (APC) a ainsi tenté de prendre le pas, dans la plus grande confusion, sur un enseignement renouvelé qui aurait pourtant permis au concept de compétences de se structurer en accord avec l'ambition de l'École.

Deuxième frein : la parcellisation des compétences à acquérir qui sont hiérarchisées paradoxalement selon un modèle disciplinaire. Cette atomisation des compétences, pour certaines relevant de catégories (items) sans références concrètes au monde réel, conduit les enseignants à mettre en œuvre des apprentissages scolaires déconnectés des compétences à la construction desquelles ils devraient servir. Sans vision globale des facultés intellectuelles de nature épistémologiques et anthropologiques à développer chez les élèves, cette forme d'enseignement ne sert que ceux d'entre eux capables d'opérer les synthèses culturelles et sociales pour les transformer en compétences. Cette parcellisation s'est par ailleurs traduite par la proposition d'outils d'accompagnement difficilement intégrables aux démarches plus globales d'un enseignement visant le progrès intellectuel. Des séquences d'enseignement caractérisées par la succession de « tâches complexes » visant à l'acquisition des compétences du socle, selon le modèle DGESCO, ont ainsi pris la place de séances construites autour de démarches d'enseignement donnant du sens aux apprentissages.

Troisième frein : l'inscription du socle commun dans une perspective essentiellement évaluative et certificative marquée par les injonctions de la « validation du socle » et la mise à disposition d'un outil : le Livret Personnel de Compétences (LPC). Cette pression évaluative a ainsi conforté un apprentissage à « l'acquisition de compétences » là où il aurait fallu penser « la construction de compétences » articulée à un enseignement renouvelé. Elle a imposé aux cadres du système éducatif de centrer leur action sur la validation du socle plutôt que d'interroger ses enjeux et de réfléchir sur son articulation avec les enseignements disciplinaires qui restent indispensables mais qui doivent être pensés dans une autre perspective. D'experts pédagogiques, les IA-IPR sont ainsi devenus missi dominici d'un système éducatif évaluateur qui s'est éloigné de sa mission formatrice et émancipatrice. De concepteurs d'un enseignement certes trop souvent exclusivement disciplinaire et transmissif, les enseignants sont ainsi devenus des techniciens de la validation de compétences éva-

luées selon des systèmes de plus en plus sophistiqués et opaques.

Enseigner la compréhension du monde pour acquérir des compétences

Pour le SIA, cette analyse de la situation actuelle nécessite de penser, en amont de toute publication des programmes et du « socle commun de connaissances, de compétences et de culture », la question de l'articulation des connaissances et des apprentissages aux compétences fondamentales nécessaires pour s'approprier les outils intellectuels qui permettront de poursuivre des études professionnelles ou supérieures réussies et de mener une vie personnelle sociale et citoyenne choisie. Il faut pour cela que les programmes ouvrent le champ à des démarches d'enseignement différentes de celles d'hier intégrant ces apprentissages. Pour cela, trois postulats semblent incontournables.

Retenons d'abord que l'enseignement et ses démarches, entendons par là les modalités de transmission culturelle d'objets disciplinaires permettant de comprendre le monde, cœur de la professionnalité des enseignants, doivent être le point d'appui de toutes réformes intégrant les apprentissages sur lesquels doit s'appuyer la construction des compétences. Il faut retrouver une représentation de l'École partagée par l'ensemble de la nation et repenser sur cette base les évolutions des savoirs scolaires pour comprendre un monde qui n'est plus aujourd'hui comme hier. Le changement se pilote par la transformation du réel et non par sa révolution. Il en découle que programme d'enseignement et socle ne peuvent qu'être une articulation d'une double démarche celle d'enseignement, jusqu'à ce jour dominante, et celle d'apprentissage et de construction des savoirs et des compétences.

Si le monde n'est plus aujourd'hui comme hier, l'enseignement, devant permettre à tous les élèves de comprendre et d'agir dans ce monde, ne peut être lui non plus aujourd'hui comme hier. Ainsi au regard de l'évolution du monde - sa richesse de plus en plus grande en connaissances et son interconnexion généralisée - l'enseignement seulement transmissif - magistral ou dialogué - et exclusivement disciplinaire est rendu anthropologiquement caduque. Le questionnement du monde, dans sa complexité, doit être envisagé comme nouvelle modalité pour établir, en raison, des savoirs organisateurs de concepts au-delà des informations et connaissances dont l'élève dispose déjà dans ce monde globalisé. Autrement dit, afin de prendre en compte l'évolution du monde, les savoirs disciplinaires retenus dans les programmes doivent permettre d'en éclairer le sens. Ce qui somme toute change la caractéristique même de l'enseignement.

Affirmons enfin que l'ambition de l'école est bien l'émancipation de tous les élèves par leur accès au savoir et l'acquisition de compétences. Cette émancipation permet la compréhension du monde. Celle-ci, nous l'avons vu au regard de sa complexité et de sa dimension interconnectée, demande aujourd'hui à être approchée par son questionnement. L'émancipation de tous impose également cette approche, cha-

cun ayant sa propre compréhension qu'il s'agit de confronter de façon coopérative à celle des autres afin de convoquer des savoirs et se libérer ainsi de représentations qui, si elles ne sont pas perçues comme modèles en évolution deviennent aliénantes. Mais cette libération n'est pas aisée. Elle nécessite des apprentissages afin de disposer des connaissances et des capacités facultés intellectuelles qui exigent du temps pour se construire, dans l'essai/erreur, la conjecture et la multiplicité diverses des situations. Il en découle ainsi que le questionnement du monde peut être une modalité efficace d'acquisition progressive de savoirs en appui sur des apprentissages organisés.

Ces postulats préalablement partagés, il est possible d'envisager des séances ou des séquences articulant enseignement relatif aux objets du monde et apprentissage relatif à la construction de compétences par les élèves.

L'école française, dans le secondaire, est de longue date construite autour des disciplines. L'enseignement de celles-ci indépendamment des unes et des autres présupposait la capacité de l'élève à établir les liens afin de comprendre le monde dans sa globalité. Mais les résultats des études internationales (cf. PISA) ont montré que cet enseignement en privilégiant la transmission scolaire de savoirs disciplinaires tout en négligeant les apprentissages obère la réussite de tous. Pour autant, la conclusion qui doit en être tirée ne doit pas aboutir à surinvestir des apprentissages atomisés au détriment de l'enseignement. Bien au contraire, un équilibre doit être trouvé qui permettra aux enseignements de quitter à la fois l'approche exclusivement scolaire des disciplines tout en intégrant des apprentissages solides permettant aux élèves les plus éloignés de la culture scolaire, essentiellement les plus en difficultés, de réussir. Seul un enseignement fondé sur un questionnement du monde et non plus seulement, selon l'expression d'Y Chevalard, consacré à la « visite des œuvres scolaires » de chaque discipline, permet cet objectif en ne reportant pas sur l'élève la seule responsabilité de comprendre le monde.

Un enseignement fondé sur le questionnement d'objets, de réalités ou d'enjeux du monde invite à convoquer des savoirs pluridisciplinaires. Découvrir, rechercher des explications, argumenter, partager des savoirs construits afin de comprendre le monde permet aux élèves d'en disposer comme savoirs de pouvoir, de comprendre et d'agir. Ces savoirs méthodologiques et factuels peuvent être ainsi acquis en tant que compétences : savoirs susceptibles d'être mobilisés dans d'autres situations de compréhension et d'action sur et dans ce monde. Pour le SIA, les compétences sont alors à définir comme « savoirs de pouvoir » et doivent être affirmées comme telles en cohérence avec l'ambition émancipatrice de l'école.

Afin d'édifier un « socle commun de connaissances, de compétences et de culture », il s'agit donc de repérer ces « savoirs de pouvoir » liés anthropologiquement à la construction de la connaissance et à son partage. Les programmes proposés devront alors per-

mettre de convoquer ces savoirs repérés dans leur relation aux disciplines par une démarche de compréhension du monde. Dès lors, il s'agit de bâtir un ensemble programmatique nouveau qui articule entre eux les objectifs propres à chaque discipline au lieu de les structurer indépendamment les uns des autres.

Un couple indissociable : enseignement/ apprentissage- construction des compétences

Pour le SIA, cette définition du « socle commun de connaissances, de compétences et de culture » et des programmes est la seule qui puisse permettre de faire réussir tous les élèves, « tous capables d'apprendre et de progresser ». Car si aujourd'hui, contextuellement, le monde n'est plus ce qu'il était, d'un point de vue anthropologique la donne a également changée. La plasticité cérébrale devenant réalité scientifique, l'éducabilité de tous s'est imposée.

Nous l'avons dit, les résultats des enquêtes internationales, dont l'enquête PISA, révèlent l'écart croissant entre les élèves éprouvant des difficultés et les autres. Toutes les études sociologiques montrent que cet écart s'établit entre les élèves éloignés de la culture scolaire et ceux d'entre eux qui en sont socialement implicitement complices. Affirmons le, c'est donc bien pour ces élèves souvent issus des quartiers les plus populaires que doivent être d'abord conçus et conduits avec ambition les enseignements et les apprentissages relevant d'une culture commune. La proposition du SIA relative à l'écriture du socle et des programmes va dans ce sens. Les faces (enseignement et apprentissage - construction des savoirs et des compétences) d'un même Janus ouvrent ainsi la porte à la réussite de tous.

D'abord la face enseignement de cette proposition : elle défend avant tout la mise en œuvre d'une didactique anthropologique visant « l'entrée en humanité » de tous les élèves. Sa nature même permet aux élèves les plus éloignés de la culture scolaire de s'y inscrire. Cette didactique fondée sur le questionnement du monde, celui de ses réalités comme celui de ses enjeux, donne nécessairement du sens aux savoirs. Ce sens dont que tout pédagogue s'attache à reconnaître l'importance pour réussir. Elle lui en donne d'autant plus que seront pris en compte dans ce questionnement la diversité et la singularité des cultures de chacun. La problématisation qu'elle impose présuppose un ancrage dans le réel de tous, supports de débats heuristiques, apodictiques, coopératifs, fondateurs, in fine, de savoirs disciplinaires transférables.

Prenant en compte les différences et les singularités afin de permettre à tous d'accéder à une culture commune, la différenciation est au cœur de cette didactique grâce à la mise en œuvre d'une pédagogie de la recherche de compréhension. Les savoirs construits sortent ainsi de leur opacité scolaire que seuls les élèves socialement complices de l'école décryptent. Ils permettent de sortir du rapport utilitariste au savoir, impasse sociologiquement reconnue à toute réussite scolaire. Un tel questionnement du monde permet, en effet, de fonder un savoir identifié comme objet en soi à explorer en nécessité pour comprendre ce monde. Ce savoir est ainsi potentiellement com-

pris dans une histoire anthropologique et épistémologique en perpétuelle évolution.

La face apprentissage de ce Janus de la réussite de tous qui permet de tenir dans un rapport dialectique la prise en compte de la compréhension du monde et l'apprentissage des savoirs permettant cette compréhension trouve, elle aussi, toute sa place dans ce projet d'une école flambeau de l'éducabilité de tous aujourd'hui institutionnellement reconnue.

D'abord, l'enseignement fondé sur un questionnement des objets du monde permet d'y intégrer des objets d'apprentissage nécessaires à cette compréhension et à son partage. Ces apprentissages, et la construction des savoirs et des compétences - dont chacun admet l'importance de leur donner du sens pour faire réussir tous les élèves - intègrent la finalité de l'école. Prenons l'exemple de la maîtrise de la langue, dont on sait combien les élèves éloignés de l'école éprouvent des difficultés à la maîtriser, elle sera d'autant mieux acquise que sa construction relèvera de l'édification d'une pensée sur le monde nécessitant description et argumentation coopérative pour le comprendre.

Pour autant, la seule intégration d'objets d'apprentissage de façon apodictique dans des démarches d'enseignement fondées sur la compréhension pluridisciplinaire du monde ne peut suffire pour permettre leur acquisition par les élèves. Des stratégies d'apprentissage tenant compte en particulier de la plasticité cérébrale devront être déployées. La métacognition, ou plus simplement, la réflexivité autour de la réussite de tâches convoquées pour comprendre doit ainsi être recherchée. Conjecturer, tâtonner dans le cadre de stratégies coopératives sont au cœur de ses pratiques d'apprentissage permettant la réussite de tous.

La responsabilité du CSP sera alors de les favoriser. Mais comment agir ? A ce propos, le SIA propose que le CSP se penche également sur la question de l'évaluation afin de générer des pratiques d'apprentissage favorables à la réussite des élèves les plus en difficultés. Cette évaluation doit s'affirmer comme étant une démarche d'identification des progrès des élèves s'appuyant sur une référence à des repères culturellement normatifs. Les évaluations certificatives doivent les intégrer dépassant ainsi les évaluations actuelles essentiellement fondées sur le tri de savoirs acquis et non acquis.

Fondées sur une expertise pédagogique nourrie à la fois de travaux universitaires et de l'observation des réalités de terrain au sein même des classes, les propositions du SIA invitent à penser le développement de compétences définies comme savoirs de pouvoir comprendre le monde et d'agir dans et sur ce monde par tous les élèves, tous capables d'apprendre et de progresser. Elles imposent de prendre en compte le couple enseignement/apprentissage par l'articulation d'un « socle de connaissances, de compétences et de culture » aux nécessités anthropologiques de comprendre un monde qui n'est plus aujourd'hui comme hier.

La rédaction