

# Le socle commun de connaissances et de compétences



*une si longue absence...*

*«Notre but doit être de faire de chacun de nos élèves  
non un savant intégral mais une raison complète»*

Emile Durkheim

*«Dans le fond,  
c'est manifester le maximum d'estime  
que l'on puisse avoir pour les savoirs  
que de les transformer en compétences»*

Philippe Perrenoud

Plan	Page
<b>Introduction</b>	2
♦	
<b>1. APPROCHE HISTORIQUE ou LE DÉBAT AVORTÉ</b> 1959 ; 1963 ; 1975	2
<b>2. QUESTIONS VIVES ou LE DÉBAT ÉVITÉ</b>	4
<b>2.1. Le poids des mots</b>	4
<b>2.2. Le choc des questions</b>	6
2.2.1. Savoirs et compétences peuvent-ils faire bon ménage ?	5
2.2.2. Culture et compétences peuvent-elles faire bon ménage ?	6
2.2.3. La question des pratiques enseignantes	7
2.2.4. La question de l'évaluation	7
2.2.5. Révolution ou évolution ?	8
♦	
<b>Conclusion</b>	8
<b>Bibliographie</b>	10

## INTRODUCTION

L'annexe du décret du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences<sup>1</sup> commence par ces mots : « *L'établissement d'un socle commun des savoirs indispensables répond à une nécessité ressentie depuis plusieurs décennies...* ». On ne saurait mieux dire<sup>2</sup>.

La question du socle commun a, en effet, pas moins de cinquante ans, puisqu'elle est née avec le collège ; et son importance n'a fait que croître avec le temps, à mesure que le collège a été assailli par la diversité ; diversité des profils des élèves, d'une part, entraînée par la massification ; et diversité de leurs origines culturelles, d'autre part, due à l'immigration. Le tout surplombé, après les *trente glorieuses*, par la crise de l'emploi. Très vite, interrogations et débats ont surgi à propos des objectifs du collège, de la culture qu'il pouvait promouvoir et de sa pédagogie.

Les raisons de chercher à définir le socle commun de connaissances et de compétences propre à la scolarité obligatoire sont donc anciennes ; et le débat sur la question est ancien lui aussi ; et pourtant les gouvernements successifs ont différé la solution, et ce n'est qu'aujourd'hui que ce socle a été défini, dans un relatif consensus d'ailleurs, si on en juge par les votes au CSE.

Pourquoi un si long délai entre l'émergence de la question et la détermination de sa solution ? On peut proposer deux séries d'explications. Celles qui sont attachées aux conditions de la naissance du collège et aux objectifs qui lui étaient assignés dans la société de l'époque, qui ont fait que le débat sur le socle commun a avorté (1ère partie) ; et celles qui sont relatives aux défis et aux enjeux du socle commun, tels que perçus par les protagonistes du système éducatif d'hier et d'aujourd'hui, et qui permettent de comprendre pourquoi le débat a été évité (2è partie).

<sup>1</sup> JO du 12 juillet 2006 et BO numéro 29 du 20 juillet.

<sup>2</sup> Texte d'une conférence faite devant les personnels d'encadrement des Hautes-Alpes lors de la réunion de rentrée de 2006. La version présentée ici est sensiblement enrichie car elle intègre les travaux sur le socle conduits par les inspecteurs de l'académie de Toulouse.

(Cf. <http://www.ac-toulouse.fr/web/personnels/5950-sode-commun-des-connaissances-et-des-competences.php>)

## 1. APPROCHE HISTORIQUE ou LE DÉBAT AVORTÉ

Pour comprendre pourquoi le collège unique ne s'est pas accompagné immédiatement de la définition d'un socle commun de connaissances et de compétences, il faut examiner les conditions précises de sa mise en place.

Il est d'usage de présenter les années 1959-1975, qui ont vu la naissance du collège, comme une période cohérente marquée par trois étapes, dont chacune aurait préparé la suivante :

1) 1959 : scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans et mise en place du cycle d'observation de deux ans à l'issue duquel les élèves sont répartis entre cinq types d'enseignement (terminal pratique [non diplômant], technique court [CAP<sup>3</sup>], technique long [BT, BTS<sup>4</sup>], général court [brevet] et général long [BAC])

2) 1963 : instauration du CES, cycle de quatre ans (cycle d'observation et cycle d'orientation) « réunissant sous le même toit toutes les formes d'enseignement<sup>5</sup> » (voie 1 [général long classique ou moderne], voie 2 [général court moderne], voie 3 [transition-pratique]) ;

3) 1975 : fusion des CES et des CEG qui deviennent simplement des collèges<sup>6</sup>. Le collège unique (collège « Haby ») vient parachever l'édifice commencé en 1959.

Trois étapes pour la mise en place du collège unique, dit-on souvent. La réalité n'est pas aussi simple ! la continuité n'est pas aussi évidente ! Les objectifs du pouvoir politique ont varié au cours de la période, et la question du socle commun de connaissances et de compétences va se trouver au cœur de ces hésitations.

Reprenons les choses en détail.

L'année **1959** voit l'instauration de la scolarité obligatoire à 16 ans (ordonnance du 6 janvier) et du cycle d'observation (décret du même jour).

Avec le cycle d'observation il s'agit de s'adresser à l'ensemble d'une génération, de lui proposer une formation modernisée se concrétisant à travers une palette de structures censées satisfaire les besoins de tous. L'inspiration est celle du *plan Langevin-Wallon* de 1947 qui veut instaurer une réforme démocratique de l'enseignement permettant d'assurer aux aptitudes de chacun tout le développement dont elles sont susceptibles. « *Tous les enfants, quelles que soient leurs origines familiales, sociales,*

<sup>3</sup> Le BEP n'existe pas encore. Il est créé en 1969.

<sup>4</sup> Le DUT n'existe pas encore. Les IUT sont créés en 1966.

<sup>5</sup> Christian Fouchet, ministre de l'Education Nationale.

<sup>6</sup> Le passage de l'école au collège devient automatique.

*ethniques, ont un droit égal au développement maximum que leur personnalité comporte. [...] L'enseignement doit donc offrir à tous d'égales possibilités de développement...<sup>1</sup>*».

L'horizon de sens et de cohérence du nouveau dispositif est l'âge de 16 ans. Bien que certaines structures puissent mener les jeunes jusqu'à 18-19 ans, globalement c'est bien la barre des 16 ans qui fait sens. Les détenteurs du BTS sont perçus comme des « 16 + 2 » ou des « 16 + 3 ». Dans l'esprit du législateur de 1959, les différents types d'établissements (classes de fin d'études, CEG, lycée) orienteront les élèves qu'ils scolarisent dans la structure la mieux appropriée à leurs talents, sachant que la même dignité est attachée aux formations générales et professionnelles.

Quant à la scolarité à 16 ans, elle doit s'appliquer aux enfants qui auront 6 ans à partir du 1<sup>er</sup> janvier 1959, ce qui nous mène en 1967. Cela laisse un peu de temps pour définir un socle commun de connaissances et de compétences. Oui, mais voilà : on s'aperçoit très vite que le nouveau dispositif ne fonctionne pas comme prévu. Les établissements ne jouent pas le jeu de l'orientation. Chacun a tendance à garder ses meilleurs éléments. L'égalité des formations générales et professionnelles n'est qu'un idéal ; les pratiques ne suivent pas. Il va donc falloir remettre l'ouvrage sur le métier. Et ce sera, en 1963, le CES. Et c'est là que l'ambiguïté commence, car, sous couvert de procéder à une correction de trajectoire, le gouvernement, plus précisément : De Gaulle, va effectuer, en fait, un virage à 90 degrés.

**1963** : l'état d'esprit de la classe politique (et de l'opinion ?) est radicalement différent de celui de 1959. L'une et l'autre ont intégré un certain nombre d'événements récents : l'institution de l'Europe communautaire en 1957 et, la même année, le lancement du *Sputnik* par les soviétiques. Depuis plusieurs années l'Occident s'interroge sur sa suprématie scientifique et technologique. On parle de « bataille des cerveaux ». Les Etats-Unis mettent en garde leurs alliés par rapport au fait que l'URSS est en train de gagner cette bataille des cerveaux. De Gaulle, -le nationaliste, -réagit de manière volontariste. Il veut élargir considérablement le recrutement des élites, et le faire sur une base démocratique. Toute la « politique gaullienne d'éducation [...] peut se résumer [à ce] principe central : recruter les élites sur une base démocratique<sup>2</sup> ». La différence avec l'approche de la période précédente ? Maintenant, -dans le contexte de la guerre froide qui pourrait ne pas tourner à l'avantage des occidentaux, -la finalité est le recrutement des élites, et la démocratisation (justice sociale) est un moyen, alors que jusqu'à la fin des années 50, dans le contexte consensuel du plan Langevin-Wallon, la finalité était la démocratisation (justice sociale), et la production des élites une émergence. Ce déplacement d'accent, qui peut n'apparaître

que comme une subtilité intellectuelle, va avoir de grandes conséquences sur la manière de concevoir la réforme.

Il faut donc démocratiser le premier cycle du second degré. Et puisque les établissements existants ont tendance à garder leurs meilleurs éléments, on va créer une structure meulière : le CES, dont on va faire une « gare de triage pour capter tous les bons élèves et les mener vers des études longues<sup>3</sup> ». C'est contre son ministre de l'éducation nationale, mais avec l'aide de l'un des proches collaborateurs de celui-ci, le recteur Capelle, que De Gaulle imprime à l'école moyenne cette nouvelle logique. Seule concession faite à Georges Pompidou et Christian Fouchet : il laisse subsister les CEG<sup>4</sup>. Il faut donc drainer vers le lycée le plus grand nombre de bons élèves... Et cela semble marcher ! On constate une certaine démocratisation de l'accès aux études<sup>5</sup>. Le thème radical-socialiste de l'élitisme républicain fait un retour en force dans le contexte de la V<sup>e</sup> République. Dès lors, le socle commun de connaissances et de compétences n'est plus à l'ordre du jour. Mais la tension constitutive du collège, tel que nous le connaissons encore, est là : école de tous d'un côté, dans le cadre de la scolarité obligatoire, et antichambre du LEGT de l'autre par ses programmes et ses méthodes. Les professeurs, -déjà, -ont fort à faire. Comment concilier une telle diversité d'objectifs<sup>6</sup> ? C'est à ces questions que va tenter de s'attaquer VGE, à partir de 1974, avec le concours de René Haby.

**1975** : à peine élu, Giscard d'Estaing met en avant l'idée du collège unique sans filières et s'en fait son promoteur décidé. « *Il place dès le début la question du collège unique . . . sous le signe du sens - culturel - que l'on doit donner à la scolarité obligatoire, à l'Ecole obligatoire<sup>7</sup>* ». Lors du conseil des ministres du 2 mars 1977, consacré aux programmes du collège unique, il déclare : « *la définition et l'acquisition d'une même culture pour tous les jeunes français qui iront tous, désormais, dans une même école et un collège identique, sont un élément essentiel d'unité de la société française et de réduction de l'inégalité des chances* ». En 1978, il écrit dans *Démocratie française* : « *La mise en place d'un système unique de collèges pour tous les jeunes français constituera un moyen puissant d'égaliser leur acquis culturel. Elle devra s'accompagner sur le plan des programmes de la définition d'un savoir commun, variable avec le temps et exprimant notre civilisation particulière* ». René Haby est chargé de « *la définition fine et détaillée de la réforme<sup>8</sup>* ». La loi « Haby », dite du « collège unique », sera votée le 11 juillet 1975. Elle va

<sup>3</sup> Claude Lelièvre, in *Cahiers pédagogiques*, numéro 439, janvier 2006.

<sup>4</sup> Une concession qui n'en est pas une puisque les services du ministère estimaient difficile de généraliser le CES en zone rurale.

<sup>5</sup> Cf. Antoine Prost, ouvrage cité.

<sup>6</sup> Rappelons qu'à l'époque cohabitaient dans les mêmes classes de sixième/cinquième des élèves qui se retrouveraient ensuite en CPPN-CPA et d'autres qui se dirigeraient vers le LEGT.

<sup>7</sup> Claude Lelièvre, ouvrage cité.

<sup>8</sup> Claude Lelièvre, ouvrage cité.

<sup>1</sup> Jean-Louis DEROUET, *Ecole et justice, de l'égalité des chances aux compromis locaux*, Métailié, 1992.

<sup>2</sup> Antoine Prost, in *Éducation, société et politiques*.

être attaquée de toutes parts. Les expressions « *savoir minimal* » ou « *savoir minimum* » utilisées par le Président sont comprises dans le sens de « *minimiser les savoirs* ». L'expression « *Smic culturel* », popularisée par l'opposition, fait mouche. Les nouvelles structures prévues par la loi se mettent en place, mais les dispositifs d'accompagnement pédagogiques, qui supposent l'engagement des acteurs de terrain, restent lettre morte. En particulier, la circulaire ministérielle intitulée « *Soutien, approfondissement et pédagogie différenciée* » provoque une broncha.

### **SI ON SE RESUME :**

. Les choses avaient plutôt bien commencé pour le socle commun en 1959 ; la façon de poser le problème scolaire devait logiquement conduire, à bref délai, à raisonner en termes de socle.

. Mais les protagonistes ont été rattrapés par l'Histoire en 1963 ; l'optique élitiste l'emporte alors, et il n'est plus question de socle commun .

. En 1974, la question du socle est de nouveau correctement posée, mais le débat se révèle impossible.

1959 et 1963 peuvent aussi être pensées comme exprimant une transition entre deux régimes politiques ; entre les idéaux politiques qui leurs sont associés et les manières de concevoir le rôle de l'école dans la société qui en découlent. En 1959, c'est déjà, certes, la cinquième République, mais le personnel politique est encore, en partie, celui de la quatrième. C'est vrai, en particulier, de Jean Berthoin, premier des ministres de l'éducation nationale de la Vè République, mais qui l'avait déjà été sous la IVè, en 1955, dans un gouvernement Edgar Faure. A l'époque, il avait d'ailleurs élaboré un projet de réforme de l'école dont il s'inspirera en 1959. Quatre ans plus tard, en 1963, la Vè République est dans ses meubles et De Gaulle est aux commandes.

Quoi qu'il en soit, il faudra attendre trente ans une nouvelle initiative politique. Trente années pendant lesquelles les problèmes du collège ne cesseront de s'amplifier.

La question du socle commun reviendra pourtant périodiquement dans le débat public<sup>1</sup>, mais sans jamais recevoir de solution. C'est que les gouvernants ont tendance à y voir un dossier calamiteux, tout juste bon à s'embourber, dans la mesure où le monde enseignant interprète toute démarche tendant à aller vers un socle commun comme une tentative d'instaurer un « *Smic culturel* ». Les formules malheureuses de 1974-1975 sont restées dans toutes les mémoires.

Mais la réactivité des enseignants sur cette question tient aussi au fait que le socle commun met en cause les pratiques pédagogiques.

Où est donc le problème ?

## **2. QUESTIONS VIVES ou LE DÉBAT ÉVITÉ**

### **2.1. LE POIDS DES MOTS**

Ce que l'on appelle en France *socle commun de connaissances et de compétences*, est plus couramment désigné dans les pays anglo-saxons par la notion de *standards*, où elle est prise pour synonyme de *performance standard*. Alors que la première notion met l'accent sur « *l'égalité des chances et la constitution d'un horizon commun*<sup>2</sup>, où la notion de citoyenneté est centrale (Décret : « *Le socle commun est le ciment de la Nation* » ; conférence de presse du ministre : « *Le socle, c'est la culture commune qui permet de partir dans la vie avec les outils nécessaires* »), la seconde insiste sur « *les liens entre les impératifs économiques et l'éducation*<sup>3</sup>. L'insistance sur les standards et les compétences va aussi avec l'idée que « *la qualité du système d'enseignement passe non pas par des directives et des réglementations détaillées, mais par la définition d'objectifs dont l'accomplissement doit être vérifié*<sup>4</sup>. Cette orientation s'accompagne, en principe, d'une grande liberté d'action laissée aux unités locales d'enseignement. L'appel à l'expérimentation, dont l'article 34 de la loi Fillon constitue un très bon exemple, va dans le même sens.

L'IAEA (International Association for Educational Achievement) et l'OCDE ont contribué à la définition et à l'évaluation de *compétences clés*, « *considérées comme indispensables pour une participation réussie à la société tout au long de la vie*<sup>5</sup>. La loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école s'inscrit dans cette perspective : « *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, poursuivre sa formation, conduire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société* » Le décret du 11 juillet s'en inspire et s'en réclame.

Les compétences clés, selon la commission européenne, doivent correspondre à trois critères :

<sup>1</sup> Exemples : rapport Lesourne (*éducation et société demain*, 1987), rapport Bourdieu et Gros (*principes pour une réflexion sur les contenus d'enseignement*, 1989), livre blanc sur le collège de l'IGEN Bouchez (1993), rapport du CNP (*Idées directrices pour les programmes de collège*, 1994), rapport Fauroux (*pour l'école*, 1996), rapport du conseil « *Education* » du conseil européen (*objectifs concrets futurs des systèmes d'éducation et de formation*, 2001) et enfin, en 2004, le rapport de la commission Thélot.

<sup>2</sup> Cf. dossier de la cellule « *veille scientifique et technologique* » de l'INRP sur l'internet (mentionné en bibliographie).

<sup>3</sup> Ibidem.

<sup>4</sup> Ibidem.

<sup>5</sup> *Compétences clés*, Commission européenne, Direction Générale de l'Education et de la culture, Bruxelles, 2002.

- Elles doivent être potentiellement profitables à tous les membres de la société
- Elles doivent coïncider avec les valeurs et conventions éthiques, économiques et culturelles de la société concernée
- Elles ne peuvent tenir compte de styles de vie particuliers mais seulement des situations les plus communes et les plus probables que les citoyens rencontreront au cours de leur vie.

L'OCDE, l'UNESCO et la commission européenne (EUROSTAT) ont conçu des indicateurs statistiques de performance utilisant ces compétences clés. L'enquête PISA<sup>1</sup> en est un exemple.

REPRENONS L'EXPRESSION *SOCLE COMMUN DE CONNAISSANCES ET DE COMPETENCES* ET EXAMINONS SES DIFFERENTS ELEMENTS :

➤ Socle : savoir minimum, « *ce que nul n'est censé ignorer en fin de scolarité obligatoire*<sup>2</sup>, mais aussi « *tremplin*<sup>3</sup> » pour aborder des études particulières, propédeutique pour des études plus poussées ;

➤ Commun = partagé, vivre ensemble, citoyenneté, cohésion sociale, horizon de la nation ;

➤ Connaissances = « *ce qui est connu, ce que l'on sait, pour l'avoir appris*<sup>4</sup> » = ce que l'on a compris et retenu = élément de continuité (disciplines, programmes, inspecteurs) ;

➤ Compétences = « *habileté à faire réussir ce que l'on entreprend, à résoudre les problèmes pratiques*<sup>5</sup> » = élément de changement.

Savoir *quoi* d'un côté, savoir *comment* de l'autre<sup>6</sup>.

Il n'y a pas de consensus sur la définition de la notion de compétence. Qui plus est, -*péché originel*, -elle est issue du monde de l'entreprise. En outre, elle n'a d'abord été que sommairement *acclimatée* au monde de l'enseignement sans qu'ait été tout de suite conduite la réflexion qu'aurait réclamé ce transfert. Sa définition fait encore l'objet de recherches et de controverses (Jean-Marie Barbier, Joachim Dolz, Edmé Ollagnier, Philippe Perrenoud...). Une définition *basique* consisterait à la présenter comme une conjugaison de savoirs, savoir-faire et savoir-être, le tout inscrit dans une situation. La compétence – qui est un « *savoir mobiliser* »<sup>7</sup> – se construit, se mesure et s'évalue en situation. Au sens européen, la compétence est une combinaison en situation de connaissances, capacités et attitudes<sup>8</sup>. A

côté de ces définitions, je retiens celle que propose Philippe Perrenoud<sup>9</sup> : « *Capacité d'action efficace face à une famille de situations, qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et de la capacité de les mobiliser à bon escient, en temps opportun, pour identifier et résoudre de vrais problèmes* ». Les compétences sont des savoir-faire de haut niveau, qui exigent l'intégration de multiples ressources cognitives dans le traitement de situations complexes. Elles doivent être distinguées des savoir-faire ordinaires, qui sont plus des habiletés, des « *savoir-y-faire* » (« *il sait y faire*<sup>10</sup> »). La compétence, elle, est une capacité stratégique, indispensable dans des situations complexes<sup>11</sup>. Une compétence peut être décomposée en composantes (« *éléments de compétences* », capacités). La compétence globale est supérieure à la somme de ses composantes parce qu'elle constitue un système et, comme pour les systèmes vivants, le tout est plus que la simple réunion des parties. La compétence se met en œuvre dans l'action, dans la résolution d'un problème. Elle fait appel à une stratégie de résolution de problème. Pour plus de développements, nous renvoyons aux textes de Philippe Perrenoud sur le site internet de l'Université de Genève et aux références de la PAO des IA-IPR de l'académie de Toulouse (p. 9).

La maîtrise du socle est un BUT pour l'individu (réussite personnelle) et pour la société (cohésion sociale). C'est aussi un MOYEN (poursuite d'études, formation tout au long de la vie). Le défaut de maîtrise du socle ouvre un DROIT (PPRE, formation tout au long de la vie).

---

*compétences clés sont celles qui fondent l'épanouissement personnel, l'inclusion sociale, la citoyenneté active et l'emploi* ». A comparer avec la définition retenue dans le texte français du socle : « *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, comme l'ouverture aux autres, le goût pour la recherche de la vérité, le respect de soi et d'autrui, la curiosité et la créativité* ».

<sup>9</sup> In *Vie pédagogique*, numéro 112, sept-oct 1999.

<sup>10</sup> Expression où se laisse déjà deviner l'idée essentielle : la compétence est une émergence en situation dans laquelle interviennent des connaissances, mais pas seulement.

<sup>11</sup> Dans cette conception, on est loin de la compétence au sens des années 70 ; en ces beaux jours de la *pédagogie par objectifs*, il s'agissait d'exprimer les objectifs de l'enseignement en conduites observables... et mesurables. On utilisait alors des taxonomies très développées. A noter que décomposer les compétences en micro-éléments serait une manière habile de s'en débarrasser...

<sup>1</sup> Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves.

<sup>2</sup> Décret. Expression forgée par Jules Ferry.

<sup>3</sup> Conférence de presse sur le socle commun du ministre de l'Education nationale le 10 mai 2006.

<sup>4</sup> Petit Robert.

<sup>5</sup> Ibidem.

<sup>6</sup> Distinction avancée par Lundvall et Johnson (1994). Cf. Eurydice.

<sup>7</sup> Guy le Boterf.

<sup>8</sup> Définition adoptée au Parlement européen, le 26 septembre 2006 : « *Une compétence est une combinaison de connaissances, d'aptitudes (capacités) et d'attitudes appropriées à une situation donnée. Les*

## **2.2. LE CHOC DES QUESTIONS**

Quelques questions parmi d'autres :

### **2.2.1. SAVOIRS ET COMPETENCES PEUVENT-ILS FAIRE BON MENAGE ?**

«*Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs ?*<sup>1</sup>»

Quelques éléments de réponse :

- D'abord, ne pas se laisser enfermer dans une conception caricaturale de la compétence la renvoyant à des pratiques du quotidien mobilisant des savoirs de sens commun, des savoirs d'expérience. Exemples de telles pratiques : passer une petite annonce, choisir un itinéraire de vacances, rédiger une lettre, trouver son chemin dans une ville, réparer un vélo. Sur de telles bases, il est facile d'ironiser sur les compétences.

La compétence, on l'a déjà dit, renvoie à la complexité. Elle s'actualise dans des situations diversifiées. Ensuite, elle correspond à un processus d'adaptation et non pas de reproduction de mécanismes. Enfin, elle suppose la transférabilité d'une situation à une autre.

- Mais refuser aussi une distinction stérile entre savoir-faire - *vulgaire* - et compétence - *noble* - car l'un et l'autre font appel aux mêmes fonctionnements mentaux. Dans un cas comme dans l'autre, écrit Philippe Perrenoud, il s'agit «*d'une compétence qui permet de faire face efficacement et adéquatement à une famille de tâches et de situations en faisant appel à des notions, des connaissances, des informations, des procédures, des méthodes, des techniques ou encore à d'autres compétences plus spécifiques*<sup>2</sup>». L'un et l'autre s'inscrivent dans le même continuum, mais à des niveaux de complexité différents.

- Il n'y a pas de compétences sans savoirs :

Les compétences, qu'elles soient élémentaires ou pas, sont en rapport avec les programmes scolaires et les savoirs disciplinaires ; elles exigent des notions et des connaissances de français, de mathématiques, d'histoire, de géographie, de sciences, de technologie, etc. A cet égard, il faut éviter de réduire les compétences à des savoir-faire généraux et transversaux, ce qui ne peut qu'alimenter la querelle entre «*disciplinaristes*» et «*transversalistes*». Il faut, au contraire, mettre en valeur l'articulation entre savoirs disciplinaires et savoir-faire généraux et transversaux<sup>3</sup> : sans les savoirs, les savoir-faire généraux tourneraient à vide, et sans les savoir-faire généraux, les savoirs ne seraient que des ressources inertes. C'est pourquoi, me fait observer Jean SERANDOUR<sup>4</sup>, il va de soi (mais cela va mieux en le disant...) que des

situations pédagogiques prenant en compte la logique des compétences doivent aussi s'inscrire dans les contenus des programmes.

Les connaissances sont des ressources cognitives essentielles dans la constitution d'une compétence. On en convient spontanément pour les professionnels de haut niveau que sont les médecins, les avocats, les architectes dont la compétence comporte une part de *raison pratique* fondée sur certains *savoirs* issus non de la science mais de l'expérience individuelle ou collective<sup>5</sup>. Reconnaissons qu'il en va de même pour tout le monde.

«*L'approche par compétences, écrit Philippe Perrenoud, ne rejette ni les contenus ni les disciplines, mais elle met l'accent sur leur mise en œuvre*<sup>6</sup> ». «*Le fond du débat, écrit-il encore, ne porte pas sur une opposition conceptuelle entre savoirs et compétences mais sur le temps qu'il faut soustraire à l'accumulation de savoirs pour développer la capacité de s'en servir*<sup>7</sup>».

### **2.2.2. CULTURE ET COMPETENCES PEUVENT-ILS FAIRE BON MENAGE ?**

On reproche à l'approche par compétences de promouvoir un rapport utilitariste au savoir et on lui oppose «*une certaine conception de la culture qui l'associe à la gratuité et à un intérêt désintéressé pour les œuvres et les idées*<sup>8</sup>».

On peut répondre à cela que l'utilité n'est pas un scandale en soi ; si on va à l'école, c'est quand même, entre autres choses, pour réussir sa vie. Mais, par ailleurs, il n'est pas question de soutenir que les compétences doivent occuper tout le champ scolaire. «*On peut enseigner des savoirs pour enrichir l'esprit, pour exercer le jugement, parce qu'ils font partie d'un patrimoine, fondent une identité ou, tout simplement, préparent la suite des études*<sup>9</sup> ». Au demeurant, si la culture est ainsi conçue, si elle «*consiste à donner du sens à l'existence, aux relations avec les personnes..., au monde qui nous entoure, à sa propre histoire de vie, alors il n'y a pas besoin de tout savoir*<sup>11</sup>

VOICI UN EXEMPLE DE CE QUE PEUVENT ETRE LES COMPETENCES VISEES PAR UN ENSEIGNEMENT DE CULTURE GENERALE<sup>12</sup> :

<sup>5</sup> Exemple : les conférences de consensus en milieu médical.

<sup>6</sup> *Construire des compétences dès l'école*, ESF, 1998.

<sup>7</sup> Philippe Perrenoud, version française de l'introduction de *Porquê construir competências a partir da escola ? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*, Porta, 2001.

<sup>8</sup> Philippe Perrenoud, in *Vie Pédagogique*, numéro 112, sept-oct 1999.

<sup>9</sup> Ibidem.

<sup>10</sup> Autrement dit, il est tout à fait concevable que des savoirs n'aient pas à devenir une ressource mobilisable par telle ou telle compétence.

<sup>11</sup> Philippe Perrenoud, in *Vie Pédagogique*, numéro 112, sept-oct 1999.

<sup>12</sup> Grille du collège Alverno, in Laliberté, *Alverno : une réforme pédagogique riche d'enseignements*, Montréal, 1995. Cité par Philippe Perrenoud, in *Pédagogie collégiale*, vol. 9, numéro 1, octobre 1995. NB : au Québec, un collège est un établissement d'enseignement supérieur.

<sup>1</sup> Titre d'un article de Philippe Perrenoud paru dans *Pédagogie collégiale*, vol. 12, numéro 3, Québec, 1999.

<sup>2</sup> *Pédagogie collégiale*, document cité.

<sup>3</sup> Ici, on pense aux thèmes de convergence des disciplines scientifiques.

<sup>4</sup> IA-IPR d'histoire géographique. Je le remercie au passage d'avoir bien voulu faire une lecture attentive de ce texte.

- Habileté à communiquer de façon efficace en émettant ou en décodant des messages transmis par une variété de moyens écrits, technologiques, audiovisuels.
- Capacité d'analyse et ce qu'elle connote comme capacité de raisonner et de penser clairement.
- Habileté à résoudre des problèmes, à rechercher la solution à des difficultés en tenant compte des contraintes et en ménageant une place à l'intuition et à la créativité.
- Capacité à entrer en interaction avec autrui dans des situations de personne à personne et dans des groupes de travail centrés sur l'accomplissement d'une tâche.
- Facilité à formuler des jugements de valeur et à prendre des décisions autonomes, ce qui suppose que l'étudiant(e) devienne capable de discerner des valeurs, de résoudre des conflits de valeurs à travers un processus de prise de décision et en vienne à se donner un ensemble de valeurs pour sa propre vie.
- Capacité de comprendre les relations entre l'individu et son environnement, capacité qui débouche sur un engagement à travers lequel on assume ses responsabilités face à l'environnement.
- Capacité de comprendre le monde contemporain dans lequel nous vivons avec les nombreux défis qu'il pose aux personnes et aux collectivités sur différents plans : économique, politique, social, etc.
- Capacité de réagir aux arts : l'étudiant(e) d'Alverno doit notamment travailler à développer sa sensibilité esthétique et apprendre à percevoir, analyser, évaluer les diverses formes que peut prendre l'expression artistique.

### 2.2.3. LA QUESTION DES PRATIQUES ENSEIGNANTES

Une des raisons importantes de la résistance à la notion de compétence est qu'elle interroge les pratiques enseignantes.

De fait, «*l'approche par compétence amène le personnel enseignant à travailler sur des situations- problèmes dans le cadre d'une pédagogie de projet, en même temps qu'elle demande aux élèves d'être actifs et engagés dans leurs apprentissages*<sup>1</sup>». Les progressions pédagogiques doivent préciser les tâches/activités proposées aux élèves, ainsi que les traces écrites associées. Le métier d'enseignant s'en trouve transformé ; il consiste au moins autant à enseigner qu'à faire apprendre. La centration sur les contenus d'enseignement perd son caractère exclusif pour cohabiter avec une attention nouvelle portée aux apprentissages des élèves.

Mais, là encore, il faut se garder de toute caricature. Il n'y a pas que les situations-problèmes qui génèrent la construction de compétences. Et

heureusement, parce que la pédagogie des situations-problèmes est impossible à tenir de manière systématique dans une classe ou dans un cours ! La question cruciale, ici, est que l'apprentissage et la mise en œuvre de compétences répondent à une question, à un besoin (que très souvent l'enseignant aura créé), et que les savoirs à acquérir prennent du sens pour les élèves. On ne plaque pas les savoirs, ils devraient arriver comme une réponse à une question<sup>2</sup>.

Il n'en demeure pas moins qu'une situation problème n'est pas une situation didactique quelconque. Il faut *se creuser la tête* pour créer des situations problèmes à la fois mobilisatrices et orientées vers des apprentissages spécifiques. On ne peut attendre d'un professeur qu'il imagine et fabrique tout seul des situations-problèmes toutes plus passionnantes et pertinentes les unes que les autres.

De plus, pour favoriser l'engagement des élèves, les situations-problèmes doivent être un tant soit peu négociées avec eux et, par là, elles rejoignent la pédagogie de projet et la pédagogie coopérative.

Tout cela, par ailleurs, requiert de la coopération entre pairs, de la concertation, du travail d'équipe.

Enfin, l'ensemble devra être soutenu par des organisations souples car on est sous la dépendance de l'implication des élèves, de celle des collègues, des projets qui prennent corps et de ceux qui avortent. On peut être assuré que, dans un tel contexte, rien ne se passe vraiment jamais comme prévu.

Il n'est pas sûr, évidemment, que tous les enseignants soient acquis et formés à ces démarches qui exigent beaucoup de temps... et certaines compétences professionnelles !!!

### 2.2.4. LA QUESTION DE L'ÉVALUATION

«*L'exigence de contenu du socle commun, précise le décret, est indissociable d'une exigence d'évaluation*».

La définition du socle pose, en effet, immédiatement, la question de sa maîtrise et donc celle de l'évaluation. La perspective est l'obligation de résultats.

C'est un très grand enjeu car les élèves travaillent pour ce qui compte, pour ce qui est valorisé, c'est-à-dire ce qui est évalué. Si les compétences ne sont pas évaluées, elles feront un flop<sup>3</sup>.

Or, cette question de l'évaluation des compétences est redoutable ! «*Pour évaluer des compétences il ne faut pas poser une question de connaissance [«Parlez-moi de la division cellulaire »] ou un QCM, il faut créer une tâche complexe et voir si les gens arrivent à se la représenter, à y entrer et à la réussir en mobilisant des connaissances. La meilleure chose à faire par cela c'est d'intégrer l'évaluation au travail quotidien d'une classe. Évaluer des compétences, c'est observer des élèves au travail et porter un*

<sup>2</sup> Sur ce thème, cf. Michel Develay, *Donner du sens aux apprentissages*, et Gaston Bachelard, *La formation de l'esprit scientifique*.

<sup>3</sup> Jean SERANDOUR me fait remarquer, à cet égard, que la prise en compte des compétences dans le futur DNB constituera un puissant levier d'évolution des pratiques enseignantes.

<sup>1</sup> Philippe Perrenoud, in *Pédagogie collégiale*, vol. 9, numéro 2, Québec, déc. 1995.

*jugement sur les compétences en train de se construire*<sup>1</sup> ». Il s'agit d'évaluer en situation. Cela suppose un regard particulier sur l'élève en action, sur les éléments de compétence, sur les ressources mobilisées et la manière de les mettre en système<sup>2</sup>.

On peut pronostiquer que bien des enseignants ne s'estimeront pas compétents pour faire ce genre de choses.

Mais, d'ailleurs, est-ce bien si sûr ? . . .

## 2.2.5. REVOLUTION OU EVOLUTION ?

D'abord, les compétences ne sont pas inconnues à l'école. L'école maternelle, l'EPS, l'éducation artistique, les langues étrangères, la technologie travaillent, à des degrés divers, selon une logique de compétences. C'est vrai aussi pour une partie de la pédagogie de la langue maternelle. C'est vrai encore, massivement, pour l'enseignement technique et professionnel. Plus largement, on peut dire que «*les compétences du socle commun sont présentes dans presque tous les programmes ; mais les enseignants, qui lisent peu ces documents officiels, ne les remarquent pas. Le socle commun met en évidence de manière très explicite ces compétences qui, d'introductives et accessoires hier (aux yeux de beaucoup d'enseignants), deviennent le cœur même du contrat annuel pour l'enseignant*»<sup>3</sup>.

La question n'est donc pas d'introduire dans l'école un concept et une pratique nouveaux, mais de les renforcer. Il s'agit que là où les connaissances disciplinaires ont pris toute la place, elles en laissent un peu à leur mise en œuvre.

## CONCLUSION

La question de la scolarisation, -c'est-à-dire de l'accès à l'école, -est aujourd'hui réglée. Il faut maintenant se poser la question de ce qu'on apprend pendant la quinzaine d'années (ou plus) que l'on passe à l'école.

Les élèves sont savants, dans la plupart des cas, lorsqu'ils sortent de l'école, mais ils ne sont pas nécessairement compétents<sup>4</sup>. On comprend de mieux en mieux que la compétence cela s'entraîne. L'enseignement technique et professionnel le fait depuis longtemps. L'enseignement général est invité à s'y mettre lui aussi, et cela dès l'école.

Le socle commun ne satisfait peut-être pas une attente, mais il répond à un besoin. Il n'est que trop évident, en effet, que les acteurs de l'École ne l'ont pas appelé de leurs vœux ; il est non moins clair, pour autant, que, depuis trente ans, tous les rapports, toutes les études sur le collège ont buté sur la question de la culture commune. Et pendant ce temps les problèmes du collège ne faisaient que *croître et embellir*. C'est sans doute parce que les choses sont parvenues à un point de blocage incontestable et insupportable que le vote sur le socle au conseil supérieur de l'éducation ne s'est pas traduit par un rejet massif, mais par un partage que l'on peut et que l'on veut considérer comme de bonne augure (approximativement : 1/3 pour, 1/3 contre, 1/3 d'abstentions).

C'est peut-être aussi parce que le projet présenté a su faire la synthèse des grandes sensibilités qui, historiquement, polarisent les acteurs de l'École. La première d'entre elles, héritée du XVIII<sup>e</sup>, accorde un rôle central à l'instruction comme droit donné à tous et à chacun. Ensuite, il y a la pensée républicaine qui «*consiste à réunir tous les membres de la nation autour d'une même culture afin d'assurer la cohésion nationale et la promotion de la République*»<sup>5</sup>. Celle-ci aussi s'adresse à tous et à chacun. Enfin, il y a la sensibilité économique, plus récente, une cinquantaine d'années, pour laquelle l'école doit satisfaire les besoins de cadres et d'experts qualifiés du monde de la production. Ici, l'idée est de dégager une élite aussi large que possible et que cette élite se distribue aussi harmonieusement que possible entre les différentes spécialités réclamées par l'économie.

Rationalité démocratique d'un côté, rationalité économique de l'autre ; intérêt général d'un côté, intérêts particuliers de l'autre ; égalitarisme d'un côté, utilitarisme de l'autre.

Le socle commun associe ces composantes et les articule avec la notion de sélection au mérite. C'est l'un des sens qu'il faut donner, me semble-t-il, au développement important de la politique des bourses au mérite.

Les membres du CSE semblent avoir été sensibles à cet effort de synthèse et l'ont traduit dans leurs votes. Si cette hypothèse est juste, c'est un élément auquel nous devons être attentifs car il entrera sans aucun doute en ligne de compte, dans les écoles et les établissements, au moment de la mise en œuvre concrète du socle commun.

Pour autant, les questions ne manquent pas, nous l'avons vu :

• **La question de la formation initiale.**  
La réforme à venir des IUFM tiendra compte du socle.

• **La question des pratiques enseignantes :** travail en équipe, démarche de projet, démarches pluridisciplinaires (IDD), gestion du temps, rapport au savoir et aux élèves, évaluation... Plus d'un enseignant sera, sans doute, circonspect. Certes. Mais, comme dit Meirieu, pour apprendre à sauter,

<sup>1</sup> Philippe Perrenoud, in *Vie Pédagogique*, numéro 112, sept-oct 1999.

<sup>2</sup> Dit autrement : articuler évaluation-contrôle (= mesure sommative) et évaluation formative, voire formatrice si les élèves y sont préalablement associés.

<sup>3</sup> Jean SERANDOUR.

<sup>4</sup> «*Souvent, les élèves disposent de connaissances qu'ils sont incapables d'utiliser pour résoudre un problème quotidien*» (William James, 1912).

<sup>5</sup> François BALUTEAU, in *Les savoirs au collège*.

il faut sauter. Peut-être, en sachant ne pas fixer la barre trop haut dans un premier temps.

**L'appropriation d'une culture de l'obligation de résultats** dont nous sommes loin.

**La question de l'accompagnement de cette réforme**, car les enseignants, - aujourd'hui comme hier, - pensent *a priori* «*qu'elle prépare une baisse de niveau, qu'elle sacrifie le savoir, qu'elle tourne le dos à la culture*<sup>1</sup> ». Ils doivent pouvoir exprimer leurs doutes et leurs résistances. Les enseignants déjà engagés dans une logique de compétences doivent pouvoir échanger avec ceux qui sont conviés à y entrer. Cela suppose des animations, des formations, des groupes d'échange de pratiques (APIE dans l'académie de Toulouse). Les équipes de circonscription dans le premier degré et les équipes de direction des EPLE ont leur rôle à jouer dans cette affaire, concurremment avec le bassin et les autorités académiques. Les inspections des inspecteurs constitueront aussi un puissant levier d'évolution. Cela fait beaucoup de monde *sur le pont* ; qui ne voit, à cet égard, que la question de la cohérence du discours de l'encadrement est tout à fait cruciale ? Le socle pose, lui aussi, la question du pilotage pédagogique partagé.

Cet accompagnement sera placé sous le signe de la réécriture des programmes pour les rendre cohérents avec le socle.

Il y aura débat autour des compétences, bien-sûr ! Et tant mieux ! Rien ne serait pire que le silence. C'est un beau sujet, qui mérite que les enseignants y mettent le meilleur d'eux-mêmes. Ils n'ont pas à craindre d'y perdre leur âme, au contraire. Là-dessus, Philippe Perrenoud, encore lui, dit quelque chose de percutant : «*Dans le fond, c'est manifester le maximum d'estime que l'on puisse avoir pour les savoirs que de les transformer en compétences*»

Le socle peut être un puissant moteur de rénovation pédagogique. Si on y ajoute, dans le second degré, le conseil pédagogique, les personnels d'encadrement disposent désormais d'outils de pilotage pédagogique pertinents.

Beaucoup d'enjeux. beaucoup d'incertitudes, beaucoup de responsabilités à prendre... Mais rappelons toujours le «*Pour quoi faire ?*», la perspective centrale : pour chaque élève ce n'est rien moins que l'appropriation d'une culture partagée, c'est-à-dire la conquête de l'égalité et l'accession à l'autonomie, et pour la Nation c'est la cohésion sociale. Ces exigences sont fort bien ramassées par Durkheim dans sa conclusion de *l'Evolution pédagogique en France* : «*Notre but doit être de faire de chacun de nos élèves non un savant intégral mais une raison complète* ».

---

<sup>1</sup> Philippe Perrenoud, in *Vie pédagogique*, numéro 112, sept-oct 1999.

## BIBLIOGRAPHIE

## OUVRAGES

Nom, prénom	Titre	Editeur, date
BALUTEAU, François	<i>Les savoirs au collège</i>	PUF, 1999
COUTEL, Charles	<i>La République et l'école, une anthologie</i>	Presses Pocket, 1991
DEROUET, Jean-Louis (dir.)	<i>Le collège unique en questions</i>	PUF, 2003
DUBET, François, DURU-BELLAT, Marie	<i>L'hypocrisie scolaire, pour un collège enfin démocratique</i>	Editions du Seuil, 2000.
KINTZLER, Catherine	<i>Condorcet, l'instruction publique et la naissance du citoyen</i>	Folio/essais, 1984
LELIEVRE, Claude	<i>L'école obligatoire : pour quoi faire ? Une question trop souvent éludée</i>	Retz, 2004
LESSARD, Claude, MEIRIEU, Philippe (Éds)	<i>L'obligation de résultats en éducation ; évolutions, perspectives et enjeux internationaux</i>	de boeck , 2005
MERLE, Pierre	<i>La compétence en question ; école, insertion, travail</i>	PUR, 1993
PLENEL, Edwy	<i>La République inachevée ; l'Etat et l'école en France</i>	Le livre de poche/ biblio, essais, 1997
PROST, Antoine	<i>Histoire de l'enseignement et de l'éducation, tome IV, depuis 1930</i>	Perrin/Tempus, 2004 (1 <sup>ère</sup> édition : 1981)
PROST, Antoine	<i>Education, société et politiques ; une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours</i>	Seuil, 1992

## DOSSIERS, REVUES, PÉRIODIQUES

Titre	Editeur, date
<i>Livre blanc sur l'éducation et la formation. Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive.</i>	Commission européenne, Luxembourg, 1996
<i>Mémoire sur l'éducation et la formation tout au long de la vie</i>	Commission européenne, Bruxelles, 2000
<i>Rapport de la commission. Les objectifs concrets futurs des systèmes d'éducation</i>	Commission européenne, Bruxelles, 2001
<i>Plan d'action de la commission en matière de compétences et de mobilité</i>	Commission européenne, Bruxelles, 2002
<i>Compétences clés</i>	Commission européenne, Bruxelles, 2002
<i>Pour la réussite de tous les élèves, rapport de la commission du débat national sur l'avenir de l'école présidée par Claude Thélot</i>	La Documentation Française/SCEREN, 2004
<i>Cahiers pédagogiques, numéro 439, dossier : Quel socle commun ?</i>	CRAP, janvier 2006
<i>Les Temps Modernes, Education Nationale, les faits et les mythes</i>	Les Temps Modernes, numéros 637-638-639, mars-juin 2006.

## INTERNET

<http://www.education.gouv.fr>

<http://eduscol.education.fr>

<http://www.inrp.fr/vst/Dossiers/Standards/sommaire.htm>

<http://www.unige.ch/fapse/recherche/>

<http://www.eurydice.org>

<http://www.ac-toulouse.fr>