

Consultation 2014 - 2015



Synthèse des résultats de la consultation nationale sur le projet de socle commun de connaissances, de compétences et de culture

CONTEXTE ET OBJECTIFS DE LA CONSULTATION NATIONALE	3
BILAN DE LA PARTICIPATION ET PRÉSENTATION DES RÉPONDANTS.....	7
Bilan de la participation à la consultation nationale	8
Fonction des personnes interrogées	9
Discipline d'enseignement des professeurs en collège	10
Statut des personnes interrogées	11
Ancienneté des personnes interrogées dans l'Éducation nationale	12
Contexte d'exercice des personnes interrogées (éducation prioritaire ou non).....	13
PRINCIPALES CONCLUSIONS DE L'ENQUÊTE EN LIGNE.....	14
LE PROJET DE TEXTE DU CSP : APPROCHE GLOBALE.....	17
Socle commun actuel et projet de texte : éléments de comparaison	18
Perception globale du projet de texte	20
Les aspects formels du projet de texte.....	22
L'appropriation et la mise en œuvre du projet de socle commun	24
LE PROJET DE TEXTE DU CSP : APPROCHE DÉTAILLÉE DES CINQ DOMAINES DE FORMATION.....	26
Les objectifs de connaissances et de compétences attachés aux cinq domaines	27
I. Analyse des résultats (population totale des répondants).....	27
II. Analyse des résultats par sous-populations	33
Degré d'implication des enseignants en collège dans les différents objectifs de connaissances et de compétences.....	38

ÉCLAIRAGES COMPLÉMENTAIRES :	64
« LIBRE EXPRESSION »	65
LES OBJECTIFS DE CONNAISSANCES ET DE COMPÉTENCES DANS LEURS DIFFÉRENTES COMPOSANTES	84
L'ÉVALUATION.....	92
Les principes de l'évaluation posés par le projet de texte	93
Perception de l'évaluation en général	95
Validation du socle commun et diplôme de fin de scolarité obligatoire	99
SYNTHÈSE DES CONTRIBUTIONS ACADÉMIQUES DES CORPS D'INSPECTION TERRITORIAUX.....	101
COMPTE-RENDU DE L'AUDIENCE AVEC LES FÉDÉRATIONS DE PARENTS D'ÉLÈVES.....	109
ANNEXE : LES COMPOSANTES DES OBJECTIFS DE CONNAISSANCES ET DE COMPÉTENCES, RÉSULTATS DÉTAILLÉS.....	111

CONTEXTE ET OBJECTIFS DE LA CONSULTATION NATIONALE

Contexte

La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013 a confirmé dans son article 13 l'existence d'un socle commun comme principe organisateur de la scolarité obligatoire. En octobre 2013, le ministre de l'éducation nationale a saisi le Conseil supérieur des programmes (CSP) afin qu'il réexamine sa conception et ses composantes pour en faire un « socle commun de connaissances, de compétences et de culture ».

Le 8 juin 2014, le CSP a rendu public le projet de nouveau socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Ce projet définit la « culture commune » qui doit permettre à chaque élève de s'engager dans un rapport positif au savoir, de s'insérer dans la société pour y jouer pleinement son rôle de citoyen et de favoriser pour chacun la poursuite de sa formation tout au long de sa vie.

Dès la rentrée scolaire 2014, la ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche a souhaité mener une **large consultation** afin d'associer tous les personnels à la réflexion collective et de recueillir les avis, réactions et suggestions de la communauté pédagogique et éducative sur ce projet de texte.

Dates de la consultation

La consultation nationale s'est déroulée pendant une période d'un peu plus de **4 semaines** ouvrables, du 22 septembre au 22 octobre 2014.

Cibles

Elles étaient **multiples** :

- personnels d'enseignement et d'éducation du premier degré et du second degré (public et privé),
- personnels de direction et d'inspection,
- organisations représentatives des personnels,
- fédérations de parents d'élèves,
- grand public.

Méthode d'investigation

Dans les écoles et les collèges, une **réflexion collective** a été organisée sous l'égide des inspecteurs de l'éducation nationale (IEN) et des chefs d'établissement pour permettre aux personnels de s'approprier les enjeux du texte, d'échanger et de stimuler la réflexion. Pour ce faire, une demi-journée a été banalisée et une aide à l'animation des réunions a été élaborée par la Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO).

Conjointement, les personnels ont été invités à donner leur avis sur le projet de texte via un **questionnaire individuel en ligne** accessible à partir d'un lien personnel inclus dans le courriel qui leur a été adressé sur leur boîte académique (ce sont près de **822 000 courriels** qui ont ainsi été envoyés). Cette solution technique a permis de s'assurer que les destinataires faisaient partie de l'éducation nationale et offrait en outre la possibilité de renseigner le questionnaire en plusieurs fois, en conservant en mémoire ce qui avait été saisi d'une session à l'autre tout en garantissant l'anonymat des réponses.

Le questionnaire individuel comprenait :

- un **tronc commun** destiné à tous (d'une durée d'environ 30 minutes),
- une **partie facultative**, permettant de formuler un **avis plus détaillé** sur les cinq domaines de formation.

Le questionnaire a été élaboré suite à une série de réunions de travail où étaient représentées les différentes catégories de personnels d'enseignement et d'éducation du premier degré et du second degré.

Parallèlement, les **corps d'inspection territoriaux** (1^{er} et 2nd degrés) ont été consultés et invités à faire remonter leurs avis et leurs propositions par l'intermédiaire d'une synthèse académique. **28 académies** ont retourné une contribution écrite. Le plus souvent, cette contribution était le fruit des réflexions menées conjointement par les corps d'inspection du premier et du second degrés. Certaines académies ont toutefois adressé deux synthèses : l'une pour le premier degré (via le collège des IEN), l'autre pour le second degré (via le collège des IA-IPR). La synthèse de ces remontées académiques est proposée p. 101 sqq.

Les **organisations syndicales** et les **fédérations de parents d'élèves** ont été reçues par le cabinet de la ministre et la DGESCO.

Enfin, un **espace numérique** dédié à la consultation nationale a été créé sur le site éducol (<http://eduscol.education.fr/consultations-2014-2015/events/socle-commun-de-connaissances/>). Cet espace est dévolu à l'ensemble des phases de consultation programmées tout au long de l'année scolaire 2014-2015. Il met notamment à disposition des internautes :

- les projets de programmes rendus publics par le CSP,
- les outils d'accompagnement pour conduire les phases de consultation (questionnaire, vade-mecum, etc.),
- les synthèses nationales produites après chaque phase de consultation,
- une adresse mail permettant à toutes celles et ceux qui le souhaitent, et notamment au grand public, de donner leur avis sur les projets du CSP (socle commun, maternelle, enseignement moral et civique, etc.).

Pendant la phase de consultation nationale sur le projet de socle commun, cet espace numérique a reçu **218 000 visites**.

Restitution et analyse des résultats

Le choix a été fait de **présenter les résultats** pour l'ensemble de la population interrogée **sous la forme de graphiques**, la base des répondants pouvant donc varier d'une question à l'autre et, à l'intérieur d'une question, d'un item à l'autre.

Chaque fois que la base de répondants était suffisante, les résultats ont également été analysés sous les différents angles suivants :

- la **fonction** de la personne interrogée (professeur des écoles, professeur en collège, conseiller principal d'éducation...),
- l'**ancienneté** dans l'éducation nationale (3 ans ou moins, de 4 à 10 ans, de 11 à 20 ans, plus de 20 ans),
- le **contexte d'exercice** (réseau d'éducation prioritaire ou non),
- le **niveau d'enseignement** (1^{er} degré, 2nd degré).

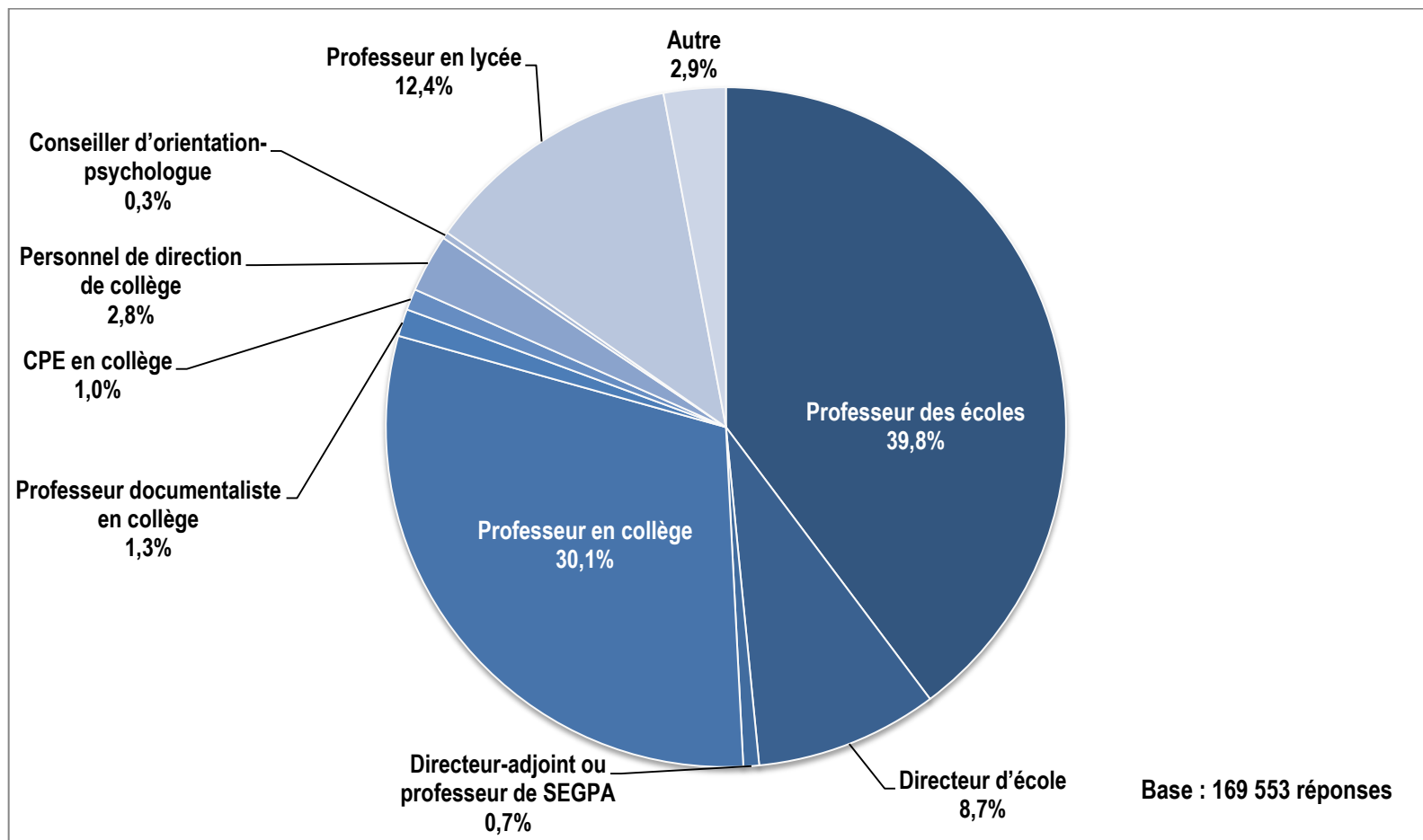
L'analyse qui accompagne les graphiques présentés dans les pages qui suivent souligne les différences significatives observées selon les catégories indiquées ci-dessus.

BILAN DE LA PARTICIPATION ET PRÉSENTATION DES RÉPONDANTS

Bilan de la participation à la consultation nationale

- Une **réflexion collective** a été organisée dans toutes les académies dans le primaire et en collège, dans le cadre d'une demi-journée banalisée.
- **821 878** personnes ont été destinataires du courriel contenant le lien personnel qui permettait d'accéder au questionnaire en ligne.
- **173 984** personnes (dont 136 708 appartenant à la cible principale de la consultation, constituée des enseignants du 1^{er} degré et du 2nd degré hors lycée) ont cliqué sur le lien et ont répondu à des degrés divers au questionnaire.
- Si les résultats de la consultation **ne peuvent prétendre à être représentatifs des personnels d'enseignement et d'éducation** (dans la mesure où aucun quota par catégorie de personnel, par discipline d'enseignement... n'a été fixé au préalable et où aucun redressement de l'échantillon n'a été effectué *a posteriori*), **ils peuvent en revanche et sans conteste être considérés comme significatifs** compte tenu du nombre élevé de répondants à la consultation.

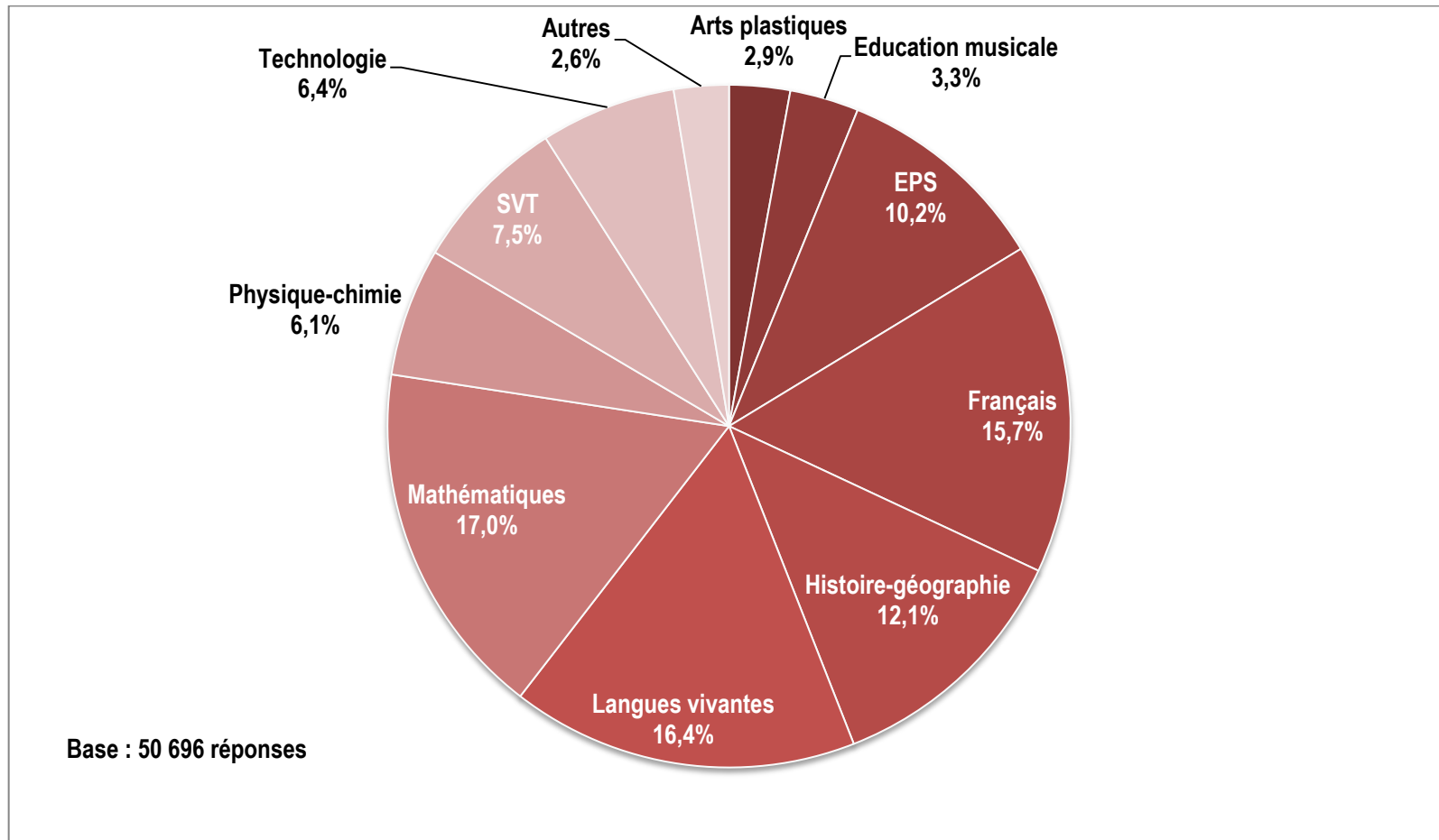
Fonction des personnes interrogées



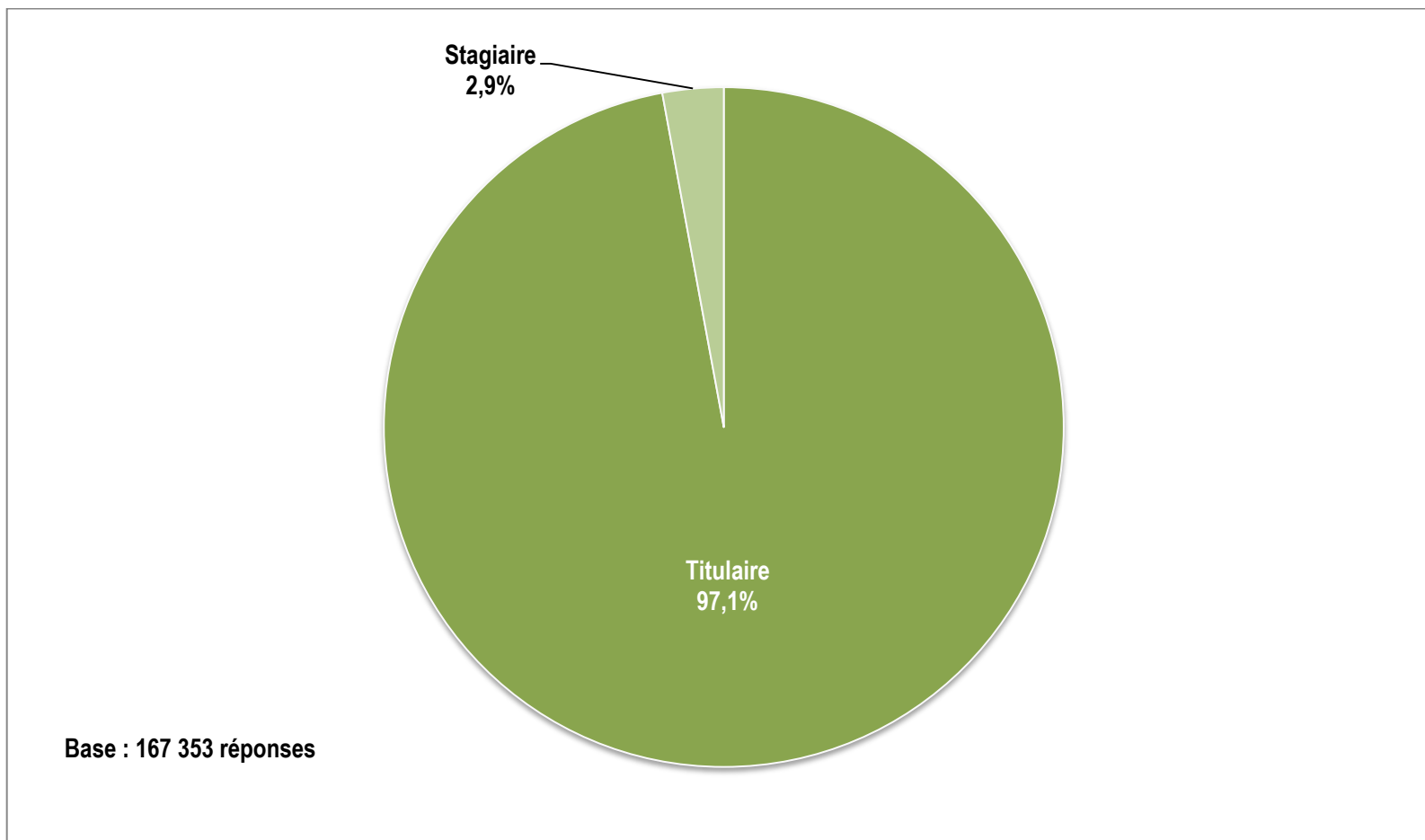
Dans l'analyse des résultats, nous avons effectué, à partir des réponses à cette question, des regroupements permettant de construire les catégories suivantes :

- **Premier degré** (directeurs d'école + professeurs des écoles),
- **Second degré** (toutes les autres personnes interrogées hormis celles ayant répondu « Autre »).

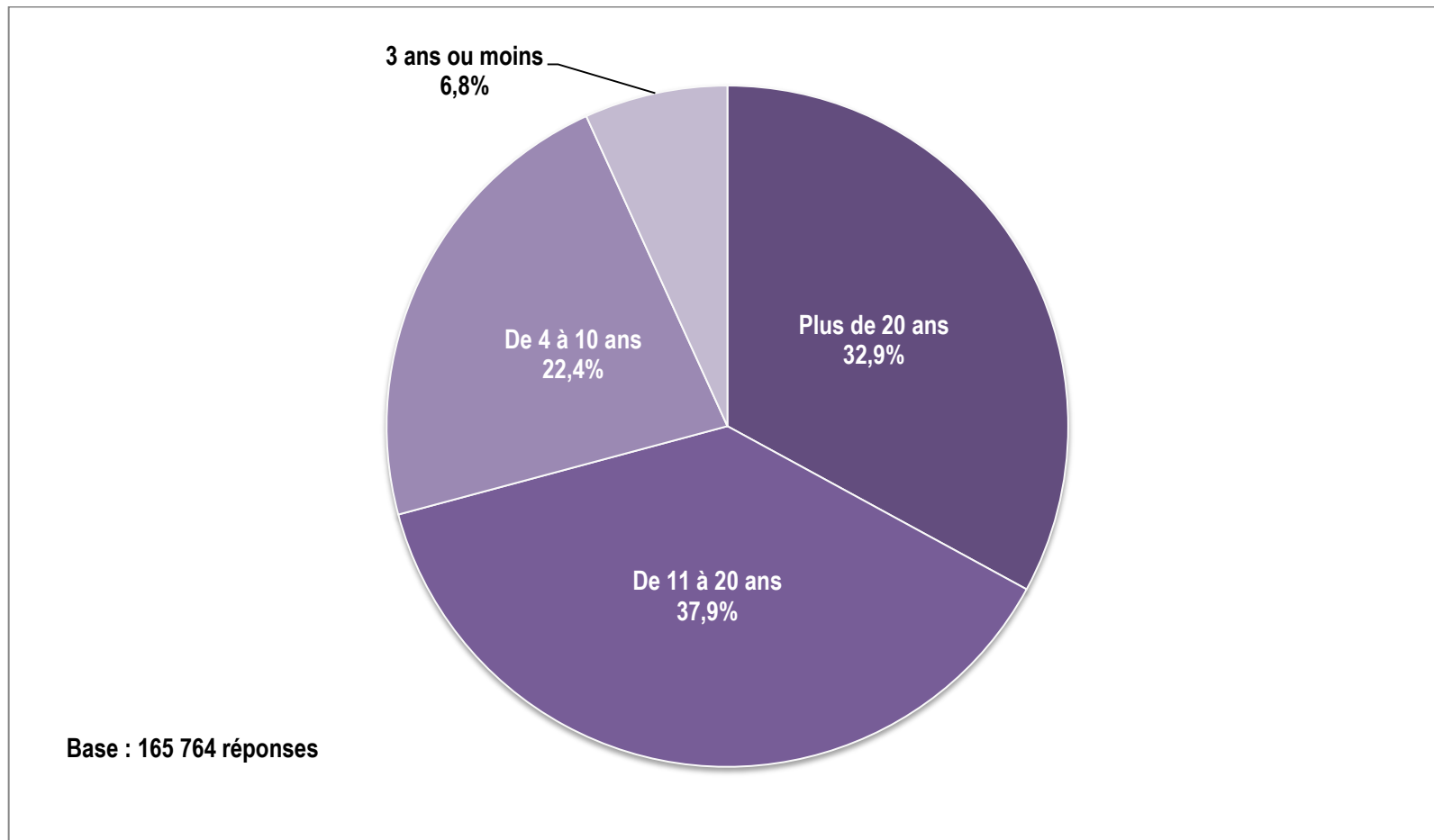
Discipline d'enseignement des professeurs en collège



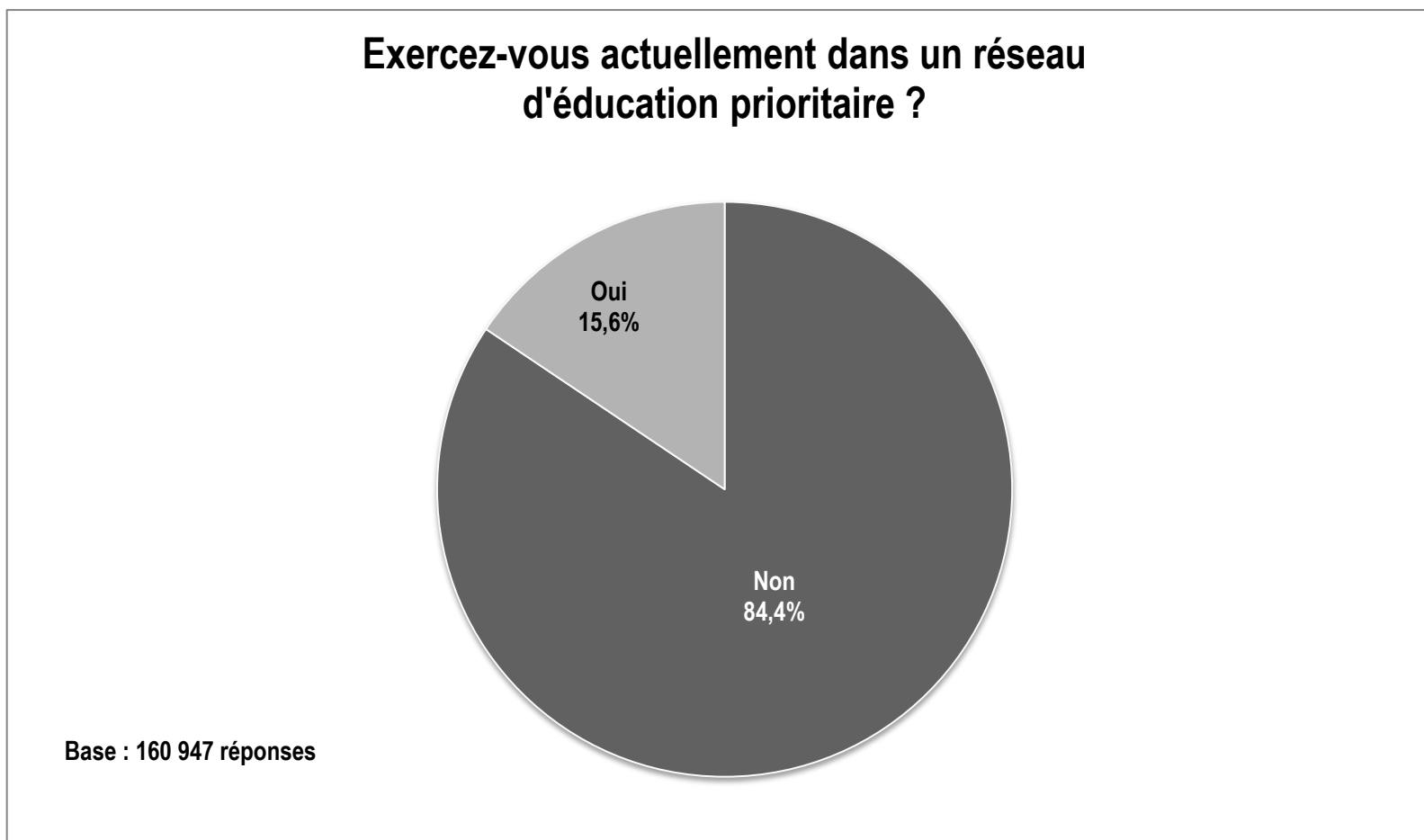
Statut des personnes interrogées



Ancienneté des personnes interrogées dans l'Éducation nationale



Contexte d'exercice des personnes interrogées (éducation prioritaire ou non)



PRINCIPALES CONCLUSIONS DE L'ENQUÊTE EN LIGNE

- **La consultation nationale a été un succès** : les personnels s'en sont très largement emparés, ce qui a permis une remontée d'informations extrêmement riche.
- Les domaines de formation posés par le projet de socle commun et leurs libellés concourent à la perception d'un texte **plus transversal** que le socle actuel. Dans ce contexte, l'intégration dans le projet de texte du domaine 2, « Les méthodes et outils pour apprendre », est très bien accueillie.
- Le projet de socle propose une **approche du binôme « connaissances / compétences »** qui est jugée **équilibrée** et qui apporte une clarification de la notion de « compétences » en contexte scolaire. En revanche, la « culture commune » mise en avant dans le projet est jugée insuffisamment explicite.
- Le **manque de lisibilité** du projet de socle commun **pour les familles** et son **manque de clarté pour les personnels** sont largement soulignés.
- La **mise en œuvre du projet de socle commun est jugée délicate** par manque d'opérationnalité du texte ; cela explique l'expression particulièrement forte d'un besoin d'accompagnement (sous la forme de ressources ou de formations).
- L'opérationnalité du projet est d'autant plus questionnée que les projets de programmes, qui doivent traduire le socle en commun en enseignements, ne sont pas encore connus. Le **besoin de cohérence absolue entre le socle commun et les futurs programmes** est largement souligné.
- Interrogés de manière plus précise sur les différents **objectifs de connaissances et de compétences**, les personnels sont unanimes pour reconnaître leur **pertinence** au regard des finalités du socle commun ; en revanche, ils sont nettement **plus réservés quant à l'évaluation de ces objectifs**, celle-ci posant indiscutablement problème : pour plus de la moitié des objectifs, les répondants s'accordent à dire que leur évaluation n'est pas facile.
- Malgré le caractère transversal du texte, **l'ancrage disciplinaire de certains objectifs reste manifeste** : ainsi « Pratiquer des langues vivantes ou régionales » est sans conteste le terrain de prédilection des professeurs de langues vivantes, tout comme les objectifs « Se situer dans l'espace et dans le temps » et « Comprendre les représentations du monde » sont très largement l'apanage des professeurs d'histoire-géographie.

- Si la prise en compte de **l'évaluation** dans le projet de socle commun fait l'unanimité, les principes d'évaluation posés dans le texte n'apparaissent en revanche pas très novateurs, ni faciles à mettre en œuvre.
- Le principe d'une **évaluation bienveillante**, qui reconnaît le droit à l'erreur, s'intéresse autant au processus d'apprentissage qu'à la performance et doit susciter l'engagement et la confiance des élèves, est plébiscité.
- La principale **fonction de l'évaluation** (parmi celles suggérées) est d'indiquer à l'enseignant où en sont les élèves dans leurs apprentissages pour qu'il puisse organiser son enseignement.
- **Les opinions concernant les notes chiffrées et les moyennes sont nuancées** ; c'est ce qui explique que le souhait d'être formé à d'autres méthodes d'évaluation que les notes et les moyennes soit très largement partagé, ce qui confirme une nouvelle fois de fortes attentes de la part des enseignants en matière de formation.
- En ce qui concerne la **validation du socle commun**, deux choses ressortent clairement : elle doit se faire à chaque fin de cycle ; elle ne doit pas se faire au niveau de chaque item de chacun des objectifs de connaissances et de compétences, témoignant ainsi du large rejet par les personnels du Livret personnel de compétences.
- **Les modalités de validation finale du socle commun et de l'obtention du diplôme de fin de scolarité obligatoire font débat** : validation finale du socle donnant lieu ou non à des épreuves nationales terminales anonymes, validation finale du socle entraînant automatiquement ou non l'obtention du diplôme de fin de scolarité obligatoire, disparition ou non des épreuves écrites du DNB..., autant de questions qui restent à trancher.

LE PROJET DE TEXTE DU CSP : APPROCHE GLOBALE

Socle commun actuel et projet de texte : éléments de comparaison

Le projet de texte est clairement perçu comme étant **plus transversal que le socle actuel** : 80 % des répondants sont (tout à fait ou plutôt) d'accord avec ce constat, cette perception étant plus prégnante dans le 1^{er} degré (83,8 %) que dans le 2nd degré (74,4 %).

Pour une **majorité** de répondants :

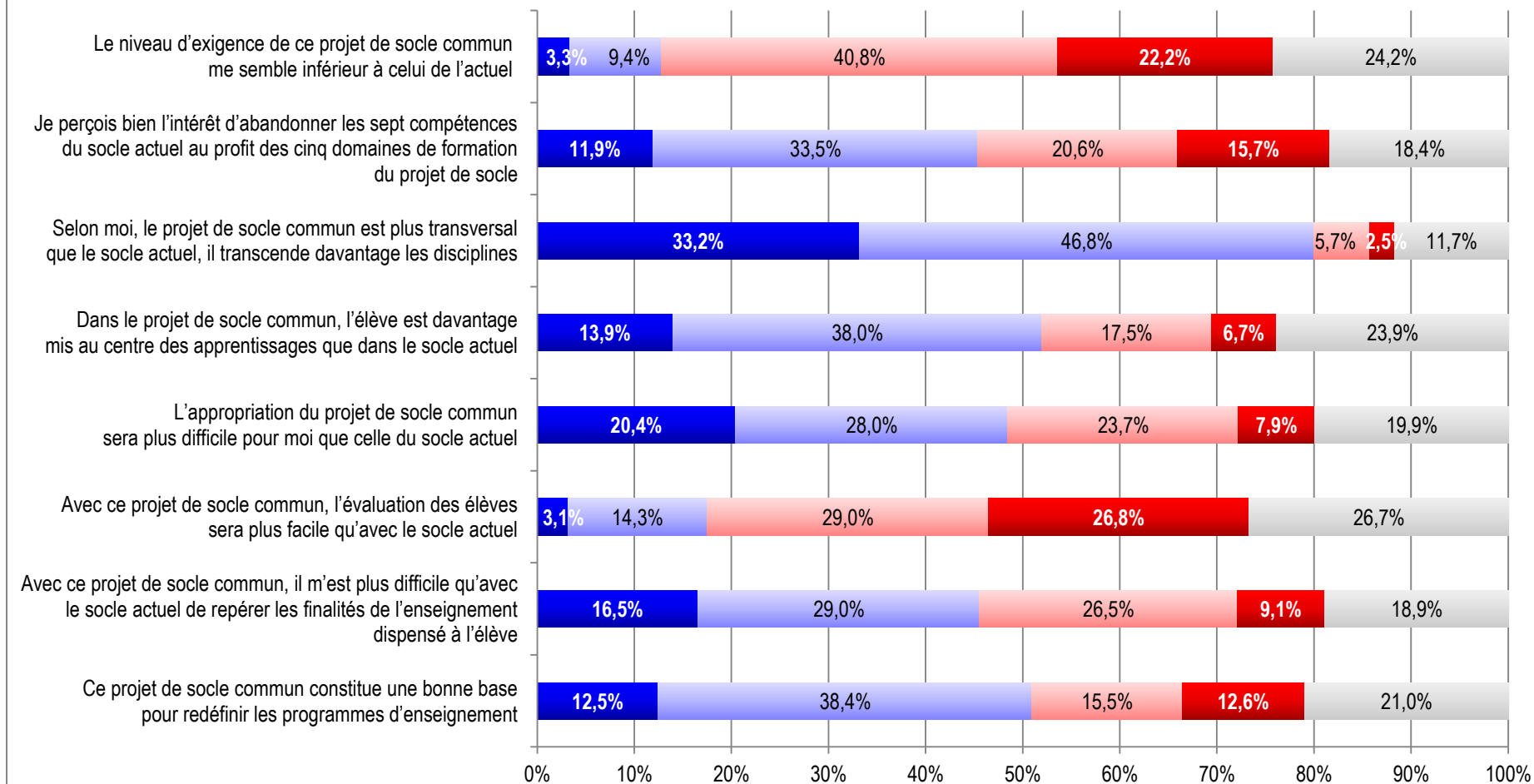
- **le niveau d'exigence de ce projet de socle semble égal ou supérieur au socle actuel** : 63% des personnes interrogées sont (tout à fait ou plutôt) d'accord avec cette affirmation ; ce sentiment s'exprime davantage dans le 1^{er} degré (66,9 %) que dans le 2nd degré (58,1 %).
- **l'évaluation des élèves sera plus difficile qu'avec le socle actuel** : 55,8 % des répondants partagent (tout à fait ou plutôt) cette opinion ; cette proportion s'élève à 59,6 % dans le 1^{er} degré (vs 51,6 % dans le 2nd degré) et même à 59,9 % parmi les personnes ayant 3 ans ou moins d'ancienneté).
- **l'élève est davantage placé au centre des apprentissages que dans le socle actuel** : 51,9 % des répondants sont (tout à fait ou plutôt) d'accord avec cette affirmation.
- **ce projet de texte constitue une bonne base pour redéfinir les programmes d'enseignement** : 50,9 % au global adhèrent (tout à fait ou plutôt) à cette opinion ; celle-ci est plus marquée parmi les personnes exerçant en réseau d'éducation prioritaire (55,2 %) et davantage dans le 2nd degré (53,4 %) que dans le 1^{er} degré (48,7 %). Il est à noter que de très nombreuses personnes **regrettent** (dans le champ permettant de s'exprimer librement) **de ne pas avoir disposé des programmes** en même temps que le projet de socle et s'interrogent sur l'articulation des programmes au futur socle.

Les **avis** sont **moins tranchés** en ce qui concerne :

- les finalités de l'enseignement dispensé à l'élève : 45,5 % des répondants estiment qu'il leur sera plus difficile qu'avec le socle actuel de les repérer (52,6 % dans le 1^{er} degré vs 36,7 % dans le 2nd degré) ; ils sont 35,6 % à partager l'opinion inverse.
- l'abandon des sept compétences du socle actuel au profit des cinq domaines de formation : 45,4 % des personnes interrogées en perçoivent l'intérêt, 36,3 % non. Les personnes exerçant en réseau d'éducation prioritaire perçoivent plus fortement que les autres cet intérêt (14,1 % de tout à fait d'accord contre 11,9 % au global).

Socle commun actuel et projet de texte : éléments de comparaison

■ Tout à fait d'accord ■ Plutôt d'accord ■ Plutôt pas d'accord ■ Pas du tout d'accord ■ NSP



Perception globale du projet de texte

Le fait que le projet de socle **intègre les méthodes et outils pour apprendre** (apprendre à apprendre) recueille une **très forte adhésion** : 38,1 % des personnes interrogées y sont tout à fait favorables et 45,5 % plutôt favorables (soit 83,6 % au total). Cette adhésion est sensiblement plus forte dans le 1^{er} degré (86,4 %) que dans le 2nd degré (80,2 %).

Autre point saillant : la **transversalité des domaines de formation** est clairement perçue ; en effet, 77,6 % des répondants ne sont pas (du tout ou plutôt pas) d'accord pour dire que certains domaines sont trop centrés sur des disciplines.

Une assez large majorité de répondants (61,5 %) estime parallèlement que **les disciplines sont trop absentes dans le projet de texte**, cette opinion étant significativement plus répandue dans le 2nd degré (70,1 %) que dans le 1^{er} degré (51,9 %).

La majorité des personnes interrogées est par ailleurs d'avis que :

- **le choix des cinq domaines de formation** pour la définition d'une culture commune **est pertinent** (61 %) ;
- **le projet de socle est exhaustif**, il n'oublie rien de ce qu'un élève doit avoir acquis à la fin de la scolarité obligatoire (53,9 %).

Les **avis exprimés sur la part relative des connaissances et des compétences** dans le projet de texte sont **plus nuancés** :

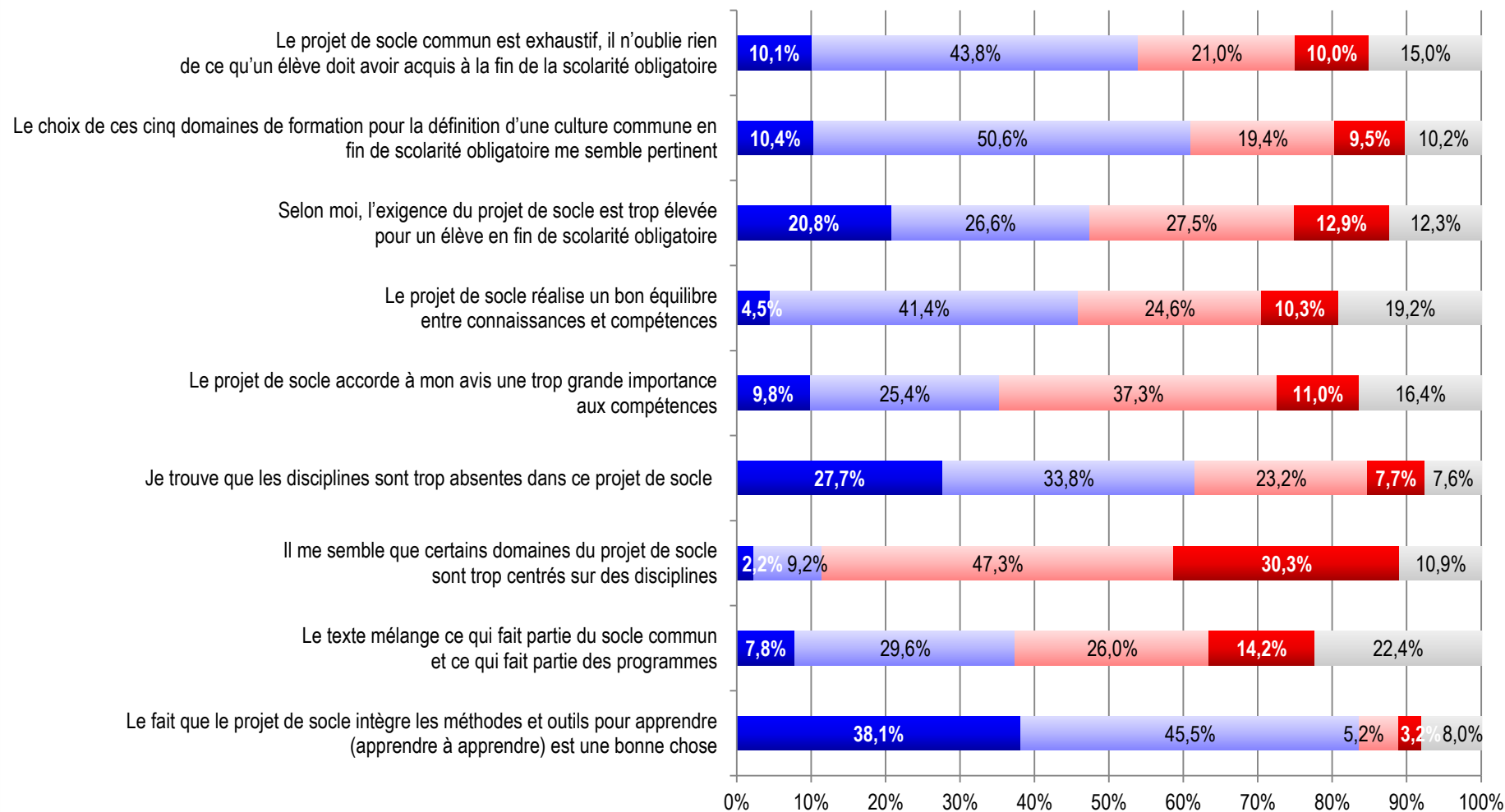
- 35,2% des personnes interrogées sont (tout à fait ou plutôt) d'accord pour dire que le projet de texte accorde une trop grande importance aux compétences (41,2 % dans le 2nd degré), mais 48,3 % sont de l'avis inverse.
- Si 45,9 % des répondants partagent (tout à fait ou plutôt) l'opinion que le projet de texte réalise un bon équilibre entre connaissances et compétences, 34,9 % expriment leur désaccord avec cette affirmation.

Ils sont également **nuancés** en ce qui concerne :

- le **degré d'exigence** du socle pour un élève en fin de scolarité obligatoire : 47,4 % estiment qu'elle est trop élevée (54 % dans le 1^{er} degré vs 39,9 % dans le 2nd degré) ; ils sont 40,4 % à partager l'opinion inverse.
- la **confusion entre ce qui fait partie du socle commun et ce qui fait partie des programmes** : 37,4 % pensent que le projet de texte mélange ces deux éléments ; 40,2 % ne partagent pas ce constat.

Opinion globale sur le projet de socle commun

■ Tout à fait d'accord ■ Plutôt d'accord ■ Plutôt pas d'accord ■ Pas du tout d'accord ■ NSP



Les aspects formels du projet de texte

Ce qui frappe, c'est le **manque de clarté** du projet de texte qui est nettement souligné par les répondants :

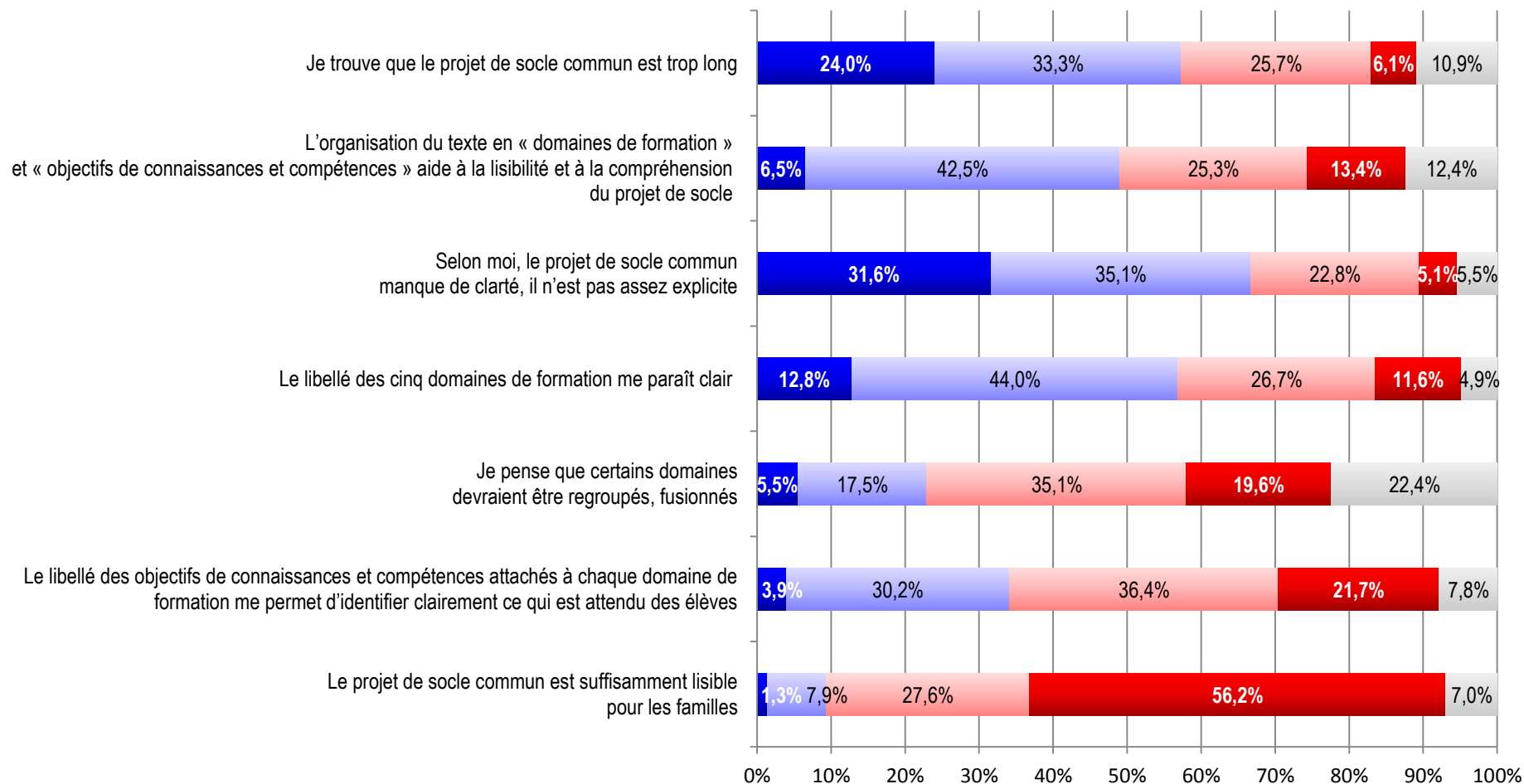
- **83,8 %** d'entre eux s'accordent en effet à dire que le projet de socle commun n'est **pas suffisamment lisible pour les familles** (dont 56,2 % de tout à fait d'accord) ; cette proportion atteint même 87,8 % dans le 1^{er} degré.
- deux tiers des personnes interrogées (71,4 % dans le 1^{er} degré et 61,5 % dans le 2nd degré) estiment que **le texte n'est pas assez explicite**.

Si le libellé des cinq domaines de formation est jugé clair par la majorité des personnes interrogées (56,8 % au global et même 61,9 % dans le 2nd degré), il n'en va pas de même du libellé des objectifs de connaissances et de compétences : 58,1 % des répondants estiment en effet qu'il ne permet pas d'identifier clairement ce qui est attendu des élèves.

La **majorité** des répondants trouve que le projet de socle commun est **trop long** (57,3%) ; ils sont 31,8 % à être de l'avis inverse.

Les aspects formels du projet de texte de socle commun

■ Tout à fait d'accord ■ Plutôt d'accord ■ Plutôt pas d'accord ■ Pas du tout d'accord ■ NSP



L'appropriation et la mise en œuvre du projet de socle commun

Le principal enseignement sur cet aspect, c'est la **nécessité très fortement exprimée d'un accompagnement** :

- 93,1 % des répondants s'accordent à dire qu'un **guide ou des documents d'accompagnement** sont indispensables (dont 76,8 % de tout à fait d'accord) ; cette attente est plus marquée dans le 1^{er} degré (95,3 %) que dans le 2nd degré (90,8 %).
- 80,5 % des personnes interrogées (dont 52,7 % de tout à fait d'accord) estiment une **formation** nécessaire pour leur permettre de mettre en œuvre ce projet de socle.

Cette très forte demande d'accompagnement s'explique par la **difficulté pressentie de s'approprier le projet de socle et de le mettre en œuvre** :

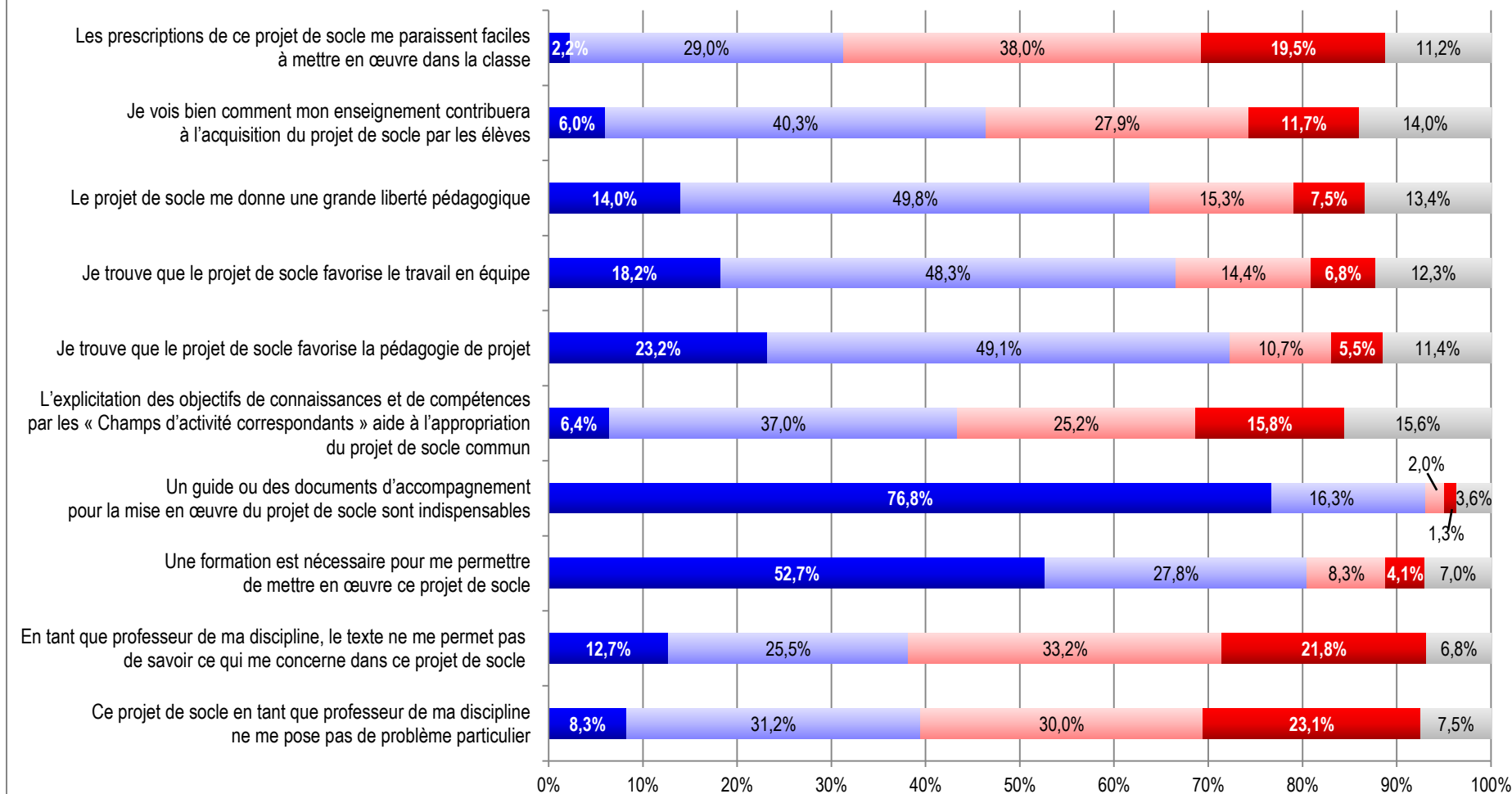
- Moins d'un tiers des répondants seulement (31,1 %) est d'avis que les prescriptions de ce projet de socle sont faciles à mettre en œuvre dans la classe ; 57,5 % ne partagent pas cette opinion.
- Même si une majorité des professeurs en collège interrogés (55%) est capable de repérer ce qui les concerne (en tant que professeur de leur discipline) dans le projet de texte, ils ne sont que 39,5 % à dire que ce projet de socle ne leur pose pas de problème particulier (contre 53,1 % qui ne sont pas d'accord avec cette affirmation) ; ce sont les enseignants d'EPS et de SVT qui semblent avoir le moins de problèmes, à l'inverse les enseignants de mathématiques sont ceux qui semblent avoir le plus de difficultés à repérer ce qui concerne leur discipline dans le projet de texte.
- Moins de la moitié des répondants (46,3 %) voit bien comment son enseignement contribuera à l'acquisition du socle par les élèves (41,9 % dans le 1^{er} degré).

Interrogés sur certaines **modalités pédagogiques** induites par le projet de socle :

- près de trois quarts (72,3 %) des répondants trouvent qu'il **favorise la pédagogie de projet** (77,9 % dans le 1^{er} degré vs 66 % dans le 2nd degré) ; les personnels ayant le moins d'ancienneté (3 ans ou moins) sont surreprésentés parmi les personnes qui sont tout à fait d'accord avec cette affirmation (26,3 % vs 23,2 % au global).
- deux tiers (66,5 %) des répondants trouvent qu'il **favorise le travail en équipe** (69,6 % dans le 2nd degré vs 63,9 % dans le 1^{er} degré ; les 3 ans ou moins d'ancienneté sont à nouveau surreprésentés parmi les personnes qui sont tout à fait d'accord avec cette affirmation.
- 63,8 % des répondant s'accordent à dire que le projet de socle leur laisse une **grande liberté pédagogique** (72,1 % dans le 1^{er} degré vs 54,5 % dans le 2nd degré ; 71, 2 % pour les 3 ans ou moins d'ancienneté vs 58,6 % pour les 20 ans ou plus).

L'appropriation et la mise en œuvre du projet de socle commun

■ Tout à fait d'accord ■ Plutôt d'accord ■ Plutôt pas d'accord ■ Pas du tout d'accord ■ NSP



LE PROJET DE TEXTE DU CSP : APPROCHE DÉTAILLÉE DES CINQ DOMAINES DE FORMATION

Les objectifs de connaissances et de compétences attachés aux cinq domaines

I. Analyse des résultats (population totale des répondants)

A. Pertinence des objectifs

Sur cet aspect, les résultats de la consultation sont très clairs : **aucun des objectifs** de connaissances et de compétences présentés dans le projet de socle commun **n'est remis en cause dans sa pertinence** :

- La quasi-totalité des objectifs est reconnue pertinente par au moins trois personnes interrogées sur quatre (l'objectif jugé le plus pertinent est « Maîtriser la langue française » avec un score 82,8 %).
- Quelques objectifs sont en-dessous du seuil de 75 %, mais restent à des niveaux élevés : « Concevoir, créer, réaliser » du domaine 5 (69,9 %) ; « Comprendre les organisations du monde » (70,5 %) ; « Développer le sens de l'engagement et de l'initiative » (73,3 %).
- Le taux de personnes ne se prononçant pas sur la pertinence des objectifs reste à un niveau modéré, compris entre 13,2 % (« Maîtriser la langue française » et « Se situer dans l'espace et dans le temps ») et 19 % (« Concevoir, créer, réaliser » du domaine 5) ; pour la moitié des objectifs, le taux est inférieur à 15 %.

B. Réalisme des objectifs pour un élève en fin de scolarité obligatoire

Le **degré de réalisme des objectifs** de connaissances et de compétences pour un élève en fin de scolarité obligatoire **est clairement moindre que le degré de pertinence** :

- Quatre objectifs seulement sont jugés réalistes par 60 % des répondants ou plus : ce sont dans l'ordre décroissant « Se situer dans l'espace et dans le temps », « Maîtriser la langue française », « S'exprimer et communiquer » et « Comprendre la règle et le droit ».
- À l'opposé, neuf objectifs sont jugés réalistes par moins d'une personne interrogée sur deux (pour le détail, on se reportera au graphique) : parmi ceux-ci, on trouve notamment trois des quatre objectifs du domaine 5 (avec un score de seulement 41 %, « Comprendre les organisations du monde » est l'objectif perçu comme le moins réaliste de tous). Toutefois, la proportion de personnes estimant qu'un objectif n'est pas réaliste n'est jamais supérieure à celle qui le juge réaliste.
- Ce moindre degré de réalisme s'explique en partie par un taux assez élevé de personnes ne se prononçant pas sur cette question : entre 21,5 % (« Maîtriser la langue française ») et 30,5 % (« Concevoir, créer, réaliser » du domaine 5) ; pour plus de la moitié des objectifs, le taux est supérieur à 25 %.

C. Facilité à mettre en œuvre les objectifs dans l'enseignement

Tout comme pour les deux dimensions précédentes (pertinence et réalisme), la proportion de personnes estimant qu'un objectif n'est pas facile à mettre en œuvre n'est jamais supérieure à celle qui le juge facile à mettre en œuvre. Toutefois, **la mise en œuvre d'un certain nombre d'objectifs** de connaissances et de compétences **ne semble pas aller de soi** :

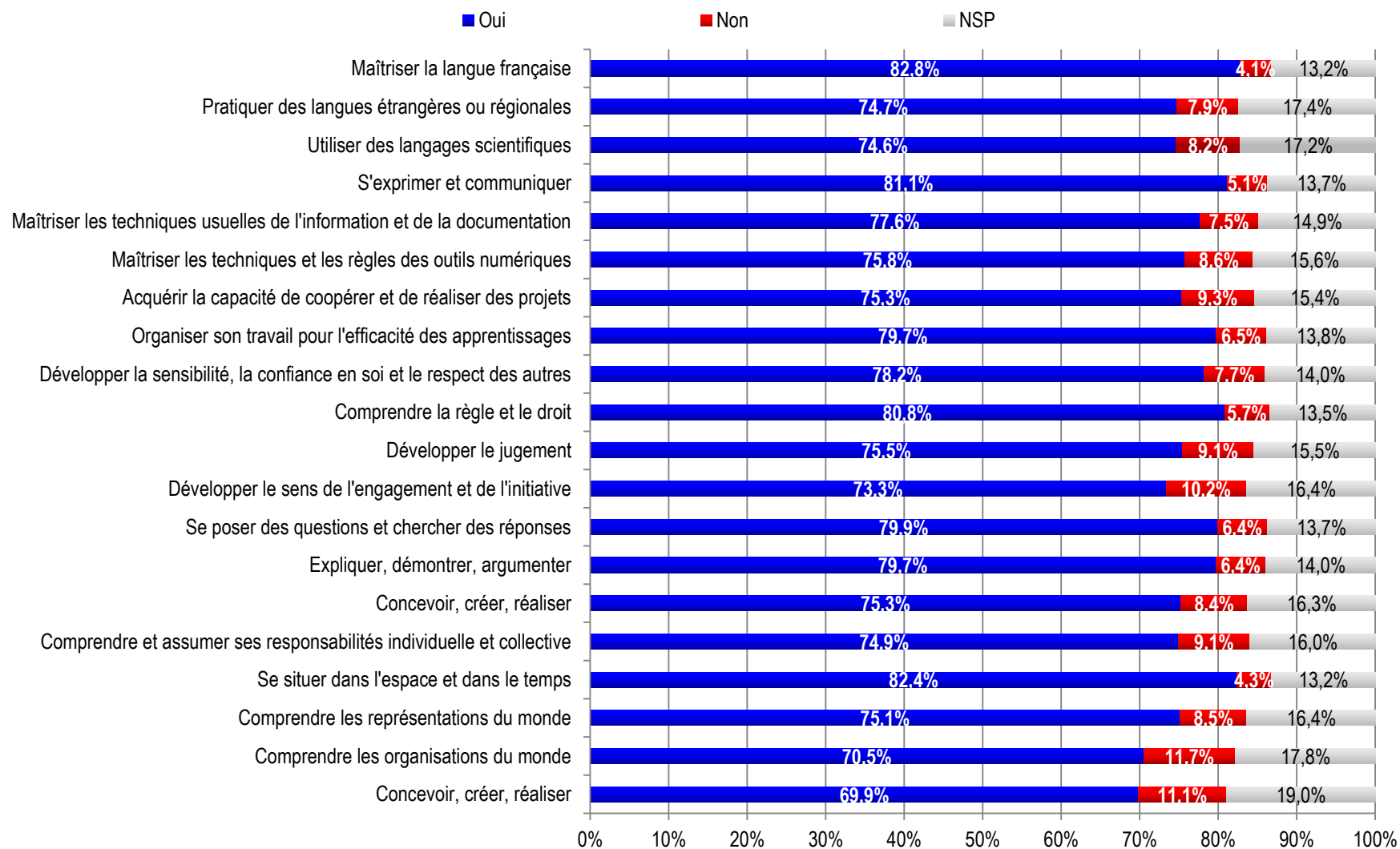
- En effet, huit objectifs sont jugés faciles à mettre œuvre par moins de 50 % des personnes interrogées : parmi ceux-ci, « Maîtriser les techniques et les règles des outils numériques », « Développer le sens de l'engagement et de l'initiative » et « Développer le jugement » sont les objectifs qui sont perçus comme étant les moins faciles à mettre en œuvre.
- À l'opposé, six objectifs font moins problème, 60 % ou plus des personnes interrogées estimant facile leur mise en œuvre ; le trio de tête est composé dans l'ordre de « Maîtriser la langue française », « Se situer dans l'espace et dans le temps » et « S'exprimer et communiquer ».
- Pour cette question, le taux de personnes ne se prononçant pas oscille entre 14,1 % (« S'exprimer et communiquer ») et 22,6 % (« Concevoir, créer, réaliser » du domaine 5).

D. Facilité à évaluer les objectifs

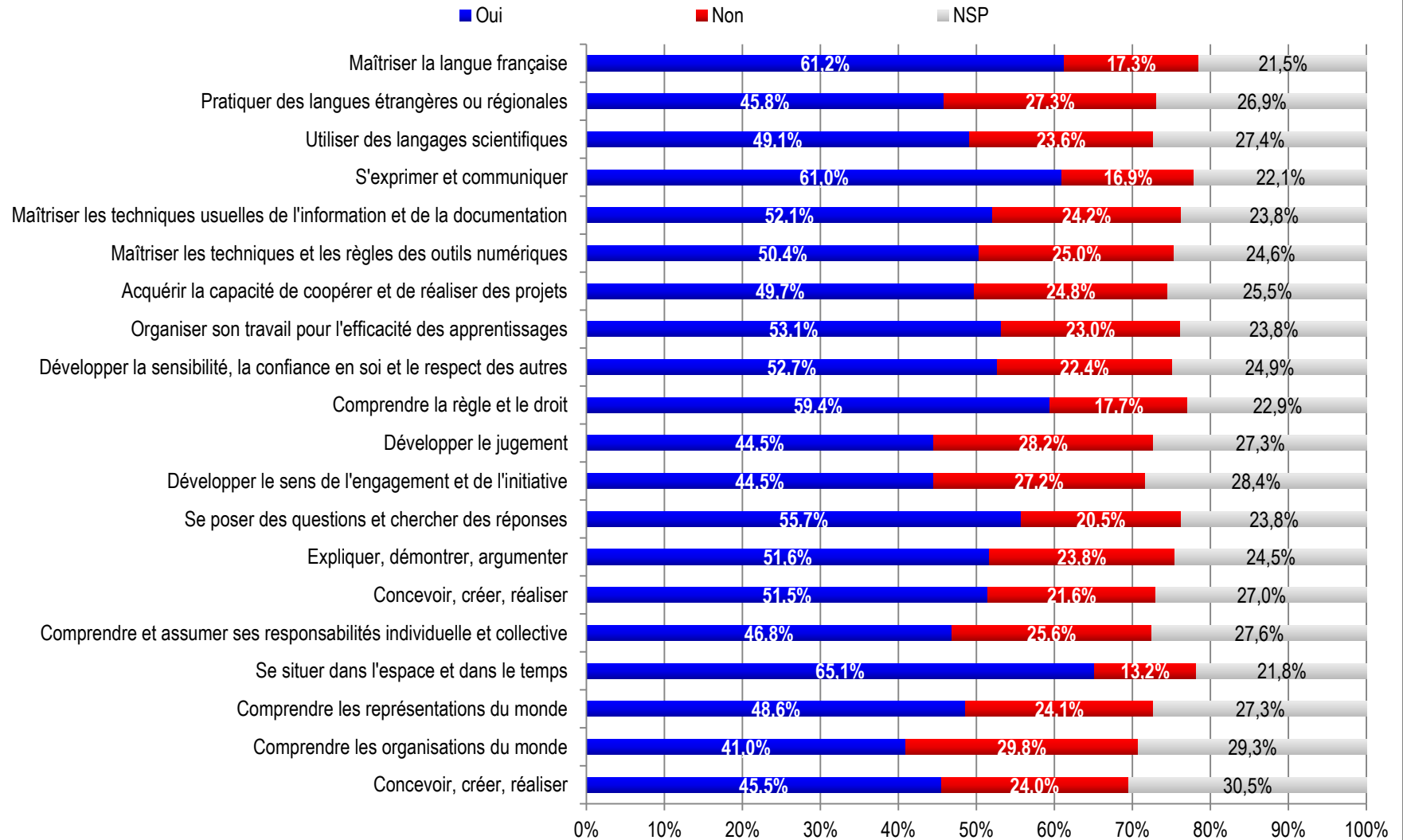
L'évaluation des objectifs de connaissances et de compétences pose, à la différence des trois dimensions précédentes, **indiscutablement problème** :

- En effet, la proportion de personnes estimant qu'un objectif n'est pas facile à évaluer est supérieure à celle qui le juge facile à évaluer pour treize objectifs sur vingt (pour le détail, se reporter au graphique).
- Deux objectifs seulement, « Se situer dans l'espace et dans le temps » et « Maîtriser la langue française » sont jugés faciles à évaluer par plus d'une personne sur deux (respectivement 61,3 % et 58,2 %). Inversement, huit objectifs sont jugés faciles à évaluer par moins de 50 % des personnes interrogées : parmi ceux-ci, « Maîtriser les techniques et les règles des outils numériques », « Développer le sens de l'engagement et de l'initiative » et « Développer le jugement » sont les objectifs qui sont perçus comme étant les moins faciles à mettre en œuvre.
- Le taux de personnes ne se prononçant pas sur cette question est assez élevé, compris entre 17,1 % (« Maîtriser la langue française ») et 26,9 % (« Comprendre les organisations du monde ») ; pour plus de la moitié des objectifs, le taux est supérieur à 20 %.

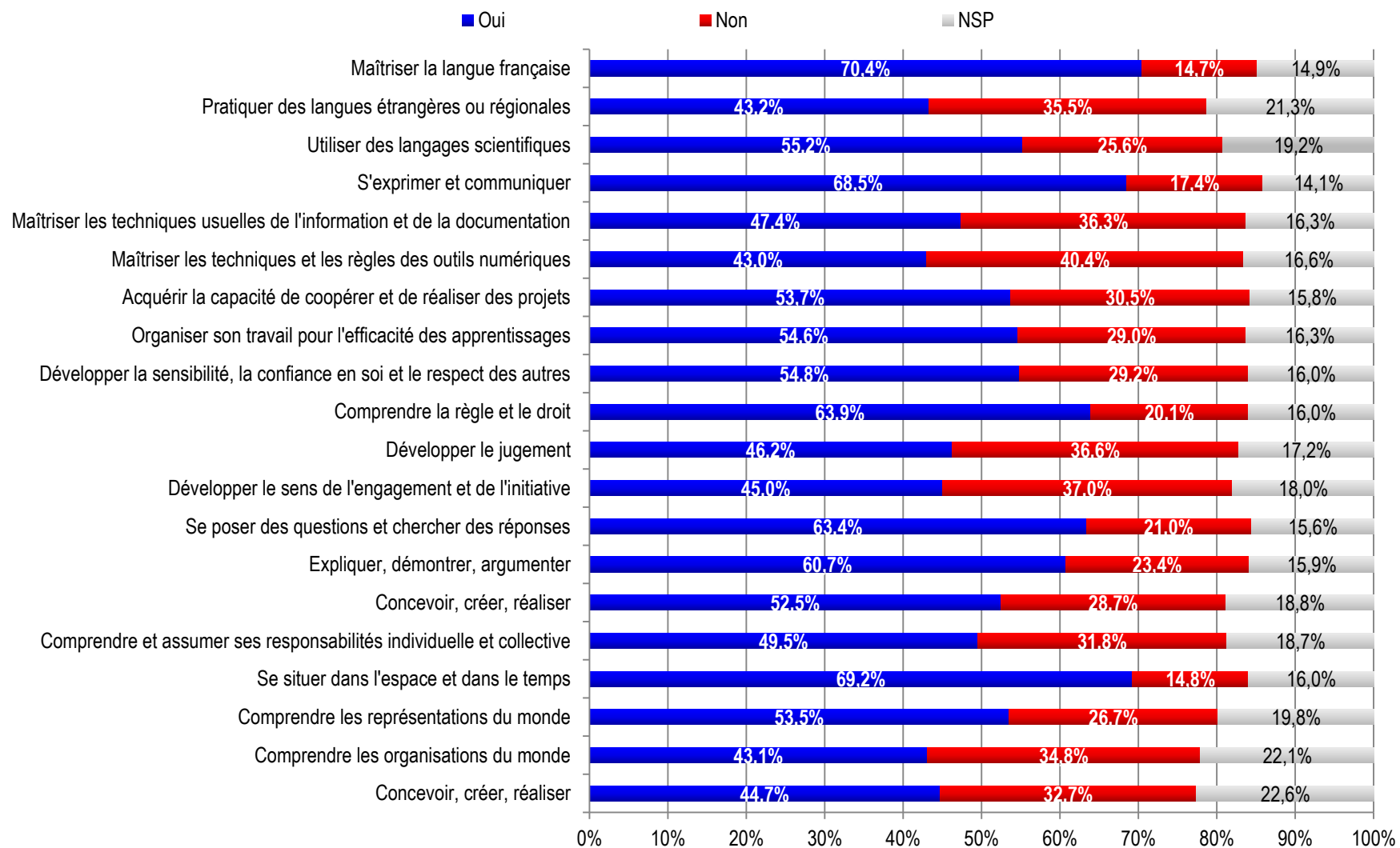
Pertinence des objectifs de connaissances et de compétences



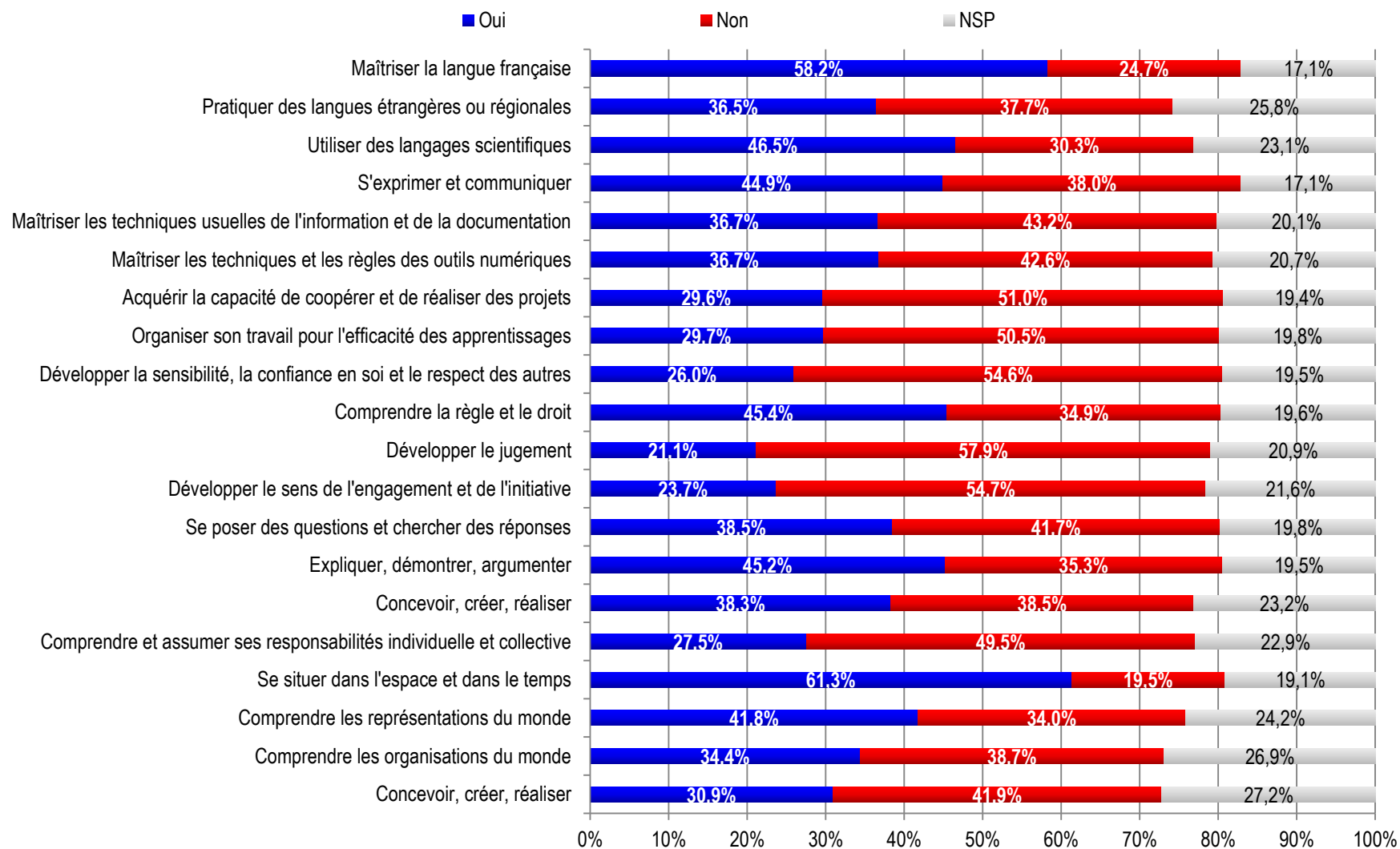
Réalisme des objectifs de connaissances et de compétences



Facilité à mettre en œuvre les objectifs de connaissances et de compétences



Facilité à évaluer les objectifs de connaissances et de compétences



II. Analyse des résultats par sous-populations

En analysant les réponses aux questions de la pertinence, du réalisme des objectifs de connaissances et de compétences, de la facilité à les mettre en œuvre et à les évaluer en fonction des différentes catégories de répondants, il est possible de faire les observations suivantes.

➤ **Ancienneté dans l'éducation nationale**

Les personnes ayant **3 ans d'ancienneté ou moins** dans l'éducation nationale sont proportionnellement plus nombreuses (et ce, de manière très significative) que les personnes ayant plus d'ancienneté à juger pertinent, réaliste, facile à mettre en œuvre et facile à évaluer chacun des objectifs : ainsi par exemple, « Acquérir la capacité de coopérer et de réaliser des projets » est jugé pertinent par 83,2 % des 3 ans d'ancienneté ou moins contre 75,3 % au global, réaliste par 58,2 %, facile à évaluer par 35,1 % d'entre eux contre respectivement 49,5 % et 29,4 % de la population totale. Cette propension à répondre davantage « Oui » à ces différentes questions est sans doute le signe d'une adhésion plus forte au principe même de socle commun.

➤ **Zone d'exercice**

Le constat précédent est également valable pour les répondants exerçant dans un **réseau d'éducation prioritaire** (l'écart avec la population totale des répondants étant toutefois moindre que pour le critère de l'ancienneté).

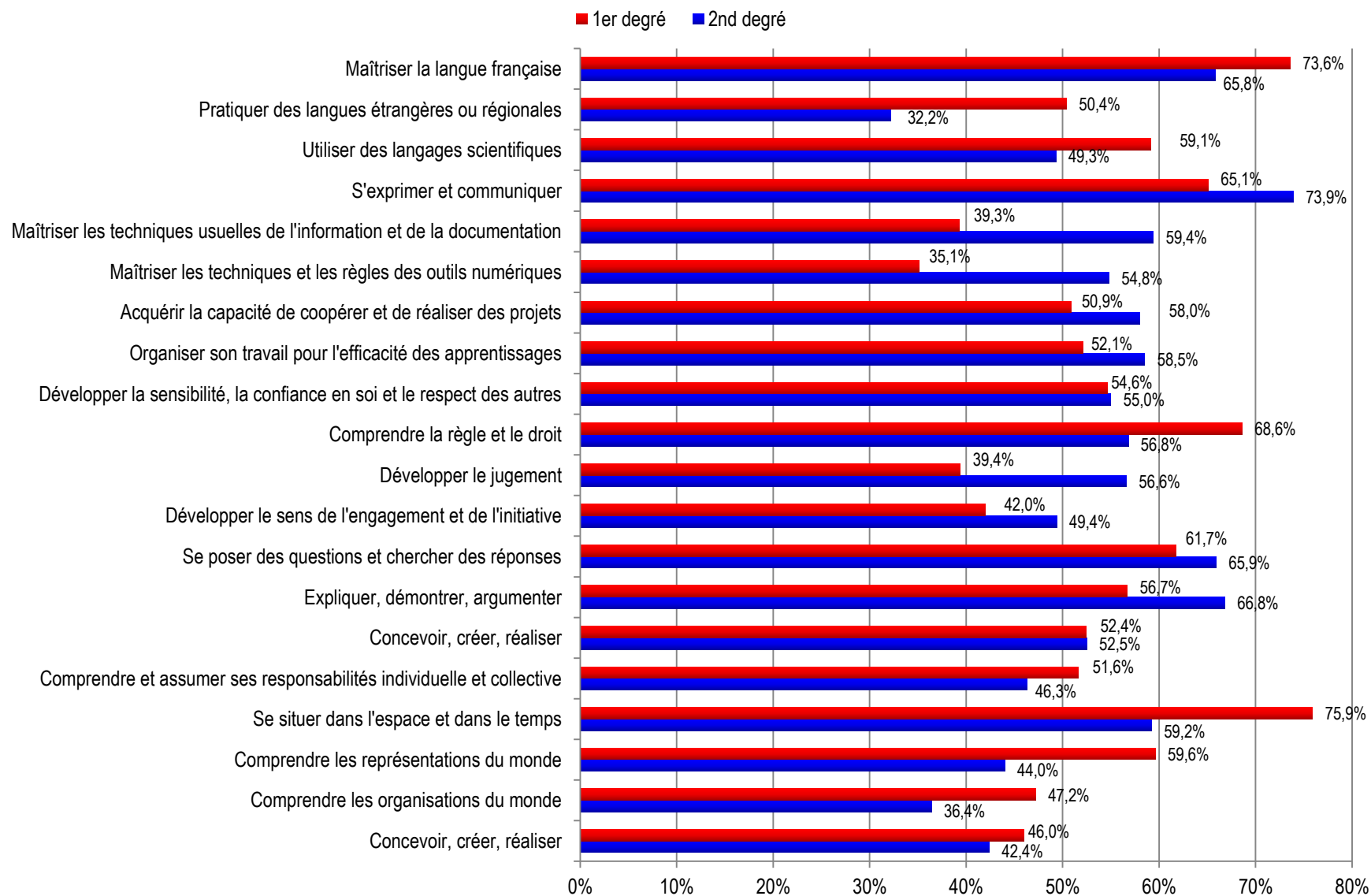
➤ **Fonction de la personne interrogée**

Les **professeurs documentalistes en collège** sont davantage enclins que la population totale à juger faciles à mettre en œuvre et faciles à évaluer les objectifs de connaissances et de compétences du **domaine 2** (Les méthodes et outils pour apprendre). La même remarque s'applique aux **conseillers principaux d'éducation** pour le **domaine 3** (La formation du citoyen) et aux **directeurs d'école** pour le **domaine 5** (Les représentations du monde et l'activité humaine).

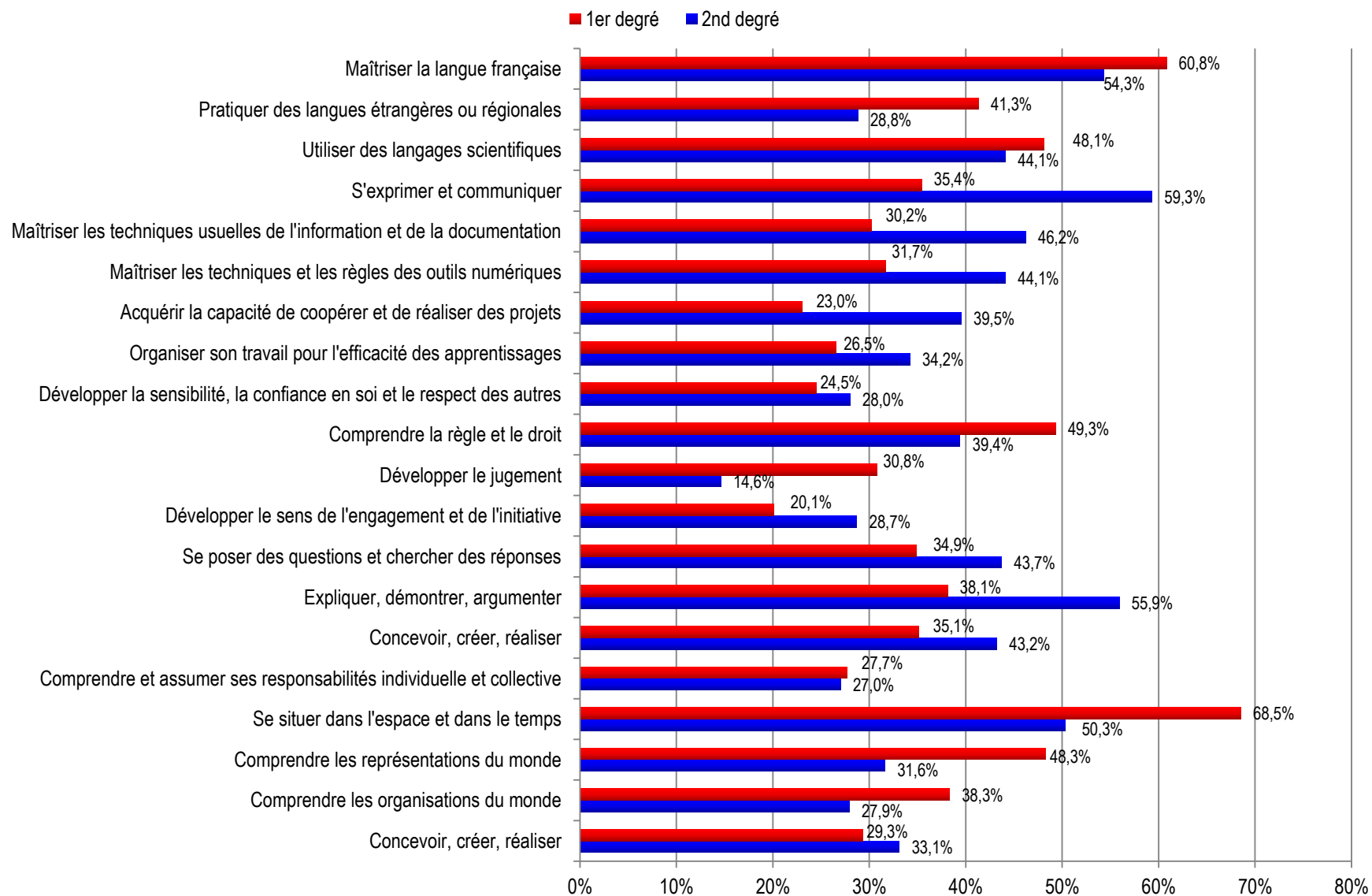
➤ **Niveau d'enseignement (1^{er} degré vs 2nd degré)**

Il est possible d'observer des différences de perception entre les personnes exerçant dans le 1^{er} degré et celles exerçant dans le 2nd degré à la fois sur la facilité à mettre en œuvre les objectifs de connaissances et de compétences et la facilité à les évaluer. C'est ce que montrent les deux graphiques qui suivent.

Facilité à mettre en œuvre les objectifs de connaissances et de compétences (% de "Oui")



Facilité à évaluer les objectifs de connaissances et de compétences (% de "Oui")



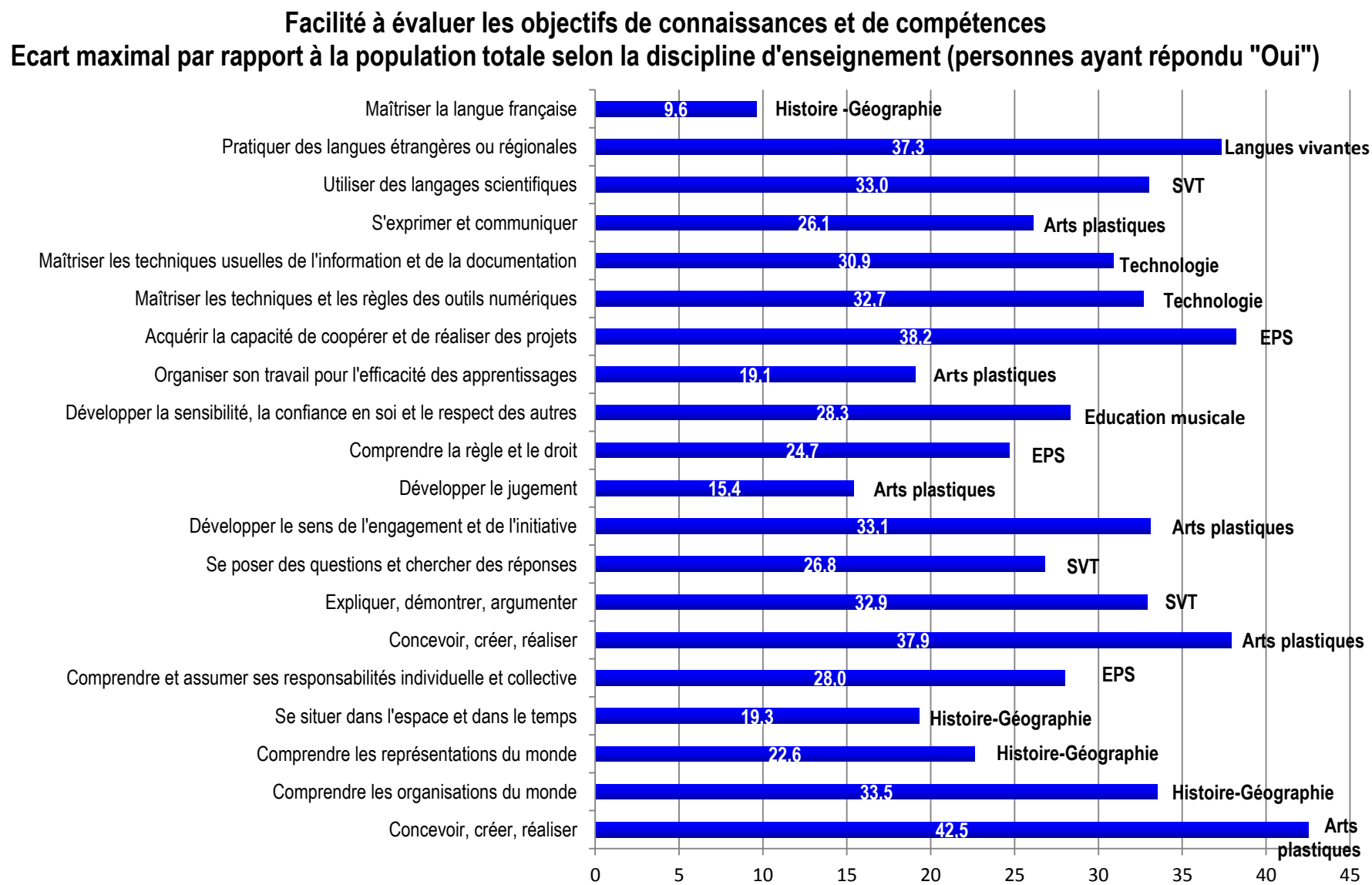
➤ **Discipline enseignée (professeurs en collège)**

L'analyse des réponses selon la discipline (pour les professeurs en collège) est intéressante, dans la mesure où elle met nettement en lumière **l'ancrage disciplinaire d'un certain nombre d'objectifs** de connaissances et de compétences (alors même que la transversalité du projet de texte a bien été perçue, comme nous avons pu le voir plus haut).

Ainsi les **professeurs d'histoire-géographie** sont proportionnellement plus nombreux que la population totale à répondre « Oui » aux questions de la pertinence, du réalisme, de la facilité à mettre en œuvre et à évaluer les objectifs de connaissances et de compétences suivants du **domaine 5** (Les représentations du monde et l'activité humaine) : « Se situer dans l'espace et dans le temps », « Comprendre les représentations du monde » et « Comprendre les organisations du monde ».

Nous illustrons cette observation dans le graphique suivant sur la dimension la plus significative, celle de la facilité à évaluer. Il montre l'écart (en points de pourcentage) entre la population totale et les professeurs de la discipline où la réponse « Oui » est proportionnellement la plus importante.

Mode de lecture : pour l'objectif « Maîtriser la langue française », ce sont les professeurs d'histoire-géographie qui sont proportionnellement les plus nombreux à répondre « Oui » à la question posée ; leur pourcentage de réponses « Oui » est de 9,6 points supérieur au pourcentage de réponses « Oui » dans la population totale.



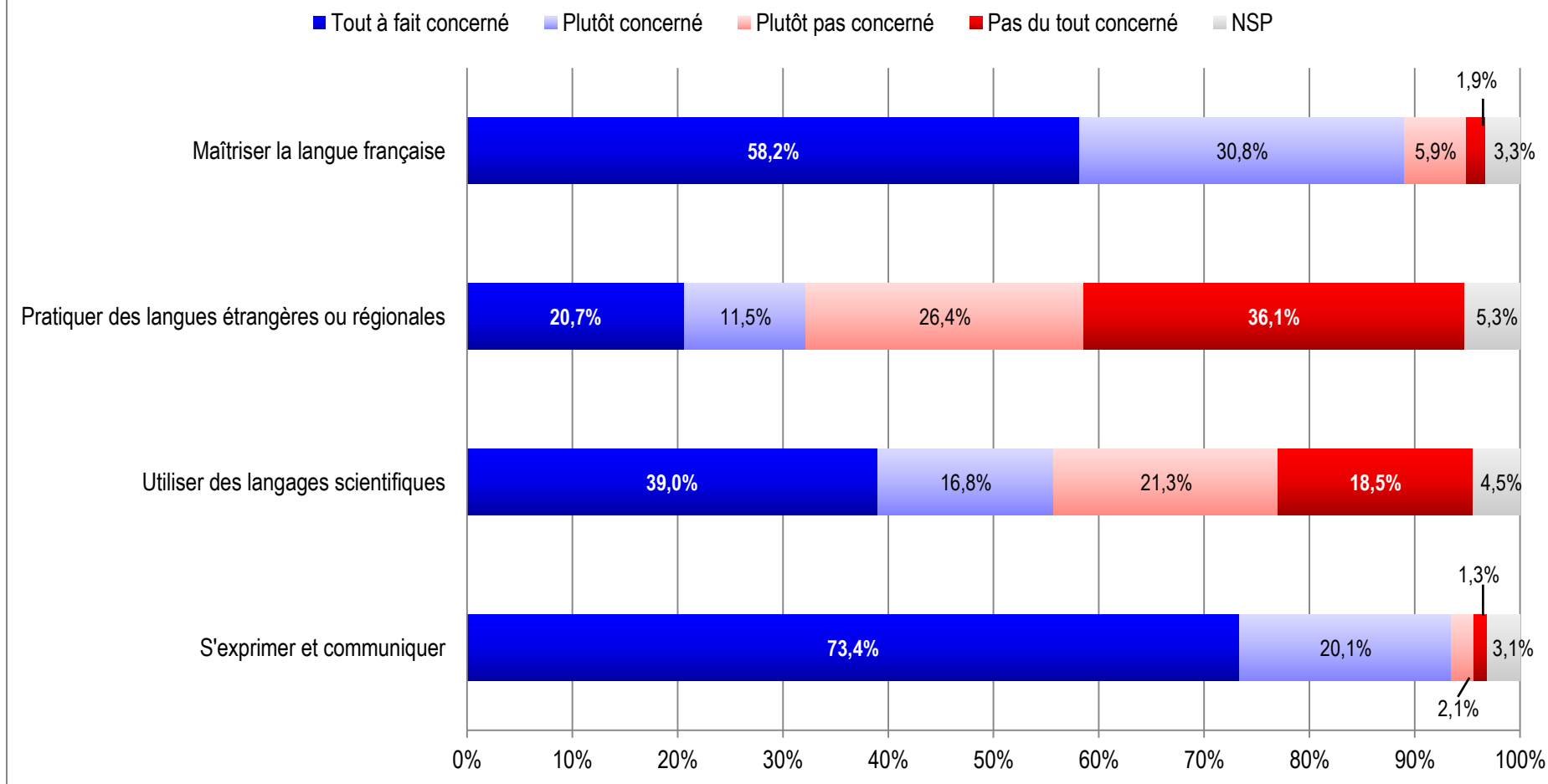
Degré d'implication des enseignants en collège dans les différents objectifs de connaissances et de compétences

L'analyse globale des réponses des enseignants se déclarant « tout à fait concernés » (réponse la plus discriminante) par les objectifs de connaissances et de compétences proposés par le projet de socle commun permet d'établir une **distinction assez nette** entre :

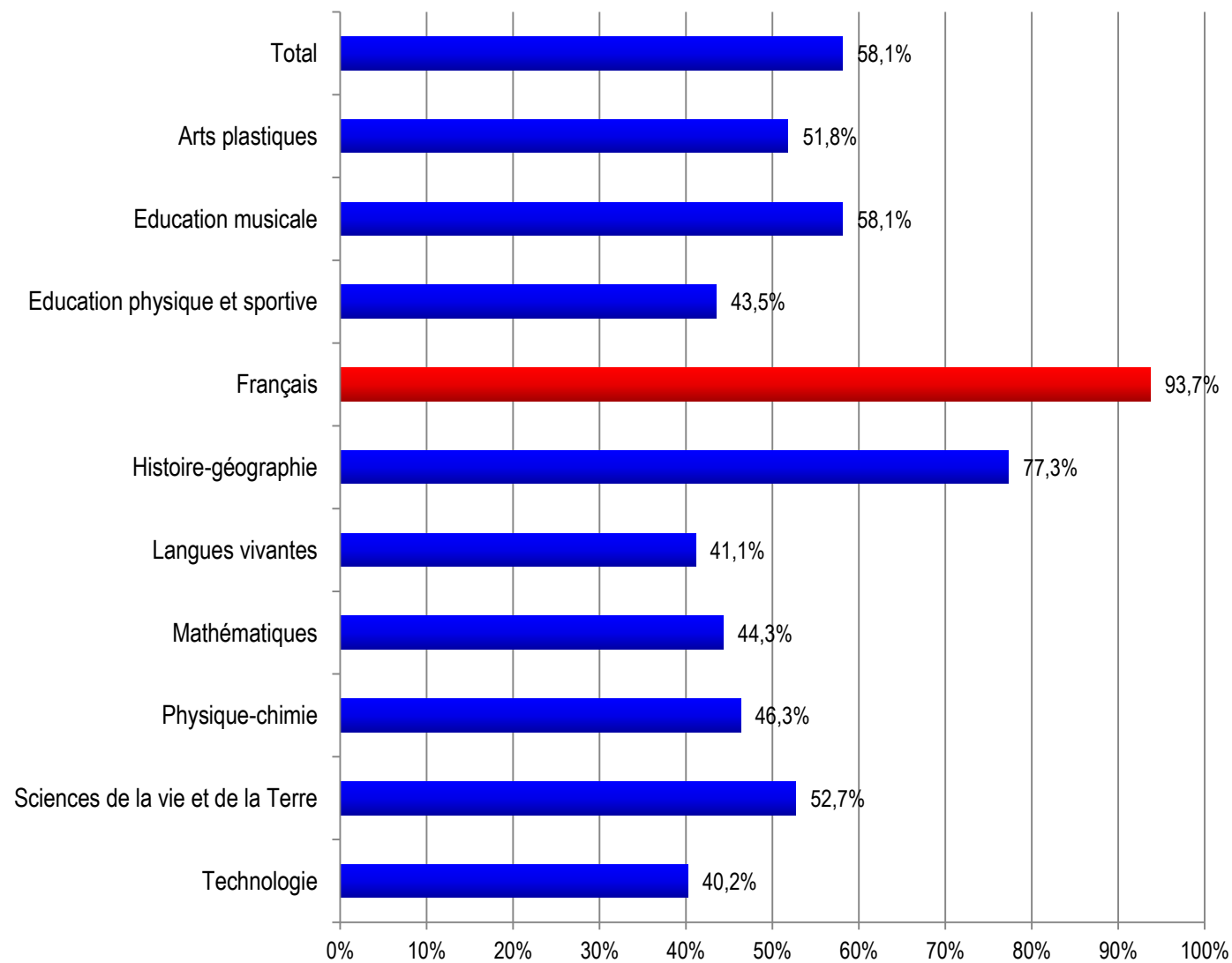
- des **objectifs transversaux**, pour lesquels au moins un répondant sur deux se déclare « tout à fait concerné » : il s'agit de « S'exprimer et communiquer » (73,4 %), « Expliquer, démontrer, argumenter » (64,3 %), « Se poser des questions et chercher des réponses » (61,4 %), « Maîtriser la langue française » (58,2 %), « Organiser son travail pour l'efficacité des apprentissages » (55,7 %), « Développer la sensibilité, la confiance en soi et le respect des autres » (53,2 %) et « Développer le jugement » (51,8 %).
- et des **objectifs plus spécifiques**, renvoyant plus ou moins explicitement à une discipline, comme par exemple « Pratiquer des langues étrangères ou régionales » (20,7 %), trois des quatre objectifs du domaine 5 (Les représentations du monde et l'activité humaine), à savoir « Comprendre les organisations du monde » (28 %), « Concevoir, créer, réaliser » (35,1 %) et « Comprendre les représentations du monde » (35,6 %) et, dans une mesure un peu moindre, « Utiliser des langages scientifiques » (39 %).

L'analyse des réponses sous l'angle de la discipline enseignée (illustrée objectif par objectif dans les pages suivantes) vient conforter le constat déjà établi plus haut de **l'ancrage disciplinaire** d'un certain nombre d'objectifs de connaissances et de compétences.

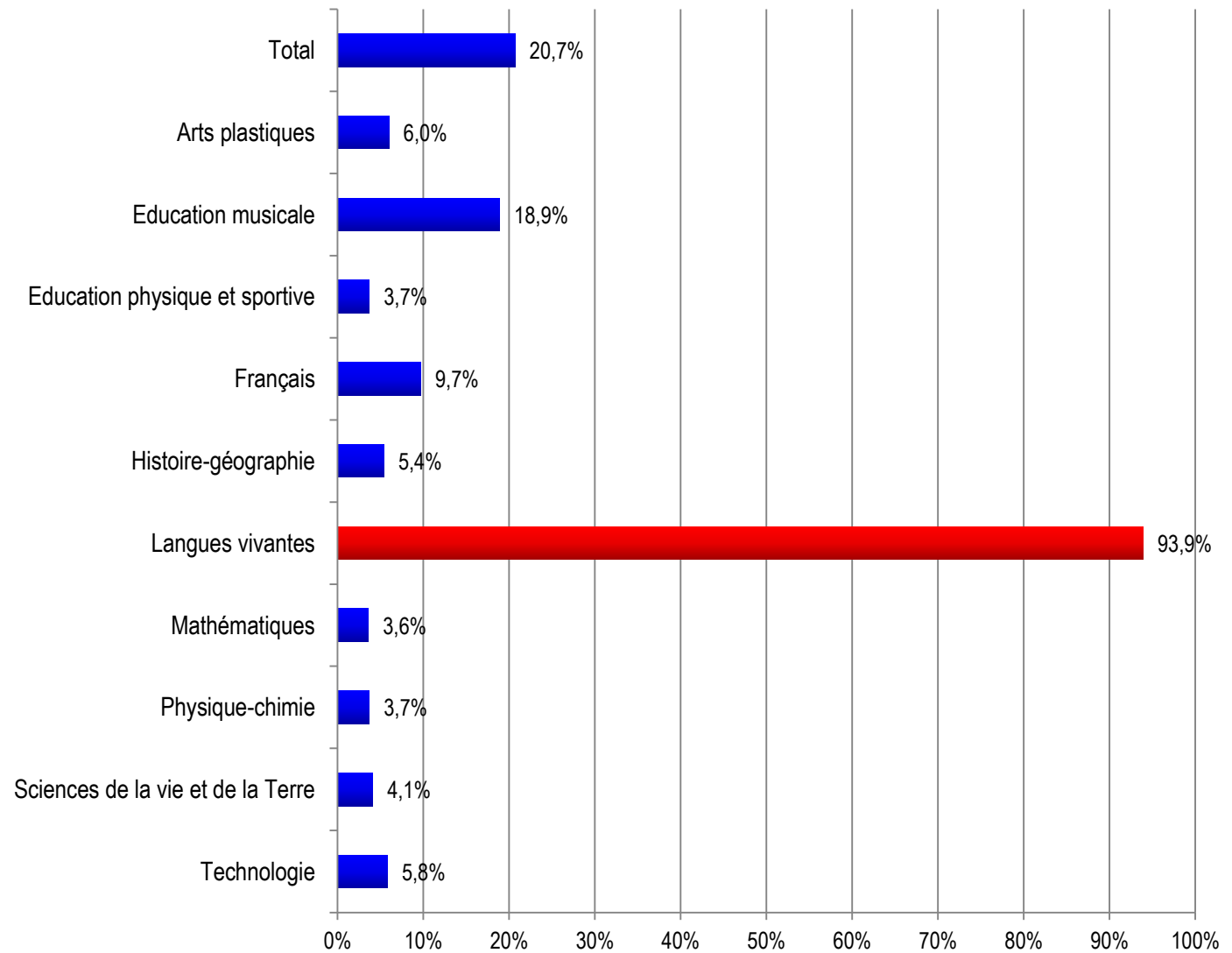
A quel point vous sentez-vous concerné par les objectifs de connaissances et de compétences du domaine "Les langages pour penser et communiquer" ?



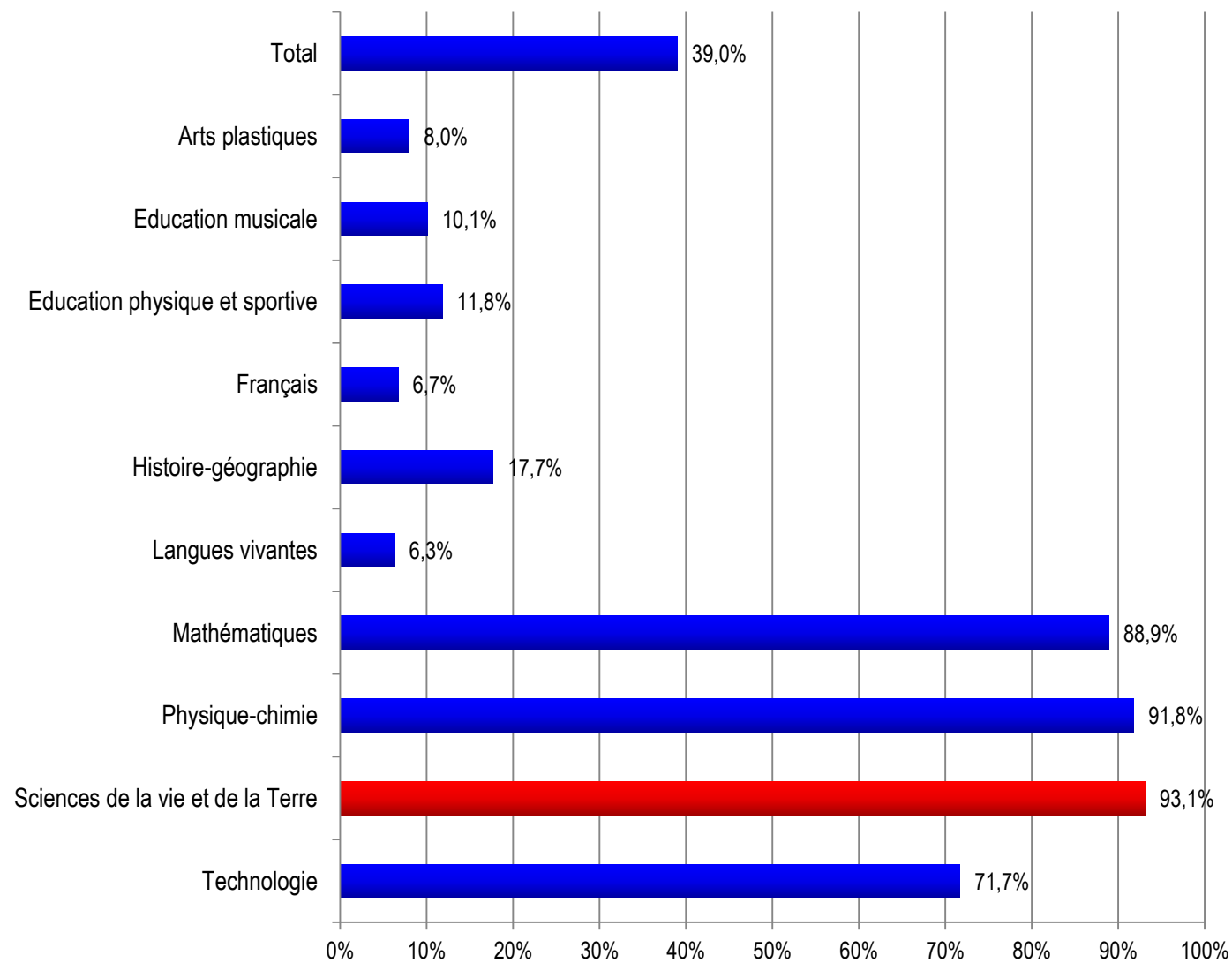
Degré d'implication pour "Maîtriser la langue française" (% de "Tout à fait concerné")



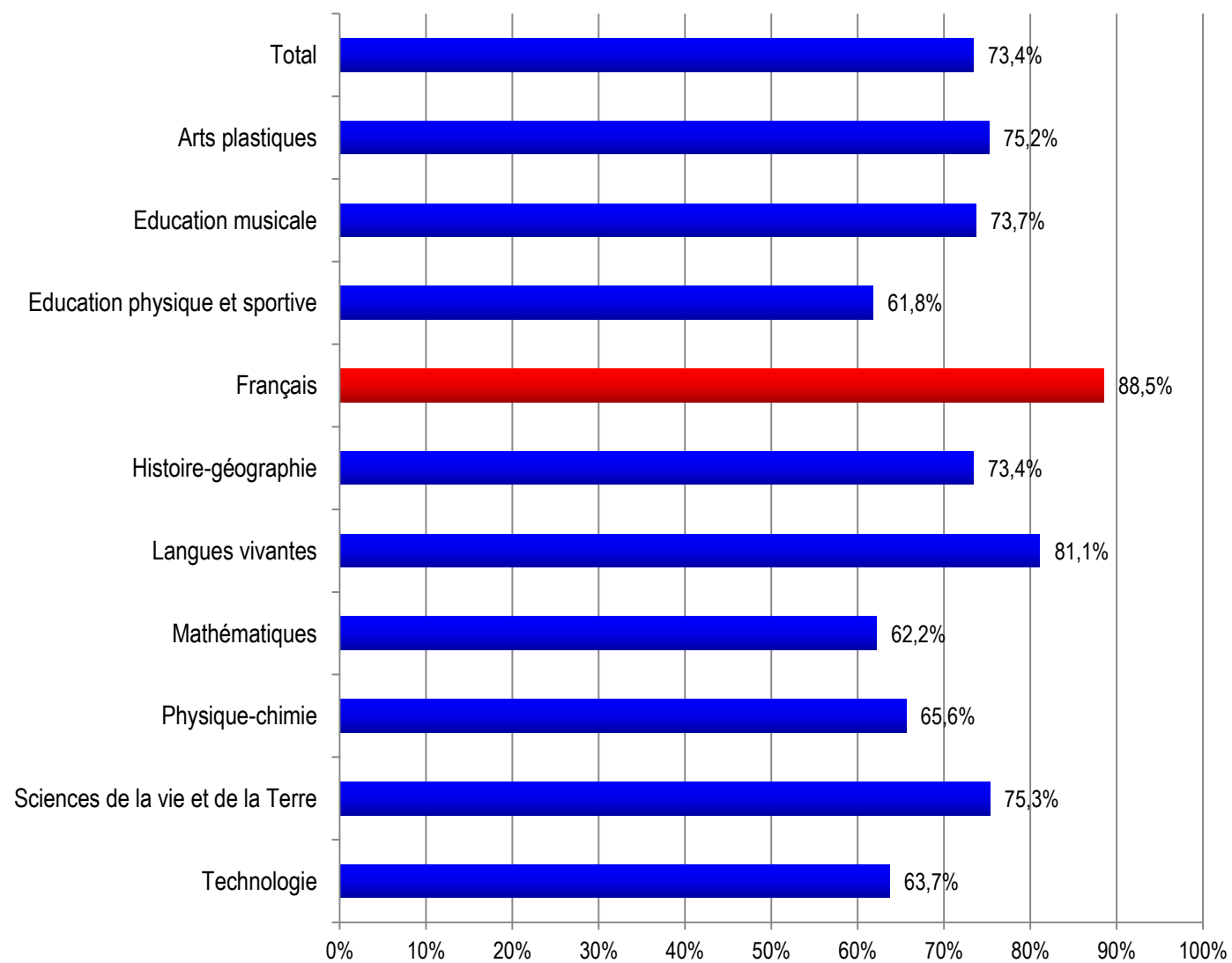
Degré d'implication pour "Pratiquer des langues étrangères ou régionales" (% de "Tout à fait concerné")



Degré d'implication pour "Utiliser des langages scientifiques" (% de "Tout à fait concerné")

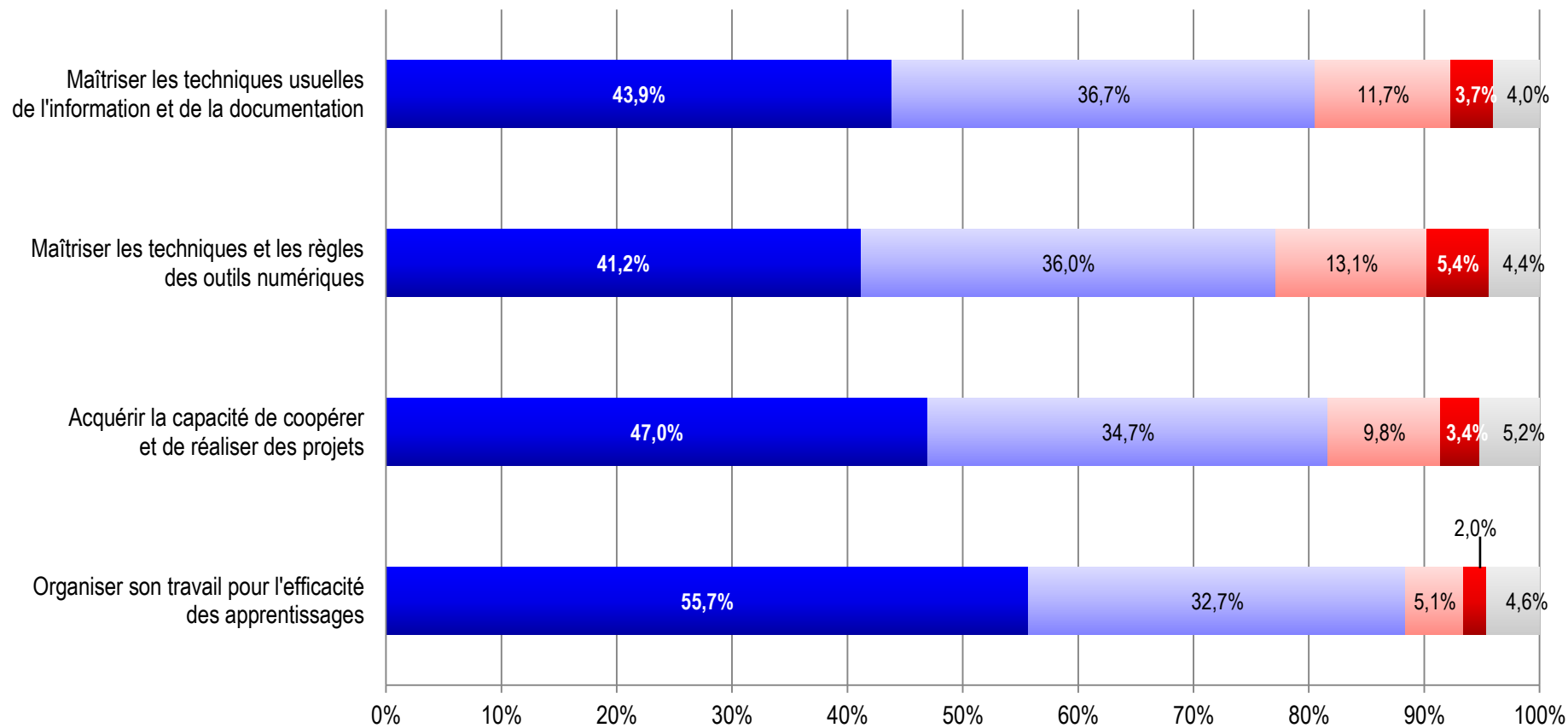


Degré d'implication pour "S'exprimer et communiquer" (% de "Tout à fait concerné")

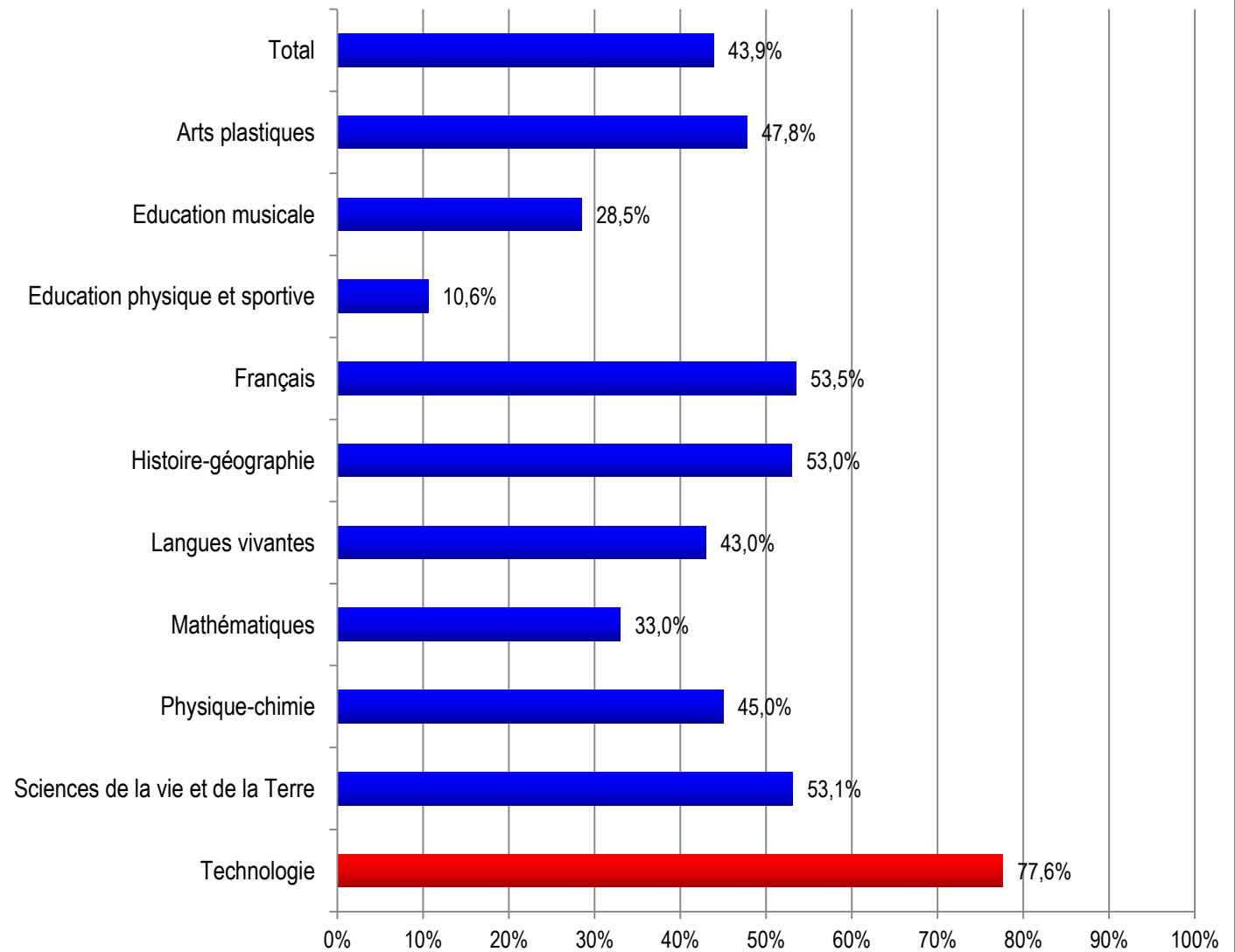


A quel point vous sentez-vous concerné par les objectifs de connaissances et de compétences du domaine "Les méthodes et outils pour apprendre" ?

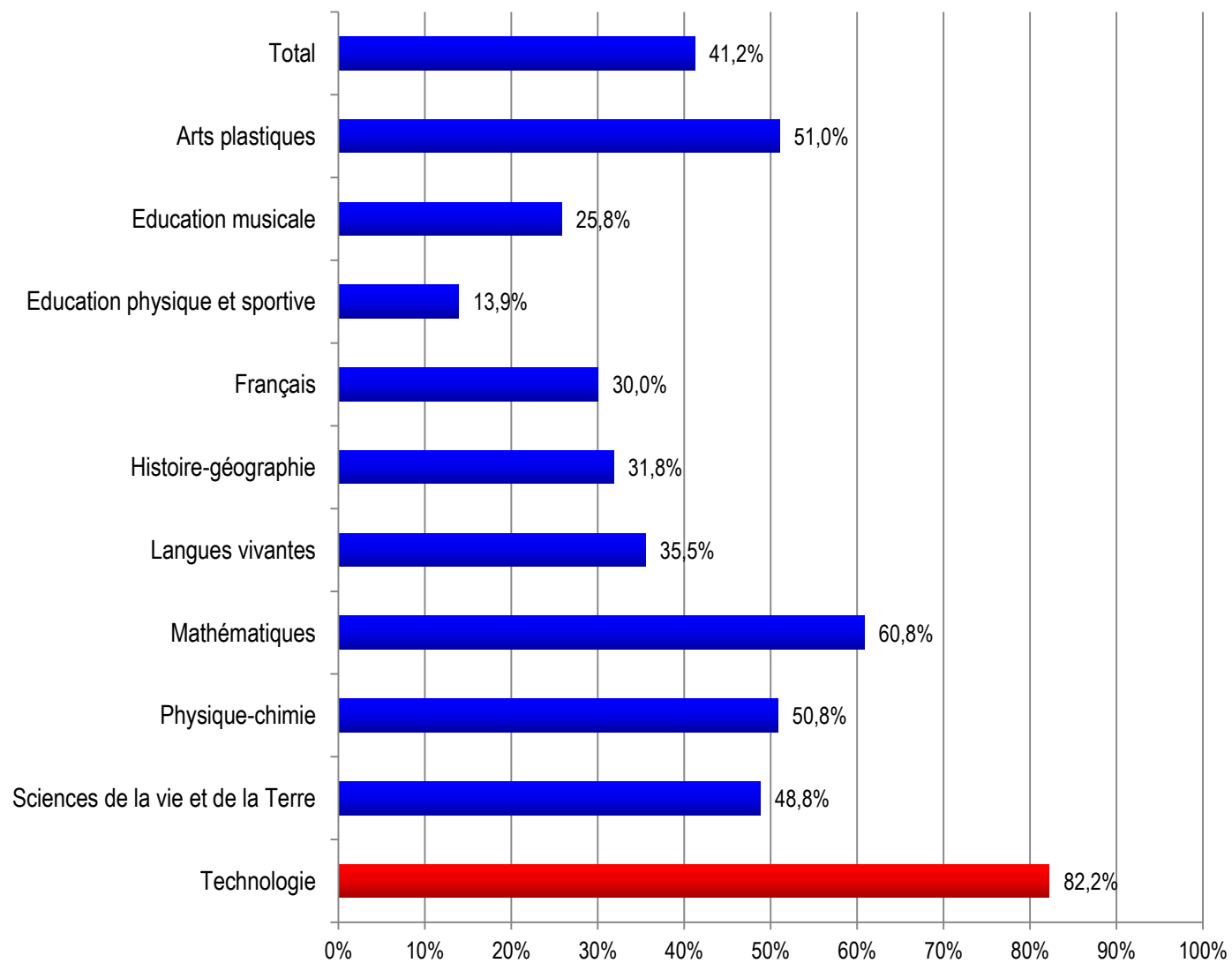
■ Tout à fait concerné ■ Plutôt concerné ■ Plutôt pas concerné ■ Pas du tout concerné ■ NSP



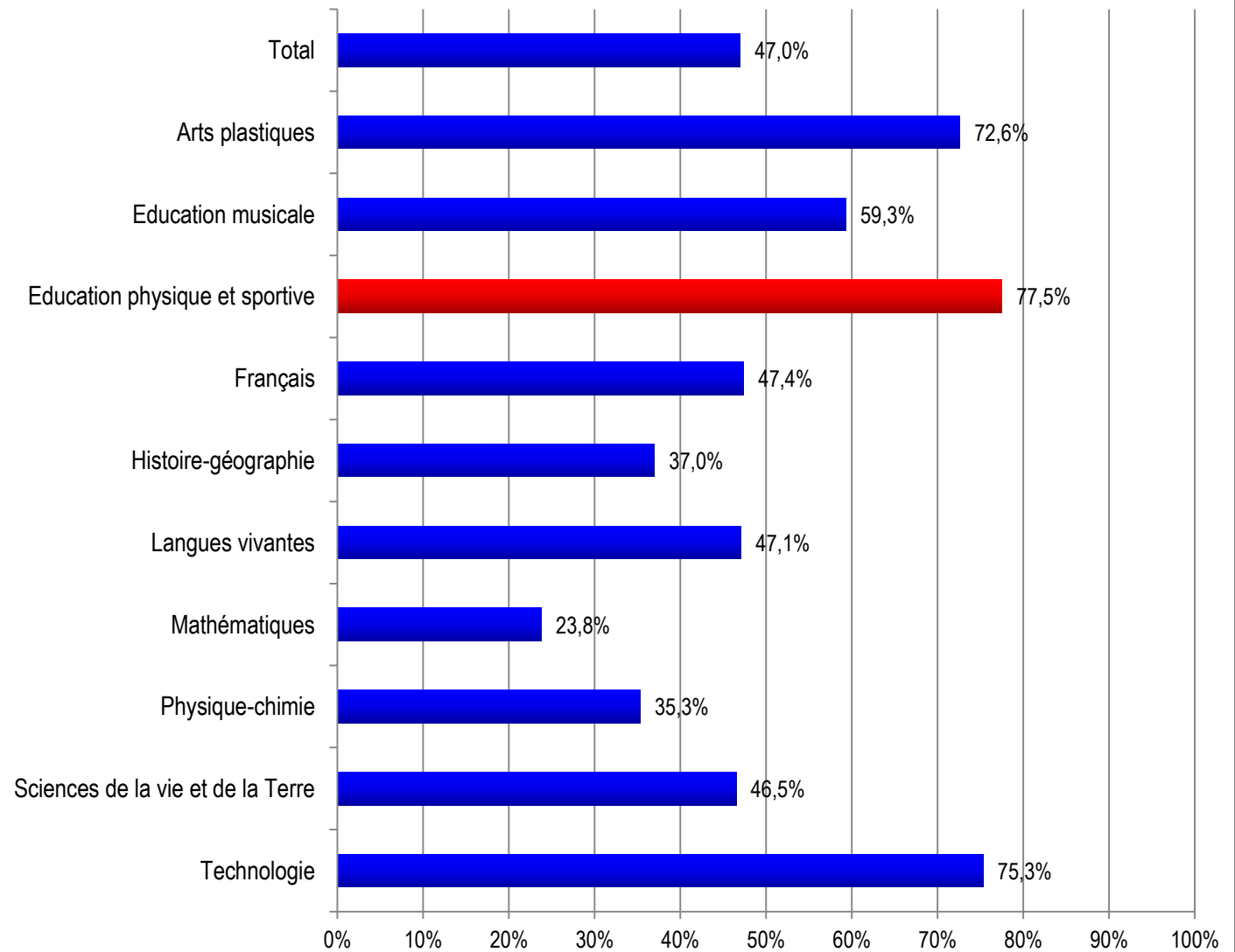
Degré d'implication pour "Maîtriser les techniques usuelles de l'information et de la documentation" (% de "Tout à fait concerné")



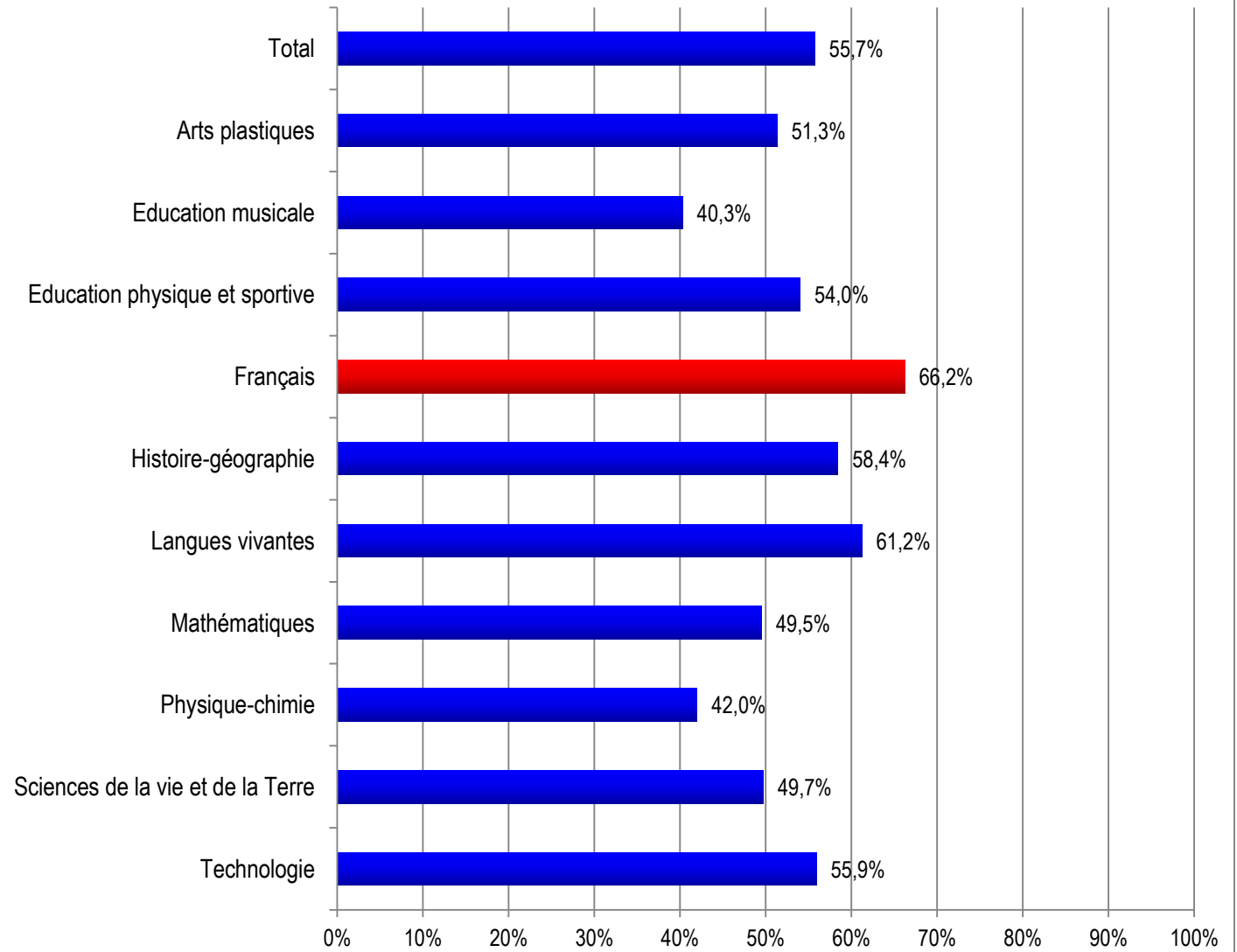
Degré d'implication pour "Maîtriser les techniques et les règles des outils numériques" (% de "Tout à fait concerné")



Degré d'implication pour "Acquérir la capacité de coopérer et de réaliser des projets" (% de "Tout à fait concerné")

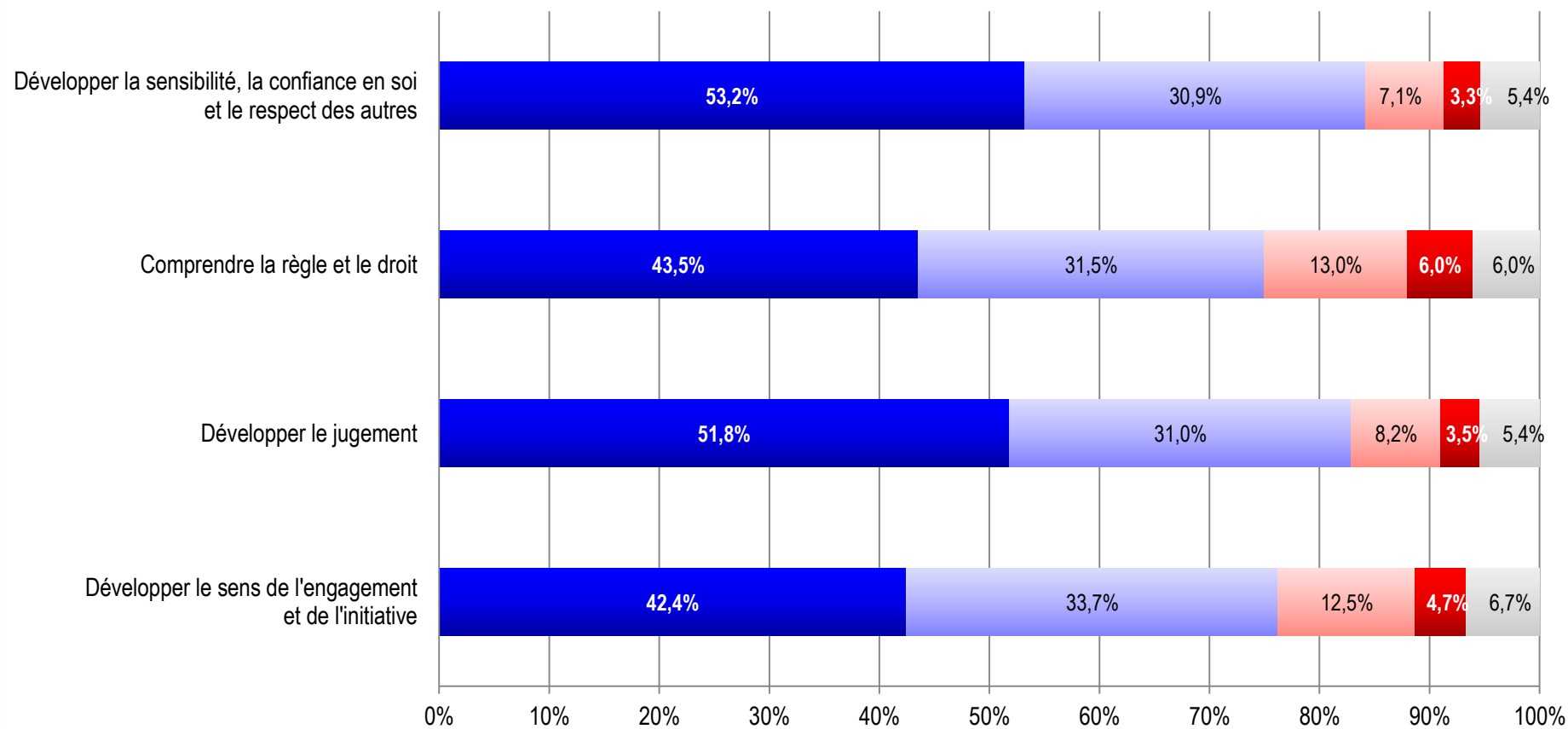


Degré d'implication pour "Organiser son travail pour l'efficacité des apprentissages" (% de "Tout à fait concerné")

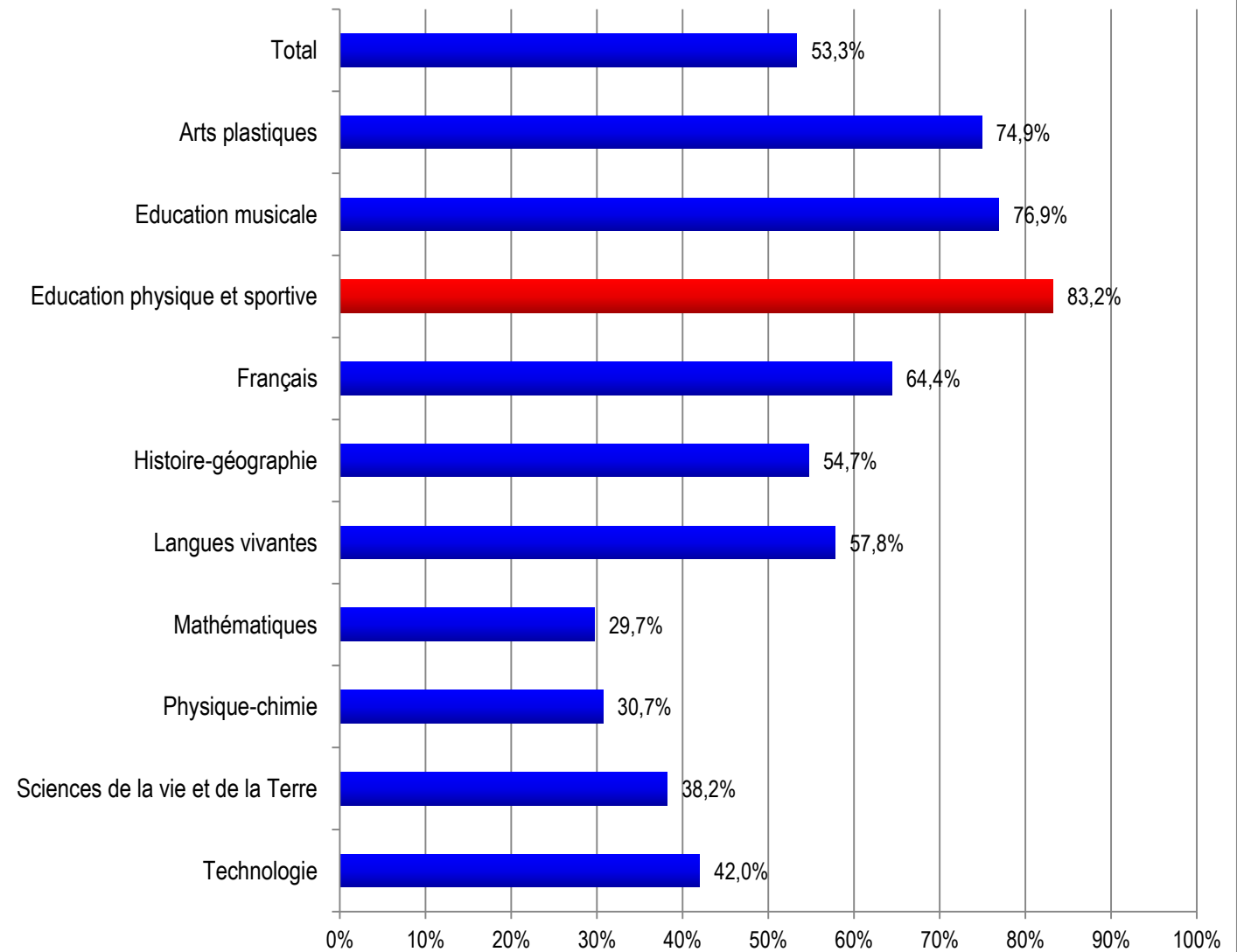


A quel point vous sentez-vous concerné par les objectifs de connaissances et de compétences du domaine "La formation de la personne et du citoyen" ?

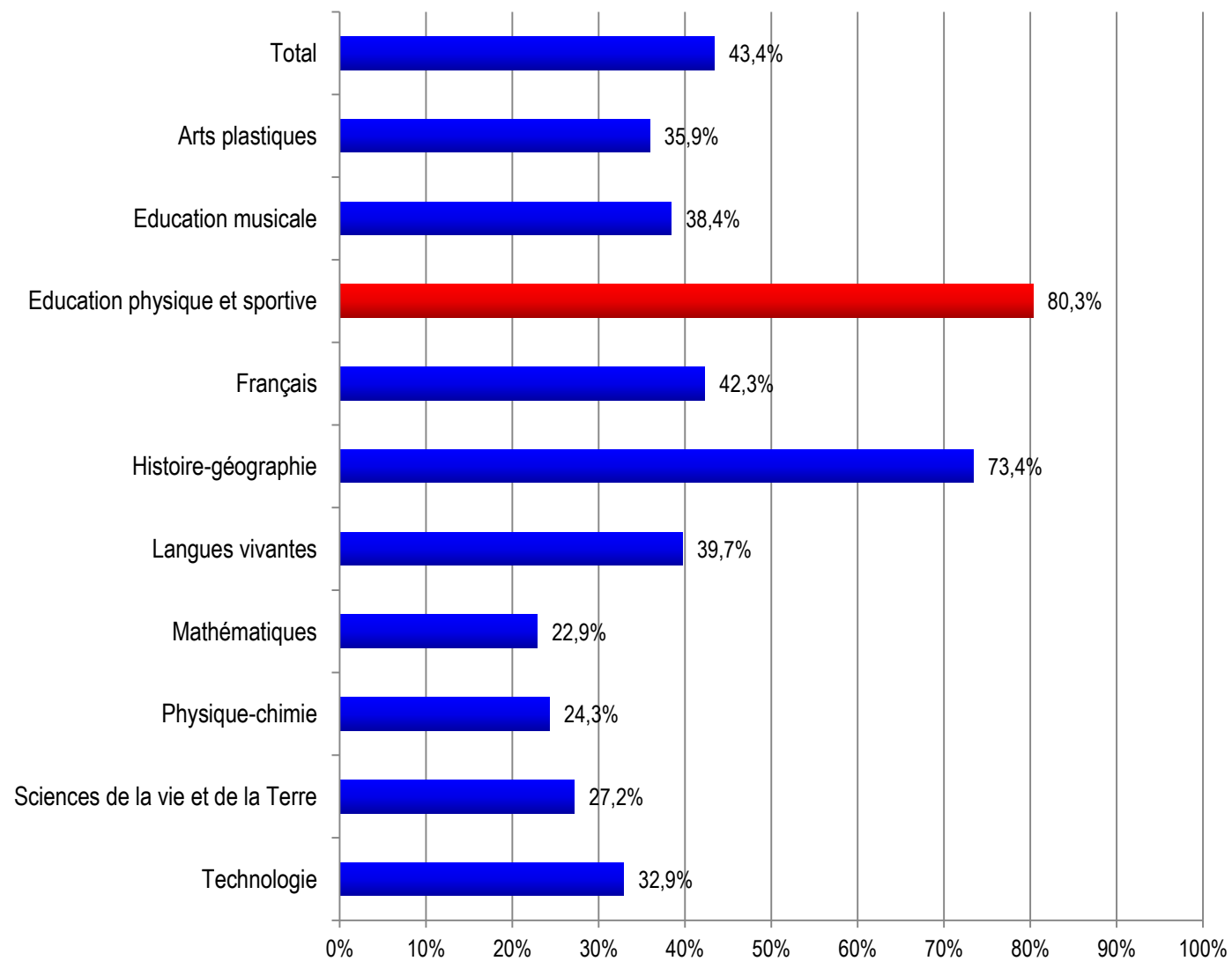
■ Tout à fait concerné ■ Plutôt concerné ■ Plutôt pas concerné ■ Pas du tout concerné ■ NSP



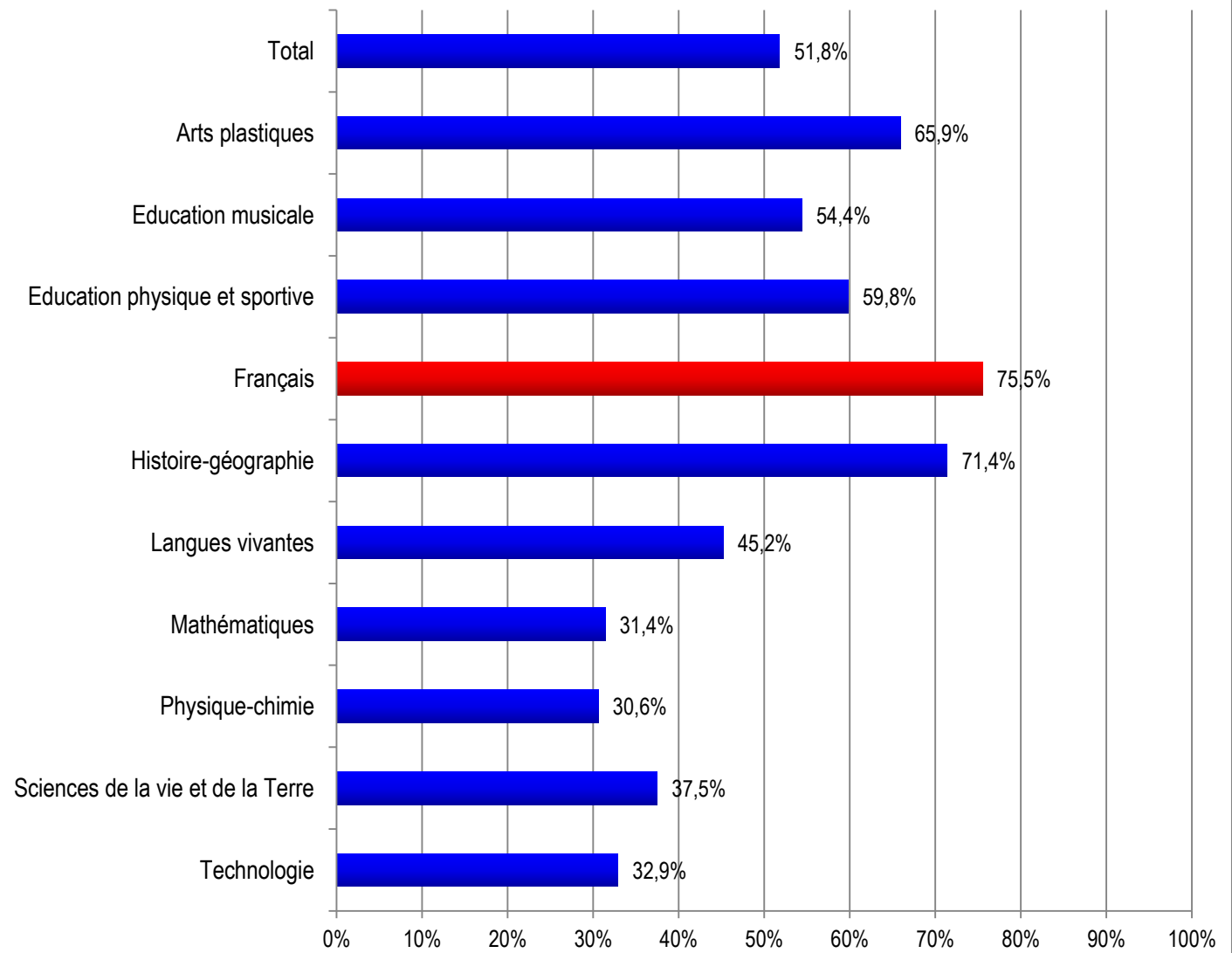
Degré d'implication pour "Développer la sensibilité, la confiance en soi et le respect des autres" (% de "Tout à fait concerné")



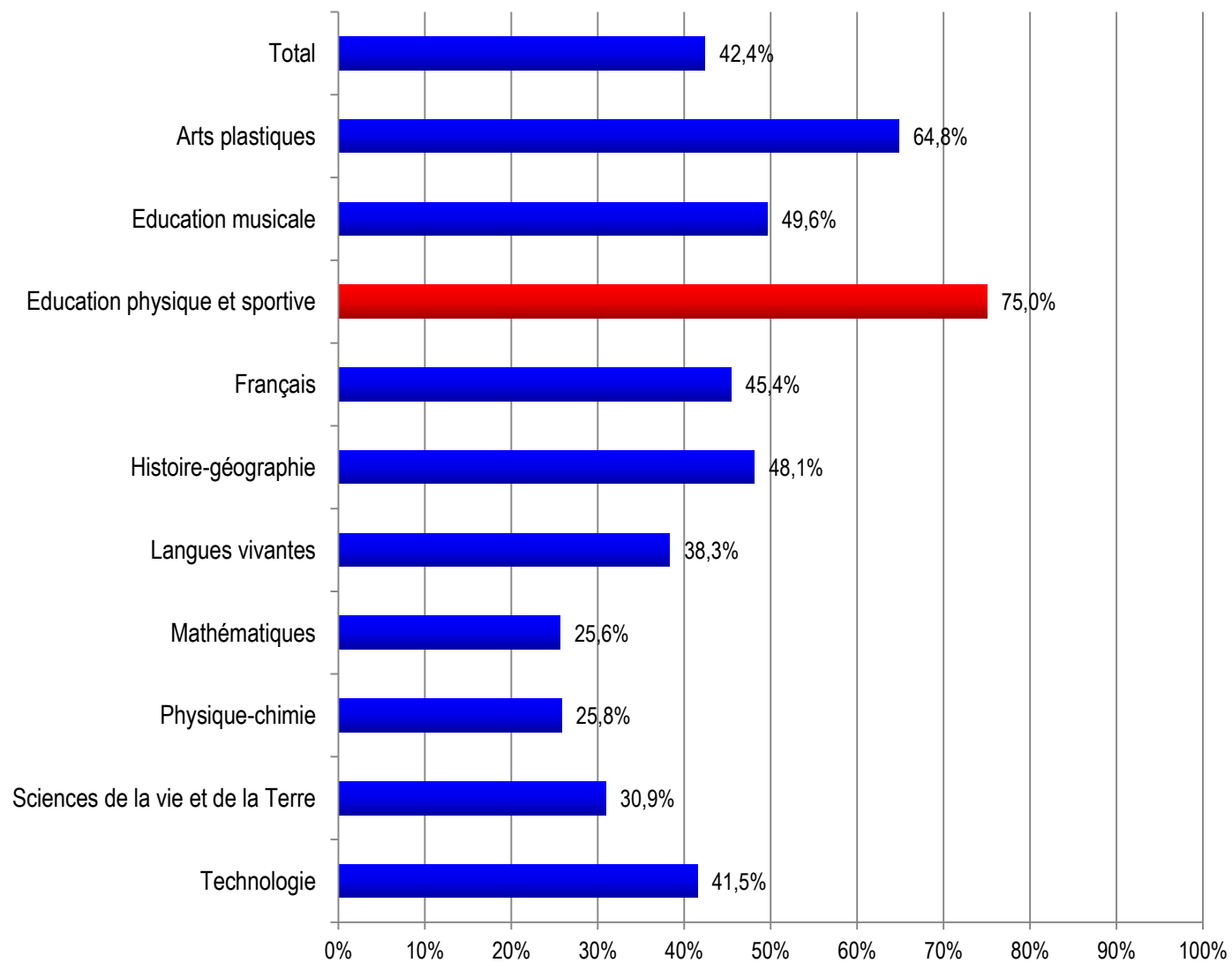
Degré d'implication pour "Comprendre la règle et le droit" (% de "Tout à fait concerné")



Degré d'implication pour "Développer le jugement" (% de "Tout à fait concerné")

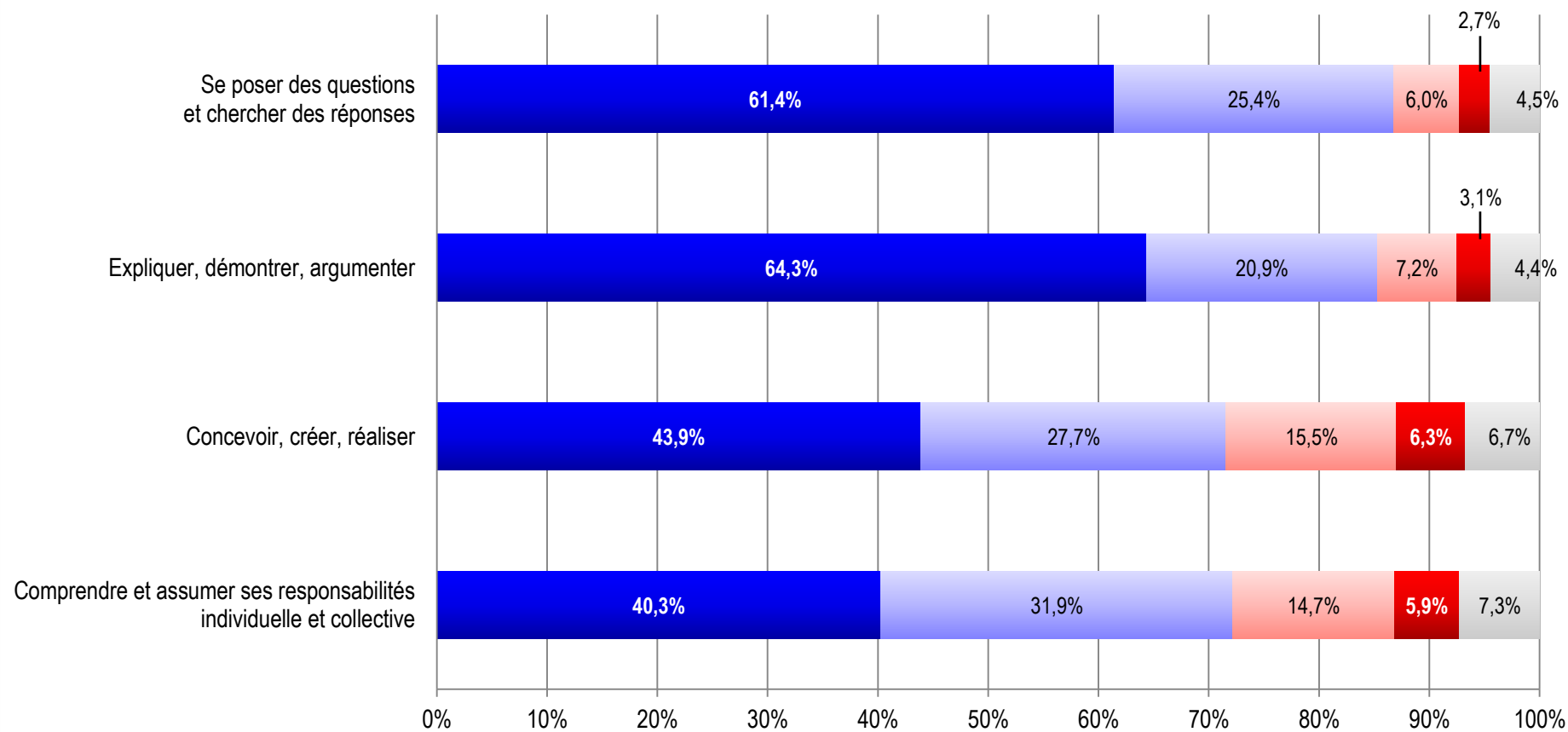


Degré d'implication pour "Développer le sens de l'engagement et de l'initiative" (% de "Tout à fait concerné")

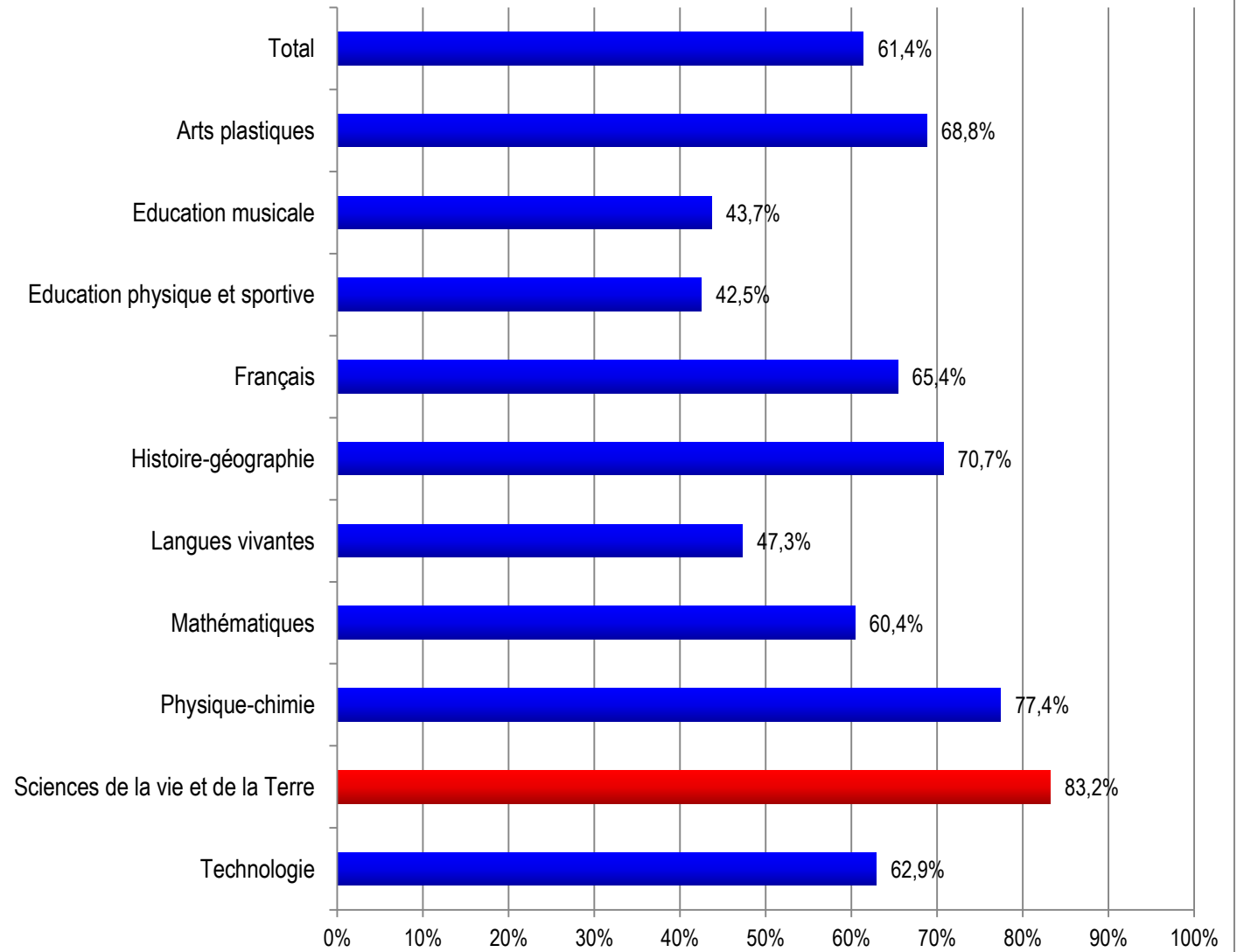


A quel point vous sentez-vous concerné par les objectifs de connaissances et de compétences du domaine "L'observation et la compréhension du monde" ?

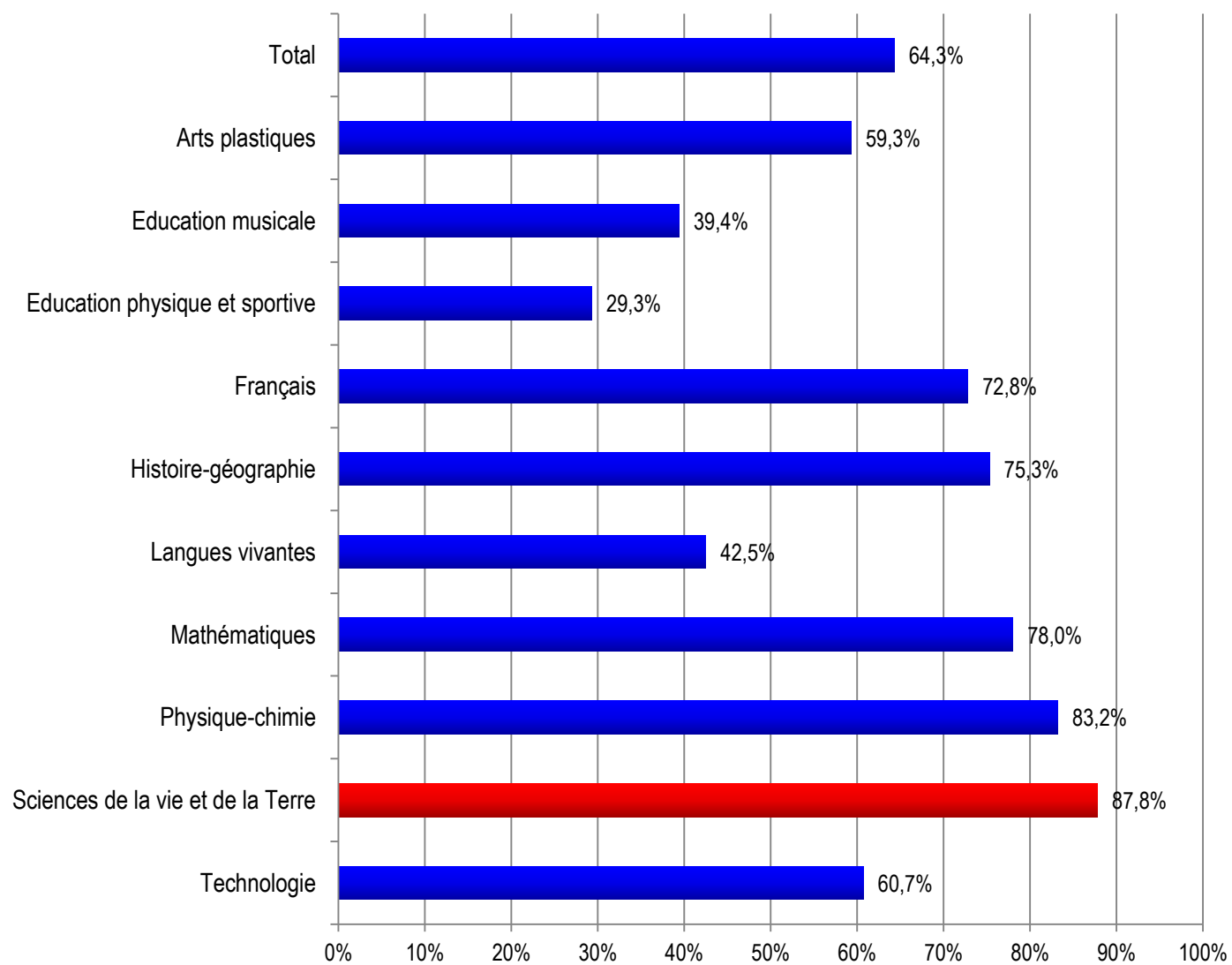
■ Tout à fait concerné ■ Plutôt concerné ■ Plutôt pas concerné ■ Pas du tout concerné ■ NSP



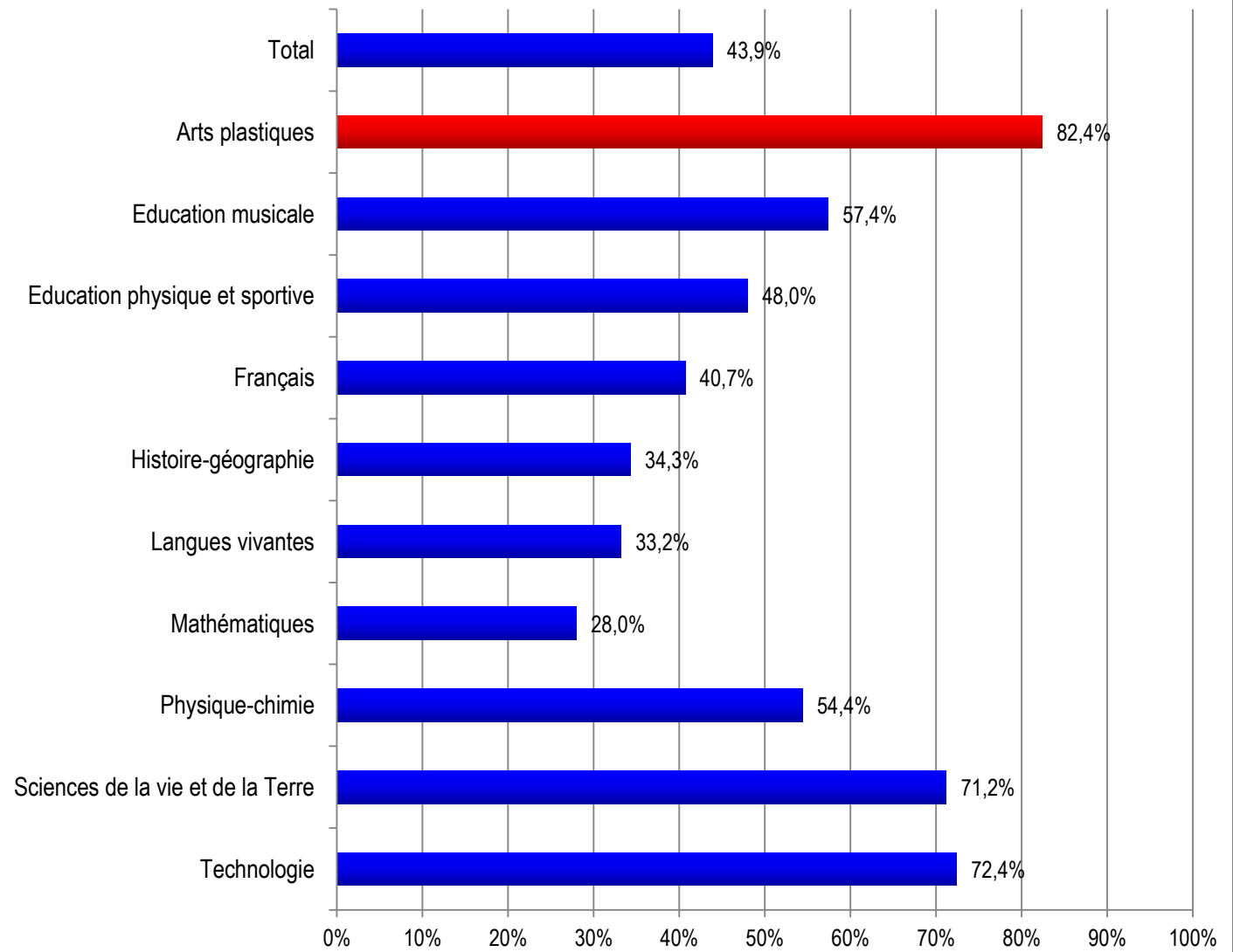
Degré d'implication pour "Se poser des questions et chercher des réponses" (% de "Tout à fait concerné")



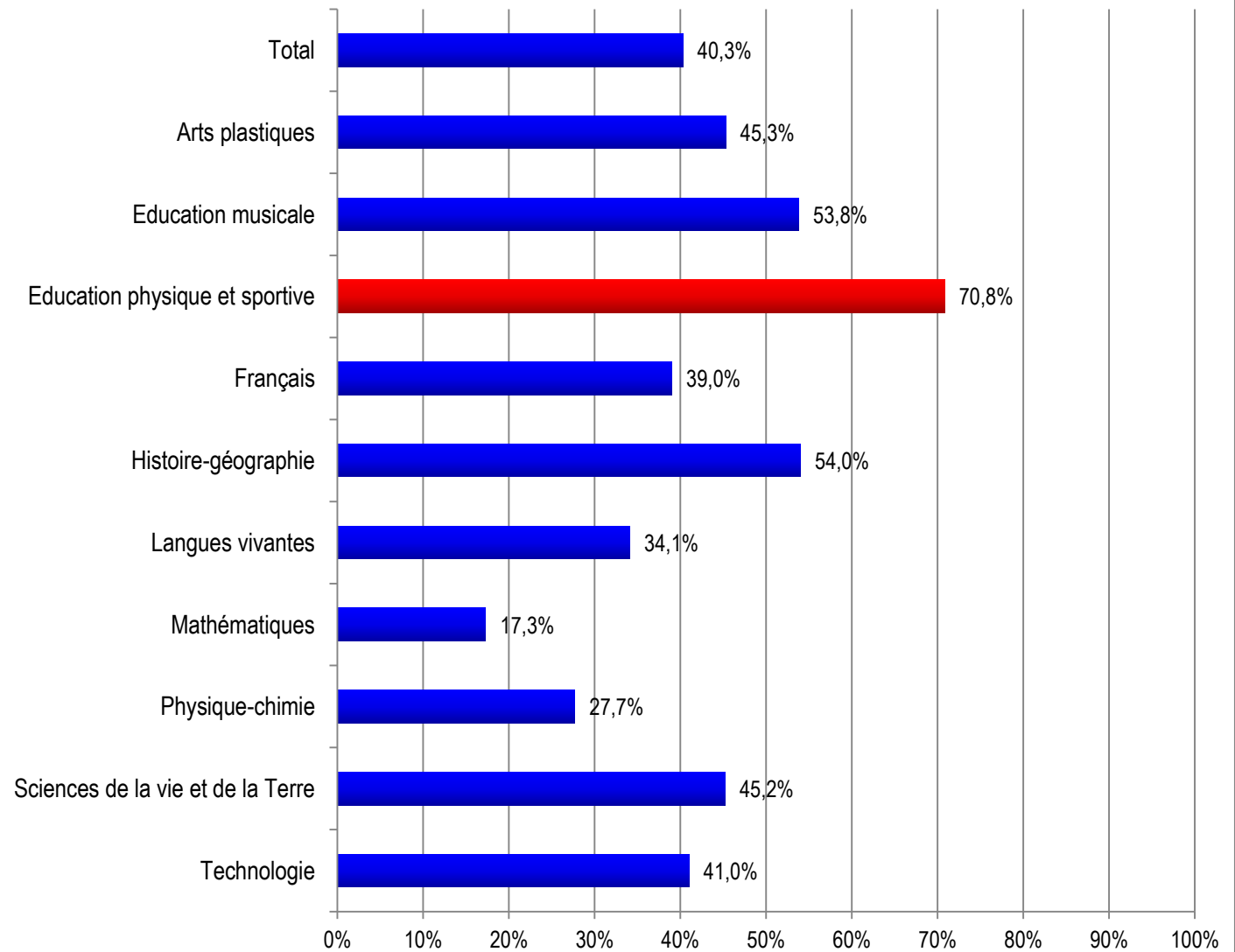
Degré d'implication pour "Expliquer, démontrer, argumenter" (% de "Tout à fait concerné")



Degré d'implication pour "Concevoir, créer, réaliser (domaine 4)" (% de "Tout à fait concerné")

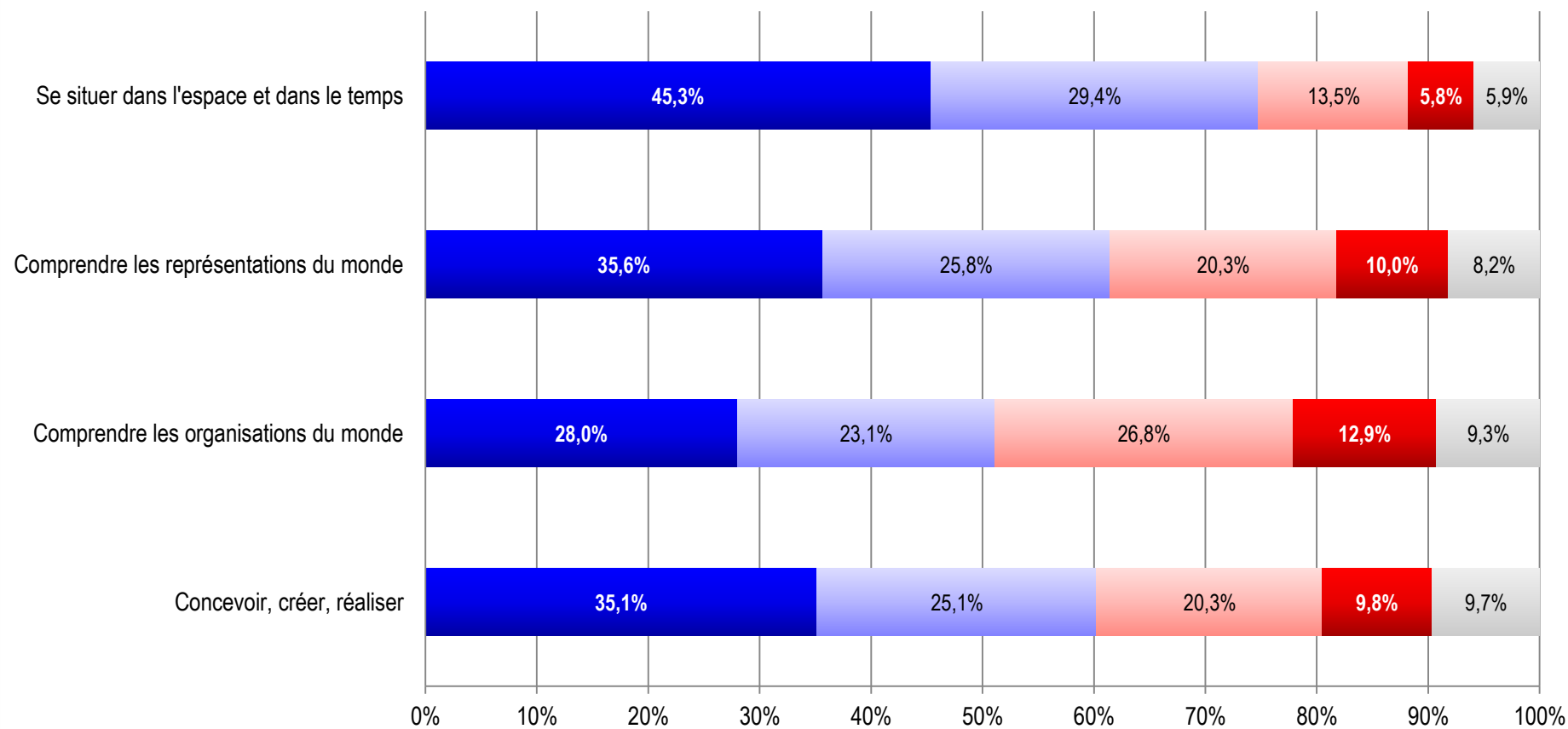


Degré d'implication pour "Comprendre et assumer ses responsabilités individuelle et collective" (% de "Tout à fait concerné")

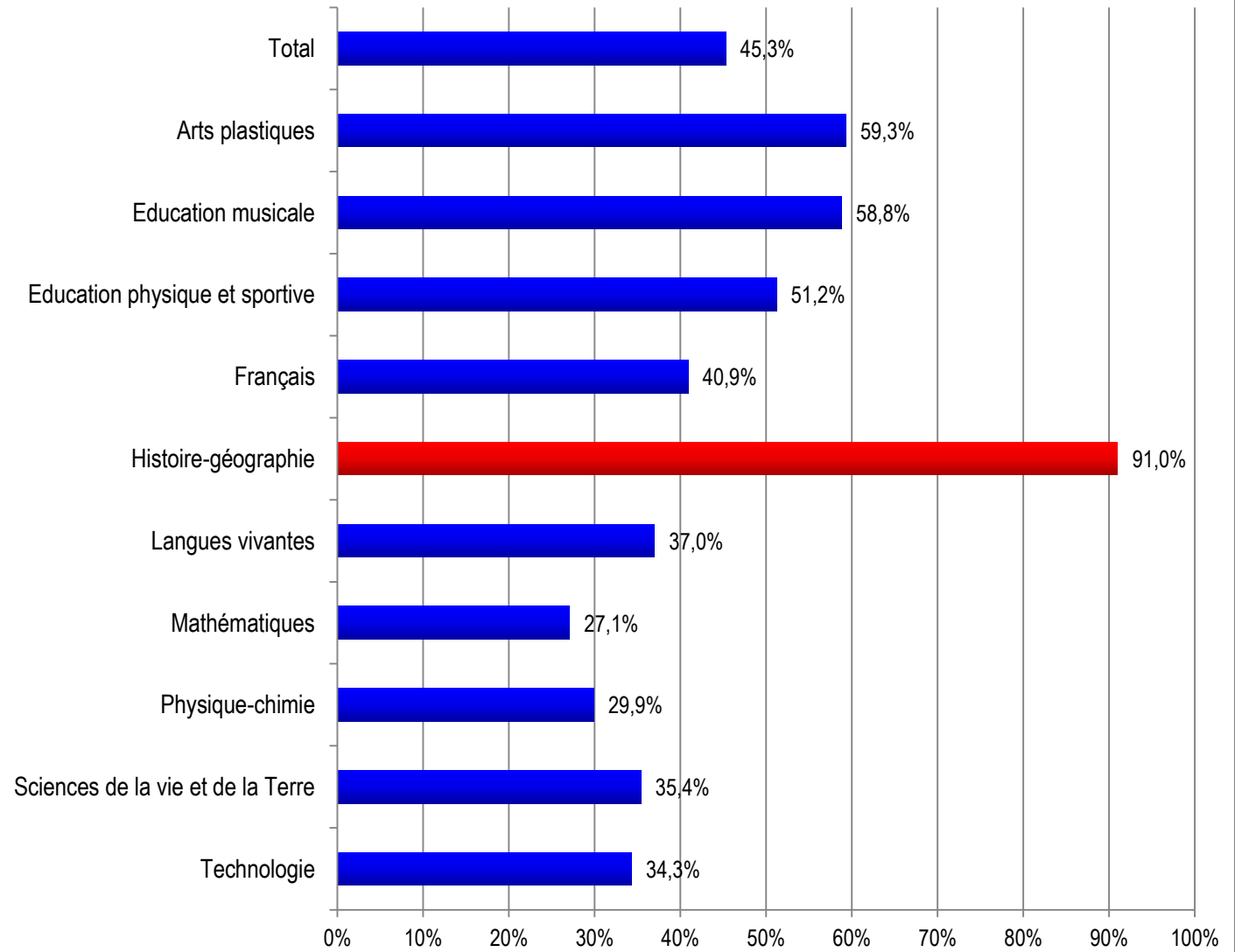


A quel point vous sentez-vous concerné par les objectifs de connaissances et de compétences du domaine "Les représentations du monde et l'activité humaine" ?

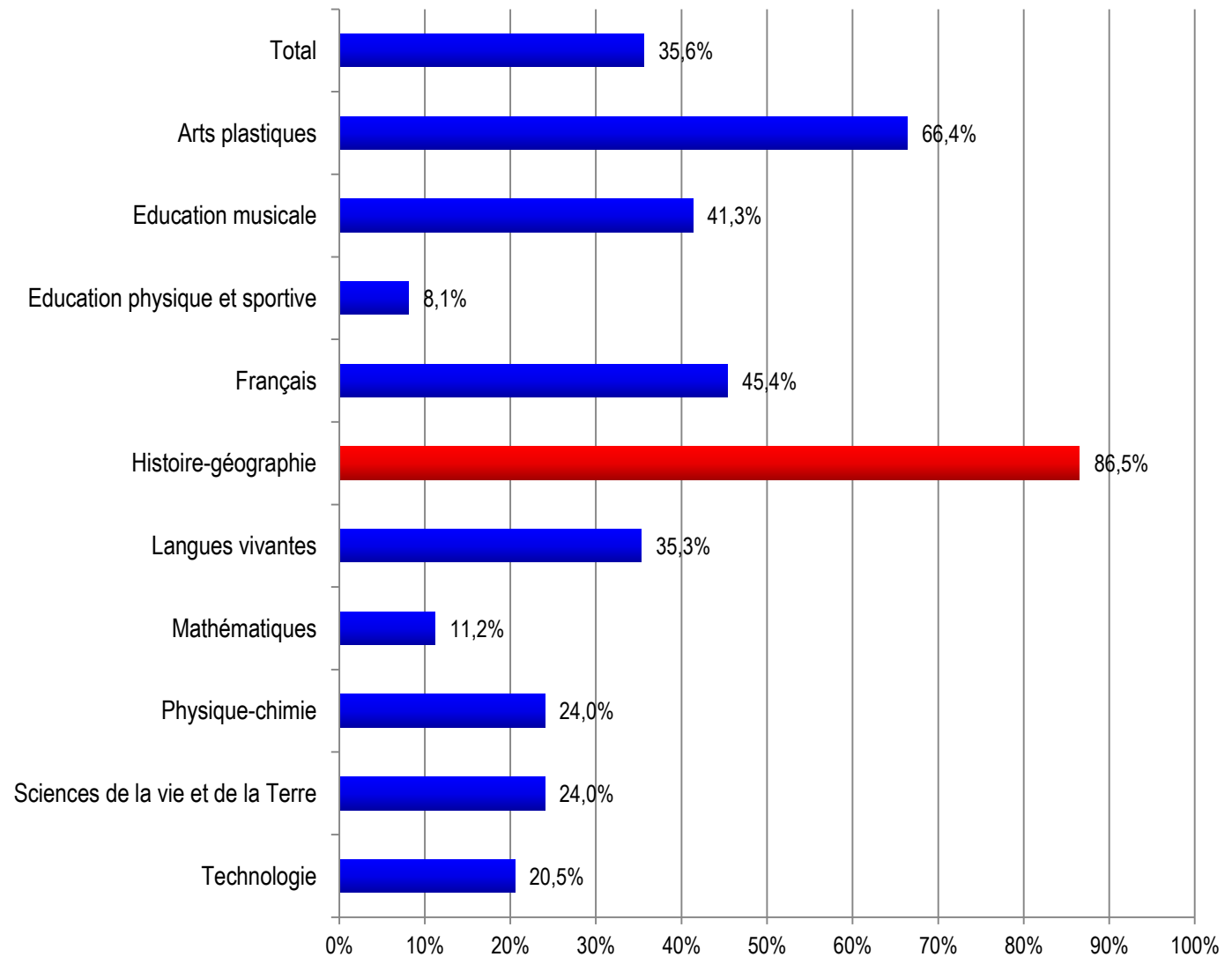
■ Tout à fait concerné ■ Plutôt concerné ■ Plutôt pas concerné ■ Pas du tout concerné ■ NSP



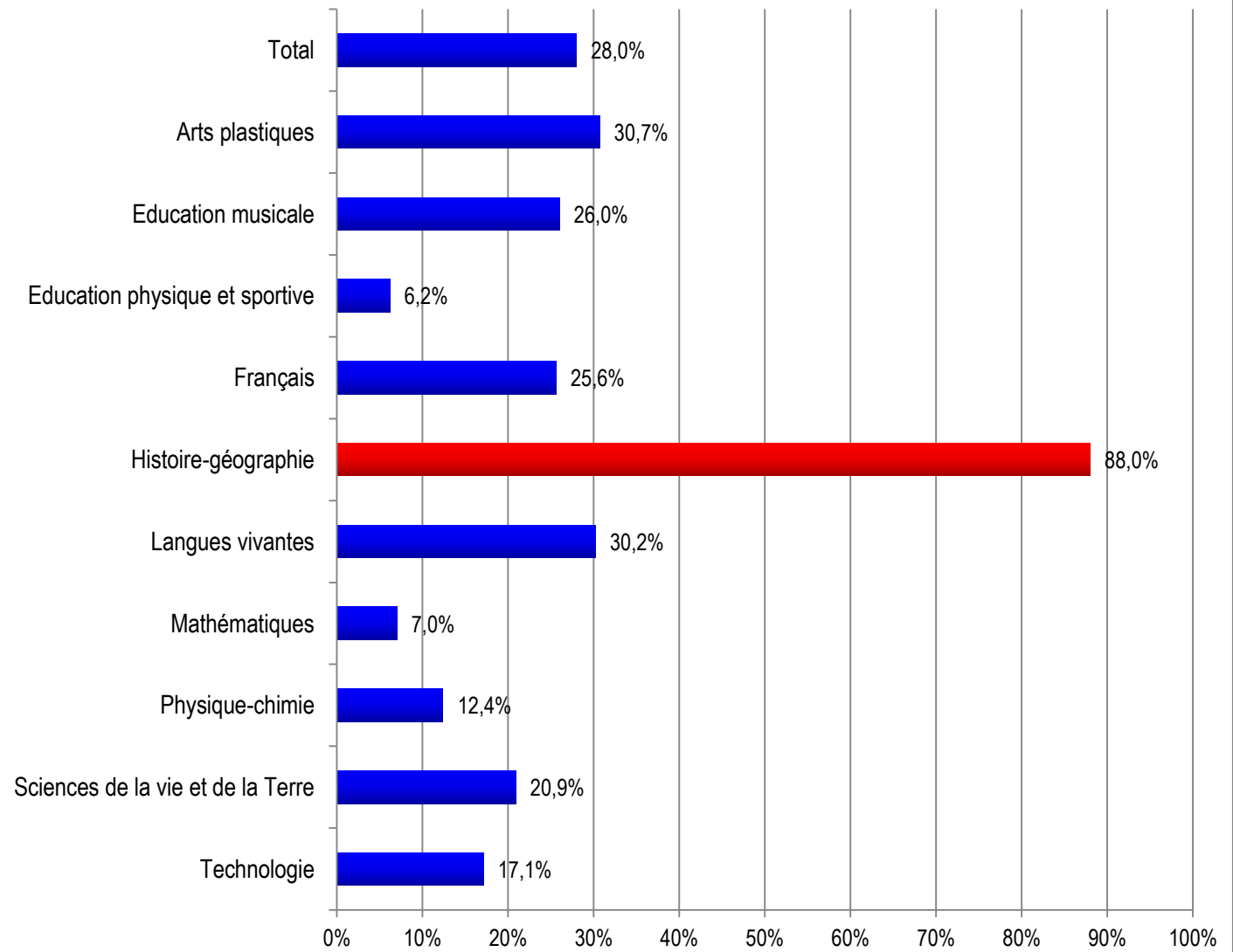
Degré d'implication pour "Se situer dans l'espace et dans le temps" (% de "Tout à fait concerné")



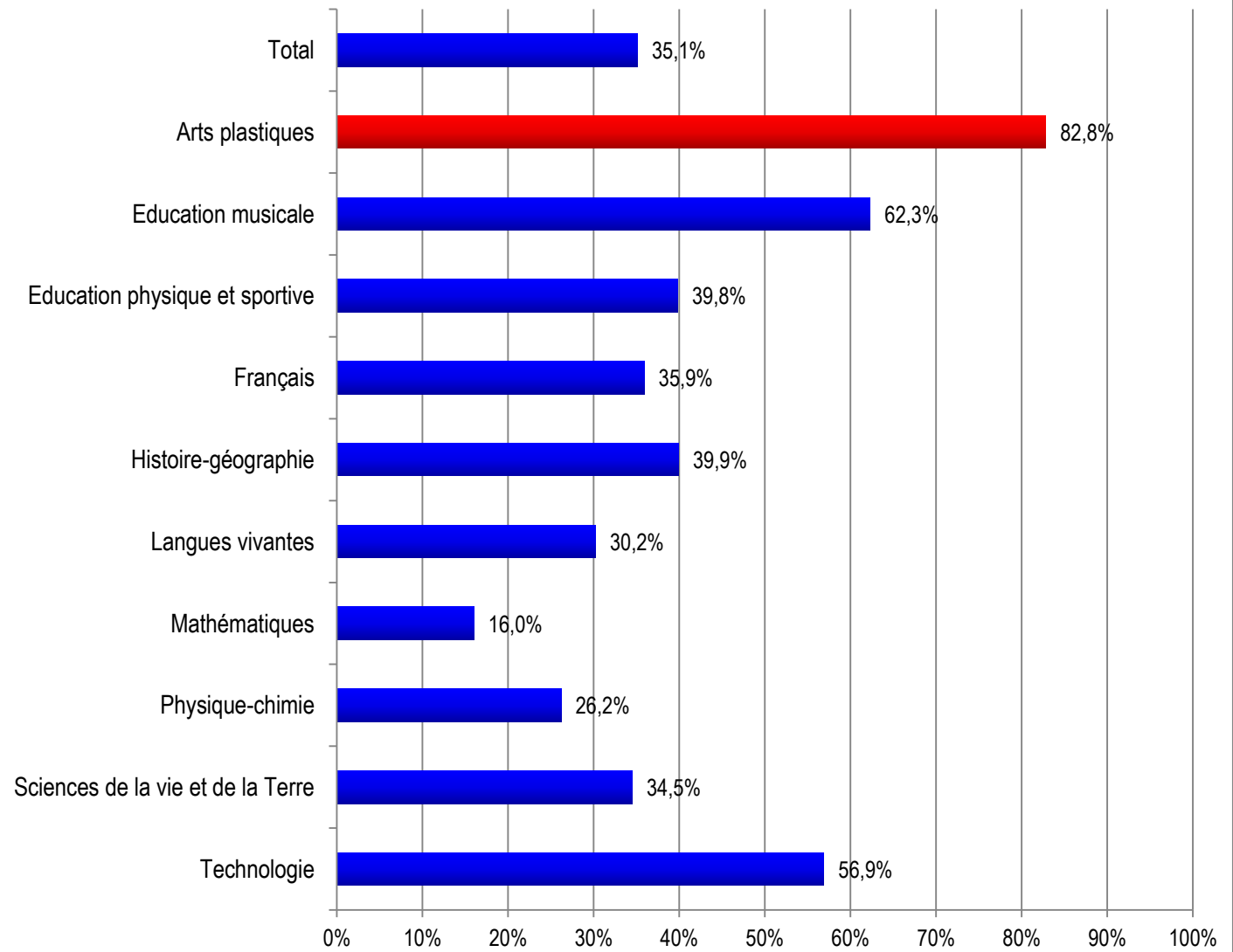
Degré d'implication pour "Comprendre les représentations du monde" (% de "Tout à fait concerné")



Degré d'implication pour "Comprendre les organisations du monde" (% de "Tout à fait concerné")



Degré d'implication pour "Concevoir, créer, réaliser (domaine 5)" (% de "Tout à fait concerné")



ÉCLAIRAGES COMPLÉMENTAIRES :

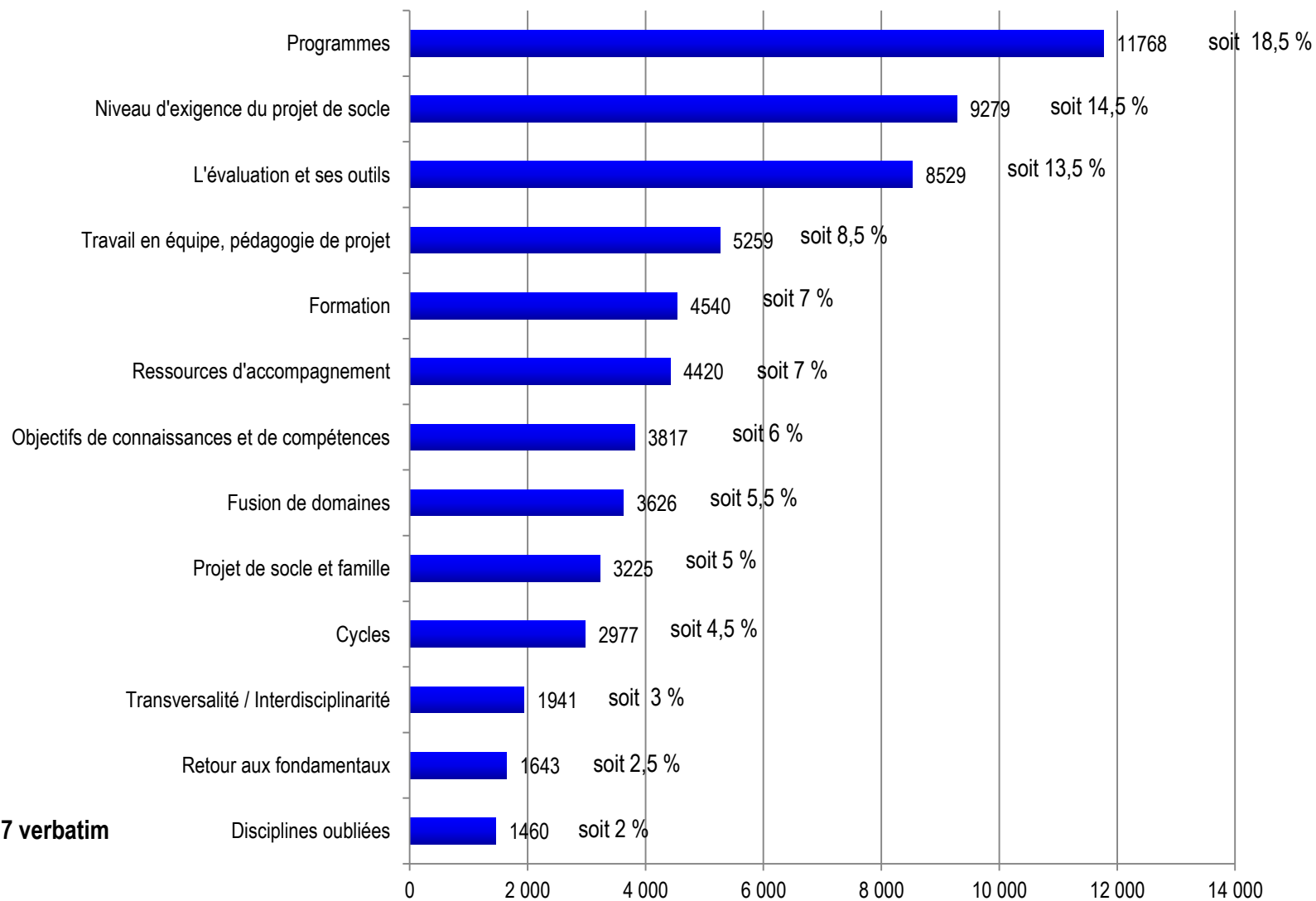
« LIBRE EXPRESSION »

Différentes parties du questionnaire proposaient des **espaces d'expression** (questions ouvertes) pour que les personnes interrogées aient la possibilité de faire des remarques, de souligner ce qui leur paraissait constituer les points forts et les faiblesses du projet de texte, de suggérer des pistes d'amélioration... Cette opportunité a été très largement utilisée et a permis le recueil de **près de 65 000 verbatim exploitables** (plus de 7 000 pages).

Compte tenu de ce volume, le corpus a fait l'objet d'un **traitement automatisé** qui a permis de dégager les principales thématiques évoquées par les répondants dans les questions ouvertes. Une **analyse lexicologique** a permis d'obtenir une première **classification de verbatim sémantiquement cohérents** et de définir un ensemble de **catégories cibles (thématiques)** sur la base des données réelles (et non sur la base d'une arborescence conçue *a priori*, de façon abstraite). Pour chaque catégorie cible, une vingtaine de verbatim représentatifs a été sélectionnée ; puis un classificateur automatique basé sur des algorithmes issus de l'intelligence artificielle a ensuite été appliqué à la totalité des verbatim, ces derniers étant affectés à une ou plusieurs thématiques / catégories sémantiques en fonction de leur contenu.

Les pages qui suivent restituent l'analyse effectuée sur les questions ouvertes. Pour chacune des thématiques, un « **mapping** » présente à titre illustratif les **principales occurrences lexicales** qui y sont rattachées. Les thématiques sont ensuite explicitées dans leurs différentes dimensions, cette explicitation s'appuyant sur les propos tenus par les personnes interrogées. Il convient de préciser que, compte tenu de la porosité entre les différentes thématiques, les pourcentages figurant sur le graphique ci-après sont des données indicatives, destinées à délivrer des ordres de grandeur.

Les principales thématiques évoquées dans les questions ouvertes : nombre de verbatim associés à chaque catégorie



Programmes



Dans cette thématique, les personnes interrogées soulignent de manière récurrente la **difficulté de se prononcer sur le projet de socle commun sans avoir à disposition les programmes disciplinaires** et expriment souvent le regret de ne pas les avoir eus en même temps que le projet de socle commun :

« Il est dommage que nous n'ayons pas connaissance des nouveaux programmes afin qu'il n'y ait pas encore une double prescription entre programmes et socle. »
(Professeur des écoles)

« Il est dommage que les nouveaux programmes ne soient pas consultables en même temps que le socle, car à mon avis, ils doivent être complémentaires. »
(Professeur en collège)

Ne pas avoir disposé des programmes **se répercute souvent négativement sur la lecture** qui est faite du projet de socle :

« Le projet de socle reste un peu flou étant donné que nous n'avons pas les nouveaux programmes. Il est donc assez difficile de se projeter. » (Professeur en collège)

« Il est indispensable d'associer le socle et les nouveaux programmes. Le socle est trop large et confus sans ceux-ci. » (Professeur des écoles)

Les répondants s'interrogent aussi sur **l'articulation du socle avec les futurs programmes disciplinaires**

« Il est difficile de comprendre comment mettre en œuvre le socle sans avoir à disposition les nouveaux programmes. » (Professeur en collège)

« Toute la question est de savoir comment le socle et les nouveaux programmes vont s'articuler. Si les programmes ne sont pas pensés en fonction du socle, ça ne sert à rien. » (Professeur en collège)

Niveau d'exigence du projet de socle



Lorsque les personnes interrogées abordent cette thématique, une majorité d'entre elles juge le projet de socle commun **trop ambitieux**, notamment parce qu'il semble s'adresser à un **élève idéal** et oublie les **élèves en difficulté** ainsi que les **élèves en situation de handicap** :

« Si, à la fin du collège, un élève a atteint tous les objectifs fixés... il peut passer l'agrégation directement ou devenir président de la République. Rien n'est dit des élèves de SEGPA. » (Professeur en collège)

« Il faudrait un projet plus réaliste. Ce socle est adressé à une élite et non pas à tous les élèves. Il ne s'intéresse pas à ce qu'on peut faire avec les élèves en difficulté. On ne pourra le valider qu'avec les meilleurs. Il développe l'inégalité. » (Professeur en collège)

« Quid des élèves en situation de handicap qui ne pourront peut-être jamais atteindre de telles compétences ? » (Directeur-adjoint ou professeur de SEGPA)

Le corollaire de ce jugement est la demande récurrente d'**alléger l'effectif des classes** :

« Le projet me semble ambitieux, il faudrait réduire le nombre d'élèves par classe afin que les apprentissages et les évaluations soient réalisables. » (Professeur en collège)

« Pour permettre une mise en œuvre effective de ce texte il semble primordial de diminuer le nombre d'élève par classe (18 à 20), pour réellement permettre à chaque élève de se sentir écouté... » (Professeur en collège)

Les répondants estiment dans ce contexte que le projet de socle est **déconnecté de la réalité du terrain** :

« Le projet reste au stade des intentions "idéalistes" et un peu éloigné pour l'instant de préoccupations pratiques et pragmatiques. » (Professeur des écoles)

« Texte trop ambitieux, ne correspondant pas à la réalité du terrain, difficile à utiliser. » (Directeur d'école)

« L'écart entre la réalité pratique et le domaine théorique peut être parfois vécu comme un abîme infranchissable. » (Professeur en collège)

« Beau texte, généreux, mais tellement éloigné de la réalité que je vis en collège depuis 33 ans. Retournez un peu en classe... » (Professeur en collège)

D'autres répondants en revanche estiment que le projet de socle commun **manque d'ambition** et constitue un **nivellement par le bas** :

« Ce projet de socle n'est fait que pour détruire les programmes par discipline et abaisser le niveau d'enseignement et ne tirera pas les élèves vers l'excellence mais encore une fois niveler vers le bas ... » (Professeur en collège)

« J'ai l'impression que ce projet de socle fait état d'un nivellement par le bas. Des exigences à la baisse sous prétexte qu'il faut faire réussir tous les élèves. Le collège unique a vécu, c'est un bel objectif mais qui ne peut être accessible sans moyens. Donc stop le collège unique, stop le nivellement par le bas, stop les élèves qui tirent les autres vers le bas. » (Professeur en collège)

« Ce socle commun va sans aucun doute niveler le niveau général vers le bas. Les attentes sont toujours revues à la baisse. » (Professeur en Lycée professionnel)

L'évaluation et ses outils



Cette thématique suscite de **nombreuses réactions** et les entrées sont multiples :

« La question de l'évaluation est centrale : les notes seront-elles conservées ? L'examen du DNB sera-t-il maintenu ? Si oui, sous quelle forme ? Question centrale : la coexistence de deux systèmes d'évaluation, dont l'un est sanctionné par un examen, est un facteur puissant d'échec de cette réforme : les notes chiffrées globales relégueront l'évaluation des compétences par niveaux de maîtrise. » (Professeur en lycée)

« La question de l'évaluation est décisive, elle conditionne les apprentissages et il y a beaucoup de flou en la matière. » (Professeur en collège)

Parce que jugée très importante, cette question suscite en effet des **oppositions marquées entre les tenants de l'évaluation par compétences et ceux de la notation chiffrée** ...

« Dans un système d'évaluation la note chiffrée peut être très pertinente dans certains domaines. » (Professeur des écoles)

« Les parents et les enseignants tiennent beaucoup aux notes, je pense qu'elles sont indispensables. » (Professeur en collège)

« Evacuer la note chiffrée, transformer les bulletins, pour ne plus avoir un double système d'évaluation (ce qui est quand même problématique et illogique). » (Professeur en collège)

« Il serait grand temps d'abandonner les notes chiffrées et les moyennes qui ne veulent rien dire et de passer à l'évaluation des compétences de nos élèves. » (Professeur des écoles)

« Il faudrait la suppression de la notation pour que le projet puisse prendre toute sa grandeur. » (CPE)

... Les personnes interrogées exprimant souvent un **besoin de clarification** à ce sujet :

« Il faut faire un choix entre notation et évaluation des compétences mais il ne faut pas faire perdurer les deux systèmes simultanément. Si l'on veut travailler par compétences, il faut abandonner les notes en le faisant progressivement. 6°, puis 6° et 5° et ainsi de suite. » (Professeur en collège)

« L'institution doit choisir entre notation traditionnelle et évaluation par compétences. Le système actuel est illisible... » (Professeur en collège)

Concernant les outils d'évaluation, le **Livret personnel de compétences (LPC)** est largement **rejeté** :

« Surtout pas de LPC inutile. Ne pas multiplier les items qui provoqueront l'échec de ce socle comme le désastreux précédent. Maintien de la note chiffrée. Ne noyons pas le poisson avec la pseudo évaluation par compétence qui a conduit l'enseignement primaire au désastre : baisse considérable du niveau à l'entrée en 6ème ! » (Professeur en collège)

« Je refuse le retour à un LPC [...]. Les questions sur l'évaluation ne devraient pas être intégrées dans la consultation du socle, qui dessine les contours d'une culture commune. Elles pourront être traitées dans un autre temps, après la parution des programmes disciplinaires. » (Professeur en collège)

Les personnes interrogées expriment en revanche une attente forte à l'égard d'un **outil d'évaluation simple et efficace** :

« D'une école à l'autre, les livrets sont différents ! Il faut en finir avec cette aberration. » (Professeur des écoles)

« Un livret scolaire national, simple, simplifié et abordable, oui. Mais supprimons ce livret personnel de compétences LPC, indigeste, inutilisable et jamais consulté !! » (Directeur d'école)

« Nous souhaiterions des livrets standardisés avec des grilles explicites d'évaluation et que les compétences soient incluses. » (Professeur des écoles)

« Création d'un livret numérique national et d'une banque de données d'évaluations nationales. » (Professeur en collège)

Des préférences très diverses s'expriment quant aux **modalités pratiques des formations dispensées** :

« Il faut absolument accompagner les enseignants en les invitant à des formations en présentiel et non en web conférence afin de favoriser les échanges et le partage de pratiques et de supports. » (Professeur en lycée)

« Pas de formation m@gistère mais une vraie, avec des intervenants et des discussions. » (Professeur des écoles)

« Développer des modules de formation pluridisciplinaires et inter degrés. » (Proviseur adjoint de lycée polyvalent)

« Une formation paraît nécessaire sur le temps scolaire. » (Professeur des écoles)

« Formation pendant les vacances. » (Professeur en collège)

Ressources d'accompagnement



Le même besoin s'exprime à l'égard des ressources d'accompagnement jugées **indispensables** :

« Il me paraît indispensable de concevoir des documents d'accompagnement efficaces, lisibles et accessibles. » (Professeur des écoles)

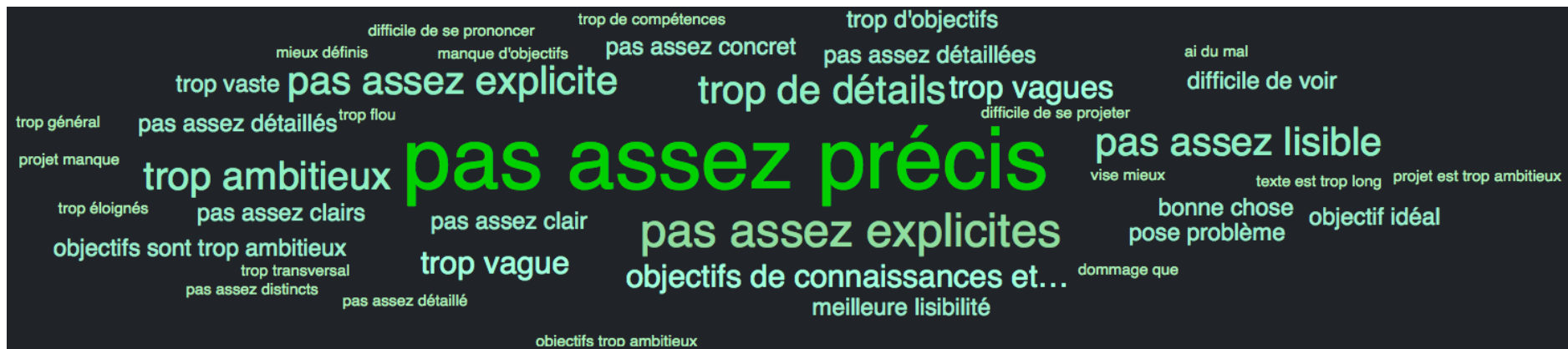
« On se demande plutôt comment on va pouvoir traduire ces idéaux en séquences concrètes, avec des compétences claires et évaluables. Il manque un document d'accompagnement. » (Directeur d'école)

« Il faut des documents d'accompagnement, des exemples de mise en œuvre. Il faudrait davantage tenir compte de la situation géographique de certains établissements et de la grande hétérogénéité des classes de collège. » (Professeur en collège)

« Les documents complémentaires devraient être des éclaircissements, des ressources sans être injonctifs. » (Directeur d'école)

« Des documents d'accompagnement avec des exemples de séquences et d'évaluation et l'explicitation claire de ce que devra savoir un élève pour valider le socle. » (Professeur en collège)

Les objectifs de connaissances et de compétences



Comme on le voit dans le cadre ci-dessus qui illustre lexicalement les opinions positives et négatives sur cette thématique, les dernières l'emportent assez nettement sur les premières :

- « Les objectifs sont parfois trop ambitieux voire utopiques. » (Professeur en collège, Langues vivantes)
- « Les objectifs semblent généraux et les compétences mériteraient d'être plus détaillées. » (Professeur des écoles)
- « Le projet doit être plus précis car les objectifs sont souvent trop vagues et impossibles à valider... » (Professeur en collège, Histoire-géographie)

L'**opposition entre connaissances et compétences** demeure encore **vivace** chez certains, elle s'exprime parfois de manière très claire :

- « Non aux compétences! Oui aux connaissances! » (Professeur des écoles)
- « Enfin, contrairement au précédent socle, je trouve que celui-ci ne donne pas assez de place aux connaissances. » (Professeur en collège, Français)
- « Les compétences doivent prendre le pas sur les connaissances. » (Professeur en collège, Physique-chimie)
- « Il faut mettre les connaissances au service des compétences. » (CPE)

Cycles



Les personnes interrogées expriment le souhait que la **distinction entre les différents cycles** apparaisse de manière explicite, que les **attendus** soient plus nettement précisés pour chaque cycle, voire que des **repères annuels** ou des **progressions** soient indiqués. Cela faciliterait la mise en œuvre du socle dans les classes :

- « Il faudrait expliciter ce qui concerne l'école primaire et ce qui concerne le collège ou le détailler par cycles. » (Professeur des écoles)
- « Un découpage par palier qui permettrait de visualiser plus clairement ce qui va relever de mon enseignement. » (Professeur en collège)
- « Préciser les paliers pour chacun des cycles permettrait de mieux s'approprier le socle lorsqu'on enseigne en école élémentaire. » (Professeur des écoles)
- « Il faudrait que le projet soit décliné par cycle et par année scolaire. » (Professeur en collège)
- « Où sont les repères annuels par cycle ? » (Professeur des écoles)
- « On sait ce qui est attendu à la fin du collège, mais pas en primaire. » (Directeur d'école)

Transversalité, interdisciplinarité



Un principal de collège fait remarquer que « *L'interdisciplinarité et la transversalité ne sont pas acquises et ne sont pas des composantes culturelles dans l'éducation nationale* ». Cette thématique fait en effet ressortir des **oppositions très marquées** entre les personnes qui **jugent positivement l'aspect transversal** du projet de socle et celles qui expriment en priorité leur **attachement aux disciplines** :

« *Je trouve pertinent que la transversalité des compétences soient mises en avant.* » (Professeur des écoles)

« *La transversalité permet la mise en réseau des connaissances étudiées, c'est une bonne chose. C'est ainsi que se construit une culture générale !* » (Professeur des écoles)

« *Ce projet de socle me semble trop souvent placé sous l'angle des matières, donc réducteur, pas assez transversal, alors que les intitulés le sont, eux".* » (Professeur en collège)

« *Ce projet détruit les contenus disciplinaires en valorisant excessivement et en imposant la transversalité.* » (Professeur en collège)

« *Les disciplines disparaissent au profit du socle ce qui est inquiétant !* » (Professeur des écoles)

« *Les disciplines sont les grandes absentes de ce projet qui ne permet pas de faire acquérir des connaissances.* » (Professeur en collège)

Retour aux fondamentaux



Le projet de socle commun est parfois critiqué parce qu'il ne se concentre pas (ou pas suffisamment) sur ce qui apparaît comme essentiel à certains, c'est-à-dire les **apprentissages fondamentaux** :

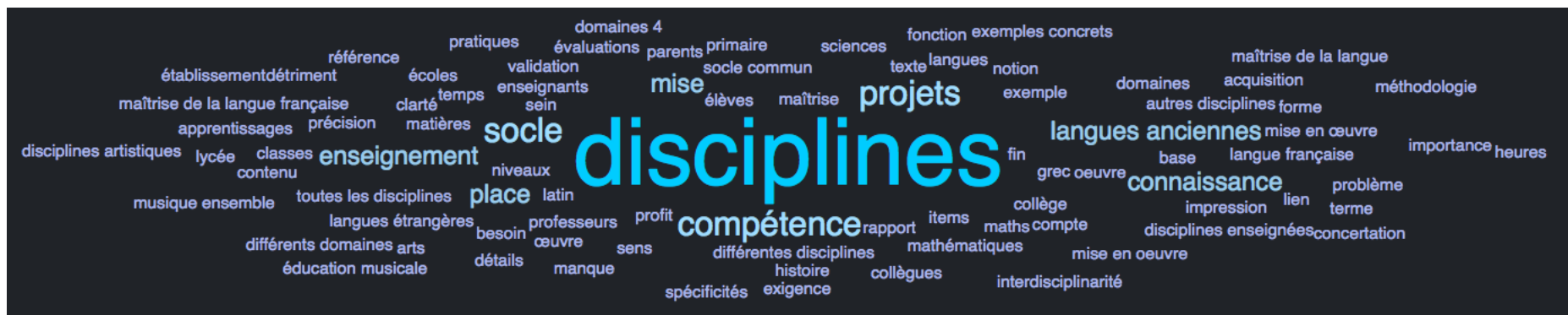
« Le socle commun ne devrait-il pas être "savoir lire, écrire et compter" ? N'est-ce pas cela qui est indispensable dans la vie ? » (Professeur en collège)

« Revenir aux fondamentaux, à savoir consacrer l'essentiel de notre temps aux deux disciplines (français, mathématiques) que tout élève sortant de l'école primaire se doit de maîtriser. LIRE, ECRIRE, COMPTER. Avec des bases solides, il sera alors possible d'accéder à une culture générale digne de ce nom ! » (Professeur des écoles)

« Je souhaite un retour aux fondamentaux : savoir lire, écrire, compter, écouter, respecter. » (Professeur en collège)

« Les matières fondamentales (grammaire, orthographe, numération...) ne sont pas mentionnées dans ce projet. Où est passé le dire, lire, écrire, compter ???? » (Directeur d'école)

Les disciplines oubliées



Un certain nombre de répondants regrettent que leur discipline ne soit pas suffisamment présente dans le projet de texte : les disciplines concernées sont très majoritairement les **langues anciennes** et **l'éducation musicale**. Les enseignants de ces disciplines s'émeuvent de cette absence et craignent que leur discipline ne soit menacée de disparition :

« Il est bien dommage que toutes les disciplines ne soient pas citées : les langues anciennes ne sont mentionnées qu'une fois dans le dernier paragraphe ! Pourtant quelle matière fait plus de références aux autres disciplines que les langues anciennes ? » (Professeur en collège)

« Ma discipline est absente, quelques mots à la fin : une misère ! » (Professeur en collège)

« Les langues anciennes ont été oubliées et doivent être prises en compte. » (Professeur en collège)

« N'oubliez pas... le latin, le grec ! » (Professeur en collège)

« La place laissée à des disciplines telles que la musique laisse un peu rêveur par son manque de prise en considération. » (Professeur des écoles)

« Pas de musique ? » (Directeur d'école)

« La musique est quand même la grande oubliée de ce socle !!! » (Professeur en collège)

LES OBJECTIFS DE CONNAISSANCES ET DE COMPÉTENCES DANS LEURS DIFFÉRENTES COMPOSANTES

Le questionnaire comportait une **partie facultative** qui proposait aux personnes consultées de donner, domaine par domaine, un **avis plus détaillé** sur les cinq domaines contenus dans le projet de socle commun. Les répondants avaient la possibilité de choisir librement le(s) domaine(s) sur le(s)quel(s) ils souhaitaient donner leur opinion.

Le questionnaire reprenait *in extenso* le texte qui explicitait chacun des vingt objectifs de connaissances et de compétences : par commodité, **un découpage phrase à phrase permettait de détailler chacune des composantes constitutives d'un objectif**. Pour chaque composante, deux questions étaient posées :

- Cette composante **doit-elle figurer dans le socle commun ?**
- Cette composante est-elle **réaliste pour les élèves en fin de scolarité obligatoire ?**

Le nombre de répondants pour cette partie a été moindre que pour le tronc commun : de 7 000 pour le domaine 1 (Les langages pour penser et communiquer) à 3 200 pour le domaine 5 (Les représentations du monde et l'activité humaine).

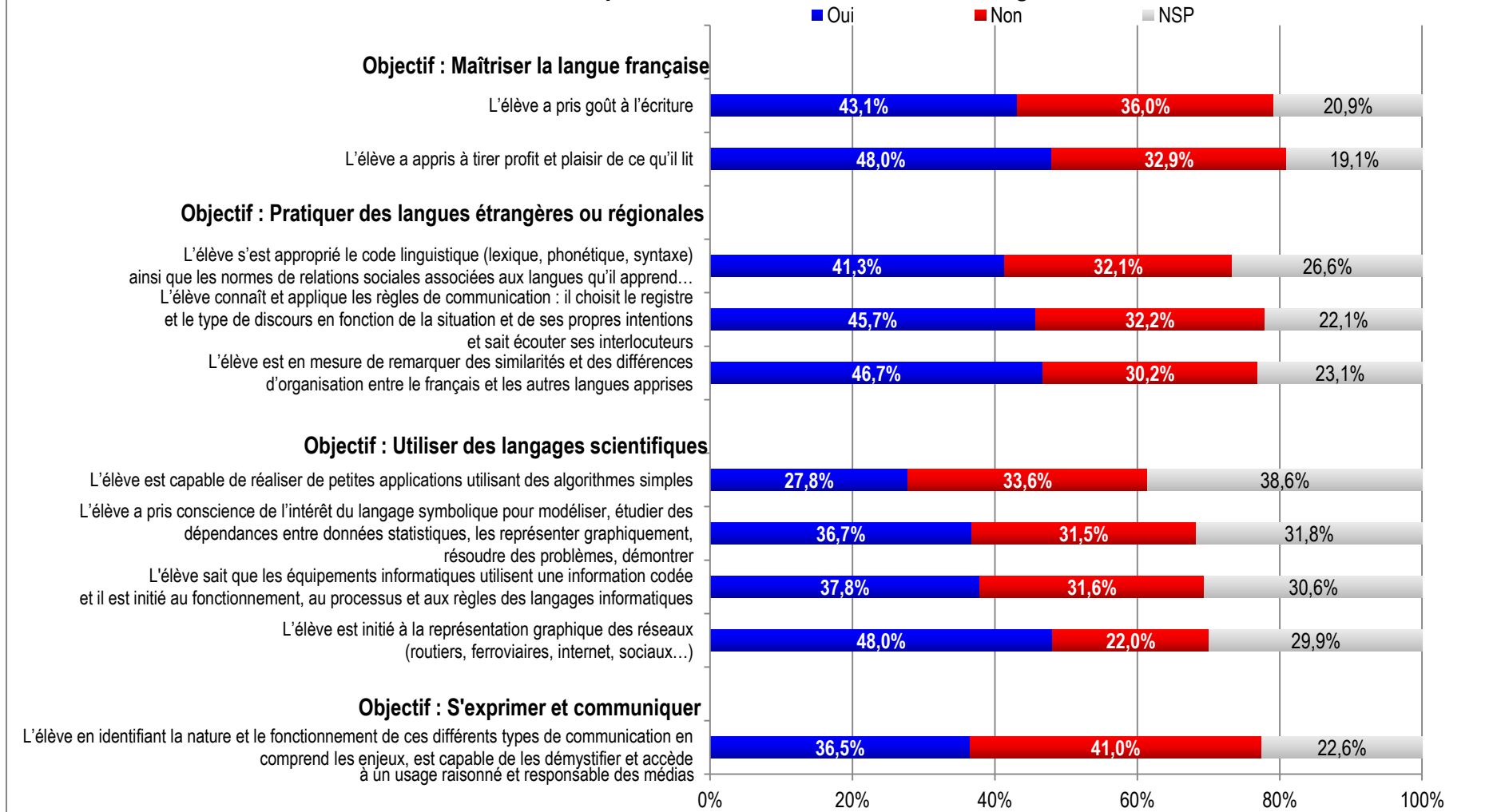
Compte tenu de la longueur et du caractère très détaillé du questionnement, les pages qui suivent mettent en lumière les éléments les plus saillants (l'intégralité des réponses présentées sous forme graphique figure en annexe à ce document).

L'analyse des réponses à ces questions permet donc de faire les observations suivantes :

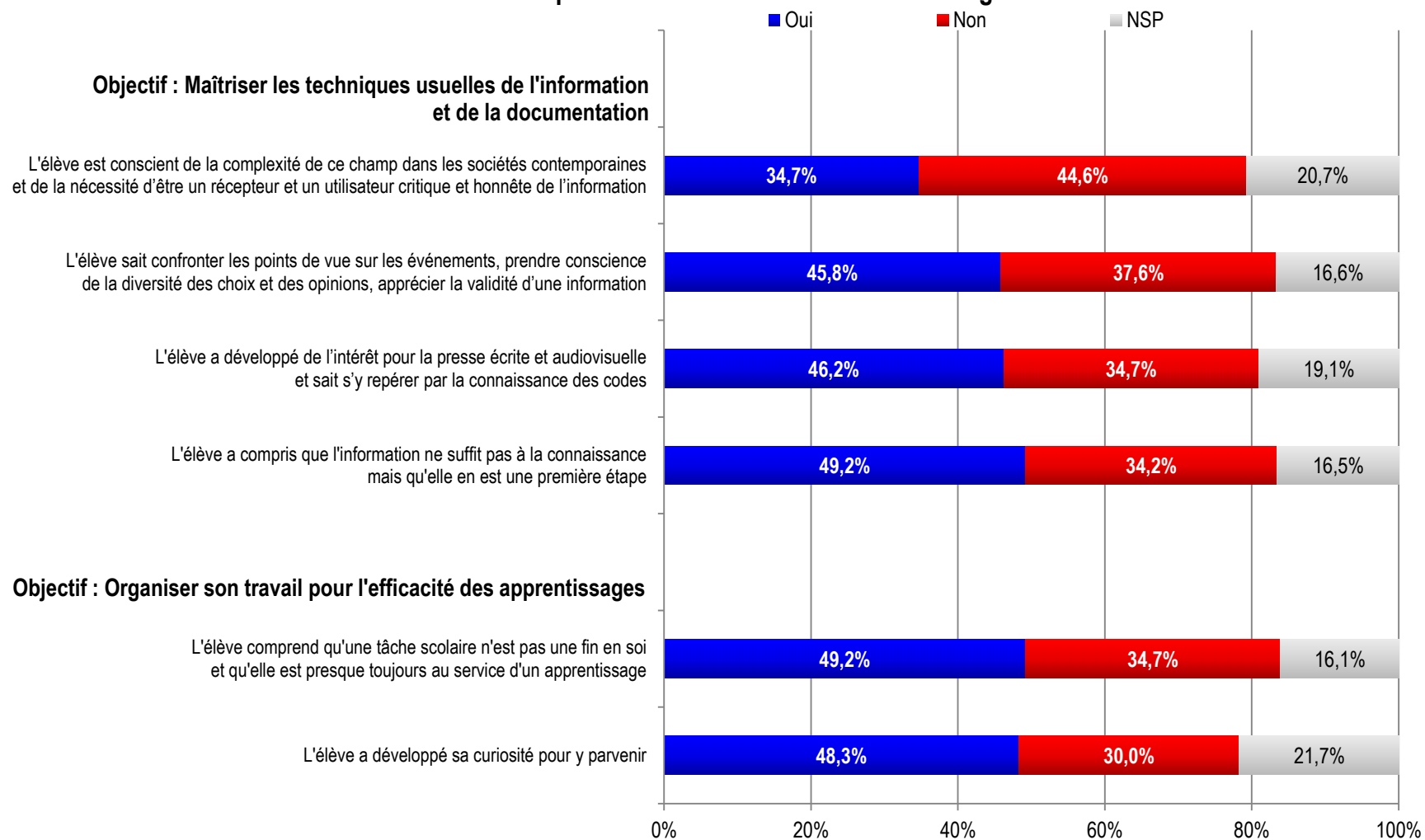
- De manière générale, **la pertinence des composantes n'est pas remise en cause** :
 - La proportion de personnes interrogées estimant qu'une composante ne doit pas figurer dans le socle commun n'est jamais supérieure à celle qui estime qu'elle doit y figurer.
 - Pour la grande majorité des composantes, les scores de pertinence sont élevés (supérieurs à 70 %).
- Le degré de **réalisme** des composantes **est systématiquement moindre** que le degré de pertinence.

- Dans le détail, certaines composantes apparaissent néanmoins **problématiques** :
 - Soit parce qu'**à peine une personne interrogée sur deux (ou moins) pense que la composante doit faire partie du socle commun** :
 - « L'élève est capable de réaliser de petites applications utilisant des algorithmes simples » (37 %), (Objectif : « Utiliser des langages scientifiques »).
 - « L'élève inscrit ainsi ses productions personnelles dans une tension dynamique entre les œuvres du passé et la création contemporaine » (40,8 %), (Objectif : « Concevoir, créer, réaliser » du domaine 5).
 - « L'élève sait que les équipements informatiques utilisent une information codée et il est initié au fonctionnement, au processus et aux règles des langages informatiques » (50,1 %), (Objectif : « Utiliser des langages scientifiques »).
 - « L'élève construit son identité en apprenant à croiser ses appartenances et en identifiant les lieux pertinents de leur expression » (50,2 %), (Objectif : « Développer la sensibilité, la confiance en soi et le respect des autres »).
 - Soit parce que **moins d'une personne interrogée sur deux estime la composante réaliste** pour les élèves en fin de scolarité obligatoire (cf. graphiques 1 à 5).
 - Soit parce que **l'écart entre le degré de pertinence et le degré de réalisme de la composante est important** (supérieur à 15 points) :
 - « L'élève lit et comprend en développant son attention à tous les éléments du texte et en sachant moduler sa lecture en fonction des textes et de leur difficulté » (20,9 points), (Objectif : « Maîtriser la langue française »).
 - « L'élève sait confronter différentes sources d'information et s'interroger sur la crédibilité que l'on peut accorder à ces sources » (19,3 points) (Objectif : « Maîtriser les techniques usuelles de l'information et de la documentation »).
 - « L'élève sait critiquer une démarche ou un résultat qui lui est présenté, analyser des démonstrations et valider des raisonnements » (17,2 points), (Objectif : « Expliquer, démontrer, argumenter »).
 - « L'élève a appris à se constituer des outils personnels de travail efficace : prise de notes (notamment manuscrites), brouillons, fiches, lexiques, nomenclatures, plans, croquis...., adaptés à chaque situation » (16,1 points), (Objectif : « Organiser son travail pour l'efficacité des apprentissages »).

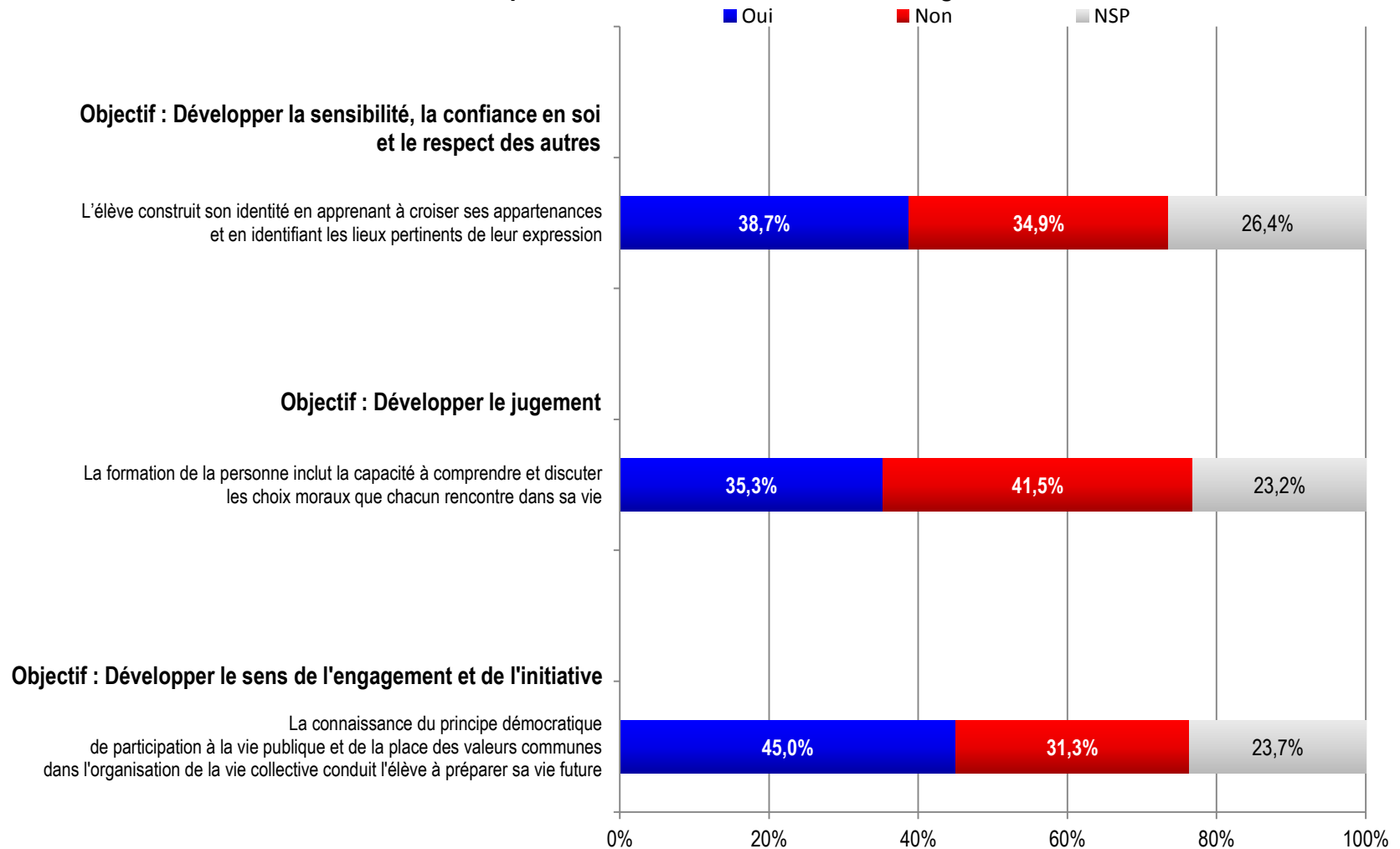
Graphique 1 : Les composantes suivantes du domaine "Les langages pour penser et communiquer" sont-elles réalistes pour les élèves en fin de scolarité obligatoire ?



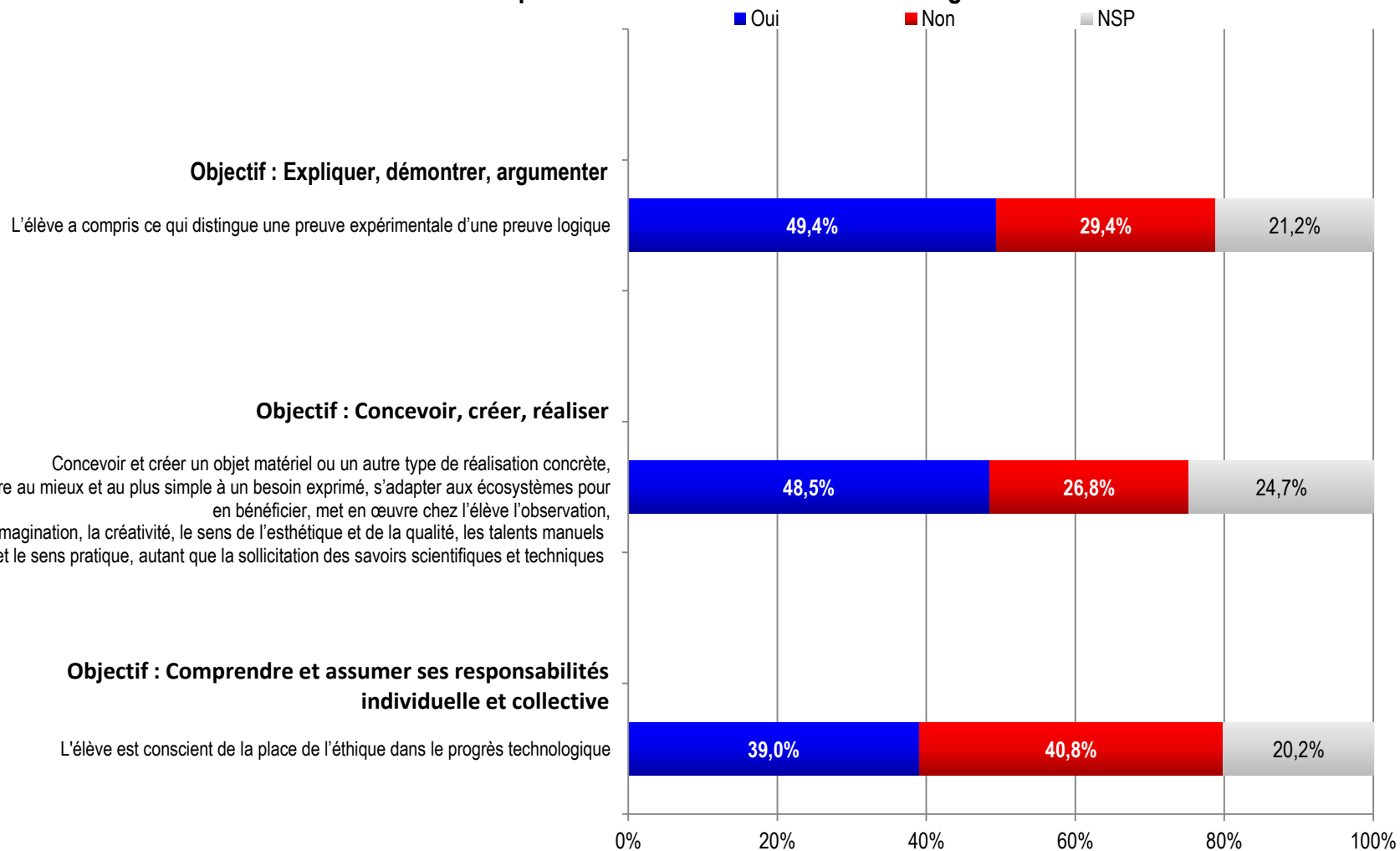
Graphique 2 : Les composantes suivantes du domaine "Les méthodes et outils pour apprendre" sont-elles réalistes pour les élèves en fin de scolarité obligatoire ?



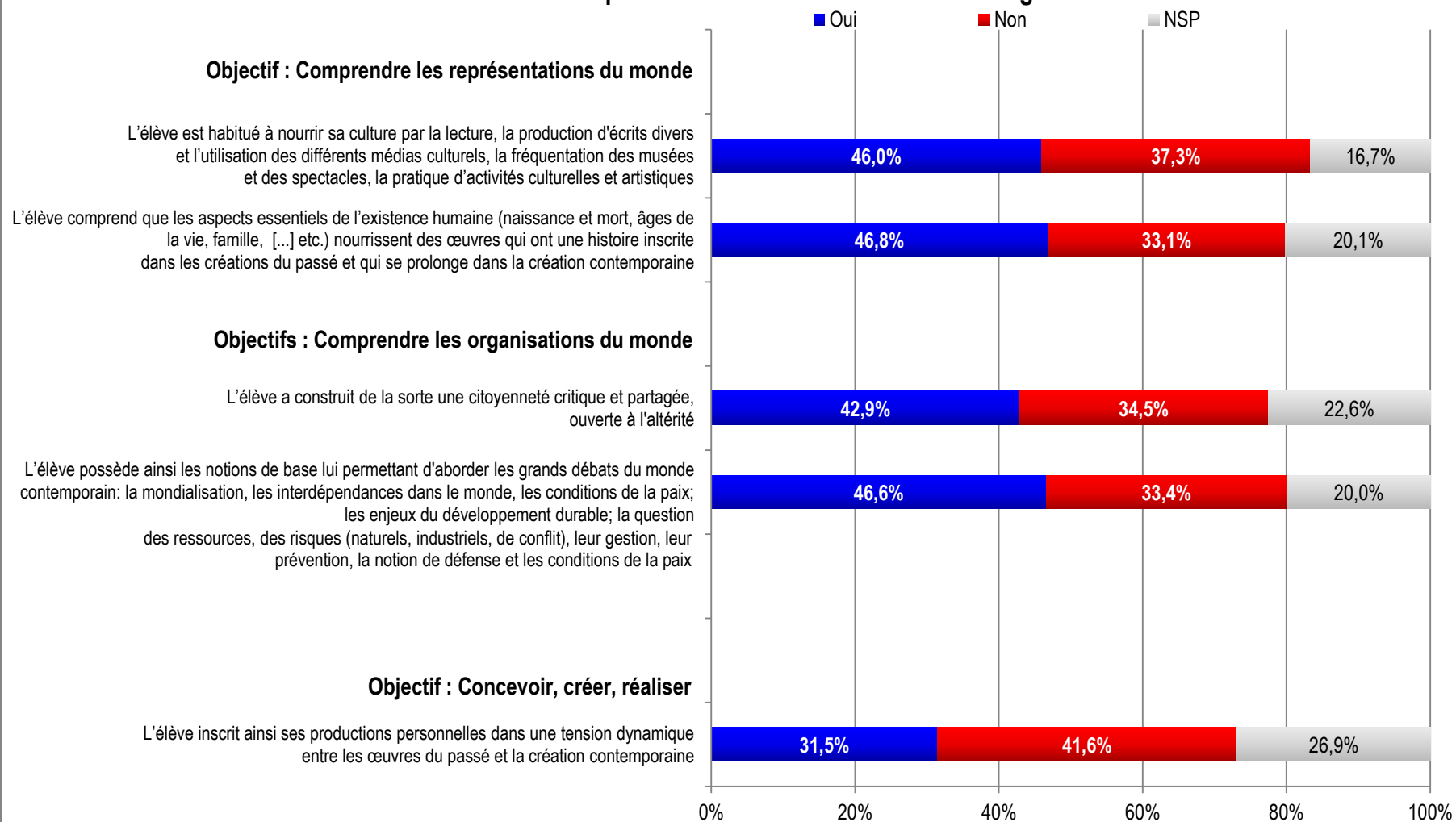
Graphique 3 : Les composantes suivantes du domaine "La formation du citoyen" sont-elles réalistes pour les élèves en fin de scolarité obligatoire ?



Graphique 4 : Les composantes suivantes du domaine "L'observation et la compréhension du monde" sont-elles réalistes pour les élèves en fin de scolarité obligatoire ?



Graphique 5 : Les composantes suivantes du domaine "Les représentations du monde et l'activité humaine" sont-elles réalistes pour les élèves en fin de scolarité obligatoire ?



L'ÉVALUATION

Les principes de l'évaluation posés par le projet de texte

La prise en compte de l'évaluation des connaissances et compétences dans le projet de texte de socle commun est, quelle que soit la cible considérée, **unaniment saluée** : 82 % des répondent estiment que c'est une bonne chose.

Toutefois, près de **deux personnes interrogées sur trois** (63,1 %) sont d'avis que ces **principes ne seront pas faciles à mettre en œuvre** ; cette opinion est partagée par l'ensemble des cibles interrogées.

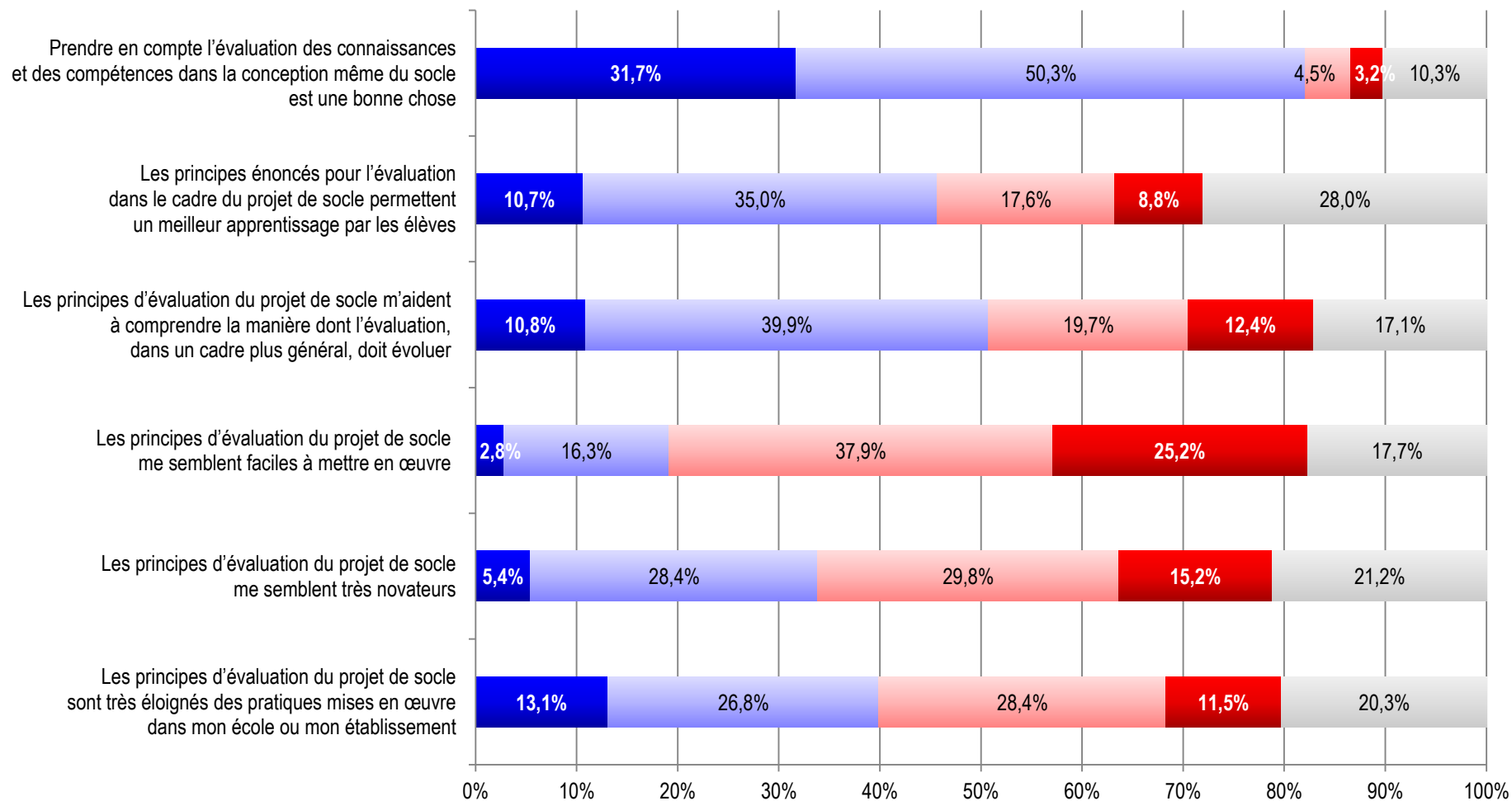
Par ailleurs, les **principes de l'évaluation n'apparaissent très novateurs qu'à une personne interrogée sur trois** (45 % des répondants sont même de l'avis opposé).

Concernant les principaux **écarts de perception** entre les différentes catégories de répondants, on peut noter que :

- si l'on trouve au global la même proportion (39,9 %) de personnes qui sont d'accord que de personnes qui ne sont pas d'accord pour dire que les principes d'évaluation du projet de socle sont très éloignés des pratiques d'évaluation mises en œuvre dans l'école ou l'établissement, **le 2nd degré est davantage éloigné de ces pratiques** (47,9 %) que le 1^{er} degré (34 %) ; parmi les professeurs en collège, ce sont les enseignants de mathématiques et de technologie qui en sont les plus éloignés (respectivement 51,2 % et 50,3 %) ;
- le 1^{er} degré s'accorde davantage que le 2nd degré à dire que les principes d'évaluation posés par le projet de socle commun permettent un meilleur apprentissage des élèves (48,2 % vs 41,5 % ; 52,4 % pour les directeurs d'école vs 37,9 % pour les professeurs en collège).

Les principes de l'évaluation posés par le projet de socle commun

■ Tout à fait d'accord ■ Plutôt d'accord ■ Plutôt pas d'accord ■ Pas du tout d'accord ■ NSP



Perception de l'évaluation en général

En ce qui concerne **la fonction la plus importante de l'évaluation** :

- plus de neuf personnes interrogées sur dix s'accordent à dire qu'elle consiste à **indiquer où en sont les élèves dans leurs apprentissages pour que l'enseignant puisse organiser son enseignement** (91,5 %, dont 50,7 % de tout à fait d'accord),
- une proportion presque aussi importante (82,8 %) n'est pas d'accord pour dire qu'elle est de situer un élève par rapport à un autre (49,3 % de pas du tout d'accord),
- les avis sont partagés sur le fait qu'elle est de permettre l'orientation des élèves : 43,5 % des répondants sont d'accord avec cette affirmation, mais 47,5 % ne la partagent pas.

Un **très large consensus** se dégage pour dire que l'évaluation :

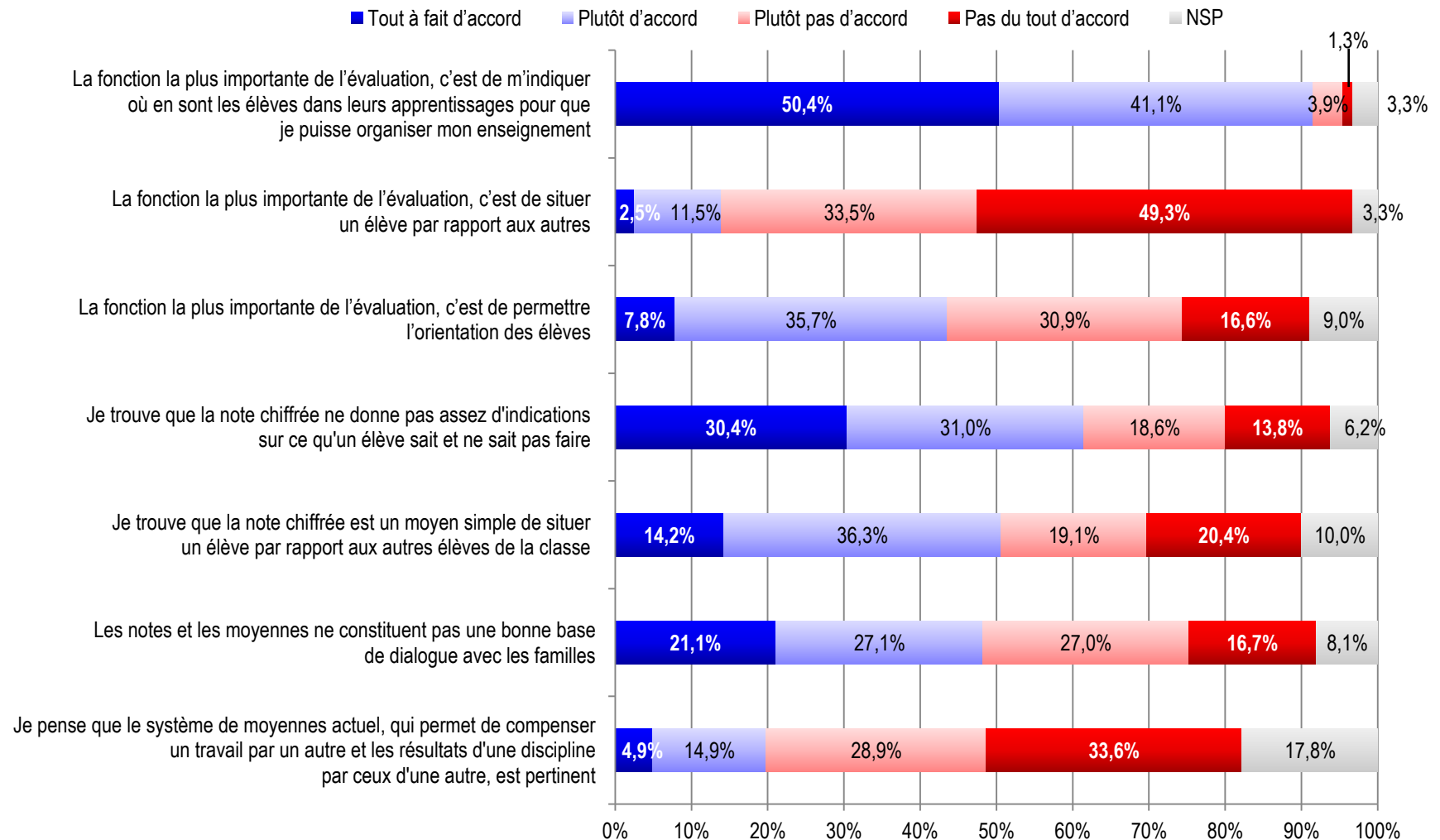
- doit permettre à l'élève (et à ses parents) de **savoir ce qu'il doit faire pour progresser** (94,8 %),
- doit **susciter l'engagement et la confiance** des élèves (92,9 %),
- doit **reconnaître le droit à l'erreur** et s'intéresser autant au processus d'apprentissage qu'à la performance (92,1 %).

Les opinions exprimées sur l'évaluation reposant sur des **notes chiffrées et des moyennes** sont plus nuancées :

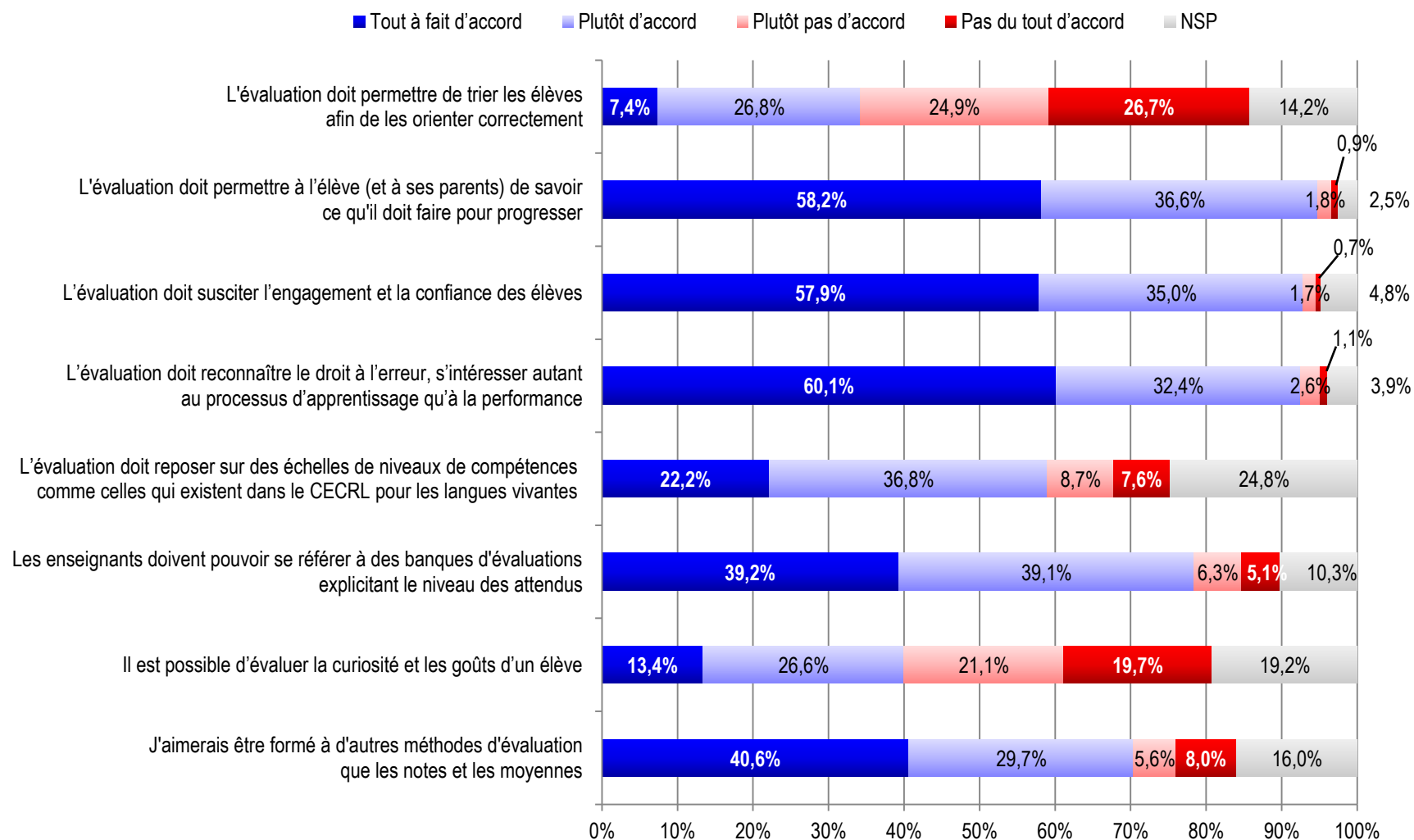
- D'un côté, le système de notation chiffrée fait l'objet d'une **remise en cause** : 61,4 % des répondants trouvent que la note chiffrée ne donne **pas assez d'indications sur ce qu'un élève sait et ne sait pas faire** (32,4 % sont de l'avis inverse), et 62,5 % ne sont pas d'accord pour trouver pertinent le système de moyenne actuel qui permet de compenser un travail par un autre et les résultats d'une discipline par ceux d'une autre.
- De l'autre, une personne interrogée sur deux (50,5 %) reconnaît que la **note chiffrée est un moyen simple de situer un élève par rapport aux autres élèves** de la classe.
- Si 48,2 % des répondants estiment que les notes et les moyennes ne constituent pas une bonne base de dialogue avec les familles, une proportion très voisine (43,7 %) est d'un avis inverse.
- En revanche, une **large majorité** (70,3 %) exprime le **souhait d'être formée à d'autres méthodes d'évaluation** que les notes et les moyennes.

On peut, sur certaines affirmations, observer des **différences de perception entre le 1^{er} et le 2nd degré** ; elles sont illustrées ci-après.

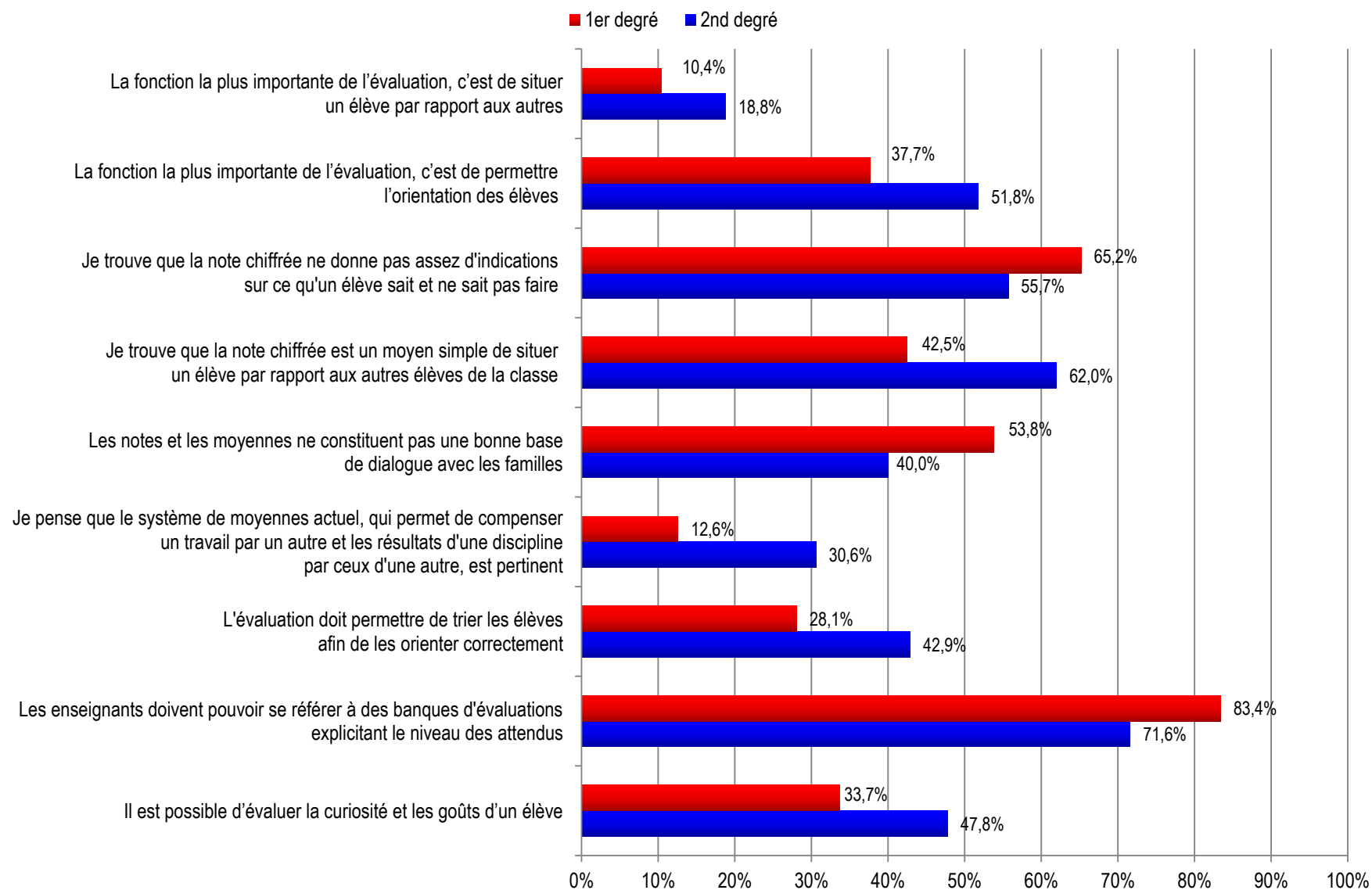
Perception de l'évaluation en général (1/2)



Perception de l'évaluation en général (2/2)



Perception de l'évaluation en général (% de Tout à fait + Plutôt d'accord)



Validation du socle commun et diplôme de fin de scolarité obligatoire

Plus de **deux personnes interrogées sur trois** (67,8 %) sont (tout à fait ou plutôt) d'accord pour que la **validation du socle** commun intervienne **à chaque fin de cycle**.

Concernant le **niveau** auquel la validation doit s'effectuer :

- **62,6 %** sont d'accord pour qu'elle se fasse **au niveau des 5 domaines** de formation ;
- ils sont encore **55,5 %** à être d'accord pour qu'elle se fasse **au niveau de chaque objectif** de connaissances et de compétences des domaines de formation ;
- **moins d'un répondant sur trois** (29,9 %) est d'accord pour qu'elle se fasse **au niveau de chaque item de chaque objectif** des domaines de formation, près d'un sur deux (49,5 %) y étant hostile ; cette modalité d'évaluation se rapproche de celle du livret personnel de compétences (LPC) qui ne fait pas l'unanimité parmi les enseignants.

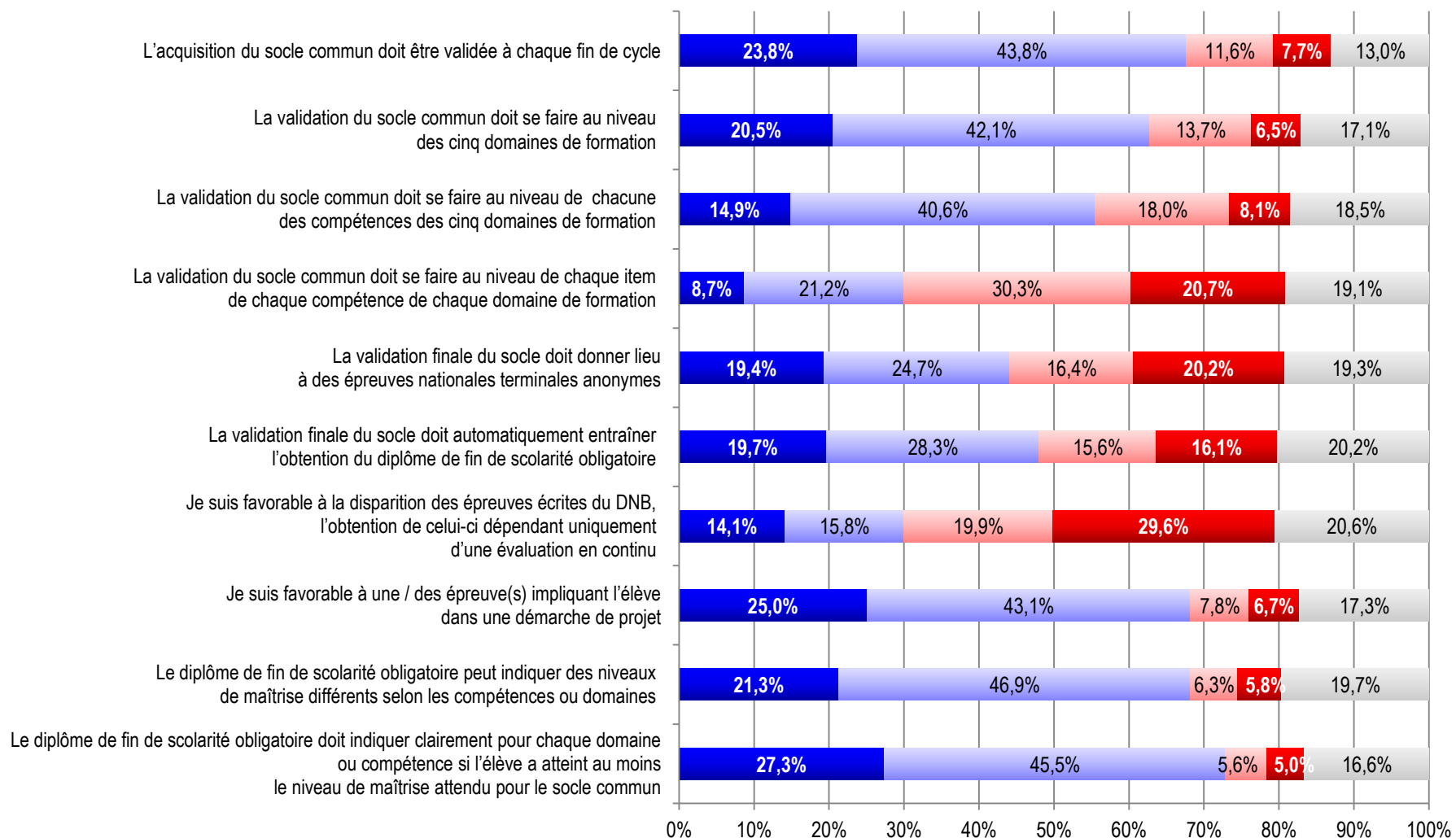
La **validation finale du socle commun** et l'**obtention du diplôme** de fin de scolarité obligatoire révèlent des **opinions contrastées** :

- Ainsi, **49,5 %** des personnes interrogées déclarent ne **pas être favorables à la disparition des épreuves écrites du diplôme national du brevet (DNB)** et être **hostiles à l'obtention de celui-ci uniquement par une évaluation en continu** (29,9 % sont d'un avis opposé) ; cette hostilité atteint 64,1 % chez les professeurs en collège, au premier rang desquels figurent les enseignants d'histoire-géographie et de mathématiques. De même 44,1 % des répondants s'accordent à dire que la validation finale du socle doit donner lieu à des épreuves nationales terminales anonymes (cette proportion s'élève à 49,9 % chez les professeurs en collège et culmine à 56,1 % parmi les professeurs d'histoire-géographie) ; en revanche, 36,6 % des personnes interrogées sont d'un avis contraire.
- Mais dans le même temps, **près d'une personne interrogée sur deux** (48 %) est d'accord pour dire que **la validation finale du socle doit automatiquement entraîner l'obtention du diplôme de fin de scolarité obligatoire**.

Une large majorité de répondants est d'accord avec le fait que le **diplôme de fin de scolarité obligatoire peut indiquer des niveaux de maîtrise différents selon les domaines ou les objectifs** (68,2 %) et qu'il **doit indiquer clairement pour chaque domaine ou objectif si l'élève a atteint au moins le niveau de maîtrise attendu pour le socle commun** (72,8 %).

La validation du socle commun et le diplôme de fin de scolarité obligatoire

■ Tout à fait d'accord ■ Plutôt d'accord ■ Plutôt pas d'accord ■ Pas du tout d'accord ■ NSP



SYNTHÈSE

DES CONTRIBUTIONS ACADÉMIQUES

DES CORPS D'INSPECTION TERRITORIAUX

I. Approche globale du projet

1) Un texte transversal et pluridisciplinaire qui met en avant la dimension systémique des apprentissages ...

Plus de la moitié des académies (60 %) saluent l'approche résolument transversale du projet. Pour la très grande majorité des corps d'inspection, cette nouvelle dimension est à même d'initier de profonds changements dans les pratiques pédagogiques. Ce caractère transdisciplinaire doit permettre à toutes les disciplines d'enseignement de contribuer à l'acquisition de tous les objectifs de connaissances et de compétences posés dans le nouveau socle.

« La transversalité et l' 'explosion' des domaines disciplinaires sont des évolutions appréciées. »

« La référence disciplinaire est moins prégnante. Cela devrait favoriser le travail inter et transdisciplinaire. »

« Le texte structure le rapport au savoir sans le référer à des champs disciplinaires [...]. Les disciplines ne peuvent plus se désengager de certains domaines. »

2) ... Mais qui demeure théorique et dont la mise en œuvre est jugée difficile.

Pour un nombre important d'inspecteurs (40 % des synthèses), le projet de socle apparaît comme un ensemble très théorique dont l'appropriation par les personnels d'enseignement et d'éducation risque d'être difficile. Plus précisément, c'est la mise en œuvre concrète et opérationnelle de ce « programme général » (Charte des programmes) qui soulève des inquiétudes dans un nombre important d'académies.

« Il s'agit d'un changement de paradigme important [...]. En l'état, le texte n'est pas opératoire. »

« Ce projet de socle se lit comme un ouvrage [...] il est incantatoire et généraliste. Il gagnerait à être plus pragmatique pour les professionnels de l'éducation. »

« Le texte proposé est un document-cadre, sans dimension opérationnelle. »

3) Un texte ambitieux et philosophique qui prend en compte la formation de l'élève et de la personne dans sa globalité ...

La beauté du texte, qui fixe un cadre engageant pour l'École républicaine, est saluée par près de la moitié des académies (40 %). Les corps d'inspection mettent en avant un projet qui se veut ambitieux et porteur de valeurs républicaines et humanistes. Plus encore, c'est le regard porté sur l'élève – ressaisi dans sa globalité – qui est salué. La finalité du projet, qui est de former un futur citoyen capable d'exercer ses droits et des devoirs en démocratie, est perçue positivement.

« Le projet de nouveau socle apparaît avant tout comme porteur d'un projet éducatif ambitieux. »

« Le nouveau socle correspond à une approche plus globale de l'élève, ouvre plus vers le parcours de la personne. »

| « L'ambition affichée va au-delà du seul champ scolaire et concerne la construction de l'individu, sa place dans la société. »

4) ... Mais qui apparaît peu lisible par le grand public et notamment par les familles.

Les corps d'inspection soulignent le caractère complexe du texte, comme tel difficile d'accès pour le grand public. Dans ce contexte, ils s'interrogent également sur le(s) destinataire(s) du texte et plaident en faveur d'une clarification. Selon eux, cette absence de lisibilité contraste avec l'ambition d'un texte qui est censé concerner la Nation dans son ensemble.

| « Les corps d'inspection plaident pour la publication d'un socle commun clair et compréhensible par chaque citoyen. »

| « Il pourrait être pertinent de mieux identifier les destinataires de ce texte et d'adapter sa forme et son contenu en fonction du public ciblé (enseignants, parents, grand public). »

| « Le projet semble plus destiné aux enseignants qu'à la société. La lisibilité du texte posera problème, en particulier pour les familles qui sont éloignées de l'école. »

5) Un projet qui renforce la place de l'évaluation et qui en redéfinit les enjeux et les finalités ...

La place consacrée à l'évaluation est perçue très positivement. Les principes affirmés sont globalement jugés dignes d'intérêt et de nature à faire évoluer les pratiques d'évaluation, en évitant notamment certaines dérives observées. Ce changement de paradigme, qui pose une évaluation à la fois exigeante et bienveillante, est donc appréhendé très favorablement par les corps d'inspection. En outre, c'est le recours à la tâche complexe qui est salué dans plus de la moitié des synthèses académiques.

| « [Le projet de socle commun] formule de façon explicite la feuille de route en matière d'évaluation. »

| « Les objectifs d'évaluation laissent un réel espace pour l'élève, ses doutes et surtout son droit à l'erreur. »

| « Les inspecteurs saluent la recommandation faite par le CSP de recourir aux tâches complexes, comme situations d'évaluation. »

6) ... Mais qui ne précise pas comment mettre en œuvre les principes énoncés.

Conjointement, des clarifications sont attendues du point de vue de la mise en œuvre des principes posés en matière d'évaluation (plus de 50 % des académies). Plus précisément, ni la distinction entre évaluation et validation du socle ni la question de l'articulation avec le Diplôme national du Brevet (DNB) ne semblent suffisamment claires en l'état actuel du projet.

| « La question des modalités opératoires de l'évaluation et celle du lien entre l'évaluation du socle et l'évaluation certificative du DNB demeurent ouvertes. »

| « Les neuf principes généraux qui guident l'évaluation constituent une avancée significative mais leur mise en œuvre reste à préciser et sera déterminante. »

| « Le texte ne semble pas distinguer suffisamment nettement l'évaluation et la validation du socle. »

7) Un projet dont les objectifs de connaissances et de compétences apparaissent globalement pertinents ...

En comparaison avec le socle actuellement en vigueur, le projet du CSP est perçu comme étant plus global et plus homogène. Selon les corps d'inspection, les cinq domaines de formation organisent de façon suffisamment complète les champs de formation indispensables au futur citoyen capable de prendre et d'assumer sa place dans la société.

« Les cinq domaines de formation proposés définissent les composantes d'une culture commune, et n'imposent aucune hiérarchie. »
« Le nouveau texte qui décline de grandes orientations est plus clair que l'actuel [...]. Il dessine clairement la colonne vertébrale du projet d'enseignement global. »
« La philosophie du texte est beaucoup plus lisible que dans le précédent socle. »

8) ... Mais qui souffre d'un problème de conception dans l'architecture des domaines de formation (D4 et D5)

Les corps d'inspection soulignent de manière assez nette (50 %) que les domaines 4 et 5 sont marqués par un tropisme disciplinaire qui contraste avec la logique transdisciplinaire des trois premiers domaines. La distinction posée entre « l'observation et la compréhension du monde » et les « représentations du monde » est jugée ténue, voire artificielle. Cette dichotomie, parfois lue comme une volonté de séparer les sciences dites dures des sciences humaines, apparaît intellectuellement problématique.

« Les domaines 4 et 5 sont très souvent redondants et artificiellement séparés. »
« La séparation entre les domaines 4 et 5 apparaît assez confuse et discutable à de nombreux inspecteurs [...]. La présence d'un même objectif dans les deux domaines (concevoir, créer, réaliser) illustre bien la faiblesse conceptuelle de l'architecture des domaines 4 et 5. »
« L'architecture des domaines 4 et 5 semble être davantage le fruit d'un lobbying disciplinaire que d'une véritable réflexion sur les compétences à acquérir par les élèves. »

II. Approche détaillée domaine par domaine

1) Les langages pour penser et communiquer (D1)

Les corps d'inspection perçoivent positivement la place accordée aux différents types de langages. Cela peut utilement contribuer à valoriser les différentes formes de réussite. Ce domaine apparaît également souvent comme ambitieux et de nature à favoriser les pratiques interdisciplinaires et collectives.

« Faire des langages pour penser et communiquer le premier domaine du nouveau socle commun de connaissances, de compétences et de culture constitue une initiative courageuse et novatrice. »

« Le langage est inscrit dans une dimension transdisciplinaire de manière large [...]. Toutes les disciplines y participent. »

Toutefois, le niveau de précision du domaine est parfois mis en cause. De nombreux inspecteurs attendent des clarifications, notamment sur la différence entre « langues » et « langages » et sur ce qu'on entend précisément par « langages scientifiques ». De même, l'équilibre entre les différents langages est régulièrement interrogé. La place du langage écrit est parfois jugée insuffisante. Enfin, si l'introduction remarquée du langage informatique est très souvent jugée impérieuse, elle suscite aussi des inquiétudes, notamment dans le premier degré.

« De manière étrange, la langue orale et la langue écrite sont au même niveau, ce qui laisse à penser que l'écrit a 'régressé'. »

« Les collègues du premier degré expriment quelques craintes sur ce qui est attendu à l'école élémentaire en ce qui concerne le langage informatique. »

2) Les méthodes et outils pour apprendre (D2)

L'introduction de ce domaine, qui constitue une nouveauté majeure, est unanimement saluée. Les objectifs de connaissances et de compétences qui y sont déclinés sont jugés essentiels. Le domaine induit par ailleurs une réflexion majeure sur les aspects méthodologiques des apprentissages et favorise la pédagogie de projet, ce qui est perçu très positivement.

« La reconnaissance de la nécessité d'apprendre à apprendre et à comprendre est plébiscitée par tous les acteurs consultés. »

« On voit apparaître de manière explicite ce qui, jusqu'à présent, n'était jamais mentionné dans les programmes : les méta-apprentissages. »

« On se félicite de l'apparition d'un domaine qui saura donner des repères aux élèves et pourra leur permettre d'être plus rapidement autonomes, capables d'initiative. »

Cependant, le fait de consacrer un domaine de formation aux méthodes et aux outils comporte un risque pointé dans certaines académies : celui de conduire à une approche mécanique de l'outil, comme telle déconnectée des objets d'enseignement. La question de l'évaluation des compétences propres à ce champ de formation est aussi régulièrement posée, de même que la question de l'accompagnement des équipes pédagogiques et éducatives.

« Le risque est que le domaine soit compris comme un appel à proposer des séquences de 'méthodologie hors sol', hors de tout contexte réel d'apprentissage, disciplinaire ou non. »
« Indubitablement, il faudra accompagner fortement les équipes si l'on veut qu'elles parviennent à faire réussir tous les élèves dans l'appropriation des 'méthodes et outils pour apprendre'. »

3) La formation de la personne et du citoyen (D3)

Ce domaine accorde une place centrale à l'élève en tant que personne et introduit opportunément le thème de la sensibilité. Il réaffirme les valeurs républicaines et réalise une synthèse appréciée entre l'intérêt général et l'intérêt particulier. La concordance entre ce domaine et l'enseignement moral et civique est en outre saluée.

« La réhabilitation de la dimension sensible et de l'éducation de la sensibilité, dans la lignée de Condorcet, est vue positivement. »
« Ce domaine assure une assez bonne synthèse entre les aptitudes individuelles attendues et les comportements collectifs liés à 'l'apprendre ensemble à l'école'. »

Néanmoins, le domaine de formation apparaît trop souvent implicite dans sa formulation et appelle ainsi des clarifications. Certaines académies notent que la rédaction de ce domaine tranche avec les précédents. Les compétences qu'il mobilise apparaissent également difficiles à évaluer (en particulier dans le champ de la sensibilité). Enfin, le lien établi avec l'éducation familiale apparaît sensible.

« Il s'agira de mener une réflexion véritable sur les modalités d'évaluation d'un tel domaine, au-delà de la simple 'note de vie scolaire'... »
« Une approche plus explicite et un lien 'école-famille' [sont] à clarifier [dans ce domaine]. »

4) L'observation et la compréhension du monde (D4)

Dans ce domaine, la réaffirmation de la démarche scientifique et la pluridisciplinarité sont accueillies positivement. L'apparition de l'histoire des sciences est également appréciée.

« Concevoir et créer n'existait plus, c'est bien de le voir réapparaître : cela redonne toute leur place à l'expérimentation, la manipulation, le tâtonnement, le jeu, les intelligences multiples. »

« Ce domaine comprend les enseignements sans les nommer ce qui permet de ne pas le cantonner aux sciences et d'investir la démarche d'investigation dans tous les champs d'enseignement. »

En revanche, le repli disciplinaire de ce domaine est mis en avant et tranche avec la logique pluridisciplinaire des précédents domaines.

« L'écriture de ce domaine fait référence très clairement à quelques disciplines (mathématiques, physique-chimie, sciences de la vie et de la Terre, géographie et technologie) mais peine dans sa présentation à montrer la contribution des autres. »
« Ce domaine donne par moment l'impression d'un 'fourre-tout'. »

5) Les représentations du monde et l'activité humaine (D5)

Il est perçu comme un domaine porteur pour de nombreuses activités transversales. La mise en œuvre des objectifs d'apprentissage induit un vrai travail d'équipe, en interdisciplinarité. Sa dimension humaniste est positivement soulignée.

« On voit clairement à la lecture de ce domaine que l'école doit être une fenêtre ouverte sur le monde, qu'elle doit permettre de lutter contre toute tentative de l'élève se s'enfermer sur lui-même. »

La redondance du champ « concevoir, créer, réaliser », déjà présent dans le domaine 4, est perçue comme un doublon regrettable. Par suite, la lisibilité du texte pose parfois problème.

« Il semble que les trois premiers domaines renvoient à un niveau de conceptualisation supérieur à celui qui est visé dans les domaines 4 et 5, dans lesquels les références disciplinaires deviennent trop fortes au détriment de l'intention qui les sous-tend en termes de formation des élèves. Ceci induit un problème de cohérence de l'ensemble du projet qui semble également donner lieu à une dégradation progressive dans l'écriture du texte. »
« Le domaine, aux contours assez flous par rapport au précédent ressemble un peu à un 'lot de consolation' et déconnecte la culture des compétences pratiques qu'elle nourrit pourtant fondamentalement. »

III. Conclusion : principales propositions

- Améliorer la lisibilité du texte et garantir sa réception auprès de l'ensemble des citoyens.
- Revoir l'architecture des domaines de formation et envisager, le cas échéant, la fusion des domaines 4 et 5.
- Assurer la mise en cohérence du socle commun et des futurs programmes de la scolarité obligatoire.
- Situer clairement l'apport des disciplines dans chacun des cinq domaines de formation.
- Décliner des observables et des repères de progressivité pour chaque compétence.
- Clarifier les modalités de mise en œuvre des principes énoncés pour l'évaluation.

COMPTE-RENDU DE L'AUDIENCE AVEC LES FÉDÉRATIONS DE PARENTS D'ÉLÈVES

La Fédération des **Conseils de Parents d'Élèves** (FCPE) et la fédération des **Parents d'Élèves de l'Enseignement Public** (PEEP) ont été reçues le 7 novembre 2014 à la DGESCO. Au cours de cette audience, les deux fédérations ont mis en avant les principaux points suivants :

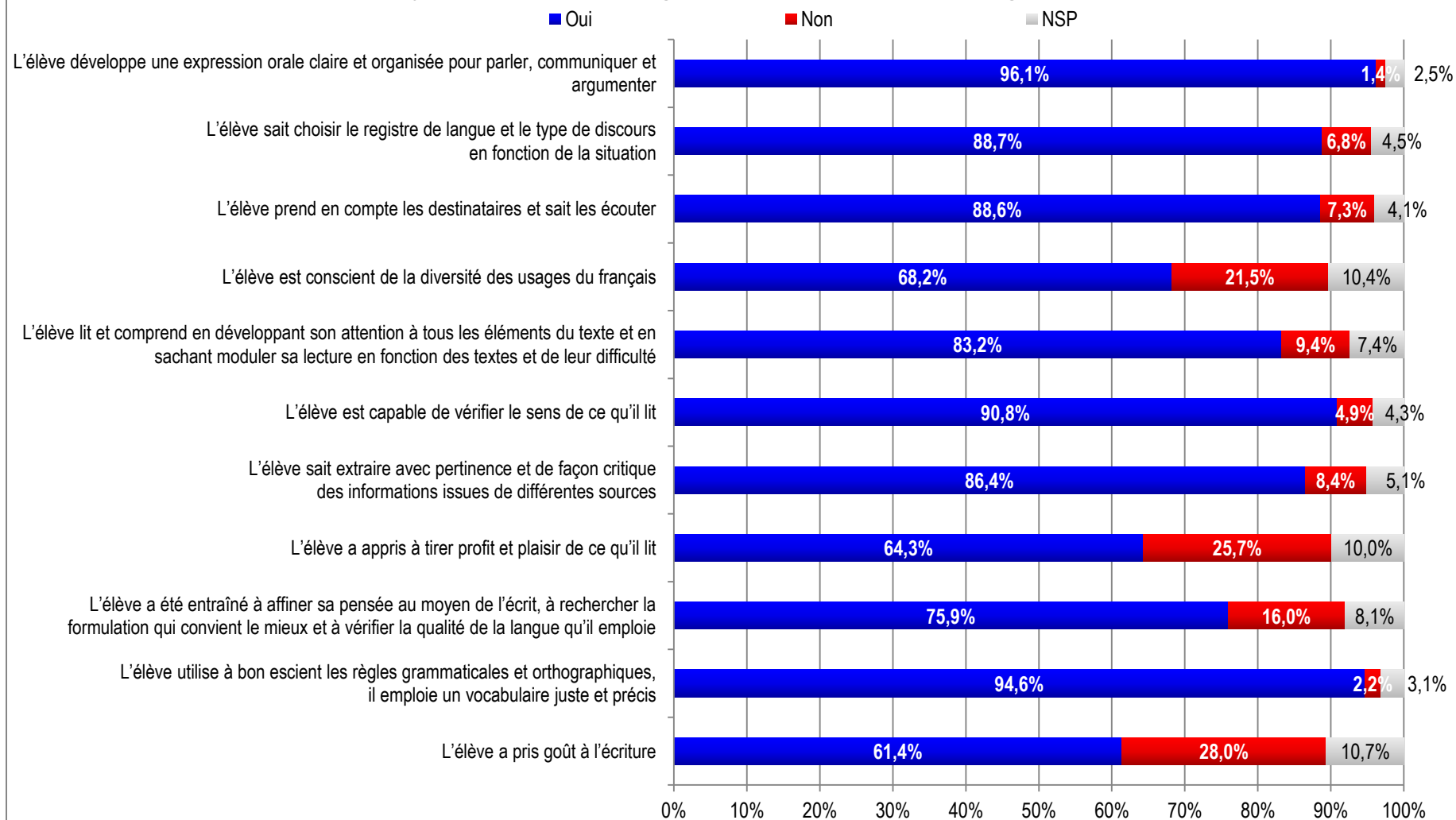
- La **transversalité** et la **transdisciplinarité** caractéristiques du projet sont saluées. La PEEP rappelle toutefois qu'elles nécessiteront un accompagnement important des professeurs (formation) afin de pouvoir pénétrer les pratiques pédagogiques.
- L'apparition du mot « **sensibilité** », en écho à l'école « **bienveillante** », est appréciée par la FCPE qui souligne que cette dimension témoigne d'une approche plus moderne des élèves.
- De manière générale, le projet du CSP est jugé « compliqué », « technique » et « abstrait ». Selon les deux fédérations, le texte demeure en l'état « **illisible** » pour les parents d'élèves.
- Si les deux fédérations ont bien pris acte de l'ajout du terme de « culture » dans la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013, elles ne perçoivent en revanche pas le sens précis du mot et ses enjeux réels dans le projet de socle actuel. **De quelle « culture » parle-t-on ici précisément ?** Que se cache-t-il derrière ce concept ? La version actuelle du socle ne permet pas de l'explicitier. Une clarification est donc attendue sur ce point.
- Les deux fédérations s'interrogent sur la légitimité de la **distinction entre les domaines 4 et 5, qui semble plus apparente que réelle**. Selon elles, cette distinction traduit la recherche d'un compromis entre les disciplines (« sciences dures » pour le domaine 4 / « sciences humaines » pour le domaine 5).
- La PEEP souligne que **le niveau d'ambition du texte n'est parfois guère compatible avec les compétences attendues d'un élève en fin de scolarité obligatoire**. Toutefois, et dans le domaine plus spécifique du numérique en revanche, la PEEP souligne cette fois que **le texte manque de réalisme et d'ambition**. En citant notamment le domaine 2 (« *L'élève connaît l'organisation matérielle et logicielle d'un environnement numérique : clavier, logiciels de bureautique ...* »), elle estime que l'objectif affiché peut apparaître un peu désuet et décalé par rapport à la réalité des compétences des élèves, nettement plus élevée en la matière.
- La FCPE relève que la **Convention Internationale des Droits de l'Enfant** (CIDE) est **absente** de ce texte alors qu'elle estime essentiel que le contenu de celle-ci soit connu des élèves.
- Au-delà du nouveau projet proposé par le CSP, les fédérations rappellent que **le concept même de socle commun n'est toujours pas bien compris par la plupart des parents d'élèves**. Les enjeux de ce texte-cadre, qui coiffe les programmes disciplinaires, ne sont pas vraiment appréhendés, si ce n'est à travers le livret personnel de compétences (LPC).

En conclusion de cette audience, les deux fédérations ont tenu à rappeler le mécontentement suscité par la mise en place d'une demi-journée banalisée. Si elles comprennent la nécessité évidente de consulter les personnels sur un projet pédagogique et éducatif d'une telle importance, elles souhaitent néanmoins que les modalités de consultation sur le temps scolaire soient repensées.

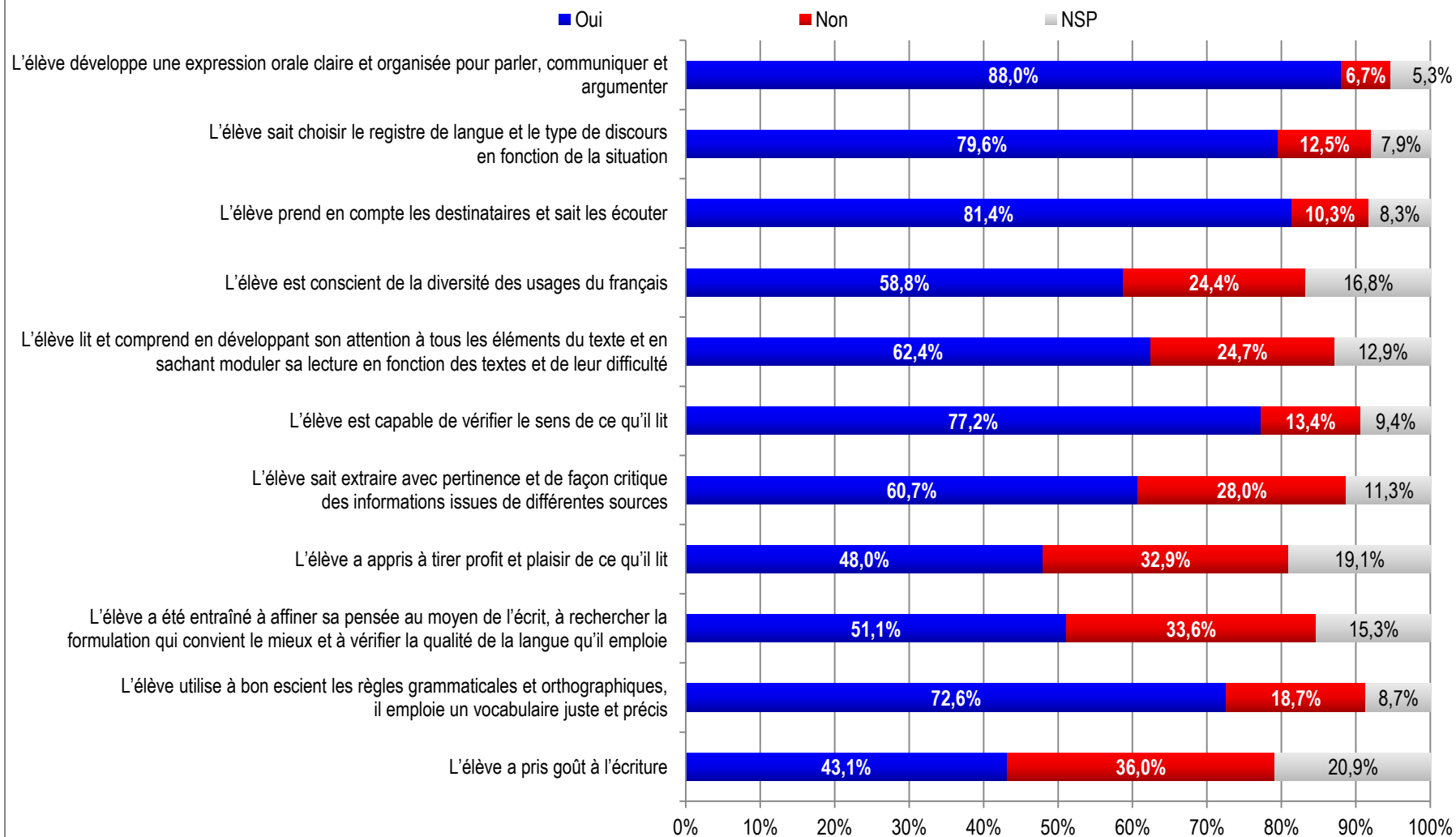
ANNEXE :

LES COMPOSANTES DES OBJECTIFS DE CONNAISSANCES ET DE COMPÉTENCES, RÉSULTATS DÉTAILLÉS

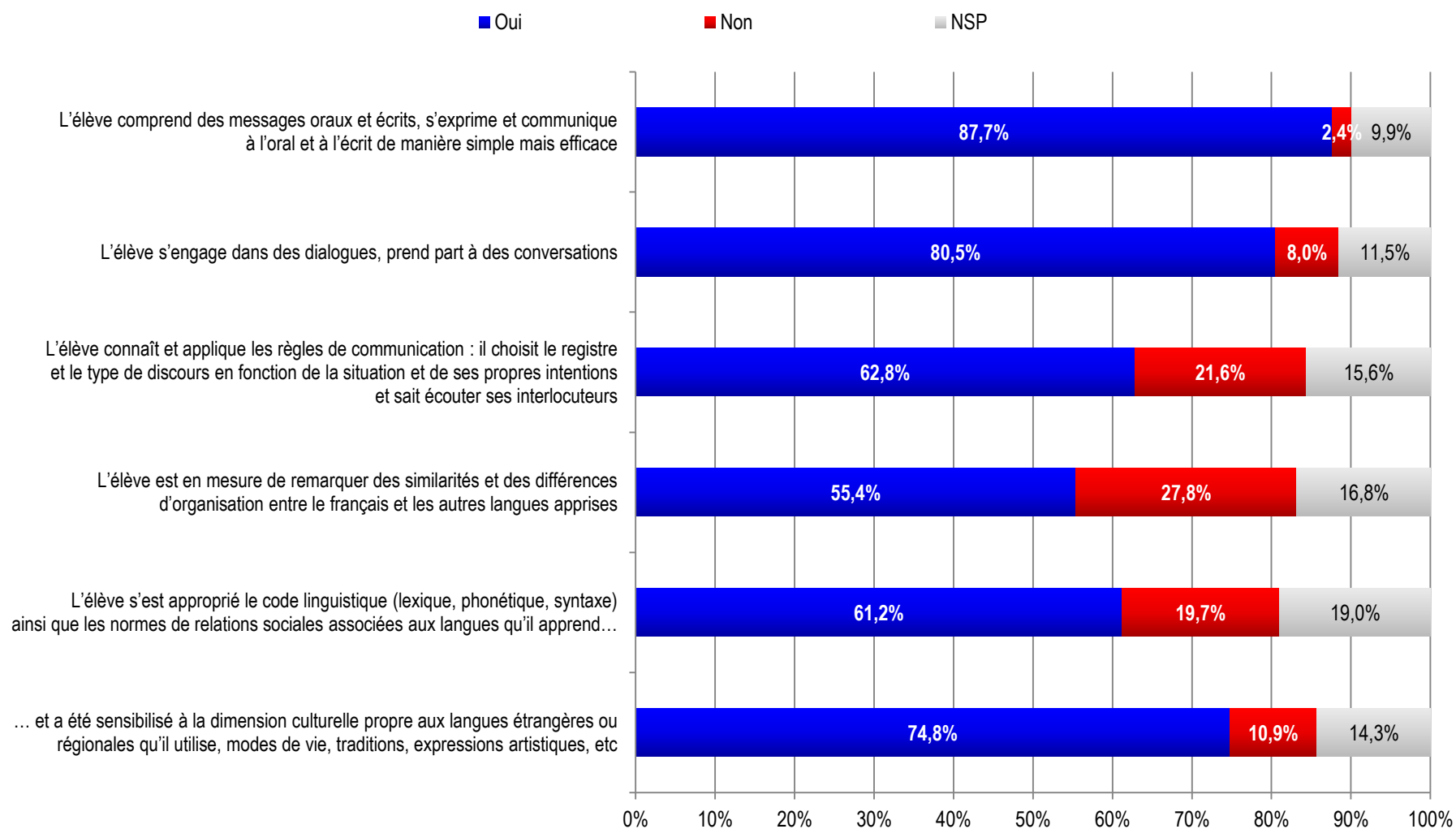
Les composantes de l'objectif "Maîtriser la langue française" doivent-elles figurer dans le socle commun ?



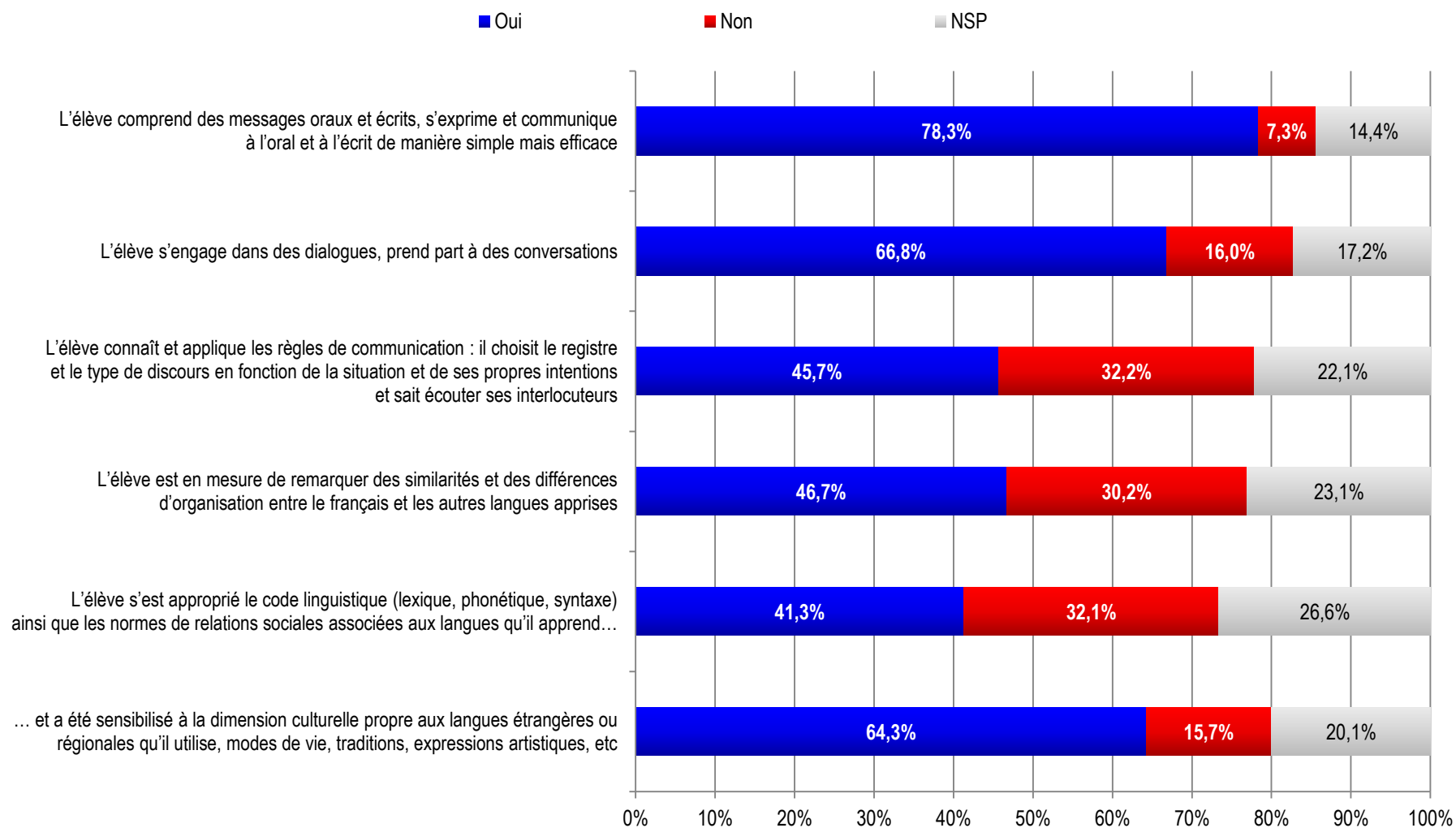
Les composantes de l'objectif "Maîtriser la langue française" sont-elles réalistes pour les élèves en fin de scolarité obligatoire ?



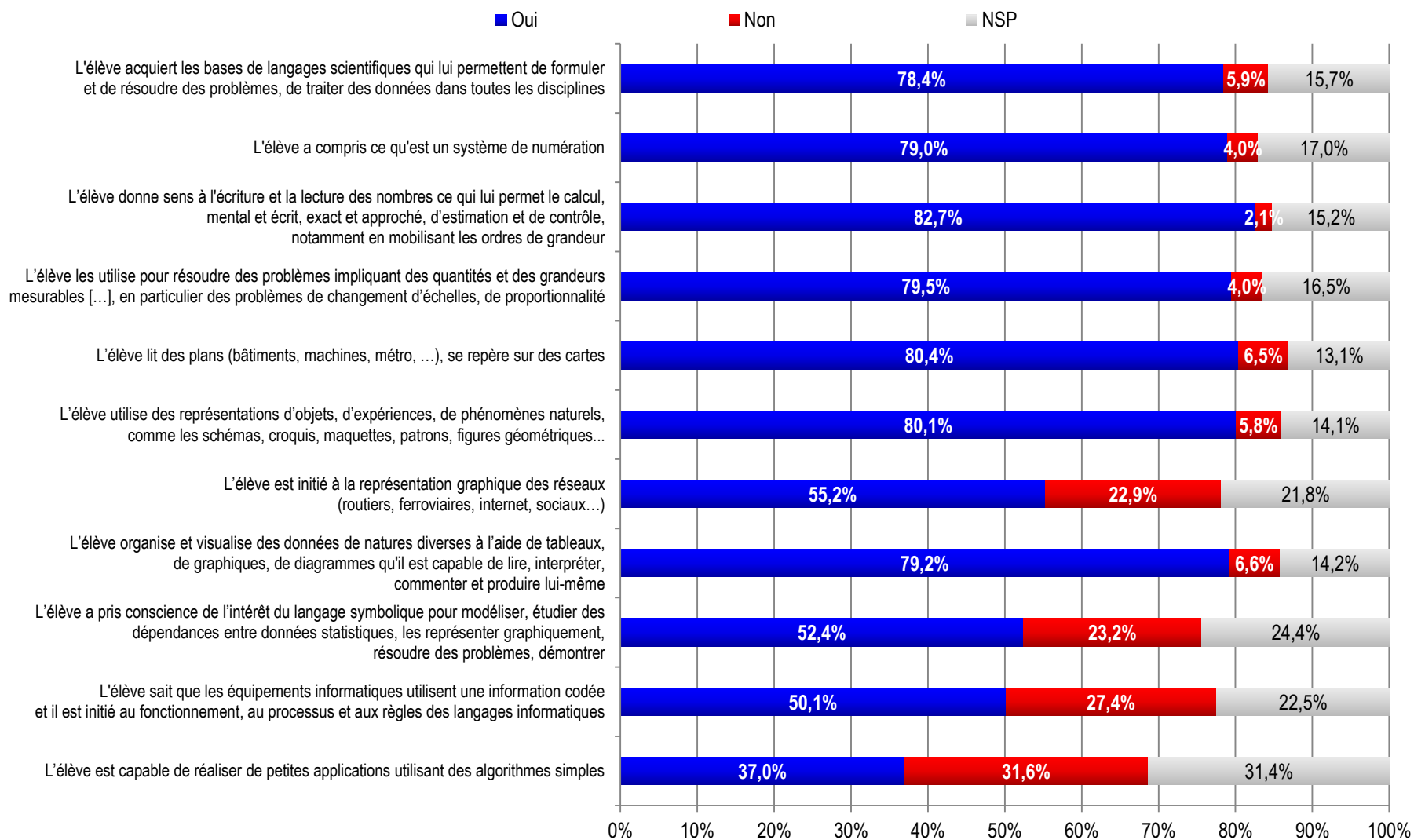
Les composantes de l'objectif "Pratiquer des langues étrangères ou régionales" doivent-elles figurer dans le socle commun ?



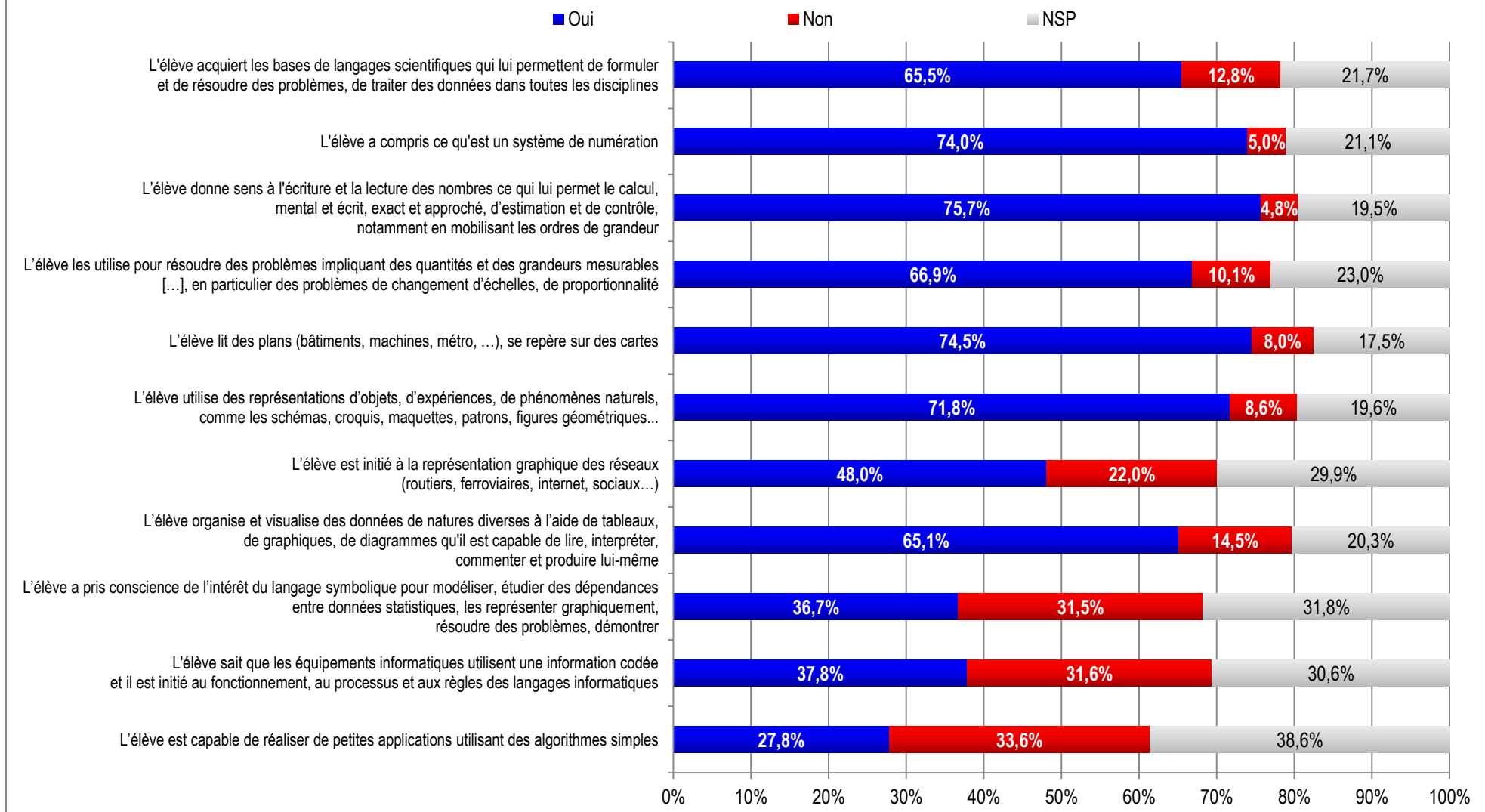
Les composantes de l'objectif "Pratiquer des langues étrangères ou régionales" sont-elles réalistes pour les élèves en fin de scolarité obligatoire ?



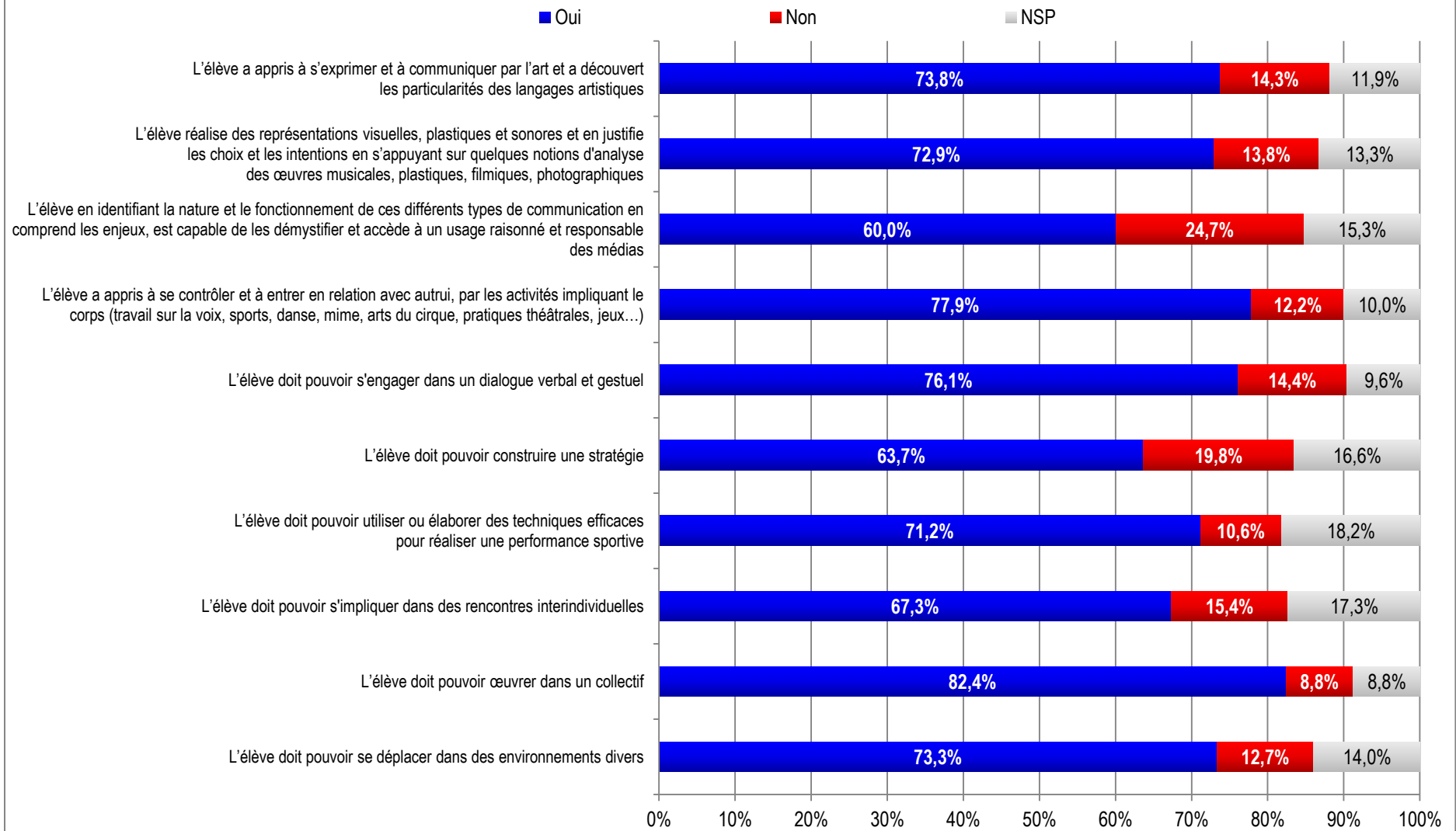
Les composantes de l'objectif "Utiliser des langages scientifiques" doivent-elles figurer dans le socle commun ?



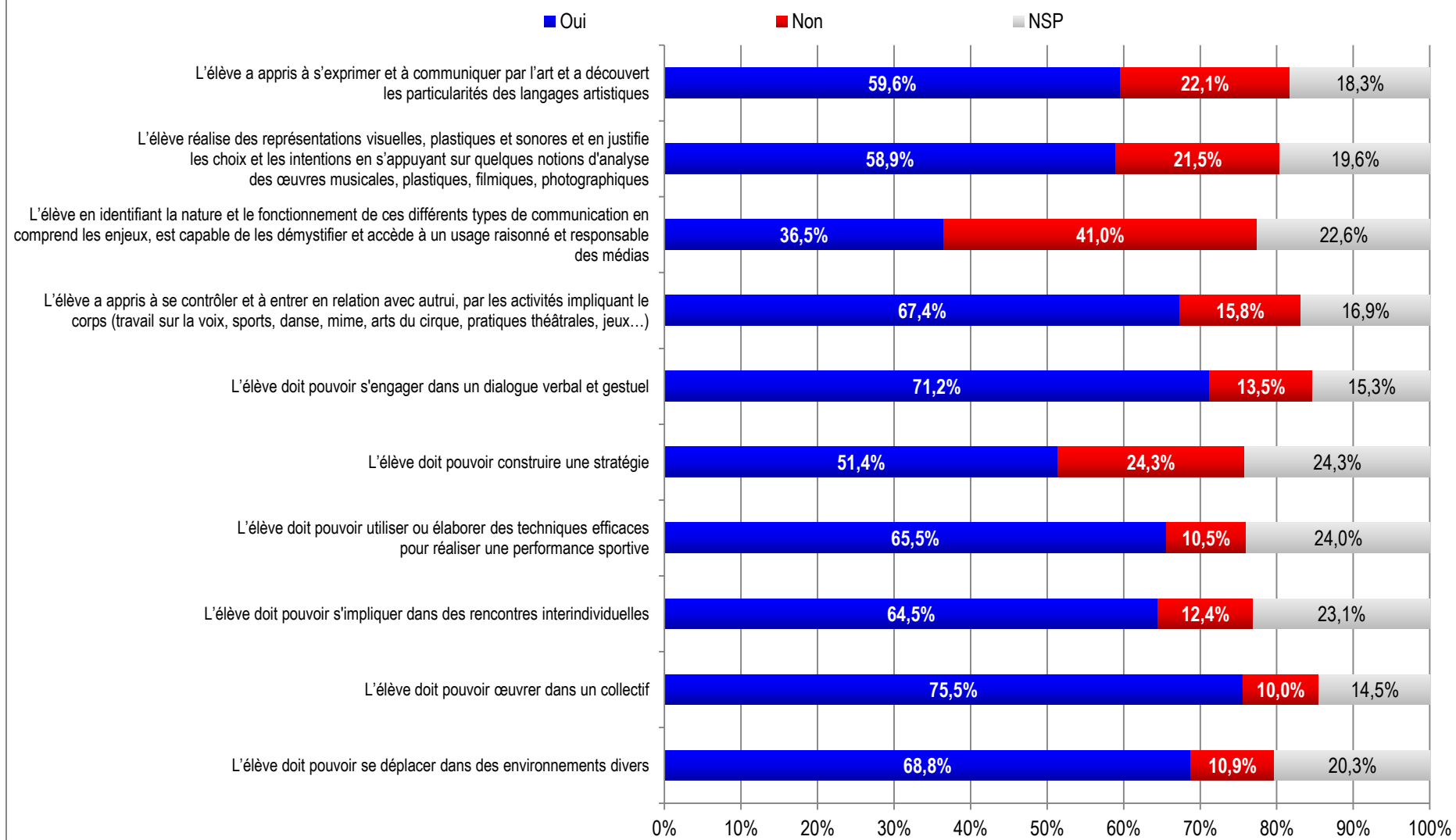
Les composantes de l'objectif "Utiliser des langages scientifiques" sont-elles réalistes pour les élèves en fin de scolarité obligatoire ?



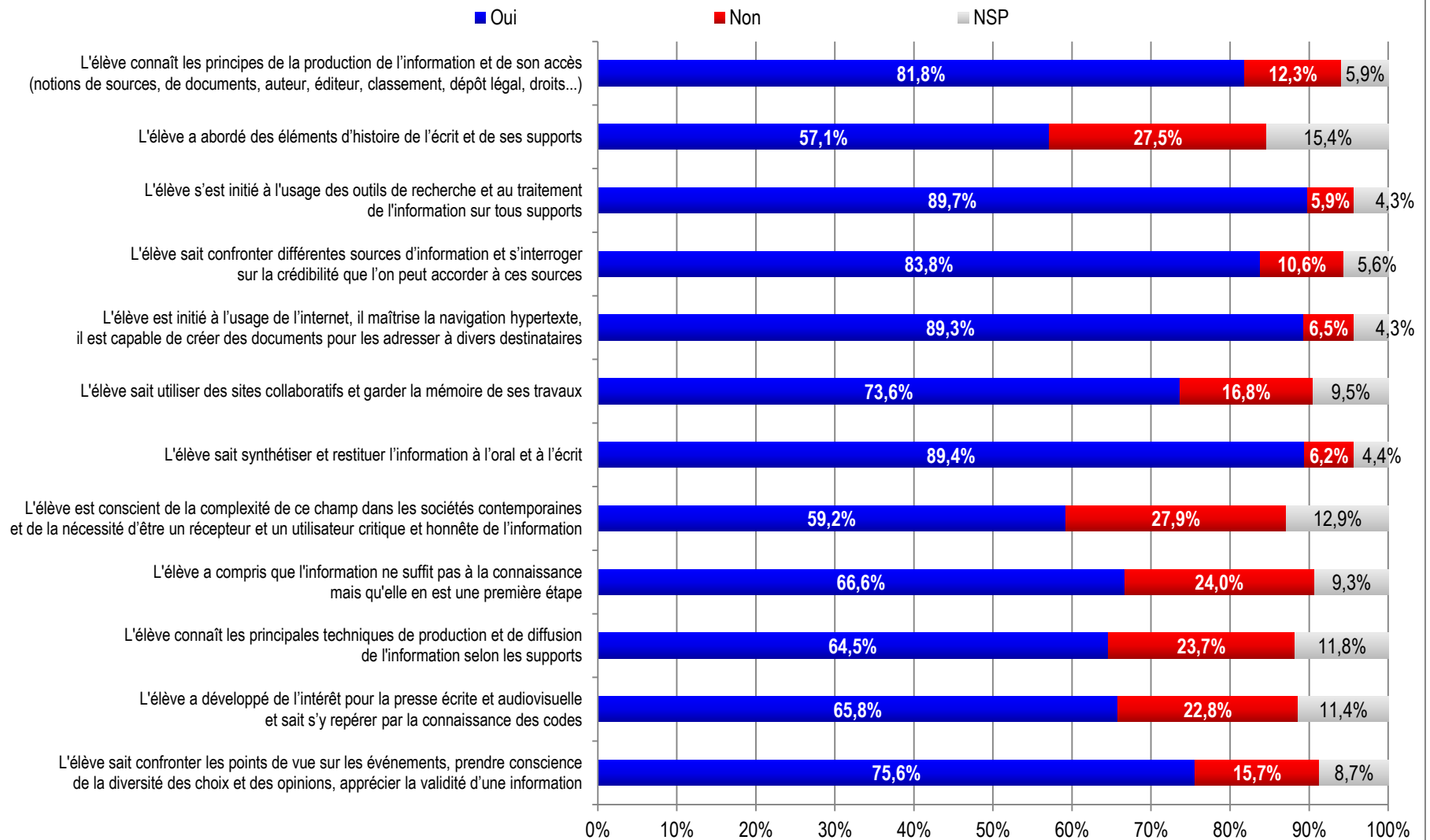
Les composantes de l'objectif "S'exprimer et communiquer" doivent-elles figurer dans le socle commun ?



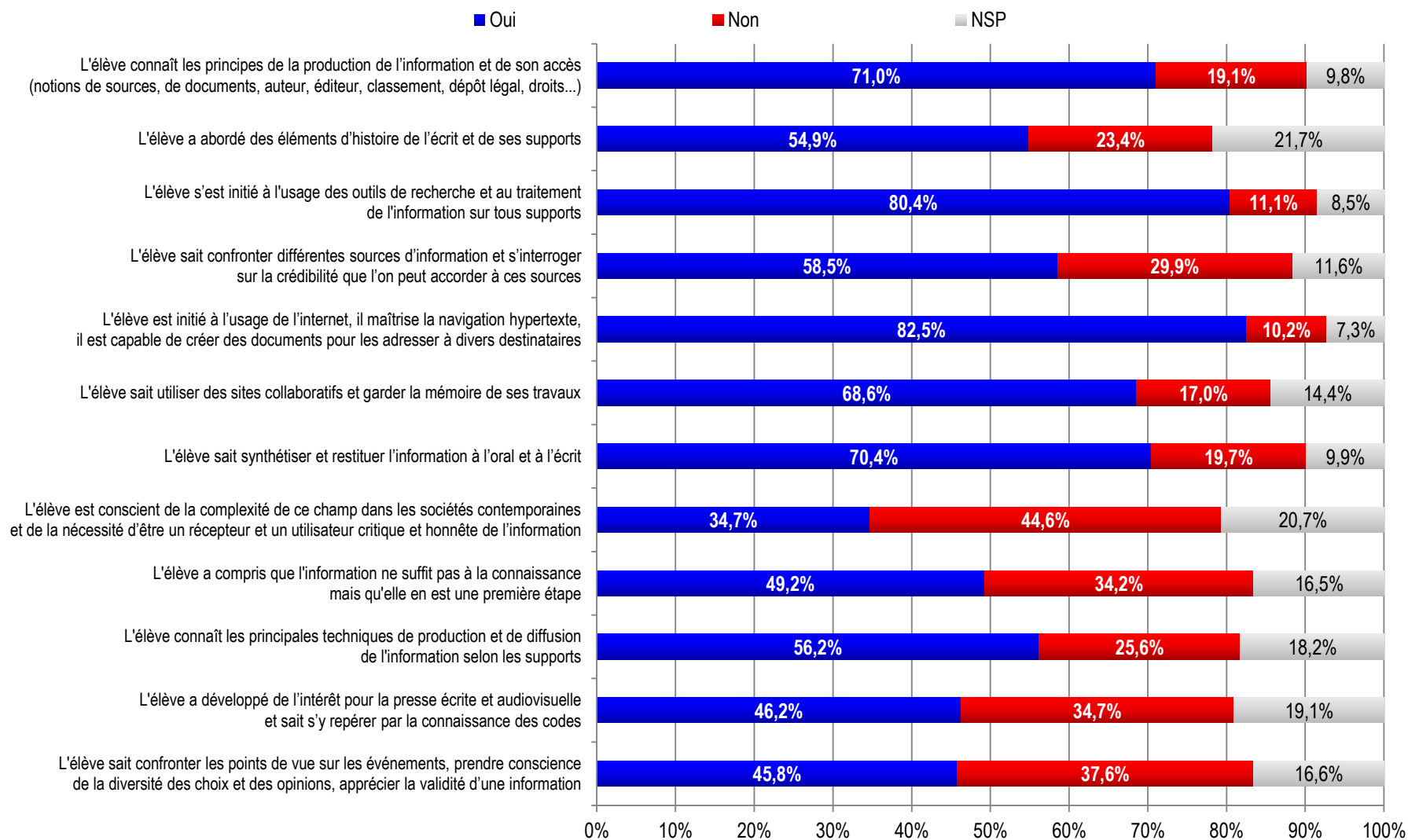
Les composantes de l'objectif "S'exprimer et communiquer" sont-elles réalistes pour les élèves en fin de scolarité obligatoire ?



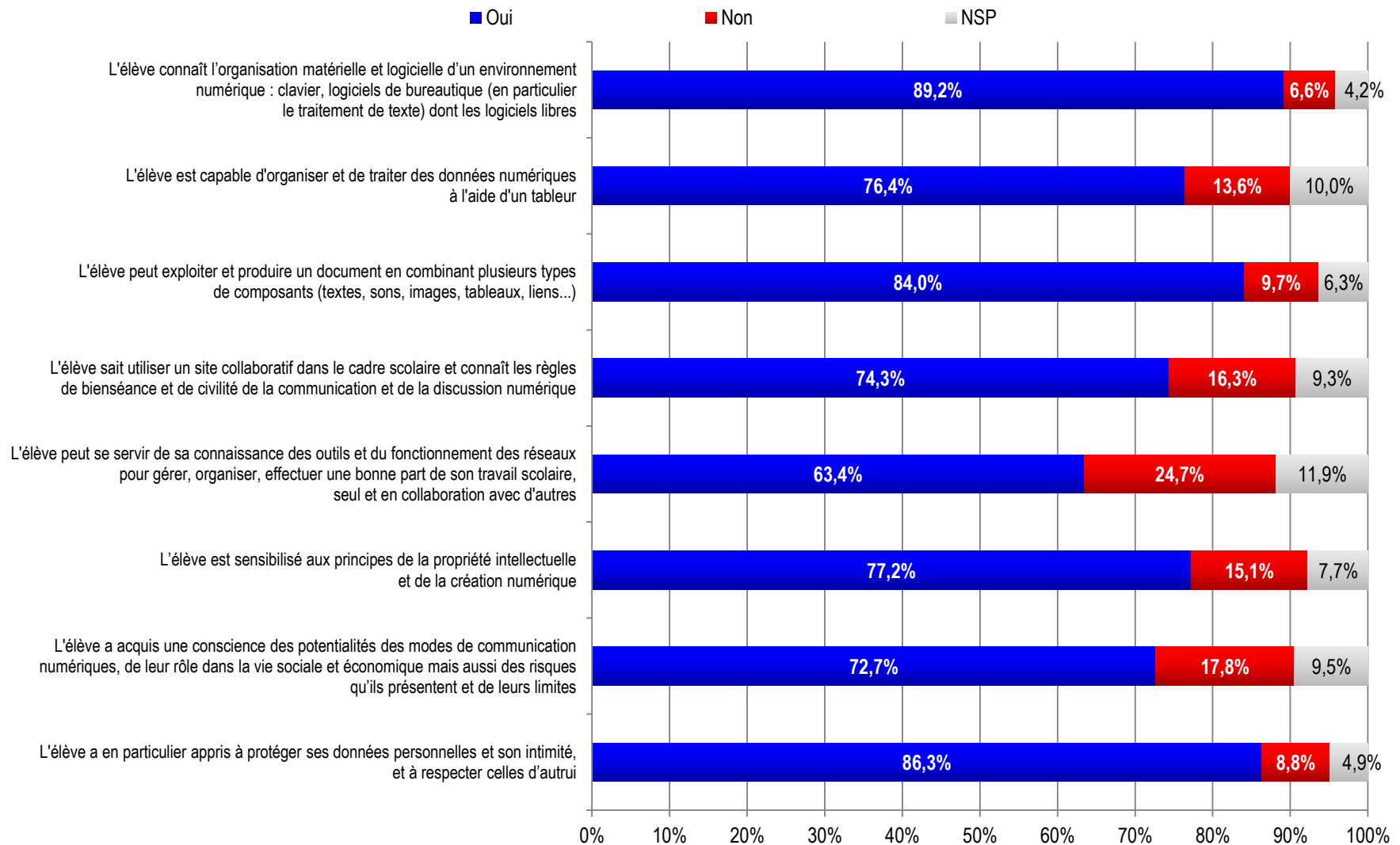
Les composantes de l'objectif "Maîtriser les techniques usuelles de l'information et de la documentation" doivent-elles figurer dans le socle commun ?



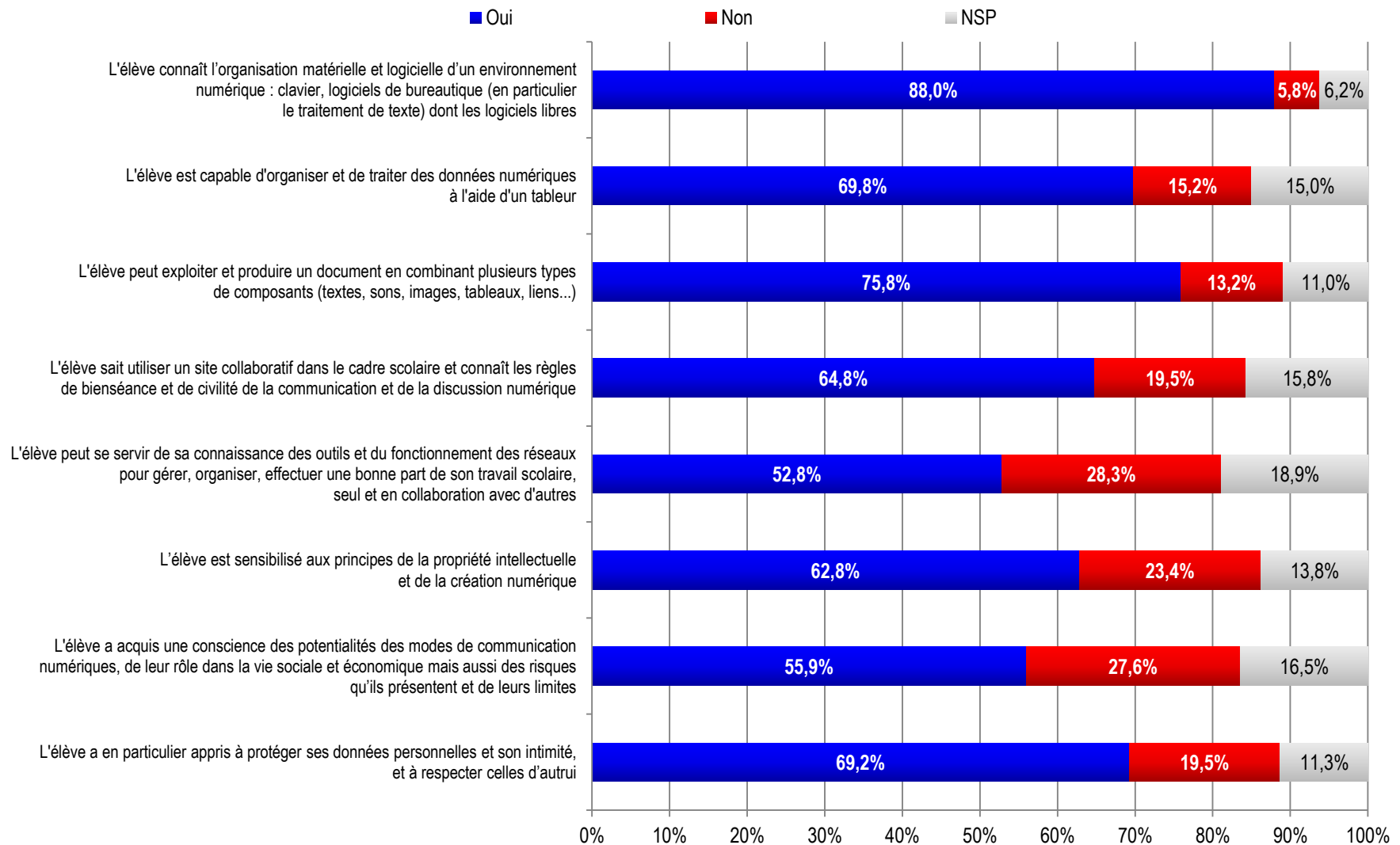
Les composantes de l'objectif "Maîtriser les techniques usuelles de l'information et de la documentation" sont-elles réalistes pour les élèves en fin de scolarité obligatoire ?



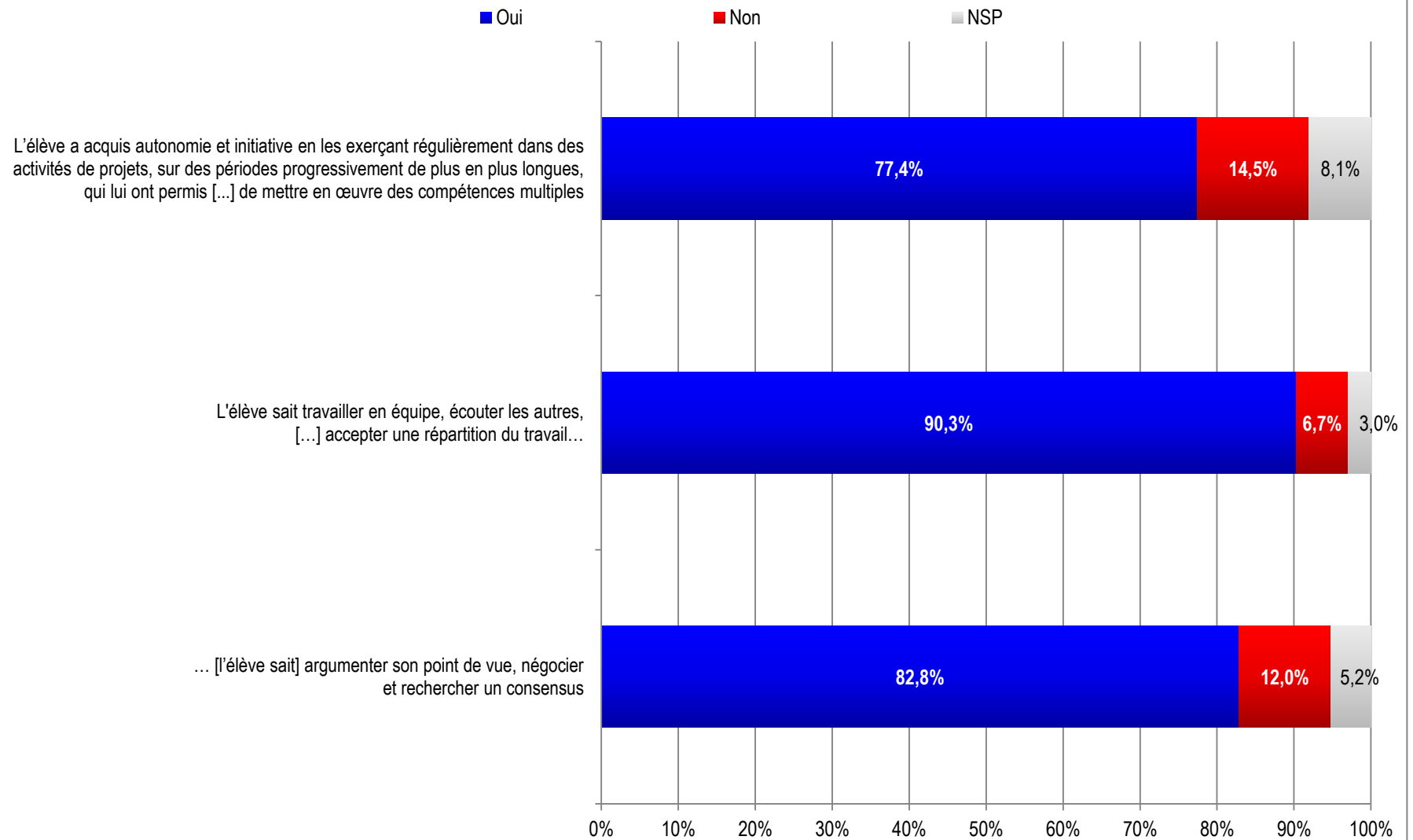
Les composantes de l'objectif "Maîtriser les techniques et les règles des outils numériques" doivent-elles figurer dans le socle commun ?



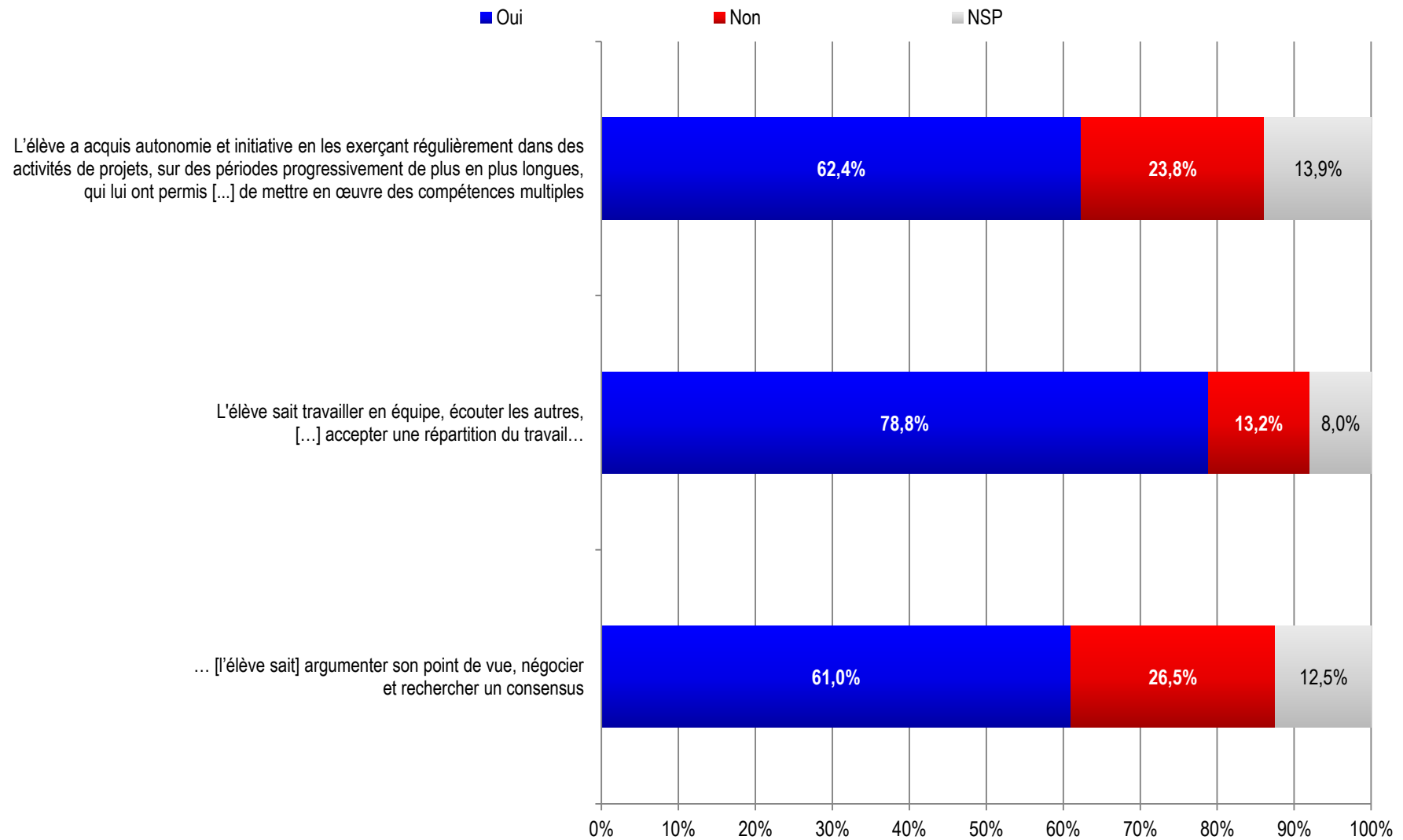
Les composantes de l'objectif "Maîtriser les techniques et les règles des outils numériques" sont-elles réalistes pour les élèves en fin de scolarité obligatoire ?



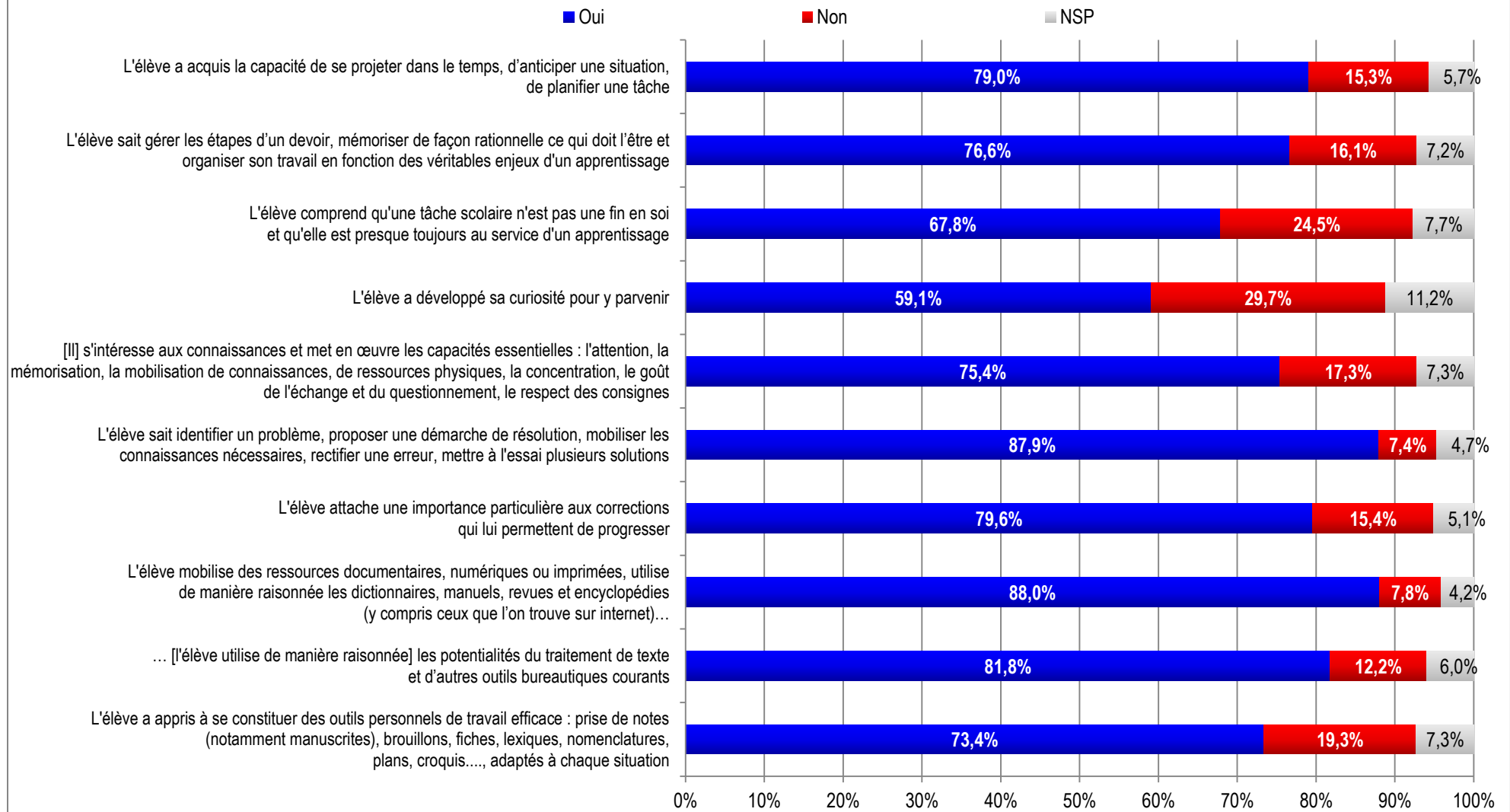
Les composantes de l'objectif "Acquérir la capacité de coopérer et de réaliser des projets" doivent-elles figurer dans le socle commun ?



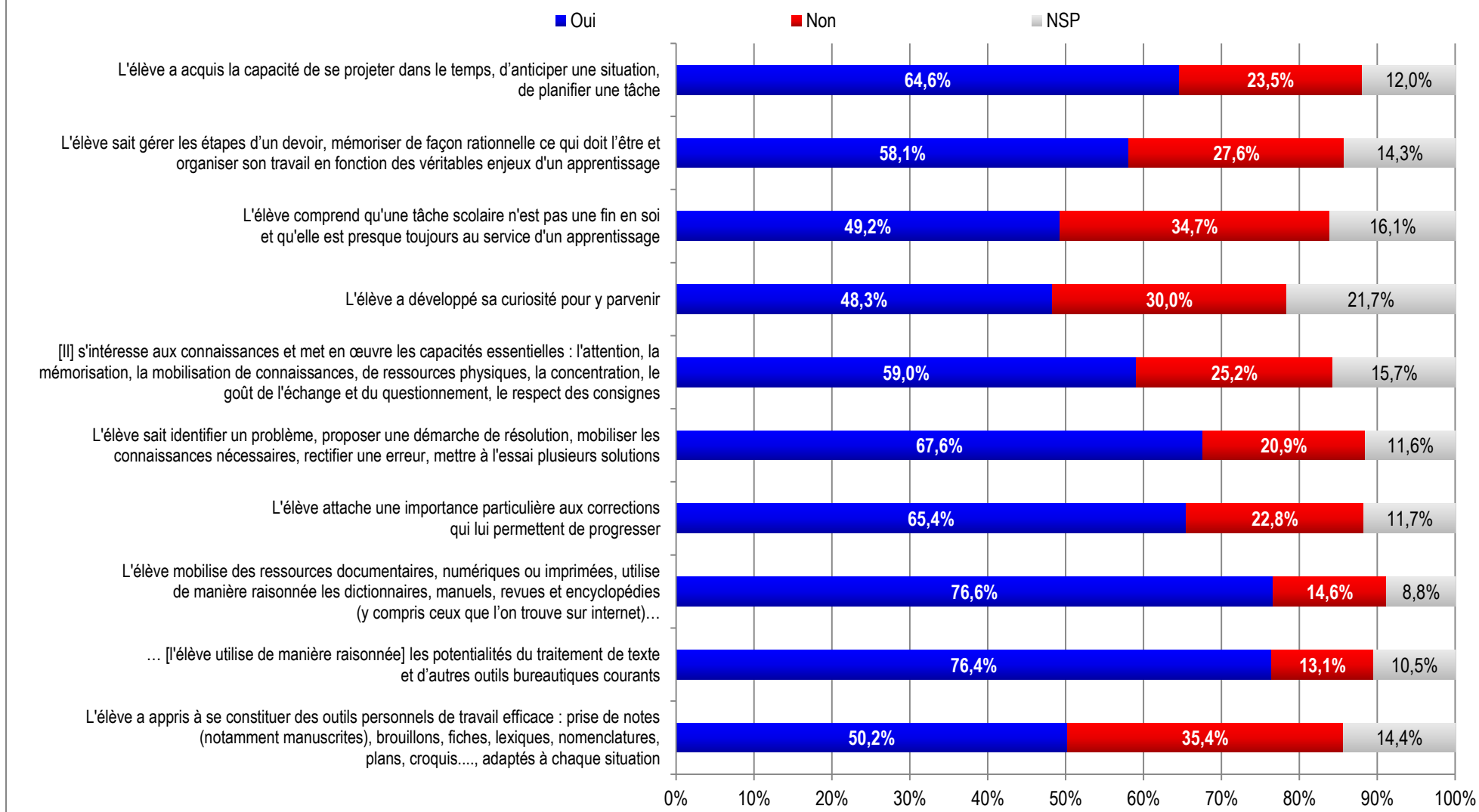
Les composantes de l'objectif "Acquérir la capacité de coopérer et de réaliser des projets" sont-elles réalistes pour les élèves en fin de scolarité obligatoire ?



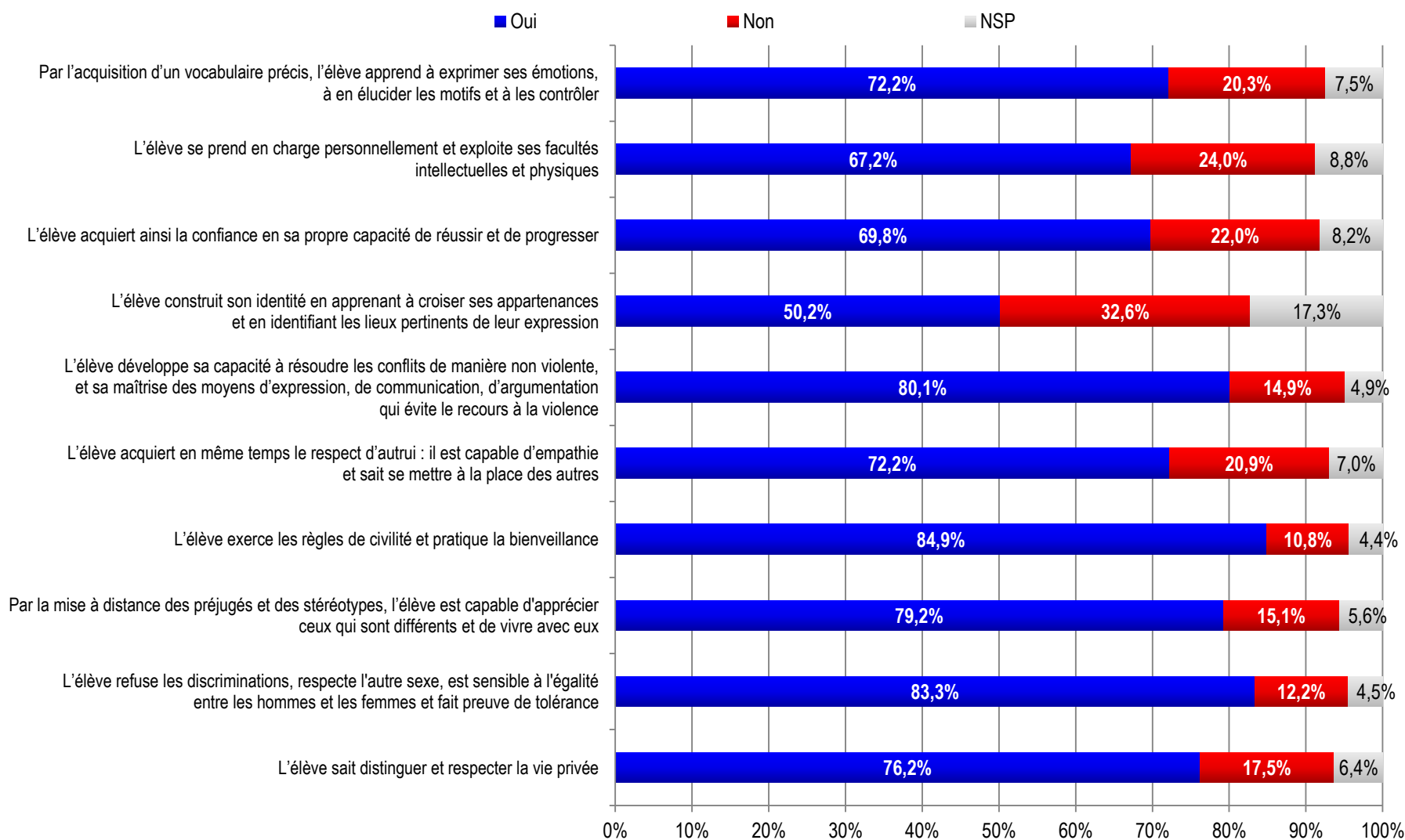
Les composantes de l'objectif "Organiser son travail pour l'efficacité des apprentissages" doivent-elles figurer dans le socle commun ?



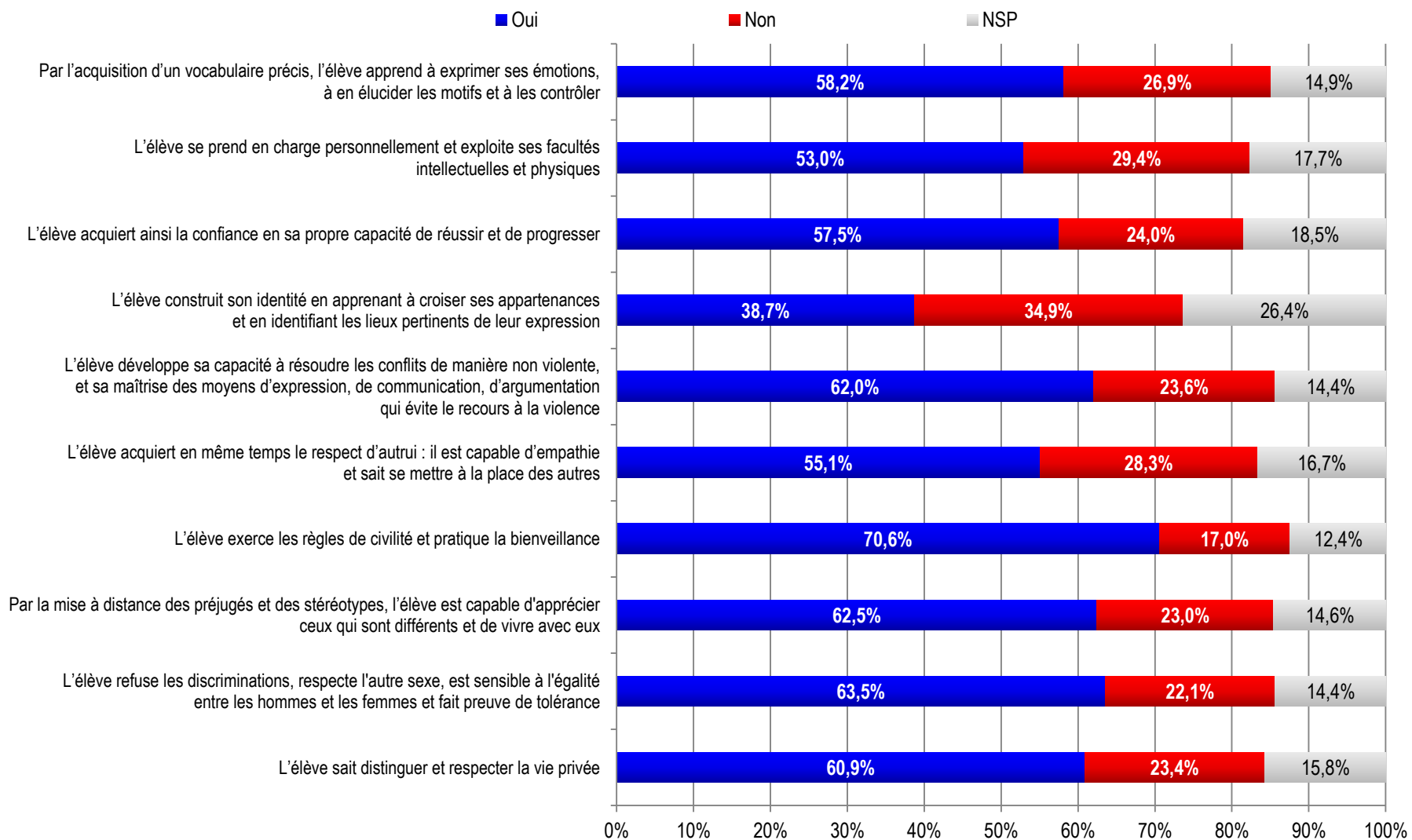
Les composantes de l'objectif "Organiser son travail pour l'efficacité des apprentissages" sont-elles réalistes pour les élèves en fin de scolarité obligatoire ?



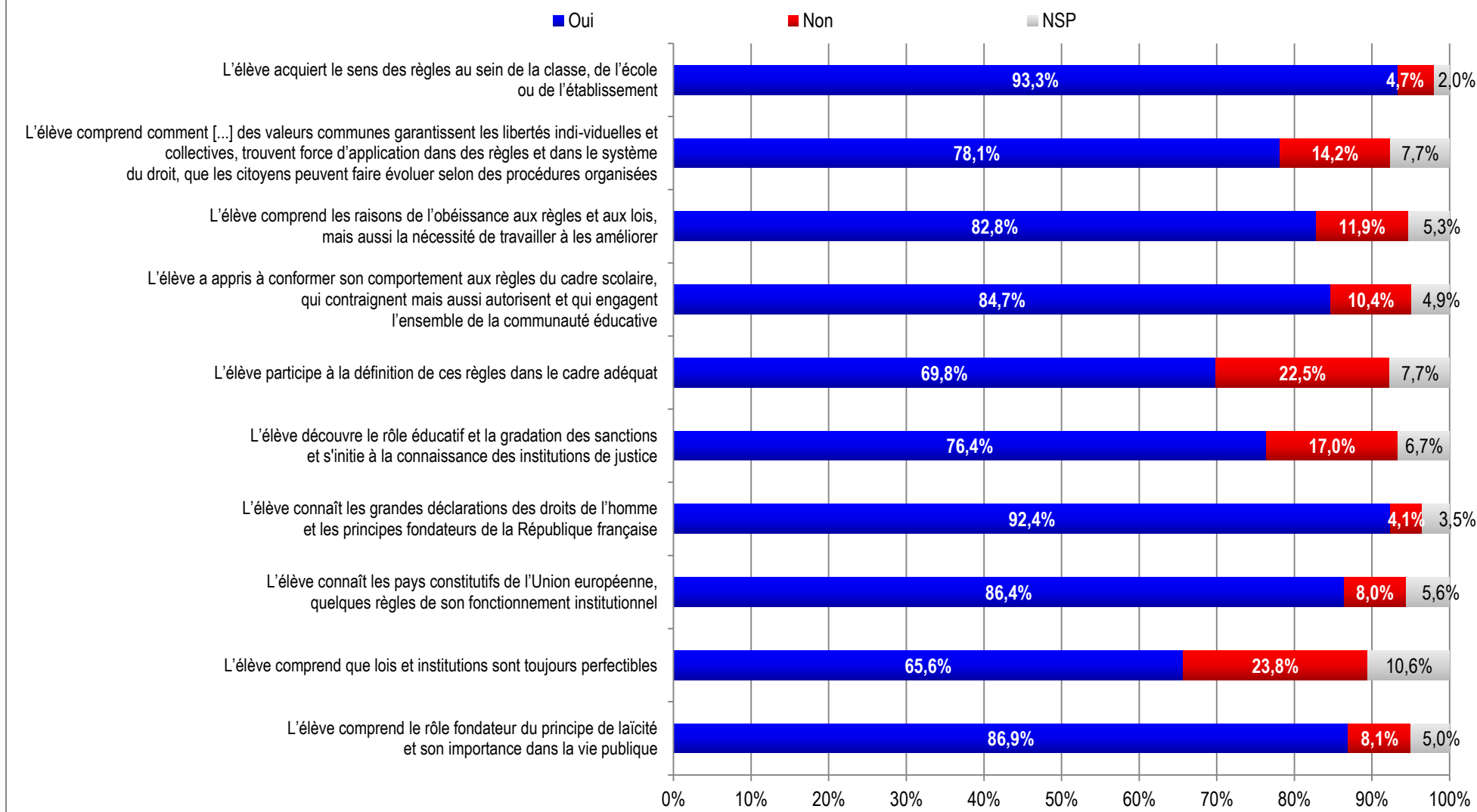
Les composantes de l'objectif "Développer la sensibilité, la confiance en soi et le respect des autres" doivent-elles figurer dans le socle commun ?



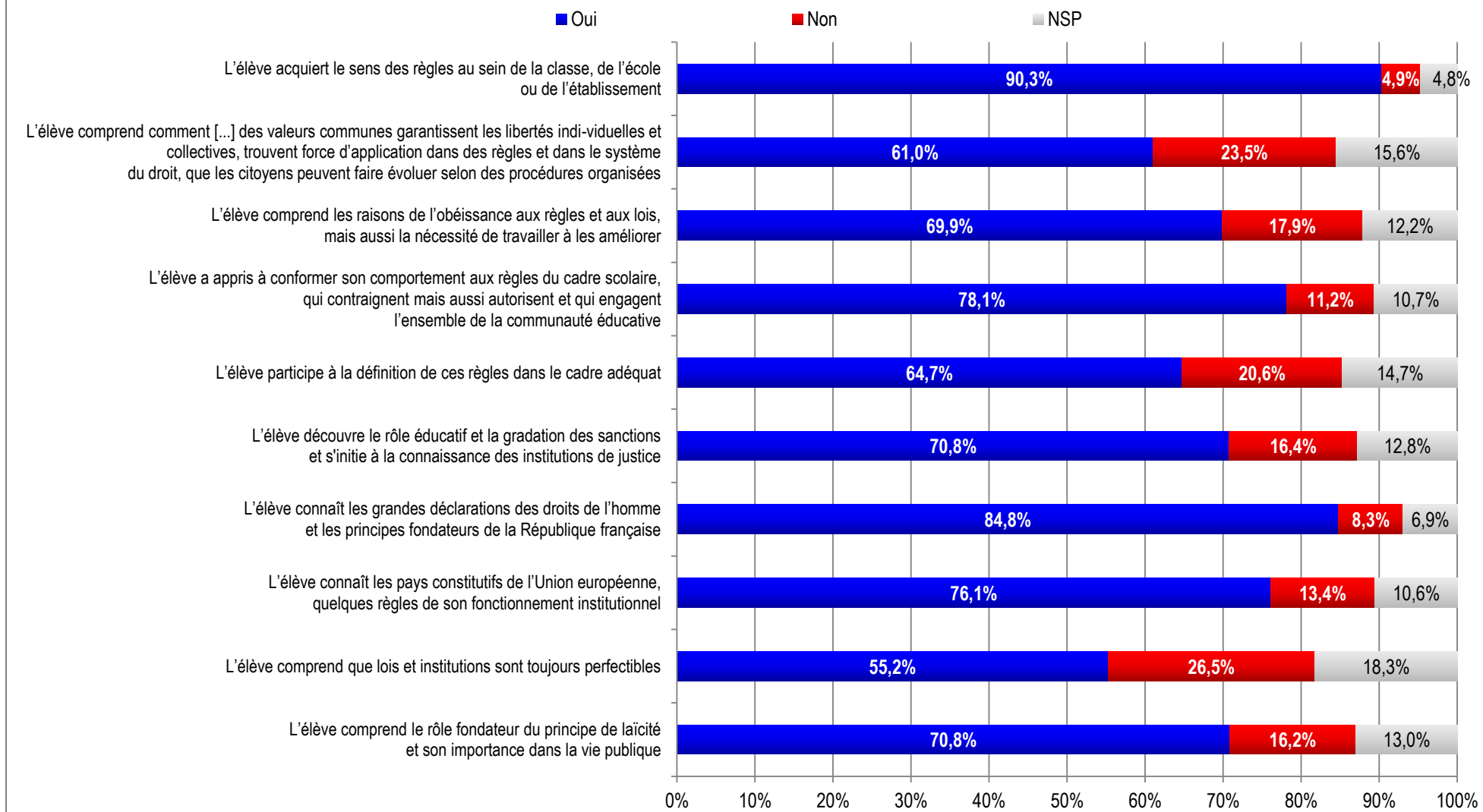
Les composantes de l'objectif "Développer la sensibilité, la confiance en soi et le respect des autres" sont-elles réalistes pour les élèves en fin de scolarité obligatoire ?



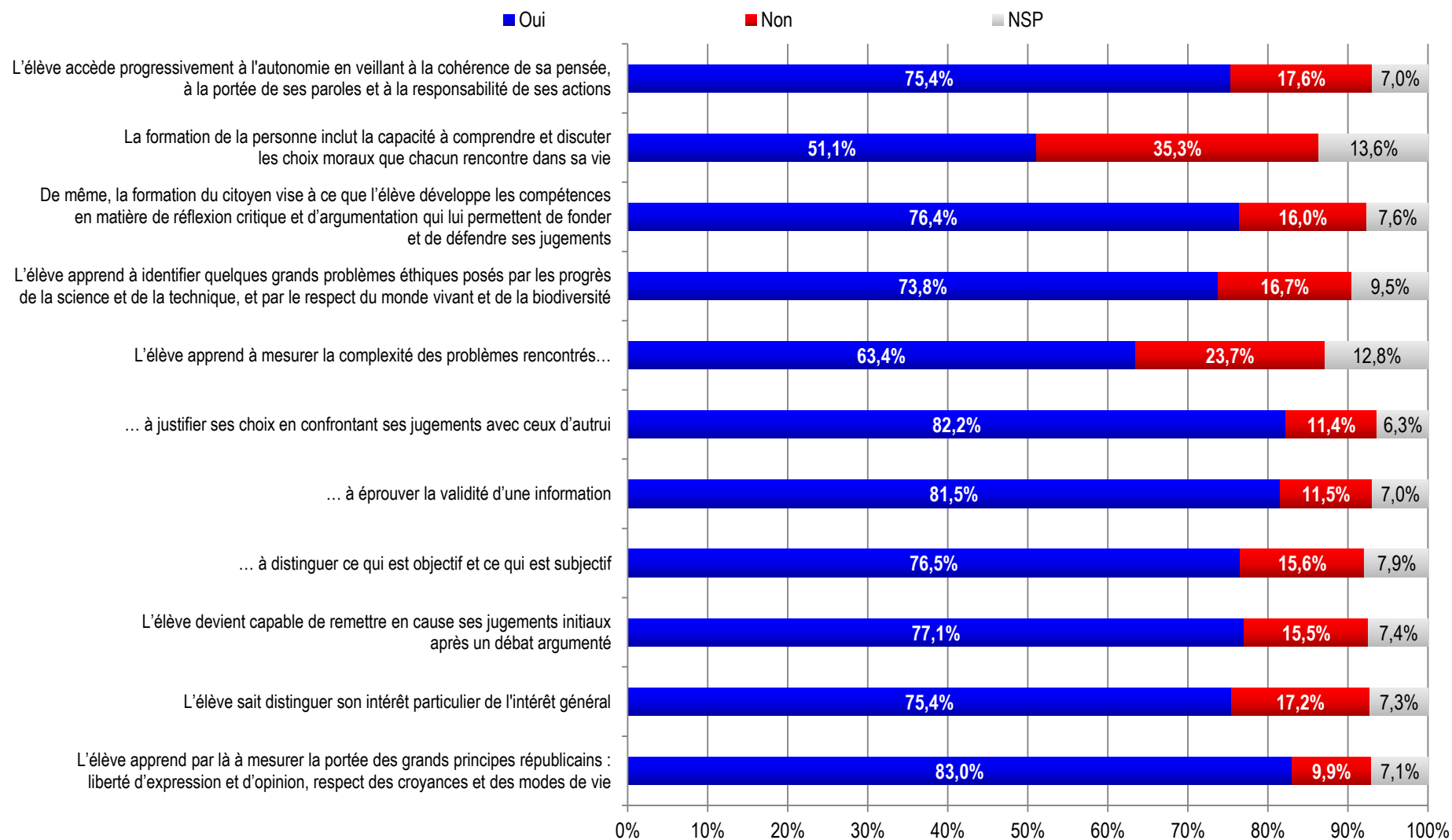
Les composantes de l'objectif "Comprendre la règle et le droit" doivent-elles figurer dans le socle commun ?



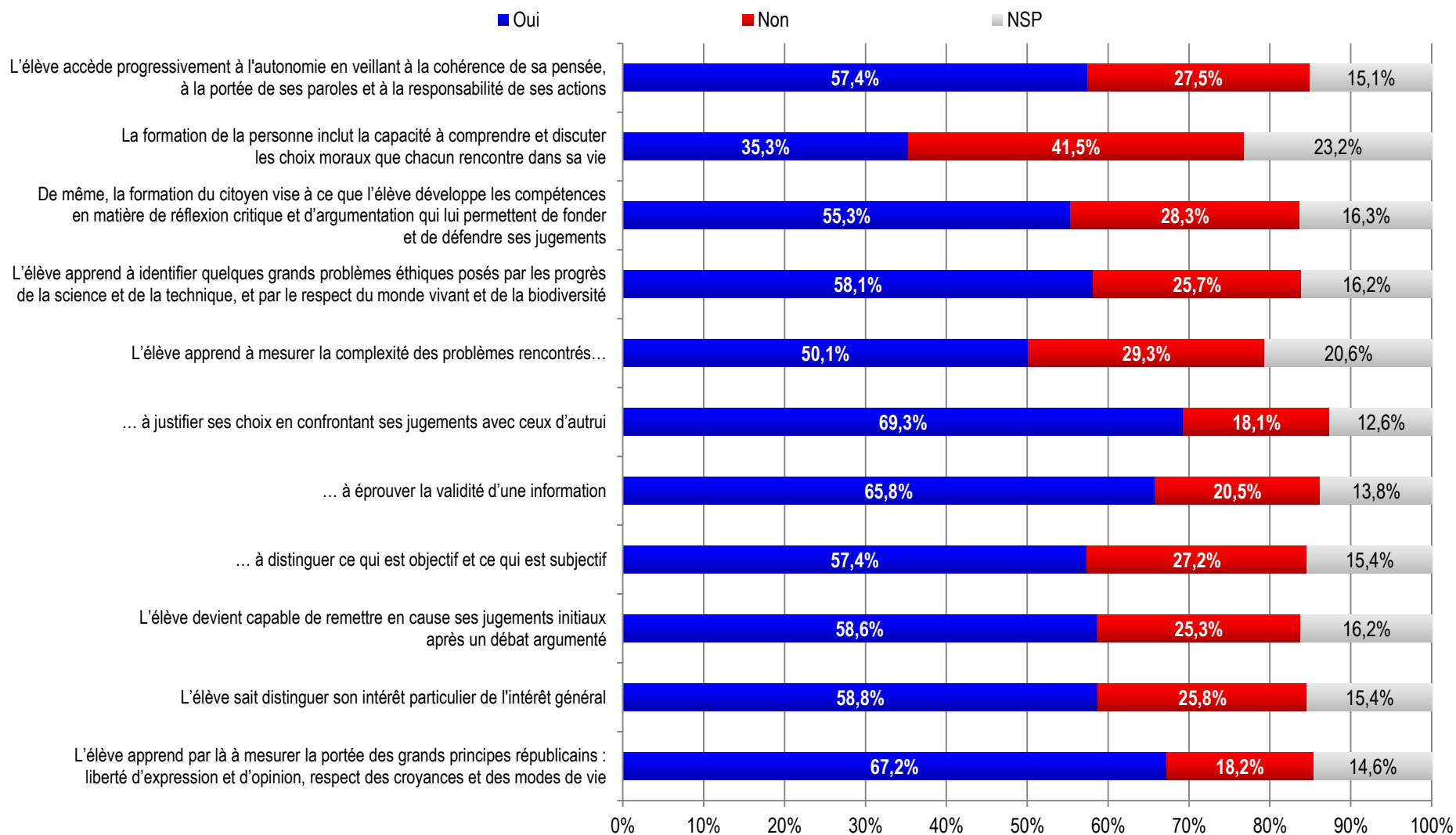
Les composantes de l'objectif "Comprendre la règle et le droit" sont-elles réalistes pour les élèves en fin de scolarité obligatoire ?



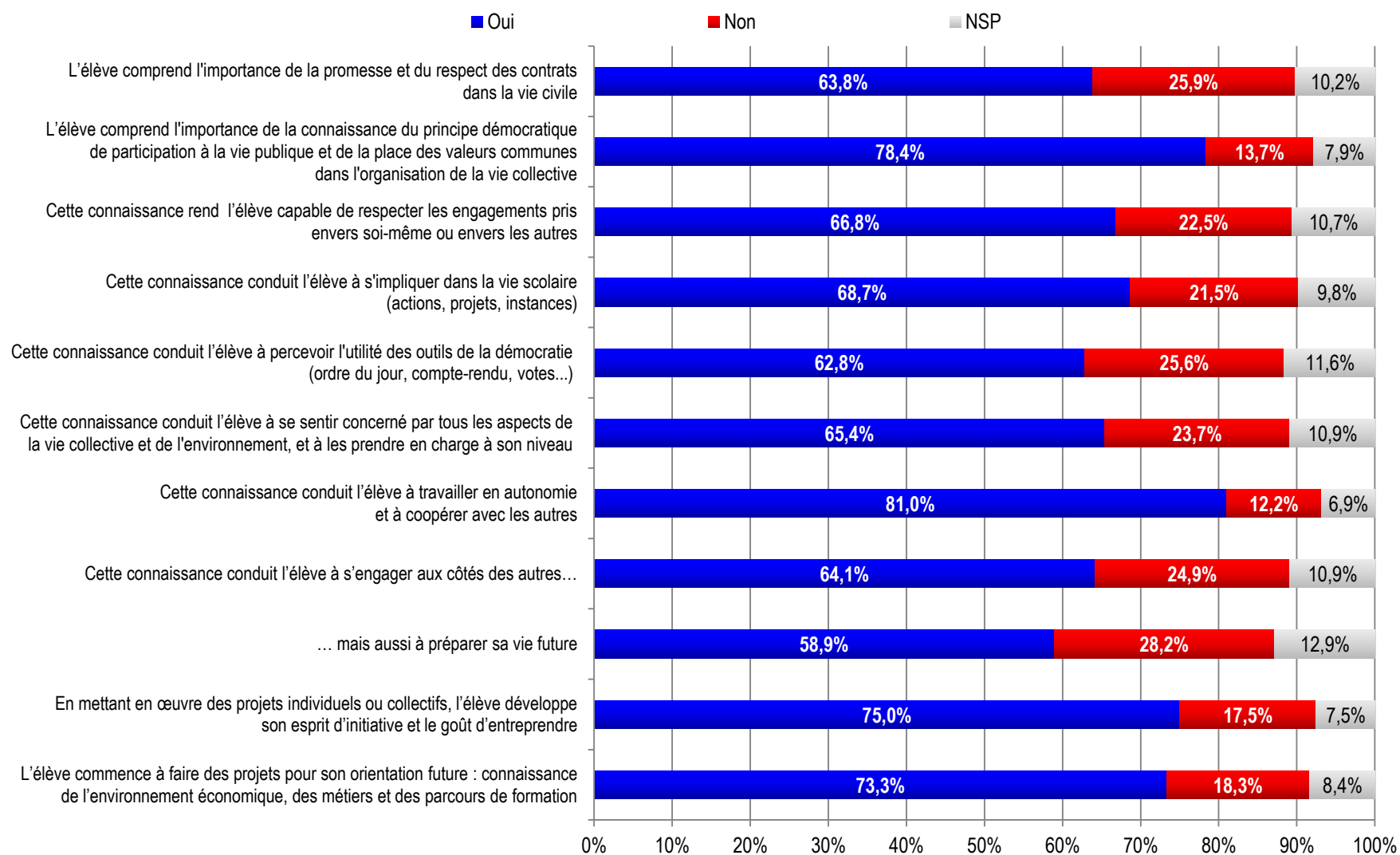
Les composantes de l'objectif "Développer le jugement" doivent-elles figurer dans le socle commun ?



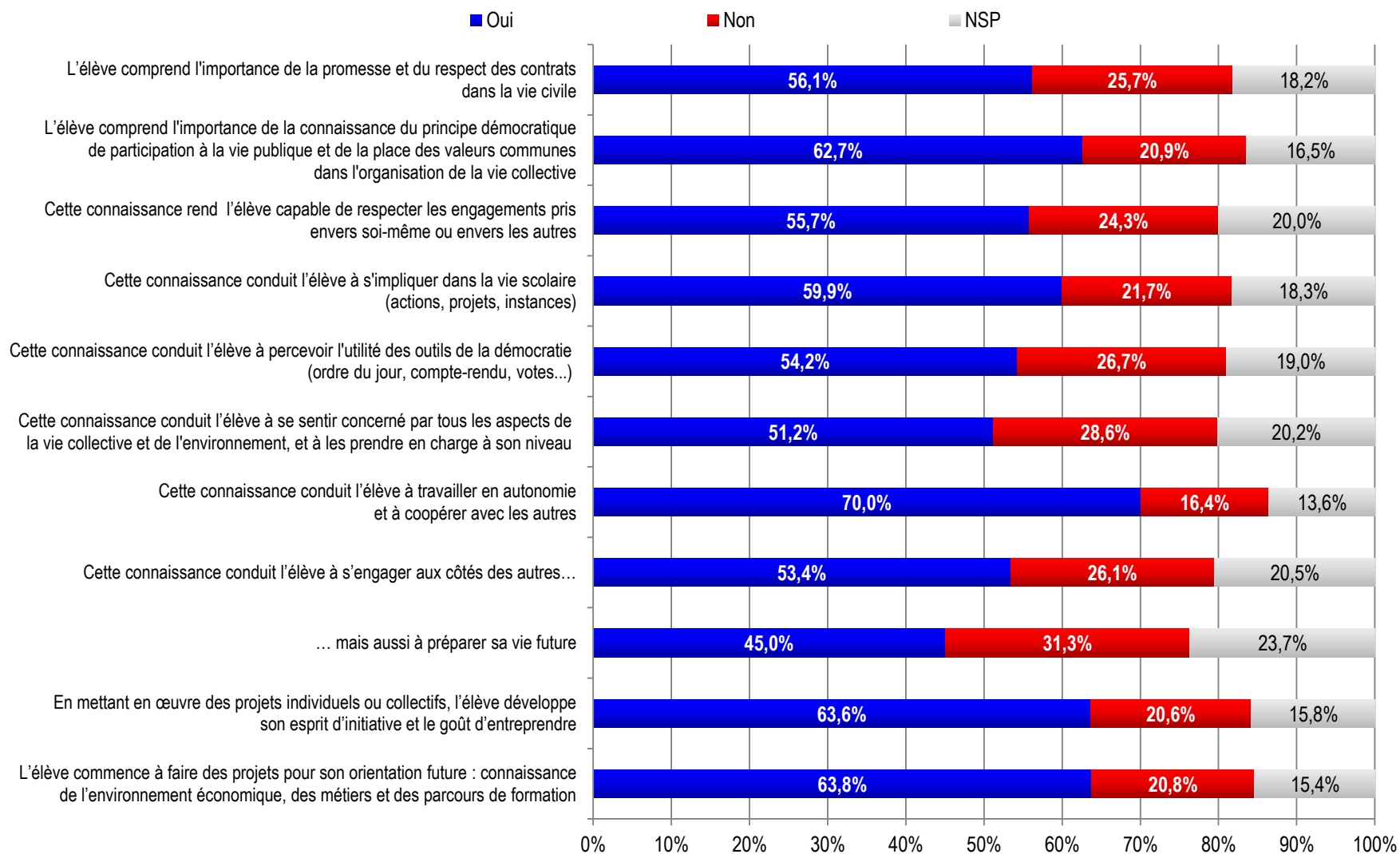
Les composantes de l'objectif "Développer le jugement" sont-elles réalistes pour les élèves en fin de scolarité obligatoire ?



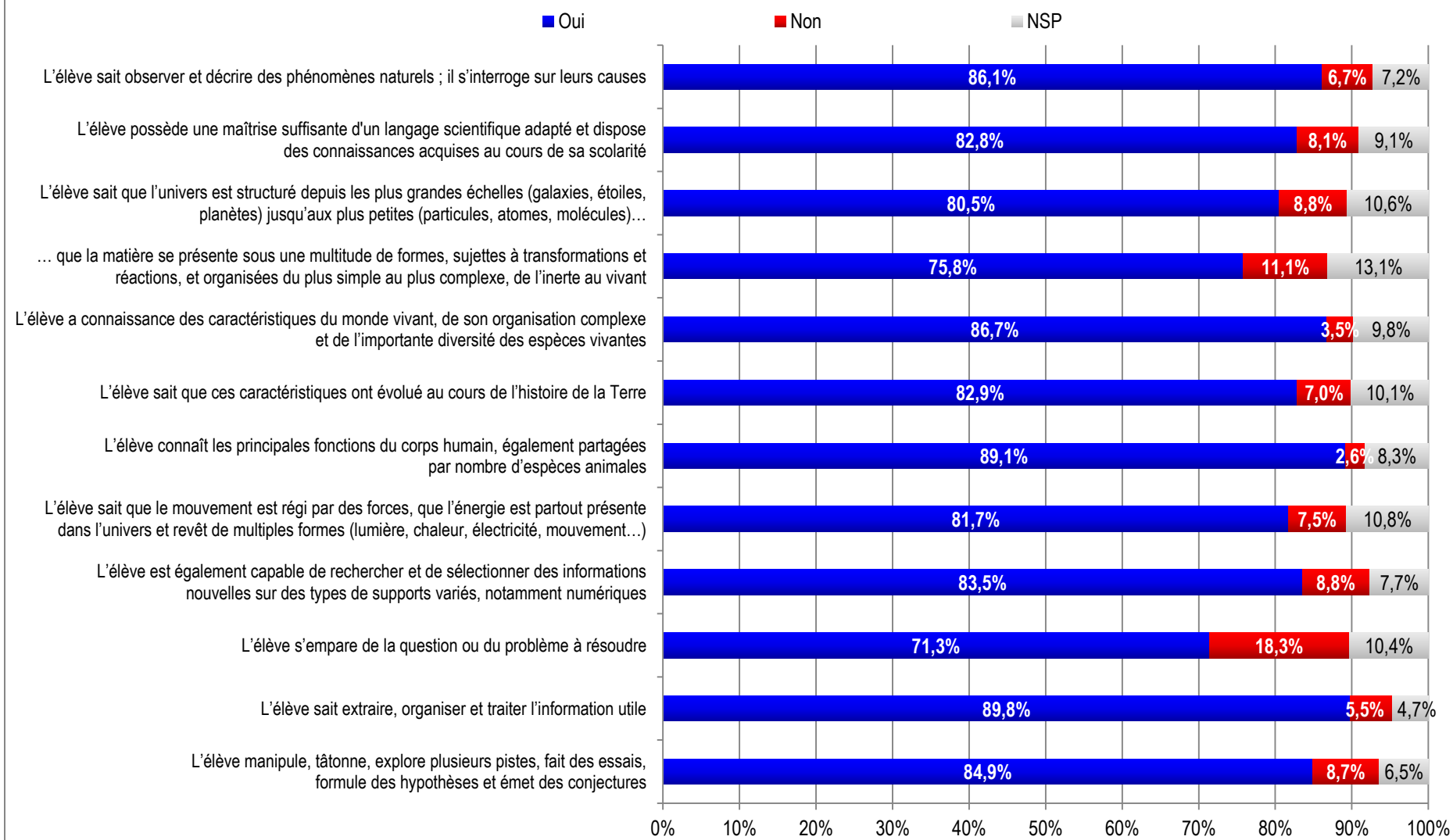
Les composantes de l'objectif "Développer le sens de l'engagement et de l'initiative" doivent-elles figurer dans le socle commun ?



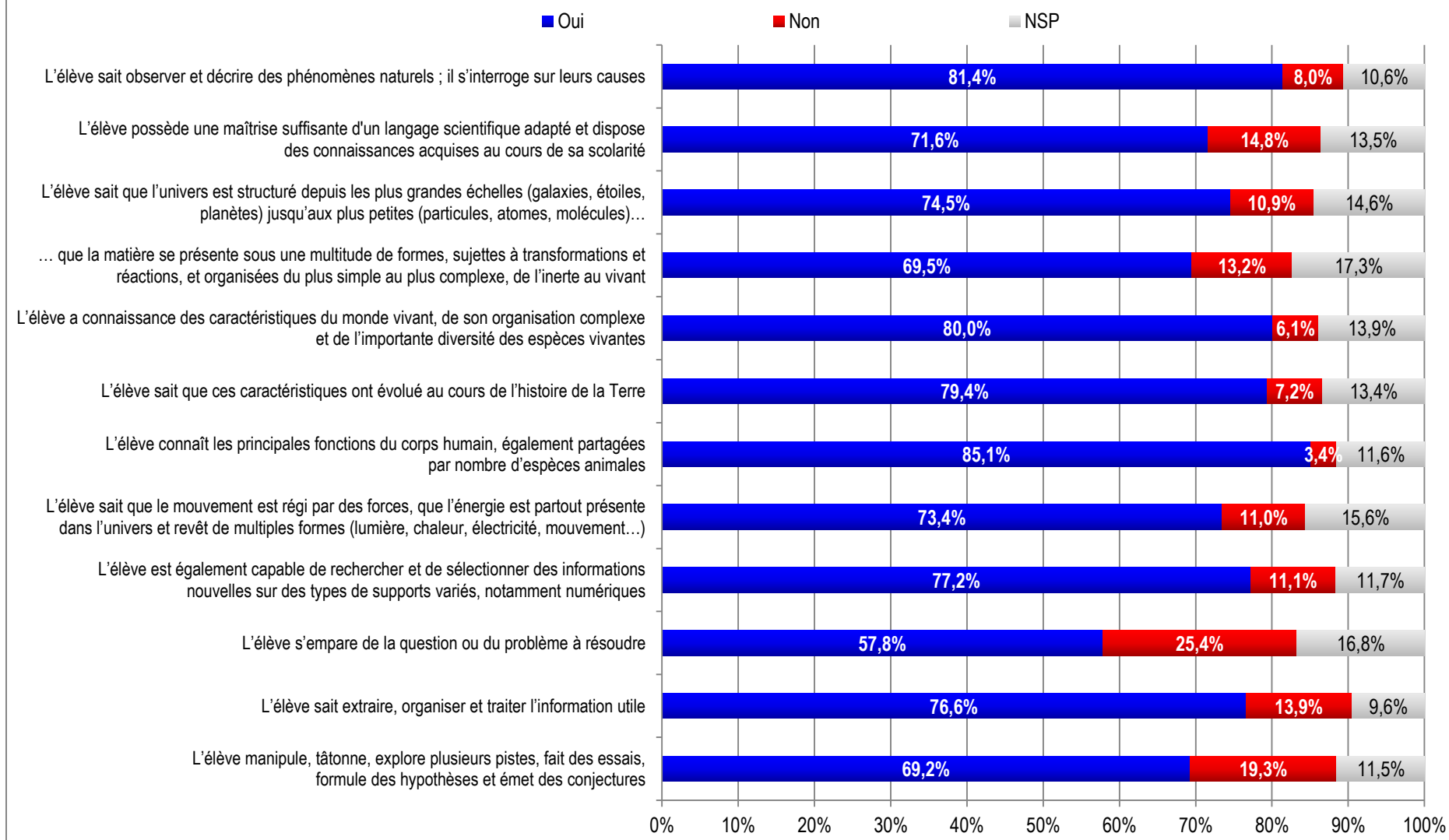
Les composantes de l'objectif "Développer le sens de l'engagement et de l'initiative" sont-elles réalistes pour les élèves en fin de scolarité obligatoire ?



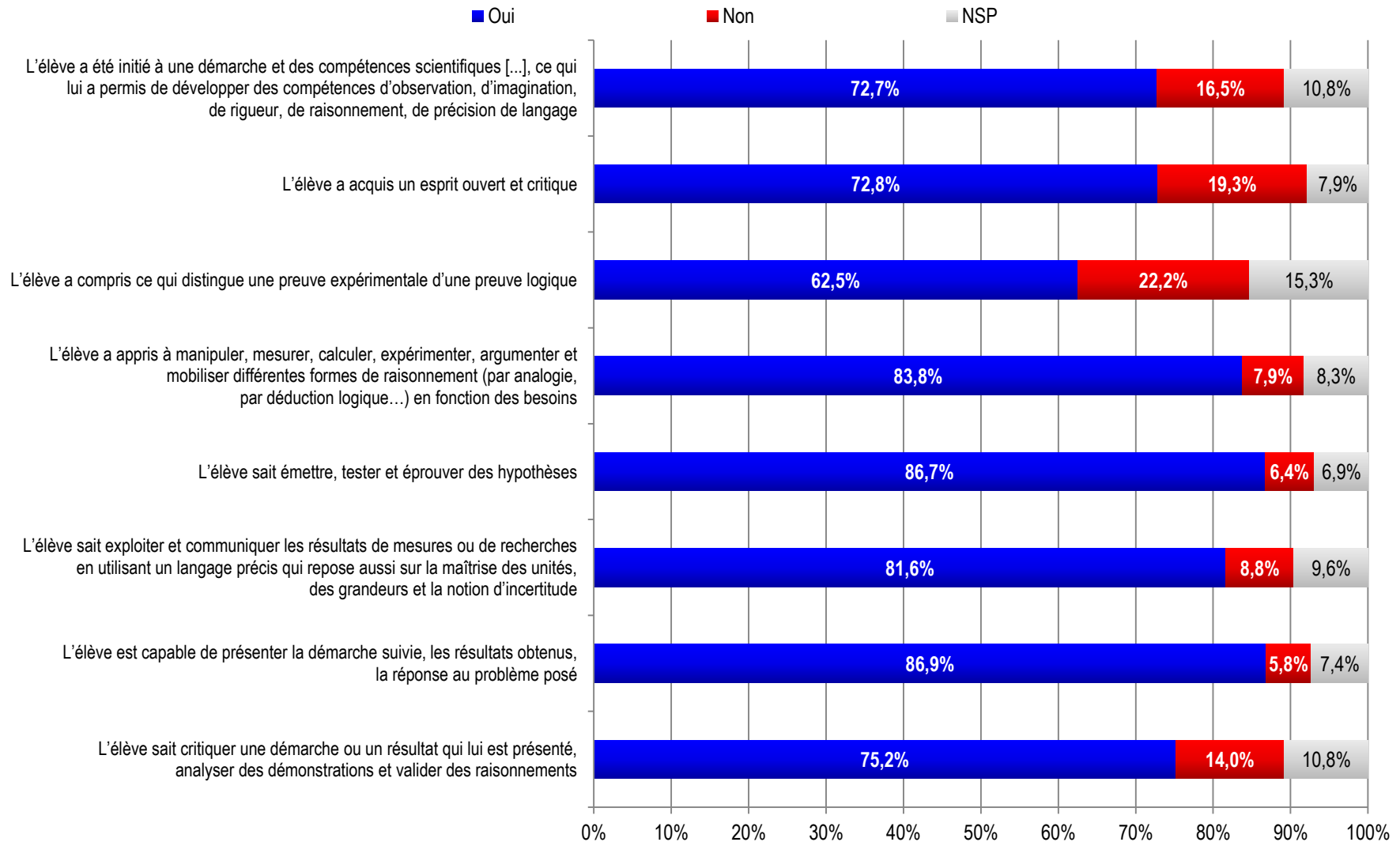
Les composantes de l'objectif "Se poser des questions et chercher des réponses" doivent-elles figurer dans le socle commun ?



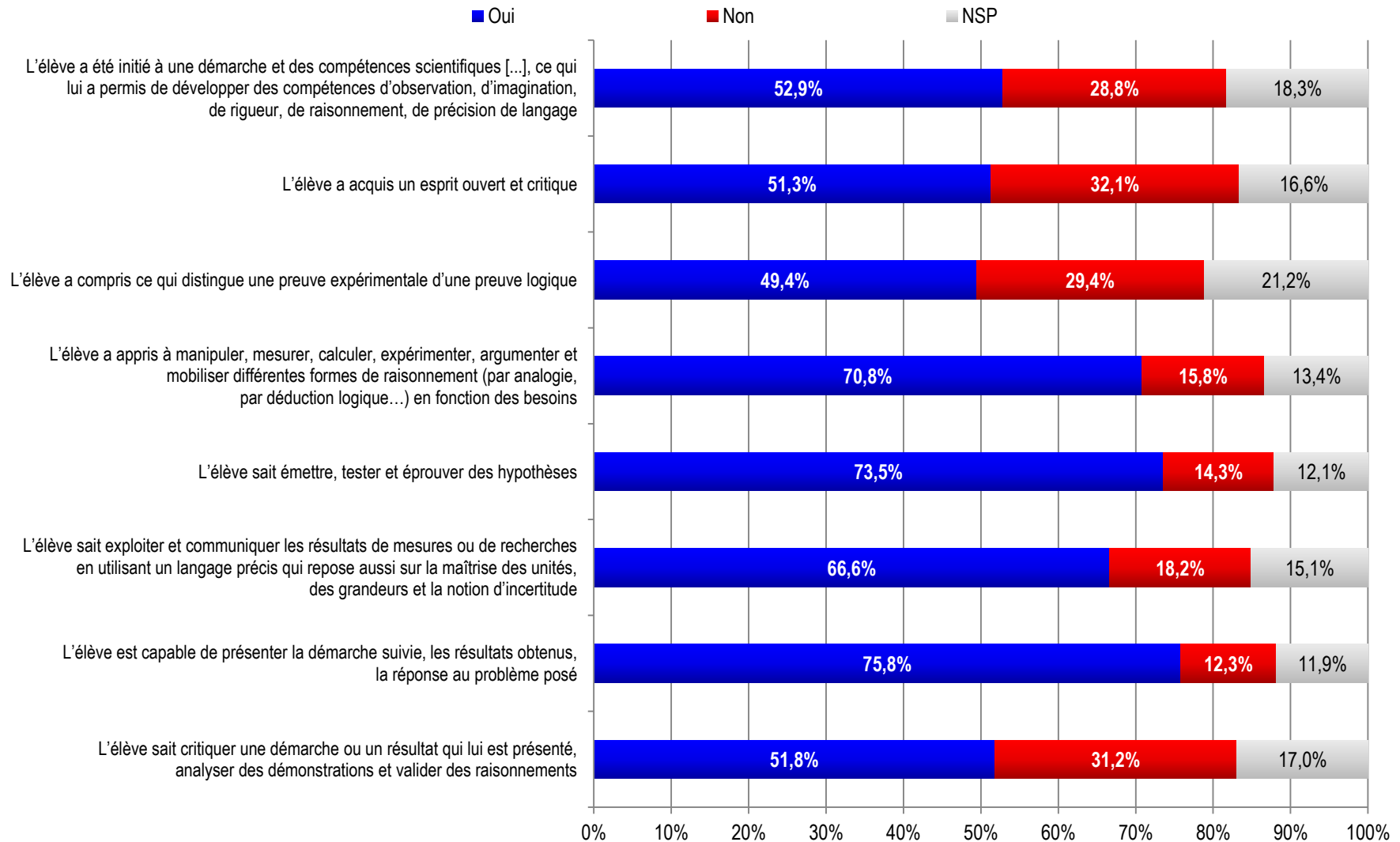
Les composantes de l'objectif "Se poser des questions et chercher des réponses" sont-elles réalistes pour les élèves en fin de scolarité obligatoire ?



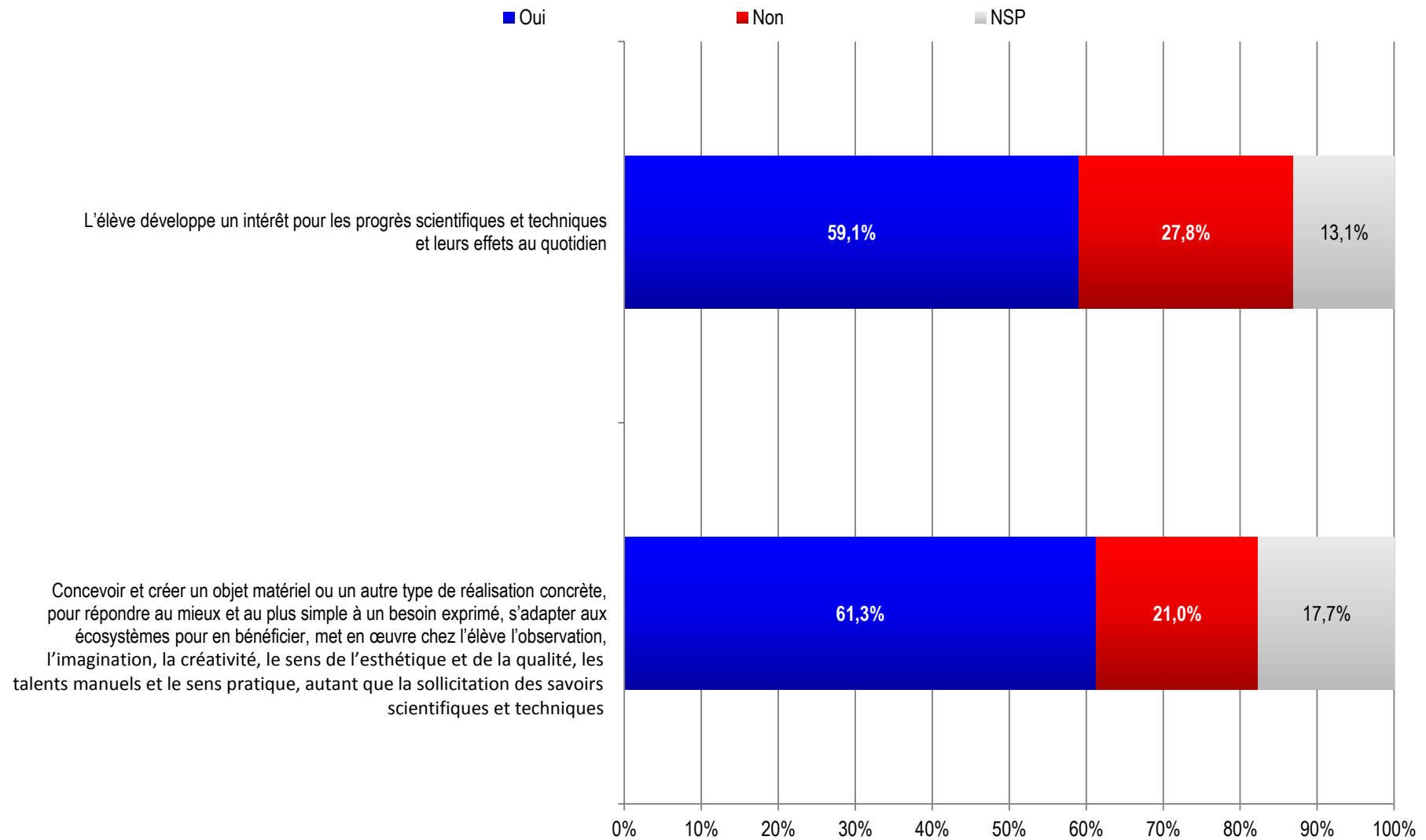
Les composantes de l'objectif "Expliquer, démontrer, argumenter " doivent-elles figurer dans le socle commun ?



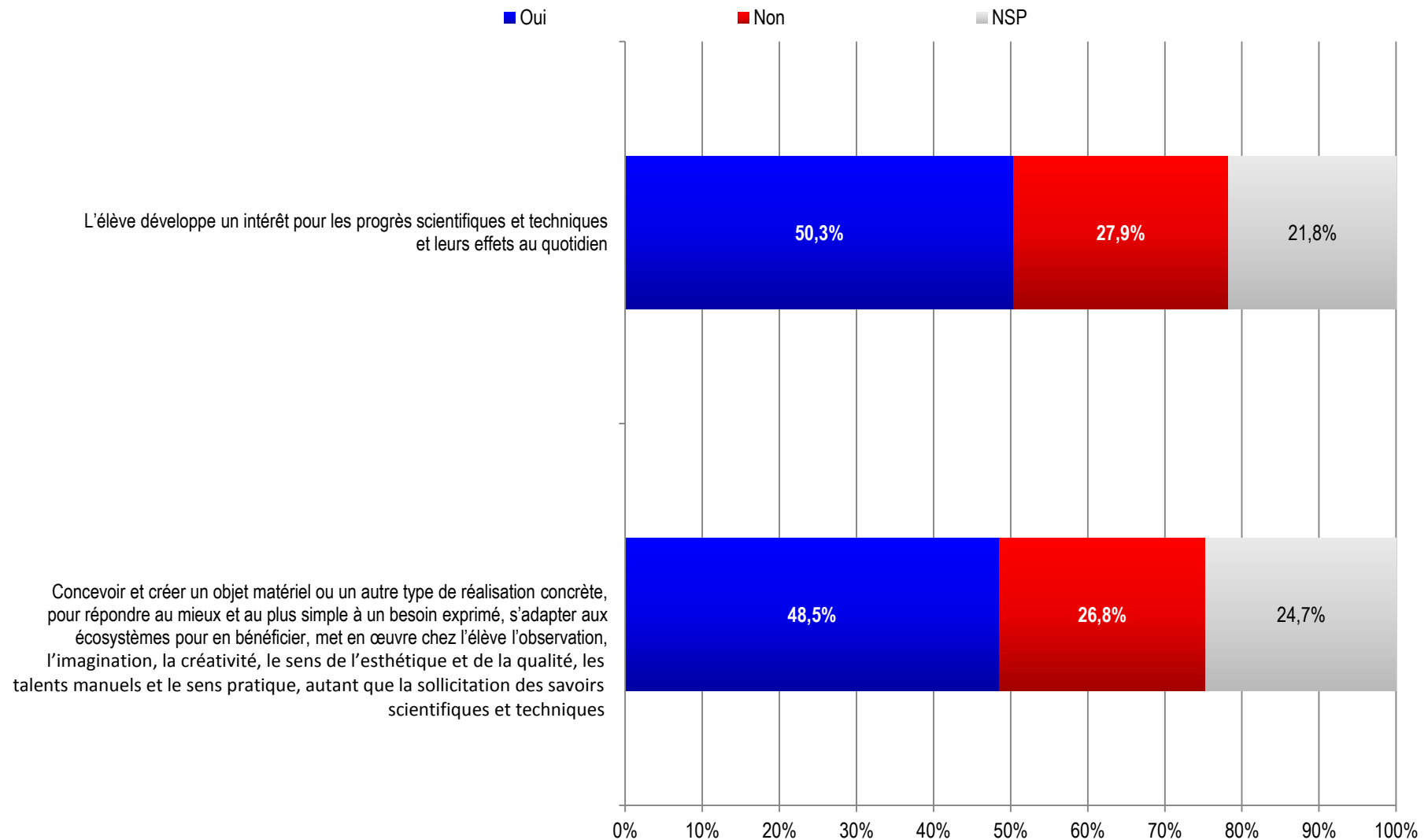
Les composantes de l'objectif "Expliquer, démontrer, argumenter " sont-elles réalistes pour les élèves en fin de scolarité obligatoire ?



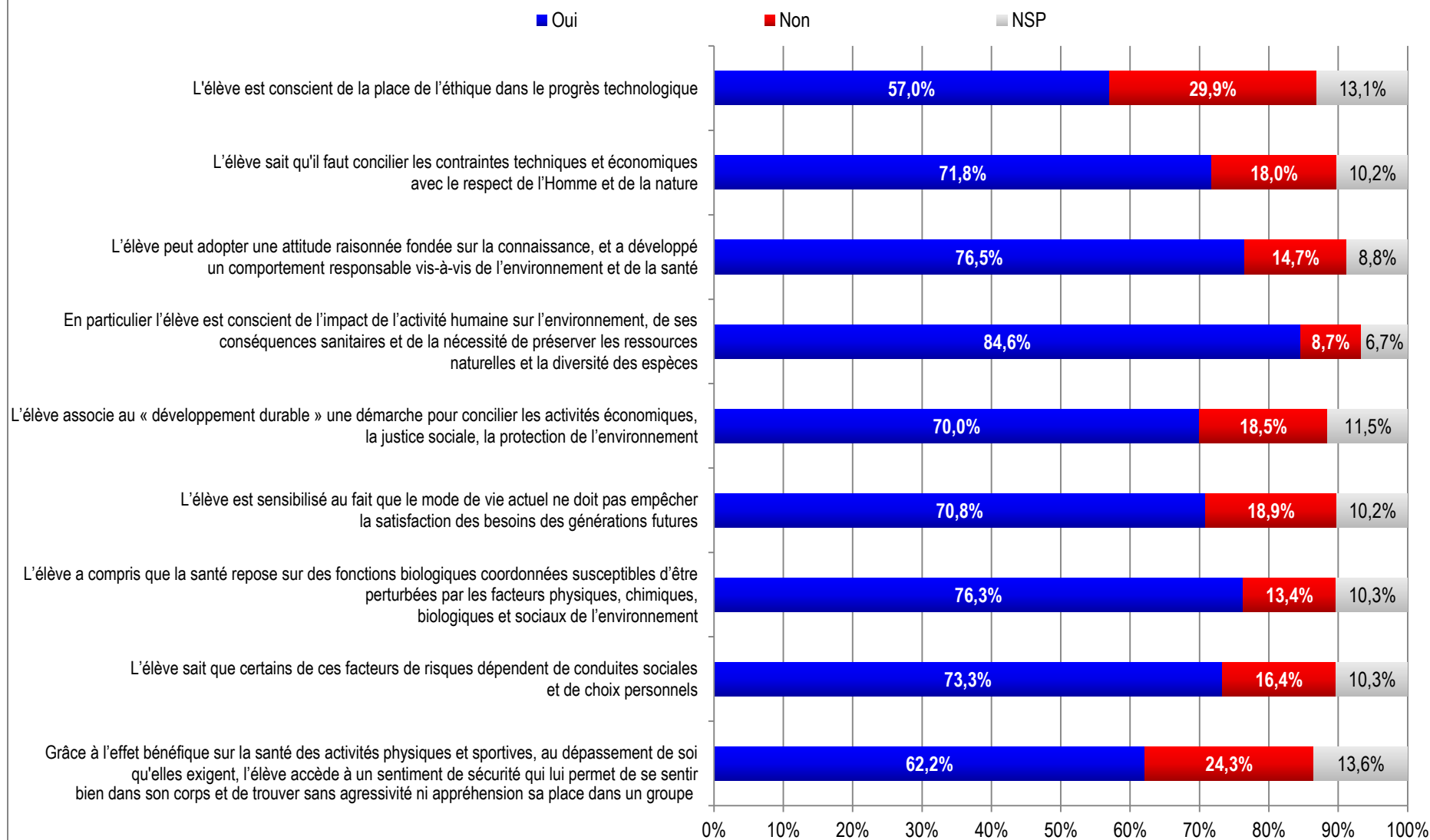
Les composantes de l'objectif "Concevoir, créer, réaliser" du domaine "L'observation et la compréhension du monde" doivent-elles figurer dans le socle commun ?



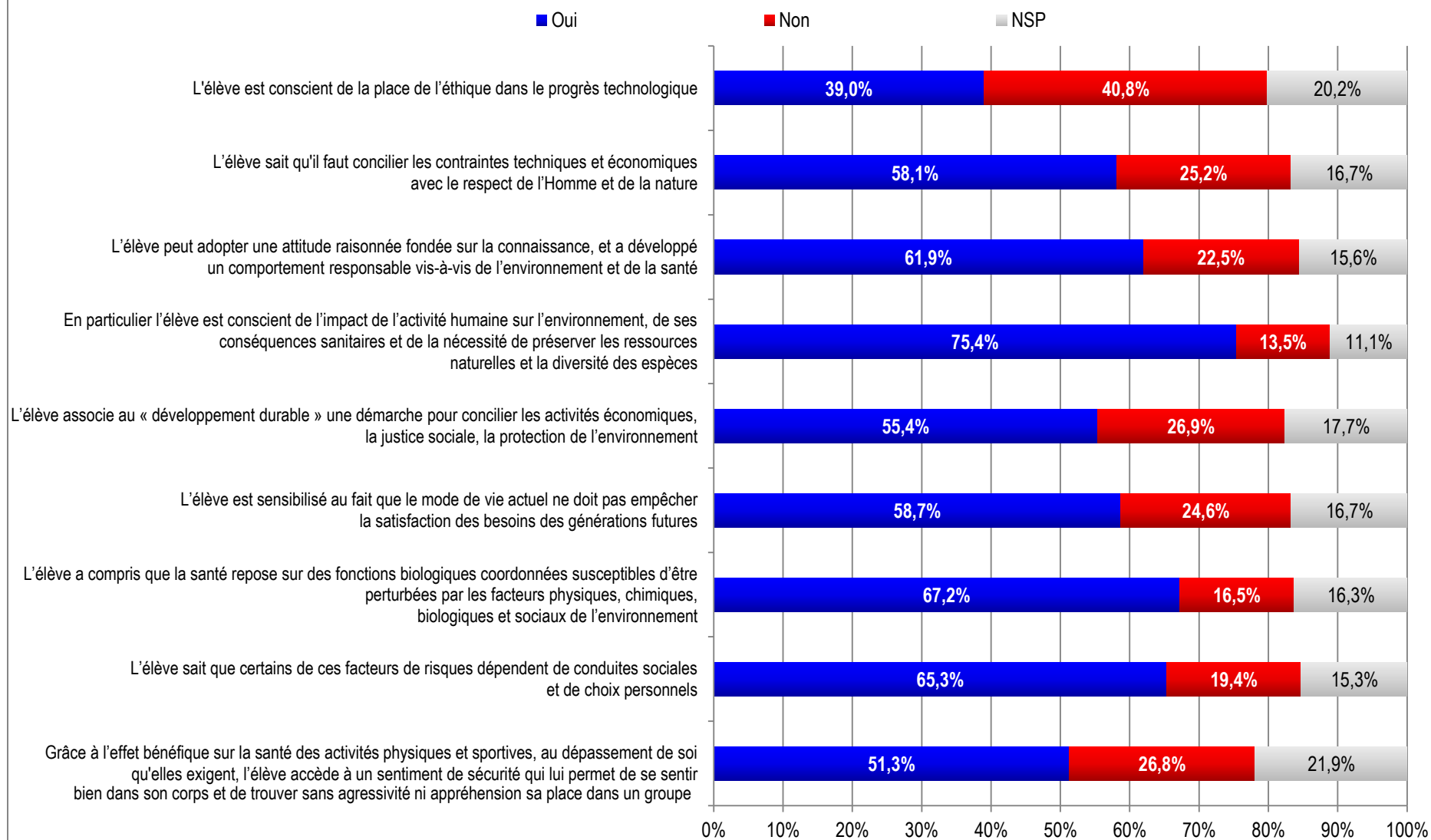
Les composantes de l'objectif "Concevoir, créer, réaliser" du domaine "L'observation et la compréhension du monde" sont-elles réalistes pour les élèves en fin de scolarité obligatoire ?



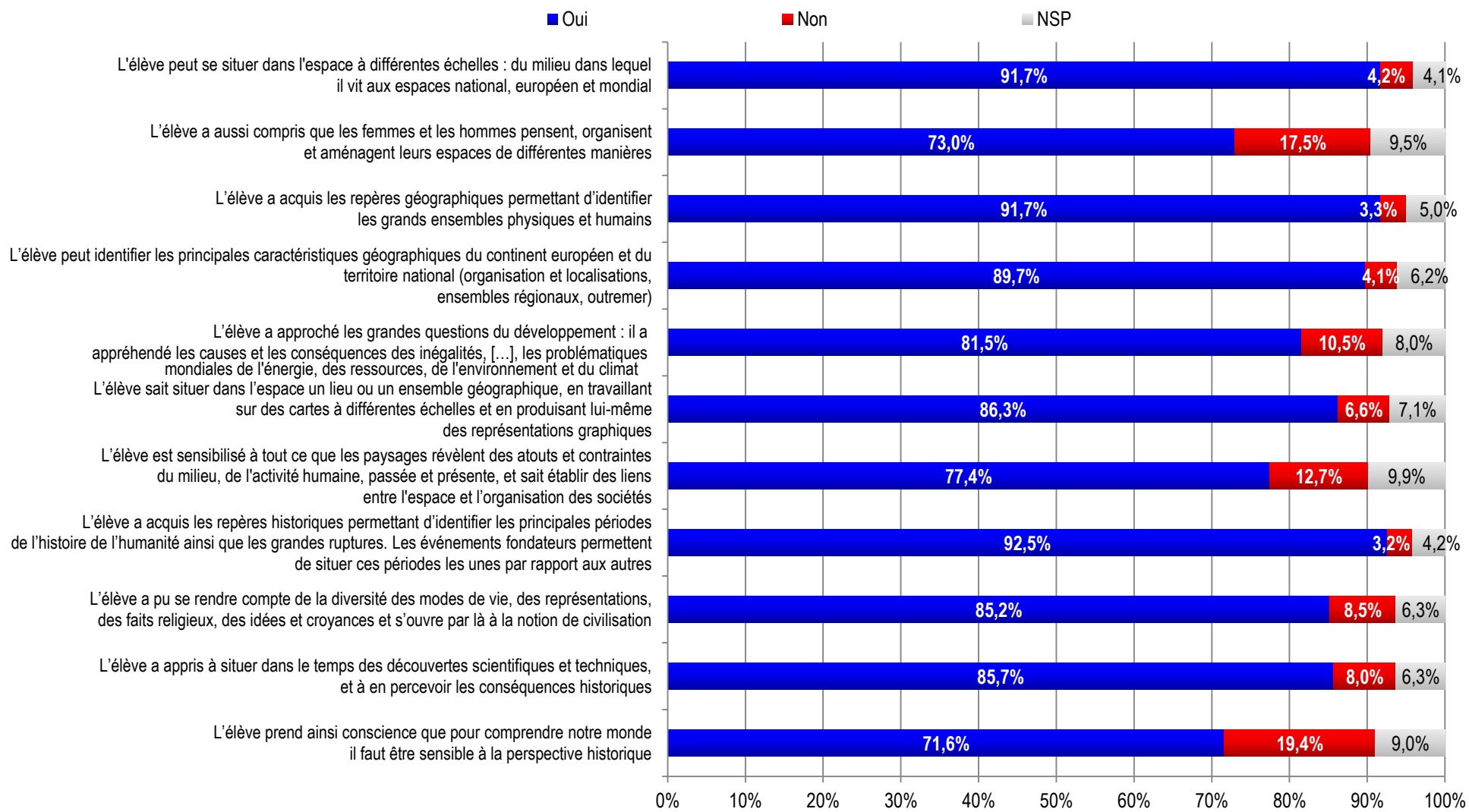
Les composantes de l'objectif "Comprendre et assumer ses responsabilités individuelle et collective" doivent-elles figurer dans le socle commun ?



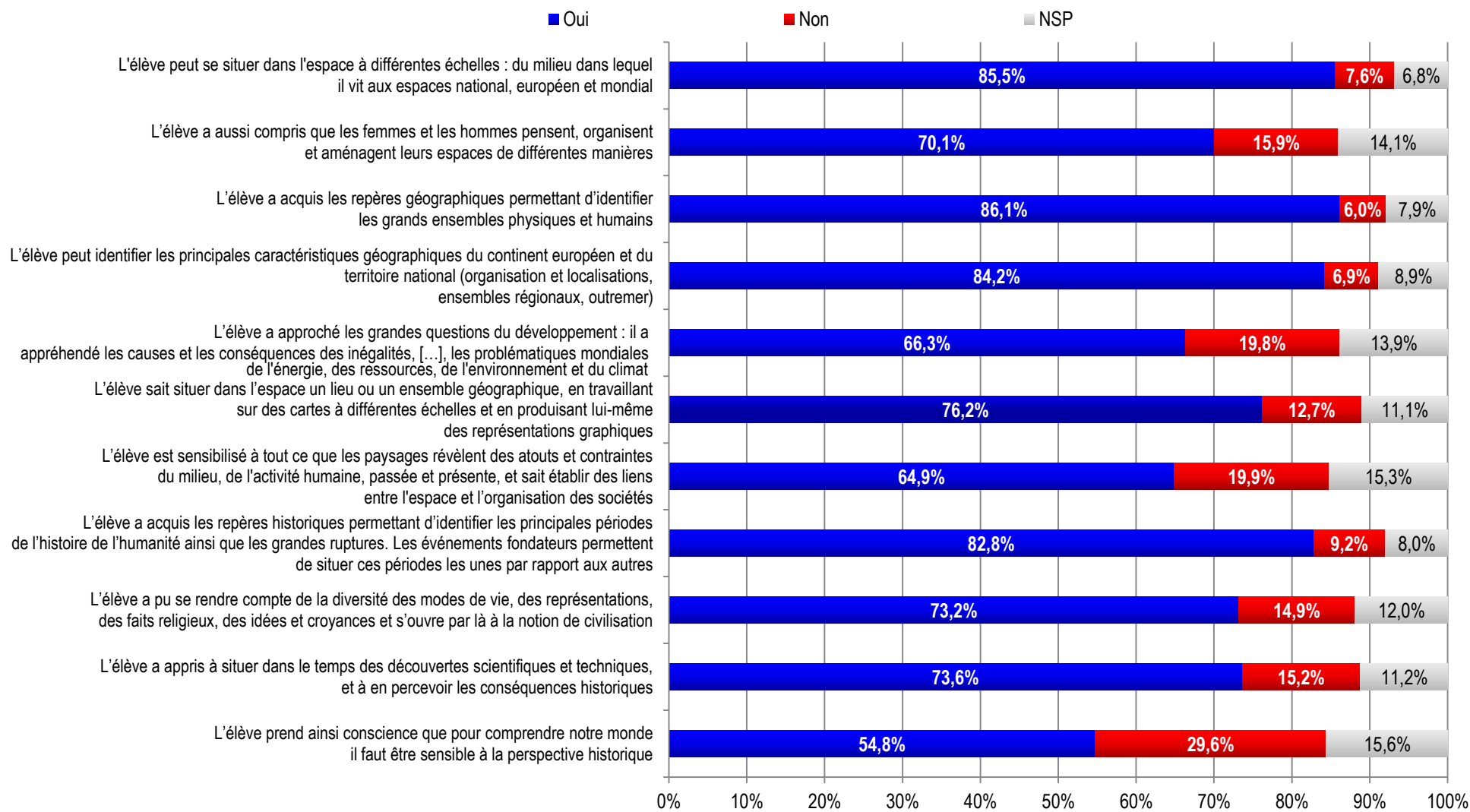
Les composantes de l'objectif "Comprendre et assumer ses responsabilités individuelle et collective" sont-elles réalistes pour les élèves en fin de scolarité obligatoire ?



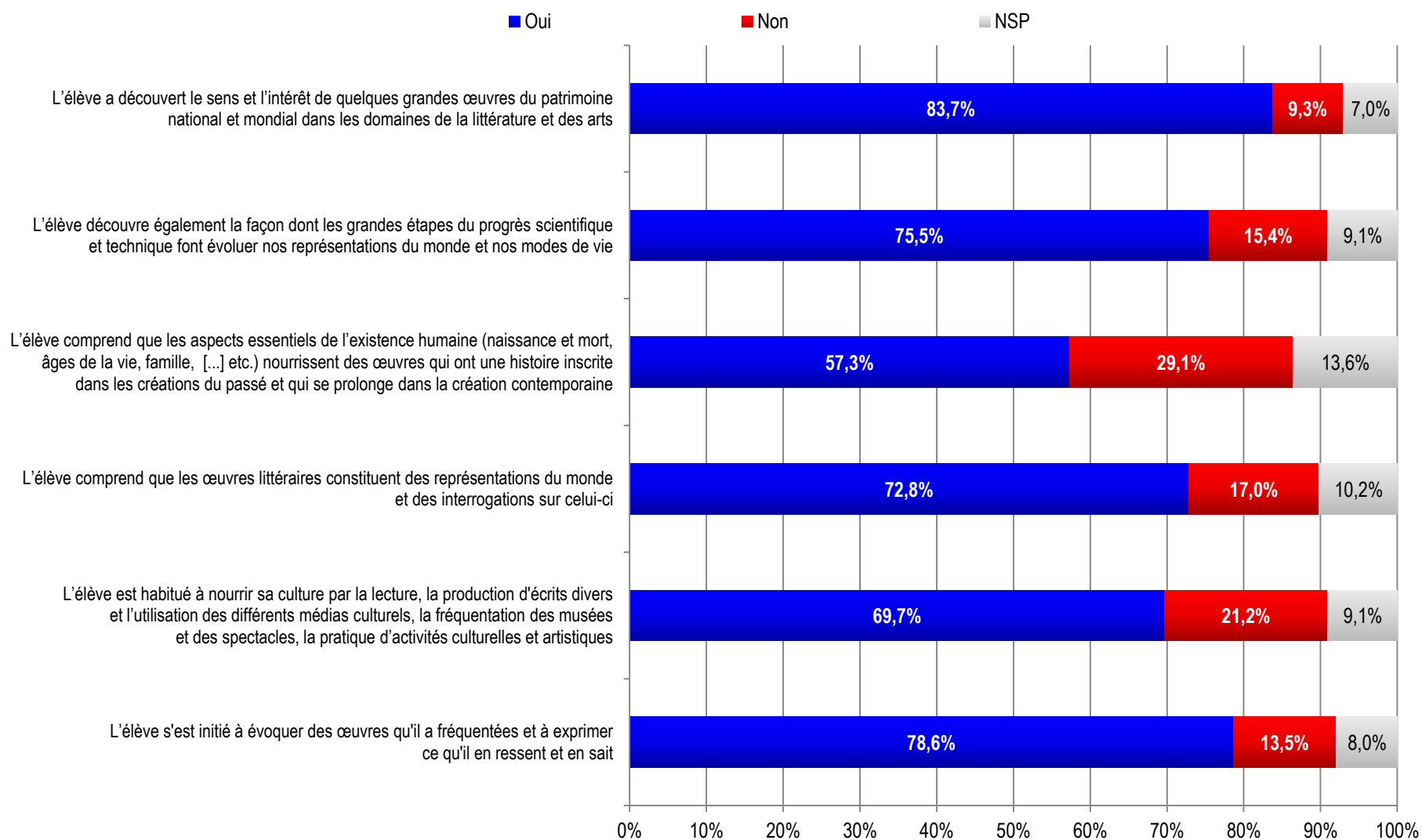
Les composantes de l'objectif "Se situer dans l'espace et dans le temps" doivent-elles figurer dans le socle commun ?



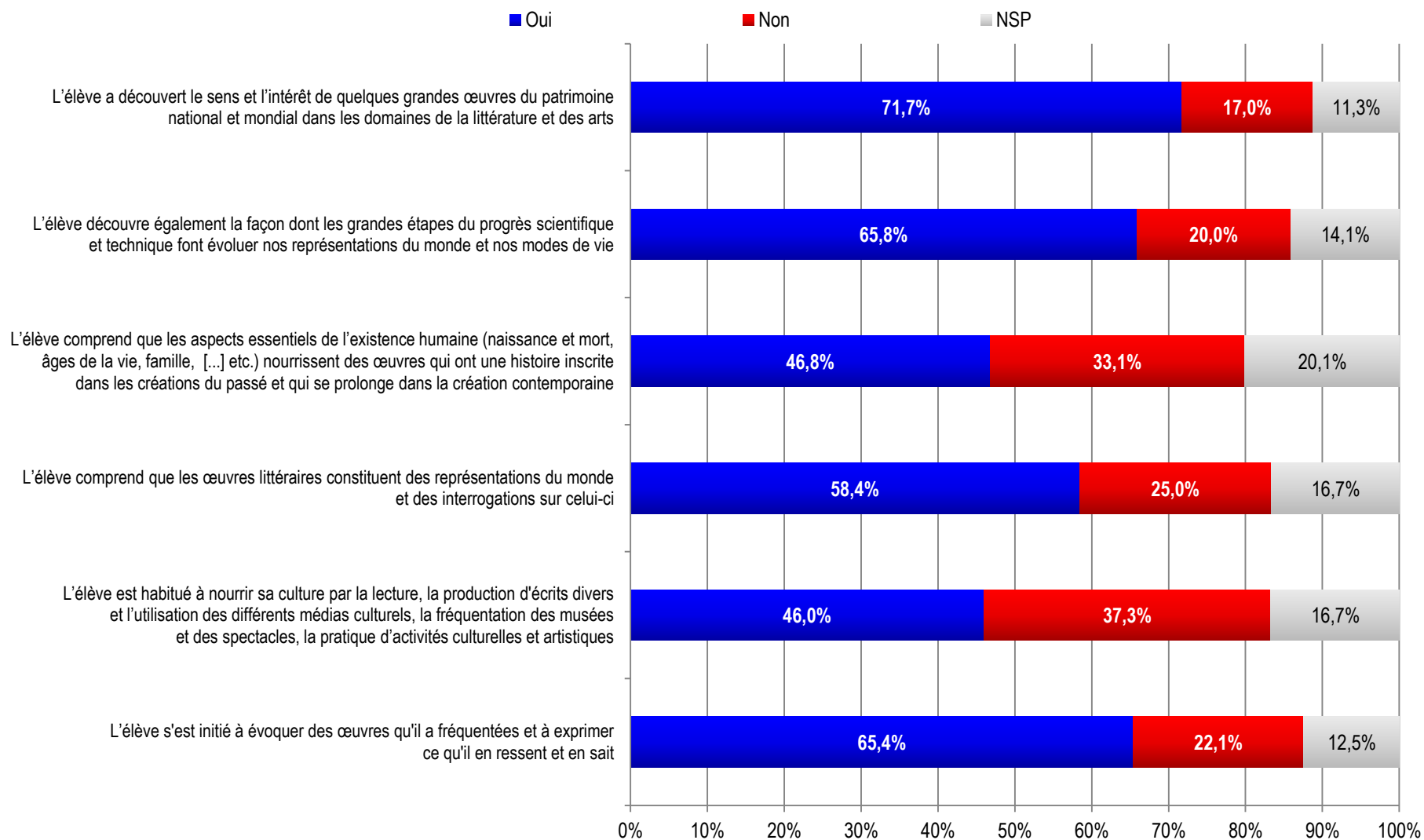
Les composantes de l'objectif "Se situer dans l'espace et dans le temps" sont-elles réalistes pour les élèves en fin de scolarité obligatoire ?



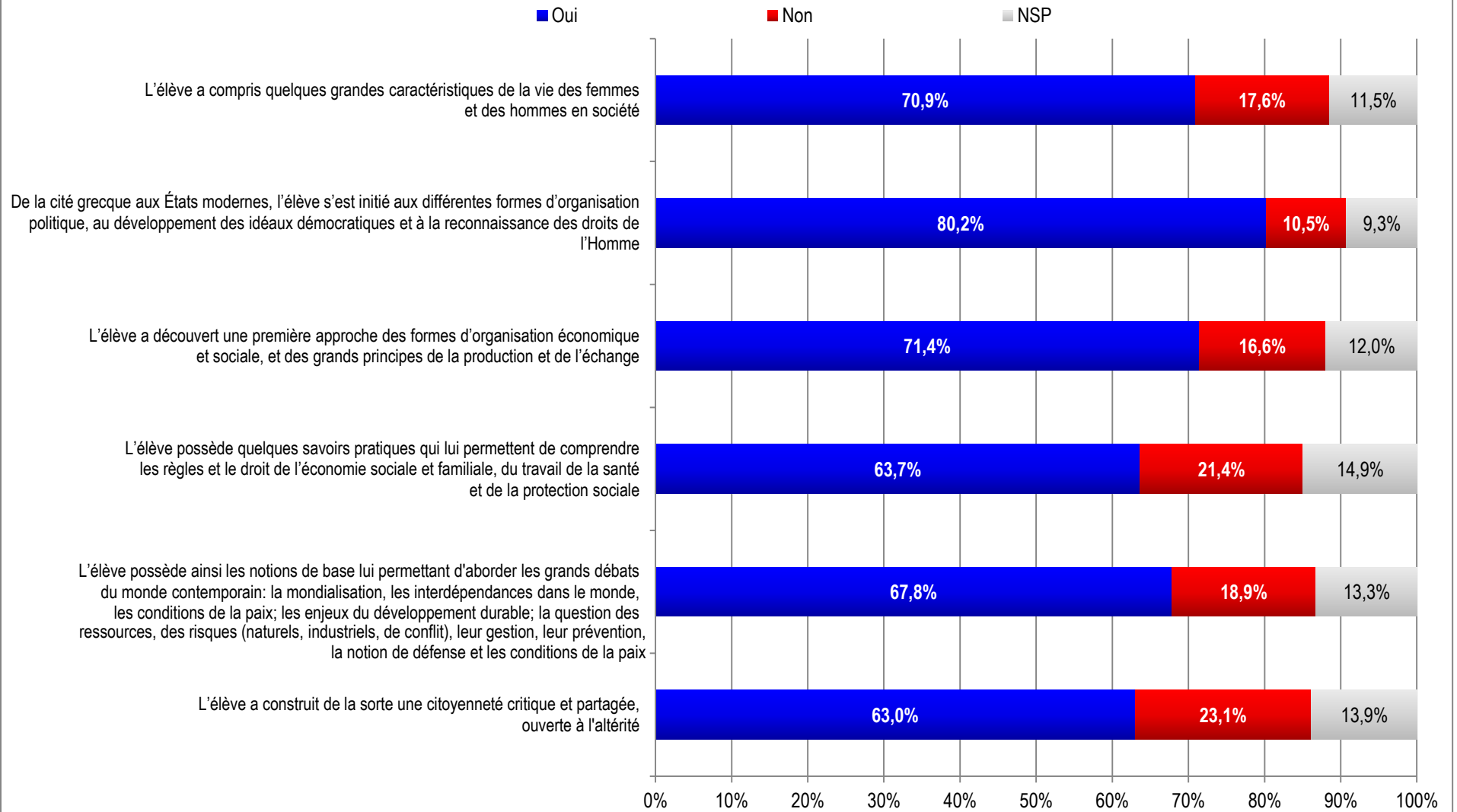
Les composantes de l'objectif "Comprendre les représentations du monde" doivent-elles figurer dans le socle commun ?



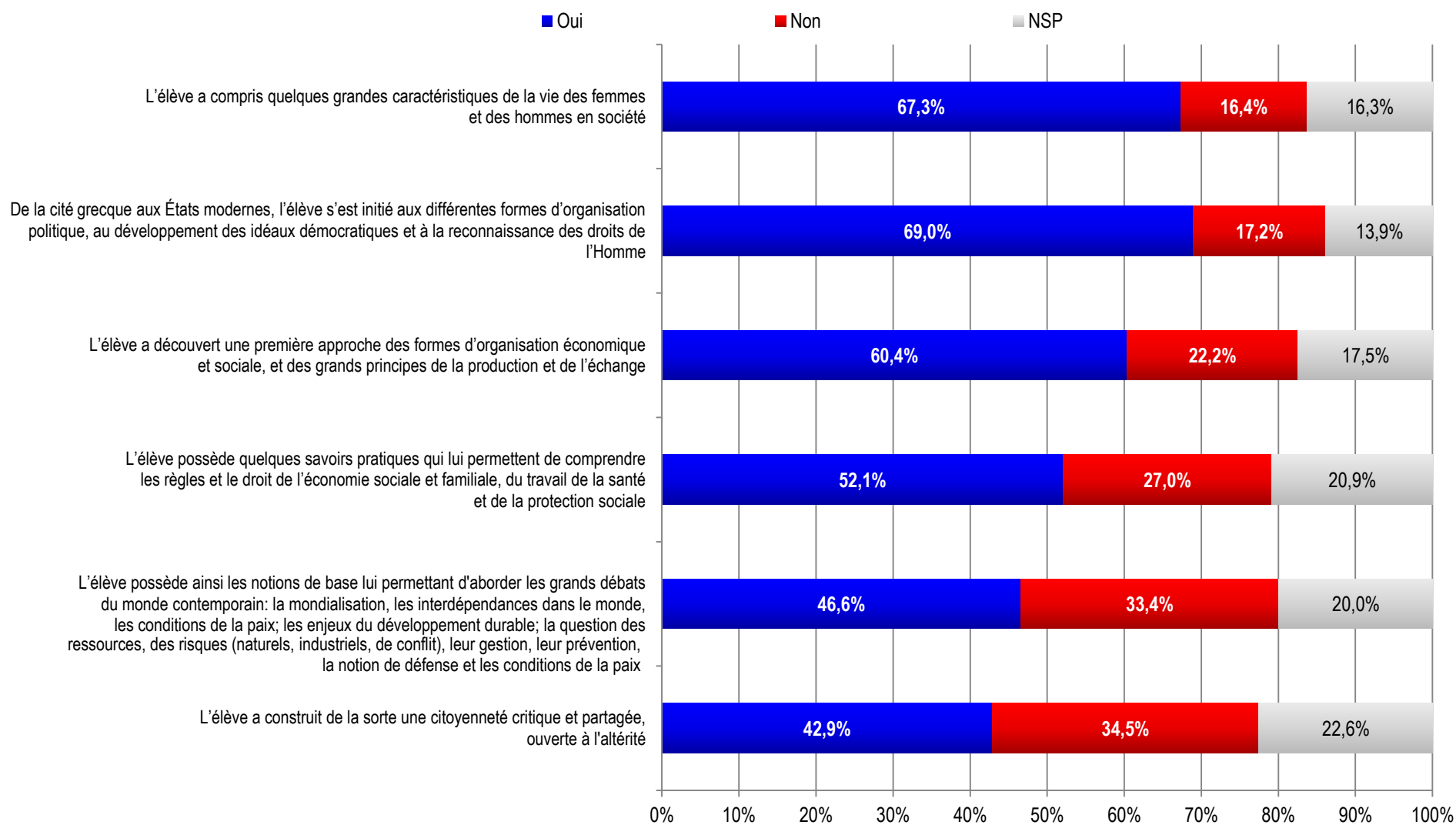
Les composantes de l'objectif "Comprendre les représentations du monde" sont-elles réalistes pour les élèves en fin de scolarité obligatoire ?



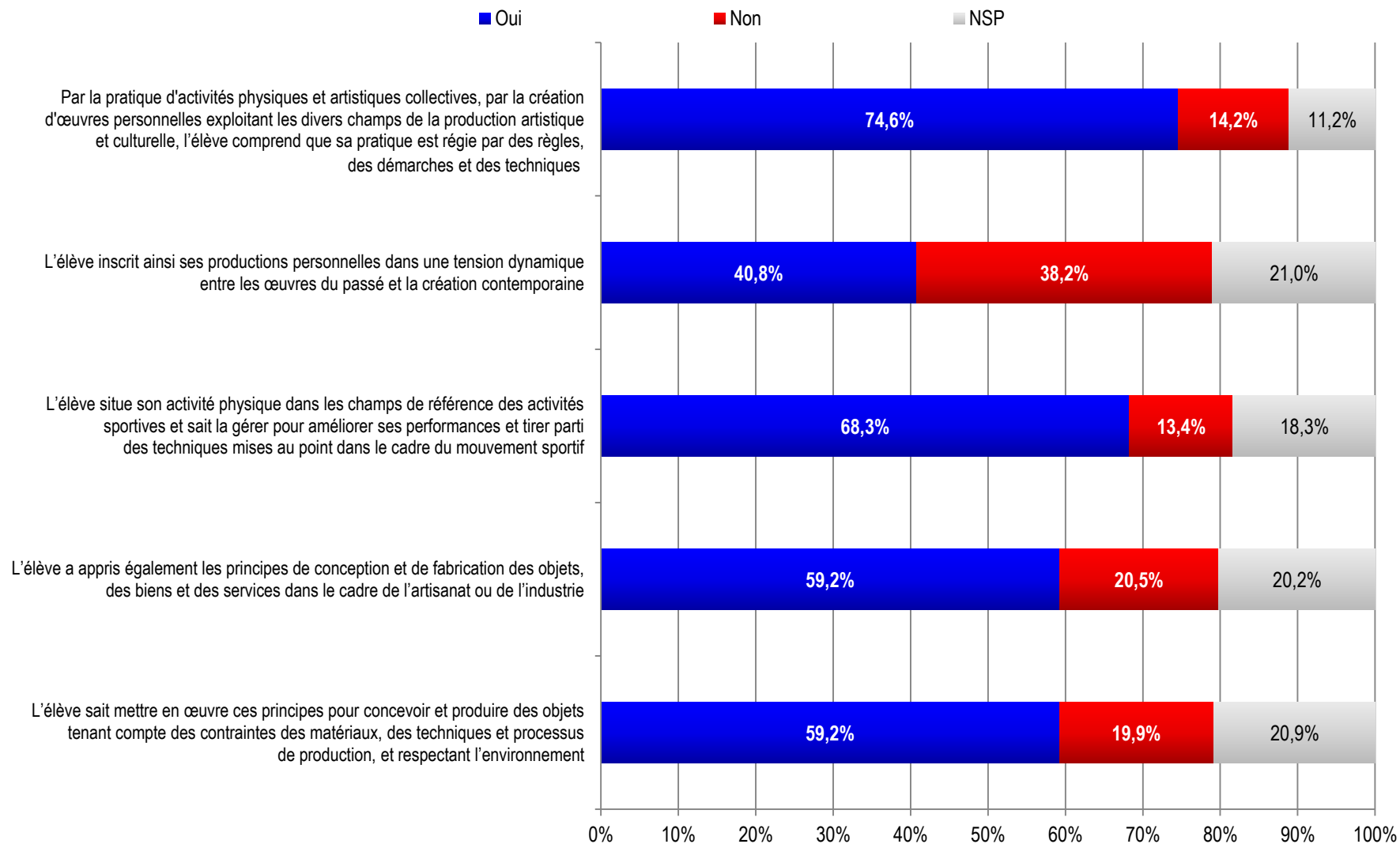
Les composantes de l'objectif "Comprendre les organisations du monde" doivent-elles figurer dans le socle commun ?



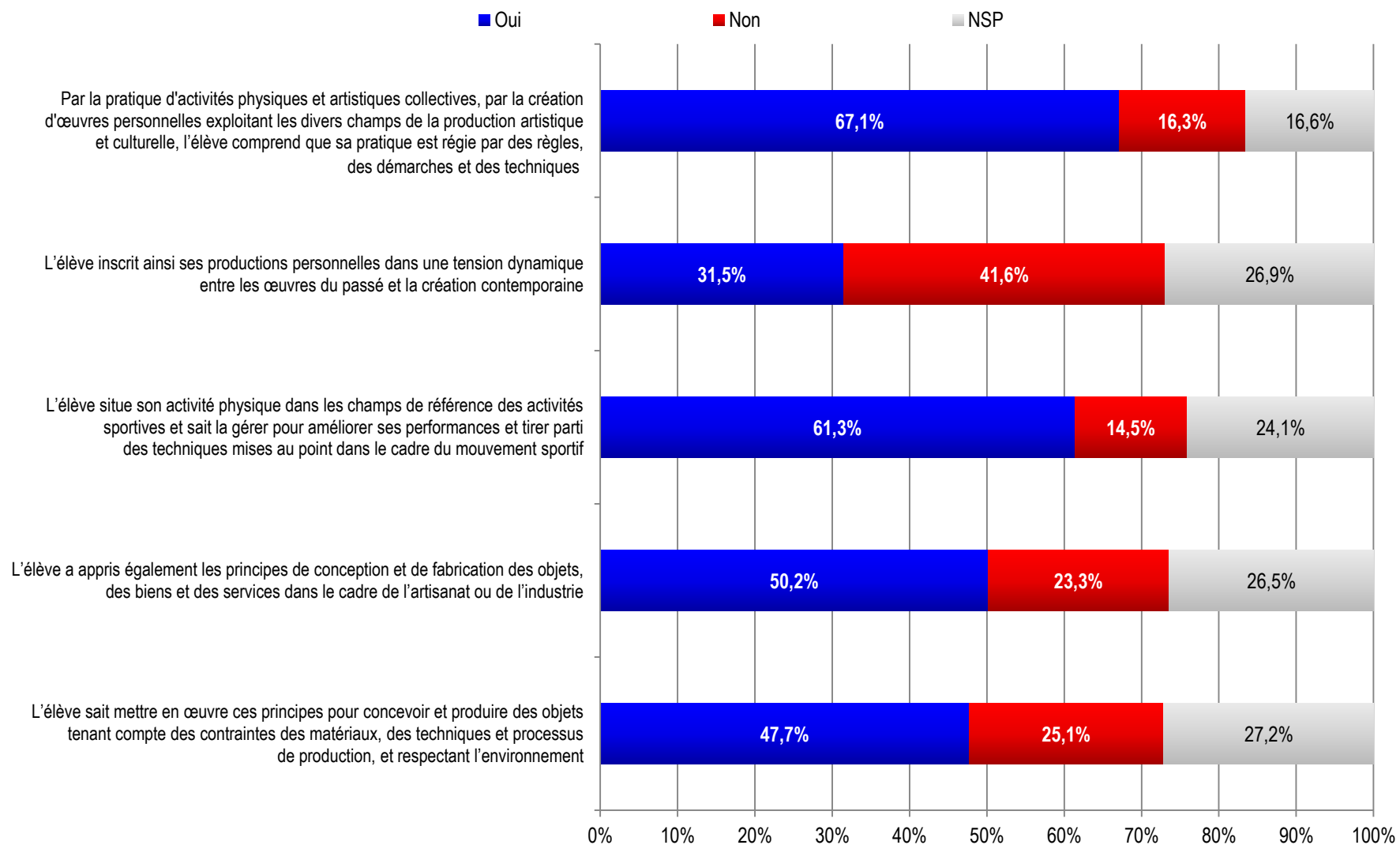
Les composantes de l'objectif "Comprendre les organisations du monde" sont-elles réalistes pour les élèves en fin de scolarité obligatoire ?



Les composantes de l'objectif "Concevoir, créer, réaliser" du domaine "Les représentations du monde et l'activité humaine" doivent-elles figurer dans le socle commun ?



Les composantes de l'objectif "Concevoir, créer, réaliser" du domaine "Les représentations du monde et l'activité humaine" sont-elles réalistes pour les élèves en fin de scolarité obligatoire ?



**La consultation nationale sur le projet de socle commun de connaissances, de compétences et de culture a été organisée
par la Direction générale de l'enseignement scolaire
en partenariat avec la Direction du numérique pour l'éducation, le Pôle enquêtes de Nancy-Metz et l'institut Interview SA.**

**Cette synthèse a été élaborée par le Bureau des contenus d'enseignement et des ressources pédagogiques
de la Direction générale de l'enseignement scolaire.**