

Maths et socle commun : Quelle articulation entre « socle » et « programmes » ?

Plan de la présentation

- I. Se donner une compréhension de ce qu'est ou pourrait être le socle.
- II. Les repères pour envisager une mise en œuvre
- III. Des principes pour amorcer une expérimentation.
- IV. Quel bénéfice et pour quels élèves ?

I. Se donner une compréhension de ce qu'est ou pourrait être le socle.

a. Depuis plus d'un siècle longue maturation de l'idée de socle ou utopie ...

1882	«L'objectif de l'enseignement primaire n'est pas d'embrasser, sur les diverses matières qu'il touche, tout ce qu'il est possible de savoir, mais de bien apprendre dans chacune d'elles ce qu'il n'est pas permis d'ignorer » Jules Ferry cité par LELIEVRE C. in <i>Changer l'école pour aller où ?</i> 8 mars 2004
1947	L'enseignement français se propose de donner à tout homme, aussi humble que soit son origine, le minimum de connaissances indispensables pour faire de lui un citoyen conscient, pour enrichir son esprit et élargir son horizon. Plan Langevin Vallon 1947
1995	« Des programmes nationaux devraient définir le minimum culturel commun, c'est à dire le noyau de savoirs et de savoir-faire fondamentaux et obligatoires que tous les citoyens devraient posséder ». Pierre BOURDIEU 1985 Rapport du Collège de France
1999	« Le Collège doit mieux définir les savoirs et les compétences qu'il peut attendre de tous, afin de mieux identifier et hiérarchiser les priorités [...]. Ce qui suppose une réflexion sérieuse sur les compétences et les connaissances qui doivent constituer le socle commun d'une génération » Rapport DUBET 1999.
2003	« L'enseignement ne se suffit pas à lui-même et d'ailleurs un enseignement strictement réduit à lui-même ne pourrait exister » Réflexion débat THELOT
2005	Loi d'orientation « priorités pour élever le niveau de formation des jeunes Français : faire réussir tous les élèves »

b. Une lecture critique de ces 50 dernières années.

Alors que le collège dit unique fait débat, C. Baudelot et R. Establet dans leur étude « **Le niveau monte** » (Le Seuil 1989) s'appuient sur les résultats aux test généraux de deux générations d'appelés du contingent (1967 et 1982) passés lors des trois jours pour relever que le niveau s'améliore mais avec des nuances :

- pour les 40% en tête des deux groupes les résultats se sont très nettement améliorés.
- pour les 40 à 45 % suivants s'il y a amélioration elle est moins sensible.
- pour les 15 à 20% restants les résultats se sont nettement dégradés.

Leur étude fait apparaître que la polémique entre les tenants de « le niveau monte » et de ceux de « le niveau baisse » a dissimulé un fait essentiel : l'élévation générale du niveau n'a exercé sur une quantité non négligeable d'élèves aucun effet d'entraînement. « Il n'y a aucune raison que les choses s'améliorent tant qu'on comptera sur la hausse du plafond pour élever le plancher ! ». Il y a là un argument fort pour sortir de la polémique relative à l'évolution supposée du niveau des élèves et pour poser la question d'acquis planchers qu'aucun élève se devrait de maîtriser.

Comme le souligne Claude LELIEVRE en passant à la scolarité obligatoire à 16 ans (1959) et en rassemblant toutes les filières existantes sous le même toit (création des CES 1963) on a mieux organisé la gare de triage pour une bonne orientation de tous les bons élèves : recrutement élargi des élites mais on a délaissé la question du sens de cette prolongation de la scolarité pour tous. La suppression des trois filières en 1977 s'est fait en conservant un fonctionnement réglé idéalement par la culture d'élite requise. Les difficultés conséquences ont été traitées par une inflation de

« mesures » pédagogiques et organisationnelles, la question du minimum que chacun devrait maîtriser restant longtemps tabou.

c. Les données du socle commun.

La maturation a été longue. Le débat national animé par Claude Thélot (2003 – 2004) s’est ressaisi de cette question « quel sens à la prolongation de la scolarité à 16 ans pour tous les élèves ? » La Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005 a concrétisé une réponse en adoptant dans son article 9 « La scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société. »

1. La Loi qui l’institue a été votée par la représentation du peuple
2. Elle marque un engagement de la Nation envers sa jeunesse : Poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel, partager les valeurs de la République.
3. L’enseignement obligatoire ne se réduit pas au socle commun : les exigences des programmes ne se confondent pas avec le socle.
4. La validation du socle se fait sans compensation entre les diverses compétences : pour que la maîtrise du socle soit validée, chaque compétence du socle doit être validée.
5. En définissant ce qu’aucun élève ne doit ignorer la loi fixe une double exigence. A l’obligation d’assiduité scolaire pour l’élève est adjoint le droit de savoir pour chaque élève : l’école doit tout faire pour que chaque élève maîtrise le socle afin de répondre à la nécessité pour lui de savoir (Besoin pour continuer à se former, pour vivre en société).
6. Le socle est défini en terme de connaissances mais aussi de compétence. La connaissance renvoie à de la maîtrise référée à du global et du complexe, combinaison de connaissances, de capacités à les mettre en œuvre dans des situations variées, d’attitudes. Ce terme de compétence sera sans doute un point clé dans la mise en œuvre du socle d’autant que ses usages dans les textes officiels existants est pour le moins peu univoque.
7. Tous les enseignements ont un rôle à jouer pour les diverses compétences du socle : chaque compétence requiert la contribution de chaque discipline et réciproquement.
8. Le socle commun s’acquiert dans la durée : une progression est envisagée par paliers adaptés aux rythmes des apprentissages (CE1; CM2; 3ième) mais aussi aux rythmes des acquisitions de chaque élève.
9. Les besoins particuliers relatifs aux divers seuils d’acquisitions liés à chaque palier sont impérativement traités. Les PPRE (programmes personnalisés de réussite éducative) consistant en un plan coordonné d’actions, conçues pour répondre aux difficultés d’un élève, formalisé dans un document qui en précise les objectifs, les modalités, les échéances et les modes d’évaluation. Il est élaboré par l’équipe pédagogique et discuté avec les parents. Il est également présenté à l’élève qui doit en comprendre la finalité pour s’engager avec confiance dans le travail qui lui est demandé. (obligation de résultat en fin de parcours).

d. La définition du socle commun en sept PILIERS de compétences

On retrouve dans le descriptif de chaque piliers la référence à des champs de formations plus ou moins liés à de l’existant :

- ♦ Apparemment anciens.
 1. La maîtrise de la langue française.
 2. La pratique d’une langue vivante étrangère
 3. La maîtrise des techniques usuelles de l’information et de la communication (référence au B2i).
- ♦ De l’existant ... renouvelé.
 4. Les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique. Ici la nouveauté est le regroupement dans le même « pilier » des

disciplines « sciences » mais aussi des mathématiques. Si le rapport Bach avait déjà « osé » ce rapprochement et si la promotion de la démarche d'investigation a touché ces derniers mois les sciences et les mathématiques, une telle « officialisation » n'est pas banale par les décloisonnement qu'elle appelle.

5. La culture humaniste. S'il est difficile de sortir des « habitudes », ce pilier dépasse largement les seules disciplines « histoire » et « géographie » qui elles mêmes ne se réduisent pas à ce pilier. Si on ne voit pas quelle discipline ne pourrait pas se référer à ce pilier il n'est pas évident pour chacune de concevoir comment intégrer dans ses objectifs les compétences de ce pilier.
- ◆ Nouveau en tant que compétence.
 6. Les compétences sociales et civiques.
 7. L'autonomie et l'initiative.Ces deux piliers sont nouveaux en tant qu'explicité de ce qu'il convient d'enseigner et surtout de ce que les élèves, tous, doivent maîtriser. Ce qui relevait d'exigences « de la vie scolaire » ou d'attentes « éducatives » devient objectifs de formation pour chaque discipline.

II. Les repères pour envisager une mise en œuvre.

a. Les questions qui se posent.

- ◆ On s'assurerait que chaque élève maîtrise ce qui est indispensable... Une telle affirmation pourrait véhiculer l'idée que « ce qui est indispensable » est bien circonscrit. Ce n'est pas le cas, le b.o. qui présente le socle ne prend pas la forme d'une liste décrivant « ce qu'aucun élève ne devrait ignorer » ! Si, on retirait le « texte du socle » pour arrêter une telle liste il ni aurait aucune assurance que pour chaque élève on serait en mesure de vérifier la réalisation de chacun de ses « items » !... Alors ?
- ◆ Le socle suppose une formation par compétence et une évaluation par paliers de compétences avec pour chacune une contribution de plusieurs disciplines... Le dessein est pédagogiquement ambitieux et exigeant. Mais quelle est la réalité des transformations profondes que peuvent assurer et conduire les enseignants, tous les enseignants ? N'y a-t-il pas le risque que usine à gaz ?
- ◆ Adapter le socle pour que « ses élèves » progressent paraît une évidence Ainsi pour les sept piliers du socle et sur la base des mêmes grilles de référence chaque établissement aurait à déterminer des situations et les indicateurs de compétences adaptés à ce que ses élèves peuvent tenter comme défi de réussite. Peut-on dans ces conditions parler de socle commun ?
- ◆ Si le socle se décline en acquis « plancher » précis et communs pour tous, alors il y a le risque de standards « ridicules » pour certains élèves et inaccessibles pour d'autres. A terme, pour certains élèves et ... pour certains collèges on pourrait voir se développer une attitude dédaigneuse du style « le socle, ce n'est pas pour nous, c'est pour ... ».

b. Les points clefs

2. La compétence

Quand ce terme est utilisé par les enseignants, quand on le rencontre dans divers textes il ne désigne pas toujours « la même chose. En mathématiques, dans une large palette, le terme de compétence renvoie à deux sens extrêmes :

φ Compétence « savoir-faire » référé à une activité très limitée, une « chaîne courte » de processus. C'est l'utilisation qui en est faite dans les programmes actuels de mathématiques : *Calculer la longueur d'un côté d'un triangle rectangle à partir de celles des 2 autres, Appliquer un taux de pourcentage.*

κ Compétence référée à une classe de problèmes, situations globales et complexes impliquant un système de savoirs, savoir-faire, savoir-être produit d'apprentissages

nombreux, intériorisés par l'individu et orientés vers ces situations. C'est ce sens de l'idée de compétence qui est défendu par le HCE dans ses recommandations pour le socle commun 23 mars 2006 : « il faut mettre l'accent sur la capacité des élèves à mobiliser leurs acquis dans des tâches et des situations complexes, à l'Ecole et dans la vie : le socle doit donc être pensé en termes de compétences ». Dans son rapport de juin 2007 l'IGEN (Les livrets de compétences : nouveaux outils pour l'évaluation des acquis) renforce cette conception de la compétence comme outil pour mettre en œuvre le socle : « Les compétences globales relevant directement de la résolution de problèmes ... c'est donc dans cette direction que l'effort devrait être porté dorénavant notamment dans la perspective de la mise en place du socle ». Un exemple d'une compétence spécifique en mathématiques mais globale pourrait être : *Représenter des figures géométriques et des objets de l'espace en utilisant leurs propriétés*. Ce qui est appelé compétence dans les programmes actuels étant des composantes de telles compétences globales.

La portée de l'approche par compétence

- Elle traduit ce qu'il faut enseigner en explicitant les maîtrises globales que les élèves doivent manifester.
- Elle facilite le dialogue avec les élèves sur les « buts » à atteindre, des clarifications sur leurs marges d'initiatives et d'implication dans leurs apprentissages, une mise en responsabilité leur évaluation, leur positionnement sur des priorités personnalisées discutées.
- Elle permet à l'enseignant à la fois un questionnement sur la pertinence de la progression des apprentissages qu'il projette et une analyse à priori de l'efficacité des situations qu'il envisage.

2. Les paliers de compétence

L'entrée par les compétences se finalise dans le repérage de ce que maîtrisent les élèves. Aussi, l'évaluation, pour une même compétence, du fait de son caractère global et complexe, ne peut pas se sanctionner par trois possibilités : acquis, non acquis, en voie d'acquisition. Dans une logique de formation, le positionnement pour un élève donné relatif à sa maîtrise d'une compétence à divers moments des apprentissages gagne à se référer à des paliers de compétence. Mais cette notion de paliers doit être clarifiée. On peut expliciter des paliers en référence à la norme de ce que devrait savoir l'élève à un niveau donné ou encore en prenant en compte son état de maîtrise et en projetant une « échelle » de progrès. L'amalgame entre ces deux conceptions serait porteur de confusions :

- Palier comme exigence « posée » de maîtrise à atteindre par tous les élèves à un niveau donné : ce que je dois savoir faire en ... Dans les textes relatifs à la mise en œuvre du socle on prévoit trois paliers d'évaluation : CE1 ; en CM2 ; en troisième ... On est ici dans une logique de pilotage global du système, une mesure de conformité de ce que maîtrise l'élève par rapport aux attentes du socle.

OU

- Palier état de maîtrise ou comme zone proximale de réussite pour un élève donné pour une compétence donnée. Ici, pour chaque compétence du socle les enseignants se donnent des paliers indicatifs et évolutifs (aucun caractère normatif), adaptés aux élèves réels. L'intention est, de façon pragmatique, de permettre pour chaque compétence et pour chaque élève d'apprécier le seuil de maîtrise (ce que qu'il sait faire, jusqu'où et dans quelles conditions) et de se donner des buts « à portée ». La définition de paliers vise à mieux reconnaître ce que sait faire l'élève et à fixer un appui pour progresser. Aussi, sans formalisme les différents paliers pour une compétence et pour une classe donnée peuvent se décliner en lien avec :
 - ☞ La complexité des tâches réussies (pistes noire ou blanche).
 - ☞ L'étendue et la diversité des situations maîtrisées.

☞ Le guidage, la marge d'initiatives traitée par l'élève.

☞ La sélection des critères pris en compte.

3. Les situations de référence

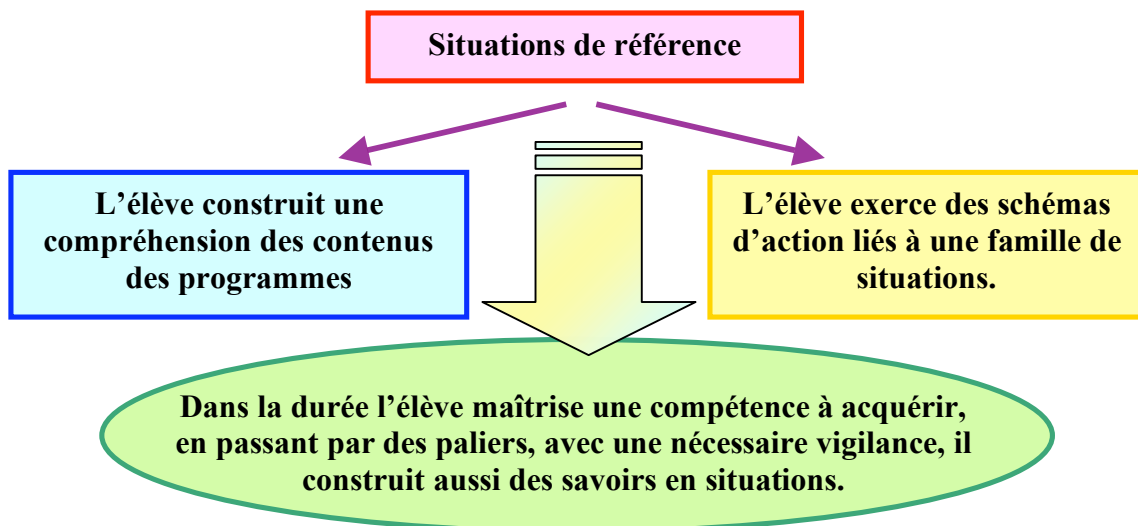
Le socle vise la formation à des compétences qui sont en rupture par rapport à des compétences spécifiquement disciplinaires ... En mathématiques comment envisager la prise en compte de compétences liées aux autres piliers du socle puisque chaque discipline devrait y contribuer ? La question est essentielle mais peut-on assurer à la fois des apprentissages mathématiques solides tout en mettant en priorité d'autres objectifs de formation qui s'ils ne sont pas absents dans les pratiques de la classe de maths ne sont pas évalués en tant que tels ? Nous proposons une piste pour résoudre ce dilemme. Quelles situations, au quotidien, dans la classe de maths sont données à vivre aux élèves ? Par exemple quelles occasions sont données aux élèves en classe de développer leur autonomie, d'exercer et de tester leur potentiel à prendre des initiatives ? Par situations de référence nous désignons toutes les situations dans lesquelles les élèves sont placés pour apprendre des mathématiques. Si on organise les séances de classe pour donner le statut d'objet à de telles situations on peut contribuer en plus des apprentissages mathématiques visés, au développement d'une compétence du socle à laquelle la situation est liée.

Donnons quelques exemples de situations de référence investies dans la classe de mathématiques

- ☞ Faire le point après avoir résolu un problème (*pilier 1*).
- ☞ S'investir en atelier de besoin avec un plan de travail (*pilier 6 et 7*).
- ☞ Rendre compte à l'oral d'une recherche (*pilier 1 ; 4 et 7*).
- ☞ Améliorer la rédaction d'un problème (*pilier 1 ; 7*).
- ☞ Coopérer dans un groupe pour chercher (*pilier 3 et 5*).
- ☞ Reformuler les informations d'un énoncé (*pilier 1 ; 7*).
- ☞ Préparer une fiche synthèse sur un chapitre (*pilier 1 ; 3*).
- ☞ Prendre part à un débat (*pilier 1 ; 5 ; 6 ; 7*).

Un terrain d'action commun à plusieurs matières est à construire. Le tableau ci dessous illustre pour la compétence « Participer à un débat » l'état des situations de références par disciplines qui permettent de travailler naturellement la dite compétence de façon coordonnée et cohérente.

Situations de référence	Matières	Critères	Paliers
Questionnement en classe pour faire que les élèves se remémorent des pré requis.	<i>Maths</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Qualité du arguments ▪ Qualité de l'implication ▪ Qualité de l'expression ▪ Ecoute, respect ▪ Pertinence des prises de parole. 	<ul style="list-style-type: none"> ↑ Sélection des critères pris en compte ↑ Etendue des situations ↑ Complexité des tâches proposées ↑ Marges d'initiatives, guidage
Mise en commun de travaux de « recherche »			
Echanges pour définir une organisation de travaux en sous groupes sur des thèmes à choisir.			
Echanges pour organiser des équipes.	<i>Autres disciplines (exemple EPS)</i>		
Discussion d'analyse après une phase de jeu.			
Préparation d'une course d'orientation.			



4. Des pistes ... mais des questions demeurent

- ♣ Comment articuler les exigences propres aux acquis mathématiques avec les autres compétences du socle ?
- ♣ Le socle souligne ce qui est prioritaire dans les programmes, quel sort est fait à ce qui est au second plan et qui est aussi **LE** programme ?
- ♣ Comment organiser des apprentissages différenciés dans la classe hétérogène ?
- ♣ Comment s'y prendre pour évaluer les acquis du socle et les acquis du programme ? A quelles conditions faut-il envisager des évaluations différenciées ?
- ♣ Et si quelques élèves sont loin des acquis du socle comment prendre en compte leurs besoins ?

5. La place des compétences mathématiques

Une piste est de finaliser l'ensemble des exigences des programmes de collège dans un nombre limité de classes de problèmes, chaque classe ouvrant à une variété de paliers de maîtrise. Exemples de cinq compétences mathématiques spécifiques couvrant l'essentiel des apprentissages visés par les programmes de collège :

- ♣ Résoudre un problème de planification de calculs.
- ♣ Conduire des calculs pensés variés familiers.
- ♣ Réaliser une construction géométrique, lire un dessin, un plan.
- ♣ Traiter / traduire des données : tableau, graphique, ...
- ♣ Traiter une situation de doute.

Sur la même compétence les élèves d'une même classe peuvent s'exercer sur des paliers différents de maîtrise adaptés à leur potentiel de réussite.

Paliers pour une compétence : Résoudre un problème avec toujours l'idée de globalité mais avec 3 paliers de complexité :

- ① mobilisant des savoirs du socle et une démarche familière.
- ② mobilisant des savoirs d'usage du programme et une démarche familière.
- ③ mobilisant des savoirs du programme et une démarche originale.

Avec ces éléments de positionnement, le traitement du socle est intégré au traitement du programme.

Illustration de paliers de compétences

Compétence « résoudre un problème de planification de calculs » (1 question, plusieurs étapes) » en classe de quatrième.

Palier 1 : *Résoudre un problème mobilisant des savoirs du socle et une démarche familier.*

Exemple : ABCD est un rectangle dont la longueur AB est le triple de la largeur. Sachant que $AB=6\text{cm}$ calculer son périmètre.

Palier 2 : Résoudre un problème mobilisant des savoirs d'usage du programme et une démarche familière.

Exemple : ABC est un triangle rectangle en C. $AB = 2,1$ cm $BC = 3,5$ cm. Quel est le périmètre du triangle.

Palier 3 : Résoudre un problème mobilisant des savoirs du programme et une démarche originale.

Exemple : ABC est un triangle rectangle en A. $AB = 12/5 \times AC$ et son aire est 30 cm^2 . Quel est son périmètre ?

III. Principes et pistes pour amorcer une expérimentation.

1. Des principes pour agir en cohérence avec les finalités du socle.

a. Promouvoir le sentiment de compétence.

Le socle vise à garantir à chacun ce qu'il ne saurait ignorer. Aussi, il est essentiel de faire le pari de la pédagogie de la réussite, de faire en sorte que chacun y croit, accepte de se voir progresser. Pour cela, même quand l'élève paraît en forte difficulté il faut l'aider à faire un état de ce qu'il sait faire et jusqu'où, de ce qui le bloque et à partir de quand ... Si l'élève sort du jugement a priori « je suis nul en maths » pour dire « bien que pas très bon en maths, voilà ce que je sais faire », ... le pari du sentiment de compétence est gagné.

b. Valoriser « la confrontation aux difficultés ».

Le socle vise à assurer des compétences globales et complexes. Pour parvenir à de telles maîtrises il est nécessaire que les élèves acceptent de chercher, de sécher, de ne pas trouver tout de suite, qu'ils développent un rapport positif à la difficulté : ne pas disposer de piste de réponse c'est normal quand on apprend. Qu'ils adoptent, face à la difficulté passagère, une attitude positive liée au goût pour le défi : le savoir se construit en passant des obstacles liés à ses conceptions propres et à la nature des savoirs : hypothèse constructiviste.

c. Favoriser les marges d'initiative et la posture d'engagement.

Le socle vise à rendre compétents les élèves. L'idée de compétence renvoie à un contrat de « maîtrise » de situations et non « d'exécution » conforme de procédures. Cela suppose que les élèves soient formés à gérer des marges d'initiatives, à être en responsabilité de ce qu'il réalise, à s'engager sur sa réussite ... : psychologie de l'engagement..

2. Questionner ce qu'est évaluer ... pour se situer dans la philosophie du socle commun.

Reconnaissons que pour certains élèves en forte difficulté en maths comme pour ceux habituellement en tête de classe, les épreuves successives du contrôle continu sont sans surprise quand aux résultats en terme de niveau. Quelle évaluation pour une mise en œuvre du socle qui sorte d'une logique de performance ? Évalue-t-on pour :

- Procéder à une distillation fractionnée des performances des élèves (sujets étagés, barèmes progressifs) en lien avec une norme sociale implicite et floue ?

OU

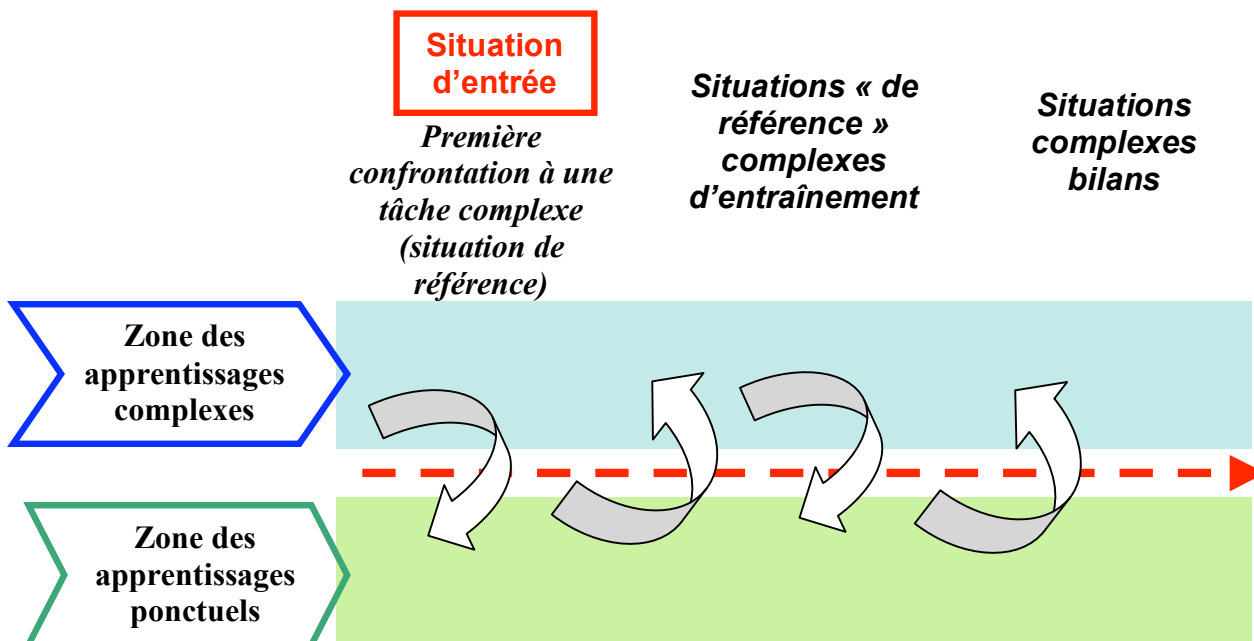
- Donner de la valeur à l'état de compétence et de savoir, au potentiel d'évolution de l'élève par l'élève avec l'accompagnement du maître ?

L'alternative n'est pas sans conséquences sur l'organisation globale de la formation et en particulier sur le choix des situations d'apprentissage.

3. « Schéma pour apprendre » afin d'éviter une ségrégation dans les apprentissages.

Une dérive dans la mise en œuvre du socle serait d'envisager une « ségrégation » dans les apprentissages : traiter de façon disjointe les visées du socle et l'ensemble des objectifs du programme. Pour s'en prémunir nous proposons un nouveau schéma pour apprendre intégrant la prise en compte des visées du socle dans du dispositif global de formation à l'ensemble des objectifs du programme.

La durée pour apprendre et se former à une compétence ...



Activités centrées sur des objectifs précis d'apprentissage inscrits dans la progression et adaptés en réponse à des besoins identifiés :
Activités obstacles, activités « d'exercice », activités de « médiation », ...

Les principes de mise en œuvre de ce schéma :

- a. Traiter une variété de situations complexes où intervient « le savoir » : référées à telle ou telle compétence du socle mais pouvant mobiliser toute la palette des savoirs du programme.
- b. Faire le point sur les démarches suivies pour en prendre conscience, les ajuster, les stabiliser, les mettre en forme et se former à les communiquer.
- c. Faire le point seul / avec d'autres sur ce qui est compris et ce qui pose problème, relier les situations d'une même classe de problèmes, se donner une vision globale des limites de ce qu'on a réussi et des progrès possibles.
- d. Expliciter des éléments particuliers du « savoir » pour mieux le cerner, le comprendre
- e. S'entraîner sur des objectifs précis, en réponse à des besoins différenciés identifiés, reliés à une ou plusieurs classe de problèmes et à tel ou tel palier.
- f. Faire des mises au point pour que chaque élève se prépare à une évaluation bilan pour chaque classe de problème et ce sur un palier particulier.

4. « Socle commun et programmes

Le socle commun est à intégrer à l'existant : relecture du texte des programmes, mises en priorités, sélection de situations ... :

Textes d'accompagnement, programmes, ... thèmes de convergences, ...

Socle outil pour hiérarchiser des situations de référence par matière, par compétence.

A partir de là, organisation d'un référent d'apprentissage en tenant compte des élèves réels et de paliers d'acquisitions.

Socle outil de vigilance de ce qu'apprennent les élèves

Socle référent de validation de la mise en œuvre.

5. *Des principes pour commencer*

Mettre en œuvre le socle ne relève pas d'une application simple de mesure mais suppose qu'on s'engage au moins sur le moyen terme. Sans doute dans un collège donnée le plus difficile est de commencer en agissant « partiellement » en ayant à l'esprit la dimension globale :

- Ne pas se perdre dans des débats de « spécialistes », agir avec pragmatisme.
- Décider d'agir dans l'esprit du socle même si on ne commence à traiter que sur un aspect limité :
 - ✓ Travailler sur la base d'une compétence mathématique les attendus du socle ...
 - ✓ Exploiter des situations de référence en lien avec une compétence du socle.
- Partager en équipe l'expérience engagée.
- S'inscrire dans la durée...

IV. **Quel bénéfice et pour quels élèves ?**

Piloter la mise en œuvre du socle nécessite de ne pas perdre de vue le pour quoi on agit.

L'indicateur prioritaire de l'évaluation de la mise en œuvre du socle est la qualité de la réussite de tous les élèves et notamment de ceux qui actuellement quittent le collège en forte situation de « désarroi » en terme d'acquis.

a. *Socle et réussite des élèves*

Quel bénéfice en retirent les élèves en terme de seuils de maîtrise des compétences ?

- Le socle permet-il de faire réussir tous les élèves ?
- Contrôler la réussite ou Valoriser la réussite pour faire réussir ?

La place faite à la réussite nécessite que l'on précise ce que réussir veut dire sinon on pourrait vivre dans la magie du slogan : « réussite de tous et de chacun ! ». Nous optons pour une réussite à deux dimensions :

1. Je réussis parce que je maîtrise un certain nombre d'éléments que tous les autres aussi maîtrisent : je ne suis pas exclu par ce que je ne maîtrise pas..
2. Je réussis parce que je maîtrise des domaines spécifiques en lien avec mes goûts, mes choix d'investissements, mon projet personnel : je me reconnais comme singulier.

b. *A quoi peut-on voir que la mise en œuvre du socle est bénéfique pour les élèves ?*

Quand une équipe, collectivement s'engage pour mettre en œuvre le socle, l'évaluation des effets est à anticiper pour être en mesure de repérer les indicateurs en vue de les interpréter. Voici quelques exemples d'indicateurs pour identifier des progrès

- Les élèves ont conscience de la compétence travaillée : il peuvent la nommer voir la commenter en situation.
- Les élèves ont intégré des critères et des indicateurs et savent s'en servir pour s'évaluer si on leur demande ou mieux spontanément.
- Les élèves sont en mesure pour une activité de verbaliser ce qui est réussi et ce qui ne l'est pas et de préciser en quoi.
- Ils sont en mesure de faire un retour sur leur parcours, de justifier leur positionnement, de se fixer des défis.

Si cela se réalise ... sans doute on sera en passe de gagner le pari du socle commun.