



© Benoît Debuissier

Nouveau socle, nouveaux défis ?

Instauré par la grande loi d'orientation pour la refondation de l'École de la République de juillet 2013, le nouveau « socle commun de connaissances, de compétences et de culture » ambitionne de redéfinir les objectifs, les contenus, les pratiques pédagogiques et les modalités d'évaluation de la scolarité obligatoire. Justice, lutte pour l'égalité et la démocratisation de la réussite, bienveillance, réaffirmation d'une éducation aux valeurs civiques et laïques, éducation partagée sont autant de principes forts réaffirmés par la loi.

Mais qu'en est-il des propositions du nouveau Conseil supérieur des programmes (CSP) qui sont soumises cet automne à une vaste concertation auprès des enseignants dans les écoles et de l'ensemble des acteurs ? Ce dossier se propose d'en explorer les inspirations, les principes, les paris et les défis qui sont encore, pour l'essentiel, devant nous.

Concrétisation d'une ambition politique de démocratisation ancienne (page 16), ce socle tente de réconcilier ambition culturelle et ambition égalitaire autour de l'idée de commun (page 10). Son pari actuel repose avant tout sur un renouvellement pédagogique des pratiques de l'institution scolaire au service d'une vision transformatrice de la personne et de la société (page 11). Et en effet ce nouveau socle se veut une réponse aux défis sociaux et culturels actuels par la fabrique du « commun » (page 12). Il assume ainsi pleinement une éducation aux valeurs qui viserait, comme l'évoquait son inspirateur Vincent Peillon, « à refonder la République par son École », notamment par l'affirmation de valeurs émancipatrices et démocratiques telles qu'elles peuvent être mises en lumière dans le nouvel enseignement moral et civique soumis lui aussi à concertation (page 13).

C'est dans cette visée culturelle et politique qu'il faut donc aborder la mutation que l'approche par compétences implique (page 14) et non avec l'approche critique dénonçant sa soumission aux impératifs de « l'employabilité ». Souci des apprentissages réels des élèves, révolution de l'évaluation, moteur d'approches interdisciplinaires renforçant le sens des apprentissages et leur inscription sociale : tels sont les idées portées par un socle qui se refuse à être l'horizon minimal des vaincus de la compétition scolaire. Sans doute faut-il envisager un nouveau « modèle français » de politique publique d'éducation, qui pourrait s'inspirer d'expériences à l'étranger sans prétendre les transcrire à minima (page 15). C'est aussi ce à quoi nous invite Bruno Garnier par un « changement de posture autant que de structure » (page 16).

Pour autant, les chantiers sont nombreux et les incertitudes demeurent sur la suite de la mobilisation des acteurs. Évolution profonde de l'organisation, transformation des conceptions même de l'enseignement pour renforcer une logique d'accompagnement de parcours : tels sont quelques-uns des éléments de vigilance auxquels nous invite Françoise Clerc (page 17).

Refondation de l'École : révolution de l'éducation tout au long de la vie ? Voilà sans doute une question finalement peu abordée et qui pourrait elle-aussi ouvrir de nouvelles perspectives pour mobiliser l'ensemble des acteurs aux côtés d'une École qui ne pourra seule relever les défis à venir. Si « le socle ne peut pas tout » (page 12), il n'est sans doute pas seulement à concevoir dans une perspective de réparation sociale et culturelle des « séparatismes » qui traversent notre société. Il pourrait bien plus être un espace commun de mobilisation de tous au service d'une nouvelle logique articulant diversité et profusion des savoirs, nouvelle ambition éducative publique au service de la démocratie, et nouvelle logique collective de développement : un nouveau socle pour « faire société » ?

• Arnaud Tiercelin

DANS CE DOSSIER

- Histoire :
« Socle commun » et/ou « culture commune » ? ; par Claude Lelièvre
- Enjeux :
Vers une pédagogie active ;
par Jacques Bernardin
- Culture et société :
- « Le savoir, c'est du commun » ;
interview de Marie-Claude Blais
- Ranimer les valeurs démocratiques
et émancipatrices ; par Laurence Loeffel
- Éclairage :
Qu'apportent les compétences au socle
commun ; par Olivier Rey
- Ailleurs :
Inventer un nouveau modèle français ? ;
par Roger-François Gauthier
- Point de vue :
Réforme de structure ou de posture ? ;
par Bruno Garnier
- Perspectives :
Des incertitudes demeurent ;
par Françoise Clerc

Rédacteurs en chef du dossier :
Ariane Ioannides et Arnaud Tiercelin

HISTOIRE

« Socle commun » et/ou « culture commune » ?

Les expressions devenues emblématiques « culture commune » et « socle commun » ont été tout particulièrement en tension dans le champ syndical des organisations d'enseignants depuis une vingtaine d'années. Depuis le vote de la loi de refondation de l'École qui parle d'« un socle commun de connaissances, de compétences et de culture », il apparaît une volonté de sortir « par le haut » de cette opposition. Bref retour historique ou comment la sémantique renouvelle l'ambition politique.

Si on prend le temps d'un court détour historique, on doit noter une première curiosité : les deux expressions de « culture commune » et de « socle » sont côte à côte, comme équivalentes, dans le premier texte qui contient le terme de « socle ». Dans le rapport du Conseil national des programmes rédigé par son président d'alors, Luc Ferry, en 1994, on lit : « C'est dans l'optique d'une démocratisation réussie de notre système d'enseignement qu'il convient de réaffirmer la volonté de transmettre à tous une culture commune, un socle de compétences théoriques, réflexives et pratiques fondamentales », avec une visée politique explicite : « La complexité et la spécialisation des savoirs, la multiplicité et la force des liens qui unissent, pour le meilleur et pour le pire, l'École et la "vie", rendent les slogans simples ("lire, écrire, compter") insuffisants, en même temps que les visées encyclopédiques s'avèrent obsolètes. Faute d'avoir la clarté des premiers ou l'ambition des secondes, nos programmes n'en devraient pas moins afficher une volonté politique, au vrai sens du terme, c'est-à-dire traduire les choix fondamentaux que notre société considère comme nécessaires à la formation de ses enfants. »

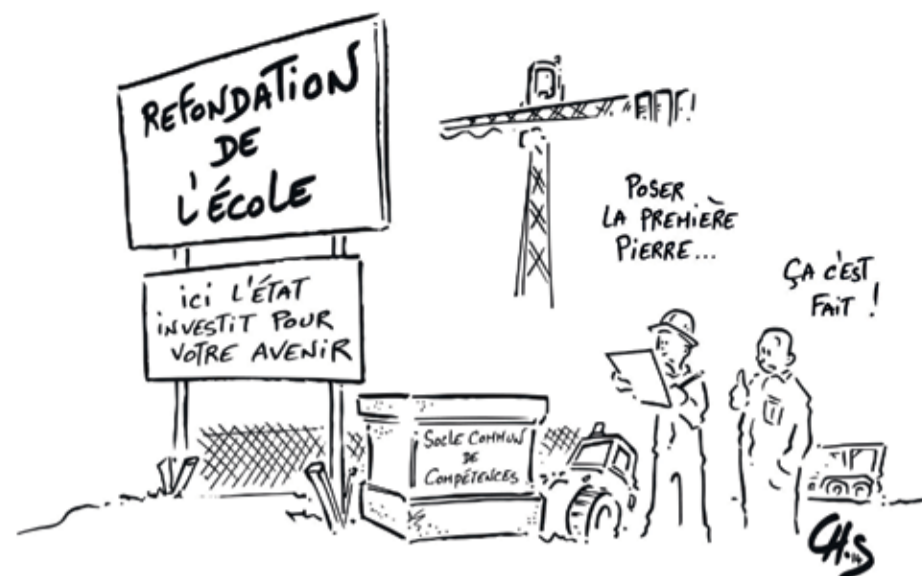
RENDRE AUX FRANÇAIS UNE UNITÉ CULTURELLE

Comment alors opposer de façon claire et nette, et sans appel, ces deux expressions apparues côte à côte (« socle de compétences » et « culture commune ») si tant est que ce soit vraiment possible ? Pour ceux qui croiraient s'en tirer par une opposition simple (mais assez répandue), à savoir que l'expression « socle commun » a pour origine les avenues du pouvoir sous gouvernement de droite, alors que l'expression « culture commune » aurait été introduite dans le débat public sur l'École par une fédération syndicale de gauche, le démenti peut être donné immédiatement. Et c'est une seconde « curiosité historique » fi-

gure en effet en bonne place de la deuxième campagne présidentielle de Valéry Giscard d'Estaing. « Il manque aujourd'hui, dit-il par exemple le 3 avril 1981 devant les responsables de ses comités de soutien rassemblés à Paris, une culture commune aux Français. C'est le système éducatif du siècle dernier qui avait assuré l'unité culturelle de la France. Mais aujourd'hui la France a cessé d'avoir une culture commune, et l'une des grandes tâches à venir sera que le système éducatif rende aux Français leur unité culturelle. » In fine, l'expression « culture commune » vient couronner et préciser ce que VGE avait déjà affirmé en 1976 dans son ouvrage intitulé *Démocratie française* : « La mise en place du collège unique – disait-il – devra s'accompagner sur le plan des programmes de la définition d'un savoir commun, variable avec le temps et exprimant notre civilisation particulière. »

Finalement, on peut se demander si, dans les deux expressions emblématiques « socle commun » et « culture commune », l'interrogation devrait moins porter sur les substantifs (« socle » ou « culture », comme cela se fait ordinairement) que sur l'adjectif « commun ». Commun en quoi ? Commun pour quoi (vers quoi) ? Et surtout, et avant tout, commun à qui ?

La vulgate qui tend à l'emporter (si l'on prend cette question par rapport aux élèves) est que le « socle commun » serait destiné avant tout aux mauvais élèves, aux élèves « en difficulté » voire « en échec scolaire ». Or cette appréhension doit pour le moins être vigoureusement interrogée. D'abord, parce que ce n'est pas du tout ce que dit son introducteur, Luc Ferry, au moment même où l'expression apparaît, en 1994, dans le rapport du Conseil national des programmes, lorsqu'il affirme qu'il s'agit « de transmettre à tous une culture commune, un socle de compétences », et qu'il ajoute très précisément que « sans pénaliser en rien les meilleurs élèves, pour lesquels sont prévues des possibilités d'approfondissement, il s'agirait de relever le défi posé par ces élèves "moyens-faibles" »



qui, sans être en situation d'échec scolaire, parviennent trop souvent en fin de collège munis d'un bagage dont c'est un euphémisme de dire qu'il est insuffisant ».

Cette visée proclamée pour « tous », mais en même temps centrée sur les élèves « moyens-faibles », était aussi sensiblement partagée par Valéry Giscard d'Estaing. Au conseil des ministres du 15 juin 1976, il est décidé qu'il s'agit de définir ce que doit être « le savoir minimum des Français à l'issue du collège ». On aboutit ainsi à la publication d'une brochure en mars 1977 intitulée *Savoir et savoir-faire à l'issue de la scolarité obligatoire*. Il s'agit, est-il dit, de définir « un contenu commun appelé à être acquis par tous les jeunes ayant parcouru les cycles complets de la scolarité obligatoire ». Et il est dûment précisé qu'« il ne peut être question d'aligner cette formation de base sur les performances des élèves les plus médiocres ; encore ne faut-il pas se préoccuper seulement des meilleurs. Il est donc important de connaître avec objectivité les caractéristiques des jeunes qui constituent, toutes classes confondues, la majorité statistique de nos collègues ».

UNE EXIGENCE POUR TOUS LES ÉLÈVES ?

On le sait (en faisant un « bond historique » pour être bref), le texte du décret d'application du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences indique que : « S'agissant d'une culture commune pour tous les élèves, le socle traduit tout autant une ambition pour les plus fragiles qu'une exigence pour tous les élèves. Les graves manques pour les uns et les lacunes pour les autres à la sortie de l'école obligatoire constituent des freins à une pleine réussite et à l'exercice d'une citoyenneté libre et responsable [...]. Il ne peut donc y avoir de compensation entre les compétences requises. »

On ne saurait trop insister sur le fait que le texte du décret de 2006 souligne que la logique même du socle commun (conçu comme ce qu'il est indispensable de maîtriser) implique que les grandes « compétences » ne sont pas compensables : le socle est certes fait aussi pour les élèves faibles, mais également pour les élèves moyens ou bons (qui peuvent avoir des « lacunes » importantes dans telle ou telle compétence,

mais qui, dans ce cadre, ne peuvent pas – et ne doivent pas – être compensées par des « excellences » dans telle ou telle autre, puisque toutes les grandes « compétences » sont conçues comme indispensables). Il y va de l'affirmation même de l'instruction obligatoire et de l'école obligatoire, si l'adjectif « obligatoire » a véritablement un sens. Et c'est bien en cela que l'adjectif « commun » est capital.

Pourtant on ne peut avoir que les plus grands doutes sur la mise en place effective, durant le quinquennat de Nicolas Sarkozy, du « socle commun de connaissances et de compétences » tel qu'il a été défini par le décret d'application de 2006 (comme l'ont d'ailleurs pointé à la fois le rapport du Haut Conseil de l'Éducation sur le collège, ainsi que le rapport de la commission parlementaire présidée par le député UMP Jacques Groperrin).

À ce sujet, il faut sans doute se rappeler que le Premier ministre durant tout ce quinquennat, à savoir François Fillon, était le ministre de l'Éducation nationale au moment de l'élaboration de la loi d'orientation de 2005. Or (et c'est souvent méconnu, et pourtant très significatif) le projet initial de loi d'orientation rédigé à son initiative ne comportait pas l'expression « socle commun de connaissances et de compétences », mais celle de « socle de connaissances et de compétences ». On peut comprendre qu'il n'ait pas été actif pour appeler ses ministres de l'Éducation nationale à mettre en œuvre véritablement « le socle commun ». En effet, la disparition de l'adjectif « commun » était pleine de sens et de conséquence : il s'agissait d'élaborer un « socle » pour certains, mais pas pour tous. Et on voit pour qui. En l'occurrence, une fois encore, la présence et le sens de l'« adjectif » commun s'avèrent capitaux.

Le « socle commun de connaissances, de compétences et de culture » est en phase d'écriture. Mais son histoire n'est pas encore écrite, elle. Souhaitons-lui bon vent, car c'est une épreuve décisive pour une Éducation nationale à refonder, très difficile intellectuellement et politiquement.

• Claude Lelièvre

Claude Lelièvre est professeur honoraire d'histoire de l'éducation à Paris V, spécialisé dans les politiques scolaires.

ENJEUX

Vers une pédagogie active

Soucieux de cohérence entre les moyens et les finalités formatives, le nouveau socle profile les visées d'enseignement et les modalités d'apprentissage qui permettent l'accès élargi à une culture commune contemporaine et émancipatrice. Un bel horizon éducatif pour Jacques Bernardin.*

En lien avec la loi Fillon de 2005, le socle de 2006 faisait la part belle à la notion de compétences. Empruntant au vocabulaire de la sphère socioprofessionnelle et mal définie¹, cette notion a généré des résistances. Les compétences ont pu apparaître comme se substituant aux contenus, faisant l'impasse sur les visées culturelles, assez vagues et difficiles à évaluer, cheval de Troie pour plier l'École aux *desiderata* de l'économie. La coexistence d'un programme mal coordonné avec le socle accréditait l'idée d'un renoncement aux ambitions démocratiques, d'un socle perçu comme horizon du minimum pour les perdants de l'égalité des chances : le programme pour les uns, destinés aux études supérieures ; le socle pour les autres, destinés à satisfaire aux critères d'employabilité, avec une qualification minimale les destinant à la précarité professionnelle.

À cela s'ajoutait la pression évaluative, contribuant à recroqueviller les enseignements sur l'évaluable, que ce soit pour les disciplines (prévalence du français et des mathématiques) ou pour les contenus eux-mêmes, les compétences procédurales étant plus faciles à travailler, à exercer et à évaluer que les compétences « expertes » (la maîtrise du code et des techniques opératoires plutôt que la compréhension fine et le traitement de problèmes).

UNE COHÉRENCE D'ENSEMBLE AU SERVICE DE TOUS

Le nouveau socle rompt avec ces logiques, repositionne les attendus du côté de l'ambition pour tous (« réduire les inégalités et permettre l'accès de tous au savoir »), à visée propédeutique (« permettre la poursuite d'études »), avec des finalités clairement formatives (« former la personne » ; « préparer à l'exercice de la citoyenneté »), allant jusqu'à en proposer les moyens, positionnés comme essentiels.

Les compétences sont d'emblée définies comme intimement liées aux connaissances, à mobiliser face à des situations nouvelles, inattendues ou complexes (« résoudre un problème, réaliser une tâche ou un projet »). Ce qui nécessite, pour les enseignants, de concevoir « des démarches qui mobilisent les élèves (...) avec de véritables enjeux intellectuels, riches de sens et de progrès ». L'évaluation ne doit plus être excessive (« expansion abusive aux dépens

des enseignements eux-mêmes ») ni contrôle de conformité, mais attentive aux déplacements et facteur d'« encouragement à apprendre », servir la promotion et non la sélection, devenir « un outil favorisant une réflexion collégiale dans les écoles et les établissements ».

En proposant de définir les programmes en fonction du socle, le CSP vise une cohérence d'ensemble, afin de doter les élèves d'une culture commune. Le socle est lui-même repensé comme ensemble cohérent et non plus comme juxtaposition d'une série de disciplines. On se souvient des sept compétences de 2006, mono-disciplinaires ou pluridisciplinaires, les deux dernières portant sur des dimensions transversales (compétences sociales et civiques, l'autonomie et l'initiative) pouvant apparaître décrochées des domaines disciplinaires, compétences supplétives dont on pourrait s'occuper une fois le reste fait... Le nouveau socle, composé de cinq domaines de formation, propose « une vision large et intégratrice de tous les aspects de l'instruction et de l'éducation et pas seulement le développement des capacités cognitives, même si elles sont essentielles »². Quelles lignes-forces se dégagent ?

CONTENUS INSÉPARABLES DES PROCESSUS

Significatif, l'intitulé réaffirme l'importance de la culture, invitant à penser les attendus au-delà de l'instrumentalisation techniciste et appauvrie des enseignements. Rompant avec une conception chosifiée, muséographique, on évoque « l'accès à une culture vivante », redéfinie.

Avec le domaine 1 (« les langages pour penser et communiquer »), on note une volonté de réduire la hiérarchie scolaire des savoirs. À côté de la maîtrise de la langue française, objet d'apprentissage ayant vocation à devenir outil au service de tous les autres, bien d'autres langages sont évoqués (langues étrangères ou régionales, langages scientifiques, informatiques, artistiques, sportifs), dans l'esprit d'une éducation polytechnique n'oubliant pas les arts du « faire ». Langages dans une vision plurielle et polyphonique, à mobiliser dans des activités d'expression, de communication (« ateliers d'écriture, d'éducation aux médias et à l'information, exposés, débats argumentés, interactions linguistiques, pro-



© Benoît Debuissier

ductions artistiques, activités physiques et sportives ») mais aussi de recherche (« décrire, organiser les données, les interpréter, raisonner, argumenter, communiquer ses recherches et ses résultats »). C'est insister là sur une pièce faible de l'école : la place accordée aux pratiques langagières, notamment écrites, dans leurs fonctions d'expression et surtout cognitive.

Le domaine 2 (« les méthodes et outils pour apprendre ») donne une place importante à ce qui apparaissait auparavant subalterne, relevant d'une soi-disant « liberté pédagogique » néanmoins bien encadrée par les évaluations. Il vise à « développer l'autonomie, le goût de l'initiative, favoriser l'implication dans le travail commun, la recherche, la coopération ». Concernant « tous les enseignements et espaces de la vie scolaire », les moyens ont ainsi une place déterminante. Centralité des méthodes et outils pour apprendre, qui « doivent faire l'objet d'un apprentissage explicite (...) dans tous les enseignements ». Il convient de saluer la place faite aux « activités de projets », au travail en équipe, à « la mise en commun des recherches, des pratiques et des difficultés », à « l'entraide et de la mutualisation des savoirs » à tous niveaux, rompant avec l'individualisme compétitif. L'initiation explicite au travail personnel, aux gestes de l'étude, répond aux recherches qui révèlent l'effet particulièrement discriminant des « pédagogies invisibles »³. À une vision simpliste de l'apprentissage, réceptive et solitaire, est opposée une démarche active supposant l'identification de l'enjeu derrière la tâche, la mobilisation intellectuelle, le goût de l'échange et du questionnement, les essais, l'usage d'outils de travail. « Apprendre... à comprendre », c'est un enjeu majeur, et les moyens promus accréditent les pistes de l'éducation nouvelle.

IMPLICATION, COOPÉRATION ET RÉFLEXION CRITIQUE

Le domaine 3 (« la formation de la personne et du citoyen ») déplie ce qui y contribue : développer la sensibilité, la confiance en soi et le respect des autres ; développer le jugement en exerçant la « réflexion critique et l'argumentation » ; « comprendre la règle et le droit », non pas dans une approche moraliste mais en amenant à comprendre que les règles et les lois, à la fois

« contraignent et autorisent », relèvent d'une histoire et sont perfectibles. On insiste sur la « dimension émancipatrice » des apprentissages, à condition qu'ils donnent le « goût du dialogue et de la confrontation des idées », qu'ils exercent au « jugement critique et à la recherche de vérité » permettant de « résister à toute forme d'endoctrinement ». Ce domaine engage « la totalité des enseignements portés par les différentes disciplines », ainsi que « les situations concrètes de la vie scolaire dans son ensemble ». En phase avec la loi d'orientation, « l'esprit de coopération est encouragé », toutes choses en résonance avec les acquis de l'éducation nouvelle : les principes démocratiques valent d'abord par les pratiques qui les font vivre.

Les domaines 4 et 5 (« l'observation et la compréhension du monde » ; « Les représentations du monde et l'activité humaine ») dialoguent. On propose de pratiquer les sciences « de façon active » tout au long de la scolarité, de « confronter à des problèmes ouverts », à des situations qui sollicitent « observation, imagination, créativité », à des « activités d'observation, de manipulation, d'expérimentation, d'investigation et de fabrication ». Il s'agit d'initier à une culture qui « aide à (...) comprendre le monde (...) ainsi que les grands défis de l'humanité », qui apprend à « être sensible à la perspective historique des découvertes » mais aussi des œuvres, visant « une citoyenneté critique et partagée, ouverte à l'altérité ». Cela fait écho à l'approche anthropologique des savoirs, que le GFEN n'a pas cessé de promouvoir... Puissent les programmes être à la hauteur de ces ambitions.

• Jacques Bernardin

* Jacques Bernardin est docteur en sciences de l'éducation et président du GFEN (Groupe français d'éducation nouvelle). Son dernier ouvrage *Le rapport à l'école des élèves de milieux populaires*, éditions Broché, 2013.

1. « La définition même des compétences reste problématique ». Cf. Rapport de l'IGEN n° 2007-048, « Les livrets de compétences : nouveaux outils pour l'évaluation des acquis », juin 2007, p 32.

2. Denis Paget, « Une nouvelle conception des programmes », Actes des 7^{es} Rencontres nationales de Saint-Denis « Quelle approche des savoirs ? », GFEN, *Dialogue* (à paraître), 2014.

3. Cf. Jean-Yves Rochex, Jacques Crinon (dir.), *La construction des inégalités scolaires*, Rennes, PUL, 2011.

CULTURE ET SOCIÉTÉ

« Le savoir, c'est du commun »

*Le défi de ce nouveau socle est d'articuler étroitement les savoirs et les compétences. Marie-Claude Blais *, philosophe et maître de conférences en sciences de l'éducation à l'université de Rouen, membre du Conseil supérieur des programmes (CSP) a participé à la rédaction de ce texte. Elle nous présente les enjeux d'un décloisonnement des champs disciplinaires.*

Les Idées en mouvement : Pourquoi rédiger un nouveau socle de compétences ?

Marie-Claude Blais : Nous devons faire le lien entre le socle et les programmes à partir d'un socle précédent qui insistait beaucoup sur les compétences alors que les programmes – c'est toute la tradition française – reprenaient essentiellement le découpage en disciplines. Les enseignants se retrouvaient donc confrontés à un double discours. Pour résumer très schématiquement, le défi, et j'espère qu'il a été surmonté, était de concevoir un socle commun qui articule étroitement les savoirs et les compétences. Dans la rédaction du texte, nous avons absolument évité de faire référence directement à des disciplines scolaires. À l'intérieur de chacun des cinq domaines (voir article de Jacques Bernardin, p. 11), les connaissances qui sont visées sont toujours mises en relation avec des compétences, et elles mettent en jeu plusieurs champs disciplinaires. Nous avons élaboré un classement de domaines en fonction de ce qui nous semblait important qu'un élève acquière au cours de la scolarité obligatoire.

La vieille querelle entre républicains et pédagogues semble dépassée...

Si vous faites allusion à une opposition entre des adeptes des savoirs et des partisans des méthodes, il me semble que celle-ci est dépassée. Chaque fois que l'on doit montrer que l'on sait faire telle ou telle opération intellectuelle, on fait référence à des connaissances dans un domaine ou dans un autre. Et réciproquement : les connaissances participent de la construction des compétences. Il

est impossible d'évaluer des compétences comme ci celles-ci pouvaient se pratiquer indépendamment de domaines de savoirs ou de connaissances. Apprendre à faire une carte de géographie suppose d'avoir une connaissance de la répartition des pays sur la planète. Il ne s'agit pas que d'une technique de dessin ou de quadrillage.

Le Conseil supérieur des programmes a également souhaité éviter le cloisonnement entre les champs disciplinaires...

Aujourd'hui, les séquences, en primaire et encore plus au collège, sont constituées en référence à des disciplines. L'une de nos hypothèses est que les élèves ont du mal à percevoir le sens des savoirs quand ceux-ci sont trop séparés. Nous avons souhaité « relier les connaissances » pour reprendre l'expression d'Edgar Morin. Mais un texte officiel ne peut pas tout faire, nous voudrions que les enseignants rentrent dans cette démarche et nous devons parvenir à une évaluation qui prenne en compte les différentes approches disciplinaires. Nous sommes là un peu à contre-courant d'une tradition très ancienne. En même temps, les enseignants savent très bien que faire des mathématiques, c'est aussi faire appel à la langue littéraire (savoir lire le français, savoir interpréter un texte...) mais aussi à l'histoire des sciences et des techniques. Tous les savoirs sont corrélés les uns avec les autres. La connaissance permet de comprendre et d'agir. Face à la complexité du monde, les découpages des savoirs dans des domaines très pointus les rendent abstraits et éloignés de la vie. Il y a un lien entre l'histoire, les arts et les sciences que

l'on enseigne et il y a un lien avec les savoirs que l'on enseigne et les langages que l'on utilise pour les transmettre.

Qu'espérez-vous concrètement ?

L'idéal serait d'introduire cette complexité progressivement, de favoriser l'interdisciplinarité et la collaboration entre les professeurs. Nous espérons surtout des modifications au niveau de l'évaluation ; qu'elle puisse se faire domaine par domaine et qu'elle amène les enseignants à s'assurer que les enfants ont compris les relations entre les différents domaines. Nous souhaiterions éviter des évaluations morcelées, item par item. Nous insistons également sur les acquisitions dans la durée, c'est-à-dire sous forme de cycles. Les programmes vont être rédigés cycle par cycle, soit trois ans pour acquérir connaissances et compétences. Un des aspects de la refondation de l'école, c'est que le cycle 3 englobe l'avant-dernière et la dernière classe du primaire et la 6^e. Mais les structures institutionnelles et la tradition universitaire rendent cela très difficile. Dans la réalité, l'élémentaire est séparé du collège avec un passage en 6^e souvent dramatique pour les élèves. Pour éviter la division trop grande entre les approches disciplinaires, la formation des enseignants est encore plus nécessaire. Nous voudrions aussi favoriser davantage la coopération entre élèves à travers des projets interdisciplinaires.

Est-ce que ce nouveau socle contribue à réconcilier les objectifs de constitution du commun et d'émancipation individuelle ?

Je l'espère, car aujourd'hui, dans un monde où l'on privilégie

« Actuellement, il y a une sorte de méconnaissance du rôle des institutions sociales, qui pourtant assurent la vie collective et garantissent les libertés individuelles. »

l'individu, il y a une transformation du sens que les parents donnent à leur vie familiale et donc à la vie des enfants. Les familles sont centrées sur le bonheur et l'épanouissement de leur enfant, et ont tendance à perdre de vue le lien entre son émancipation et son entrée dans une culture commune. Dès le début de l'école obligatoire, la finalité collective de l'éducation était affirmée, et elle n'était pas dissociable de l'émancipation de chacun. Il s'agissait de construire une société plus libre et la liberté acquise par l'instruction devait permettre à chacun de travailler à améliorer le destin commun. Actuellement, il y a une sorte de méconnaissance du rôle des institutions sociales, qui pourtant assurent la vie collective et garantissent les libertés individuelles. L'école, en tant qu'institution qui a pour fonction d'introduire les enfants dans cette vie commune n'est plus comprise ainsi par la société. De ce fait, les élèves peinent à comprendre le sens de ce qu'ils doivent apprendre. Pourtant, on est un individu parce qu'on s'inscrit dans un collectif. Toutes les connaissances et compétences énoncées dans le socle sont l'expression des efforts des hommes et des femmes pour comprendre le monde et aménager la vie commune. Pourquoi les enfants trouvent-ils du sens à ap-

prendre le théorème de Thalès ou à découvrir Cyrano de Bergerac ? Parce qu'ils sont introduits par là dans l'histoire de l'humanité. Le savoir, c'est du commun, il n'y a aucun doute. C'est pourquoi, il est important que les programmes soient élaborés par la nation, et résultent d'une délibération démocratique.

Le nouveau socle permet-il d'intégrer aux savoirs scolaires les « savoirs sociaux » (familiaux, numériques, culturels...) des jeunes ?

Le socle ne peut pas tout. Il laisse une large place à l'imagination des enseignants, à leurs qualités d'écoute attentive des élèves et de leurs intérêts ainsi qu'à la prise en compte de tous les savoirs acquis ailleurs qu'à l'école. Autrement dit, une fois le socle défini, la pédagogie reprend ses droits. Cependant, nous avons montré dans nos travaux à quel point les transmissions familiales peuvent favoriser la réussite scolaire. Le socle commun vise justement à donner à tous les élèves ce que certains d'entre eux trouvent « naturellement » dans leur famille, comme par exemple l'organisation du temps ou les méthodes de travail. C'est en ce sens qu'il pourrait contribuer à une plus grande justice sociale.

Propos recueillis par Ariane Ioannides

* Marie-Claude Blais a publié entre autres avec Marcel Gauchet et Dominique Ottavi *Transmettre, apprendre* (Stock, 2014), *Conditions de l'éducation* (Fayard/Pluriel, 2010), *Pour une philosophie politique de l'éducation* (Broché, 2002).



© Benoît Debuissier

Ranimer les valeurs démocratiques et émancipatrices

La formation de la personne et du citoyen constitue l'un des cinq domaines de formation du socle. Une ambition « culturelle » et ouverte que nous explique Laurence Loeffel.*

Le rapport sur l'enseignement laïque de la morale, remis en avril 2013, soulignait le relatif empilement des dispositifs, initiatives et « éducation à » s'ajoutant aux enseignements, au détriment de la cohérence et probablement de l'efficacité de ce domaine d'enseignement. Un domaine qui n'est pas considéré comme une discipline scolaire à part entière, toujours en tension entre des visées éducatives et des objectifs d'enseignement et mobilisant une pluralité d'acteurs de la communauté éducative. L'actuel projet de programme tend à remédier à ces difficultés en proposant un parcours unifié et cohérent aux cycles 2, 3 et 4. Il s'inscrit résolument dans la perspective d'une éducation à la démocratie visant l'exercice d'une citoyenneté éclairée et la formation d'un citoyen émancipé et autonome. En ce sens, il s'inscrit en cohérence avec le projet de socle commun de connaissances, de compétences et de culture dont la philosophie de l'éducation sous-jacente vise à ranimer la dimension émancipatrice de la culture humaniste que les disciplines, les domaines d'enseignement, la vie scolaire sont censés porter et les enseignants incarner.

UNE CULTURE AU-DELÀ DES CONNAISSANCES

Dans la proposition de socle commun de connaissances, de compétences et de culture, le Conseil supérieur des programmes s'est attaché à réaffirmer ce qui lui semble fondateur pour l'école, et au-delà, fédérateur d'une culture commune de la société présente et à venir : au-delà des connaissances et compétences acquises dans le temps de la scolarité obligatoire, la culture valorisée dans le projet de socle est la culture commune de tout individu aspirant à l'exercice d'une citoyenneté éclairée et à l'épanouissement professionnel et personnel au sein d'une société démocratique. Il s'agit de connaissances, de valeurs, d'outils pour comprendre ; il s'agit surtout de redonner aux missions de l'École tout leur sens, en réinscrivant les contenus et les objectifs d'enseignement dans un socle de valeurs.

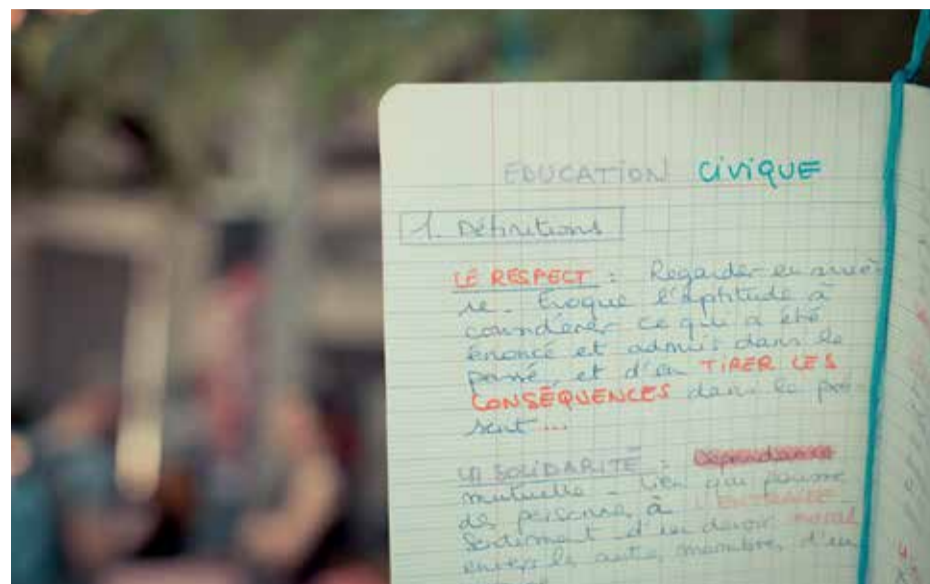
Ainsi, le socle stipule-t-il de manière liminaire que la scolarité obligatoire « donne aux élèves les moyens de construire une culture commune qui leur permettra de s'épanouir personnellement, de développer leur sociabilité, de s'insérer dans la société où ils vivront, de participer, comme citoyens, à son évolution. Lors de cette scolarité obligatoire, les élèves acquièrent les

connaissances et compétences indissociables qui leur permettront d'accéder à un métier et de poursuivre leur formation tout au long de leur vie, quelle que soit la voie choisie ».

L'horizon culturel du socle « concerne tous les élèves » ; il ne s'agit donc pas d'un « SMIC culturel » ne concernant que les élèves les plus en difficulté, les plus moyens ou les plus fragiles. D'où le renforcement de l'horizon d'une communauté de culture acquise à l'école et par l'école et dont le point d'appui ne peut être constitué que par les valeurs communes : « [la culture commune] ouvre à la connaissance, forme le jugement et l'esprit critique. Elle fournit une éducation générale fondée sur des valeurs qui permettent de vivre en société. Elle favorise un développement de la personne en interaction avec le monde qui l'entoure. Elle développe les capacités de compréhension et de création, les capacités d'imagination et d'action. Le socle commun définit les connaissances et les compétences qui ouvrent à tous les élèves cet accès à une culture vivante. Il doit les conduire à maîtriser les langages fondamentaux qui permettront de concevoir une représentation ordonnée et rationnelle du monde. Cette culture scolaire accompagne et favorise le développement physique, cognitif et sensible ; elle permet d'agir, de conquérir et d'exercer ainsi progressivement sa liberté et son statut de citoyen responsable. L'acquisition de cette culture est indispensable pour réduire les inégalités et permettre l'accès de tous au savoir. »

Ce préambule ouvrant aux cinq domaines du socle replace explicitement la citoyenneté démocratique et ses valeurs au centre de l'École et de ce qui s'y enseigne. Faut-il voir en cela l'éternel retour de l'injonction à la citoyenneté, si typique de l'école en France, voire une manière de « se payer de mots », ainsi que le pensent certains, ou faut-il y lire une ambition de refondation culturelle de l'école ?

Ensemble du socle, dans sa manière de poser des principes neufs (comme la prise en compte de toutes les dimensions de l'enfant/élève, physique, cognitive et sensible, la valorisation de l'imagination et de la créativité), de bousculer l'ordonnement traditionnel des découpages disciplinaires, de promouvoir la valeur de tous les langages (notamment artistiques), d'appeler les disciplines à coopérer de concert à la transmission des valeurs démocratiques et humaines, cet ensemble plaide en faveur



© Benoît Deubisser

d'une ambition de refondation culturelle de l'école dont la formation de la personne et du citoyen est à la fois le principe, le cœur et l'horizon.

LA FORMATION DE LA PERSONNE ET DU CITOYEN

La formation de la personne et du citoyen constitue l'un des cinq domaines de formation du socle, un domaine à part entière, donc, mais si l'on y regarde bien, les quatre autres domaines contribuent chacun à leur manière à la formation de la personne et du citoyen. Il s'agit bien d'introduire l'enfant/élève à la multiplicité des univers de sens et de symbole, ce qu'on appelle culture. Par là se forment la personne et le citoyen, non pas dans une dimension régionale de l'éducation et de la formation, mais dans sa dimension fondatrice. L'objectif de formation de la personne et du citoyen dépasse ainsi la considération (et la querelle !) des « fondamentaux » pour conduire au rappel de ce qui est fondateur de l'école et de son action, fondateur des enseignements comme des apprentissages.

Le domaine se décline en quatre objectifs : « Développer la sensibilité, la confiance en soi et le respect des autres », « Comprendre la règle et le droit », « Développer le jugement », « Développer le sens de l'engagement et de l'initiative ». Ces quatre objectifs sont retraduits dans les projets de programme en « Culture de la sensibilité », « Culture de la règle et du droit », « Culture du jugement » et « Culture de l'engagement ». Ces choix résonnent avec l'ambition culturelle du socle : le mot de « culture » n'est pas à comprendre comme un simple synonyme, éventuellement plus raffiné, de « éducation » ou « formation ». Il évite la connotation normative de ces deux derniers termes pour suggérer un objectif de culture de soi favorisant le rapport à soi-même, aux autres et au monde. Cette

« culture » vise tous les aspects de la formation et de l'exercice de la citoyenneté : la sensibilité, le rapport aux normes, la dimension cognitive et la capacité à s'engager et à agir. Aucune n'est prioritaire, ces différentes dimensions de la citoyenneté ne sont pas comprises comme hiérarchiques, ni dans un ordre temporel de priorité. Toutes concourent aux mêmes objectifs : l'autonomie, la coexistence des libertés, la formation d'un sentiment d'appartenance à la communauté des citoyens, la capacité à exercer un jugement critique en vue d'apprécier le bien-fondé des normes établies et se donner les moyens de les faire évoluer, le cas échéant, le sens de l'engagement et le développement d'un pouvoir d'agir dans le collectif, ce qui suppose de faire vivre les pratiques démocratiques liées à la participation.

En cohérence avec le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, ces projets de programme réaffirment que la formation d'un citoyen éclairé à l'école et par l'école est toujours à l'ordre du jour ; elle passe par l'ambition culturelle de l'école portée par tous les enseignements et tous les acteurs.

• Laurence Loeffel

* Laurence Loeffel est coauteur avec Alain Bergounioux et Robert Schwartz du rapport *Pour un enseignement laïque de la morale*, remis au ministre de l'Éducation nationale en avril 2013. Elle est membre du Groupe de proposition du programme d'enseignement moral et civique remis au Conseil supérieur des programmes en mai 2014.

ÉCLAIRAGE

Qu'apportent les compétences au socle commun ?

*La notion de compétence est une innovation officiellement introduite à la faveur du socle commun. Pour beaucoup d'acteurs éducatifs, elle a permis de faire bouger les pratiques dans un système sclérosé. Pour d'autres, la compétence est un repoussoir qui cristallise toutes leurs craintes : notion compliquée à mettre en œuvre et à évaluer, qui dilue les disciplines. Olivier Rey * fait le point.*

Il faut reconnaître que, depuis 2006, les hésitations de certains ministères à mettre en œuvre le socle commun n'ont pas simplifié l'appropriation de cette démarche. Il apparaît pourtant aujourd'hui que l'abandon de cette notion, quel qu'en soit le prétexte, serait le signe d'une résignation à un modèle éducatif que la plupart des analyses considèrent à la fois inefficace et inéquitable.

S'ASSURER QUE TOUS LES OBJECTIFS DE L'ÉDUCATION SONT POURSUIVIS

La première vertu des compétences réside dans leur utilisation comme vecteur de modification des contenus d'enseignement. On s'accorde en effet pour considérer que l'éducation, quel que soit le système national, poursuit à des degrés variables trois objectifs majeurs : transmettre les connaissances issues de la recherche ; cultiver les capacités cognitives des élèves ; faciliter l'acquisition de savoirs utiles pour la vie.

Le premier objectif est bien assimilé car il correspond à la façon traditionnelle dont s'est organisée la transmission des connaissances à travers les disciplines scolaires. Le deuxième objectif est parfois implicite mais, depuis Piaget, on identifie bien en quoi le développement cognitif mérite une attention particulière car il est intrinsèquement lié à l'appropriation et la maîtrise des savoirs. Le troisième objectif peut sembler évident mais ses contours trop généraux amènent souvent à l'oublier. Réduire en effet la dimension sociale et culturelle de l'éducation à l'éducation civique ou la sensibilisation artistique revient à aborder la question par la vision la plus étroite. Une autre ambition consiste à comprendre comment l'école peut apporter à chaque jeune la compré-

hension des ressorts majeurs de la vie en société et la maîtrise de comportements essentiels pour agir dans le monde actuel.

La compétence renvoie justement à la combinaison complexe de connaissances, de capacités, d'habiletés, de valeurs, d'attitudes et de motivations, ensemble d'éléments qui permet une action humaine efficace. À ce titre, l'un des intérêts de la notion consiste à mettre simultanément l'accent sur les trois objectifs de l'éducation, en associant aussi bien les aspects cognitifs que non cognitifs. La compétence permet donc de maintenir une vigilance constante sur la nature des savoirs transmis, pour prévenir le fait que ces derniers deviennent des savoirs « morts », énoncés de façon routinière. Comment, en effet, qualifier des savoirs qui ne seraient utilisés qu'en contexte scolaire, que les élèves ne manipuleraient que pour répondre à des exercices de restitution ou de répétition formelle lors des examens ? Utiliser les compétences en éducation revient en fait à travailler la question du transfert des savoirs, défi récurrent à toute situation d'enseignement et de formation.

Dans le cadre du socle commun, cela permet de poser avec encore plus d'acuité l'enjeu de la scolarité commune : qu'est-ce que nos élèves maîtrisent vraiment à l'issue du parcours que la nation a jugé nécessaire de rendre obligatoire pour tous ?

LA CULTURE AU FRONTON DU SOCLE : POUR QUELLE SIGNIFICATION ?

On peut, dès lors, s'interroger sur ce qu'a voulu signifier le législateur, en rajoutant le mot « culture » au socle commun de connaissances et de compétences, dans la loi de 2013. Il ne s'agit probablement pas de la culture au sens an-

thropologique du terme : l'école n'est pas le lieu premier de la socialisation même si elle y concourt. La spécificité de l'école est plutôt à rechercher dans ce qu'on appelle parfois la « culture scolaire » ou le « regard instruit » sur le monde, c'est-à-dire une forme de découpage de la réalité étayé par des savoirs. Le rajout du mot « culture » visait plus vraisemblablement à rassurer tous ceux qui redoutent une acception utilitariste des compétences.

AIDER LES ÉLÈVES À MAÎTRISER LEURS APPRENTISSAGES

Le deuxième grand intérêt de la notion de compétences est de servir de vecteur d'évolution des pratiques pédagogiques. En soulignant l'enjeu stratégique de certaines compétences partagées entre les différentes disciplines (expression écrite et orale, travail en groupe, sélection et restitution de l'information...), elle montre l'intérêt de les travailler de façon spécifique. Cet ensemble de compétences partagées est en effet à l'œuvre dans chaque discipline, mais demeure trop souvent cachée ou en tâche de fond. Certains élèves, surtout ceux qui sont issus des catégories sociales dominantes, ont souvent eu d'autres occasions de travailler ces compétences partagées, celles-là même qui contribuent à définir le « métier d'élève » le plus adapté à la réussite. D'autres, en revanche, souffrent dès le début de la scolarité de handicaps qu'ils n'arrivent pas à rattraper et qui sont peu identifiables dans le curriculum officiel.

En mettant l'accent sur l'engagement des élèves dans l'apprentissage, l'approche par compétences amène au contraire à travailler sur des tâches complexes, à se focaliser sur la compréhension des situations (cadre et identification des problèmes), à privilégier l'explicitation et la réflexivité.

REPENSER L'ÉVALUATION

Pour les parents, les compétences du socle sont restées peu ou mal connues : il faut reconnaître que l'institution n'a rien fait pour populariser le socle commun ! Ces compétences ont parfois été confondues avec les compétences élémentaires qu'on vise

quand on dit par exemple qu'un élève est « compétent » en calcul mental. Pour beaucoup d'acteurs de l'éducation, les compétences ont été introduites par le livret personnel de compétences, mis en place de façon hâtive et maladroite. On s'est rendu compte rapidement qu'on ne pouvait laisser coexister une logique d'évaluation traditionnelle, telle que le brevet des collèges, avec une évaluation des compétences.

La première obéit à une logique de contrôle des acquis, où l'on va interroger l'élève sur des échantillons de connaissances à restituer. La deuxième nécessite au préalable des étapes d'évaluation formative où l'on va apprendre à résoudre des énigmes ou à répondre à des questions inédites en proposant parfois des stratégies différentes de résolution pour un même problème. Une grande part de la réussite aux tâches complexes réside dans la capacité à identifier les données pertinentes pour répondre au défi proposé, puis à les mobiliser de façon efficace. L'évaluation implique ici qu'une lacune dans un domaine est rapidement bloquante, contrairement aux examens traditionnels qui autorisent la compensation entre matières.

Si la tâche demandée comporte par exemple une visite commentée d'une cathédrale à des visiteurs américains, on voit mal comment une excellence en histoire pourrait compenser d'importantes lacunes en anglais, et vice-versa !

Évaluer les compétences, c'est en fin de compte mettre au centre du système une évaluation qui serve à apprendre : on voit par conséquent que parler des compétences ramène toujours sur les débats stratégiques du système éducatif...

• Olivier Rey

* Olivier Rey est responsable de l'unité Veille & Analyses de l'Institut français de l'Éducation (IFÉ) – ENS de Lyon.

À LIRE

- Feyfant Annie et Rey Olivier (2014). « Évaluer pour (mieux) former », dossier de veille de l'IFÉ, n° 94, septembre. Lyon : ENS de Lyon.
- Rey Olivier (2014). « Scolarité obligatoire et socle commun après la loi de refondation », note de veille IFÉ. Lyon : ENS de Lyon. <http://edupass.hypotheses.org/271>
- Rey Olivier (2013). « Les compétences clés dans l'enseignement obligatoire en Europe : fantasmes et réalités pédagogiques », communication AREF 2013. <http://perso.ens-lyon.fr/olivier.rey/les-competences-cles-dans-l-enseignement-obligatoire-en-europe-fantasmes-et-realites-pedagogiques>
- Rey Olivier (2012). « Le défi de l'évaluation des compétences », dossier de veille de l'IFÉ, n° 76, juin. Lyon : ENS de Lyon.

AILLEURS

Inventer un nouveau modèle français ?

*Le nouveau socle présente l'ambition de garder une culture commune « maison », fidèle à nos valeurs, tout en prenant en compte l'idée d'un curriculum. Roger-François Gauthier * s'interroge : et si (pour changer) on s'inspirait sans copier, si le socle redevenait, au meilleur sens, une affaire française ?*

L'histoire scolaire, dans beaucoup de pays, dont le nôtre, ne s'est pas fondue, comme on l'entend parfois, dans quelque mondialisation uniformisante (qui existe, à titre de tendance, bien sûr) mais conjugue et tresse des évolutions nationales et supranationales qui en deviennent parfois difficiles à distinguer. Il n'est en effet pas rare que la déclinaison « nationale » d'une tendance « supra » conduise certains pays à creuser l'authenticité de leur chemin propre, ne serait-ce que comme conséquence de l'obligation de se situer par rapport à d'autres, de « remettre à plat » des caractères nationaux propres qui étaient parfois devenus inconscients.

QUELLES PRÉOCCUPATIONS EN EUROPE ?

Le socle, en France, depuis son instauration législative en 2005, est souvent décrit par les acteurs, notamment dans les écoles et les collèges, comme quelque « fatalité » européenne et/ou néolibérale à laquelle il serait impossible d'échapper... Cette résignation, en réponse à laquelle l'institution n'a pas vraiment expliqué les choses, n'est-elle pas au fond d'une profonde tristesse ? Toute l'histoire éducative française, pluri-séculaire, avec ses richesses, et notamment avec tout ce que signifie en ce pays l'« école de la République », que les difficultés contemporaines conduisent parfois à oublier, serait venue se dissoudre, corps et biens, dans quelque marée supranationale qui aurait tout emporté ? Si nous portons le regard au-dessus des frontières hexagonales, que voyons-nous, qui puisse nous permettre de comprendre mieux le sens de ce qui se passe en France, ce qui est au fond l'objectif ?

• Dans les politiques des États, nous constatons certainement une préoccupation commune et relativement récente pour les questions curriculaires et pour cette idée de curriculum. Les responsables ont peu à peu pris conscience que les politiques quantitatives, tournées d'abord vers l'augmentation des taux d'accès aux différents niveaux, ou les politiques fragmentées, consistant à agir sur un levier indépendamment des autres ou des effets de système, ne suffisent pas : il apparaît de plus en plus incontournable de se préoccuper aussi ou peut-être même d'abord de la cohérence et de la pertinence de ce qui est enseigné, de s'interro-

ger sur l'efficacité réelle des enseignements pour la totalité des élèves, d'éviter la constitution de niches de laissés-pour-compte. La France dans cette évolution ? : « en progrès », même si la notion de « curriculum » pour désigner cette recherche de cohérence contenus/évaluation/formation des maîtres n'est pas encore acceptée des acteurs ni encore assez clairement ni constamment désignée comme essentielle à changer les politiques d'éducation ;

• Dans beaucoup de pays, par exemple les pays scandinaves, les questions posées en France autour du socle commun ont en fait été traitées il y a longtemps au plan structurel par la constitution de l'école de base, réunissant ou allant loin dans la continuité entre école primaire et secondaire inférieure. On n'a pas décidé d'un socle pour se demander ensuite si on allait créer l'école du socle, on a activé ensemble les deux logiques. La France dans cette évolution ? : « à suivre... », mais on peut considérer qu'on n'a pas encore de conception culturelle commune qui subsumerait les distinctions dépassées entre école primaire et « école secondaire inférieure » ;

• Aussi bien dans des pays à tradition centralisée comme l'Italie que dans des pays à tradition très décentralisée, comme l'Angleterre, on a assisté à une remise en cause des tendances historiques au bénéfice de la recherche d'un juste milieu, d'un niveau à la fois efficace et régulable d'action pédagogique, et ce précisément dans le cadre d'un curriculum national : le curriculum national fixe des objectifs précis, voire des modalités d'évaluation, mais « ce qui est véritablement enseigné » est l'objet d'une élaboration au niveau de l'établissement¹. L'autonomie, les marges de manœuvre de l'établissement, l'explicitation de ce qu'il enseigne et de la façon dont il évalue les élèves correspondent en bien des pays à un point d'équilibre diversement trouvé. La France dans cette évolution ? : ce chemin n'est pas engagé, et la question reste taboue, même s'il est de plus en plus difficile de maintenir l'article de foi selon lequel « on enseigne partout la même chose ».

LES ÉLÈVES ÉVALUÉS DIFFÉREMENT

La façon dont les élèves sont évalués en fin de scolarité obligatoire est riche aussi de surprises et peut-être d'enseignements :

• Partout ou presque une confiance très

forte est faite à l'établissement qui scolarise les élèves pour statuer et décerner la validation de ces études : en dehors de l'Angleterre,² avec l'apport (Italie) ou non de membres de jurys extérieurs, c'est la responsabilité de l'établissement. En Italie, même, c'est le conseil de classe qui décide (ou non) de présenter l'élève à la validation selon les notes qu'il a obtenues ;

• On a vu toutefois apparaître de plus en plus des solutions qui agrègent, même si c'est au bout du compte le conseil de classe qui « délibère » en tant que jury, des prises d'information diversifiées sur le candidat : certes l'évaluation par les professeurs au fil de la scolarité (en général avec une stratégie collective explicite des modalités retenues collectivement), mais aussi différents apports externes, comme des tests (Italie), des épreuves externes (Belgique francophone, et Italie, sous la forme d'un véritable examen) ;

• On constate partout des modalités diverses de prise en compte de la richesse du profil des élèves dans la procédure de validation, assorties en général d'une exigence de faire ses preuves partout : il faut valider chaque enseignement, aucune compensation n'est faite, aucune moyenne générale même n'est calculée (sauf en Italie, mais il faut avoir la note seuil dans chaque discipline pour avoir le droit de se présenter à l'examen). En Angleterre, on accorde les certificats un par un, et les élèves, dans certaines disciplines, ont le choix du niveau auquel ils souhaitent présenter telle ou telle évaluation. L'Angleterre, en outre, qui limite la part de ce qui est obligatoire au sein de l'évaluation des GCSE (fin de « collège »), donne en revanche un choix considérable d'enseignements optionnels aux élèves en fonction de leurs goûts.

En général la certification de fin de scolarité obligatoire donne libre accès aux études du choix de l'élève, sauf en Belgique francophone, et, curieusement, sauf en Finlande, où la « compensation » n'est pas calculée pour l'attribution du diplôme, mais où elle l'est pour l'affectation en lycée...

Les évaluations restent en général « disciplinaires », ainsi que la présentation des résultats. Les « compétences » sont souvent décrites comme intégrées aux évaluations disciplinaires, mais on voit assez peu de chose pertinentes sur l'évaluation des compétences transversales. Peut-être le *colloquio* italien serait-il à évaluer de près...

Mais reprenons la question de savoir si les politiques éducatives françaises sont condamnées à n'être que des reflets, plus ou moins acceptés des acteurs, de politiques supranationales décidées ailleurs, ou de modes mal comprises qui feraient successivement tache d'huile. Comme on l'a vu, aucun pays n'a de système miracle, en matière de scolarité obligatoire : on peut simplement observer que plusieurs curseurs sont différemment positionnés selon les pays : quelle confiance est-elle faite à l'établissement, pour la définition fine des programmes et pour décerner les certifications ? Comment fait-on pour qu'il n'y ait pas de laissés-pour-compte des savoirs ? A-t-on l'idée de logiques compensatrices ou



© Benoît Debuissier

fait-on preuve d'une exigence, au moins apparente, supérieure ? A-t-on l'idée d'un continuum total de 6 à 16 ans ? Laisse-t-on le choix aux élèves, notamment à l'issue de la scolarité obligatoire ? Cela dit on voit bien que, s'agissant de l'enseignement des compétences, notamment de façon transversale, on trouve de nombreuses recherches, mais sans que jusqu'ici aucun modèle n'émerge (sans doute au Canada, en revanche, des perspectives intéressantes ont été dessinées).

Pourquoi alors ne pas se dire que la France, avec sa nouvelle façon de travailler dans ces domaines, avec une charte des programmes qui donne un peu le « la » au niveau des principes, mais surtout avec l'ambition de construire un socle commun qui propose, au-dessus de la fausse opposition connaissances/compétences, la notion de « culture commune » pour définir aussi bien la fonction de l'école que le rapport aux savoirs qu'elle doit construire, peut avoir des chances de cesser d'être ce pays devenu quelque peu honteux de certains des résultats de son école et relativement suiviste pour montrer à son tour quelques chemins intéressants ?

• Roger-François Gauthier

* Roger-François Gauthier est inspecteur général de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche, professeur associé en politiques éducatives comparées à l'université Paris-Descartes et membre du Conseil supérieur des programmes (CSP).

1. « Ainsi, par exemple, au sein d'un établissement secondaire espagnol, les enseignants d'une même discipline se réunissent au début de l'année scolaire pour élaborer la « *programacion didactica* » pour l'année en cours. Ils définissent, dans un document écrit, les objectifs spécifiques de leur cours, à savoir la version « adaptée » (à leurs élèves) des objectifs fixés dans le document national (les *Enseñanzas mínimas*, plus ou moins équivalent du « socle » français). Le profil de l'élève décrit dans les *Enseñanzas* (en termes de « capacité de... faire, reconnaître... ») constitue la seule référence qu'ils ont à disposition, et qu'ils utiliseront également pour définir les critères d'évaluation de leur discipline. La « *programacion didactica* » ainsi établie sera ensuite soumise à l'approbation du conseil de l'établissement, qui veille à la cohérence du curriculum de l'établissement » (Luisa Lombardi, doctorante, document interne au CSP).

2. Étude réalisée dans le cadre du Conseil supérieur des programmes, secrétariat général, par Luisa Lombardi, sur la certification de la scolarité obligatoire en Espagne, Angleterre, Italie, Finlande et Belgique francophone.

Réforme de structure ou de posture ?

Quels sont les soubassements historiques du socle commun ? Avec un peu de recul, celui-ci est bien dans la continuité de l'histoire longue de l'École. Dans le dossier très complet des « Cahiers pédagogiques » consacré au socle¹, Bruno Garnier* revient sur les enjeux de ce projet.

« Le socle commun est un acte fondateur qui engage l'institution scolaire dans son ensemble. » Cette phrase n'est pas tirée de la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, mais de la définition du premier socle commun, celui qui accompagnait la loi d'orientation de 2005. Quels peuvent bien être les enjeux de ce projet fondateur, initié sous une majorité de droite et relancé sous une majorité de gauche huit ans plus tard ?

DANS LE SILLAGE DE LISBONNE...

Le socle commun de connaissances et de compétences fut la référence centrale autour de laquelle s'étaient organisées les préconisations de la commission constituée en septembre 2003 et présidée par Claude Thélot. Pendant qu'elle travaillait, un grand débat national sur l'école fut lancé dans toute la France jusqu'en janvier 2004, dont les conclusions lui furent adressées. François Fillon allait s'en inspirer pour préparer la loi d'orientation qui fut promulguée le 23 avril 2005.

Ce premier socle commun a pu être vu comme la traduction française de la convergence des politiques européennes d'éducation, dans le sillage du Conseil européen de Lisbonne de mars 2000. Il y avait été question d'accroître la qualité des systèmes d'éducation et de formation, de faciliter l'accès de tous à l'éducation tout au long de la vie, d'ouvrir la formation sur le monde. Au Conseil européen de Barcelone (mars 2002), les États membres se sont accordés sur des « méthodes de coordination » mobilisant un système d'éta-

lonnage d'inspiration anglo-saxonne, le *benchmarking*, qui consiste en une comparaison des performances des systèmes éducatifs par rapport à des objectifs fixes. Les moyens préconisés s'inspirent des pratiques managériales concurrentielles : transmettre des indicateurs de performance aux acteurs locaux et subordonner les moyens aux résultats. Les piliers de compétences et les évaluations périodiques du socle commun ne s'inscrivaient-ils pas dans cette logique ?

En France, des voix s'élevèrent pour reprocher au socle commun d'adopter un programme de gestion libérale de l'éducation, où l'usager devient responsable de son employabilité sur le marché du travail, à partir du moment où on lui a transmis les compétences de base (*basic skills*).

L'école du socle ne poursuivrait-elle plus l'objectif d'émancipation sociale, fruit d'une tradition issue des Lumières, a présent considéré comme hors de portée ? Cependant, une autre interprétation permettait de voir dans le socle commun, tout au contraire, une tentative de réparation au collège unique français, et c'est cette interprétation qui lui a sans doute permis de se voir reprendre par le ministre socialiste Vincent Peillon dans la loi de 2013.

Mais de quel mal souffre donc le collège unique français, dont l'institution du socle commun pourrait le guérir ? Pour répondre à cette question, il faut revenir sur la loi du 11 juillet 1975 de René Haby qui unifia les CES (collèges d'enseignement secondaire) et les CEG (collèges d'enseignement général) sous la dénomination unique de collège. La réforme unifia également les établissements du

second cycle du second degré, en transformant les CET (collèges d'enseignement technique) en LEP (lycées d'enseignement professionnel).

Dorénavant, c'est en classe de 3^e que les élèves font l'objet de la première décision d'orientation vers les lycées d'enseignement général ou vers les lycées d'enseignement professionnel aujourd'hui lycées professionnels.

LA RÉFORME HABY

On peut dire que la réforme de René Haby a façonné le système éducatif français que nous connaissons : un tronc commun pour quasiment toute une classe d'âge de 11 à 15 ans, suivi d'une première orientation à la fin de la classe de 3^e. Or, cette orientation est socialement inéquitable : une étude du ministère de l'Éducation nationale publiée en 2005 montrait que près de 90 % des élèves de 6^e enfants de cadres supérieurs accédaient en 2nde générale de lycée six ans plus tard, tandis que moins de la moitié des élèves de 6^e enfants d'ouvriers y parvenait. À l'inverse, l'entrée au lycée professionnel, qui ne concerne qu'une minorité d'enfants de milieux favorisés, accueille près de la moitié des enfants d'ouvriers.

Encore ces inégalités scolaires pourraient-elles demeurer sans effet sur la qualité de l'insertion professionnelle, si toutes les formations du second degré permettaient l'accès à des études après le baccalauréat ou étaient équivalentes sur le marché du travail. Or, il s'avère que la diversité des scolarités se traduit en inégalités professionnelles et sociales durables. Il faut le reconnaître : le collège unique n'a pas fait progresser l'égalité des chances.

TRIPARTISME SCOLAIRE

Mais ce procès en iniquité doit tout de même être nuancé. On ne peut pas juger de la réussite d'une réforme sans la comparer à ce qui lui préexistait. Le CES proposait aux élèves trois voies d'études : sections classiques et modernes de l'enseignement général long (voie I) ; sections modernes de l'enseignement général court (voie II) ; classes du cycle de transition et du cycle terminal pratique (voie III). Or, ces filières se sont vite révélées aussi étanches scolairement que pouvait l'être l'origine sociale de leurs populations respectives. De l'aveu même de son principal auteur, la réforme Capelle-Fouchet de 1963 avait abouti à une forme de tripartisme scolaire peu compatible avec l'idée qu'on peut se faire d'une école démocratique. « Si le tripartisme scolaire réussissait à maintenir la répartition précoce des enfants entre trois voies pédagogiques aux destins sociaux très inégaux, c'est qu'il s'appuyait sur une structure solidement installée. Les trois mondes de l'enseignement primaire, de l'enseignement secondaire et de l'enseignement technique qui se répartissaient (ou se disputaient) la clientèle des jeunes de 11 à 15 ans possédaient chacun, en propre, sa direction centrale soigneusement protégée contre les incursions éventuelles des autres directions ; son corps enseignant, avec ses syndicats bien à lui ; ses programmes et ses examens ; ses établissements séparés ; ses inspecteurs particuliers, même pour les disciplines communes aux deux autres "mondes" ; et même son idéologie². »

Au vu de ce qui l'avait précédé, on ne peut donc



pas nier que la réforme de René Haby fut un progrès démocratique, ni mettre en doute la sincérité du président de la République d'alors, qui la justifiait en ces termes : « De toutes les discriminations, la moins supportable est enfin celle qui pèse sur certains enfants. L'inégalité du talent et du courage est dans la nature humaine ; la justice n'est pas de la nier. Mais elle est de faire en sorte que, quel que soit le milieu d'origine, les personnalités de nos enfants puissent se développer et trouver dans la vie sociale, à mérite égal, des chances équivalentes. Une démocratie sincère doit fixer cet objectif au premier rang de ses ambitions, sans ignorer que sa réalisation requiert une longue patience et d'immenses efforts³. »

Le collège unique souffre d'un mal qui est la conséquence de son principe unificateur originel : la généralisation de la « voie I » pour tous les élèves, durant quatre années, sans égard

pour leur diversité. Premièrement, les contenus et les méthodes d'enseignement de cette ancienne filière d'excellence se sont révélés inadaptes à la masse des enfants désormais admis au collège.

Citons l'immersion brutale des enfants habitués aux problèmes d'horaires de trains, de prix de revient et de robinets, dans les mathématiques algébriques et les équations, comme l'un des symptômes de la rupture entre les deux mondes, primaire et secondaire, rupture héritée des ordres scolaires socialement ségrèges de la III^e République, maintes fois dénoncée, jamais surmontée et souvent fatale aux enfants des milieux défavorisés.

UNE ORIENTATION, PAR L'ÉCHEC

Deuxièmement, cette formation cylindrique de quatre années est aux antipodes du « cycle d'orientation » imaginé, avant la guerre, par les Compagnons de l'Université nou-

velle, théorisé par Roger Gal, expérimenté, au niveau de la 6^e, par Gustave Monod durant le ministère Jean Zay, sous le Front populaire, et repris encore une fois, à la Libération, par la commission Langevin-Wallon. Au lieu d'un cycle de plusieurs années pour apprendre à l'élève à s'orienter, c'est-à-dire pour explorer ses capacités, ses goûts, tenter de dépasser ses limites, construire un projet personnel, le collège unique a institué, de fait, une orientation par l'échec au sortir du premier cycle du second degré, une orientation qu'il vaut mieux éviter, car être orienté, c'est être relégué.

Le collège unique est une gare de triage qui sé-

lectionne les élèves destinés aux études générales et qui oriente les autres, par défaut, vers des formations professionnelles courtes.

Aurait-on pu faire autrement ? Oui, une autre réforme était possible en 1975 : c'est le projet de « école fondamentale » du SNI, formule à la fin des années 1960⁴, qui rejoignait les propositions de la commission Langevin-Wallon en 1946 sur plusieurs points. Premièrement, l'idée d'instituer la polyvalence disciplinaire des enseignants tout au long de la scolarité obligatoire ; deuxièmement, la mise en place d'une spécialisation progressive des enseignements, sous forme de dominantes et d'options fondées sur le suivi des

progrès des élèves et l'évolution de leurs goûts ; troisièmement, le projet de donner aux enseignants la faculté d'exercer 2013, de vouloir reprendre le flambeau d'un progrès démocratique.

Mais cela implique une culture qui soit inclusive de la diversité des personnes et des savoirs disciplinaires, qui aide à sortir du piège de la dévalorisation des études professionnelles tout autant que des discriminations de genre, d'origine sociale, de religion, de couleur de peau ou de territoire. La culture commune doit aider les élèves à orienter leur parcours personnel dans le monde social, culturel et économique qui les attend.

UNE MOBILISATION GÉNÉRALE ?

Cependant, on doit méditer sur le fait que le socle commun de 2005 n'a pas refondé l'école. Bien au contraire, il est menacé de passer inaperçu dans bien des établissements scolaires, à l'instar du projet d'établissement trop souvent vide de sens pour les équipes pédagogiques.

Tout comme son prédécesseur, le socle commun de 2013 ne constituera pas une réforme de structure, à laquelle ni les acteurs de l'école ni ses usagers ne sont enclins. Le socle commun est plutôt une réforme de posture, ce qui n'en diminue pas l'ambition, car prendre une posture nouvelle suppose une évolution

des mentalités. Le socle commun est pensé pour rendre le collège unique plus démocratique, pour ne pas l'abroger, mais certainement pas pour ne rien changer. Aujourd'hui, alors que la France est une démocratie depuis près d'un siècle et demi et qu'elle offre à tous un enseignement obligatoire jusqu'à 16 ans, des lycées dans toutes les villes moyennes, des premiers cycles universitaires qui comptent parmi les moins chers du monde, comment peut-on accepter que le système éducatif français recrute encore massivement l'élite scolaire au sein de l'élite sociale ? C'est toute l'ambition du socle commun : une mobilisation générale, pédagogique plutôt

qu'administrative, pour en finir avec l'injustice sociale sur laquelle la dernière enquête majeure de PISA 2012 a épinglé l'école française.

• Bruno Garnier

* Bruno Garnier est professeur des universités, directeur adjoint de l'UMR CNRS LISA 6240, université de Corse. Il a publié *Problèmes de l'école démocratique XVIII^e-XX^e siècles*, aux éditions CNRS (ouvrage collectif, 2013).

1. Dossier « Vers l'école du socle commun » revue n° 515, septembre 2014, www.cahiers-pedagogiques.com
2. Jean Capelle, *L'école de demain reste à faire*, PUF, 1966.
3. Valéry Giscard d'Estaing, *Démocratie française*, éditions Fayard, 1976.
4. Syndicat national des instituteurs, *L'école fondamentale*, éditions Sudel, 1973.

PERSPECTIVES

Des incertitudes demeurent

Clarification des notions, explicitation des intentions... le travail du Conseil supérieur des programmes va dans le bon sens.

*Mais pour Françoise Clerc *, les textes sont des produits de compromis et des zones obscures demeurent.*

À côté de prises de conscience importantes, subsistent des zones obscures qui tiennent à la fois à la commande faite au CSP et aux allants de soi sur lesquels repose l'École en France et que l'élite – produit de cette École – peine à remettre en cause. Parmi les problèmes soulevés par un ajustement de la culture des programmes, enjeu principal du travail du CSP, je n'en retiendrai que trois.

Les programmes ont été depuis l'origine, en étroite relation avec la structure des examens, un instrument de contrainte du travail des enseignants, et au service duquel le fonctionnement des classes et des établissements s'est progressivement organisé. L'entrée par les compétences est-elle un outil d'émancipation et d'initiative pour les acteurs du système éducatif, dans un contexte où la complexité des problèmes éducatifs ne peut plus être traitée de façon uniforme ?

Le rapport entre les programmes et le socle n'est pas clair. Le socle a eu pour principal intérêt de contribuer à poser une problématique nouvelle : celle du transfert des connaissances ou de la construction de compétences¹. Mais la pédagogie centrée sur la construction des compétences ne s'accommode ni de l'énoncé analytique des savoirs exigibles, ni de la taxonomie de Bloom² issue de la Pédagogie par objectifs (savoir/savoir-être/savoir-faire) qui découpe

là où précisément les compétences relient. Comment sortir des apories conceptuelles et des impasses pratiques entraînées par la coexistence des programmes et d'une pédagogie centrée sur les compétences ?

S'il est important de se préoccuper « des cohérences effectives entre les savoirs des différentes disciplines et niveaux, entre les programmes et les évaluations, entre les programmes et l'équipement initial et continu des maîtres »³, il est au moins aussi important de se préoccuper du développement personnel des enfants et des adolescents et de la manière dont ils construisent leur rapport au savoir et au monde. La construction des compétences fait de l'accompagnement des parcours un enjeu majeur de la réussite de la formation. Comment concilier les caractéristiques didactiques et épistémologiques des champs de savoirs dans des progressions cohérentes avec les variables développementales, par définition très mouvantes d'une personne à l'autre ?

PROGRAMME D'ENSEIGNEMENT ET PROFESSIONNALITÉ

La mise en place progressive des programmes d'enseignement au cours du XIX^e siècle a été largement influencée par les conditions de l'enseignement. Antoine Prost⁴ rappelle les deux étapes de la naissance des programmes : le statut de 1821

prescrit de diviser les matières d'examen en questions numérotées afin de limiter la liberté des examinateurs du baccalauréat. La progressivité des programmes a pris sens à partir du moment où l'enseignement simultané est devenu la norme ; en 1840 le ministère publie la liste des 500 questions qui peuvent sortir au baccalauréat. À l'origine, le programme est un programme d'examen et non pas d'enseignement mais très rapidement il régule la pédagogie, les efforts des élèves et le travail des enseignants. Il est très directement lié à un type d'organisation de l'enseignement qui devient un obstacle à l'évolution du système éducatif⁵ (un professeur, une discipline, une classe, une unité d'emploi du temps).

Les programmes ont dès l'origine pour fonction de rassurer l'opinion vis-à-vis de l'École. Antoine Prost cite un texte d'Octave Gréard⁶ qui insiste sur le fait que les programmes sont destinés à « convaincre les parents de l'utilité de l'École ». La crispation autour des programmes trouve là une de ses origines mais aussi une raison de la difficulté à introduire d'autres référents (les compétences) pour orienter l'action pédagogique.

La Charte des programmes propose une tentative opportune de clarification des termes en usage dans l'École et d'explicitation des intentions des rédacteurs des programmes. Le choix de lier objectifs d'ensei-

gnement, contenus et modalités d'évaluation, s'il n'est pas novateur en soi, représente néanmoins un progrès dans la cohérence susceptible de faciliter le travail des enseignants. Les principes énoncés (forme plus synthétique, présentation explicite et compréhensible par les non spécialistes, explicitation des choix, évaluation des programmes, désignation des niveaux d'acquisition et des priorités, reconnaissance de la marge d'interprétation des enseignants) manifestent une plus grande attention à l'usage réel des programmes par les acteurs de l'éducation pour agir et communiquer. En revanche, « prendre toute la mesure des outils numériques » semble relever de l'incantation rituelle sur le numérique sans indication réelle de l'impact prévu sur les programmes. De même, « susciter chez les élèves l'intérêt... leur donner l'envie et les moyens... » ne semble pas relever des programmes mais bien de l'action pédagogique et des conditions dans lesquelles elle se déroule et donc de la responsabilité des acteurs locaux. Une partie du texte sur l'enseignement de la morale ainsi que certains éléments du socle relèvent de la même critique.

La définition du terme programme précise l'objet de la mission du CSP⁷. Mais cette définition ne va pas sans soulever de nombreuses questions. La première porte sur la valeur du programme au regard de l'action pédagogique : prescription ? Norme ?

Référence ? Ambition ? L'accumulation de termes dont le sens diffère sensiblement ne peut qu'attirer l'attention du lecteur. Il semble que trois discours se mêlent. L'un, traditionnel, dans lequel le programme est imposé par l'autorité aussi bien aux professionnels qu'aux différents partenaires de l'éducation (prescription, norme⁸. L'autre évoqué à plusieurs reprises dans le texte, plus novateur, indiqué par l'usage de « référence »⁹, s'inscrit mieux dans le 6^e principe¹⁰ énoncé dans le préambule qui reconnaît que, comme tous les professionnels, les enseignants font preuve d'initiative et de responsabilité dans leur travail. Dans cette perspective¹¹, le programme aurait pour fonction d'étayer les interprétations, individuelles et collectives et de permettre d'évaluer la pertinence des choix pédagogiques. Le pédagogue n'est pas un simple exécutant. Il est un professionnel responsable. Enfin le troisième discours, dans un style plus lyrique propre à la *doxa* française sur l'École, expose les fins poursuivies par l'institution, sortant du registre de l'action pour entrer dans celui du désir¹².

« Jusqu'à aujourd'hui l'organisation scolaire est au service d'une conception traditionnelle des programmes. Les faire évoluer (...) ne peut se faire qu'avec une évolution profonde de l'organisation scolaire. »

On l'aura compris, pour clarifier la notion de programme, il faudrait trancher sur la nature et le travail de l'enseignant : celui d'un exécutant exerçant un métier prescrit par une autorité et dont l'efficacité se mesure à l'aune de l'écart de sa pratique à une norme prédéfinie (principe d'hétéronomie), ou celui d'un professionnel dont la compétence réside dans sa capacité à comprendre les finalités de son action, à l'ajuster en fonction des caractéristiques des élèves et des situations et qui engage individuellement et collectivement sa responsabilité (principe d'autonomie).

Jusqu'à aujourd'hui l'organisation scolaire (travail des enseignants et organisation des Écoles et des établissements) est au service d'une conception traditionnelle des programmes. Les faire évoluer (frontières disciplinaires ouvertes, moins d'injonctions et plus de références pour ajuster l'enseignement, évaluations centrées sur les compétences plus que sur les contenus ressources, accent mis sur les parcours...) ne peut se faire qu'avec une évolution profonde de l'organisation scolaire. Que les programmes soient plus transparents, qu'ils soient évalués et révisés périodiquement¹³, que les enseignants contribuent à un observatoire « afin d'enrichir la réflexion du CSP » sont certes des garanties importantes. Mais elles risquent d'être insuffisantes face au vrai défi posé à l'École : s'ajuster à de nouveaux rap-

CLARIFIONS LA NOTION DE PROGRAMME



ports au savoir, bien plus qu'à de nouveaux savoirs... Pour le moment l'interprétation des programmes a, pour la majorité des enseignants, un caractère privé. Peut-on concevoir des programmes qui ne soient pas des injonctions sans organiser le travail pédagogique pour prendre en charge collectivement la « marge d'initiative » ainsi concédée ? La formation a assurément un rôle à jouer, mais elle ne suffit pas.

PROGRAMME OU DOMAINES DE COMPÉTENCES ?

La prise de conscience que la maîtrise des savoirs scolaires ne suffit pas a conduit progressivement à admettre qu'ils doivent être transférables et utilisables dans les situations de la vie courante. L'introduction de la notion de compétence en formation et en pédagogie correspond à ce souci. La variabilité des situations et les ajustements qu'elles impliquent ont suscité une autre prise de conscience : réflexivité, autonomie et responsabilité sont corrélatifs de l'exercice des compétences. Si les compétences clés de l'Europe proposent une norme commune pour faciliter les échanges entre pays, le socle commun français vise aussi « une refondation » de l'enseignement face à l'opacité des programmes¹⁴. Mais faute d'une vision claire des compétences – et peut-être d'un accord sur le fond – le socle s'est contenté, pour l'essentiel, de la mise en scène, en une liste analytique, d'objectifs plus ou moins bien définis. Or, comme le remarque Philippe Perrenoud : « L'assimilation d'une compétence à un simple objectif d'apprentissage brouille les cartes et suggère à tort que chaque acquis scolaire vérifiable est une compétence. »¹⁵. S'en est suivie une surenchère des pratiques d'évaluation bien loin de l'esprit des compétences.

Le CSP propose une double clarification. Une définition des programmes (note 5) mais aussi une définition des compétences : « Par compétences, on entend ici la capacité à mobiliser des ressources (savoirs, mais également savoir-faire ou savoir-être) devant une tâche ou une situation complexe. ». Ce qui logiquement devrait entraîner une priorité du socle sur les programmes, ceux-ci ayant pour charge de faire l'inven-

taire des ressources qui peuvent contribuer à la construction des compétences, à leur exercice dans des situations variées et à mettre en exergue pour les évaluateurs les ressources considérées comme prioritaires. Or la Charte accorde clairement une priorité aux programmes devant les domaines de compétences (connaissances d'abord, compétences ensuite)¹⁶. D'où des incertitudes quant aux priorités de l'enseignement et quant à la nature des évaluations qu'il faudra mettre en œuvre... Tel qu'il est formulé actuellement le socle présente de nombreux progrès sur son prédécesseur : moins analytique, il se démarque clairement des limites disciplinaires, les domaines sont plus explicitement reliés à des champs d'activités, un domaine méthodes et outils pour apprendre a été ajouté. Mais il suscite encore quelques questions.

• S'agit-il de domaines de compétences ou de domaines de formation ? Les auteurs eux-mêmes hésitent. Il n'est que de comparer la formulation des domaines par André Giordan¹⁷ qui correspondent à des domaines d'activité pour l'élève, donc susceptibles de créer des compétences (comprendre le monde, se comprendre soi-même, communiquer pour argumenter, prouver, démontrer, convaincre (...) et développer sa pensée, apprendre à apprendre) avec celle du CSP (les langages pour penser et communiquer, les méthodes et outils pour apprendre, la formation de la personne et du citoyen, l'observation et la compréhension du monde, les représentations du monde et l'activité humaine) qui correspondent à des domaines d'enseignement et d'éducation. Socle pour l'élève ou pour l'enseignant ?

• Les méthodes et les outils pour apprendre ne distinguent pas clairement les différents types de méthodes en jeu (méthode propre à un champ de savoirs, outils méthodiques et schèmes mentaux, méthode du travail intellectuel qui ne se réduit pas à l'usage du numérique et de la documentation, manières de faire personnelles), et oublie une dimension essentielle de la construction des compétences, la métacognition qui n'est pas réductible à une simple réflexivité.

• La description du domaine « formation de la personne et du citoyen » est ba-

varde et fort pauvre en activités, alors que plusieurs pédagogies ont depuis longtemps contribué à la mise au point de situations et de pratiques riches dans ce domaine.

• Un privilège excessif est accordé aux formulations du type « l'élève sait... », « l'élève a compris l'intérêt... », etc. dont on ne sait pas à quelle dimension de la compétence elles correspondent.

Le CSP est très attendu sur la question de l'évaluation qui, ces dernières années, a connu de multiples dérives. Il semble qu'un travail ultérieur soit prévu. La préconisation de mettre fin à la concurrence entre le Brevet des collèges et l'évaluation finale du socle est essentielle, mais la perspective de faire compléter l'acquisition du socle après la 3^e pose des problèmes comme on l'a vu par le passé, en lycée professionnel notamment. Les bases d'une évolution des pratiques d'évaluation posées dans la Charte apparaissent assez pauvres et surtout ne portent pas les logiques pratiques induites par les compétences. S'il est recommandé d'éviter l'« expansion abusive » de l'évaluation, aucune orientation pratique¹⁷ n'est suggérée pour mettre en place une véritable stratégie d'évaluation qui permette d'évaluer le degré de maîtrise des compétences sans verser dans la seule évaluation des ressources. Une réflexion autonome devrait être conduite sur la question des niveaux – de la simple exécution d'une tâche à la prise d'initiative en passant par la transposition dans une classe de situations – lorsqu'ils s'appliquent aux compétences. Sur cette question, la formation des adultes a beaucoup progressé et une transposition d'un champ à l'autre serait souhaitable. D'une manière générale, force est de constater que là encore, l'articulation entre les programmes et le socle n'est pas claire. Le risque est évidemment que les enseignants continuent à juxtaposer différents types d'évaluation avec une forte préférence bien sûr – parce qu'elles sont les plus connues – pour les évaluations sommatives et normatives portant sur les ressources et non sur les compétences... ce qui conduit inexorablement à faire apprendre ce qu'on évalue. Certains termes appliqués à l'évaluation ne laissent pas d'inquiéter : procédures, mécanismes, alors que les évaluations de com-

pétences sont forcément stratégiques, étroitement liées aux situations de construction elles-mêmes et donc difficilement « procéduralisables ».

VERS UNE MEILLEURE PRISE EN COMPTE DU RYTHME DE DÉVELOPPEMENT DES ÉLÈVES ?

Le préambule de la Charte rappelle que l'approche curriculaire, portée par les contextes international et européen, oriente vers la recherche d'une meilleure cohérence des programmes. La Charte insiste sur la nécessité d'assurer « une bonne articulation entre les différents programmes tout au long du cursus scolaire, pour une formation cohérente et sans ruptures, de la maternelle au lycée ». Elle associe l'École élémentaire et le collège ce qui pourrait être une première étape vers la reconnaissance d'une École fondamentale pour le développement de la jeunesse et la préparation aux évolutions du monde adulte. La recomposition du paysage scolaire conclurait une lente évolution et clarifierait la fonction du collège. Il cesserait d'être de façon ambiguë le collège pour tous et la préparation au lycée, fonction qu'il assure mal dans la mesure où la troisième n'est pas un vrai cycle d'orientation. Une nouvelle cohérence École élémentaire-collège permettrait de repenser le lycée non pas comme une machine à trier l'excellence mais comme une véritable préparation soit aux études supérieures soit à des formations qualifiantes.

La cohérence recherchée par le CSP semble avoir plusieurs dimensions : cohérence interne à un champ disciplinaire (plusieurs disciplines ou plusieurs enseignements associés), cohérence longitudinale des progressions, cohérence entre les compétences visées et les situations d'apprentissage. Pour porter la cohérence longitudinale, il serait intéressant de préciser quelques axes de développement qui traverseraient toute la scolarité, en dehors d'une description étape par étape. Le travail sur l'émotion par exemple, mentionné à la fois dans le projet pour l'École maternelle et dans le projet d'enseignement moral et civique, gagnerait à être présenté dans toutes ses dimensions, cognitive, affective, sociale. L'un des problèmes éducatifs parmi les plus difficiles actuellement (manque d'empathie, égocentrisme, passage à l'acte...) est induit par le traitement mal ciblé de l'émotion chez les tout petits. Les nouvelles approches de l'émotion par les sciences cognitives ont bouleversé les perspectives éducatives. L'émotion informe sur le sens que prennent les situations et comme telle est une source de connaissance. Dès l'apparition du langage, l'enfant apprend à utiliser cette source et progressivement découvre l'empathie et des formes élaborées de communication. Le fil de ce développement pluridimensionnel se prolonge jusqu'à l'adolescence. Sur cet axe, la collaboration des professionnels de l'éducation, dans et hors de l'École, avec les familles doit pouvoir s'appuyer sur une référence solide. L'École peut fournir cette expertise.

La conversion de point de vue sur les

« L'accompagnement personnalisé des élèves doit faire partie du cadre commun à tous les élèves tout au long de leur scolarité »

parcours la plus délicate porte sur l'évaluation. Les blocages sont puissants parce qu'ils sont au moins autant le fait de l'opinion que des professionnels. Mais l'enjeu est de taille car, l'évaluation agit rétroactivement sur la manière d'enseigner. Dans le cadre de la construction des compétences, l'évaluation sert à « documenter la compétence »¹⁹. Cette « documentation » se fait par une combinaison d'évaluations formatives et formatrices²⁰. Le « carnet de progrès » – qui n'est autre qu'un portefeuille de compétences – mentionné comme une spécificité de l'École maternelle²¹ est un support bien adapté à la fois, pour conserver la mémoire des productions en lien avec les situations et faciliter le dialogue entre les familles, les élèves et les professionnels dans le cadre d'un véritable accompagnement personnalisé tout au long de la scolarité. Ainsi que le rappelle le CSP, l'évaluation doit donc être pensée comme un processus et non comme un constat. L'accumulation des évaluations sommatives ne les transforme pas en processus. Il y a là non seulement matière à encadrer les pratiques mais aussi un projet de formation initiale et continue prioritaire pour les enseignants. L'accompagnement personnalisé des élèves doit faire partie du cadre commun à tous les élèves tout au long de leur scolarité, faute de quoi, le progrès de la cohérence dans les *curricula* risque fort de n'être pas perçu par les élèves et leur famille et de n'avoir pas les effets escomptés. C'est une nouvelle mission pour les professionnels de l'éducation (pas seulement les enseignants) qui se différencie de l'aide et du soutien traditionnels par sa dimension longitudinale, par les attitudes mobilisées (côte à côte et non face à face), par les modalités tour à tour individuelles et collectives et par la collégialité de sa conduite. Pour autant les personnels disposent déjà de ressources sur lesquelles une formation appropriée pourrait se fonder. L'accompagnement est un enjeu pour la réussite de tous les élèves, qu'ils soient ou non en délicatesse avec les normes scolaires. Il serait souhaitable que le CSP en précise le cadre.

Le pilotage de l'activité professionnelle des enseignants par les programmes n'a plus de sens. La complexité des problèmes éducatifs, l'extrême diversité des situations et la variété des élèves, ne permet plus de penser une injonction uniforme d'un bout à l'autre du territoire sauf à admettre – ce que l'École française fait implicitement depuis une cinquantaine d'années tout en s'en défendant – que la distance culturelle entre les familles et l'École est un facteur légitime de discrimination face à l'apprentissage. À cet égard prétendre imposer une culture commune relève d'une utopie. Sur un ter-

ritoire de la dimension de la France, à l'heure où un des effets paradoxaux de la « mondialisation » est la résurgence des revendications identitaires, cette utopie se révèle contre-productive. La culture dite commune est en fait perçue par une proportion croissante des élèves comme l'imposition d'un arbitraire culturel, d'où une relation difficile avec l'École.

Les compétences visées par l'École doivent doter les élèves des outils mentaux pour comprendre la diversité du monde et des cultures, y compris celles qui sont présentes sur le territoire, s'y repérer et agir en êtres responsables. Pour être utiles et guider l'action éducative, les domaines de compétences doivent être conçus non comme une obligation de niveau mais comme le repère indispensable pour la compréhension du monde et le fondement du développement de la personne tout au long de la vie. C'est par là qu'ils s'imposent à tous. Mais cela n'entraîne nullement que les ressources qui constituent ces compétences et les situations qui visent à leur construction doivent être totalement identiques. Bien au contraire, aider les élèves qui peinent à l'École ne consiste pas à leur « donner plus » mais bien à leur donner autrement les moyens d'apprendre qui leur font défaut.

Dans le système des connaissances propres à chaque champ de savoir (qui ne recouvre pas les disciplines d'enseignement actuelles), les enseignants ont besoin de différencier les connaissances centrales et/ou prioritaires, celles qui sont annexes, les liens, les obstacles, etc. Pour cela ils ont besoin, outre d'un cadre de référence, d'une formation approfondie en épistémologie que les IUFM (ni apparemment les Espé) n'ont pas su leur donner. La modification de perspective passe par une réorganisation pédagogique profonde des Écoles et des établissements. Les tâches liées à l'appropriation des compétences de référence, à l'analyse et à l'interprétation des ressources nécessaires et à la conception des situations d'apprentissage et d'évaluation, doivent sortir de la sphère privée pour devenir un travail collectif organisé dans le temps scolaire et bénéficiant d'un accompagnement par des formateurs et par un corps d'inspection recentré sur ses missions pédagogiques. L'accompagnement des parcours doit faire l'objet d'un travail collégial, continu de la petite section à la terminale, reposant sur des outils propres à faciliter le « trilogie » parents/enfants/professionnels de l'éducation (évaluations formatives, portefeuilles de compétences...). Pour redonner l'envie d'École, il faut qu'elle sorte de ses litanies d'injonctions mortifères et fasse découvrir que le savoir est aussi un pouvoir de comprendre, de se comprendre et d'agir avec les autres.

• Françoise Clerc

* Françoise Clerc est professeur en sciences de l'éducation.

1. Perrenoud, P., « Des savoirs aux compétences. De quoi parle-t-on en parlant de compétences ? », in *Pédagogie collégiale*, octobre 1995, Vol. 9 n° 1, Faculté de psychologie et des sciences.
2. Modèle pédagogique proposant une classification des niveaux d'acquisition des connaissances.
3. Gauthier, R-F., « Les ambitions du curriculum », *Le café pédagogique*, mars 2014.
4. Prost, A., (1968), *L'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, A. Colin, La vie scolaire, La question des méthodes, p. 60.
5. Clerc, F., « L'École de demain reste à faire, ses professions aussi », in *Cahiers pédagogiques*, n° 514, Juin 2014.
6. Gréard, O., Directeur de l'enseignement primaire de la Seine, (1889), *Éducation et instruction. Enseignement secondaire*, t. 2, Paris, Hachette. Cité par Prost A., op.cit., p 126-127.
7. « On appelle "programme", aux termes de la présente charte, toute prescription qui définit ce qui doit être enseigné dans les Écoles et établissements publics et privés sous contrat. Les programmes d'enseignement définissent une norme nationale qui est à ce titre la référence centrale de l'éducation et la garantie d'une ambition et d'une culture communes. » Charte p. 5.
8. Prescription : ordre formel et détaillé ; Norme : principe servant de règle.
9. Référence : système de repérage.
10. « 6. reconnaître le travail de mise en œuvre effectué par les enseignants, individuellement ou collectivement, dans les Écoles et les établissements. Les programmes doivent leur laisser des marges d'initiative pour leur permettre d'exercer en toute responsabilité leur compétence professionnelle et de mettre en œuvre leur enseignement de la façon la plus pertinente. »
11. « Les programmes d'enseignement ne sont pas en effet pour eux [les enseignants] une liste d'injonctions, mais un outil professionnel dont ils doivent pouvoir apprécier le sens dans l'ensemble du parcours des élèves comme dans l'histoire de l'éducation et les évolutions en cours. »
12. Ambition : désir ardent de parvenir à quelque chose.
13. 5. La vie d'un programme.
14. Discours de Gilles de Robien, Conférence de presse du 10/05/2006.
15. Perrenoud, P., op. cit.
16. Cf. Charte : 1.3 Que comporte un programme ?
17. Cité par Clerc, F., « Dessine-moi l'École fondamentale » in *Cahiers d'É&D*, n° 14, avril 2012.
18. Comment interpréter : « Prendre en compte l'ensemble des compétences définies par le socle commun et ne pas se limiter à celles évaluées par les épreuves classiques. » ?
19. Tardif, J., (2006), *L'évaluation des compétences : Documenter le parcours de développement*, Montréal, Chenelière, Didactique.
20. Nunziatti, G., « Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice », in *Cahiers pédagogiques* n° 280, janvier 1990.
21. Les enseignants permettent aux enfants d'identifier leurs réussites, d'en garder des traces, de s'en souvenir en les évoquant, de les revisiter afin de percevoir leur évolution. Ces traces prennent des formes variées : photos, dessins, écrits, productions, enregistrements... », *Projet de programme et recommandations pour l'École maternelle*, p. 10.