



KNOW & POL
Knowledge and Policy
in education and health sectors

**L'instauration d'un « socle commun de connaissances et de compétences »
en fin de scolarité obligatoire en France en 2005-2006 :
« Politisation » du champ curriculaire et renouvellement des savoirs
mobilisés**

Roger-François Gauthier (IGAENR)
Margaux le Gouvello (OSC-CNRS)

Orientation 2

Public action 1

Juillet 2009

www.knowandpol.eu

SOMMAIRE

1.Introduction : Choix du thème et questions posées	5
1.1La décision politique et la question des savoirs mobilisés dans le cas des « politiques curriculaires »	7
1.2. Les motifs du choix du thème	11
2- Le socle commun : un objet spécifique, à resituer dans le contexte juridique et historique de l'enseignement en France	13
2.1. Une innovation juridique face à un paradoxal désordre normatif	15
2.2. Une innovation de politique éducative : ce que « socle commun » veut dire, ou l'association de notions jusque là bien distinctes	18
2.2.1. L'idée de définition d'un « socle »	18
2.2.2. L'idée de « communauté »	18
2.2.3. L'association « connaissances-compétences »	20
2.2.4. La référence à la fin de la scolarité obligatoire.	22
3. Le récit du socle commun	25
3.1. L'émergence tardive du S3C : des questions politiques sur les objectifs de l'école posées à l'origine mais longuement esquivées par un consensus entre les responsables et les experts...	26
3.1.1. Une question furtivement posée mais non entendue (1946-1981)	26
3.1.2. La recherche de réponses seulement « pédagogiques » (1982-2003)	29
3.1.3. L'émergence progressive de propositions curriculaires face à des décideurs politiques circonspects (1989-2003)	31
3.2. Une accélération débouchant sur la décision politique après 2003, à la suite d'un renouvellement des acteurs impliqués.	35
3.2.1. Les « sauvetages » du collège unique et la nécessité d'une réponse curriculaire.	35
3.2.2. Catalyse et nouvelle distribution des rôles aux marges de la décision politique : la Commission du débat national sur l'avenir de l'école (« commission Thélot »).	37
3.3. Une recomposition du paysage des pouvoirs et des savoirs sur l'école consécutive à la décision	38
3.3.1. Signification d'une lutte au sein de l'Etat pour la maîtrise du socle.	38
3.3.2. Ce qui a peut-être changé	40
4- Le socle commun : de scènes infécondes à des scènes décisives, la « politisation » d'une décision.	42
4.1. Les scènes infécondes	43
4.1.1. Le ministère de l'éducation nationale	43
4.1.2. La commission Bourdieu-Gros (1988-1989)	44
4.1.3. Le conseil national des programmes (CNP)- (1990-2005)	46
4.2. Les scènes efficaces	50
4.2.1. La commission nationale du débat pour l'avenir de l'école (« Commission Thélot »- 15 septembre 2003-30 septembre 2004).	50

4.2.3. <i>La mission d'information parlementaire (« Mission Périssol »)</i>	53
4.2.4. <i>Le Haut-Conseil de l'éducation (HCE)</i>	54
4.3. Arrière-scènes et scènes de l'ombre	55
5- Le socle commun : Savoirs en jeu, jeu des savoirs, une mobilisation multiréférencée de savoirs épars	58
5.1. Dualité des connaissances expertes	60
5.2. Une activité de recherche dont la fonction a été réelle, malgré son caractère retardataire, lacunaire et dispersé	63
5.3. Des « savoirs d'Etat » qui ont pesé sur une certaine conception du socle	66
5.4. Destinées et circuits paradoxaux des idées d'origine internationale	68
5.4.1. <i>Des importations tardives et indirectes</i>	69
5.4.2. <i>...mais dont l'effet a été profond en un sens qui a surpris les acteurs</i>	70
5.5. Règne, impuissance, et mise à l'écart de savoirs académiques disciplinaires en difficulté	72
5.6. Indifférence de la société civile ou mainmise du marché sur l'école ?	74
5.7. Désertion ou contre-emploi des « intellectuels »	75
6- Conclusion : le socle commun, à la charnière de deux mondes de connaissances sur l'école, pose les questions de l'armement intellectuel à venir des premiers pas d'une politique curriculaire en France	76
Annexe : autoanalyse des chercheurs	81

« La pédagogie n'est autre chose que la réflexion appliquée aussi méthodiquement que possible aux choses de l'éducation. Comment donc est-il possible qu'il y ait un mode quelconque de l'activité humaine qui puisse se passer de réflexion ? Aujourd'hui, il n'y a pas de sphère de l'action où la science, la théorie, c'est à dire la réflexion ne vienne de plus en plus pénétrer la pratique et l'éclairer. Pourquoi l'activité d'éducation ferait-elle exception ? »

in Emile Durckheim, *L'évolution pédagogique en France*, 1938, reproduction du cours « *Histoire de l'enseignement en France* », dispensé à partir de 1904-1905.

1. Introduction : Choix du thème et questions posées

« Système éducatif » est une expression commode pour désigner quelque chose qui sans doute n'existe pas, si ce n'est dans le projet de certains hommes. L'école en France est probablement un des lieux géométriques au monde où se concentre le plus la croyance en l'existence de cette chimère. Une autre créature fantastique accompagne souvent celle-là, qu'on appelle la « Réforme » : tout aussi impalpable que l'autre, elle exerce pourtant d'infinis et renouvelés bienfaits ou ravages, ce qui laisse croire à son existence.

Nous examinons ici à partir d'une étude de cas la question de savoir quels types de liens, d'interactions peuvent exister entre une « réforme éducative » et ce qui peut être reconnu de diverses façons comme des « savoirs », c'est-à-dire tout un ensemble de connaissances ou d'expertises disponibles sur l'école, quelle qu'en soient les origines, l'histoire, le niveau de preuve, la diffusion ou l'acceptation par la communauté scientifique.

Quelques réflexions liminaires sur ce rapport entre des décisions, relevant de cet ensemble qu'on désigne improprement sous le nom de pouvoir politique (depuis Montesquieu on sait en effet qu'il existe plusieurs pouvoirs), et des « savoirs » sont peut-être nécessaires :

- Le cas que nous aborderons ne fait pas partie de ce qui s'offre en général à l'esprit quand on pense à une « politique éducative » : la « politique curriculaire »¹, en effet, a ceci de spécifique qu'elle est aussi rarement étudiée, en France, par la recherche qu'abordée publiquement par les politiques ! C'est-à-dire que les données qui nous sont nécessaires ne se livrent pas toujours : la question de l'élaboration des programmes et des choix de contenus fait même partie traditionnellement en France d'une zone mystérieuse, les professeurs eux-mêmes ne sachant en général pas « comment ça se fabrique » ni les justifications des choix. C'est-à-dire qu'on est dans un domaine auquel le vulgaire n'a pas accès, de quelques *arcana imperii*², ou *arcana domus*, comme écrivait Tacite. Et derrière ces *arcana*, il y a des gens, naturellement, et des savoirs, mais des savoirs qui n'entendent pas nécessairement s'exposer.

¹ Voir 1.1.ci-après.

² Les « arcanes du pouvoir », dit-on en français !

-
- Avec les politiques curriculaires, nous sommes dans un domaine où abondent les sachants auprès du Prince. Puisqu'il faut bien des sachants en mathématiques pour écrire les programmes de mathématiques. Or la tendance permanente des sachants est de conseiller au Prince des décisions fondées en savoirs, et donc de dépolitiser en quelque sorte la décision. Celle du Prince est d'exister comme Prince réformateur, et d'apparaître à la fois informé mais aussi libre des causalités où veulent l'enfermer les sachants. Il s'ensuit entre ces deux catégories d'acteurs à la fois une étrange solidarité de fait et une tension permanente.
 - Mentionnons aussi que les responsables politiques n'ont pas la conscience de se référer à des « savoirs » quand ils prennent des décisions de type « faut-il à ce niveau prévoir un enseignement de mathématiques ? », ni à des savoirs généraux sur l'éducation, ni à des savoirs mathématiques. Le questionnement que nous leur avons adressé en ce sens les surprend, au point que nous aurions pu avoir l'impression d'un pouvoir politique prenant ses décisions sans référence à des connaissances, en fonction de ses désirs propres non confrontés aux savoirs : la réalité, tout autre, est celle d'une intimité, d'une imbrication extrême entre les deux champs de telle façon que c'est la ligne de partage entre eux qui n'apparaît pas. Cette imbrication est d'ailleurs constitutive, certains savoirs étant produits par l'autorité décisionnaire et nourris en son sein, et certains savoirs s'aventurant par nature dans le champ de la décision politique et du conseil au Prince. Ce qui n'est pas sans poser des questions sur la nécessité ou même la possibilité de l'autonomie des uns et des autres.
 - Dans le cas que nous allons évoquer, nous allons pourtant assister, dans un système de rapports d'ordinaire si caché, si feutré, si complexe à une prise de pouvoir : il s'agit d'un domaine, les contenus d'enseignement, où, d'ordinaire, en France, le Prince n'agit guère, tant il s'en remet depuis toujours à des sachants. Mais il est évident aussi qu'en décidant cette fois d'agir dans ce domaine encombré de savoirs, il doit mettre à l'écart certains savoirs, violer quelques *arcana domus* et renvoyer certains sachants pour faire la place à d'autres, parfois étonnés de leur promotion par le « fait du Prince ».
 - Il s'ensuit un positionnement complexe du pouvoir politique, au bout du compte : nous verrons qu'il est à la fois confronté, selon les moments, à l'inexistence de savoirs disponibles sur des questions majeures, alors que pèse sur lui l'urgence de décider, mais aussi à la nécessité d'arbitrer, parfois de façon vigoureuse, entre des savoirs divergents, qui ne se préoccupent pas de la synthèse. Il endosse aussi parfois une fonction de déclencheur de nouveaux savoirs, chaque fois que son action, toujours un peu aveugle, inaugure des voies qui excitent une curiosité renouvelée des acteurs.
 - « Les pouvoirs » n'étant pas un monolithe, comme nous l'avons dit, nous verrons que ces jeux sur les savoirs entraînent à leur tour un remue-ménage dans le

champ des pouvoirs eux-mêmes : toute nouvelle carte des savoirs suscite la nécessité de reconfigurations de la carte des pouvoirs.

Le choix du « socle commun de connaissances et de compétences en fin de scolarité obligatoire » peut apparaître étonnant par rapport aux autres champs de politique éducative retenus dans le cadre de ce projet : il apparaît indispensable de dire en quoi le type de politique dont il relève pose en effet de façon spécifique les questions des rapports entre décision et savoirs.¹

1.1 La décision politique et la question des savoirs mobilisés dans le cas des « politiques curriculaires »

Les décisions de politique éducative en France qui retiennent ici l'attention font partie du champ qu'on désigne en général sous le nom de « réforme curriculaire », ou de « politique curriculaire »³. On oppose alors, de manière d'ailleurs discutable, « réforme curriculaire » à « réforme structurelle », pour désigner un ensemble de décisions politiques qui soit se préoccupent plus de la matière pédagogique (le « *teaching and learning* ») que des questions seulement quantitatives d'accès à la scolarisation, soit mettent même en avant les questions de qualité ou d'efficacité de l'enseignement au point de se centrer sur les apprentissages des élèves.

Une décision de politique curriculaire (à noter que cette expression n'est d'ailleurs en 2009 pas utilisée en France par les responsables politiques, non plus que par la majorité des chercheurs ou des praticiens) a ceci de particulier qu'elle est moins facilement lisible qu'une décision structurelle ou financière, en ce qu'elle est constituée de tout un ensemble de provisions relatives à une « prescription pédagogique »⁴ qui requiert un certain volume pour s'exprimer et qui surtout appelle l'interprétation. On peut même dire que la prescription pédagogique ne vaut que par l'interprétation qu'en font les acteurs dans la diversité des temps et des lieux, en l'occurrence essentiellement les personnels enseignants. Une politique curriculaire produit une diversité interprétative et consiste par là en une décision complexe.

La décision qui est retenue ici (l'instauration d'un « socle commun de connaissances et de compétences en fin de scolarité obligatoire » en France à partir de la Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005, dite Loi

³ Voir par exemple l'intitulé du colloque "Politiques publiques en éducation : le cas des réformes curriculaires" organisé au CIEP de Sèvres en juin 2009.

⁴ On appellera « prescription pédagogique » toute disposition juridique qui fixe de l'extérieur de la classe ce qui est censé y être enseigné, qu'elle le fasse sous forme de « programmes » à la française, qui « décrivent » ce qui est censé être enseigné, ou de « standards », plus explicites en termes d'attente ou de « learning outcomes ».

Fillon) fait partie de cette catégorie, et relève donc de ce qu'on peut appeler les « contenus d'enseignement », ce qui signifie qu'elle peut appeler deux types d'interrogations du point de vue de la relation qu'analyse le projet Know&Pol :

- Quelles sont les connaissances qui ont le cas échéant eu un rapport avec la décision politique d'intervenir en matière curriculaire ? On verra en effet l'extrême rareté de ce type de décision, au niveau juridique élevé du Législateur, en France ;
- Quelles sont les connaissances qui sont entrées dans la matière de la décision, au-delà de son principe ?

La distinction n'est toutefois ni aisée ni absolue : prendre la décision par exemple d'instaurer une scolarisation obligatoire pour une population déterminée est une décision de nature « structurelle » ; la décision que cette scolarisation obligatoire sera définie par tels ou tels objectifs de formation est de type « curriculaire » ; la décision selon laquelle pour servir ces objectifs on organisera un enseignement spécifique d'histoire est un niveau de plus, dont on voit qu'il ne peut échapper totalement à une confrontation avec des acteurs qui parlent au nom de la science historique ; la décision selon laquelle on engagera l'enseignement de l'histoire plutôt vers la connaissance patrimoniale, vers la recherche de repères, vers l'histoire universelle ou régionale, vers le travail historique etc. est toutefois une décision naturellement politique (en ce qu'elle définit la façon dont la cité souhaite définir et s'approprier le passé), mais dont la « connaissance historique disponible » est aussi une variable constitutive.

Au dessus d'autres divisions qui interviendront plus tard, on pense clairement à deux grands types de savoirs possibles, à interroger, à l'origine possible d'une politique curriculaire : d'un côté des savoirs qui paraissent proches de la décision politique et en tous cas qui n'ont aucune intersection apparente avec les savoirs qu'il s'agit de faire acquérir par les élèves et d'un autre côté précisément des savoirs dont la visibilité apparaît en bout de chaîne sous la forme de disciplines scolaires et qui semblent au premier abord ne relever que des strates secondes de la décision (« quelles mathématiques va-t-on enseigner ? », une fois qu'on a pris la décision d'enseigner des mathématiques).

Le problème est que cette idée de distinguer *a priori* un amont plus « politique » des décisions, et un aval d'application, en quelque sorte, où il ne s'agirait que de demander aux savoirs savants de « colorier » les vides laissés par le schéma politique nous simplifierait bien l'analyse, mais elle ne correspond à aucune réalité non plus qu'elle ne semble souhaitable :

- Elle nous simplifierait l'analyse, en ce qu'elle établirait une césure claire entre ce que nous aurions à étudier (une décision politique qui serait de premier niveau) et ce qui serait du remplissage laissé aux spécialistes (les mathématiciens pour les prescriptions de mathématiques, les historiens pour les prescriptions d'histoire etc.) ;

-
- Elle ne correspond pas à la réalité du jeu des acteurs, en ce que nous verrons qu'en permanence les mêmes acteurs passent d'un rôle à l'autre, qu'il s'agisse de ceux qui, légitimes sur les questions de conceptions générales des politiques, perçoivent à juste titre que le diable pédagogique est dans les détails et qui vont être tentés de formuler un jugement de nature politique sur tel savoir scolaire qui ne fait pas partie de leur champ de spécialité (mais pourquoi pas ? avec toutefois des risques de minoration de la dimension spécifique des savoirs de tel ou tel champ), ou qu'il s'agisse d'un « intellectuel » spécialiste d'un champ du savoir disciplinaire qui va se fonder sur sa notoriété académique pour intervenir dans des champs de politique éducative en dehors de toute expertise ou connaissance spécifique ;
 - Elle ne semble pas légitime en ce qu'il nous semble plutôt qu'existe certes en matière curriculaire un champ de décisions complexes, mais que précisément l'insistance sur cette notion de curriculum consiste à considérer l'école comme un continuum institutionnel qui va de sa constitution même à ce que les élèves y apprennent. Considérer que les décisions relatives aux contenus sont des décisions secondes, voire secondaires c'est donner à la fois à la prescription scolaire et aux champs que peut couvrir par défaut la décision politique une signification certes classique, mais qui précisément ne semble plus recevable.

Nous nous en tiendrons donc pour ces motifs à l'idée d'un continuum, et donc d'une complexité décisionnelle ainsi que d'une complexité dans la référence à des « savoirs disponibles ».

A partir du moment où on aborde le champ des politiques curriculaires, on entre dans ce type de complexité. C'est-à-dire qu'on entre dans un domaine dont la signification est précisément de nier l'autonomie des questions liées au curricula vis-à-vis des décisions politiques. Ce qui signifie que, du point de vue des connaissances disponibles comme des acteurs à interroger, le fait même qu'on se situe dans une politique prétendument curriculaire (dont on rappellera le caractère exceptionnel dans le cas français) nous introduit dans une zone nouvelle où des savoirs de type disciplinaires sont introduits, sont mêlés aux autres savoirs disponibles aussi bien d'ailleurs pour le chercheur que pour le décideur politique. Les politiques curriculaires n'existent au fond que pour ceux qui ne s'y intéressent pas, comme un domaine séparé de la décision tourné vers un champ spécifique de savoirs.

Or ce champ n'était pas vide avant l'instauration d'une politique curriculaire : il était d'autant moins vide que l'occupaient traditionnellement tous ceux qui précisément estimaient que les savoirs disciplinaires étaient d'un ordre totalement étranger aux décisions politiques. Si, en France, les programmes d'enseignement sont en effet traditionnellement « arrêtés » par le pouvoir exécutif, c'est en fait en fonction d'une convention tacite selon laquelle précisément le pouvoir politique ne s'aventure de

préférence pas sur ces terres et tient les contenus des disciplines autant qu'il peut à l'écart du champ de ses décisions⁵ : on voit à quel point une réforme de caractère curriculaire introduit par essence le trouble dans la circulation traditionnelle des idées et des savoirs entre des cercles savants et les responsables politiques.

Sans entrer là dans le fond de la discussion, il est indispensable de mentionner que sous l'attitude qui consiste à considérer les questions curriculaires comme ne relevant pas de choix politiques, il existe dans les traditions françaises deux idées qui peuvent s'opposer :

- L'une de ces idées est de considérer que les références de l'école sont supérieures au pouvoir politique dans la hiérarchie des valeurs, et que la République n'existe que parce que l'école institue des citoyens, et qu'elle institue des citoyens en les éclairant pas les lumières des savoirs : dans une telle conception, qui rejoint celle évoquée par Denis Meuret⁶ il n'y pas place pour que l'école attende ses choix d'un débat extérieur à elle ;
- Une autre idée est de considérer que l'école est traditionnellement tournée vers la sélection des élites, plus souvent que vers la formation de tous : dans ce cadre, l'élite est souvent composée de ceux qui sont le plus capables d'apprendre quand on les recrute, de ceux à qui on va pouvoir enseigner le plus efficacement. Il s'ensuit au sein des logiques scolaires, puis dans l'opinion ainsi que chez les responsables politiques une relative inattention aux savoirs, au moment de la sélection de l'élite, puisque c'est plutôt une aptitude générale à l'acquisition d'une culture qui importe vraiment : cette inattention aux contenus est un autre motif de la faiblesse des politiques curriculaires en France, qui n'apparaissent pas comme un véritable enjeu. Et du même coup de la certitude que leur mode traditionnel de gestion, apolitique, est celui qui convient.

Les décisions relatives au socle commun qui sont ici l'objet de notre attention ont ceci d'intéressant qu'elles s'inscrivent en faux contre toute cette tradition historique française de non intervention des responsables politiques en matière curriculaire. Les questions posées sont donc :

- Si les questions curriculaires deviennent matière ouverte à la décision politique, quel est le pouvoir qui en sera chargé, entre pouvoir législatif et pouvoir exécutif, lui-même divisé en de nombreuses strates hiérarchiques ?

⁵ En 2005 le Législateur vota le 25 février une loi disposant que les programmes scolaires devront reconnaître « le rôle positif de la présence française outre-mer ». Cet article fut voté, et la loi promulguée, malgré les protestations des historiens comme des professeurs. Ce qui était le plus contesté était paradoxalement l'intervention du Législateur en la matière, alors que celle de l'exécutif ne choque personne, dans le jeu qui vient d'être mentionné.

⁶ Par exemple dans Gouverner l'école, comparaison France-Etats-Unis, PUF, 2007.

-
- Ce changement de forme juridique en même temps que de signification politique des questions curriculaires a-t-il comme conséquence un renouvellement des acteurs censés élaborer cette politique ?
 - Ce changement d'acteurs a-t-il comme origine et comme conséquence à la fois un changement des références théoriques et des expertises utilisées par les nouveaux acteurs ? Quelles étaient les anciennes références ? Pourquoi en a-t-on changé ? Quelles sont les nouvelles ? Venues d'où ? Les nouvelles demandes ont-elles trouvé les connaissances disponibles dont elles avaient besoin ?

1.2. Les motifs du choix du thème

Pourquoi s'intéresser à la question du « socle commun de connaissances et de compétences en fin de scolarité obligatoire » dans le cadre de cette orientation de Know&Pol ?

- En premier lieu parce qu'il s'agit d'une décision de politique éducative française complexe et suffisamment « étoffée » pour donner prise à l'analyse : la prise de décision s'est en effet profilée dès 2003 dans les cercles du pouvoir, pour aboutir en 2006 ; sur le « socle commun », de 2000 à 2006, par exemple, l'AEF a produit plus d'un millier de dépêches sur dix ans qui, d'une façon ou d'une autre, lui étaient relatives ; cette décision a consisté aussi bien en un texte de Loi qu'en un Décret d'application, conjonction exceptionnelle dans la politique éducative française ;
- Si la prise de décision effective peut s'analyser sur trois ans, les thèmes débattus dans le cadre de cette décision avaient été évoqués dans l'histoire éducative française au moins depuis la fin de la Première Guerre mondiale, et ont été en tous cas abordés de façon contrastée par les responsables politiques depuis la création du collège unique en 1975⁷ ;
- Non pas certes la totalité, mais un grand nombre des voix qui sont autorisées à s'exprimer en France à raison d'un statut scientifique ou expert en matière d'éducation l'ont fait d'une façon ou d'une autre, en une occasion ou en une autre, à propos du socle commun : dans les champs de la pédagogie, de la philosophie, de l'histoire, de la sociologie, de la didactique ou de la politique éducative ;
- Cette décision apparaissant comme ayant été particulièrement difficile à prendre (de l'ordre de trois décennies), l'institution a créé, avec des statuts extrêmement divers, et des résultats très hétérogènes, un nombre significatif de groupes de réflexion et de préparation à la décision qui ont

⁷ Par la loi du 11 juillet 1975.

constitué autant de « scènes »⁸, dont l'analyse rétrospective renseigne assez bien sur les choix qui étaient en jeu comme sur les savoirs mobilisés ;

Notons toutefois que cette décision, dans sa globalité, et pour différents motifs, ne correspond pas à un champ balisé de la recherche en éducation, ce qui aurait pu nous dissuader de nous y aventurer. Il apparaît en effet que nul ne peut par exemple considérer que l'ensemble des décisions prises sous l'intitulé du socle commun feraient écho de façon directe et clairement identifiable à tels ou tels travaux comme à tels ou tels univers de connaissances.

Nous avons au contraire trouvé dans ces réserves un argument supplémentaire pour nous intéresser au socle commun du point de vue de la problématique des rapports entre la connaissance et la décision :

- L'objet même du socle étant le dessin d'un nouveau rapport de l'école à la connaissance, il nous a semblé intéressant de nous demander sur quel rapport à la connaissance reposait la décision même qui y conduisait ;
- Le jeu entre des décisions politiques elles-mêmes complexes, entre lesquelles il faut distinguer celles qui relèvent du Législateur, du gouvernement ou du seul ministère « spécialisé » de l'éducation, se combine avec le jeu d'un nombre relativement important de savoirs qui ont été, à tel moment, et pour tel groupe, opérationnels et agissants ou stériles et mis à l'écart : cela éclaire la relation décision/connaissance d'une façon relativement riche ;
- Le caractère récent des événements relatés, et la relative disponibilité des matériaux et des personnes semblaient aussi en justifier une première exploitation, le cas échéant pour stimuler d'autres travaux ;
- Alors même que les recherches indigènes directement liées à l'objet du socle et à sa problématique sont relativement peu nombreuses ou citées, il apparaît que des références internationales ou étrangères sont relativement présentes, et qu'il peut être intéressant de mieux cerner leur rôle ;
- La durée estimée très longue (entre 15 et 30 ans selon les experts) qui sera nécessaire à la mise en place du socle commun révèle la difficulté d'un processus qui nécessitera l'appel ultérieur à différentes ressources savantes et expertes, dont il n'est pas sans intérêt de connaître l'archéologie dès la décision du « socle » ;

⁸ Au sens proposé par B. Delvaux et E. Mangez dans leur Literature review, « Towards a sociology of the knowledge-policy relation » : « Retenons dès lors le mot « scène » et disons que l'action publique se trame sur de multiples scènes interdépendantes et variées. Celles auxquelles on pense en priorité sont les scènes de théâtre, avec leur public et leurs coulisses. Mais le mot scène convient aussi pour désigner les lieux moins circonscrits (scène urbaine) ou moins publics (scène familiale). Or l'action publique ne se trame pas seulement sur les scènes formalisées et délibératives qui évoquent les scènes de théâtre. Elle se joue aussi sur ces scènes délimitées et non délibératives. »

-
- La question de savoir pourquoi une décision d'une telle ampleur fait explicitement peu appel à la recherche mérite l'analyse : est-ce la décision politique qui s'en dispense ? sont-ce d'autres champs de connaissance qui occupent le terrain ? la décision même du socle change-t-elle le possible en ce domaine pour l'avenir ?

Il apparaît enfin qu'en dehors même de ce qui serait la simple « mise en œuvre » d'une décision ou d'un ensemble de décisions, l'occurrence du socle commun et de l'innovation qu'il représente a probablement changé pour l'avenir le positionnement respectif de la décision politique en éducation et de la recherche, d'une façon qui n'a pas été jusqu'ici décrite.

En un premier temps, nous décrirons l'objet dont on étudie l'archéologie décisionnaire, le socle commun de connaissances et de compétences en fin de scolarité obligatoire, en essayant de dire en quoi la décision qu'il manifeste représente une innovation à la fois juridique (en tant que décision) et politique (au sens de « politique curriculaire »).

On trouvera ensuite un « récit » de l'histoire des décisions qui ont finalement abouti au « socle commun », par un phasage de trois grandes périodes.

On situera ensuite la référence à ce récit, les principales scènes qui ont joué un rôle en rapport à la décision, pour la préparer d'une façon ou d'une autre ou, symptomatiquement, pour l'éviter et en détourner.

Puis nous tenterons de reprendre la question des types de « savoirs » rencontrés au cours de l'itinéraire, à la fois pour les caractériser et voir quel a pu être le rôle de chacun face à, au sein de ou en opposition à chacun des échelons de la décision politique.

Enfin, étant donné le caractère relativement spécifique du thème, le fait qu'il bénéficie de peu de travaux antérieurs, et la situation particulière d'un des auteurs du présent rapport en référence au thème traité, il est apparu nécessaire, de retenir en annexe une brève autoanalyse des chercheurs. Elle peut avoir comme fonction d'éclairer leur rapport à la recherche effectuée, afin de permettre en particulier de faire la part de leur point de vue sur un champ où existe une part évidente d'interprétation.

2- Le socle commun : un objet spécifique, à resituer dans le contexte juridique et historique de l'enseignement en France

Le caractère novateur de la décision de politique éducative en question doit apparaître clairement pour faciliter l'étude de ses origines. Nous allons l'approcher de trois façons :

- En tant que décision politique, nous nous demanderons en quoi elle est une innovation dans l'ordre juridique, car la question juridique (qui a le droit de prendre des décisions dans ce domaine spécifique que sont les contenus d'enseignement ?) sera en arrière-plan permanent de la décision elle-même. Il existe en effet un conflit latent de compétences entre plusieurs autorités, les

-
- mêmes connaissances et idées n'irrigant pas nécessairement de façon similaire l'Assemblée nationale, le Cabinet du Premier ministre ou les salles de réunion du ministère de l'éducation nationale ;
- En tant que décision d'ordre pédagogique, nous devons la décrire sous la relative complexité de ses différents aspects, parce que chacun (le fait de se préoccuper de l'instruction « obligatoire » comme un tout, le fait de traiter de « compétences », le fait de définir un « socle », le fait qu'on le veuille « commun ») n'a pas été en tous les moments porté par les mêmes acteurs ni justifié par les mêmes références et savoirs ;
 - La période nécessaire à la prise de décision allant d'environ quatre ans, dans une version limitée de l'inventaire (2002-2006) à trois décennies dans une version plus réelle des avancées, hésitations et reculs des politiques, il semble indispensable de faire dans les grandes lignes le récit de cette prise de décisions pour servir de cadre au repérage ultérieur des scènes essentielles ainsi que des savoirs qui auront circulé.

Avant analyse, on peut remarquer que si l'ensemble de décisions prises sont bien au bout du compte des décisions politiques, impliquant trois différents niveaux de pouvoir (le Législateur qui vote une loi, le Gouvernement qui prend un décret, et le ministre de l'éducation qui est impliqué aussi bien dans les phases d'élaboration que d'exécution), les questions que la création du S3C⁹ a traitées n'étaient pas nécessairement, dans le cadre français, par tradition, des questions politiques : les matières curriculaires et pédagogiques sont en général des matières non seulement traitées au seul niveau de l'administration de l'éducation nationale, ce qui correspond à une faible « politisation », mais aussi des décisions réputées « techniques », pouvant être prises à partir de la seule interrogation de professionnels. En ce cas il peut s'agir soit d'une expertise associée à un positionnement hiérarchique spécifique, comme celle des inspecteurs généraux de l'éducation nationale soit de l'expertise reconnue aux personnels enseignants eux-mêmes ou à leurs représentants (au cours des années 1990, plusieurs décisions dans ce domaine ont été prises par exemple à la suite d'une vaste consultation des personnels concernés). Le jeu de « politisation » croissante de décisions qui n'étaient pas nécessairement dans l'histoire promises à l'être est un aspect dont nous verrons qu'il est relié au circuit des idées et connaissances : on est en effet passé de décisions curriculaires réputées « apolitiques » et prises à la suite d'une quasi-délégation à des « experts » (en gros les spécialistes des différentes disciplines) à des décisions curriculaires qui, parce qu'elles se sont trouvées soudainement politisées, ont eu à régler de façon nouvelle et improvisée la question du rapport aux connaissances et expertises disponibles.

⁹ « S3C » : « Socle commun de connaissances et de compétences en fin de scolarité obligatoire ».

2.1. Une innovation juridique face à un paradoxal désordre normatif

Le 11 juillet 2006 le Premier ministre français signe un décret définissant le « S3C », pris lui-même en application de la Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005, dite « loi Fillon », qui dispose en son article 9 que :

« La scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société. Ce socle comprend :

- la maîtrise de la langue française ;*
- la maîtrise des principaux éléments de mathématiques ;*
- une culture humaniste et scientifique permettant le libre exercice de la citoyenneté ;*
- la pratique d'au moins une langue vivante étrangère ;*
- la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication.*

Ces connaissances et compétences sont précisées par décret pris après avis du Haut Conseil de l'éducation.

L'acquisition du socle commun par les élèves fait l'objet d'une évaluation, qui est prise en compte dans la poursuite de la scolarité.

Le Gouvernement présente tous les trois ans au Parlement un rapport sur la manière dont les programmes prennent en compte le socle commun et sur la maîtrise de celui-ci par les élèves au cours de leur scolarité obligatoire.

Parallèlement à l'acquisition du socle commun, d'autres enseignements sont dispensés au cours de la scolarité obligatoire. »

Cet énoncé peut sembler banal, en un pays où la prescription pédagogique⁴ est depuis deux siècles centralisée¹⁰ : en réalité, depuis la loi par laquelle le Législateur (art.1 de la

¹⁰ Nous faisons remonter ici la centralisation de l'éducation en France à la création de l'Université impériale par l'empereur Napoléon 1^{er} en 1808, mais d'autres références historiques seraient possibles, le point qui est visé ici étant le fait que, traditionnellement, les décisions en matière de contenus d'enseignement sont prises en France au plan national et par un arrêté du pouvoir exécutif.

loi du 28 mars 1882, dite loi « Jules Ferry ») avait défini les contenus de l'instruction obligatoire (enseignement primaire de l'époque), la loi n'était presque jamais intervenue en matière de contenus d'enseignement. Le Parlement avait d'ailleurs rarement eu à statuer en matière scolaire, en dehors du vote annuel de la Loi de finances et, quand il l'avait fait, cela avait essentiellement été à l'occasion des lois qui avaient successivement réglé des questions quantitatives relatives à l'accès des enfants d'une classe d'âge aux différentes voies d'études (voir par exemple la loi dite Haby du 11 juillet 1975 instaurant le collège unique, ou la loi dite Jospin du 10 juillet 1989 fixant l'objectif de porter à 80% la part d'une classe d'âge ayant étudié au niveau du baccalauréat).

Tout se passe en France comme si l'éducation n'était une compétence législative que sur des domaines très limités, et, à l'intérieur de ce schéma, le domaine des objectifs de la scolarisation, ainsi que des contenus enseignés n'est pas l'objet d'un cadrage législatif, et est confié au pouvoir exécutif, qui, comme on l'a énoncé, essaye de se faire discret en la matière en confiant traditionnellement à des experts le soin de « dépolitiser », au moins en apparence, les enjeux et les choix.

Si la loi Fillon innove de façon radicale en traitant une matière relative à la prescription pédagogique, il n'est pas moins novateur que le texte pris en application de cette loi pour définir plus précisément la norme pédagogique créée par la Loi soit un Décret, donc un texte situé assez haut dans la hiérarchie juridique des normes : signé par le chef du gouvernement, il n'appartient pas à la catégorie ordinaire des « arrêtés » pris par le ministre de l'éducation nationale pour définir les contenus d'enseignement.

La modalité juridique de fixation de la prescription pédagogique en France est en effet intéressante :

- Elle est à la fois forte et faible : forte en ce qu'elle est centralisée au plan national, mais faible en ce qu'elle est fixée par le simple pouvoir exécutif, c'est-à-dire par le ministre directement. Il est étonnant de voir que c'est un dirigeant politique de l'exécutif qui fixe des normes qui ne sont pas que d'exécution, mais qui touchent aux principes, et qui fixe des normes pérennes alors que son mandat est par définition éphémère ;
- Elle est paradoxalement disparate, et cela de deux façons : tout d'abord, parallèlement à ce corpus d' « arrêtés » du ministre qui fixent ce qu'on appelle « programmes d'enseignement » disciplinaires, existent pour les enseignants chargés de les « appliquer » une abondance de références, contenues dans des textes juridiquement encore plus modestes (des circulaires), qui ne se réfèrent pas à une discipline particulière mais à des objectifs dits « éducatifs », qu'il s'agisse de l'éducation à la citoyenneté, à la santé, au respect de l'environnement, à l'esprit de défense etc. En outre, il faut noter qu'une autre norme entre en lice : dans le Code de l'éducation, qui ne contient que les lois et décrets, les « programmes » pris par arrêtés qui sont la prescription par

excellence du système sont absents, tandis que sont repris un nombre significatif d'articles de lois qui ne sont pas des lois de l'éducation mais qui, relevant de la santé publique, de la défense nationale, de l'économie etc. contiennent un ou deux articles qui font prescription à l'école d'enseigner tel ou tel contenu ou d'éduquer à telle ou telle attitude.

C'est dans ce désordre normatif, dont il est sans doute symptomatique d'un consensus qu'il n'ait pas été décrit ni critiqué, au sein d'un système en principe fondé sur l'idée d'une norme centralisée, que la décision politique créant le S3C est juridiquement novatrice : tout se passe comme si au milieu de ce désordre de normes disparates on avait décidé de créer une norme de statut plus élevé, appelée à devenir la norme des normes. Cette décision d'élever le statut juridique est à son tour une décision que nous aurons à interroger du point de vue de la science politique quant aux éléments qui ont été à son origine, mais voyons d'emblée les questions que cette évolution pose :

1. quelle autorité va prendre en charge la nouvelle norme ? S'il y a bien le souhait qu'elle échappe à une décision ordinaire du ministre de l'éducation nationale, va-t-elle relever de la représentation nationale (le Parlement) ? ou du Premier ministre, par décret ? Ce qui maintiendrait la décision dans le cadre du pouvoir exécutif ;
2. comment la nouvelle norme de statut plus élevé va-t-elle cohabiter avec les normes antérieures, qui ne sont pas abrogées ? Le statut juridique plus élevé emportera-t-il les arbitrages en cas de conflit de norme, ou bien le pouvoir administratif du ministre de l'éducation nationale fera-t-il en sorte que la norme indigène, à savoir les « programmes disciplinaires » traditionnels, prise par arrêtés, sera constamment privilégiée ?

D'apparence juridique, ces questions ont en réalité un sens précis quand on s'intéresse au circuit des idées et connaissances des différents types.

A noter que le versant juridique des décisions sur le socle commun restera très peu travaillé : tout se passe comme si, à l'image du désordre du code de l'éducation en ce qui concerne la prescription scolaire, l'Etat avait peu d'appétence et ses agents peu de compétences pour cela. Philippe Claus déclare : « ... le socle n'a pas été l'objet d'un va et vient trop important entre juristes ; c'est assez étonnant ». Nous verrons en effet ce cas étonnant où un décret modifie une loi, qui témoigne pour le moins d'une vigilance modérée des juristes...

2.2. Une innovation de politique éducative : ce que « socle commun » veut dire, ou l’association de notions jusque là bien distinctes

Chaque terme est important et ce n’est que leur conjonction qui peut faire apparaître la nouveauté que représente le « socle commun de connaissances et de compétences en fin de scolarité obligatoire » :

2.2.1. L’idée de définition d’un « socle »

Le mot a été employé depuis le milieu des années quatre-vingt dix (Rapport Bouchez, 1994)¹¹, mais on a parfois utilisé des notions proches, comme par exemple celle de « bagage » minimum (dans un travail élaboré à la demande du ministre juste après le vote de la Loi de 1975). De même, sur la scène internationale, le champ lexical n’est pas vide puisqu’en Angleterre par exemple on se réfère à la notion de « core curriculum », avec un sens différent, mais les expressions « de base » (« compétences de base ») ou « clés » (« compétences-clés »¹²) font aussi partie du paysage linguistique disponible notamment à l’échelle européenne.

Ce que le mot de « socle » introduit de spécifique dans les références éducatives françaises est la définition de la prescription scolaire par un mot qui n’est plus celui, traditionnel, de « programme d’enseignement » : à une référence à la fois éclatée parce que structurée en disciplines académiques et en une succession d’années scolaires et auto référencée sans justification, on substitue une référence unique, unifiée, associée à un moment précis de la scolarité, établie en renvoi à une utilité externe (le socle *pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société*) et rédigée en termes de ce qu’on attend que les élèves aient acquis (« *learning outcomes* »).

Toutefois, si cette notion de socle est essentielle, elle ne suffit pas à définir le S3C : on aurait en effet pu admettre une logique de socle sans qu’il soit défini comme « commun » (il aurait pu être défini comme « minimal », par exemple), ni constitué de « connaissances » et de « compétences », et sans qu’il renvoie à ce niveau jusque là jamais défini en termes de prescription scolaire qu’est la fin de la scolarité obligatoire.

2.2.2. L’idée de « communauté »

L’adjectif « commun » de son côté n’est pas neuf en matière éducative, encore que l’adjectif « unique » lui a été préféré pour qualifier le collège « unifié » (entre plusieurs

¹¹ Les recherches en paternité sur le recours à ce mot font apparaître d’autres hypothèses.

¹² Voir dès 2002 la publication d’Eurydice, « le réseau d’information sur l’éducation en Europe » : *Compétences-clés Un concept en développement dans l’enseignement général obligatoire*.

filères qui précédaient) de la loi de 1975. Tout dépend de ce dont il est l'adjectif, d'une part, et de ce qui est censé être mis en commun.

On a surtout rencontré ce mot dans les deux dernières décennies associé en fait au mot de « culture » : s'interroger sur la culture commune de l'école était un lieu lui aussi relativement « commun » de la littérature éducative ou pédagogique.

Mais la reprise de ce terme « commun » dans le cadre du S3C a un sens qui s'est précisé en matière de contenus d'enseignement, et ce sens est un sens politique, consistant à considérer que non seulement les structures scolaires, mais aussi les apprentissages des élèves français jusqu'à l'âge de 16 ans doivent être pour l'essentiel les mêmes.

La justification de cette « communauté » est aussi bien celle de la justice, comme si le fait que certains élèves pourraient rester à l'écart de tel ou tel acquis était une discrimination pédagogique susceptible de leur nuire pour la suite de leur vie scolaire, personnelle et professionnelle que celle de la citoyenneté, vieux thème repris depuis le XIX^{ème} siècle : l'exercice de la citoyenneté française ne peut s'exercer que sur la base d'une « communauté » de références.

Quelque ouvert que soit l'adjectif « commun », il fut aussitôt au centre de débats qui ne sont pas clos :

- Les questions immédiatement posées autour de cette idée de communauté d'apprentissages sont celles de savoir si, dès les années mêmes de la scolarité obligatoire, cette communauté est exclusive d'autres apprentissages ou au contraire si la diversification ultérieure, après la maîtrise du socle, est préfigurée par une « personnalisation » des apprentissages, au-delà du socle, dès la scolarité obligatoire. Cette idée de la limitativité du socle a elle-même été interprétée de deux façons par ceux qui la dénonçaient : certains voyaient dans cette limitation un mauvais coup contre les élèves les plus capables, qui se verraient dès lors fixer un horizon plus bas que précédemment et plus bas que leurs capacités le permettraient, alors que d'autres s'opposaient à l'idée de « communauté » en recourant à la dénonciation de ce qu'ils commencèrent de bonne heure à appeler le « SMIC culturel », la paternité de l'expression étant renvoyée à René Haby, ministre de l'éducation nationale lors de l'instauration du collège unique : en ce cas, la limitativité du socle est dénoncée comme une mauvaise action, celle qui consiste à refuser aux plus fragiles et aux plus pauvres toute acquisition extérieure au socle commun, non seulement au cours de la scolarité obligatoire, mais même au-delà.
- Une large partie de ceux pour qui « socle commun » est entendu comme « salaire minimum », promis à n'être commun qu'aux élèves les plus en difficulté, fait en revanche fortement appel à l'adjectif « commun », chargé de toutes les vertus dès qu'il est associé au substantif « culture ». C'est le cas en particulier du syndicat « de gauche » FSU, majoritaire dans

le second degré, qui dans plusieurs ouvrages édités par son institut de recherches, s'oppose au socle au nom de l'idée du partage de la culture¹³.

2.2.3. L'association « connaissances-compétences »

Là aussi il convient de préciser quelques points de base.

Les objectifs généraux de l'enseignement en France ne sont pas définis par la loi, nous l'avons dit, dans des termes qui s'imposeraient, ce qui est paradoxal en un pays à l'éducation à la fois centralisée et objet d'une attention politique centrale : il n'existe pas de standards¹⁴, et les textes fixant la prescription pédagogique sont pour la plupart des textes se limitant à un niveau de scolarité et à une discipline. Toutefois, outre qu'il n'existe pas de norme générale qui définirait certains *learning outcomes* et en exclurait d'autres, on peut constater que deux types de références sont traditionnellement absents, surtout si on compare la prescription française à celle d'autres systèmes :

- absence de référence à la notion de compétence, sauf dans le domaine de la formation professionnelle ;
- absence de référence explicite à des valeurs de type moral ou comportemental, comme c'est par exemple fréquemment le cas en Angleterre.

La référence à la notion de compétence fait en effet pour beaucoup difficulté dans le référentiel français de l'éducation pour deux motifs :

- un motif est l'accusation d'importer de façon indue un thème de la formation professionnelle au sein du modèle de l'enseignement général, montrant par là l'intention de ramener les apprentissages à un aspect seulement utilitariste au défaut de tout développement cognitif et culturel ; le recours à la notion de compétence est alors dénoncé comme une des dimensions de la soumission de l'école aux lois du monde économique ;
- un autre, relativement proche mais plus subtil, est celui de contrevenir au modèle français d'éducation tourné vers la découverte des savoirs constitués en une sorte de corpus scolaire auto référencé, pour lui préférer un référencement au monde réel, plus aléatoire, plus variable, plus superficiel et moins assuré que le rapport traditionnel au savoir ne le prévoyait¹⁵.

Or les responsables politiques qui proposent le socle commun, dans un contexte où l'emploi du mot de compétence est largement proscrit parmi les personnels enseignants

¹³ Voir le titre du livre « Aventure commune et savoirs partagés », sous la direction de Denis PAGET, éd. Syllepse, 2006 et de l'institut de recherches de la FSU (sous la dir. d'Hélène Romian, « Pour une culture commune, de la maternelle à l'université », Hachette Education, 2000.

¹⁴ Voir Nathalie Mons, Xavier Pons, *Les standards en éducation dans le monde francophone - Une analyse comparative*, 2006, IRDP éditeur

¹⁵ Voir par exemple sur ce thème les analyses de Jean-Louis Derouet

dans les collèges par exemple¹⁶, décident d'y avoir recours. Il y avait certes eu un certain nombre de travaux de philosophes¹⁷ au cours des années antérieures qui avaient proposé une réconciliation théorique entre « compétence » et « savoir », ce qui a pu faciliter les choses, mais par un glissement sémantique intéressant le socle propose une solution spécifique.

Nous en restons pour l'instant à la surface de l'aventure de ces mots.

Le S3C s'appelle en effet aux termes de la loi « socle commun de connaissances et de compétences », ce qui peut apparaître comme une « paix des braves » entre les deux notions ennemies, mais le décret portant le socle commun décide carrément d'une nouvelle définition du mot compétence, comme « association de connaissances, de capacités et d'attitudes ».

Et le socle tel qu'il est arrêté, se présente sous la forme de sept « piliers » ou « compétences » définies chacune comme la conjonction de « connaissances », de « capacités » et d'« attitudes » : l'opposition frontale connaissances/ compétences est démontée deux fois, une première fois par l'intrusion de la notion d'attitude qui détourne l'attention en une direction tierce, une seconde par l'intégration des « connaissances » au sein même du concept de compétence, intégration qui joue sans doute une fonction rassurante.

Du coup, le mot de compétence est introduit dans le référentiel français d'éducation en même temps que le concept de « capacité » par une définition, émanant du pouvoir politique et qui ne correspond en rien aux définitions savantes disponibles de la notion.

Le S3C traitera donc de ce qu'on appelle en général compétences sous le nom de capacités, mais la novation pour le système français est considérable.

Elle l'est par le tour qu'elle donne au référentiel de la prescription scolaire, mais aussi en raison des conséquences qu'en tire l'autorité politique qui prend l'arrêté « S3C » : le décret dispose qu'entre les sept « compétences » du socle on ne saurait conserver ce qui est une des traditions scolaires françaises les mieux ancrées, à savoir la pratique de la « compensation » entre les résultats des acquis des élèves dans les différents champs de la connaissance. Toute la tradition de l'évaluation des élèves par calcul de différentes moyennes intégrant l'ensemble des acquis est réputée impossible parce que contraire par principe à la notion de compétence.

¹⁶ Roger-François Gauthier se souvient de la précaution que Ségolène Royal, ministre de l'enseignement scolaire, lui avait demandé en 1999 de prendre pour rendre compte publiquement de la partie traitant des contenus d'enseignement du rapport issu du débat national sur le collège qu'avait dirigé François Dubet, de « ne pas utiliser le mot de compétence ». Pour ne pas agiter un chiffon rouge devant les représentants des enseignants.

¹⁷ Voir par exemple les écrits de Michel Fabre dans *Les situations de formations entre savoirs, problèmes et activités*, (coll.), 2007, L'Harmattan.

En faisant ainsi, le pouvoir exécutif va assez loin, puisqu'il applique même un raisonnement tenu en général sur la notion ordinaire de compétence (=capacité), où la compensation apparaît en effet généralement comme un non-sens, à la nouvelle notion de compétence telle qu'il vient de la définir, qui inclut des connaissances (et des attitudes), domaines où la compensation n'est pas apparue aussi nettement comme devant être proscrite.

2.2.4. La référence à la fin de la scolarité obligatoire.

La scolarité obligatoire en France a une histoire¹⁸ politique qui remonte au milieu du XIXème siècle, lorsqu'Hippolyte Carnot, ministre de l'instruction publique de la deuxième République (1848), prépare la loi présentée le 30 juin à l'Assemblée Constituante. Carnot fait du projet de l'instruction obligatoire un objectif essentiellement politique lié au « bon exercice (par chacun) de sa participation personnelle à la souveraineté ».

Quand le nouveau ministre Frédéric Albert de Falloux écarte l'idée d'obligation, il le fait avec un argument à retenir : il ne faut pas décider de l'obligation, car cela impliquerait de décider de ce qu'il faudrait « obligatoirement » enseigner, question qui apparaît au responsable politique comme redoutable.

La résolution toute provisoire de cette équation difficile sera l'œuvre de Jules Ferry par la loi du 28 mars 1882 qui instaure l'instruction obligatoire, avec :

- une durée fixée pour les enfants qui seront scolarisés : de 6 ans révolus à 13 ans révolus.
- un contenu qu'indiquent les instructions officielles de 1882 : « non pas d'embrasser, sur les différents matières [que touche l'enseignement] tout ce qu'il est possible de savoir, mais de bien apprendre dans chacune d'elles ce qu'il n'est pas permis d'ignorer ».

La grande question est là : si existait bien à l'origine une solidarité entre l'idée d'une scolarité obligatoire et la légitimation d'un « contenu » qui correspondait à ce projet (que les programmes de l'enseignement primaire arrêtés par Jules Ferry détailleront), cette solidarité ne s'est pas retrouvée quand la scolarité obligatoire a été étendue à 14 ans (1963), ni à 16 ans (1967).

Il en est allé de même lors du lent mouvement d'ouverture du collège à tous les enfants qui aboutit à la création du collège unique en 1975 : la fracture historique entre l'école primaire pour le peuple et l'enseignement secondaire (avec des classes primaires intégrées) pour les élites sociales est peu à peu comblée dans les structures du système, mais à aucun moment au cours de cette lente évolution n'est posée la question des objectifs de cette scolarité obligatoire désormais allongée aussi bien qu'unifiée.

¹⁸ Voir notamment Claude Lelièvre : « L'école obligatoire : pour quoi faire ? », éd.Retz, 2004.

C'est dans ce contexte qu'il faut comprendre ce qu'a de radicalement neuf le fait que le « S3C » ne définit pas les objectifs du collège, mais ceux à atteindre en « fin de scolarité obligatoire » :

- la première novation est de considérer qu'école élémentaire et collège font partie du même ensemble d'apprentissages, ce qui n'avait jamais été le cas auparavant ;
- la seconde est que les réformes éducatives (de type « allongement de la scolarité obligatoire » ou « collège unique ») nécessitent de poser des questions relatives aux contenus d'enseignement.

A noter toutefois qu'au cours des deux dernières décennies on a vu que si l'idée d'un socle hantait certains, ce n'était pas l'idée d'un socle « en fin de scolarité obligatoire », mais l'idée d'un socle de pré-requis, en quelque sorte, pour l'entrée au collège ! La vieille fracture entre le primaire du peuple et le secondaire des classes favorisées, fracture autrefois matérialisée par un examen d'entrée en sixième (première année du collège) continue de hanter les esprits et d'apparaître comme une référence. Le socle dont nous parlons dut aussi se constituer contre le souvenir de cette autre idée de socle, même s'il ne fut pas nommé ainsi.

Recours à l'image d'un « socle », appel à l'idée d'acquis « communs » à la totalité des élèves, introduction appuyée d'une logique de « compétences » dans le référentiel de l'enseignement français, définition d'objectifs finals pour l'ensemble de la scolarité obligatoire : s'il n'est pas incohérent d'associer ces différents thèmes, remarquons que cette association n'a toutefois rien de nécessaire. Ce qui conduit à se demander en quoi a consisté la décision du socle commun : essentiellement en l'élaboration de chacune de ces quatre idées, ou dans l'assemblage original de l'ensemble ?

La question n'est pas indifférente à notre questionnement : cela n'a pas le même sens en effet de s'interroger sur l'origine d'idées qui ont pu avoir des chemins séparés et sur l'origine de la combinaison de ces idées au sein d'une décision politique complexe.

Si cette construction du S3C peut à certains égards apparaître comme « de bon sens », pour répondre à la simple question de savoir quels sont les objectifs d'apprentissage de la scolarité obligatoire telle qu'elle a été remodelée par la mise en place d'un enseignement unifié entre 11 et 15 ou 16 ans en 1975, on ne peut qu'être étonné du temps qui a été nécessaire pour y parvenir. L'idée de ce « socle commun », tel qu'il a été au bout du compte promulgué, devait en fait rencontrer plusieurs obstacles sur son chemin :

- certains de ces obstacles sont liés à l'expression des intérêts de corporations enseignantes : on peut comprendre que l'instauration d'un socle qui consiste à poser ensemble les objectifs de l'école primaire et du collège puisse être décrite par certains professeurs du secondaire comme une « primarisation » d'une partie

de l'enseignement secondaire ou d'une « secondarisation » des objectifs du premier degré par les enseignants du primaire, et soit donc, à ce titre, le lieu d'une opposition entre les représentants des personnels des deux ordres, y compris en termes de champs de syndicalisation. Il faut en effet avoir dans l'idée qu'en France¹⁹ cette division du syndicalisme enseignant entre deux organisations ayant l'une et l'autre une identité « de gauche », a recouvert la division entre « école du peuple » et « enseignement secondaire », et correspondu à deux projets différents pour l'école : tandis que le SNI (syndicat national des instituteurs), de tendance socialiste, défendait l'idée d'une école fondamentale intégrée, le SNES (syndicat national des enseignements du second degré), de tendance communiste, défendait l'autonomie du secondaire et, donc du collège.

- d'autres obstacles sont liés à la réticence ancienne dans l'éducation nationale à ce que les questions relatives aux contenus d'enseignement soient traitées en profondeur. Elle correspond sans doute certes au souci de corporations enseignantes qui en sont traditionnellement chargées de ne pas se dessaisir d'un élément symbolique important, mais cet argument est sans doute moins important que celui qui consiste à se souvenir que les contenus d'enseignement n'ont jamais en France été l'objet de débats ni de décisions politiques : quand l'enseignement relevait de l'Eglise catholique il allait de soi que les contenus ne devaient pas dépendre du pouvoir politique ni soumis au débat public, puis, de façon similaire, quand l'instruction publique est devenue l'affaire de la République, il convenait d'éviter de créer une « guerre des contenus » (au-delà de l'opposition entre l'idéologie républicaine et le catholicisme qui déclencha en 1880 et 1905 une « guerre des manuels » qui rendit prudent) qui n'eût pas manqué de résulter d'une remise en cause d'un *statu quo*, lourd de significations idéologique et sociale, en particulier entre les savoirs de l'école élémentaire (définis par Jules Ferry en 1882 de façon très centralisée et imposée avec un objectif de citoyenneté unificatrice), et ceux de l'enseignement secondaire, largement hérités des collèges des Jésuites (avec comme objectif la communion unifiée des croyants dans le cadre de la Contre-réforme). La nécessité de surmonter cette ancienne dichotomie culturelle est un objectif qui, en tant que tel, est loin d'être partagé.
- D'autres « blocages » se sont manifestés, liés à des questions elles aussi fondamentales, sur les conceptions et définitions des savoirs scolaires, à propos desquelles on peut regretter que les clarifications conceptuelles nécessaires n'aient pas été toujours produites ni diffusées quand elles eussent été

19 Voir par exemple André D. Robert, *Miroirs du syndicalisme enseignant*, 2007, Syllepses.

indispensables : alors que depuis au moins le milieu du XIX^{ème} siècle les politiques²⁰ se sont clairement opposés sur la limitation ou non des objectifs de l’instruction obligatoire à des savoirs instrumentaux de base (de type lire/écrire/compter), cette opposition n’a pas toujours été clairement reprise dans le débat autour du socle commun. Le savoir historique était disponible, grâce aux travaux d’historiens, mais il n’était pas suffisamment diffusé, non plus que suffisamment dénoncée l’idée fautive selon laquelle Jules Ferry avait une ambition limitée²¹ au lire/écrire/compter. Une partie de la confusion qui bloqua l’avancée du dossier du socle commun, et qui eut comme conséquence son rejet par un certain nombre d’interlocuteurs en raison de son assimilation à des savoirs instrumentaux extrêmement basiques, eût pu être levée si ces connaissances historiques eussent mieux circulé.

- Si l’opposition socle/basiques n’était pas suffisamment clarifiée, l’opposition entre connaissances et compétences apparaissait au contraire fondamentale pour un certain nombre d’acteurs, l’enseignement général, à plus forte raison secondaire, devant absolument s’interdire toute approche par compétences.(la focalisation de l’enseignement secondaire français sur les connaissances générales a été souvent analysée comme une résultante à la fois de sa fonction sociale particulièrement élitiste²² et de son organisation étatique) . Nous aurons à cet égard à nous demander si et comment cette opposition fut ou non levée ou effacée, et en particulier quel rôle les savoirs disponibles ont pu jouer dans son dépassement.

3. Le récit du socle commun

Il est nécessaire de « raconter », après avoir mentionné les caractéristiques principales de la décision aboutie : la question est qu’à auditionner les acteurs, le chercheur se trouve placé face à une pluralité de « récits du socle ». On distinguera certes quelques repères chronologiques incontestables, mais guère informatifs, d’éléments interprétatifs plus riches mais qui gardent toujours pour une part ce caractère d’hypothèses

20 En 1848, Adolphe Thiers, de la droite orléaniste « libérale » déclare que « lire, écrire, compter, voilà ce qu’il faut apprendre ; quant au reste, cela est superflu » et qu’il faut « restreindre cette extension démesurée de l’enseignement primaire qui serait d’ailleurs la négation de la liberté de l’enseignement. »

21 Désignant tout ce qui n’était pas le lire/écrire/compter, Jules Ferry dans son discours au congrès des instituteurs et institutrices de France de 1881 dit qu’il s’agit à ses yeux de « la chose principale », susceptible de faire de l’école primaire une « école d’éducation libérale ». Ce sont bien sûr les travaux de Claude Lelièvre qui sont à reprendre sur ces développements.

22 Voir Emile Durckheim, *L’évolution pédagogique en France*, 1930, PUF.

explicatives. La mise à jour en particulier de liens de causalité autour de l'importance de telle ou telle idée à tel ou tel moment est particulièrement délicate dès lors qu'il s'agit de questions complexes, construites sur une longue période, et où le point de vue d'un témoin peut très bien s'opposer à celui d'un autre sans qu'aucun ne soit dans l'erreur.

Chaque acteur interrogé raconte un enchaînement causal qui le concerne, et qui est un certain point de vue sur une réalité plus insaisissable ; il est en général de bonne foi et n'enjolive que d'une façon marginale la réalité, par exemple pour grossir son propre rôle. La « décision », elle, passe par une figure très ascétique, selon laquelle une chose est dite ou n'est pas dite : cette figure va-t-elle dès lors clore la discussion et devenir la vulgate autorisée d'une version antérieure plus riche du débat et des idées ?

La « décision » est-elle le goulet de l'entonnoir ou le tuyau du sablier ?

Car considérer que l'évènement historique est ce qui sort des débats du Législateur ou de la plume des responsables de l'exécutif, et que tout le reste n'est que littérature, devenu superflu voire parasite dès que la décision est prise semble aussi une position fautive : en effet aussitôt après la décision la mise en œuvre de la décision curriculaire rouvre immédiatement le débat interprétatif.

Du même coup telle explication causale de tel ou tel aspect du socle qui semblait pouvoir être écartée tant qu'on adoptait une vision simpliste et « administrative » de la décision reprend du service et peut devenir une nouvelle preuve en faveur de tel ou tel enchaînement de causalités. On aurait donc une forme « en sablier » de l'histoire du socle commun et de son interprétation.

3.1. L'émergence tardive du S3C : des questions politiques sur les objectifs de l'école posées à l'origine mais longuement esquivées par un consensus entre les responsables et les experts...

Le repérage qui est ici proposé ne correspond pas à des périodes qui se seraient succédées strictement, l'avènement de l'une ayant définitivement évincé l'autre : il s'agit au contraire de trois façons de rechercher des réponses aux problèmes posés à la suite de la démocratisation de l'éducation de 6 à 16 ans qui se sont parfois opposées, mais qui ont aussi cohabité. La question des objectifs des enseignements se trouve en effet posée dès l'origine par le pouvoir politique, puis elle est esquivée par l'ensemble des parties prenantes qui préfèrent des réponses « pédagogiques », c'est-à-dire relevant du savoir faire des enseignants. Cette attitude, que la recherche ne remet pas fortement en cause au cours de la période, est au long cours et prévaut encore en 2009, même si dès la fin des années quatre-vingt on voit apparaître d'autres questions, posées notamment aux contenus enseignés.

3.1.1. Une question furtivement posée mais non entendue (1946-1981)

Les décisions de prolonger la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans d'une part, d'unifier les structures d'études pour la quasi-totalité d'une classe d'âge pour les quatre années qui

suivent l'école primaire (après 11 ans) d'autre part ont été, on le sait, extrêmement difficiles à prendre au long du XXème siècle²³, en raison d'oppositions politiques et idéologiques fortes entre les tenants du conservatisme social et ceux d'une évolution compréhensive de l' « école moyenne » qui focalisait les attentions.

Ce qui est significatif, c'est que l'opposition entre ceux qui souhaitaient que le peuple fût scolarisé plus longtemps, puis scolarisé dans les mêmes écoles que l'élite sociale, enfin dans les mêmes classes et ceux qui ne le souhaitaient pas n'a jamais porté sur la question des objectifs des apprentissages et des contenus d'enseignement. La question est une non question pendant des années aussi bien chez les experts et producteurs de connaissances sur l'école que pour les décideurs politiques ainsi que pour les parties prenantes.

A deux exceptions près :

- le Plan Langevin-Wallon de 1947 qui s'intéresse au rapport entre orientation et démocratisation, insiste sur le terreau de cette démocratisation en termes de « culture commune » ; on lit dans le rapport que « ...dans un Etat démocratique, où tout travailleur est citoyen, il est indispensable que la spécialisation ne soit pas un obstacle à la compréhension de plus vastes problèmes et qu'une large et solide culture libère l'homme des étroites limitations du technicien ». L'idée d'une communauté de culture, moyen et objectif de la démocratie, était là, même si elle n'était pas conjuguée pratiquement dans le cadre d'une réforme déterminée ;
- Le président de la République élu en 1974, Valéry Giscard d'Estaing décide d'être le promoteur du « collège unique » et, dans ce cadre, montre l'importance qui devra s'attacher à ce que cette réforme ne soit pas seulement quantitative ou formelle. Claude Lelièvre a plusieurs fois cité cette phrase de « Démocratie française », livre que Giscard publie en octobre 1976 : « *La mise en place d'un système unique de collèges pour tous les jeunes Français constituera un moyen puissant d'égaliser leur acquis culturel. Elle devra s'accompagner sur le plan des programmes d'un **savoir commun, variable avec le temps de notre civilisation particulière*** ». Et lors d'un conseil des ministres du 2 mars 1977 il déclare que « *la définition et l'acquisition d'une même culture pour tous les jeunes Français qui iront tous désormais dans une même école et un collège identique sont un élément essentiel d'unité de la société française et de réduction de l'inégalité des chances* ». On est évidemment tout près de ce qui sera décidé...trente ans plus tard.

Le cas de figure est donc étonnant où un thème semble perçu, à trente ans de distance, de façon non incompatible à la fois par de grandes autorités morales et scientifiques de gauche (le Plan Langevin-Wallon) et par un président de la République de droite libérale, qui parviendra à faire voter la mise en place du collège unique. Pourtant, de façon claire, cet aspect fondamental de la réforme décrit comme allant de soi par Giscard, qui

²³ Voir par exemple Jean-Paul DELAHAYE, « *Le collège unique, pour quoi faire ?* », éd.Retz.

emploie un futur mi-injonctif mi d' « inéluctabilité » dans le texte de son livre (« devra s'accompagner ») ne sera en aucun cas mis en œuvre.

Quand, peu de temps après la réforme de 1975, le ministre de l'éducation demande à des experts²⁴ de lui faire des propositions relatives aux « contenus » du collège unique, cette contribution est reçue par les milieux professionnels qui en prennent connaissance d'une façon « qui fit sourire, ou irrita »²⁵.

On a donc ces scènes qui sont sinon primordiales, tout au moins qui nous renvoient au début de la période, où il est clair que la question des savoirs sur l'école est traitée d'une façon bien frustrante : le cas de la réforme du collège unique est flagrant, on n'écoute même pas le point de vue opposé, la proposition de Giscard n'est pas examinée, la réflexion sur l'école pâtit fortement d'affrontements idéologiques qui remplacent totalement la connaissance de la réalité.

Si François Dubet estime qu'en 2009 on est sorti d'un tel état d'ignorance et que le débat sur l'école est désormais plus informé, de niveau plus élevé, avec moins de tabous absolus, on peut dire en revanche que pour toute la décennie qui suit la fondation du collège unique (1975-1985) le sujet ne sera pas repris, témoignant d'une imperméabilité de la question scolaire à ce qui pourrait apparaître comme la raison ou le simple souci du débat démocratique.

Le « collège unique » était loin de faire l'unanimité, aussi bien à droite que dans les milieux enseignants pourtant syndiqués « à gauche » : de fait il devenait pour les politiques un sujet extrêmement délicat. La droite ne pouvait détruire ce qu'elle avait fait, et la gauche s'opposer trop ouvertement à une évolution qui correspondait malgré tout à un progrès démocratique. Certains commencent à en envisager la destruction en sous-main, comme c'est le cas dans les recommandations que Alain Boisivon adresse en 1987 au ministre René Monory dans le « Plan pour l'avenir de l'éducation » : « *Il y a plus de dix ans, la mise en place du « collège unique » faisait déferler dans le premier cycle des enseignements généraux des milliers de jeunes mal préparés à tirer profit de son enseignement. Seule la substitution de structures adaptatives, gérées au plus près de l'élève dans l'établissement (...) à des structures rigides permettront d'absorber définitivement cette onde de choc dont les effets menacent toujours l'institution dans ses œuvres vives* ». On ne peut imaginer de pensée plus éloignée de celle de Giscard d'Estaing en 1975, ni du « socle commun » à venir.

²⁴ Nous n'avons pas retrouvé la composition de ce groupe

²⁵ Cité dans Lucien Gémard, *Vers le collège unique 1974-1975*, 1981, broché. Centre de documentation des inspections générales, exemplaire unique

3.1.2. La recherche de réponses seulement « pédagogiques » (1982-2003)

Pourtant, assez rapidement, les difficultés des élèves au sein du collège unique, puis des personnels qui y travaillent, enfin du collège unique comme institution deviennent non seulement de plus en plus flagrantes, mais même peu à peu au fil des années un lieu commun de la description des problèmes de l'école en France. On a même pu dire que le thème de l'« échec scolaire » se développe dans ces années de façon parallèle à la critique du collège.

L'arrivée de la gauche au pouvoir en 1981 n'est pas l'occasion de la promotion d'une nouvelle donne sur le collège unique ou la scolarité obligatoire : c'est sur le thème qui nous préoccupe une étonnante continuité avec les gouvernements antérieurs.

Que les politiques de gauche comme de droite aient tous eu de bonnes raisons de ne pas entendre les souhaits initiaux des promoteurs du collège unique n'est pour nous une question pertinente que dans la mesure où elle nous conduit à nous interroger sur le type d'analyses que chercheurs et experts faisaient circuler à l'époque : on peut constater à cet égard une conjonction des préoccupations et des points de vue pour ne pas reposer la question des objectifs de la scolarité obligatoire.

Symptomatiquement, dans le rapport que le ministre Alain Savary commanda en 1982 au professeur Louis Legrand sur l'état du collège, on affirme seulement en matière de contenus qu'il faut « partir de l'élève », sans qu'on sache clairement quelles conséquences tirer de cette affirmation, mais surtout on rejette explicitement toute idée de « programme minimum », en renvoyant pour la suite l'ensemble de ces questions à des « commissions de spécialistes » : le sujet n'est pas perçu comme sensible et même pas évoqué. La question du référentiel de la scolarité obligatoire, et de la nécessité de le constituer dès lors qu'est créé le collège unique n'intéresse pas les chercheurs, ce que certains acteurs soulignent aujourd'hui comme une carence, à l'époque, de la recherche disponible (Denis Paget, ex-secrétaire général de la FSU).

La recherche dont on trouve la trace à l'époque sera d'ailleurs longtemps en phase avec l'attitude du pouvoir politique : alors qu'elle s'intéresse prioritairement à des questions comme le rapport entre inné et acquis dans les apprentissages scolaires, ou à la question des apprentissages précoces²⁶, censés être ceux qui permettent le mieux de combler les différences sociales, le thème valorisé, comme l'un des moyens pour aller dans le sens souhaité de la démocratisation, est celui de l'«enrichissement du milieu éducatif», c'est-à-dire d'une demande adressée non pas aux politiques, mais aux enseignants, de modifier leurs pratiques. Les pédagogues comprennent bien

²⁶ Les travaux de Raymond Boudon montrent notamment qu'« une réforme du collège, en l'état actuel, ne peut réussir sans une action unie portant simultanément sur les écoles maternelles, primaires, et sur le collège » (cité par Géminard, op. cit.)

l'interpellation : face aux difficultés que l'école traverse dans la mise en place du collège unique, la réponse sera pédagogique, relevant des professeurs dans leur classe, elle ne sera pas de nature « politique ». Et ne posera pas la question des objectifs des apprentissages.

Quand ces questions de contenus sont exceptionnellement abordées dans des rapports destinés au pouvoir politique, on met en avant des thèmes assez généraux comme l'importance d'abandonner l'encyclopédisme (dont on comprend qu'il signifie un amas inconsidéré de connaissances relativement formelles de nature plus ou moins érudite), tout en vantant les mérites de la culture désintéressée dite « humaniste ».

Une génération passe dans cette sorte de consensus apparent selon lequel on devait chercher des solutions, à une crise qu'on persiste à délimiter comme crise « du collège », à l'intérieur de la pédagogie, c'est-à-dire dans le savoir-faire des enseignants de collège. L'institution elle-même imagine sans cesse divers dispositifs, désignés chaque fois comme « la » réforme, et reprenant peu ou prou les mêmes thèmes pédagogiques (en 1982, 1985, 1989, 1993, 1999, 2000) censés élargir la marge de manœuvre des pédagogues, pour leur donner plus de chances de surmonter les difficultés. C'est l'époque où l'institution se montre adepte des thèses de la pédagogie dite « du détour » : il ne s'agit pas de contester les objectifs de l'enseignement au collège, qui demeurent les programmes officiels, nationaux, disciplinaires et rédigés essentiellement en termes de savoirs²⁷, mais de trouver d'autres façons de les atteindre, en remettant en cause certains des aspects les plus critiqués des enseignements : la division trop étanche entre les disciplines, le temps uniforme imposé à tous, les objets de travail trop éloignés des préoccupations des élèves, etc. : on voit dès lors fleurir des objets pédagogiques, prônés par l'institution sous les noms notamment de pédagogie de projet, de travaux croisés ou d'itinéraires de découvertes. Ces dispositifs sont proposés par l'institution puis assez rapidement abandonnés²⁸ par elle, car les responsables politiques se trouvent souvent confrontés à une fronde de certains milieux, notamment d'enseignants, qui fustigent l'abandon possible de la référence aux programmes

²⁷ Voir un développement sur les programmes d'enseignement « à la française » dans Roger-François GAUTHIER, « *L'insoutenable légèreté* » de la réalité scolaire française contemporaine », Revue internationale d'éducation, 2006.

²⁸ Les vagues-hésitations du pouvoir politique à propos de ces dispositifs sont décrites par Roger-François GAUTHIER, dans la revue Administration et Education, 2001, n°4 : « C'est ainsi que l'étoile des « parcours diversifiés » aurait rapidement pâli devant l'éclat des « travaux croisés » si eux-mêmes n'avaient été éblouis par l'apparition des « parcours de découverte ». Le changement apparaît d'ailleurs si diffus qu'on ne parle pas, la plupart du temps, de telle ou telle réforme en lui associant une date ou un nom de ministre ou d'inspirateur, mais de « la réforme », l'article ayant sans doute plus d'importance que le substantif ».

disciplinaires qui, pour eux, semble se dessiner derrière le « détour » proposé, et la braderie dénoncée dans la foulée de l'enseignement secondaire tout entier. Les thèmes abandonnés sont toutefois repris à l'identique ou presque par l'équipe politique suivante, dont la « couleur » semble peu importer.

On peut considérer que la forêt de dispositifs purement pédagogiques proposés par l'institution pour lutter contre l'échec au collège a constitué pendant deux décennies (1980-2000) une proposition de plus en plus consensuelle, l'opposition initiale de beaucoup d'enseignants semblant diminuer au fil des années. Elle évitait totalement la question posée à l'origine : quels objectifs pour les apprentissages ? Elle éloignait toute réflexion ou possibilité de « socle commun ».

3.1.3. L'émergence progressive de propositions curriculaires face à des décisionnaires politiques circonspects (1989-2003)

Les problèmes toutefois, loin de s'éloigner par le fait qu'existait quelque consensus pour les nier, reviennent opiniâtrement. Cela d'autant plus que le collège se trouve interpellé cette fois plus seulement par rapport à son référentiel interne (la « production » d'échec scolaire), mais aussi à une échelle beaucoup plus globale, parce que certaines voix commencent à dénoncer le fait qu'à cause des difficultés du collège, ce sont les objectifs généraux de formation fixés par le Législateur au système éducatif qui sont en train d'être manqués.

L'objectif repris dans la loi d'orientation de 1989 dite « Jospin » que le système conduise 80% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat a eu comme implication une réforme du lycée (1991) appelée à se mettre en phase avec l'objectif quantitatif ainsi prôné (refonte des séries dites générales du lycée, confirmation des baccalauréats professionnels créés en 1985). Mais on conçoit assez vite des doutes sur la volonté du collège, et sur sa capacité à « jouer » de son côté le jeu de cette révolution démocratique imposée au système de formation dans son ensemble²⁹.

C'est dans ce contexte de doute et de recherche sur la capacité du système à se conformer aux attentes du Législateur qu'une question qui apparaît selon les cas comme

²⁹ Il n'a pas été suffisamment observé dans les années où ces phénomènes se produisaient à quel point les collèges ont au cours de ces années progressivement gommé le « palier d'orientation de fin de cinquième » (21% en 1989), c'est-à-dire se sont conformés de plus en plus à la loi de 1975 en cessant d'éjecter massivement des élèves en fin de cinquième. Ce qui veut dire que plus on faisait entrer dans les faits le « collège unique », plus l'absence de référentiel de formation produit des effets négatifs : le taux d'accès de troisième en seconde, indispensable à l'augmentation du nombre des bacheliers, commence en 1993, au moment même où le collège rejette moins d'enfants en fin de cinquième, une décrue qui le ramènera en 2000 de 71% à 66%. Il y a une tragédie du « collège unique inachevé », pour reprendre l'expression de Jean-Paul Delahaye, condamné à produire de toute façon l'échec, quelles qu'en soient les modalités.

celle des « finalités » de l'école, ou des « contenus d'enseignement », parfois plus trivialement des « programmes », commence d'émerger.

Elle émerge, selon les gouvernements en place, de façons qui certes en apparence semblent fort éloignées, mais entre lesquelles nous relevons de troublantes similitudes :

- Tandis que les gouvernements de droite font appel à différentes personnalités liées au monde économique (parmi lesquelles il faut citer les noms de Jacques Lesourne, économiste, à qui René Monory ministre de l'éducation nationale commande un rapport lui demandant de "*formuler les questions essentielles qu'il convient de poser, à moyen et à long terme, pour préparer l'avenir du système éducatif de notre pays*" -15 avril 1987- et celui de Roger Fauroux, industriel, ancien ministre, adoubé par la gauche comme par la droite, choisi en septembre 1995 par Alain Juppé pour diriger la commission de réflexion sur l'école, composée de 22 «sages»), l'institution créée sous le ministère Monory la direction de l'évaluation censée aider les ministres dans le pilotage du système. La droite attend d'« économistes » liés de près à l'économie libérale qu'ils soient les conseillers du Prince pour proposer un « modèle général » de ce que peut être l'école, et on veille à la mesure de l'efficacité du modèle ainsi produit ;
- Tandis que les gouvernements de gauche font appel à des personnalités émanant plutôt du monde de la science plus classique, venant de l'université ou du collège de France (en 1985 François Mitterrand président de la République, commande au collège de France un rapport que lui remettra Pierre Bourdieu au nom du Collège intitulé « *Propositions pour l'enseignement de l'avenir* », puis Lionel Jospin ministre de l'éducation nationale, commande à François Gros et Pierre Bourdieu une réflexion sur les contenus de l'enseignement qui lui sera remise le 8 mars 1989) et que la loi d'orientation de 1989 crée par ailleurs le Conseil national des programmes, CNP, première institution jamais dédiée dans le système éducatif français moderne à la question de l'élaboration des programmes, un décret de 2000 crée de son côté le Haut-Conseil de l'évaluation. La gauche appelle au chevet des tenants de la panoplie des savoirs universitaires, et on a l'idée du développement d'un débat scientifique et ouvert à différents apports autour de l'évaluation.

Sont-ce les différences ou les similitudes qui dominent entre ces deux modèles ?

Différences dans le type de personnalités auxquelles il est fait appel, sur laquelle nous reviendrons, mais aussi similitude des postures : tous ces textes, à la différence des rapports qui avaient été élaborés à la demande du ministre Alain Savary (rapports Prost, Legrand, de Peretti etc.), abordent la question des contenus d'enseignement de façon politique, en même temps que les gouvernements mettent en place des instances, elles aussi différemment composées, en charge de l'évaluation du système.

Les suites de ces diverses tentatives seront pourtant étonnamment diverses :

- On constate en effet que les personnes ou instances éloignées du monde de la science universitaire classique (ou n'ayant de rapport qu'avec certains secteurs de la science, comme l'économie) à qui il est alors proposé de se prononcer sur les objectifs de l'école le font de manière très assurée et introduisent un certain nombre de concepts, comme celui d'« apprendre à apprendre » (rapport Lesourne) ou ceux de « kit de survie », de « compétence » ou encore d'« attitude » (rapport Fauroux) qui se rattachent à des courants internationaux contemporains (voir plus loin) et qu'on retrouvera constamment sur la route du socle commun ;
- Dans les mêmes années les commissions *ad hoc* (Collège de France puis commission Bourdieu/Gros), ainsi qu'après sa mise en place le Conseil des programmes (1990-2005), sous ses trois présidents successifs (Didier Dacunha-Castelle, Luc Ferry, Jean-Didier Vincent), relevant davantage des savoirs académiques, produisent des réflexions, voire des propositions au pouvoir politique qui passent souvent très près de la définition d'un socle commun. Mais rien n'en est tiré. C'est par exemple le cas en 1994, où le CNP se déclare prêt, sous la plume de son président Luc Ferry, à « faire émerger le contenu du socle commun fondamental » : le ministre François Bayrou n'en fait rien et enterre l'idée.

Il est important de voir en effet les trois phénomènes majeurs : lobbying, instrumentalisation et marginalisation qui ont marqué le fonctionnement de ces instances et ont eu comme conséquence que l'intention sous-jacente initiale et confuse du pouvoir politique d'ouvrir la question des curricula a été vouée à l'échec :

- Ces groupes ont été en général le lieu de l'expression, du fait de leur composition, des différentes disciplines qui y étaient représentées, avec le jeu classique du lobbying traditionnel, portant non pas sur la fonction attendue de chacune dans la définition des apprentissages des élèves, mais sur le nombre d'heures d'enseignement ou les points de coefficient aux examens que chacune entendait absolument défendre ; Claude Capelier a pu exprimer que les objectifs du CNP étaient totalement manqués, « *chacun mettant en avant sa discipline* » : il constate que le travail commun n'approfondissait rien, mais parvenait seulement dans le meilleurs des cas à une « *hiérarchisation des programmes* ».
- Il est difficile de dire qui a été à l'origine d'une instrumentalisation de ces groupes par le pouvoir politique : cette instrumentalisation sur des questions de politique éducative qui n'avaient rien à voir avec ce pour quoi ils avaient été créés donnait une caution scientifique de surface à des décisions que le pouvoir politique souhaitait prendre pour des motifs par exemple budgétaires. En même temps, cela arrangeait d'une certaine façon les membres de ces commissions, en les dispensant de traiter au fond de questions « politiques » sur les contenus qu'ils

n'étaient pas pressés d'aborder ; avec l'instrumentalisation arrive naturellement son pendant, à savoir la censure : un projet ayant émané du CNP sous le ministère Jospin, auquel Philippe Meirieu avait fortement participé, qui traitait effectivement de la question des attendus en fin de collège, donc qui se situait très près de ce que sera plus de dix ans plus tard le socle commun est mis sous total embargo par Luc Soubré, conseiller au cabinet du ministre ;

- La marginalisation dans ces conditions a été flagrante : le CNP en particulier, dont la création à la suite de la loi de 1989 avait marqué une date, aura une vie institutionnelle marquée par des conflits avec les personnages de l'ancien théâtre, restés à proximité de la scène, à savoir des inspecteurs généraux des différentes disciplines et des administrateurs habitués à cette intimité opérationnelle avec ces inspecteurs. Attaqué de toutes parts, le CNP est supprimé à la suite de la loi de 2005 et la situation antérieure prévaut, c'est-à-dire l'inexistence en France de toute réponse institutionnelle à la question de savoir qui est chargé de l'élaboration de la prescription scolaire.

Constatons encore qu'en deux occasions toutefois, et malgré toutes ces hésitations et réticences venant de ceux mêmes dont le décisionnaire politique attendait confusément qu'ils permettent au système d'inventer un nouveau paradigme pour les apprentissages des élèves, le pouvoir politique a été tout proche de déboucher sur une décision de type « socle commun » : en 1996, le rapport Fauroux conclut en effet sur la nécessité de s'engager sur un chemin qui aurait pu être une réponse à la question de la définition des objectifs de la scolarité obligatoire, avec une insistance mise sur la notion de « compétence », mais le ministre François Bayrou n'en fait rien et procède à une rénovation des programmes du collège en consultant massivement les enseignants, ce qui va évidemment dans une direction plus classique et conservatrice des programmes traditionnels du collège. Comme il n'avait rien fait du document que lui avait remis le CNP en 1994. En 1999, de la même façon, François Dubet conclut le rapport qu'il adresse à la ministre déléguée Ségolène Royal sur le collège³⁰ en l'invitant à sauver le collège unique en le dotant enfin de cette référence indispensable que serait un « socle commun » : la ministre n'en fait rien, annonce une panoplie de microdécisions qui ne changeaient rien en ce domaine, et décide de passer totalement à côté de la politique curriculaire que lui recommandaient les experts.

Le pouvoir politique, au tournant du millénaire, n'a toujours pas inscrit l'instauration d'un référentiel de fin de scolarité obligatoire à son agenda. Pendant longtemps, on l'a vu, les connaissances disponibles sur l'école l'y avaient peu poussé ; et de façon durable des personnes qui auraient pu contribuer à renouveler le discours sur les contenus

³⁰ François Dubet, Marie Duru-Bellat, Alain Bergougnieux, Roger-François Gauthier, *Le collège de l'an 2000*, rapport à la ministre.

d'enseignement ne se montraient pas en position de le faire. En fin de période toutefois quelques voix se font entendre, émanant de personnes dont l'expertise sur l'école procède de positionnements très différents, qui mettent les responsables devant cette responsabilité de créer une référence nouvelle. Soudain, à partir des premières années du siècle, le processus va s'accélérer et rapidement se « politiser »...

3.2. Une accélération débouchant sur la décision politique après 2003, à la suite d'un renouvellement des acteurs impliqués

En 2003 le président de la République Jacques Chirac met en place la commission du débat national sur l'école confiée à Claude Thélot. Cette instance travaille de 2003 à 2004, et rend son rapport au Premier ministre en octobre 2004.

La composition de la commission Thélot est étudiée ci-après, mais ce qui nous intéresse à ce stade est qu'elle a eu en effet, même s'il ne s'agissait pas d'une commission décisionnelle, une importance considérable et sans doute décisive sur la progression de l'idée de socle commun. Alors même que l'impact des autres préconisations de la Commission Thélot dans d'autres domaines du champ de l'éducation a été beaucoup plus limité.

Cette commission n'était pourtant pas dessinée pour définir le « socle commun » et elle s'en est abstenue avec sagesse, même si dans le débat elle a eu l'occasion d'aller plus loin sur le sujet et de marquer un certain nombre de préférences qui feront partie du paysage.

La commission Thélot a été sur le thème du socle commun à la fois un catalyseur essentiel entre différents ingrédients qui se cherchaient sans se rejoindre et le lieu d'un coup d'Etat essentiel contre la distribution traditionnelle des rôles politiques en éducation. Mais elle n'a pu être ce catalyseur et opérer ce bouleversement que parce que la situation et les idées avaient mûri progressivement.

3.2.1. Les « sauvetages » du collège unique et la nécessité d'une réponse curriculaire

Le cœur des problèmes, pour les responsables politiques français, continue pendant toutes ces années d'être le collège, et les solutions recherchées ne le sont guère que dans le cadre du collège : la grande question qui obsède les politiques est de savoir s'il faut ou non abandonner l'idée de « collège unique ». Et tant qu'on ne répond pas « oui », on reste dans le cadre du consensus de recherches de solutions uniquement « pédagogiques » (c'est à dire relevant de l'action des professeurs dans les établissements).

Successivement François Bayrou se fait remarquer par le slogan « collège unique, collège unique », puis Ségolène Royal se montre extrêmement tiède à l'égard de ce concept né en 1946 à gauche, réalisé en 1975 à droite, puis confronté à l'hostilité de beaucoup

d'enseignants et dont on peut se demander vers 2000 qui y est encore attaché. Jean-Luc Mélenchon, ministre socialiste délégué à l'enseignement professionnel de 2000 à 2002, est lui aussi un opposant au collège unique, cette fois-ci « par la gauche », c'est-à-dire avec l'idée que le collège ignore les savoirs techniques et est essentiellement l'antichambre des études longues en lycée général : c'est bien sûr une bonne démonstration de la nécessité de revoir le référentiel du collège unique, mais Mélenchon ne l'entend pas ainsi. C'est le collège unique lui-même qu'il propose d'abandonner, en tant que structure de scolarisation, ce qui est une façon de considérer qu'aucune idée n'est disponible et crédible précisément pour le changer de référentiel, notamment curriculaire.

Un paysage d'attaques contre le collège unique est constitué, constamment produit à partir des mêmes constats et produisant constamment les mêmes arguments en réponse. On a aussi l'impression que certaines données de type statistique relatives à la production d'échec au collège, produites notamment par la DEP, sont dans le domaine public, mais qu'en réponse, en dehors des dispositifs purement pédagogiques que l'institution continue de proposer, un certain nombre de gens sont bloqués par l'idée que toute évolution possible résiderait nécessairement dans les propositions du type de celles de Roger Fauroux, qui effrayent pour les mêmes motifs qu'elles avaient effrayé François Bayrou : crainte d'une référence utilitariste et très éloignée de celle, traditionnelle, des savoirs de l'enseignement secondaire français.

Toutefois d'autres idées commencent à circuler qui laissent entrevoir d'autres issues possibles. Les travaux de certains chercheurs viennent se prononcer certes pour évaluer les effets de l'élévation générale de la scolarisation, mais pour en tirer d'autres conclusions que renoncitrices ou pédagogiques : c'est ainsi que Baudelot et Establet³¹ dès 1989 se prononcent en faveur de cette idée qui avait été tellement décriée de SMIC culturel : « *La formule du SMIC rompt, dans son réalisme modeste, avec la représentation dominante du libéralisme scolaire : elle oblige à ne plus considérer l'école depuis son sommet, mais à partir de sa base.* ».

De la même façon, quelles que soient les équivoques qui aient pesé sur sa naissance, le Conseil national des programmes travaille sur les programmes du collège de façon beaucoup plus globale qu'aucune institution ne l'avait jamais fait, y compris en introduisant le concept de compétence. Ses membres sont aussi attentifs au désarroi des professeurs qui ne savent plus quels savoirs privilégier, et ce sont alors les thèmes de la nécessité d'un travail sur le sens à redonner aux programmes et de la meilleure hiérarchisation des contenus qui circulent par l'intermédiaire de travaux du CNP.

C'est toutefois au croisement du questionnement politique général (*faut-il conserver le collège unique ?*) et du questionnement sur la question des contenus (*faut-il introduire des considérations relatives aux contenus dans la politique éducative ?*) que François

³¹ Christian BAUDELLOT et Roger ESTABLET, *Le niveau monte : réfutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles*, Seuil, 1989.

Dubet réalise une sorte de synthèse. Pour lui, en effet, la France ne saurait revenir trente ans en arrière et surtout se distinguer d'une évolution commune à la grande majorité des pays en abandonnant le collège unique pour retourner à une orientation précoce. Mais surtout, il associe ce jugement à un autre : le collège ne peut évoluer si les programmes d'enseignement continuent à être cette norme ne proposant ni aux élèves ni aux professeurs d'autre référence que l'excellence disciplinaire.

Ce qui signifie que vers 1999-2002 François Dubet se trouve en position d'intervenir auprès de certains ministres (Ségolène Royal, puis Jack Lang), mais leur « vend » pour la première fois ensemble les deux idées de la nécessité de sauver le collège unique et que ce sauvetage ne peut se faire qu'en introduisant une logique de type « socle commun ».

Ce fait montre une avancée des idées, résultant peut-être d'une amélioration sur ce point de la qualité du débat sur l'école : lors de la commission Thélot, le collège unique n'est plus en débat, il est admis, les principaux responsables mais aussi une partie de l'opinion se sont rangés à l'idée qu'un retour en arrière n'est pas envisageable.

C'est ce moment opportun que saisit la commission Thélot pour avancer sur le référentiel des études, en l'élargissant de façon nouvelle à l'ensemble de la scolarité obligatoire.

3.2.2. Catalyse et nouvelle distribution des rôles aux marges de la décision politique : la Commission du débat national sur l'avenir de l'école (« commission Thélot »).

Le changement de gouvernement et de majorité intervenu en 2002, avec une défaite retentissante de la gauche aux élections législatives, a comme conséquence que l'éducation est confiée à de nouveaux responsables, avec l'idée qu'il convient d'ouvrir largement un « grand débat sur l'école » dont l'objectif politique est de déterminer les grands lignes d'une redéfinition de l'école et de son rapport avec la Nation.

La commission du débat national sur l'avenir de l'école (ou « commission Thélot ») siège dans ce contexte bien précis :

- De la volonté politique d'un débat véritablement ouvert ;
- De la nécessité de traiter du collège alors même que les anciennes propositions politiques (sa suppression) ou pédagogiques (les « pédagogies ») n'apparaissent plus viables ni efficaces ;
- De l'existence de travaux disponibles de plus ou moins longue date qui concluent à la nécessité de dire ce que l'école attend des élèves, travaux qui se rattachent à des courants de pensée différents, mais finissent par se rejoindre là-dessus.

Un point nouveau toutefois se manifeste : les membres de la commission Thélot font le constat que sur ces questions curriculaires, depuis des années, et au moins depuis le rapport du collège de France (1985), beaucoup de groupes, formels ou informels, ont travaillé, surtout depuis la mise en place en 1990 du Conseil national des programmes, comme ont travaillé aussi les fonctionnaires qui sont traditionnellement chargés de ces questions (les inspecteurs généraux) : sans parvenir à avancer ! Et ils tirent de ce constat une décision politique dont l'impact a été immense : ces questions de contenus

d'enseignement concernant la Nation, sont au cœur du contrat scolaire, en conséquence de quoi il n'est pas souhaitable de s'en remettre seulement aux porteurs du savoir scientifique ou aux tenants des lobbies disciplinaires, qui souvent, d'ailleurs, s'associent. Ni les plus brillants universitaires des disciplines enseignées dans l'enseignement scolaire, ni les professeurs enseignant ces disciplines-là, ni les experts intérieurs à l'institution, comme les inspecteurs généraux des différentes disciplines ne sont jugés à ce stade légitimes pour intervenir, ni potentiellement assez efficaces pour que le sujet avance. On lit dans le rapport de la Commission pour l'avenir de l'école ce jugement synthétique : *« Les différentes instances qui ont été successivement associées à la définition des objectifs et des contenus des programmes scolaires (Inspections générales, groupes techniques disciplinaires, Conseil national des programmes, associations de spécialistes) ne sont pas parvenues à faire émerger un socle accessible à tous les élèves (...). Il est donc nécessaire de décider d'une procédure qui permette d'arriver réellement à une définition d'un socle d'une part, et qui lui confère une légitimité incontestable d'autre part. »*

Philippe Claus précise que Claude Thélot a pesé personnellement *« il faut que nous nous éloignons le plus possible du programme, d'une définition par discipline alignée, pour véritablement aller à l'indispensable, et avec l'idée, dans cet indispensable, de n'y entrer que par les compétences. »*

Il s'agit d'une révolution : le sujet n'est confié ni à l'Inspection générale ni à son frère ennemi le Conseil national des programmes. Les savoirs scolaires classiques ont cessé d'être la référence autoproclamée des décisions sur l'école, même dans le domaine des contenus d'enseignement.

3.3. Une recomposition du paysage des pouvoirs et des savoirs sur l'école consécutive à la décision

3.3.1. Signification d'une lutte au sein de l'Etat pour la maîtrise du socle

Le dessaisissement des autorités traditionnellement chargées d'une question trouble naturellement l'ensemble du paysage, puisqu'apparaît une « compétence libre », qui va aussitôt être l'occasion d'une lutte de pouvoirs.

C'est ainsi qu'on va voir le « dossier du socle » passer successivement des mains d'une commission d'experts nommés par le président de la République au Parlement (vote de la loi du 23 avril 2005), avec l'intervention d'une mission d'information de la commission des affaires culturelles de l'Assemblée nationale qui avait rendu son rapport remis le 13 avril 2005, puis au ministère de l'éducation nationale, de là au Haut-Conseil de l'éducation créé le 22 août 2005 en application de la loi du 23 avril 2005, puis au Premier ministre, afin d'aboutir au Décret du 11 juillet 2006, avant que la mise en œuvre soit naturellement renvoyée au ministère de l'éducation nationale.

Cet itinéraire n'est pas seulement formel, il a un sens profond, qu'on peut éclairer en résumant les transformations du projet lui-même d'une part, en même temps qu'on s'intéressera à la signification de l'intervention de chaque pouvoir :

- La commission Thélot intervient de deux façons complémentaires : elle opère le coup dont on a parlé contre les acteurs traditionnels des décisions relatives aux contenus d'enseignement, d'une part, mais elle amène aussi l'idée d'un caractère incontournable d'une décision à prendre sur le socle commun. En même temps, elle se dessaisit elle-même du sujet, par autolimitation de ses prérogatives directes, mais surtout avec une arrière-pensée : que le Parlement, s'emparant de ce sujet difficile, lui donne encore plus de lustre et d'importance politique ;
- Le Parlement s'empare en effet du sujet de façon très volontariste, et effectue un travail de fond sur le thème du socle commun, essentiellement dans le cadre d'une mission d'information de la commission des affaires culturelles de l'assemblée nationale, constituée à l'initiative du député UMP André Périssol : les membres de la mission puis les parlementaires en général parviennent à des propositions sur le socle qui vont dans le sens d'une ambition plus grande et surtout d'une signification nationale et démocratique profonde de la nouvelle norme ;
- Le gouvernement, dirigé alors par Dominique de Villepin, s'oppose à ce que le Parlement légifère trop avant sur ce sujet, en dehors d'un article général de loi qui renvoie à un décret qui sera pris ultérieurement après avis d'une institution qui elle-même sera mise en place simultanément, le Haut-Conseil de l'éducation (HCE). Le Parlement, pour certains de ses membres, est vivement frustré d'une intervention qu'il souhaitait plus profonde.
- Le ministère de l'éducation nationale de son côté vit très mal l'intervention du Législateur, et entend bien que le décret manifeste la reprise en mains du dossier par le pouvoir exécutif, dont il prétend être le bras « éducatif ». En réalité l'intervention du HCE manifeste au ministère qu'il n'est pas le maître du socle, notamment en faisant intervenir, un peu comme le Parlement l'avait souhaité, le point de vue de la société civile, ou encore la préoccupation de mettre le socle commun en accord, ou au moins en dialogue avec des normes européennes similaires, comme les compétences-clés votées par le Parlement européen en décembre 2006. Il opère aussi quelques rééquilibrages par rapport à des projets antérieurs, opère des clarifications de vocabulaire et va jusqu'à mentionner un certain nombre de conditions de mise en œuvre du socle, sans lesquelles selon lui il restera inappliqué, en particulier en matière d'évaluation des élèves, où il déclare que la vieille pratique française de compensation (dite aussi « calcul de moyenne ») généralisée entre tous les acquis des élèves qu'il s'agisse de savoirs ou de compétences et quelle que soit la discipline de référence, n'était désormais plus acceptable entre les « compétences » du socle ;

-
- Le gouvernement Villepin intervient au bout du compte en arbitrage lors de la signature du décret, d'une façon qui marque que son souci d'éviter de remettre les clés de la décision au Parlement procède certes d'une conception de l'organisation des pouvoirs, mais ne signifie pas qu'il reste sourd à ce que la représentation nationale a souhaité. Il signifie aussi clairement au ministère de l'éducation nationale qu'il ne peut se comporter en propriétaire de questions qui concernent la Nation entière, sur laquelle il était important d'écouter d'autres voix que celles, traditionnelles, de ce département.

3.3.2. *Ce qui a peut-être changé*

Une loi, suivie d'un décret, dans un domaine en général traité par des notes de service signées de hauts fonctionnaires : sans attacher trop d'importance à l'aspect juridique des choses, il s'agit d'un changement sensible dans la définition de la prescription scolaire en France.

Ce changement est toutefois ponctuel, « décrété », précisément, et si l'on ne change pas la société par décret, il est évident qu'en ce domaine de l'action de l'Etat tellement inséré dans des traditions de transmission du savoir ainsi que dans des routines corporatistes qu'est le monde de l'éducation, les dispositions normatives ne suffisent pas à modifier une réalité.

Ce point est sans doute, et paradoxalement, d'autant plus sensible au sein d'un système centralisé, où traditionnellement la prescription pédagogique est assez strictement respectée : promulgués selon les modes habituels (un arrêté interne à l'éducation nationale), et censés représenter l'opinion des experts de l'institution (les inspecteurs généraux de chaque discipline), voire celle de l'ensemble des professeurs spécifiquement consultés, les changements en matière de programmes d'enseignement sont en général plutôt bien suivis sur le terrain.

On peut se demander, lorsqu'est signé le décret du socle commun, dans quelle mesure l'administration de l'éducation nationale, à commencer par son ministre, va faire siennes des dispositions curriculaires importées, sentant leur origine à la fois parlementaire et extérieure à l'éducation nationale.

On remarque d'une part qu'après l'effervescence des années 2004-2006, la question du socle commun ne semble pas faire partie dans les années immédiatement successives des priorités actives du ministère, cela malgré le fait que ce soit la même majorité politique qui soit au pouvoir qu'en 2006 : s'exprimant en réponse à un chercheur qui lui faisait remarquer l'absence de référence au socle dans des projets de nouveaux programmes pour l'école primaire élaborés en 2008, le ministre Xavier Darcos aurait eu cette réaction « on l'a oublié ! » ; de même, dans la lettre de mission adressée le 5 juillet 2007 par le président de la République au ministre de l'éducation nationale qu'il venait de nommer, aucune mention n'est faite de ce qui avait été la grande innovation de la loi de

2005 , à laquelle est associé le nom de François Fillon, Premier ministre pourtant du gouvernement dont Xavier Darcos est le ministre de l'éducation nationale.

Il apparaît parallèlement que tandis que l'institution est devenue relativement silencieuse à propos du socle, deux catégories d'acteurs s'en sont en revanche emparées :

- Des chercheurs, notamment dans le cadre de l'INRP, qui étaient assez absents lors des phases amont de l'élaboration du socle, et qui considèrent qu'ils doivent s'impliquer fortement dans sa phase de mise en œuvre sur le terrain ;
- Des représentants de mouvements pédagogiques qui avaient antérieurement contribué à clarifier et faire avancer certaines idées, en particulier sur la notion de compétences, comme le CRAP³²-Cahiers pédagogiques, se montrent les zélateurs réguliers de l'idée de socle, qui devient clairement dès lors une « idée de gauche », dans un front qui, depuis les débuts de la commission Thélot, s'est presque renversé. Cette défense de l'idée de socle s'accompagne d'une « re-politisation » du thème, avec une tension ancienne qui réapparaît de façon renouvelée : l'école doit-elle viser l'apprentissage d'un petit nombre de « fondamentaux », de nature essentiellement opératoires, de type « lire/écrire/compter », ou bien doit-elle viser les compétences du socle, qui sont beaucoup plus riches ? Cette opposition entre « socle » et « fondamentaux » est niée par le pouvoir politique, le ministre Xavier Darcos parlant volontiers du « socle *des fondamentaux* », ce qui est bien sûr une négation de cette tension, en même temps qu'il oriente les nouveaux programmes de l'enseignement primaire dans un sens décrit par les tenants de la thèse oppositive comme limité au « lire/écrire/compter » et donc étranger au socle.

La question est donc de savoir si l'instauration du socle commun apporte dans le paysage éducatif français le changement en profondeur que souhaitaient ses différents promoteurs : le recours à la loi en matière de politique curriculaire pour la première fois depuis plus de cent ans a-t-il eu un effet que les politiques traditionnelles ne pouvaient avoir ?

Au strict plan historique, nous considérons qu'il est trop tôt pour répondre à cette question : certains prétendent que le socle a en 2009 disparu du paysage de la décision et est passé à la trappe de l'histoire éducative, d'autres au contraire que les évolutions pédagogique sont lentes et que le socle mûrit lentement dans l'esprit et les pratiques des acteurs. Qu'après un passage par une hyperpolitisation du thème, il est entré dans les évolutions professionnelles profondes : auquel cas le fait qu'un ministre (Xavier Darcos) paraisse ignorer relativement le socle ne serait pas si important à ce que l'idée chemine dans la réalité.

Il n'appartient pas à cette étude de se pencher sur cette question, mais nous reviendrons en conclusion sur sa signification en ce qui concerne le circuit des idées et des

³² Cercle de recherche et d'action pédagogiques

connaissances sur l'école : c'est là peut-être, plus sûrement en tous cas qu'au strict plan de la politique éducative, que quelque chose a peut être changé en profondeur.

4- Le socle commun : de scènes infécondes à des scènes décisives, la « politisation » d'une décision.

On va évoquer différentes scènes, en référence à la définition proposée précédemment, qu'on caractérisera par le droit qui les gouverne comme par leur composition, et dont on évoquera plus précisément le rôle qu'elles ont joué par rapport aux savoirs en présence. Certaines sont des scènes classiques de l'organisation des pouvoirs, comme le ministère de l'éducation nationale, d'autres des scènes partiellement ou complètement *ad hoc* créées pour traiter de questions curriculaires ou du socle commun.

Les institutions ont en effet créé et fait vivre différentes instances qui ont joué des rôles divers qu'on peut aujourd'hui analyser rétrospectivement : on ne saurait toutefois adopter de position finaliste et juger de l'activité de toutes ces commissions par rapport au socle commun, qui est certes advenu, mais qui n'était pas dans le programme initial.

Le plus important est peut-être, au dessus de leur caractérisation juridique, de distinguer entre toutes ces scènes celles qui ont été productives, qui ont permis d'une certaine façon la « marche vers le socle », de celles qui ont été soit particulièrement infécondes, soit plutôt bloquantes. C'est la distinction que nous retiendrons.

Par ailleurs, dans les différentes commissions qu'on va envisager, on retrouvera cinq types de profils et de formation, souvent mêlés pour une même personne, dont le dosage permettra en fait de distinguer ces différentes instances :

- des experts « généralistes » de l'Éducation nationale, comme des recteurs ou des inspecteurs généraux³³, qui mobilisent des savoirs experts et souvent aussi des savoirs d'état³⁴,

³³ S'agissant des inspecteurs généraux, ceux qui relèvent de l'Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche (IGAENR) sont plutôt de cette catégorie d'« experts », alors que les « inspecteurs généraux de l'éducation nationale » (IGEN) sont tantôt dans cette catégorie, tantôt dans celle des « académiques ».

³⁴ Pour la définition des savoirs d'état nous renvoyons au rapport d'A. van Zanten et X. Pons pour l'orientation 1 : « Thus State sciences designate knowledge productions which are half-way between administrative practices and scientific -or academic- activities. They all contemplate society from the viewpoint of the State and try to synthesize it as a sum of issues which must be addressed (social issues, urban issues, education issues and so on). They focus more on the concrete internal organisation of the State than on the social system public policies are supposed to change (Leca, 1993) ».

-
- des académiques qui représentent une discipline, et sont souvent des enseignants agrégés ou des inspecteurs généraux qui mobilisent des savoirs de type disciplinaire,
 - des chercheurs qui ont produit des connaissances théoriques liées au domaine de l'éducation,
 - des « intellectuels », catégorie dont la légitimité est relativement traditionnelle en France, mais qui est aujourd'hui décrite comme en perte quantitative comme d'influence ; ils participent souvent à ce type de commission au titre d'une « posture » relativement spécifique ;
 - et enfin des personnes issues du monde économique ou politique qui ont été nommées par le pouvoir politique.

4.1. Les scènes infécondes

4.1.1. Le ministère de l'éducation nationale

Un ministère n'est pas à proprement parler une scène, dans la mesure où il regroupe en son sein une instance politique ainsi qu'une administration, elle-même relativement diverse. Nous ne nous intéresserons en fait ici qu'à la partie, étroite, du ministère, qui traite de questions curriculaires, mais sans considérer la question des inspections générales qui est abordée en 5.1.

Le ministère de l'éducation nationale a par définition une position assez complexe et inconfortable en matière curriculaire : c'est normalement pour lui l'exercice d'un pouvoir central, régalien, que le Parlement laisse en France depuis toujours au pouvoir exécutif. C'est en réalité le lieu du non exercice de ce pouvoir, puisque comme nous avons dit, c'est un domaine où règnent essentiellement les références professionnelles, et souvent corporatistes, des enseignants, que représente traditionnellement auprès du ministre un corps d'« élite » qui a détenu longtemps, par la maîtrise des programmes d'enseignement et des examens, l'essentiel du pouvoir en éducation : l'inspection générale de l'éducation nationale. Il est délicat pour l'administration censée agir pour l'intérêt général d'être ainsi dépendante dans les faits moins de l'autorité politique que de cette entité, l'IGEN, qui est elle-même moins une autorité administrative responsable qu'une entité experte mais fondant en réalité sur son expertise et son prestige une intervention dans la gestion du système.

Le ministère a par ailleurs depuis longtemps toutes les données qui lui permettent de savoir que beaucoup d'élèves de la scolarité obligatoire rencontrent des difficultés, et, comme nous l'avons vu, il s'efforce en effet d'y répondre par la proposition de dispositifs pédagogiques. Sur la question des contenus, en revanche, il lui est plus délicat d'intervenir :

-
- Il est d'abord extrêmement ignorant, à la fois de la façon dont les contenus en vigueur sont enseignés ainsi que des acquis des élèves ; bien plus, il n'a pas en ce domaine de proposition à faire et ne connaît ni les situations étrangères, ni les expériences du terrain, ni les travaux de la recherche internationale. Il ne joue pas de rôle de régulateur de la prescription pédagogique.
 - Il a initié depuis des années quantité de rénovations de programmes dont l'évaluation n'est jamais faite méthodiquement, mais dont il perçoit qu'il s'agit d'un jeu sans fin qui ne change rien aux questions posées. Il perçoit bien que les contenus traditionnels ne répondent plus aux besoins, et qu'il y a un doute, notamment chez les enseignants de collège, sur la légitimité de ce qu'il convient d'enseigner, mais il ne pousse pas particulièrement en direction de la mise en place d'un socle commun.

Ce qui signifie qu'il se tient et est tenu assez à l'écart des lieux où le socle va s'élaborer : chaque fois qu'il lui est possible, il tente de « récupérer » le dossier, comme ce fut le cas juste après le vote par le Parlement ou juste après la prise du décret suite à l'avis du Haut-Conseil de l'éducation. Il était hostile au vote par le Parlement, comme il avait été hostile au Conseil national des programmes, et comme il a été réticent à l'égard des propositions du Haut-Conseil.

Le ministère de l'éducation nationale semble en matière curriculaire assez ignorant et dépourvu d'idées, sa préoccupation principale étant de faire en sorte que le jeu traditionnel perdure, sans doute parce que c'est celui qui, pour lui, présente le moins de risque.

4.1.2. La commission Bourdieu-Gros (1988-1989)

Réunie à la suite du rapport du Collège de France, elle est créée à la fin de l'année 1988 par le Ministre de l'Éducation Nationale Lionel Jospin. Elle a pour objectif de « procéder à une révision des savoirs enseignés en veillant à renforcer la cohérence et l'unité de ces savoirs ³⁵».

Présidée par Pierre Bourdieu et François Gros, elle est composée de Pierre Baqué, Pierre Bergé, René Blanchet, Jacques Bouveresse, Jean-Claude Chevalier, Hubert Condamines, Didier DaCunha Castelle, Jacques Derrida, Philippe Joutard, Edmond Malinvaud et François Mathey.

Cette commission est-elle une innovation absolue dans les procédures ministérielles ? A la fois non en ce qu'avaient existé dans les années soixante quelques commissions comme la commission Rouchette, pour le français (réunie de 1963 à 1965), ou la commission Beuleygue, pour les mathématiques, mais si elles consistaient bien déjà en un appel à la réflexion scientifique pour traiter des questions de politique curriculaires,

³⁵ Rapport Bourdieu-Gros, 8 mars 1989.

elles étaient différentes en ce qu'elles étaient limitées à un champ disciplinaire, sans interaction prévue entre plusieurs, et même à un segment de l'appareil scolaire (la commission Rouchette s'occupait du premier degré). Leur composition était de son côté beaucoup plus tournée vers l'expertise professionnelle (avec des professeurs de sixième et des instituteurs de cours moyen) et vers le champ pédagogique (spécialistes de pédagogie expérimentale), administratif (inspecteurs départementaux et d'académie) et syndical que vers des « scientifiques » du domaine considéré.

Pierre Bourdieu, figure du chercheur par excellence, tire sa légitimité des nombreux travaux et connaissances théoriques liées à la question scolaire qu'il a produits, mais on peut remarquer néanmoins qu'il n'a jamais travaillé sur les programmes scolaires ou les contenus d'enseignement alors qu'il préside une commission qui doit mener un travail réflexif sur cette problématique. Tous les autres membres de cette commission, en dehors de Pierre Bergé, sont des académiques qui se rattachent à des disciplines enseignées dans l'enseignement scolaire. De par sa composition même, cette commission demeure donc profondément enracinée dans une perspective disciplinaire, ce qui ne veut pas dire que ses membres ne sont pas capables de prendre leurs distances par rapport à leurs disciplines respectives, mais que l'idée domine que la proposition au politique ne viendra que d'un réarrangement entre disciplines, au surplus disciplines déjà existantes dans l'enseignement scolaire.

Cette commission pose beaucoup de questions importantes sur les savoirs scolaires. Si l'on doit en revanche s'intéresser à son effet, en particulier sur la décision politique en matière de contenus, on est frappé par de l'ambiguïté de l'attitude du décideur politique relativement à ses conclusions :

- Le pouvoir politique se félicite de la qualité de ses travaux, qui, par exemple, dans le cas du rapport du collège de France, estimaient que « *des programmes nationaux devraient définir le minimum culturel commun, c'est-à-dire le noyau de savoirs et savoir-faire fondamentaux et obligatoires que tous les élèves devraient posséder* », ce qui aurait pu nous conduire aux portes du socle, mais, immédiatement après, le ministre Jospin décide de « *procéder à une révision des savoirs enseignés en veillant à respecter la cohérence et l'unité du savoir* ». Ce type de formule est une interprétation *a minima* des conclusions du rapport et est si générale qu'elle ne peut en outre être suivie d'aucune forme d'application ;
- Le pouvoir politique ne renonce pas à avancer en matière de politique curriculaire, comme si c'était un secteur de l'action politique dont le ministre avait conscience qu'il faudrait un jour le sortir de l'ombre, mais il constate aussi la réticence des acteurs qu'il convoque en ce sens à s'en emparer vraiment, au-delà des grands principes : c'est Jospin, en février 1990, recevant la commission Bourdieu-Gros et concluant : « *Mais, si je comprends bien, vous n'avez pas traité des contenus d'enseignement !* »

La commission Bourdieu-Gros est symbolique des ces réunions d'universitaires, issus quasi exclusivement des disciplines enseignées dans le secondaire, auxquels on demande en effet un point de vue distancié sur les savoirs et leurs enseignements, mais qui étant à la fois éloignés des grands débats et courants mondiaux en matière d'éducation dont ils ne sont souvent pas spécialistes, aboutissent à des conclusions qui ne servent à rien : elles apparaissaient dangereuses au pouvoir politique, à raison du tabou qui règne sur ces questions délicates, mais aussi à raison du caractère souvent très peu opérationnel, convaincant, et politiquement légitimable de leurs propositions. On peut parler de commission stérile, du fait à la fois de ses travaux et de l'attitude du pouvoir politique qui au fond ne va rien y chercher d'autre qu'une caution « scientifique » à ses décisions. Cette « stérilité » n'est naturellement pas dans l'absolu, ce qui ne signifierait rien, mais par rapport à la décision politique qu'elle aurait pu guider, mais qu'elle ne guidera pas. Ce qui ne veut pas dire naturellement qu'elle n'a eu aucun rôle dans un lent cheminement des idées, auprès des acteurs des réflexions à venir...

4.1.3. Le conseil national des programmes (CNP)- (1990-2005)

Il ne nous appartient pas ici d'écrire une histoire du Conseil national des Programmes. On pourra trouver les matériaux nécessaires à la fois dans les archives de ce Conseil, ainsi que dans l'ouvrage de Dominique Raulin³⁶. Le CNP a été mis en place en 1990 en application de la Loi d'orientation de 1989. A la différence de la commission Bourdieu-Gros, dont il est un peu l'enfant passé dans la loi, il s'agit d'une instance pérenne, créée en 1990 et présentée alors comme une innovation importante, et qui fut supprimée par la loi de 2005.

Sur les 32 membres qui composent cette structure, on observe la forte présence des représentants des disciplines, avec 23 personnes qui s'y rattachent, 5 experts qui sont des inspecteurs généraux de l'éducation nationale et 3 intellectuels (dont certains sont aussi des chercheurs comme Tzvetan Todorov), et un chercheur belge, spécialiste de la question des contenus d'enseignement Jean-Marie de Ketele, qui sera souvent interviewé ou consulté durant les phases de réflexion et de définition du socle commun. Tzvetan Todorov, à la fois chercheur et intellectuel, intervient sur le sens de la littérature mais plus largement sur l'éducation dans son acception globale. Tzvetan Todorov, à la fois chercheur et intellectuel, intervient sur le sens de la littérature mais plus largement sur l'éducation dans son acception globale. Il montra, selon Philippe Claus, à un moment où on « *dérivait vraiment vers un socle instrumental* » « *qu'il ne fallait pas aller trop loin dans l'instrumental pur, et qu'un socle des indispensables ne pouvait pas opposer des savoirs instrumentaux à des savoirs culturels* ». Il en va de même pour Gilles Lipovetsky, essayiste

³⁶ Dominique RAULIN, Les programmes scolaires : des disciplines souveraines au socle commun, Retz, 2006.

et professeur de philosophie ou de l'écrivain Jorge Semprun. Ces intellectuels sont invités à exprimer une vision personnelle sur le système éducatif, qui n'est pas liée, même quand ils sont également chercheurs, à des savoirs spécifiques sur la question des contenus d'enseignement ou la réforme du système éducatif. Leur posture d'intellectuel confère et justifie la légitimité qu'on accorde à leur vision du monde éducatif.

A l'image de sa composition, le CNP était dès sa naissance, destiné et constitué pour mener des analyses sur les savoirs disciplinaires et beaucoup moins pour travailler sur la refondation des référentiels de l'éducation. Cependant, des intellectuels ou des chercheurs comme T.Todorov et J-M. de Ketele ont participé par la suite à des instances qui ont « pensé » le socle et ont amené la réforme.

Elle a connu des positionnements particulièrement variés au sein du système et vis-à-vis de l'institution administrative. Trois présidents s'y sont succédés : Didier Dacunha-Castelle de 1990 à 1993, Luc Ferry de 1993 à 2002, enfin Jean-Didier Vincent de 2002 à 2005.

L'histoire administrative du CNP est intéressante, puisque à la question de savoir « qui fabrique les programmes d'enseignement ? » en France, avant qu'ils soient arrêtés par le ministre, on ne peut juridiquement apporter aucune réponse ni avant 1990, ni après 2005. Aucun article du Code de l'éducation ne le précise, de même que ce point n'est en général pas connu des professeurs chargés de les mettre en œuvre.

Le CNP a eu essentiellement une activité opérationnelle en face des nombreux projets de programmes disciplinaires qui pendant ces années lui ont été soumis pour avis par l'administration. En même temps il a publié un certain nombre de textes à portée plus générale.

Le premier fut en 1992 la « *Charte des programmes* », le premier et le seul texte à ce jour tentant de définir cet objet fondamental des fonctionnements scolaires en France qu'est le « programme d'enseignement ». L'intention était claire et de méthode. En revanche, quand on considère l'objet ainsi produit, on ne peut que constater que les grands débats qui eussent été nécessaires dès l'époque, par exemple sur le thème des « compétences », n'y sont pas évoqués, et n'ont de toute évidence pas eu lieu, au moins à un niveau suffisant.

Il publia aussi en 1994, les « *Idées directrices sur les programmes des collèges* », tenta même de mettre ses idées en application expérimentale en concevant un Manuel d'enseignement en phase avec ses idées.

Ces documents, on l'a dit, ont exprimé mieux qu'aucun autre à l'époque des idées qui seront pour certaines reprises dans le socle commun. On peut toutefois exprimer le jugement suivant sur l'influence des travaux du CNP :

- Créé autour de la notion de programme (jusque dans son intitulé), sans remise en cause de cette notion (ce que sera le socle), le CNP est d'abord victime de

l'organisation que sous-tend cette réalité : l'essentiel de son énergie est passée à animer des groupes dits GTD (groupes techniques disciplinaires), où se retrouvent les fermetures relevées dans le fonctionnement traditionnel de la « machine à contenus » : l'inspection générale disciplinaire n'est certes plus qu'en position de coprésidence de ces groupes, mais l'autre coprésident universitaire est tout autant que l'inspecteur général au pire le fondé de pouvoir lobbyiste de sa discipline, au mieux quelqu'un qui a conscience des grandes cohérences nécessaires, mais sans outil ni méthode pour les rechercher ;

- Mieux placé que quelque organisation que ce soit pour proposer une politique curriculaire, par exemple de type socle commun, le CNP a produit ses réflexions pour le pouvoir politique, auquel il était rattaché, mais avec beaucoup de difficultés à faire entendre sa voix au-delà. Il était doté d'une légitimité faible, par son statut ambigu entre la recherche (en raison de sa composition, mais une recherche essentiellement tournée vers les savoirs disciplinaires) et le pouvoir politique (en raison de son rattachement, ainsi que de la nomination de ses membres et présidents). Du même coup, le pouvoir politique n'a pas attaché d'importance aux conclusions du CNP (voir François Bayrou, ou Lionel Jospin), se privant par là de donner suite à des interpellations qui furent, au fur et à mesure de sa montée en puissance, de plus en plus importantes et responsables ;
- Les anciens responsables du CNP tiennent bien que le socle commun de 2006 n'est pas ce qu'ils avaient appelé de leurs vœux : ils avaient en effet commencé, dans un silence assez marqué en France sur ces sujets, à amener un certain nombre de questions philosophiques autour de la prescription pédagogique, d'une façon beaucoup plus ambitieuse que ce ne sera le cas ensuite, notamment au sein du Haut-Conseil de l'Éducation, lorsqu'il s'est agi de rédiger le socle. L'impression est d'une scène qui au bilan ne sert pas à grand-chose alors que des trésors commençaient d'y être élaborés : le CNP payait-il la rançon de son positionnement ? du caractère prématuré de ses travaux ? plus généralement du caractère insupportable de sa mission de base, sur les programmes, que l'institution classique voulait récupérer de plein droit ? Nous pensons qu'un motif n'exclut pas l'autre : il fut clair que sa suppression fut suivie de l'abandon même des questions qu'il avait été créé pour traiter, ce qui paraît plutôt préoccupant , tant il est vrai que la suppression du médecin n'a pas toujours éliminé les symptômes.

En décembre 2003, le CNP réunit un colloque intitulé « *Repenser l'école obligatoire* », dont les actes sont édités en 2004 par Albin-Michel et le CNDP³⁷. Ce qui est étonnant est

³⁷ Les auteurs suivants se sont exprimés dans le cadre de ce colloque : Antoine Prost (Paris 1, historien), Marc DEBENE (recteur), Roger Establet (sociologue), Marie-Duru-Bellat (IREDU-CNRS), Anne-Marie Chartier (INRP, sciences de l'éducation), Jean-Michel Lefour (Paris 11, chimiste), Claudine Peretti (directrice de ministère), Sylvain Broccolochi (INRP, sociologie), Marie-Claude Blais (sciences de l'éducation EHESS) et Dominique de Calan (Union des industries métallurgiques et minières).

l'écart entre d'une part les propos des personnes qui s'expriment dans ce colloque, extérieurs au CNP, et qui se situent pour l'ensemble assez loin d'une perspective de socle, sans poser les questions qui à l'époque étaient vraiment nécessaires pour avancer en ce domaine, et d'autre part l'article de conclusion émanant du conseil lui-même. Un sous-titre de cet article est « *Les conditions minimales à respecter pour définir le contenu d'une culture commune : le socle des connaissances et des compétences partagées par la quasi-totalité des jeunes d'une génération* » :

- L'exigence est élevée : « *le niveau ne doit pas baisser* », « *les élèves les plus rebelles désirent entrer dans l'humanité* », il s'agit bien d'une « *propédeutique* » et non d'un « *viatique* » (voir les formules de Claude Lelièvre dans l'ouvrage de lui cité en note 19), le savoir visé est « *nécessairement encyclopédique* » (au sens de faire le tour) ;
- Le texte insiste sur les questions d'évaluation des élèves et de certification.

En même temps, comment imaginer un texte plus éloigné de ce qui était nécessaire pour le sujet avancé au plan politique ? :

- A aucun moment n'est envisagée la méthode pour qu'un tel socle puisse voir le jour ! Ni quel devrait être le statut juridique d'une telle norme.
- La notion de « commun » n'est pas privilégiée, ni l'idée de la référence nationale qu'il s'agit de bâtir ;
- En dehors du sous-titre, le mot de « compétence » qui est un mot-clé du débat, n'est jamais prononcé ni analysé.
- Les « compétences pour vivre », ou celles qui correspondront aux deux derniers piliers de ce que sera le socle, ne sont pas évoquées.

Ce texte de conclusion ne correspond pas à ce que disaient les orateurs du colloque, parce qu'il est beaucoup plus conscient de l'urgence sur la question ; il propose une solution intelligente et subtile, en même temps qu'il signe son inaudibilité à la fois par un manque de questionnement politique, une ignorance des questions qui sont alors évoquées au plan européen, et sans doute aussi par une volonté implicite que le sujet ne sorte pas du cadre scolaire, ni même du cadre traditionnel des disciplines.

Quelques mois auparavant, Claude Thélot avait décidé la mise à l'écart du « débat sur l'école » de ce type de commissions ou conseils auxquels il avait été demandé de nourrir la réflexion depuis deux décennies. Avant, pour ce qui concerne le CNP, que l'instance elle-même ne soit supprimée par la loi de 2005.

Publié confidentiellement en novembre 2004, un opuscule intitulé « *Le socle commun* » est un peu le chant du cygne d'une instance promise à disparaître : il contient une intéressante distinction entre connaissances instrumentales (du type du lire/écrire/compter) et des connaissances « fondamentales », qui eût été bienvenue pour éclairer des débats ultérieurs, mais qui passa inaperçue, ainsi que des développements sur la culture des œuvres.

4.2. Les scènes efficaces

Sur la route du socle, trois instances très différentes ont particulièrement compté.

4.2.1. La commission nationale du débat pour l'avenir de l'école (« Commission Thélot »- 15 septembre 2003-30 septembre 2004)

La fonction historique de la commission Thélot, notamment le coup d'Etat qu'elle réalise contre la prééminence de certains savoirs sur l'école et de certains acteurs traditionnels sur les contenus a déjà été évoqué. Cette commission, par sa composition, se démarque des instances précédentes et affiche sa volonté de mobiliser et de faire intervenir des experts de l'éducation, des acteurs du terrain, des usagers et des chercheurs qui ont produit des savoirs sur le système éducatif, *« Elle est composée de personnalités du monde des sciences et de la culture dont l'autorité est à la fois reconnue et incontestable, de jeunes, de parents d'élèves, d'employeurs et d'acteurs de terrain (professeurs, chefs d'établissements). Ces personnes ont été choisies en raison de la variété de leur expérience professionnelle et de leur engagement personnel. La commission réunit donc des experts de l'éducation et des hommes et des femmes de terrain »*³⁸.

Sa composition marque une rupture avec les autres instances, qui étaient essentiellement composées de représentants des savoirs disciplinaires, et une volonté d'ouverture sur le terrain et sur différents types d'expertise et de recherche sur le système éducatif. On ne compte que 3 personnes se rattachant à des disciplines académiques, pour 15 experts, 6 acteurs de terrain, 3 chercheurs dont J-M. de Ketele et F. Dubet, et 2 intellectuels, A-G. Slama journaliste et T. Todorov. Todorov et J-M. de Ketele sont à nouveau présents et jouent un rôle important dans la réflexion que mène cette commission, de même que F. Dubet, et C. Lelièvre, qui ont chacun produit des connaissances sur le système éducatif et vont devenir des acteurs clefs dans la réflexion autour du socle.

« [...] deuxième grand moment, c'est effectivement quand nous avons commencé à organiser le débat pour l'avenir de l'école ; et là, la confrontation des idées (pas de 40 personnes mais de 3 personnes avec Claude Thélot lui-même et moi-même qui écoutions), c'était effectivement Claude Lelièvre et François Dubet, qui arrivaient avec des idées très différentes, mais qui trouvaient un accord fort sur l'idée d'inscrire dans le débat qu'on allait ouvrir, l'idée d'un socle commun, d'une culture commune chez Todorov et Lelièvre. Je crois que le socle était plus dans le vocabulaire employé par Dubet » ; « J'ai oublié de vous dire : il y avait à l'intérieur de la Commission, de Ketele, qui était un soutien farouche de l'idée de

³⁸ Site internet de la Commission Thélot, www.debatnational.education.fr .

socle. » (Philippe Claus, Inspecteur général de l'éducation nationale, membre du CNP et de la Commission Thélot)

Le caractère novateur de la Commission Thélot marque une volonté de rupture et d'ouverture qui renvoie à la mission très vaste qui lui a été assignée : « *indiquer dans un rapport des perspectives d'évolution du système éducatif pour les quinze prochaines années* ».

Cette instance mobilise et fait appel essentiellement à des savoirs experts, des savoirs de terrain et des savoirs issus de la recherche, rompant par-là avec les commissions et les travaux précédents.

Il faut insister à son sujet sur quelques aspects significatifs supplémentaires :

- Elle a incontestablement servi de creuset et de catalyseur : de creuset en ce qu'elle a réuni des personnalités variées non seulement pas leurs idées, mais par leurs statuts, de catalyseur en ce qu'elle met en présence des acteurs qui, à un titre ou à un autre, avaient des références leur donnant légitimité pour approcher la problématique du socle, parmi lesquels on peut citer de Ketele (travaux sur les compétences), Thélot lui-même (travaux sur l'évaluation générale du système et connaissance experte des fonctionnements de l'institution), Dubet (travaux sur le collège unique et défense argumentée d'un SMIC baptisé « socle ») ou Lelièvre (travaux historiques sur la scolarité obligatoire).
- Le ciment commun à tous ces commissaires a été la notion de « commun », l'adjectif important plus que le substantif en un premier temps. Et c'est sur cet adjectif « commun » qu'est venu se greffer le terme de « socle », qui était disponible de façon latente (« Donc partant de cette idée de culture commune, essayer de la définir comme étant un dénominateur commun, et après est venue l'idée du plus petit dénominateur commun sur lequel l'institution ne devait pas caler, quant à sa maîtrise par tous les élèves, donc c'est la côté commun qui m'a d'abord intéressé dans l'idée de définir un socle » Philippe Claus).

On ne peut que constater qu'il y eut ce ciment commun, pour les membres de la commission, plutôt tourné vers la notion de culture commune, avec des gens comme Lelièvre très engagés en ce sens, mais que la production de la commission en termes de socle va dans un sens différent.

La production de la commission Thélot en ce qui concerne le socle tient en effet en peu de lignes, ce qui est la conséquence du fait qu'elle a déclaré qu'elle s'abstiendrait de définir le socle, mais qu'elle évoquerait ce à quoi elle pensait dans sa recommandation :

« La Commission estime que le socle pourrait être constitué de deux piliers (la langue française et les mathématiques), de deux compétences (l'anglais de communication internationale et les technologies de la communication et de l'information), et de l'éducation à la vie en commun dans une société démocratique. ».

C'est-à-dire, bien évidemment, rapporté à ce qu'est devenu le socle commun après les interventions du Parlement, du Haut-Conseil etc., une version extrêmement limitée du socle, qui peut à ce titre être commentée de deux façons, selon qu'on fait remarquer que c'est précisément un vrai socle, qui n'empêche pas la construction d'édifices plus larges, ou qu'au contraire on remarque (Denis Paget) que cette définition du socle *« fait revivre le survival kit de la commission Fauroux comme inflationniste » !*

La question est donc de savoir comment et pourquoi la commission Thélot, composée de façon si équilibrée quant à ce que pouvait être l'inspiration d'un « socle commun », a au bout du compte produit une version aussi extrême, et qui sera reçue comme telle par beaucoup : il nous semble que l'influence du point de vue de François Dubet a été assez déterminante, dans la mesure où, sociologue, observateur du collège et de ses difficultés, il tient à l'idée de « socle » parce qu'il sait que c'est une condition pour sauver le collège unique.

En insistant sur ce point, Dubet, qui défend aussi l'idée de SMIC contre la gauche à laquelle il se rattache par ailleurs, permet le « passage » de l'idée de socle³⁹, mais sans qu'on creuse la question de savoir si ce SMIC était seulement une référence destinée à éviter à certains élèves de plonger plus bas ou une nouvelle donne globale pour la scolarité obligatoire, sans qu'on veuille trop s'épuiser en querelles sur son contenu.

Et comme il n'appartient pas à la commission Thélot de définir le socle, puisqu'elle a eu la sagesse de s'auto dessaisir, les membres de la commission comprennent qu'il y aura une remise en jeu...

Sur ce dessaisissement, il faut sans doute citer l'influence de Jean-Marie de Ketele, que sa sagesse, selon Philippe Claus, conduisait à conseiller : *« N'essayez pas de faire écrire par une commission de quarante ce que serait le socle. D'abord, vous n'y arriverez pas ; c'est trop long ; et c'est pas votre travail. Il faut poser les principes. Laissons aux autres le soin d'écrire »*. Cette sagesse était sans doute nécessaire si l'on rappelle qu'on était

³⁹ Sur laquelle il marque en effet peu d'exigences, comme si la forme (qu'il y ait un « socle ») lui importait plus, que le contenu même de la prescription elle-même. Sur l'action de Thélot en faveur du socle, que d'autres ont commentée de façon négative au vu de la conception limitative et utilitariste sortie de la commission, François Dubet estime que l'adhésion de THELOT au socle, c'est *« la raison même »*. Pourtant la lecture de la version « commission Thélot » du socle apparaît rétrospectivement à beaucoup comme inacceptable, loin de « la raison même » : pourquoi les membres de la commission ont-ils dès lors accepté cette version ? Par conviction ? Ou Par stratégie: l'important était d'avoir un socle, on verrait plus tard et sans doute ailleurs pour ce qu'il recouvrira...

entré dans le domaine des oppositions idéologiques, en outre éclairées par peu d'arguments : alors que la commission Thélot tendait à considérer qu'il n'y avait pas place pour de l'histoire et de la géographie dans le socle, Pierre-André Périssol insista que « *L'Histoire est consubstantielle de la Nation française* » : l'auto-dessaïssement de la commission Thélot fut « *le seul moyen que nous avons eu pour nous en sortir* » (Philippe Claus)

4.2.2. La mission d'information parlementaire (« Mission Périssol »)

Confiée à André Périssol, député UMP de l'Allier, la mission d'information parlementaire d'avril 2005 sur « *La définition des savoirs enseignés à l'école* », a fait suite à une proposition de loi déposée, avant même que la commission Thélot rende ses conclusions, par André Périssol que le gouvernement n'avait pas souhaité voir examinée.

Cette mission d'information, composée de 11 parlementaires principalement UMP et socialistes a auditionné 31 personnes, issues du monde économique et politique, du terrain, de l'administration de l'éducation nationale, des disciplines académiques, de la recherche et de différents types d'expertise : on y retrouve notamment Claude Thélot, Luc Ferry, Philippe Meirieu, des chercheurs en Sciences de l'éducation, des représentants syndicaux.

Sa composition atteste de la continuité dans laquelle elle s'inscrit. Les travaux de la mission d'information Périssol prolongent la réflexion ouverte par la Commission Thélot.

Cette mission a d'un côté joué un rôle très important dans la marche au socle et en même temps été spoliée de sa victoire puisqu'elle n'a pas été entendue dans une de ses préconisations essentielles :

- Elle a servi de chambre de réflexion, qui a permis d'écouter les parties prenantes et de peser en amont de la soumission de la loi au Législateur le bienfondé de certaines idées ;
- Elle a permis de s'assurer de la force de l'idée de soumettre au Parlement au moins le principe du socle, en soulignant qu'il s'agissait de dire ce que la Nation veut que chaque enfant vivant sur son sol ait acquis ;
- Le gouvernement a refusé que le socle soit voté par le Parlement, en dehors de ses grandes lignes. Le Premier ministre François Fillon s'y est opposé. Les oppositions sont symboliques : le ministère de l'éducation nationale considérait paradoxalement que le Parlement n'avait pas les compétences pour faire cela, et du même coup qu'il serait victime du lobbying des différentes disciplines. Il y a naturellement là une large part du souci du ministère, après la commission Thélot, de voir le travail sur le socle réintégrer ses services...

Pierre-André Périssol regrettera de n'avoir pas obtenu un vote du Parlement sur le contenu du socle, pour qu'il soit l'objet d'une « *validation solennelle* ». Pour lui cela aurait

été « *quelque chose d'identitaire, dans la mesure où c'est ce que la Nation veut que chaque enfant vivant sur notre sol ait acquis.* »

Sur le fond, c'est bien sûr la mission Périssol qui est à l'origine de la métamorphose de l'idée de socle de ce qu'elle est à l'issue de la commission Thélot en ce qu'elle est devenue dans la loi elle-même (voir 2.1.). Il appartiendra au Haut-Conseil de l'éducation d'écrire la page suivante, mais le chemin était indiqué.

Le changement est important : le socle issu de la commission Thélot avait le grand mérite d'exister. Il pouvait toutefois apparaître comme porteur d'une conception qui en faisait certes une référence minimale pour les élèves susceptibles d'éprouver des difficultés dans les apprentissages, auquel cas il pouvait être une référence à utilité pédagogique, vis-à-vis de ces élèves. Le socle issu du Parlement a changé de nature : il devient la nouvelle référence de l'école obligatoire pour tous les élèves, le raisonnement étant qu'en rendant un sens pour tous à la scolarité obligatoire, on permet à tous les élèves d'en profiter, et notamment à ceux qui ont le plus de difficultés.

4.2.3. Le Haut-Conseil de l'éducation (HCE)

Le Haut Conseil de l'Education, organisme consultatif, a été institué par l'article 14 de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005. Il compte 9 membres, désignés pour six ans, les membres étant nommés par des autorités politiques (les présidents de la République, du Sénat, de l'Assemblée Nationale, et du Conseil Economique et Social, et le Ministre de l'Education nationale). Son président est désigné par le président de la République.

« A la demande des ministres de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, il émet des avis et peut formuler des propositions sur la pédagogie, les programmes, l'organisation, les résultats du système éducatif et la formation des enseignants. ⁴⁰ »

Le Haut-Conseil de l'éducation est censé jouer à la fois les rôles qui étaient antérieurement ceux du Haut-Conseil de l'évaluation et du Conseil national des programmes. Mais sur une base tout à fait différente. Présidé par Bruno Racine, le président de la Bibliothèque nationale de France, il est composé de 4 experts de l'éducation, essentiellement d'anciens recteurs et inspecteurs généraux, mais qui ont produit aussi de connaissances de type universitaire sur l'école, ainsi que de 4 académiques issus des savoirs disciplinaires, et d'un acteur du monde économique. Cette composition lui confère une sorte d'équilibre entre expertises techniques et scientifiques et savoirs académiques, ce qui n'était pas le cas des autres instances analysées.

⁴⁰ Site internet du HCE : <http://www.hce.education.fr/>

A l'exception de deux ou trois noms, en outre, ses membres ne font pas partie des personnes dont l'expertise en éducation est reconnue. Ce qui signifie qu'en le constituant, le Législateur a opté d'une façon relativement conforme au principe dont il s'était lui-même saisi en légiférant sur le socle commun : l'éducation nationale doit échapper au monopole de ses experts.

A son installation, et alors qu'il devait tout de suite traiter du socle commun, le Haut-Conseil a marqué délibérément qu'il prenait ses distances vis à vis des fonctionnements antérieurs en refusant pas exemple d'auditionner Dominique Raulin, qui avait été le dernier secrétaire général du conseil national des programmes et avait exercé l'intérim de son président. Lui-même conscient du sens de cette rupture, Dominique RAULIN exprime en référence aux derniers travaux du CNP sur le socle : « *On avait (le CNP) écrit des bouts de socle, mais qui pour Fillon n'étaient pas bons* »

L'apport du Haut-Conseil a été déterminant dans deux directions :

- Poursuivant sur une logique extérieure à la rue de Grenelle où pourtant il avait physiquement installé ses quartiers, il se livre à des auditions de personnes apportant des « *expertises périphériques* », des « *gens qui réussissent là où l'éducation nationale a échoué* » (Alain Bouvier) : dans la brèche ouverte par Thélot et le Législateur, le HCE tente de faire s'engouffrer de nouvelles expertises.
- C'est aussi lui qui a été le principal artisan de l'ouverture du projet de socle aux influences européennes (voir 5.4.2.), avec, certes, un certain nombre d'ambiguïtés, mais, ce faisant, il a eu par l'appel aux thèmes européens une fonction de légitimation du socle, et d'une version « enrichie » du socle (à la fois enrichie par le Parlement et par les références européennes), vis-à-vis du pouvoir politique et en particulier du Premier ministre : lorsque le projet de décret sera examiné à Matignon, l'argument consistant à dire « *on ne peut pas rester en retrait, alors que la plupart des pays font appel à la notion de compétence* », par exemple, portera davantage face à un chef de gouvernement que face à un ministre de l'éducation nationale moins intéressé par ce type de point de vue.

4.3. Arrière-scènes et scènes de l'ombre

Si ces scènes principales, actives ou stériles, ont pu jouer, c'est aussi parce qu'existaient d'autres scènes de coulisse où certaines idées, certaines références étaient agissantes. S'il n'a pas été possible de poursuivre l'enquête en leur direction, c'est plutôt à titre de suggestion qu'elles sont pour la plupart évoquées :

- L'Élysée, sous la présidence de Jacques Chirac, s'est intéressé au socle, comme c'est aussi le Président qui avait mis en place la commission Thélot : l'idée que le débat échappe en partie au ministère de l'éducation nationale était en cour, Chirac ayant même à plusieurs reprises caressé l'idée d'un référendum sur l'école. Sur le contenu du socle, ce sont plutôt les contraintes diplomatiques de la présidence qui

se sont exprimées : Chirac ne pouvait admettre, face à l'Allemagne, que le socle instaure l'anglais de communication comme langue obligatoire.

- Une institution, d'ailleurs disparue, mérite aussi d'être citée car elle a joué une fonction positive d'arrière plan, comme référence de méthode « en creux », pourrait-on dire : le Haut-Conseil de l'évaluation. Créé par décret du 16 novembre 2000, ce Haut-Conseil a vécu pendant 5 années, sous les deux présidences de Claude Thélot et de Christian Forestier. Il a laissé un souvenir fort à tous ceux qui en ont suivi les travaux, car il s'est agi d'une instance qui a tenté de rassembler les résultats de la recherche sur les différents sujets, et montré qu'entre les décideurs et la recherche un autre type de relation pouvait être trouvé, sur un mode transparent et approfondi.

Le Haut-Conseil de l'évaluation s'est saisi de quantité de sujets relevant de l'enseignement scolaire, et on aurait pu imaginer qu'il se saisisse de la question du socle commun. Il ne l'a pas fait directement, sans doute parce qu'il considérait que ce n'était pas vraiment sa compétence en face du Conseil National des Programmes, et que cela n'entraînait pas dans le champ de l'évaluation, qui était le sien.

Ce qui est intéressant, c'est de constater l'écart entre le succès de cette instance, qui a réussi à réaliser de véritables conférences de consensus, à la suite d'un rapport sur chaque sujet réalisé par un chercheur, avec notamment les représentants des personnels et de la société civile, et le type de débat que l'institution n'est jamais parvenue à faire émerger sur les questions curriculaires. L'a-t-elle tenté ? Était-ce pour elle acceptable ? Le débat curriculaire entrera-t-il un jour dans ces eaux à la fois professionnelles et apaisées ?

- Les syndicats des personnels ont été naturellement présents sur la question du socle. Si, classiquement, les syndicats du premier degré y étaient ouverts, voyant dans cette unification par les attentes en fin de scolarité obligatoire une avancée vers leur propre thèse en faveur d'une école unifiée du Cours préparatoire à la troisième, le SNES, syndicat majoritaire chez les personnels du second degré a développé assez tôt des recherches, au sein de l'institut de la FSU, sur les questions de contenus d'enseignement. L'hostilité au socle commun est constante, en même temps qu'on perçoit que par cette activité de recherche, la FSU ne souhaite pas être accusée de conservatisme au profit des enseignements disciplinaires traditionnels, autour desquels sont structurés l'activité et le statut des professeurs. Le thème qui permet à la fois de poser des questions intéressantes et donc de reprendre l'initiative, face à l'aventure du socle est celui de la « culture commune » : c'est l'objet notamment de plusieurs ouvrages⁴¹, qui

⁴¹ "Aventure commune et savoirs partagés" (ed. Syllepse/nouveaux regards, 2006) ; D. Paget, "Petite histoire des collèges et des lycées" (éd. du Temps, 2008) et collectif GFEN, "Pour en finir avec les dons, le mérite, le hasard" (éd. La Dispute, 2009).

proposent à partir de cet objectif de « culture » une donne en quelque sorte concurrente du socle. La FSU apparaît aussi comme une lectrice attentive de toutes les versions du socle, pourchassant tous les cas où, depuis déjà le rapport Fauroux, les objectifs de l'école lui semblent réducteurs, limités à des acquisitions instrumentales et promit à creuser les inégalités en refusant à certains l'accès à la culture. Son opposition à la notion de « compétence » reste très forte, ce mot n'étant pas pour cette organisation associé aux théories pédagogiques ambitieuses retenues par exemple à l'arrière-plan de l'« approche par compétences », mais associé à l'enseignement professionnel et à une référence utilitariste.

- Le rôle des mouvements pédagogiques et de leurs publications (*Les Cahiers d'Éducation et devenir*, *Les Cahiers Pédagogiques*, etc.) a été important, même s'il est rarement cité en tant que tel, comme médiation entre le décideur politique et la recherche. Cette fonction médiatrice est centrale, face à une administration qui accorde peu de place à la recherche, ainsi que face à des milieux de la recherche qui se préoccupent assez peu de la synthèse, notamment celle nécessaire au décideur s'il souhaite prendre en compte la connaissance disponible. C'est ainsi par exemple que quand les *Cahiers pédagogiques* listent les 7 conditions pour le socle commun :

- Qu'il échappe à la logique disciplinaire ;
- Qu'il travaille sur les compétences ;
- Qu'on donne les moyens pédagogiques (formation outillage, etc.) ;
- Qu'il se préoccupe de l'ambition culturelle ;
- Qu'il soit relié à la formation tout au long de la vie ;
- Qu'il soit construit en interaction avec la recherche pédagogique,

on peut estimer qu'il réalise une excellente synthèse de la question qui pourrait être très utile au décideur. Par l'édition de plusieurs numéros des *Cahiers* sur le socle, et par des positions positives et rigoureuses à la fois, on peut estimer qu'un mouvement pédagogique comme celui-là est un des rares lieux où est tentée la synthèse connaissance/action dont le pouvoir politique ne se saisit pas.

Il faut noter que ces mouvements jouent un rôle d'interface, mais aussi de diffusion de ces idées dans le vide laissé par la disparition de revues autrefois diffusées par le Ministère dans tous les établissements, comme *L'Éducation* et des revues scientifiques comme la *Revue française de pédagogie* ou la *Revue internationale d'éducation* dont le contenu mais aussi la diffusion font qu'elles ne sont pas ou peu lues par les enseignants comme par les responsables politiques.

- Bien d'autres scènes ont été citées, à propos desquelles l'enquête appellerait une démarche historique : il conviendrait notamment de se demander quelles furent les idées, liées à des courants internationaux, qui présidèrent, dès les années soixante-dix, à la diffusion en France des thèmes de la pédagogie par objectifs (PPO) : en effet, un certain nombre de pédagogues qui ont été des acteurs

importants des évolutions pédagogiques depuis 1975 furent en faveur de la pédagogie par objectifs, qu'ils l'aient été de manière définitive, ou pour s'en dissocier à un certain moment (Philippe Meirieu), précisément pour s'intéresser alors à des mariages savoirs/compétences du type de celui que tentera de réaliser le socle commun. De la même façon, il faudrait s'intéresser à la part qu'a eue dans les idées qui président au socle certaines propositions formulées depuis longtemps au sein de l'enseignement catholique.

5- Le socle commun : Savoirs en jeu, jeu des savoirs, une mobilisation multiréférencée de savoirs épars

Les décisions considérées dans le cadre de cette étude sont relatives à la connaissance, telle qu'un pays à système éducatif centralisé se propose de la définir en tant qu'objectif des apprentissages de tous les élèves à l'issue de la scolarité obligatoire : sans entrer ici dans une conception de notre sujet qui construirait un rapprochement sans doute abusif entre « connaissances » nécessaires à la décision sur les connaissances des élèves et ces connaissances mêmes, on peut convenir qu'il s'agit d'un domaine relativement complexe, aussi bien au niveau de l'enquête antérieure à la prise de décision, que dans la désignation et le suivi des effets de décisions en ce domaine.

Interroger les acteurs sur les connaissances qu'ont mobilisées ces décisions complexes permet de repérer assez vite deux caractéristiques du thème :

- Les décisions ont été prises sans référence explicite à des savoirs déterminés, mais en liaison avec nombre de thèmes d'origines diverses qui avaient fini par se combiner en une sorte de vulgate à partir de laquelle la décision pouvait n'apparaître que comme un jeu sur le détail ;
- Beaucoup d'acteurs ont insisté au cours des entretiens sur le fait que les connaissances initiales et notamment empiriques sur la question des acquis des élèves étaient insuffisantes en France pour guider efficacement des décisions en ce domaine (« *sur une question de connaissances, paradoxalement, on avait peu de choses* » Philippe Claus) et que, au cours du processus décisionnel, on a découvert des difficultés intellectuelles à propos desquelles on a dû trancher « *sans être allé jusqu'au bout de la réflexion* » (Denis Paget).

C'est au fond l'impression qui domine, et que reprennent de façons différentes aussi bien Philippe Meirieu que François Dubet : aussi bien l'« *impensé* » (Dubet) de décisions (depuis celle, initiale, du collège unique) que l'« *inculture* » (Meirieu) des milieux dirigeants de l'éducation nationale en matière de politique curriculaire, de modes d'évaluation des acquis des élèves, de réflexion sur les contenus d'enseignement. Jean-Michel Zakhartchouk, longtemps rédacteur en chef des *Cahiers Pédagogiques*, reprend l'idée de la « *grande inculture* » du ministère de l'éducation nationale.

Il y a bien sûr une part d'arbitraire à distinguer des univers de connaissances : sur une période longue, il est évident d'une part que ces différents univers ont souvent communiqué entre eux, d'autre part que nombreuses sont les personnes qui participent de plusieurs univers, selon les époques.

Nous proposons toutefois de présenter cette analyse à partir du repérage de 6 univers de connaissances :

- Nous appellerons « connaissances expertes » celles qui ont été produites, par différentes instances, en se fondant essentiellement sur le rapport de l'observation directe, « généraliste » et peu ou pas théorisée des écoles elles-mêmes ;
- Nous repérerons de façon spécifique les travaux de chercheurs qui ont produit des connaissances théoriques qui ont été ou auraient pu être mobilisées sur l'un ou l'autre des aspects de la décision concernant le S3C ;
- Nous désignerons comme « savoirs d'Etat » les connaissances de nature théorique ou statistique produites par l'administration de l'Etat, et essentiellement par les services de la direction dont l'appellation la plus durable a été « de l'évaluation et de la prospective » (DEP) ;
- Nous ferons une place spécifique aux connaissances qui ont circulé internationalement à partir de différents groupes ou institutions, et qui ont nourri selon les moments certaines réflexions en France ;
- Nous conserverons l'appellation de « savoirs académiques » dans un sens spécifique dû au thème même qui est ici traité : ce sera une référence à des connaissances se fondant traditionnellement sur les « disciplines » enseignées dans les niveaux d'enseignement concernés ;
- Nous aurons enfin quelque difficulté à nommer et à circonscrire des savoirs qui se sont exprimés sans autre légitimation que celle de la posture d' « intellectuel » de ceux qui en ont été les auteurs.

Il n'existe toutefois pas de frontière entre chacune des sources signalées, qui correspondent plus à un classement idéal qu'à la description de la réalité. La réalité est faite à la fois de lignes de fractures, ou d'ignorances réelles entre certaines de ces sources ou à l'intérieur de certaines, ainsi qu'à des collusions fortes entre sources différentes. Les jeux d'alliances, temporaires, partielles et tactiques souvent, sont innombrables : ces positionnements ne nous intéressent ici que lorsqu'ils ont quelque signification un peu profonde quant à la carte des savoirs mobilisés.

5.1. Dualité des connaissances expertes

Nous utilisons ici la notion de « connaissances expertes » au sens au sens de connaissances d'origine professionnelle et fondées essentiellement sur le rapport de l'observation directe et « généraliste » des écoles elles-mêmes, ou sur l'interrogation méthodique de leurs acteurs, l'éducation nationale est grosse productrice de ces connaissances.

Les décideurs ont en effet à leur disposition deux corps d'inspecteurs généraux⁴², dont les missions sont complexes entre des fonctions de contrôle des agents, de promotion des réformes, souvent de formation et de gestion et d'évaluation permanente du système, pour le compte du ministre. Leur mode privilégié d'intervention est la production de rapports qui, en général, pour la période et pour le thème, ont été publiés. Les rapports ont été nombreux sur le thème général du collège unique, qui participèrent de la prise de conscience progressive de ses difficultés, mais il faut constater que ces documents, y compris dans leur partie de préconisations, n'ont pas été porteurs entre 1975 et 2005 de la préconisation de mise en place d'un socle commun.

Il y a eu certes, dès 1985, des rapports qui abordaient la question de la prescription pédagogique ; c'est le cas du rapport Marbeau sur « Le passage 3^{ème}-seconde » qui évoque la préoccupation de joindre aux savoirs traditionnels les savoir-faire et le savoir-apprendre ; *« il apparaît par ailleurs, écrit-il, que les objectifs de savoir-faire sont réalisés de manière moins satisfaisantes que pour les savoirs »*. Il y a eu certes de façon régulière mais timide la préoccupation, comme par exemple dans un rapport de 1993 sur « *La suppression du palier d'orientation à l'issue de la 5^{ème}* », qu'il conviendrait d'arriver à *« une redéfinition des programmes davantage en termes d'objectifs pédagogiques, de compétences à acquérir, de type de situations à maîtriser »*. De même le rapport de 1995 sur « *La rénovation pédagogique des collèges* » parle de *« consolider les apprentissages fondamentaux et améliorer les compétences suivantes : savoir écouter, savoir lire, savoir raisonner. »*

Mais les préconisations majoritaires restent toutefois sur toute la période dans le champ de la pédagogie (les scénarios des professeurs dans les établissements incluant toutes les pédagogies de détour préconisées par l'institution) ou de la didactique, à l'occasion de la mise en œuvre des vagues successives des programmes des collèges chaque fois qu'ils étaient rénovés.

L'éclatement même des compétences entre deux inspections générales, une à vocation « pédagogique », l'autre à vocation « administrative » a imposé un cadre d'expertise sur le collège qui tendait aussi à rendre improbable des observations et des préconisations curriculaires qui auraient pu hâter la marche vers le socle : dans un rapport « *Regards sur le collège* » de 1998 l'IGAENR multiplie les observations sur les questions

⁴² Inspecteurs généraux de l'éducation nationale (IGEN) et inspecteurs généraux de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche (IGAENR).

d'organisation des structures, de vie scolaire, d'application des textes, en affirmant qu'elle n'est pas concernée par la prescription scolaire.

Une fois le socle né ou assuré de naître, enfin, on voit en revanche les inspections générales endosser à plusieurs reprises un rôle de réflexion non pas sur la décision ni sur le contenu mais sur la mise en œuvre du socle : c'est le cas à la marge du rapport « *Les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'école ?* »(2006)⁴³, mais beaucoup plus centralement du rapport « *Les livrets de compétence : nouveaux outils pour l'évaluation des acquis* »(2007)⁴⁴.

Il est arrivé en revanche qu'il soit fait appel par des ministres à des compétences d'inspecteurs généraux de façon plus expresse ou plus personnelle. C'est ainsi que le rapport commandé par le ministre François Bayrou à Alain Bouchez va sans doute plus loin quant à sa réflexion sur les savoirs qui pourraient ou auraient pu permettre au collègue de ne pas s'enfermer dans certaines difficultés. Et il s'aventure sur le terrain des curricula et des contenus d'une façon qui a à l'époque été remarquée : « *Nous étions, depuis des siècles, bardés de certitudes, qui ont contribué à s'imposer comme des évidences* » mais les difficultés rencontrées « *nous obligent à réfléchir sur certains apprentissages que l'on fait passer au second rang après l'enseignement pur et simple de connaissances* ».

Il faut aussi insister sur l'ambiguïté de la scène « inspection générale » : alors qu'en tant qu'institution elle n'a pas joué de rôle déterminant dans la marche au socle, plusieurs de ses membres, essentiellement par leur implication au sein du pouvoir politique, ont joué en fait sur la question du socle commun un rôle de l'ombre mais essentiel :

- On peut peut-être mentionner, dès 2003, l'importance qu'ont eue certaines réflexions et travaux par lesquels des inspecteurs généraux se sont préoccupés avec plus de lucidité de la question de l'écart entre la prescription et les acquis des élèves, et même de l'ignorance où étaient paradoxalement les responsables d'un système centralisé de cette question. Il faudrait citer notamment une étude réalisée par le groupe d'histoire-géographie, ainsi que l'importance que le doyen général Dominique Borne, lui aussi historien, a accordée à ce travail, ne serait-ce qu'en passant commande ultérieurement du rapport sur les acquis des élèves mentionné en note 47 ;
- Certains inspecteurs généraux ont été régulièrement influents auprès des autorités politiques successives, l'exemple le plus caractéristique étant celui de Jean-Louis Nembrini, qui, du cabinet du ministre Ferry au cabinet du ministre de Robien, avant d'être nommé directeur général de l'enseignement scolaire, refit sous le ministre Fillon un passage à l'inspection générale ; de même quand, sous le ministère de Robien, le projet de « socle » évoluait entre Matignon et le

⁴³ Sous la direction d'Anne-Marie Bardi et de Roger-François Gauthier.

⁴⁴ Sous la direction de Florence Robine et d'Alain Houchot.

ministère de l'éducation nationale, il évoluait en fait entre le même Jean-Louis Nembrini et Tristan Lecoq, conseiller du Premier ministre Dominique de Villepin, c'est-à-dire entre deux inspecteurs généraux d'histoire-géographie.

Il arrive aussi que le décisionnaire politique suscite l'élaboration d'une expertise, complémentaire ou concurrente, au sein de l'administration centrale : le bureau des collèges de la direction de l'enseignement secondaire travailla dans les années 1990-1995 à divers projets de définition des « objectifs des enseignements en collège », en réunissant divers experts et chercheurs, d'une façon qui marquait la prise de conscience de l'importance d'agir sur les référentiels d'études et de sortir du cadre uniquement « disciplinaire » dans lequel ils étaient jusqu'ici traités.

On peut dire qu'à l'intérieur du « ministère », on trouve de façon latente des dissensions et l'expression d'un doute sur la capacité des acteurs traditionnels à traiter les problèmes du collège : il est reproché à l'inspection générale de l'éducation nationale de n'avoir de réponse que fragmentée dans le cadre des programmes des diverses disciplines enseignées, sans évaluation suffisante des conditions de leur mise en œuvre et de leur appropriation par les élèves réels, sans traiter assez la question des rapports entre les disciplines, et avec une vision trop restreinte à l'enseignement secondaire général.

La création en 1993 du premier « bureau des programmes » au sein de l'administration centrale marque clairement cette défiance interne au ministère vis-à-vis de certains aspects traditionnels de l'expertise en matière curriculaire : le « coup d'Etat » de la commission Thélot, en 2003, ne sera au fond qu'un degré supérieur et plus visible de cette défiance.

A noter toutefois qu'un ministère n'était pas la structure la mieux placée pour effectuer ce type de remise en cause, surtout dans le contexte de mise en place (1990) du Conseil national des programmes (voir plus haut). Ce Conseil, en effet, allait dans le même sens que l'administration du début des années quatre-vingt dix en contestant le monopole de l'inspection générale en matière curriculaire. Toutefois, sa composition d'universitaires avait aussitôt une autre conséquence : l'administration y trouvait certes une ouverture du débat sur les contenus à enseigner dans le sens d'un renouveau, mais aussi au fond les mêmes préoccupations d'abord liées aux différentes disciplines que celles qui étaient critiquées quand l'inspection générale s'en occupait seule. En outre, les membres du CNP et des ses « groupes techniques disciplinaires » (GTD) apparaissaient à l'administration comme manquant souvent de l'expertise de terrain et de ce sens du compromis qui permettait *malgré tout* de travailler avec l'inspection générale, dont le souci de l'opérationnalité était constant.

Deux types de « savoirs experts »⁴⁵ s’opposent donc peu ou prou au sein du ministère de l’éducation nationale : les uns et les autres s’accordent sur la description des difficultés du collège, mais tandis que certains (les inspecteurs généraux, experts de terrain) cherchent des réponses dans l’ordre des méthodes pédagogiques ou de retouches partielles aux programmes en vigueur, d’autres (cadres de l’administration centrale, experts de pilotage pédagogique du système) soutiennent l’idée que la réponse passe par une définition des objectifs des apprentissages au collège effectuée en dehors de l’institution ministérielle.

5.2. Une activité de recherche dont la fonction a été réelle, malgré son caractère retardataire, lacunaire et dispersé

Nous nous intéresserons ici à l’impact de connaissances se rattachant à des champs disciplinaires très divers, les deux justifications à les évoquer ensemble étant qu’elles proviennent de chercheurs et que leur objet est l’éducation.

Un premier point qui doit être présenté sans équivoque est que la recherche qui aurait été nécessaire dès l’origine en matière de politique curriculaire n’existait pas en France ou n’était pas disponible lorsque la question de la création du collège unique est posée. Personne ne semble même tenter de définir ce que seraient les connaissances qu’il conviendrait de rassembler pour éclairer une réforme curriculaire. Certains responsables qui en sont aujourd’hui rétrospectivement très conscients utilisent la formule « ce n’était pas mûr ! » pour évoquer le fait (Denis Paget) qu’ « *on a manqué (en 1975) une bonne occasion de redéfinir ce que devait être la culture commune* ». Interrogé sur la mobilisation de savoirs lors du travail sur le socle tel qu’il l’a perçu, Philippe Claus déclare : « *L’honnêteté est de dire que peu de savoirs constitués ont été mobilisés. J’entends de savoirs savants, étayés par des recherches : non* ».

Pourtant, au fil des années, des savoirs nécessaires sont devenus disponibles et ont été fort utiles au cours de la marche vers le socle. De nombreux chercheurs ont été intégrés aux différentes instances qui ont travaillé sur le socle, et y ont été écoutés. C’est essentiellement le cas :

- des savoirs historiques, de tout évidence, en particulier autour de la scolarité obligatoire, mais aussi pour éclairer le sens réel de l’école de Jules Ferry en matière curriculaire, ainsi que la naissance du collège unique : les travaux par exemple de Claude Lelièvre ont circulé, il a fait partie de la commission Thélot, et il s’est agi de connaissances qui ont été actives en ce qu’elles insistaient sur des

⁴⁵ Des personnalités comme Dominique Raulin, chef-adjoint du premier bureau des programmes, issues donc de cette tension, ont explicité par leurs œuvres ultérieures citées plus haut le caractère novateur de cette prise de conscience, au sein de l’administration, de l’importance de la systémique curriculaire.

modèles anciens, en montrant de façon claire « ce qui manquait » à la période contemporaine ; la distinction héritée de l'histoire entre une conception des études « *viatique* » (idéologie de Jules Ferry) et des études « *propédeutiques* » (se rattachant plutôt à la philosophie de Condorcet) a en particulier armé une partie des discussions sur le socle.

- de connaissances d'origine sociologique qui ont été régulièrement utilisées, à la fois un point de vue critique sur les rapports entre les sociétés et le monde scolaire (citons par exemple Jean-Louis Derouet, Bernard Charlot, ou Samuel Joshua, ce dernier allant jusqu'à conclure en faveur de la construction effective et consciente d'un socle, ne serait-ce que pour éviter des dérives qu'il repérait à l'idée de socle, si elle était mal conçue). Dans le champ de la sociologie, ce sont toutefois les travaux de François Dubet qui ont été les plus focalisés sur cette question, de façon prolongée, à partir de travaux de terrain sur les élèves du collège, qui ne portaient pas *a priori* sur les contenus ni les apprentissages, mais qui lui permirent de démontrer qu'il n'était pas possible que les contenus soient à ce point ignorants de toute préoccupation de justice. L'idée d'un socle, qui dirait les attentes de la Nation pour ce collège unique en proposant des contenus qui ne soient pas seulement ceux qui conviennent à l'élite scolaire traditionnelle est d'autant plus portée par Dubet qu'il y voit la condition de survie du collège unique.

En revanche des lacunes se sont manifestées durablement :

- Des connaissances comparatistes on peu été sollicitées : en effet, la circulation internationale des idées qui est évoquée en 5.4. n'a pas grand-chose à voir avec des travaux comparatistes à proprement parler. Il y en avait sur la question du collège unique, mais très peu sur son versant curriculaire. Certes le Conseil national des programmes avait convié un certain nombre de représentants de systèmes étrangers à s'exprimer sur les conceptions en vigueur, mais cela a eu peu d'impact sur la décision, parce que de toutes façons ce n'était pas devenu un savoir comparatiste, mais une juxtaposition non étalonnée d'expériences nationales diverses. Il n'y a pas eu par exemple l'équivalent de l'étude que les autorités suisses avaient commandée en 2004 à Nathalie Mons et Xavier Pons sur la question des standards⁴⁶.
- Surtout les travaux pédagogiques et didactiques relatifs à la prescription scolaire étaient, eux, nettement insuffisants. Jean-Yves Rochex⁴⁷ regrette que « les

⁴⁶ Mons, Nathalie et Pons, Xavier, Les standards en éducation dans le monde francophone - Une analyse comparative, IRDP 2006

⁴⁷ Jean-Yves Rochex, *Conjuguer ambition de culture et ambition de justice sociale*, in Cahiers Pédagogiques, Quel socle commun ?, janvier 2006

transformations effectives des contenus réellement enseignés et de leurs modes de transmission n' (aient) pas fait l'objet d'enquêtes larges et systématiques ». Il en va de même des champs plus spécialisés de la docimologie et de la psychométrie. On a dit que pendant les premières décennies du collège unique les recherches étaient surtout tournées vers ce qui ne pouvait conduire qu'à des conclusions « pédagogiques » au sens le plus restreint, c'est-à-dire l'activité du professeur dans sa classe, non seulement en ne posant pas les questions à une échelle politique, mais, en outre, en ne posant aucune question relative à la prescription pédagogique. Le rapport Legrand (1983), disposant qu'il n'est « *pas possible d'approcher ces questions dans le cadre de (sa) mission* », dit bien cet éloignement des préoccupations.

Toutefois, à partir des pratiques réflexives de certains acteurs, des travaux ont commencé assez tôt d'interroger le collège d'un point de vue qui annonçait les questionnements du socle commun : de la « pédagogie par objectifs », développée en France essentiellement dans le domaine des unités capitalisables dans l'enseignement professionnel, à la pédagogie de projet, à la pédagogie différenciée, les questions posées de bonne heure par Philippe Meirieu puis par différents mouvements pédagogiques parmi lesquels le CRAP-Cahiers Pédagogiques accumulent des expériences qui les conduisent à aborder la question des contenus et à percevoir l'importance de travailler à des objectifs communs.

On peut observer toutefois que les chercheurs n'ont pas toujours apporté, en aval, à ces débats, les clarifications nécessaires : la prise de distance d'avec la pédagogie par objectifs, par exemple, fut très timide. Alors que précisément une hypothèque qui pèsera longtemps sur l'idée de socle venait de ce qu'on la rattachait indûment au réductionnisme utilitariste des apprentissages, qui avait été critiqué à propos de la PPO. Philippe Meirieu décrit comment les positions scientifiques des uns et des autres étaient mêlées à des considérations politiques à partir desquelles certains hésitaient à se détourner publiquement de la pédagogie par objectifs, paradoxalement défendue par des personnalités « de gauche ».

Tout cela fit certainement non seulement perdre du temps mais n'arma pas véritablement le débat sur les questions délicates des compétences, de la culture, ou du statut des savoirs. Il faudra compter, pour parvenir à quelques clarifications salutaires, sur l'appel, plus ponctuel et relativement confidentiel, limité aux spécialistes les plus pointus, aux travaux essentiellement philosophiques de gens comme Tzvetan Todorov (membre du CNP), Bernard Rey (sur la notion de compétence, cité par Jean-Michel Zakhartchouk comme lui « ayant permis d'avancer ») ou Michel Fabre.

On peut, en conclusion, très provisoire dans un domaine où des travaux d'histoire des idées pédagogiques seraient nécessaires, dire globalement que la connaissance sur l'école n'était pas au rendez-vous des besoins politiques. Ce qui ne veut pas dire, tout au

contraire, que quand des travaux étaient disponibles, ils n'ont servi à rien : ils ont toutefois été souvent trop dispersés et n'ont pas vraiment armé le socle au-delà de la décision. Le programme de travail de l'INRP que Marylise Coquidé nous a expliqué témoigne de la volonté de mettre en œuvre les travaux de recherche que nécessitera absolument dans les prochaines années la mise en place du socle. On peut craindre toutefois que manquent encore à ces travaux toute l'orchestration nécessaire, tournée en particulier vers les politiques éducatives dans leur globalité et vers les clarifications conceptuelles qui sont nécessaires sur le terrain.

Encore faudrait-il pour cela que les instances administrativo-politiques sachent poser des questions et animer un tel débat : le Haut-Conseil de l'Éducation ne le fera pas, confiné qu'il est dans une position discrète, et la Direction générale de l'enseignement scolaire ne le fera pas au motif que ce n'est ni dans son métier ni dans sa posture actuelle. L'inspection générale a certaines de ces compétences, mais son intervention reste à la fois souvent trop « disciplinaire » et surtout trop liée au bon vouloir de l'autorité politique qu'elle éclaire en cela d'autant moins. Le risque est grand que l'« *inculture de l'institution* » regrettée par beaucoup des acteurs de l'histoire du socle ne soit du même coup pas en train de perdre beaucoup de positions.

5.3. Des « savoirs d'Etat » qui ont pesé sur une certaine conception du socle

Ancrée dans une longue tradition française, notamment d'ordre statistique, l'éducation nationale en France fournit en abondance des données sur son système, par l'intermédiaire d'une direction de son ministère, intitulée, avec des variantes, « direction de l'évaluation ». Il ne nous appartient pas ici de formuler un jugement sur les travaux de cette direction, mais on peut dire que l'influence de cette direction fut sensible, notamment quand elle publiait des chiffres nationaux montrant l'échec au collège, les sorties sans qualification, les taux de redoublement, ou la difficulté du système à envoyer plus d'élèves au lycée d'enseignement général, malgré le souci de poursuivre les objectifs nationaux d'expansion du nombre des bacheliers et étudiants.

Ces données, préoccupantes, ont servi de toile de fond à l'ensemble des travaux sur le socle commun : c'est bien à cette faible productivité apparente interne (taux de promotion du collège au lycée, par exemple, nombre d'élèves sortant du système sans qualification, etc.) que se réfèrent l'ensemble des acteurs qui travaillent sur le socle commun, sans qu'apparaisse de divergence dans les constats chiffrés issus de la DEP.

En outre, la personnalité de Claude Thélot, ancien directeur de la DEP et le rôle qu'il a eu dans les décisions relatives au socle commun conduisent à être particulièrement attentif à ce dont il a été porteur dans ces instances à partir des travaux de la DEP. Or deux phénomènes semblent apparaître :

- Tandis que la DEP réalisait depuis longtemps des évaluations-bilans relatives aux acquis des élèves à partir d'échantillons, qui permettaient de savoir de façon fine

de quoi étaient constitués « en moyenne » les acquis des élèves dans les différents domaines de la prescription pédagogique, les résultats de ces travaux ne semblent pas avoir été repris ni analysés dans la perspective de changer les acteurs et la donne des politiques curriculaires en France ;

- Les préoccupations de Claude Thélot telles qu'elles ont été perçues par certains acteurs (Norberto Bottani) et les préférences qu'il a exprimées relativement au socle commun dans le cadre de la commission qu'il présidait semblent montrer qu'une préoccupation officielle française était plus de connaître et de chercher à améliorer le « rendement » d'un système éducatif connaissant des difficultés objectives que de s'interroger plus longuement sur la notion de compétence et des repères taxonomiques. L'impression est que la DEP, service d'une administration, privilégiait la production de résultats à signification politique immédiate : dans ce sens, la notion de compétence apparaît souvent sous une acception relativement réductrice permettant la mesure facile, et la version du socle produite par la commission Thélot a partie liée avec cette préoccupation de mesure sur des compétences basiques.

On peut proposer ici deux hypothèses dont l'examen devrait conduire à un diagnostic sur le travail de la DEP et son rôle dans les savoirs sur l'école en France. Il conviendrait en effet de se demander dans quelle mesure le souci de la DEP de fournir, aux responsables politiques plutôt qu'aux acteurs de l'éducation, des résultats synthétiques ne l'a pas conduite à privilégier régulièrement les considérations suivantes :

- la production de données sur les apprentissages des élèves peut être relativement simple et peu onéreuse si on vise des compétences standardisées et basiques : en conséquence de quoi les références du socle, si l'on veut en effet pouvoir s'en servir comme référentiel de pilotage, gagnent à être elles-mêmes simples et basiques ;
- la production de données peut aussi être relativement économe si l'on prend garde au caractère fortement prédictif des résultats de certaines disciplines ou à certaines compétences. Cette logique peut se comprendre en tant qu'économie de l'évaluateur, qui peut estimer que dans certaines circonstances il lui est possible d'éviter une mesure qui coûtera cher sans apporter d'élément nouveau. Elle est beaucoup plus difficile à retenir si on passe d'une logique de mesure économique à une logique de prescription pédagogique : d'une observation selon laquelle il suffirait de mesurer le niveau de la discipline A pour prédire le parcours scolaire d'un élève, y compris dans une discipline B, on risque de glisser insensiblement à une disposition consistant à se demander si, pour en arriver à ce résultat de prédictivité, il est bien nécessaire d'enseigner et d'apprendre la discipline B. On peut se demander dans quelle mesure cette attitude induite par l'économie du producteur officiel de résultats n'a pas eu des effets plus ou moins conscients sur une approche du socle commun ramenée vraiment à de « fondamentaux ». Auquel cas on retrouverait là l'opposition entre une vision du

socle marquant des choix de société pour tous ses jeunes, ouverte à la définition d'une culture, et devant servir de repère à tous les élèves (vision n°1 commune à Luc Ferry, et qu'on retrouve dans les travaux du Parlement ou du Haut-Conseil de l'éducation, sans doute sous influence des compétences-clés européennes) et une vision bien plus tournée vers les élèves en difficulté, avec l'idée qu'il faut traiter la question des « bases » qui leur manquent dans quelques champs notamment du lire/écrire/compter (vision n°2 de la commission Claude Thélot, reprise en partie du rapport Fauroux, mais aussi du ministre Xavier Darcos).

Le socle qui a été finalement décrété correspond sans doute dans sa rédaction à une solution moyenne et tiède qui, si elle ne fait pas que des mécontents, fait néanmoins peu de passionnés, mais les deux visions qui viennent d'être rappelées survivent naturellement à la rédaction du décret : on s'accusera ultérieurement de trahir ou d'ignorer le socle, alors que, simplement on n'en avait pas la même vision. Faute de clarification suffisante des idées en amont.

Alors on peut s'interroger sur le déséquilibre dans la production de connaissances par le ministère de l'éducation nationale dans son ensemble : la production standardisée de savoirs relatifs aux résultats, à destination du pilote, liée à la vision n°2 semble avoir pris le pas sur la production de travaux sur les apprentissages des élèves dans leur réalité plus complexe, inscrite dans la durée, et visant pour tous l'acquisition d'une culture commune non pas comme un supplément d'âme, mais comme l'objectif central de la scolarisation en même temps qu'enjeu de l'école obligatoire.

D'un autre côté, on peut se demander si la production de savoirs directement par l'institution n'a pas pour effet de rendre sourd à des productions autres, qui pourraient pourtant enrichir le débat : sur les questions d'évaluation des acquis des élèves, par exemple, Philippe Claus dit que dans la commission Thélot on n'a pas eu recours aux travaux français et étrangers sur le sujet, mais qu'on « *s'est beaucoup servi ce de que produisait notre ministère, la DEPP, par le passé* ».

5.4. Destinées et circuits paradoxaux des idées d'origine internationale

Les politiques éducatives françaises sont en général élaborées sans beaucoup de références à l'international, sauf, parfois, de façon relativement naïve, dans le cadre de modes passagères pour le système éducatif de tel ou tel pays.

Au cours des années qui précèdent les décisions relatives au socle commun, il est évident que plusieurs évolutions, aussi bien au niveau de l'Union européenne que dans certains pays européens ou encore au niveau international dans le cadre de l'OCDE évoquent les problématiques du socle commun.

Les questions qui peuvent se poser sont :

- Y a-t-il eu influence, de quelle façon et sur quels thèmes, d'éléments internationaux sur les décisions françaises ?

-
- De quelles idées cette influence éventuelle était-elle porteuse ?

On peut considérer l'itinéraire d'idées européennes et étrangères en direction de la France en matière d'éducation comme relativement tortueux et mal balisé, mais on ne peut nier que ces idées aient eu sur le socle commun un rôle en général décrit comme positif.

5.4.1. Des importations tardives et indirectes...

S'il est vrai que depuis les années soixante-dix on trouve des influences étrangères, évoquées par certains inspecteurs généraux qui fréquentaient des congrès internationaux et qui, à leur retour⁴⁸, s'intéressaient à la PPO⁴⁹, il n'en est pas moins vrai que la France est restée soit à l'écart, soit très peu impliquée dans un certain nombre de scènes internationales qui traitaient de questions notamment curriculaires. Les experts de l'OCDE ayant participé aux travaux de PISA à l'origine, comme Norberto Bottani, le déclarent de façon claire, de même que très rares étaient les noms de chercheurs français qui étaient connus à l'étranger dans les instances de l'OCDE ou européennes. De façon caractéristique, certains chercheurs français (Philippe Meirieu) ont plutôt tendance à minorer l'influence européenne et étrangère à propos du « socle », considérant que les mêmes questions se posant partout, il n'était pas surprenant que soient trouvées ici ou là des réponses similaires.

De façon caractéristique aussi de circuits qui n'existaient pas, on peut remarquer que sur les questions relatives au socle commun qui seront évoquées plus loin rien ne transite entre les institutions ou les acteurs européens et le ministère de l'éducation nationale. Si des idées et des données ont transité, c'est par l'intermédiaire des commissions extérieures à l'éducation nationale, où des experts étrangers étaient présents (commission Thélot, avec par exemple Jean-Marie de Ketele, de Belgique, mission parlementaire Périssol ; Haut-Conseil de l'Education). L'intervention de de Ketele à l'intérieur de la commission Thélot a été particulièrement pédagogique, en ce qu'il a apporté à la fois un « *soutien farouche* » (Philippe Claus) à l'idée de socle et une invitation adressée aux responsables français de ne pas copier tel ou tel modèle étranger, mais de « *définir leur socle* ».

Quant aux expériences d'autres pays en matière de « socle » ou d'approche par compétences, elles restent très méconnues, à l'exception d'un séminaire d'une journée réuni par le Conseil national des programmes en 2005.

⁴⁸ Cité dans Nathalie MONS et Xavier PONS, *op.cit.*

⁴⁹ Pédagogie par objectifs, d'influence behaviouriste.

5.4.2. ...mais dont l'effet a été profond en un sens qui a surpris les acteurs

Plusieurs aspects de ces influences ont été relevés par les acteurs interviewés, même s'il y avait un aspect diffus au circuit de ces idées, notamment après la promulgation de la stratégie de Lisbonne (mars 2000) :

- Les résultats des enquêtes PISA n'ont pas fait l'objet en France d'une publicité ni été le lieu d'une prise de conscience aussi vive que dans d'autres pays, comme l'Allemagne : toutefois, l'idée que les pays scandinaves, dont les résultats dans PISA étaient parmi les meilleurs, étaient des pays qui avaient des objectifs clairs de fin de scolarité obligatoire était une idée partagée par les acteurs français du socle, cela dès la mission parlementaire ; on percevait aussi que la notion de compétences était utilisée dans PISA, même si on n'est pas explicitement allé la chercher là.
- La facture ternaire du socle commun tel que le décret l'a défini, avec le trio connaissances-capacités-attitudes est aussi d'origine européenne, malgré un changement de noms, et elle a eu en France la conséquence paradoxale d'éviter le tête à tête dangereux connaissances vs compétences, que l'on voulait éviter. La présentation du socle en sept « piliers » évoque aussi les huit compétences-clés (ex-compétences de base), de la Commission, puis du Parlement européen.
- Plus nettement si l'on considère l'évolution du projet de socle commun entre la commission Thélot, et le socle définitif, les compétences-clés votées par le Parlement européen⁵⁰ en décembre 2006 ont eu comme conséquence le remplacement de la division entre

- la maîtrise des principaux éléments de mathématiques ;

- une culture humaniste et scientifique permettant le libre exercice de la citoyenneté ;

telle qu'elle figure dans le texte voté par le Parlement français par :

- les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique ;

- la culture humaniste ;

dans le texte du décret : la transformation est astucieuse, puisqu'on répondait à la fois au souci des matheux et de tous ceux qui s'opposaient à une vision trop instrumentale du socle, en rattachant les mathématiques aux sciences et à la

⁵⁰ Le texte du Parlement européen associe en effet compétences mathématiques et scientifiques, mais ne retient pas l'idée de culture, de type humaniste ou littéraire.

technologie et on créait une rubrique « à part », « culture humaniste », qui n’existait pas dans le texte européen, dont il est intéressant de savoir qu’elle est décrite par certains acteurs (Antoine Compagnon) comme la « francisation » des idées européennes⁵¹, qui marquerait que le socle « français » a mieux traité que nulle part ailleurs la référence au « patrimoine » ou aux « œuvres ». C’est l’observation étonnante que l’influence européenne, au fond, permet à la France d’être mieux elle-même ! En revanche ceux qui mettent en avant la « culture commune » et qui ne se retrouvent pas dans le socle considèrent que cet isolement de la culture humaniste (renvoyée du coup aux arts et lettres, et privée de la vision scientifique et technique du monde) séparée des autres compétences que l’humanisme devrait traverser est une preuve de la faiblesse conceptuelle du socle sur la question de la culture (Denis Paget)

- Le point le plus important est sans doute ailleurs : alors que le socle voté par le parlement avait cinq piliers, celui que produit le gouvernement par décret est enrichi de deux « compétences supplémentaires » :

- *les compétences sociales et civiques ;*

- *l'autonomie et l'esprit d'initiative.*

Dans les documents européens il est question de « compétences sociales et civiques » et d’ « esprit d’initiative et d’entreprise » : c’est repris à l’identique, sauf l’expression d’esprit d’entreprise qui a disparu.

On pouvait craindre que les idées européennes soient ignorées dans le paysage français, ou même qu’elles servent de repoussoir, apparaissant comme tournées vers une version utilitariste des compétences : c’est exactement le contraire qui se passe, les plus réservés à l’égard du socle pour ce motif (Denis Paget) faisant cette réflexion que le socle après passage par le HCE et par Matignon a bénéficié des influences européennes dans un sens très positif, donnant au socle français un tour plus acceptable que dans la proposition qui était sortie de la commission Thélot. Le « socle » est toutefois critiqué à partir du thème européen de la société de la connaissance : Paget critique le fait que cette société de la connaissance, pour ce qui est de l’éducation, semble ne pas avoir dans les politiques françaises autre chose à proposer que le socle commun, comme si rien d’autre relatif à l’éducation n’était prévu...Le thème de l’éducation tout au long de la vie, en particulier, jadis décrit par Derouet comme particulièrement contraire à la philosophie ancienne de l’école de France, est, de la part de ceux qui s’opposent au socle au nom de la « culture commune », à l’origine d’une autre critique du socle, qui consiste à dire qu’il ne saurait à lui seul représenter une politique favorisant l’éducation tout au long de la vie.

⁵¹ Voir article d’Antoine Compagnon, membre du Haut-Conseil de l’éducation, in *Le débat*

Des idées européennes ont-elles été essentielles au socle commun ? : on peut considérer qu'elles n'ont pas été décisives pour l'existence du socle, mais décisives pour son élargissement à ce qu'il est, ainsi que, de façon sans doute plus symbolique, pour « faire passer » le décret du socle auprès du Premier ministre.

5.5. Règne, impuissance, et mise à l'écart de savoirs académiques disciplinaires en difficulté

L'enseignement tel qu'il est organisé en France dans la scolarité obligatoire est structuré d'une façon dont les acteurs ont à ce point l'habitude qu'ils la considèrent comme allant de soi :

- S'agissant de l'enseignement primaire, une structuration hiérarchique descendante, avec une prééminence, accordée depuis les lois de Jules Ferry, aux injonctions venues du centre politique et répercutées dans l'ensemble des écoles, qui n'ont pas de statut d'établissement ; un « esprit enseignement primaire », souhaitant très peu l'échange avec le second degré encore perçu comme de statut différent et ne visant pas les mêmes objectifs⁵².
- Pour le second degré, dont fait partie le collège, la structuration est différente : les « établissements » existent, mais avec assez peu d'autonomie, alors que les enseignements et les professeurs sont d'abord définis par rapport à des disciplines dont les programmes sont fixés par l'Etat. C'est-à-dire que ces disciplines sont relativement autonomes et que leur liste, fruit d'arrangements historiques, n'est jamais remise en question.

Les questions sont posées depuis longtemps et de façon récurrente de l'inadaptation des programmes d'enseignement en France, comme on l'a vu. Le pouvoir politique n'est pas du tout resté inactif face à cette inadaptation, et depuis les années quatre-vingt les changements de programmes s'accroissent, selon un rythme qui montre l'incapacité de trouver un état d'équilibre.

Ce qui signifie que s'expriment et s'échangent de très nombreuses idées sur « ce qu'il convient d'enseigner » dans les milieux de l'enseignement, mais que ces idées se présentent selon une structuration disciplinaire préétablie : si on reprend ce qui est dit des questions curriculaires dans les rapports des années quatre-vingt (rapport Louis Legrand sur le collège par exemple), on constate deux points :

- La volonté de ne pas sortir la question du cercle des professionnels, entendu de la façon suivante : les « commissions de spécialistes », c'est-à-dire non pas de

⁵² Rappelons que pendant toutes ces années a existé une « direction des écoles », au ministère, pour le premier degré, et une « direction des lycées et collèges » ; à l'inspection générale existe un groupe « de l'enseignement primaire » qui définit pendant longtemps les programmes, par exemple, de français, du primaire de façon séparée de l'inspection des « lettres » qui élaborait ceux du collège.

spécialistes de l'éducation (sauf quelques individus et exceptions), mais de la discipline, sont celles dont il faut attendre les propositions. On les appellera à d'autres moments « Groupes techniques disciplinaires ». L'idée est que sur chaque discipline existe une communauté de vues entre l'enseignement scolaire, qui est l'objet de ce travail, et l'enseignement supérieur, d'où proviennent les présidents de ces groupes. Les inspecteurs généraux desdites disciplines sont hostiles à ces groupes qui leur prennent une partie de leur pouvoir, mais s'en accommodent assez bien, dans ces années-là, dans la mesure où ils reprennent la main, en complicité avec l'administration, avant que les textes soient signés du pouvoir exécutif.

- Les seuls échanges entre ces différentes commissions de spécialistes sont relatifs au « jeu » entre ces disciplines, chaque fois que le *statu quo* est troublé par l'arrivée d'un enseignement nouveau ou la disparition d'un autre. La suppression de la physique chimie dans les deux premières années du collège, l'instauration d'un enseignement de technologie ont été quelques unes de ces occasions. Et quand des questions se posent qui excèdent les disciplines, comme la rédaction par exemple des objectifs de formation, l'habitude est de demander sa contribution à chaque discipline, et de recoller l'ensemble...

L'habitude est donc ancienne pour le pouvoir politique de se dessaisir des questions curriculaires, et les spécialistes de sciences de l'éducation, comme Louis Legrand, qui se sont exprimés sur le sujet ont confirmé ces fonctionnements.

Les années du Conseil national des programmes ont marqué certes le souci du politique que les contenus sortent du cercle confiné du monopole de l'inspection générale, mais sans arracher le débat ni à la structuration disciplinaire ni à la mainmise des corporations pédagogiques (associations de disciplines, spécialistes reconnus de ces disciplines, inspecteurs généraux disciplinaires, enseignants de ces disciplines).

On a vu en quoi la commission Thélot a débloqué une situation enkystée depuis des décennies en construisant le débat sur le socle à l'écart de ces traditions : on ne partirait pas de chaque discipline, on ne structurerait pas en disciplines et on ne confierait pas la construction du socle aux acteurs traditionnels.

Cette mise à l'écart a été brutale, et ces idées qui portaient l'enseignement, surtout secondaire, autour des disciplines, et primaire, autour de sa propre fermeture, ne se sont pas exprimées, alors qu'elles occupaient la scène de façon monopolistique.

Est-ce à dire qu'elles ne surent pas se faire entendre ? Qu'elles se réservent pour quelque revanche ? On peut le craindre bien sûr et c'est certainement un des sens que revêt la lenteur de la mise en œuvre du socle ou les obstacles qu'il rencontre, mais selon nous c'est secondaire, et pour deux motifs on peut espérer que les clôtures disciplinaires traditionnelles sont condamnées à terme :

-
- Au cours des dernières années probablement un certain nombre d'acteurs ont expliqué que les disciplines « de l'enseignement secondaire » ne pouvaient vivre en autarcie « secondaire » et des questions ont été posées en termes de « compétences », notamment pour les premiers cycles universitaires qui ont sans doute eu comme conséquence de jeter le trouble sur les corpus très assurés du second degré ;
 - L'autre explication est empruntée à Dominique Raulin : il semblerait que ces savoirs disciplinaires du second degré aient cessé de croire en leur capacité à produire désormais, dans les conditions héritées, des programmes d'enseignement : le jeu intra disciplinaire de révision sans fin des prescriptions pédagogiques a montré ses limites aux acteurs eux-mêmes, et l'idée se serait peu à peu imposée qu'« *on ne savait plus ce qu'il fallait enseigner* », qu'on ne connaissait plus les motifs des choix.

On peut donc faire l'hypothèse de savoirs anciens qui ont été mis à l'écart par l'autorité politique à un moment où ils cessaient d'avoir la consistance nécessaire.

5.6. Indifférence de la société civile ou mainmise du marché sur l'école ?

La question est d'importance : on rencontre en effet certaines positions politiques, défendues aussi par des experts en politiques éducatives comme François Dubet, qui visent à ce que les choix curriculaires soient rendus à la Cité, pourrait-on dire, au « dialogue politique », ce dont le vote de la loi a marqué une étape importante, même si inaccomplie. Mais on ne peut méconnaître que tous ces débats ont lieu aussi sur un fond de soupçon : le contexte de marchandisation de l'école n'est-il pas ce qui vient au fond étayer le socle commun et justifier la légitimation de la compétence ? Le socle est-il la République qui s'empare enfin des contenus d'enseignement ou bien la République qui renonce à l'éducation ?

Il ne nous appartient pas ici de trancher, mais de faire les deux observations suivantes :

- Au sein de la société civile et politique, le débat sur le socle a intéressé très peu de gens, et peu d'idées ont été exprimées : les acteurs du débat parlementaire lui-même disent qu'il n'intéressait pas grand monde. De la même façon Alain Bouvier relate que la question du socle était perçue encore comme une question de spécialistes au sein du Haut-Conseil, et que, sur les contenus, personne n'avait grand-chose à dire. Ce qui signifie qu'entre des savoirs académiques disciplinaires venus au bout de leur course et l'idée que la Cité pourrait s'emparer du sujet, il y a un fossé important et préoccupant ; le HCE lui-même a-t-il tiré beaucoup de ses auditions de membres de la société civile, hors de l'éducation nationale ?

La question de savoir si le socle est le cheval plus ou moins troyen de la marchandisation de l'école n'entre pas dans les questions de cette étude : tout au moins peut-on remarquer que les idées les plus clairement « utilitaristes », évoquées dans le rapport Fauroux ou reprises au sein de la commission Thélot, qui pouvaient être décrites par certains comme se rattachant à un univers de pensée ramenant l'école à des

« compétences de base » (*survival kit*) se sont assez peu « défendues » en tant que telles quand il apparut que le socle ne serait pas cela. Il nous semble que le risque existe naturellement que ces idées reviennent pour interpréter le socle d'une façon réductrice dans son contenu (les seuls « fondamentaux » limités arbitrairement au français et aux mathématiques), dans sa cible (les élèves dits « en difficulté ») ou dans sa philosophie didactique (il existerait des préalables à des acquisitions culturelles des élèves qui pourraient, elles, être renvoyées à plus tard, voire à d'autres acteurs qu'à l'école publique), tout cela afin de justifier notamment le moindre investissement financier de l'Etat dans l'éducation, au bénéfice du secteur privé, mais cet aspect budgétaire ne semble pas en l'état étayé par un arsenal d'idées sur l'école qui serait venu alimenter le débat sur le socle. Tout cela devant être dit avec circonspection et suivi de près, étant entendu que précisément il est plus dans la logique du marché, en France, s'il agissait en ce sens, d'agir que d'argumenter⁵³.

5.7. Désertion ou contre-emploi des «intellectuels »

Les rédacteurs s'interrogeaient sur l'opportunité de réserver un paragraphe à cette catégorie d'interventions qui sont celles d'un certain nombre de personnalités qui apparaissent régulièrement dans les débats, en France, non pas à partir de leur expertise spécifique, mais au contraire à raison de leur position dite d'« intellectuel » qui justifie à leurs yeux, à ceux des médias et d'une partie des acteurs une intervention « généraliste ».

Sur la question du socle commun, on peut noter que plusieurs de ces intellectuels sont effectivement mêlés aux scènes où on en débattait : Hélène Carrère d'Encausse, Alain Finkelkraut font par exemple partie de la commission du débat national sur l'avenir de l'école. On peut toutefois observer que leur intervention sur le projet de socle est extrêmement limitée, et, confrontés à la complexité des choix, ils préfèrent assez souvent s'en tenir à des positions de principe d'idéologues, les conduisant à désertir assez vite les lieux du débat, plutôt que contribuer à résoudre les problèmes intellectuels qui sont posés. Les départs simultanés d'une sénatrice communiste s'élevant contre le SMIC culturel et d'Alain Finkelkraut s'opposant à l'introduction parmi les compétences du socle de la maîtrise des techniques d'information et de communication (TIC) montrent bien que se rejoignent au fond là, par leur attitude, des gens qui percevaient qu'ils étaient porteurs d'idées qui ne compteraient pas et qui n'ont en effet pas compté.

53 . Dans d'autres pays, comme en Angleterre, on argumente beaucoup en termes de logique de marché : il est peut-être caractéristique de la situation de certains pays comme la France que ce type de question ne soit pas au cœur de débats « cartes sur table ».

Il conviendrait aussi de mentionner qu'à deux étapes au moins (après le vote de la loi et pour faire en sorte que le ministère adresse au Haut-Conseil une esquisse du socle, ou après le décret, afin que le ministère puisse proposer aux professeurs un texte de « mise en œuvre ») il a été fait appeler à un certain nombre d'universitaires spécialistes des disciplines (par exemple Marie-Christine Bellosta, ou Marc Fumaroli), en outre selon des calendriers très contraints. Ces universitaires ont délibérément accepté de s'inscrire dans ces travaux impossibles, où on leur demandait d'intervenir à contre-emploi, soit avant la rédaction du socle, mais clairement au service d'une tentative du ministère d'arracher le socle au sens que le Parlement venait de lui donner, soit après, alors qu'il s'agissait d'aspects techniques de mise en œuvre où ils n'étaient pas compétents. Pourquoi ont-ils accepté, si n'existait pas, pour l'administration qui les instrumentalisait comme peut-être pour eux-mêmes, l'idée d'un retournement possible de la situation, le projet de redonner aux représentants des disciplines et aux corporations (l'inspection générale faisait partie de ces groupes) le pouvoir que la commission Thélot leur avait ôté ?

En revanche, certains intellectuels se sont trouvés impliqués dans la construction du socle, mais en raison de fonctions qu'ils avaient acceptées, comme Luc Ferry ou Tzvetan Todorov au sein du Conseil national des programmes, et y ont eu une intervention liée à leurs positions, de philosophe pour l'un, de théoricien de la littérature pour l'autre. D'autres personnalités qui auraient pu avoir un impact direct sur des décisions aussi importantes, comme par exemple Edgar Morin, ou Marcel Gauchet, ne semblent pas avoir été appelées, ni s'être vraiment saisis du thème.

On peut estimer que les décisions relatives aux objectifs de la scolarité obligatoire ont été prises sans intervention ni intérêt explicite de penseurs français ou étrangers extérieurs au champ classique de l'éducation. Entre les différents savoirs spécialisés que nous avons notés, entre ces savoirs majoritairement issus de champs professionnels et la société civile ou le pouvoir politique, lui-même confronté la complexité de questions désormais posées à l'international, il n'y a pas eu d'« intellectuels » pour clarifier globalement les débats, pour intervenir comme référents ou médiateurs, ou pour proposer une pensée de synthèse.

6- Conclusion : le socle commun, à la charnière de deux mondes de connaissances sur l'école, pose les questions de l'armement intellectuel à venir des premiers pas d'une politique curriculaire en France

La mise en place du socle commun de connaissances et de compétences en fin de scolarité obligatoire en France recouvre un ensemble de décisions dont on peut

difficilement dire en 2009 si elles seront effectivement suivies dans la réalité scolaire des changements dont elles sont en principe porteuses.

On peut toutefois situer ces décisions dans une suite historique plus longue qui permet de mieux comprendre la façon dont se pose et se posera désormais la question du rapport entre décision politique et connaissances disponibles en cette matière.

On a assisté en France depuis deux décennies, et souvent à partir du constat des difficultés du collège qui servent de caisse de résonance, à une émancipation progressive et hésitante des politiques curriculaires par rapport au pouvoir des corporations enseignantes, des inspections générales qui les représentaient et, plus généralement, par rapport à l'autodéfinition par l'école et ses acteurs des objectifs d'apprentissage des élèves.

Cette émancipation peut se lire de deux façons complémentaires, selon qu'on suit plutôt l'axe de la forme ou des contenus des décisions :

- Sur l'axe formel, l'évolution s'est faite rapidement entre 2003 et 2006 : on voit bien qu'un « ministère », compris ici comme collectivité de travail, qui, en apparence, était totalement maître du jeu et en traitait par le truchement d'arrêtés ministériels, s'est vu contester ce rôle par le gouvernement, qui a pris un Décret en la matière, ainsi que par le Parlement, qui, dans une loi, s'est aventuré, certes moins loin qu'il n'aurait souhaité, sur le terrain curriculaire d'où il était absent depuis plus d'un siècle ;
- Sur l'axe des contenus des décisions, on a assisté de la même façon à une première contestation de l'expertise antérieure quand les contenus d'enseignement ont échappé à l'inspection générale lors de la création du Conseil national des programmes en 1989, un peu plus encore lors de la création en 2003 du premier bureau des contenus d'enseignement au sein de l'administration. Puis est venu le moment où ces acteurs réputés à la fois trop dépendants du modèle existant et trop inféodés aux diverses disciplines d'enseignement ont été mis à l'écart par la commission Thélot, au profit du Parlement (moins que cette commission l'aurait souhaité) puis d'une instance nommée par les pouvoirs politiques, le Haut Conseil de l'éducation.

Cette émancipation pose plusieurs questions pour l'avenir :

- Quel est son sens véritable ? : en effet, dire que le pouvoir est retiré à des fonctionnaires routiniers ou trop inféodés à des jeux internes n'inquiètera personne, mais la question revient à savoir ce que signifie cette irruption de la société en ce domaine. Si jusqu'ici en effet la diversité des influences en jeu a permis au socle commun d'être un objet relativement polymorphe et peut-être quelque auberge espagnole de la pédagogie, on ne sera pas toujours dans ces

dispositions œcuméniques⁵⁴, qui découlent nettement en l'espèce de la commission Thélot : la question est posée dans le monde entier de savoir comment faire pour que l'école ne soit ni fermée sur elle-même en oubli du monde, ni tellement ouverte à tous ses vents qu'elle se dissout et n'apporte rien de spécifique à ses élèves⁵⁵. La France n'échappera pas à ces questions et la mise en œuvre du socle, lui faisant obligation d'innover, impliquera qu'elle se donne les moyens de les traiter. Le rôle de l'Etat responsable de l'école et devant proposer aussi aux élèves des « savoirs responsables » est en effet à redéfinir, avec sans doute un certain nombre de questions inéluctables, là aussi partout dans le monde : quelle organisation institutionnelle peut avoir assez de légitimité pour se charger de cette redéfinition ? quels sont les savoirs qui sont rendus aussitôt nécessaires pour qu'une telle entreprise puisse se construire ?

- Cette armement d'un nouveau rôle de l'Etat, mais aussi toute espèce d'efficacité en matière de politique curriculaire et donc, en matière de qualité du teaching and learning ne peut être obtenu que si, au service des nouveaux fonctionnements, une recherche beaucoup plus ambitieuse permet à l'avenir d'éclairer non pas « la » décision, mais le vaste ensemble de décisions, jusqu'à celles de chaque professeur dans sa classe, qui caractérisent une politique curriculaire, et qui couvre des questions aussi variées que la formation des maîtres, les manuels scolaires, l'utilisation des TIC, les différents modes d'évaluation des élèves, l'aide personnalisée aux élèves etc. Il est certain que la recherche a théoriquement un plan de charges qui s'offre devant elle pour la mise en œuvre du socle commun et des politiques curriculaires en général dans lesquelles la France semble enfin s'engager : il serait dommage que la connaissance fasse aussi défaut sur ces sujets dans les prochaines années qu'elle fit effectivement défaut dans les vingt dernières. Interrogé sur la mobilisation des connaissances à l'occasion de la décision du socle, Philippe Claus considère que cette question « *n'est pas du tout essentielle à la fois dans la définition et la mise en place du socle* », mais qu'en revanche « *sur la question essentielle de l'évaluation, sans laquelle il n'y aura pas de socle mis en place localement, ... il y a un problème dans la définition et peut-être aussi dans l'absence de mobilisation de savoirs.* ». Sur cette question de l'évaluation et du besoin de connaissances, Pierre-André Périssol déclarait de son côté qu'« *un socle n'a de sens que s'il y a une évaluation correspondante. Et*

⁵⁴ Œcuménisme tout relatif, d'ailleurs, et cachant plutôt le manque de profondeur de la foi, puisqu'aussi bien le principal syndicat des professeurs ne se reconnaît pas dans le socle, et que le ministre Xavier Darcos, qui fut le premier de l'après-socle lui montra très peu de considération.

⁵⁵ C'est bien la question que pose en 2005 Jean-Louis DEROUET quand il se demande dans quelle mesure la fin du « grand enfermement » n'est pas tout simplement l'accomplissement du projet néolibéral sur l'école.

l'évaluation, elle est, dans notre pays, totalement à faire, au niveau de tout ce qui est compétences »

L'« inculture » de l'institution chargée de la décision, de même que l'abyme de l'immense « *impensé* » aperçu derrière lesdites décisions et relevées par beaucoup de ceux qui ont participé à la geste du « socle commun » est ce qui doit interpeller l'ensemble des acteurs : la « société de la connaissance » est aussi celle où un grand pays au système éducatif ancien ne dispose de fait pas des outils institutionnels ni intellectuels nécessaires à décider « en connaissance » de cause des objectifs des apprentissages des élèves qui lui sont confiés. La conscience de cette carence émerge peu à peu : la création du socle commun a été une étape importante de cette émergence, en même temps qu'elle a mieux fait apparaître les carences.

Le domaine déserté et en friches des politiques curriculaires incite à une réflexion politique sur les motifs profonds de ce manque d'attention : la manifestation la plus visible et efficace d'une plus grande attention portée aux apprentissages des élèves et, au bout du compte, à la qualité de l'école, passera toutefois par la mise en place d'une véritable politique de recherche en la matière.

La question reste de savoir quel type de relation savoirs/pouvoirs est à mettre en place en phase avec ces nouvelles orientations : nous plaiderions de notre côté pour une prise d'autonomie et pour une explicitation de ces rapports.

La prise d'autonomie passe sans doute par la fin d'une intimité coupable, qu'il s'agisse de cet exercice des savoirs d'Etat (de type DEPP), dont on a vu le temps qu'au bout du compte ils avaient fait perdre, ou des expertises qui courent toujours le risque d'apparaître ou d'être plus ou moins asservies (comme celles des inspections générales). Le pouvoir « éducateur » doit s'habituer à ne plus élaborer lui-même de savoirs et à s'ouvrir professionnellement et systématiquement à l'écoute des savoirs disponibles, notamment hors des frontières. Cette prise d'autonomie passe sans doute aussi par le développement d'une recherche contractuelle beaucoup plus active, et beaucoup plus ouverte sur l'international : c'est toute une recomposition des lieux et modalités de production de savoirs sur l'école qui semble émerger de l'aventure du socle commun, parce qu'il a suscité un besoin de connaissances inédit chez les acteurs de terrain. Besoin que l'autorité politique, arbitre fondamental du sens et allocataire de ressources, devrait prendre en considération.

Les producteurs de connaissances sur l'école devraient être plus actifs et sans doute moins timides en matière de politique curriculaire, condition pour que les sachants qui interviennent en ce domaine cessent d'œuvrer comme ils l'ont longtemps fait pour dépolitiser la question, le Prince de son côté devant apprendre à considérer que son éclairage par la connaissance n'entrave pas sa liberté, mais la renforce en l'étayant.



Annexe : autoanalyse des chercheurs

Cette analyse émane de deux chercheurs dont le positionnement par rapport à l'objet de la recherche doit être précisé. Il nous a semblé important de commenter plus particulièrement la position de Roger-François Gauthier qui est un administrateur de métier, ce qui l'a amené à analyser le système dont il est un des acteurs.

S'il a été initialement professeur (agrégé de lettres classique), dans l'enseignement secondaire et supérieur, en France et à l'étranger, il fut surtout administrateur civil (ancien élève de l'Ecole nationale d'administration) au sein de l'administration centrale du ministère de l'Education Nationale, en charge successivement de la plupart des aspects de l'enseignement secondaire, entre 1984 et 1988 d'une part, puis entre 1990 et 1995 d'autre part. Il a à ce titre été associé à la conception et la mise en œuvre de beaucoup des politiques éducatives de cette période.

Il est aujourd'hui inspecteur général de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche et consultant à l'UNESCO. Il dispense un cours de « politique éducative » au sein du master ECEF à Paris V. Il est par ailleurs associé à divers travaux de recherche, en France et à l'étranger, dans les deux domaines de l'évaluation et des contenus d'enseignement.

S'il n'a pas eu d'implication directe sur le thème du socle commun, il a eu à plusieurs reprises à connaître de questions, et notamment :

- En tant qu'administrateur, il pose dès 1987 la question de l'incurie décisionnelle du pouvoir politique en matière de contenus d'enseignement dans un ouvrage *Querelles d'école. Pour une politique des contenus d'enseignement* (Serdimap Hatier) ; cet ouvrage a eu une part dans la décision de créer un Conseil national des programmes.
- Lors de la création du Conseil national des programmes (1990), il réunit un colloque à visée administrative et opérationnelle intitulé « *Qu'est-ce qu'un programme d'enseignement ?* », dont les conclusions seront largement reprises dans la « *Charte des programmes* » élaborée par le CNP et seul outil de méthode ayant existé en France sur la fabrication des contenus ; il met en place au sein de l'administration centrale le premier « bureau des programmes d'enseignement », bureau qui sera ultérieurement fortement critiqué puis rogné au nom de l'idée que les contenus d'enseignement ne sont pas matière à administration ;
- Il est conduit à approcher la question des contenus, de la transposition didactique et des savoirs enseignés au collège dans les fonctions de directeur général du Centre national de

-
- documentation pédagogique qu'il occupe de 1995 à 2000 (mise en place de l'opération « *Savoirs collègue* ») ;
- En tant qu'expert, il fait partie en 1998 avec François Dubet et Marie Duru-Bellat du groupe chargé d'élaborer un rapport sur l'état du collège (*Le collège de l'an 2000*) à la demande de Ségolène Royal, ministre déléguée à l'enseignement scolaire ;
 - En tant qu'inspecteur général, il est auteur en 2006 d'un rapport « *Les acquis des élèves, pierre de touche de la qualité de l'école ?* », où il aborde les questions des rapports entre la prescription pédagogique, la conception des acquis et l'évaluation. A la suite de ce rapport il sera auditionné par le Haut-Conseil de l'Éducation dans le cadre de l'élaboration du « socle commun ».
 - Il n'a pas participé en direct aux travaux relatifs au socle commun, mais il a publié au cours de la période de nombreux articles et conférences sur les questions de contenus d'enseignement ainsi que d'évaluation des élèves dans la logique du socle commun (voir par exemple dans les Cahiers pédagogiques « *Et si on prenait le « socle » au sérieux ?* », n° 445, septembre 2006, ou dans la Revue internationale d'éducation « <http://www.ciep.fr/ries/ries38b.php>Ce que savent les élèves. « *L'insoutenable légèreté* » de la réalité scolaire française contemporaine », n° 43, 2006). Il a aussi travaillé, en liaison avec les IUFM des académies du Nord et de l'Est, sur les rapports entre le socle commun et la formation des maîtres.

Ses travaux actuels, tant en France qu'au sein de l'UNESCO (*Les contenus de l'enseignement secondaire dans le monde. Etat des lieux et perspectives*. UNESCO 2006 et 2007, versions anglaise et française), de même qu'en Inde et en Afrique le conduisent à s'intéresser aux conditions d'émergence ainsi qu'à l'importance des politiques curriculaires au sein des politiques d'éducation. Il est membre du comité scientifique et co-auteur du rapport (2009) « *Les politiques curriculaires par l'approche par compétences en Afrique* » (CIEP, AFD, BAD, MAE, OIF).

voisines et à développer une position spécifique sur la question du socle

Il a fait partie de cette petite frange de l'administration, à laquelle furent associés diversement et notamment des noms comme ceux d'André Legrand, Christian Forestier ou Dominique Raulin, qui n'appartenaient pas quand ces questions leur étaient soumises à la sphère politique, mais qui, de l'intérieur de l'administration, posèrent un ensemble de questions aux fonctionnements institutionnels qui visaient à œuvrer pour la mise en place de politiques curriculaires en France, même si le nom n'était pas employé. Non pas par un dessaisissement du pouvoir des enseignants et des inspections générales qui les

représentaient au profit de l'administration, mais par une ouverture du débat sur les objectifs des formations selon trois auspices :

- Dynamisation de la recherche en matière curriculaire et prise en compte de ses résultats ;
- Mise en place des conditions d'une écoute de la société civile sur les questions curriculaires ;
- Définition par l'Etat, à la fois arbitre au nom de l'intérêt général et garant du respect des valeurs reconnues par le droit, de cette politique curriculaire.

Annexe 2:

Liste des entretiens réalisés

- Norberto Bottani, ancien responsable de projets au sein du CERI (Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement) de l'OCDE
- Alain Bouvier, recteur, membre du Haut Conseil de l'éducation (HCE)
- Claude Capelier, ancien membre du Conseil National des Programmes (CNP)
- Philippe Claus, ancien rapporteur de la Commission nationale sur l'avenir de l'école
- François Dubet, professeur des universités, ancien membre de la Commission nationale sur l'avenir de l'école
- Christian Forestier, recteur, membre du Haut Conseil de l'éducation (HCE)
- Tristan le Coq, inspecteur général, ancien conseiller au cabinet du Premier ministre, directeur du CIEP (Centre international d'études pédagogiques)
- Philippe Meirieu, professeur des universités
- Denis Paget, ancien secrétaire général du SNES (Syndicat national des enseignants du second degré)
- Pierre-André Périssol, député, ancien président de la mission parlementaire d'information sur « la définition des savoirs enseignés à l'école »
- Dominique Raulin, ancien secrétaire général du CNP
- Jean-Michel Zakhartchouk, ancien rédacteur en chef des Cahiers Pédagogiques