

# Que doit-on apprendre à l'école ? Savoirs scolaires et politique éducative

---

Par Roger-François Gauthier et Agnès Florin<sup>1</sup>

Le 27 mai 2016

---

*Ce rapport ne cherche pas à proposer une nouvelle réforme. Le large débat autour de la réforme du collège a bien mis en évidence les blocages de la réflexion sur la question des programmes et le risque d'éparpillement des controverses. Puisque cette réforme est en cours, il nous semble opportun d'accompagner sa mise en place, d'encourager la responsabilité des acteurs et de déjouer quelques préjugés.*

*Il est en effet particulièrement étrange et paradoxal que l'école, institution consacrée au savoir et à la transmission des connaissances, parvienne si mal à traiter de la question des contenus de ce qu'elle enseigne, surtout dans un contexte de révolution technologique, d'intensification et d'élargissement des échanges, et de nouvelles opportunités économiques où la maîtrise des savoirs est perçue comme une nécessité.*

*Or, on fait trop souvent mine de l'ignorer, les savoirs scolaires ont une histoire. Leur installation dans les horaires des élèves sont le fruit d'une succession de rapports de force et de compromis. Les disciplines ne reflètent donc pas de manière simple les « savoirs savants », comme un quasi-décalque : elles se sont installées progressivement à l'école, en fonction de leur aptitude à servir de support aux apprentissages fondamentaux et d'approfondissement. Désintéressées, parce qu'elles sont soustraites aux contingences mondaines, elles s'emploient aussi à former de jeunes esprits qui auront une vie professionnelle et civique qui demande, aujourd'hui plus que jamais, un équipement pratique et intellectuel. Enfin, les disciplines, au-delà de leur ancrage historique et de leurs finalités pédagogiques propres, souffrent toujours de cet écart entre les programmes tels qu'ils sont prévus, les cours qui sont enseignés et ce qui est, au bout du compte, véritablement appris par les élèves.*

---

<sup>1</sup> Ce rapport, rédigé par Roger-François Gauthier et Agnès Florin, est également le fruit d'un groupe de travail composé de André Canvel ; Laurence Cornu ; Joël Lebeaume ; Laurence Loeffel ; Luisa Lombardi ; Isabelle Robin ; Philippe Tournier ; Philippe Watrelot.

*C'est pourquoi, on ne parle plus seulement aujourd'hui de « programmes » mais plus largement de « curriculum », en prenant en compte non seulement les connaissances transmises par l'enseignant mais l'appropriation de celles-ci par les élèves, ce qu'on appelle les compétences. En ce sens, les programmes concernent aussi la place et la réussite des élèves à l'école, les modes d'évaluation et les procédures de recrutement des enseignants puisqu'il ne s'agit plus seulement de demander aux enseignants de se conformer à une liste de prescriptions, mais de viser l'assimilation de compétences par les élèves qui leur sont confiés.*

*L'objet de ce rapport est donc de dépasser les blocages observés lors du dernier débat sur ce que l'école enseigne et de défendre une appropriation beaucoup plus profonde de cette question par tous les acteurs de l'éducation, et en premier lieu par les enseignants. En effet, le système éducatif français, parce qu'il est encore extrêmement centralisé, a en ces domaines un effet déresponsabilisant sur les acteurs. La France fait coexister à la fois un texte élaboré au niveau national d'inspiration curriculaire (le socle commun) et des programmes d'enseignement uniformes et extrêmement détaillés, élaborés, eux aussi, au niveau national, ce qui nous distingue de pays comme l'Angleterre, l'Espagne, la Finlande, l'Italie ou encore la Suède.*

*Le véritable enjeu de la transmission est de donner la possibilité aux élèves de s'approprier les savoirs dispensés. C'est bien l'objectif de l'approche du socle commun qui vise des compétences acquises. Les programmes nationaux ne sont donc qu'un instrument, qui doit faire l'objet d'une appropriation par les équipes pédagogiques, chacune en fonction de la situation qu'elles rencontrent localement. Cela ne veut pas dire d'adapter à la baisse les ambitions scolaires mais de travailler en gardant en vue les finalités de l'école. Les initiatives pédagogiques allant dans ce sens sont déjà nombreuses, elles trouveront dans les nouveaux textes un soutien à leur pratique.*

*Le temps presse. Les enquêtes internationales le démontrent, le niveau moyen des performances scolaires des élèves est médiocre et n'évolue pas favorablement. En outre, les inégalités sociales de réussite scolaire sont importantes et ne se réduisent pas : les élèves issus d'un milieu défavorisé sont moins impliqués, moins attachés à leur école, moins persévérants, plus anxieux que la moyenne des élèves de l'OCDE. Entre 20 et 30 % des élèves d'une classe d'âge arrivent en fin de scolarité obligatoire avec des savoirs insuffisants, qui compromettent aussi bien leurs chances de vivre de façon autonome que d'acquérir des compétences professionnelles.*

*Les propositions de ce rapport visent à construire des priorités et des corrélations nouvelles, qui manquent la plupart du temps aux politiques éducatives. Il s'agit notamment de faire de l'apprentissage des méthodes pour apprendre un objet*

*d'enseignement explicite ; d'offrir aux élèves le choix de certains enseignements et la chance d'améliorer la maîtrise des langues ; de permettre de mieux comprendre et connaître l'histoire des disciplines ; d'ouvrir les enseignements sur la vie quotidienne ; de faire évoluer les modes d'évaluation ; de renforcer l'autonomie du Conseil supérieur des programmes ou encore de repenser l'identité professionnelle, la formation et le travail collectif des enseignants en matière de contenus.*

*Notre rapport propose des voies pour dépasser les oppositions binaires opposant les compétences aux savoirs, les disciplines aux transversalités ou les notes à des validations. Le rôle actuel de l'éducation est si complexe qu'il exige souvent d'inventer des cohabitations et d'imaginer des articulations entre contraires apparents. Ce travail souhaite contribuer à ces gestes et à cette ambition.*

## SOMMAIRE

---

---

<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>5</b>
<b>1 - CONTENUS D'ENSEIGNEMENT, LES ENJEUX POLITIQUES</b> .....	<b>17</b>
1.1 - UNE INTERPELLATION SUR LA FINALITE PROPRE DES SAVOIRS QUE L'ECOLE ENSEIGNE .....	17
1.2 - INTERPELLER LES SAVOIRS ENSEIGNES : UNE QUESTION DE JUSTICE .....	25
1.3 - LA CONFIANCE DES ELEVES DANS L'ECOLE ET AU-DELA .....	27
<b>2 - LES OBSTACLES AU DÉBAT SUR LES CONTENUS D'ENSEIGNEMENT</b> .....	<b>32</b>
2.1 - UN LOURD DEFICIT DE PENSEE ET DE CONNAISSANCE .....	32
2.2 - UNE ABSENCE DE VISION GLOBALE DU SYSTEME EDUCATIF .....	40
2.3 - UNE MAITRISE INSUFFISANTE DE LEVIERS D'ACTION .....	46
<b>3 - PERSPECTIVES ET PRECONISATIONS POUR UNE POLITIQUE DES SAVOIRS A L'ÉCOLE</b> .....	<b>52</b>
3.1 - QUELLE ORGANISATION DES SAVOIRS SCOLAIRES ? .....	53
3.2. APPRENTISSAGES A DEVELOPPER .....	56
3.3 - RECONSIDERER LE MODE D'ÉLABORATION DES CURRICULA .....	65
3.4 - POUR UNE AUTRE CONCEPTION DE L'ÉVALUATION DES ELEVES .....	67
3.5 - REPENSER L'IDENTITE PROFESSIONNELLE, LA FORMATION ET LE TRAVAIL COLLECTIF DES ENSEIGNANTS EN MATIERE DE CONTENUS .....	69
<b>CONCLUSION</b> .....	<b>72</b>

## INTRODUCTION

A travers le monde entier, la question de « ce que l'école enseigne » s'est placée au premier plan des politiques éducatives ces deux dernières décennies : on a compris peu à peu que l'important n'était pas seulement que les élèves soient scolarisés, ni que les systèmes se démocratisent dans les chiffres, mais que les élèves apprennent vraiment, et qu'ils apprennent des choses pertinentes pour eux et pour la société présente et en devenir. En France aussi, la massification successive du collège, du lycée puis des universités a d'abord conduit à des politiques surtout quantitatives et structurelles, qui s'intéressaient peu à des questions de fond qui restaient à poser sur les fondements du savoir scolaire : est-il d'abord un instrument d'évaluation, la garantie supposée de la cohésion nationale, ou doit-il être considéré comme un bloc de culture légitime, un « équipement » pour réussir sa vie personnelle ou professionnelle ? Et comme tout cela n'était pas clarifié, le savoir scolaire a supporté, et supporte encore, le poids d'exigences institutionnelles et sociales floues et parfois démesurées. Pour en donner une première définition, il est possible de dire qu'il représente un ensemble d'acquis et de références qui accompagnent les individus tout au long de leur vie. En outre, alors que la société française est régulièrement troublée par l'idée qu'elle ne parvient plus à transmettre ses valeurs, la tentation est grande pour les responsables publics de se tourner vers l'école pour lui confier de nouvelles responsabilités, comme on l'a vu avec le retour, sous différentes étapes, de l'enseignement de la morale à l'école. On assiste ainsi à une multiplication des injonctions qui pèsent sur ce qu'on appelle traditionnellement des « programmes ».

Plus généralement, on observe une forme d'inflation mécanique des contenus, de sédimentation des traditions ou des habitudes ; pour de trop nombreux élèves, l'école apporte la première expérience d'un échec scolaire, souvent prémonitoire d'un échec à plus long terme.

La pente naturelle et collective face à tout cela est celle de l'agitation de surface, chaque fois qu'un programme doit « changer », mêlée à une indifférence quant au fond des questions posées : réagir à tout un passé sédimenté comme à toute une tradition d'évaluation qui, au gré des examens et concours, a contribué à façonner une part des hiérarchies sociales, est-ce possible ou souhaitable ? Si d'aventure apparaît malgré tout à l'agenda politique un projet de refonte des « programmes », le sujet devient aussitôt passionnel, et nombre de commentateurs de la vie publique se découvrent une soudaine expertise en histoire de la pédagogie et de l'institution scolaire, et croient savoir ce qu'il convient de faire.

Ce qui signifie qu'un débat de qualité sur ce que l'école enseigne est toujours renvoyé aux calendes ou escamoté.

**Le présent rapport plaide d'autant plus pour une large ouverture du débat sur ce que l'école enseigne au sein de la société qu'il défend aussi une appropriation beaucoup plus profonde du thème par tous les acteurs de l'éducation, et au premier chef par les enseignants.** En effet, le système éducatif français, parce qu'il est encore extrêmement centralisé, a en ces domaines un effet déresponsabilisant sur les acteurs : les « programmes » sont facilement sacrifiés parce qu'on ne sait pas d'où ils proviennent ni pourquoi il convient d'enseigner ceci plutôt que cela. C'est pourquoi il nous semble indispensable que les programmes descendent de leur piédestal illusoire pour devenir plus nettement un enjeu d'amélioration de la pertinence et de l'efficacité de l'école, avec une vision

plus claire de la finalité de l'éducation publique et une place nouvelle donnée aux acteurs locaux, au sein des établissements et écoles réelles : professeurs, autres personnels et partenaires, en allant jusqu'aux élèves, qui sont les premiers concernés.

## RETOUR SUR UN DEBAT

Au printemps 2015, une consultation a été lancée pour discuter des projets de programmes pour l'école primaire et le collège chargés de mettre en œuvre le « socle commun de connaissances, de compétences et de culture », sorte de « programme des programmes », tel qu'il venait d'être élaboré par le Conseil supérieur des programmes, à la demande formulée en 2013 par le législateur. Or le lancement de cette consultation n'a pas donné place à un débat serein et méthodique entre interlocuteurs recherchant l'intérêt général, mais à un affrontement caricatural notamment dans la presse entre des parties qui, au fond, ne voulaient pas débattre. S'affrontaient d'abord des lobbies, défendant des territoires disciplinaires ou des idées pédagogiques, et les questions de faisabilité ou de pertinence des propositions pour les élèves passaient au second rang. Plus symptomatique encore : beaucoup au fond feignaient d'ignorer, voire récusait le caractère inévitablement politique et social des choix à faire, défendant une vision éterniste des programmes d'enseignement et des disciplines qui les portent.

Ces prises de position du printemps 2015 sur des projets de programmes montraient la permanence d'un intérêt pour la question de l'école, largement relayé par les médias, mobilisant ministre, direction générale de l'enseignement scolaire, parlementaires, sociétés savantes, partis politiques, organisations professionnelles – à la fois associations de spécialistes et organisations syndicales –, fédérations ou associations des parents d'élèves, organisations patronales, ainsi que diverses personnalités. Mais finalement, ces prises de position juxtaposées ne constituaient pas un véritable débat sur les contenus d'enseignement, ni sur la problématique plus large de la refondation de l'École.

L'ouverture d'un débat sur les contenus d'enseignement ne recueillait pas d'emblée l'adhésion<sup>2</sup>. Sans parler des contestations qui portaient sur le contenu des programmes (et qui concernaient essentiellement le programme d'histoire, le plus sensible d'un point de vue politique, en cette période d'instrumentalisation de l'identité nationale), l'idée même d'ouvrir un débat contradictoire sur ce sujet rencontrait plusieurs types de critiques. Pour une grande part du public, qui se fonde sur ses souvenirs de la classe, la tradition scolaire est vue comme immuable et comme « allant de soi » : rien ne peut justifier dans ce cas que les programmes soient mis à jour, ni qu'on reconsidère le principe même de programmes d'enseignement disciplinaires. La stabilité des disciplines est aussi défendue par une partie des enseignants, qui sont recrutés pour leur maîtrise des savoirs propres à une discipline scolaire et dont le déroulement de carrière est directement lié à cette maîtrise initiale d'un corpus de connaissances. Dans les deux cas, on ignore, ou on feint d'ignorer, que les savoirs scolaires ont une histoire, que leur installation dans les horaires des élèves est le fruit de rapports de

---

<sup>2</sup> Des acteurs de l'ancien Conseil national des programmes (qui exista aux termes de la loi de 1989 de 1990 à 2005) avaient pourtant déjà noté il y a 20 ans qu'en France, mais c'est sans doute le cas ailleurs aussi, les contenus à enseigner ne s'imposaient plus aux élèves et aux enseignants « avec le sceau de l'évidence indiscutable » de naguère et « ne résultaient plus d'un argument d'autorité, mais constituaient légitimement un objet de débat ».

force et de compromis. On ignore aussi, ou feint d'ignorer l'écart qui existe entre les programmes tels qu'ils sont prévus, les cours qui sont enseignés et ce qui est, au bout du compte, véritablement appris par les élèves.

Pour une autre part du public, le problème est en quelque sorte inverse : ce qui mérite d'être enseigné, c'est ce qui aura le plus d'utilité pour les élèves. Il y a toutefois une grande équivoque sous ce mot. Utile à quoi ? A des études supérieures ? A la vie immédiate ? A la formation de la personne ? Dans une perspective professionnelle ? Les finalités professionnelles, par exemple, sont essentielles, et les carrières ne seront pas linéaires pour la plupart des jeunes d'aujourd'hui. Elles ne sauraient justifier une conception à courte vue, qui se révélera très vite défavorable aussi bien aux intérêts particuliers qu'à l'intérêt collectif. Mais il existe aussi une grande part du public, enseignants, élèves, parents d'élèves ou, plus largement, citoyens, préoccupés de notre avenir commun, qui souffrent des divers désordres et impuissances empêchant l'école d'atteindre ses fins, et en particulier d'être efficace et juste. Notre objectif est qu'ils trouvent ici quelques motifs d'optimisme.

Que ce débat soit animé par l'Etat est en soi déjà difficile à admettre pour nombre d'intervenants : ce n'est qu'à partir de la première moitié du XIXe siècle, et très progressivement, que l'Etat, dans son organisation politique, s'est occupé d'éducation. Il n'est pas étonnant que la matière éducative, qui préexista longtemps à cet investissement politique, doive être aux yeux de certains absolument pensée loin du cadre politique.

Beaucoup, sinon tous, acceptent que l'École ait une « administration », chargée d'organiser et de gérer matériellement le passage des élèves à l'école. En revanche, pour la définition des missions de l'École, la question des savoirs à enseigner, plus encore la culture qui peut résulter des apprentissages de l'École, ou pour le choix des méthodes pédagogiques, nombreux sont ceux qui mettraient facilement en cause l'implication publique, sans même parler de l'Etat, en un domaine qui peut en effet paraître relever de la liberté de chacun, de chaque famille, ou de chaque conviction philosophique ou religieuse.

Pourtant, l'institution, par la volonté du législateur, a récemment voulu que soient mises en place les conditions d'un travail plus approfondi sur la question des contenus, en créant le Conseil supérieur des programmes. Plusieurs caractéristiques de ce Conseil montrent qu'il constitue une brèche dans la situation antérieure : réputé « indépendant » du pouvoir politique, il est composé de personnalités diverses, issues de la société civile ou élues de la République, ce qui crée théoriquement entre elles et autour d'elles les conditions d'un débat nouveau sur ces questions. On voit bien qu'un nouveau type de débat démocratique se cherche sur l'école : l'Etat doit améliorer ses procédures, et le pouvoir politique prendre ses distances. Les citoyens n'ont pas besoin d'être experts ni professionnels pour avoir voix au chapitre, et le « débat public » pourrait donner l'occasion de re-légitimer l'école, de lui repréciser son « mandat », ses missions, de lui redonner confiance. L'objectif de ce rapport est de faire réfléchir aux enjeux, mais aussi aux conditions politiques de la mise en place d'un tel débat.

## **HISTORIQUE : LES POLITIQUES EDUCATIVES NE SE SONT PAS TOUJOURS PREOCCUPEES DU SENS DE CE QUE L'ECOLE ENSEIGNE**

La prise en compte de la question des contenus dans les « politiques éducatives » ne va pas de soi : en effet, depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale, mais en fait à partir d'idées bien antérieures, les politiques d'éducation de l'Etat-Providence (*Welfare state*) ont surtout été, dans presque tous les pays, des politiques de démocratisation de l'« accès » à différents niveaux scolaires, au nom de la justice mais aussi au nom du développement des compétences nécessaires à la croissance économique. D'autres politiques ont concentré les efforts : celles de diplomation (de type « conduire tel pourcentage d'une classe d'âge au niveau de tel diplôme »), qui définissent à un niveau public la valeur monétaire des diplômes et celles qui touchent à l'organisation des systèmes (public vs privé, centralisé vs décentralisé, systémique vs hétérogène).

Or ces politiques de démocratisation, par le fait même qu'elles ambitionnaient de faire parvenir de nouvelles catégories sociales à des études plus longues, ne se préoccupaient pas de ce que ces études proposaient en termes de savoirs. « Ouvrir les portes » semblait suffire, de façon quelque peu mécaniste.

L'exemple le plus célèbre, et aux conséquences les plus fâcheuses, fut celui du collège dit unique qui se généralise après 1975 (loi Haby) dans des conditions telles qu'on étendit à tous les élèves accédant à une filière désormais unique les programmes qu'on proposait antérieurement aux seuls élèves de la filière la plus académique et la plus conforme à des canons scolaires traditionnellement réservés à une minorité. L'écart toutefois entre ce que les enfants apprenaient à l'école primaire et la culture du second degré que leur imposait le collège ne s'était pas réduit par enchantement, et une réforme faite dans la perspective d'augmenter les viviers, pour faciliter les parcours, les rendit en fait souvent plus décourageants.

Une large partie du scandale de l'école française, depuis lors, à savoir le caractère immaîtrisable du développement de l'échec scolaire, qui frappe d'abord et surtout les plus modestes, peut sans doute s'expliquer par cette illusion qu'une politique éducative pourrait ne pas se préoccuper de la question des contenus. La question a commencé toutefois à apparaître dès la loi de 1989, qui créa un Conseil national des programmes (CNP), mais davantage, aux yeux d'un public plus large, depuis le début des années 2000, en particulier avec la réelle innovation de fond et de forme que constitua le socle commun, voté par le législateur dès 2005, puis repris dans la loi de Refondation de 2013, dont on a pu dire qu'il constitua un premier essai d'une politique curriculaire en France<sup>3</sup>. Toutefois ce changement reste assez symbolique, et confidentiel : son sens politique n'est pas clair et d'évidentes limites montrent que le débat politique et social ne s'est pas encore vraiment emparé de la question des contenus et des savoirs scolaires, au-delà du grand débat animé par Claude Thélot dans les années qui ont précédé la loi de 2005. C'est un peu un point aveugle des politiques éducatives. Le mot même de compétence (voir sa définition dans l'encadré ci-dessous) est certes utilisé dans le champ de la formation professionnelle ; il est aussi une référence pédagogique consistant à dire qu'un savoir n'a de pertinence que lorsque celui qui le possède est capable de le réinvestir ; il a

---

<sup>3</sup> [« Le curriculum dans les politiques éducatives »](#), *Revue Internationale d'Education de Sèvres*, n°56, 2011. Définitions p.3 ; numéro coordonné par R.F. Gauthier.

montré aussi ce que peut avoir de pernicieuse l'introduction par l'institution d'un concept dans le domaine pédagogique s'il n'est pas entouré de toutes les précautions interprétatives et de la formation nécessaire : au lieu d'avancer, la machine s'est grippée sur ce mot qui déchaina indument des guerres de religions parmi les enseignants, en opposant à tort connaissances (voir la définition), que l'opinion dominante rattachait aux savoirs académiques et aux disciplines, et compétences, souvent rejetées sous le faux procès d'introduire on ne sait quelle logique capitaliste au cœur de l'école.

Retenons que les décisions touchant les programmes sont traditionnellement, aux termes du Code de l'éducation, et en dehors du socle commun qui marqua à cet égard en 2006 une rupture aussi juridique, l'objet de simples arrêtés du ministre (norme censée être pérenne arrêtée par un personnage politique qui ne l'est pas). Et la méthode d'élaboration est restée jusqu'en 2014 (création du Conseil supérieur des programmes) la plupart du temps indéfinie et confidentielle, variant au bon vouloir du pouvoir politique, sans transparence<sup>4</sup>.

#### Encadré 1 - Itinéraire de mots et de significations

Les mots et expressions suivants ont en commun de désigner diverses références nécessaires pour réfléchir à ce que l'école enseigne. Cette liste part des références les plus classiques de programme et de savoir pour en arriver à définir le savoir scolaire, entre connaissances et compétences. Elle aborde enfin les concepts de curriculum et de socle, avant de s'intéresser au dernier mot apparu dans la loi de 2013 dans la dénomination du socle : celui de culture, notamment dans l'expression culture commune<sup>5</sup>.

- **Programme** : nom traditionnellement donné, en France, à la prescription nationale qui détermine ce qui doit être enseigné au sein des écoles, collèges et lycées. Les programmes sont nombreux, traditionnellement rédigés par année d'études et par disciplines, ce qui leur confère une structuration peu synthétique et un style peu accessible aux non spécialistes. Les programmes ont été, jusqu'en 2016, en concurrence avec le socle commun, alors que désormais ils ne devraient être que la déclinaison du socle par cycle et discipline.
- **Savoir** : ensemble organisé de connaissances et compétences construites ou acquises par l'étude ou l'expérience. Le savoir constitue une composante individuelle de l'identité d'une personne, mais aussi un ensemble de connaissances et de compétences partagées par un groupe social, voire par l'humanité toute entière. On peut distinguer (sans qu'ils s'opposent) savoir, savoir faire (capacités opérationnelles nécessitant des connaissances procédurales) et savoir être (comportements vis-à-vis de l'environnement et capacités relationnelles).
- **Savoir scolaire** : la partie des savoirs disponibles que l'école retient comme devant être enseignés, et qu'elle organise comme pouvant l'être, par différents instruments didactiques.

<sup>4</sup> Il y avait eu, comme on l'a signalé, de 1991 à 2005, l'exception notable du Conseil national des programmes, dont les travaux mériteraient d'être évoqués en ce qu'ils furent une première recherche d'un mode pertinent d'organisation en la matière.

<sup>5</sup> Les définitions proposées empruntent à des conceptions classiques en psychologie cognitive et en sciences de l'éducation.

Il est inspiré soit de connaissances académiques, soit de pratiques sociales, soit de références purement scolaires.

- **Discipline** : organisation sectorielle des savoirs, définie par des spécialistes du domaine, inspirée de la recherche (discipline scientifique) ou de l'enseignement (discipline scolaire) qui consiste à délimiter de façon spécifique l'association d'un objet, de concepts, d'une méthode et d'outils de recherche.
- **Pratiques sociales** : ensemble de pratiques à l'œuvre dans un métier ou une société, et pouvant servir de référence à des apprentissages scolaires, sans référence académique.
- **Connaissance** : résultat du traitement d'informations perçues, stocké et organisé en mémoire, qui peut ou non être utilisé pour agir (résoudre un problème, apprendre). On distingue les connaissances déclaratives (relatives à quelque chose : concept, principe, règle) et les connaissances procédurales (ensemble d'actions visant à la réalisation d'une tâche, comme un algorithme de calcul ou les connaissances pour conduire une voiture). Réussir un apprentissage nécessite souvent que les connaissances déclaratives soient activées et transformées en connaissances procédurales. La connaissance implique, de la part de celui qui connaît, la compréhension, c'est-à-dire la maîtrise d'un rapport de significations autour de l'objet de la connaissance.
- **Compétence** : capacité à mobiliser des ressources cognitives (savoirs, connaissances procédurales, savoir-faire, savoir être) face à une situation complexe<sup>6</sup>. La compétence n'est pas directement observable, mais elle se manifeste dans l'action (distinction entre compétence et performance en linguistique ou en psychologie). Le mot de compétence est arrivé dans le champ de l'enseignement général au début des années 2000 et, souvent présenté à tort comme un concept qui ne relevait que de la formation professionnelle, il a été abusivement opposé à la notion de connaissance, alors que les deux notions sont complémentaires. Elles ont été rassemblées en 2013 au sein du concept de culture (voir ce mot).
- **Curriculum** : nom donné à une prescription pédagogique plus large que le programme, en ce sens qu'elle vise l'ensemble de l'expérience d'apprentissage de l'élève, et qu'elle intègre l'apport des différentes disciplines, des différents niveaux d'enseignement, mais aussi de la façon dont les élèves sont évalués, les examens organisés et les professeurs formés. Elle peut être construite au niveau national (curriculum national) comme au niveau de chaque école (curriculum d'établissement), même si c'est dans le respect d'un curriculum national. On peut citer par exemple deux modalités de construction d'un curriculum :
  - o un socle commun est défini à partir d'un ensemble de connaissances et de compétences attendues à telle étape d'un cursus scolaire, sur lesquelles pourront être

<sup>6</sup> Définition dans le socle commun : « Une compétence est l'aptitude à mobiliser ses ressources (connaissances, capacités, attitudes) pour accomplir une tâche ou faire face à une situation complexe ou inédite. Compétences et connaissances ne sont ainsi pas en opposition. Leur acquisition suppose de prendre en compte dans le processus d'apprentissage les vécus et les représentations des élèves, pour les mettre en perspective, enrichir et faire évoluer leur expérience du monde. »

construits des développements ultérieurs (nouvelles études, spécialisations, vie personnelle, activité professionnelle) ;

○ un tronc commun consiste à définir les apprentissages qui doivent être ceux de tous les élèves, qui par ailleurs peuvent de façon facultative ou optionnelle suivre d'autres enseignements que ceux consacrés au tronc commun.

- **Culture** : selon l'Unesco, la culture au sens anthropologique désigne « l'ensemble des traits distinctifs, spirituels, matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts, les lettres et les sciences, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances<sup>7</sup> ».

Dans le champ éducatif, on parle de culture commune pour désigner un ensemble relié de connaissances et compétences faisant partie d'un curriculum, qui définit ce qui, étant acquis par tous les élèves, permet l'échange entre les membres d'une société donnée, mais elle est aussi personnelle, désignant ce qui, s'agrégeant autour de cet ensemble commun pour chaque individu, lui permet à la fois de comprendre le monde et d'y agir.

## URGENCE ET ACTUALITE D'UN DEBAT

L'école est affaire de sens : l'existence de politiques seulement quantitatives et structurelles, délaissant les questions du sens et des contenus, ne peut donc suffire.

Aussi faut-il rappeler l'importance, et même l'urgence, d'un débat sur ce que l'école doit enseigner. Essentiellement pour deux motifs qui nous guideront :

- Parce que les difficultés des élèves français, en particulier dans les catégories populaires, et comme le montrent les enquêtes internationales, sont telles que la question du rapport qui se crée entre ces élèves et les savoirs que l'École<sup>8</sup> a pour mission de diffuser, doit être posée plus activement qu'elle ne l'est ;
- Parce que le contexte de production, de diffusion, de validation des savoirs dans les sociétés contemporaines s'est tellement transformé, qu'il est urgent de prendre en compte ces mutations dans la façon dont on sélectionne et dont on organise les savoirs à enseigner.

## Des inégalités criantes dans l'accès des élèves aux savoirs

Les enquêtes internationales du type de PIRLS<sup>9</sup>, PISA<sup>10</sup> ou HBSC<sup>11</sup> l'ont illustré avec éclat, et de façon répétée, depuis les années 2000 : l'école française se situe mal parmi un certain nombre de

<sup>7</sup> « Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles, Conférence mondiale sur les politiques culturelles », UNESCO, Mexico City, 26 juillet - 6 août, 1982

<sup>8</sup> Le mot école, sans autre précision, renvoie à l'institution scolaire dans son ensemble.

<sup>9</sup> PIRLS: *Progress in International Reading Literacy Study*.

<sup>10</sup> PISA : Programme international de suivi des acquis des élèves (PISA) de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), portant sur la maîtrise de la langue, les mathématiques et les sciences. Dans PISA, par exemple, les pays sont évalués sur les compétences observées des élèves à 15 ans, sous l'angle de la

pays auxquels il est possible de nous comparer. Même si ce que montrent ces enquêtes n'est pas à considérer sans un regard critique, quantité de signes convergent de façon préoccupante et recourent d'ailleurs souvent ce que des enquêtes nationales permettraient de déceler.

Les résultats des élèves français soulèvent plusieurs observations : le niveau moyen des performances scolaires est médiocre et n'évolue pas favorablement ; la proportion d'élèves faibles est importante, augmente et creuse son écart ; l'anxiété ressentie par les élèves, quels que soient leurs résultats scolaires, et leur manque de confiance en eux-mêmes sont, en moyenne, à un niveau très élevé, par rapport à ceux de pays de même niveau économique (même si celle des élèves en situation de réussite reste réduite) ; les inégalités sociales de réussite scolaire sont importantes et ne se réduisent pas et les élèves issus d'un milieu défavorisé sont moins impliqués, moins attachés à leur école, moins persévérants, plus anxieux que la moyenne des élèves de l'OCDE.

#### **Encadré 2 - Les résultats des élèves français dans les comparaisons internationales**

- Le niveau moyen des performances scolaires est médiocre et n'évolue pas favorablement : en fin de primaire (PIRLS), par exemple, les performances des élèves français en compréhension de textes, qui constitue une base de l'acquisition des connaissances, ont reculé de plus de 10 points en 10 ans (2001-2011) ; la France a un résultat global inférieur à la moyenne de l'Europe. Si, en mathématiques, le score des élèves français à PISA 2012 est dans la moyenne de l'OCDE, il a diminué de 15 points depuis 2003, avec beaucoup plus d'élèves en difficulté ;
- Le groupe des laissés pour compte est important, augmente et creuse son écart : toujours pour PIRLS en fin de primaire, par exemple, la proportion d'élèves faibles est significativement plus élevée en France (32 %) qu'en Europe (25 %). Si pour les jeunes de 15 ans (PISA 2012), les résultats des élèves français en compréhension de l'écrit sont restés dans la moyenne de l'OCDE, les écarts de performances se sont creusés en 10 ans entre les élèves les moins performants et les très performants, de même qu'entre garçons et filles (c'est la progression des filles qui explique celle du groupe le plus performant) ;
- Les élèves performants : à PISA 2012, le taux d'élèves français très performants en compréhension de l'écrit a progressé de 4 points (6 points pour les filles, 2 points pour les garçons) depuis 2000, mais dans le même temps, la France a reculé dans le classement de l'OCDE, car d'autres pays ont davantage progressé, après avoir mis en œuvre un certain nombre de réformes pour améliorer leur système d'éducation. En sciences, le score des élèves français est resté stable depuis 2006, dans la moyenne des pays de l'OCDE. En mathématiques, par rapport aux résultats de 2003, il y a à peu près autant d'élèves très performants (niveau 5 ou 6 de compétence), mais beaucoup plus d'élèves en difficulté (niveau 2), et les résultats de tous les élèves ont baissé : de 6 points pour les 10 % d'élèves les plus performants et de 23 points pour les 10 % d'élèves les moins performants, ce qui indique que le système s'est globalement dégradé, principalement par le bas. Dans le même temps, d'autres pays (Italie, Pologne, Portugal) ont réduit leur proportion d'élèves en difficulté tout en augmentant celle de leurs élèves très performants. En Pologne, le taux d'élèves en

performance (quels résultats pour quelle fraction de la population observée ?), ainsi que sous l'angle de l'équité des systèmes (quelle incidence de l'origine sociale des élèves sur leur performance ?)

<sup>11</sup> HBSC : *Health Behaviour in School-Aged Children*. Suivi international de l'OMS.

difficulté est passé de 22 à 14 % et celui des élèves très performants est passé de 10 à 17 %.

- L'angoisse et le manque de confiance en soi des élèves sont à un niveau très élevé : les élèves français sont marqués par une faible estime de soi, ainsi que par un niveau d'angoisse élevé : depuis 2003, la France reste parmi les pays de l'OCDE celui où le niveau d'anxiété des élèves est le plus élevé (avec la Corée, le Japon, l'Italie et le Mexique) et où l'impact de cette anxiété sur les performances est le plus grand. PISA montre également que les élèves français s'ennuient en classe bien plus que dans d'autres pays. Si l'ennui n'est pas en soi négatif (il permet aussi aux enfants de rêver, de réfléchir à ce qu'ils souhaitent faire, de planifier des actions, etc.), il peut également conduire au désintérêt pour l'école, à la démotivation, voire au décrochage pour ceux qui sont en difficulté dans les apprentissages scolaires.

- L'École est particulièrement peu équitable et ne parvient pas à le devenir : la corrélation entre le milieu socio-économique des élèves et leurs performances scolaires est bien plus marquée en France que dans les autres pays de l'OCDE. Plus significativement encore, les élèves issus de l'immigration sont au moins deux fois plus susceptibles de se trouver parmi les élèves en difficulté (sous le niveau 2 en mathématiques en 2012 : 16 % en Australie et au Canada, 43 % en France<sup>12</sup>). Même après contrôle du milieu socio-économique en France, les élèves issus de l'immigration accusent des scores inférieurs de 37 points à ceux des autochtones<sup>13</sup>, ce qui représente l'équivalent d'une année d'études (moyenne OCDE : 21 points). La situation n'évolue pas favorablement à cet égard avec le temps (à la différence d'autres pays, comme le Mexique, la Turquie ou l'Allemagne)<sup>14</sup> : le système d'éducation français est plus inégalitaire en 2012 qu'en 2003 et les inégalités sociales de réussite se sont aggravées depuis 2003.

- En faisant le lien entre les données relatives à l'attitude des élèves face à l'école et les données socio-économiques relatives, on constate que les élèves issus d'un milieu défavorisé sont moins impliqués, moins attachés à leur école, moins persévérants, plus anxieux que la moyenne des élèves de l'OCDE, ce que confirme l'enquête HBSC.

Pour des motifs sans doute divers, l'école française ne semble pas parvenir, alors que le symptôme et sa gravité sont depuis longtemps identifiés, à s'amender, malgré la mise en œuvre de plusieurs politiques publiques de long terme, dont celle de l'éducation prioritaire a été une des plus significatives.

---

<sup>12</sup> D'autres pays aussi ont un taux élevé, de l'ordre de 40 % : Autriche, Finlande, Italie, Mexique, Portugal, Espagne, Suède.

<sup>13</sup> [Une étude de Y. Brinbaum, L. Muguérou et J.L. Primon, publiée par l'INSEE en 2012](#) sur les parcours scolaires en France (obtention d'un diplôme du 2<sup>nd</sup> cycle du secondaire ; obtention du baccalauréat) de jeunes de 20 à 35 ans issus de l'immigration, selon leur origine migratoire, indiquait que la prise en compte de leur milieu social et familial réduit fortement les inégalités selon l'origine migratoire, mais que quelques-unes demeurent. L'étude indique notamment que les jeunes de l'immigration du sud-est asiatique sont en « sur-réussite », alors que les jeunes de l'immigration turque sont en « sous-réussite » ; et que, toujours à conditions sociales et familiales équivalentes, les filles de l'immigration marocaine et tunisienne obtiennent davantage le baccalauréat que les filles non immigrées.

<sup>14</sup> Voir A. Schleicher, « PISA 2012 : repenser l'éducation sous un angle nouveau », *Administration et Education*, N°1, 2015

On peut dire que les jeunes Français sont placés par le jeu actuel de l'école dans une configuration telle qu'un nombre très important d'entre eux reste à l'écart de beaucoup de savoirs considérés comme indispensables, et parviennent en fin de scolarité obligatoire sans les maîtriser. Selon les enquêtes et les compétences de base considérées, entre 20 et 30 % des élèves d'une classe d'âge arrivent en fin de scolarité obligatoire avec des savoirs<sup>15</sup> insuffisants, qui compromettent leurs chances aussi bien pour vivre de façon autonome que pour acquérir des compétences professionnelles.

Mais au-delà des savoirs proposés à des élèves qui ne parviendront pas à les acquérir, combien d'enfants, au sein d'un système qui distille progressivement les élèves entre différentes voies et filières d'études, seront privés, en raison même du dessein de ces filières, de pans de savoirs entiers qui ne sont pas prévus pour eux ? On peut par exemple constater que des savoirs considérés dans telle filière comme indispensables pour former à la liberté de penser, comme la philosophie, sont inexistant dans telle autre, et notamment dans les filières professionnelles. On pourrait en dire de même à propos de la culture scientifique, et surtout technique, dont beaucoup de lycéens de deux filières générales sur trois sont privés, alors même qu'on affiche l'ambition de tous les préparer à la vie dans le monde contemporain.

Ainsi donc le système éducatif français, qui parvient à former une élite correspondant à ses traditions mais trop réduite par rapport aux nouveaux enjeux de la société de la connaissance, maintient-il des masses d'élèves à l'écart de savoirs : ces élèves ne bénéficieront pas d'un accès suffisant à la culture et ne disposeront pas des savoirs et compétences qui sont indispensables à leur vie adulte et à la société entière.

On voit bien toutefois que si l'on veut traiter cette question, l'école doit être très au clair, plus qu'elle ne l'est actuellement, sur les bénéfices que tel ou tel corpus de savoirs peut apporter à l'ensemble de la population. En quoi l'école va-t-elle au-delà d'une simple duplication des enseignements qu'elle diffuse traditionnellement à une petite élite formatée à la sélection « à la française » ? Au-delà de la désignation de tel ou tel corps de savoir comme indispensable, quel type de « rapport au savoir » s'agit-il de construire pour les différents élèves et les élèves dans leurs différences ?

Telle est la question, éminemment politique, qui aurait pu être débattue à l'occasion de la consultation sur les programmes : décider quel type de diffusion des différents savoirs est à favoriser au sein d'une société, et quelle part l'école doit jouer dans cette diffusion.

### **Quel sens pour l'école dans une société dite de la « connaissance » ?**

La connaissance est en effet au cœur de l'expérience, multiforme, de l'humanité. La plupart des sociétés ont mis en place des pratiques, par exemple familiales, ou des structures, par exemple scolaires, pour traiter de la question spécifique de la formation des jeunes générations (mais pas seulement) en matière de connaissances. Mais cette formation des jeunes générations en matière de connaissances n'a pas plus le même sens qu'autrefois : la diffusion des technologies de l'information et de la communication, l'utilisation croissante d'Internet, et la mondialisation ont entraîné à la fois

---

<sup>15</sup> Nous employons ici le terme « savoirs » avec le sens très général de ce qui peut être appris, couvrant par exemple connaissances, compétences et savoir-faire.

des connaissances plus accessibles, plus vastes et plus évolutives. Il est parfois difficile, et en tout cas complexe, d'articuler ces trois transformations. Autrement dit, l'époque actuelle rend indispensable de se demander ce que signifie l'école du point de vue de la connaissance.

Trois séries de questions apparaissent, concernant les rythmes d'apprentissage des enfants, l'évolution des connaissances et les objectifs collectifs assignés à l'école.

L'école n'a pas encore tiré, tout d'abord, toutes les conséquences de ce qu'on connaît sur les mécanismes psychologiques des apprentissages, en particulier en ce qui concerne les rythmes d'assimilation des nouveaux savoirs, les capacités de mémorisation et plus généralement le développement de l'enfant. L'école transmet des connaissances adaptées à des jeunes enfants puis à des adolescents, mais qui doivent aussi leur servir de bagage, au-delà de l'école, pour continuer à se former tout au long de leur vie professionnelle.

Le lien entre l'apprentissage scolaire et la transmission familiale fait aussi l'objet de nouvelles adaptations. Historiquement, l'école en France s'est construite sans (voire contre) les parents, mais en se retranchant de plus en plus, paradoxalement, sur un modèle transmissif en classe qui survalorise l'acte d'enseigner au détriment de celui de faire apprendre, cette dimension étant renvoyée à la sphère privative de la famille alors qu'elle concerne au premier chef l'école.

Depuis la loi Haby, les parents ont obtenu des droits individuels (par exemple à l'information), et collectifs, tels que le droit d'être représentés dans des conseils des établissements scolaires. Plus récemment, les concepts de « communauté éducative » (partenariat avec les parents ; loi Jospin 1989) et de « co-éducation » (loi Peillon 2013) ont visé à dépasser cette coupure historique entre les familles et l'école.

D'autre part, la croissance exponentielle de la masse des savoirs disponibles, de plus en plus souvent éclatés entre des spécialités elles-mêmes de plus en plus nombreuses, montre l'impossibilité de rester dans une logique d'accumulation des savoirs. Il existe des savoirs qui ne correspondent pas forcément à ce que la tradition scolaire a consacré comme tel jusqu'à présent et qui ont pourtant toute leur importance : une expression orale efficace est par exemple devenue indispensable pour tous, de même que le rapport critique aux statistiques, comme certains savoirs issus des sciences humaines - sociologie ou psychologie - entrés dans le « domaine public », mais pas encore reconnus à l'école en France. De plus, les savoirs qui sont enseignés à l'école sous la forme de « disciplines » ne correspondent pas toujours à ce qui peut aider aujourd'hui les élèves à se repérer face aux complexités du monde. La sélection et le traitement de l'information, à mesure que les élèves sont exposés à des flux croissants mais chaotiques de « données », nécessitent des outils fondamentaux de compréhension et de repérage. L'appréhension abstraite des questions reste trop souvent privilégiée au détriment d'une assimilation réelle par les élèves. Quand on parle en effet de « ce que l'école enseigne », nous risquons, si nous n'y prenons pas garde, d'admettre pour acquise l'attitude qui consiste à prendre « ce que l'école doit enseigner » (une prescription juridique) pour « ce qu'elle enseigne réellement », et, plus encore, pour « ce que les élèves apprennent », voire pour l'effet de ce qu'ils apprennent sur leur culture et sur leur vie. De même, le sujet de cet enseignement est certes un élève, mais il est en même temps, un adolescent ou un enfant.

Mais la question peut aussi se poser plus largement. En effet, l'école n'ayant pas sa finalité en elle-même, la question devient celle de l'intérêt d'un débat public sur les savoirs, les compétences, les modes de penser, d'apprendre, de sentir et de vivre des futurs membres de la communauté nationale. Enfin, au-delà des bénéfices individuels que les individus peuvent retirer de leur formation, la société se fixe nécessairement des préférences collectives, en termes de culture commune, dans les finalités des enseignements. La diversification culturelle croissante de notre société rend aussi plus difficile le débat sur la transmission des grandes références collectives, qui nous aident à faire société.

## 1 - CONTENUS D'ENSEIGNEMENT, LES ENJEUX POLITIQUES

L'École reste essentielle dans cet enchaînement d'apprentissages qui dessine la vie de chacun. Mais cette pièce essentielle n'est plus unique : à l'échelle d'une vie, ce que l'École enseigne est désormais en dialogue voire en concurrence avec les apprentissages forgés dans d'autres cadres (divers médias, groupes de pairs, loisirs, formation continue, etc.).

Nous abordons donc ici la question des enjeux politiques de trois façons :

- Une société doit expliciter la fonction assignée à la connaissance que diffuse l'école.
- Une société s'expose à des risques forts si elle ne veille pas à une diffusion la plus égalitaire possible des savoirs disponibles : sous-qualification d'une partie de sa population, injustices et révolte contre cette discrimination de la part de ceux qui en sont victimes, communautarismes des savoirs, la marchandisation des savoirs qui détruirait le bien commun de la connaissance ;
- Un Etat ne peut pas soutenir un système scolaire sans que ce dernier bénéficie de la confiance de la population: la question du sens de ce que l'école enseigne pour toutes les strates de la population est capitale. Cette confiance doit d'abord être créée chez les élèves<sup>16</sup>.

### 1.1 - UNE INTERPELLATION SUR LA FINALITE PROPRE DES SAVOIRS QUE L'ÉCOLE ENSEIGNE

Par le passé, les savoirs de l'école ne faisaient une vraie concurrence qu'aux savoirs religieux, dont il convenait de réduire l'emprise. Leur visée commune était celle de l'émancipation des esprits.

#### 1.1.1 - Une visée d'émancipation plus nécessaire que jamais

Le recours au mot d'« émancipation » pour désigner la visée de l'École est ancien et peut renvoyer à des interprétations diverses, économique et sociale par exemple, mais aussi épistémique. L'idée est que non seulement la connaissance est seule à même de permettre à l'individu d'échapper aux préjugés et à l'emprise des autres (ce qui renvoie au concept d'émancipation des Lumières, tel qu'il a pu être formulé, par exemple, par Condorcet), mais encore que l'histoire de la connaissance humaine est une émancipation permanente des états antérieurs du savoir (les travaux de Gaston Bachelard et Karl Popper s'inscrivent dans cette analyse). L'École est dans son rôle en mettant au centre de son action le développement de la liberté de penser fondée sur l'exercice de la raison, qui peut par exemple contrer le relativisme sceptique, l'endoctrinement religieux ou encore la manipulation technique.

---

<sup>16</sup> Auduc, J.L. « *Parents et école : rétablir la confiance* », Terra Nova, 2011.

Sondage OpinionWay pour La Croix et l'APEL, « *Regard des parents sur la confiance et les jeunes à l'école et en famille* » Février 2013.

Tout cela peut presque sembler banal si on oublie que tous les systèmes scolaires au monde n'ont pas cette visée : Denis Meuret<sup>17</sup> a clairement opposé ce qu'il appelle le « décillement », l'action d'ouvrir les yeux d'un jeune oiseau, par lequel il nomme l'entreprise d'éducation « à la française », telle que défendue par Durkheim, et l'« empowerment<sup>18</sup> » par lequel, dans l'esprit par exemple de John Dewey, l'éducation états-unienne propose aux élèves de ce pays essentiellement de s'équiper pour se frotter au monde et à la société.

La lutte pour l'émancipation demeure une priorité. Et l'enjeu de l'école, c'est-à-dire d'un lieu public et non confessionnel centré sur l'apprentissage des savoirs, est précisément d'être au clair sur la visée émancipatrice de tous les savoirs qu'elle propose.

### 1.1.2 - Répondre aux besoins et questions de ceux qui apprennent

Cette finalité d'émancipation établie, et en admettant même que l'École parvienne à faire que ce qu'elle enseigne poursuive authentiquement cette finalité, reste à savoir si l'élève sera persuadé de l'intérêt pour lui des différents apprentissages. La question de la motivation à apprendre ne peut être sous-estimée aujourd'hui : échec scolaire, démotivation, décrochage sont en effet au cœur des difficultés de l'École, relatives à la fois à son efficacité et aux problèmes d'équité qui se posent à elle. Les élèves de milieux où la tradition scolaire a pu être moins forte ou absente sont bien sûr les moins aidés par leur environnement à percevoir l'intérêt pour eux de jouer le jeu scolaire.

Ce qu'on doit apprendre à l'École ne peut plus être présenté aux élèves comme « allant de soi » : ils sont légitimement demandeurs de comprendre le sens de ce qu'ils apprennent, ce qui est aussi une aide aux apprentissages. La métacognition<sup>19</sup> (penser sur les processus du savoir et le sens de ce qu'on apprend, évaluer ses savoirs et savoir-faire) facilite l'intégration des connaissances, et les possibilités de transfert de connaissances.

Force est à cet égard de rappeler que la tradition scolaire fut une tradition autoritaire de savoirs imposés, qui invoquait un élève abstrait. Il était certes souhaitable de favoriser son émancipation, mais en faisant comme si l'École savait absolument de quoi il avait à être émancipé et comment il pouvait l'être. Cette conception avait bien sûr une origine religieuse, l'école ayant longtemps visé une « conversion » de ce type. Quand elle s'est laïcisée et tournée vers les sciences, elle a conservé la même forme de certitude.

- « Apprends ! C'est pour ton bien, plus tard tu comprendras ! » est une formule qui déborde naïvement de bonnes intentions, mais qui est doublement inquiétante : l'École refuse aux élèves la clé et la raison d'être de ce qu'ils doivent apprendre, et prétend avoir de l'élève et de ses besoins une préséance absolue. L'émancipation elle-même ne peut s'envisager sans que soit abordée la question de ses modalités quand l'école prétend émanciper les élèves

---

<sup>17</sup> Meuret, D., *Gouverner l'École. Une comparaison France Etats-Unis*, Presses Universitaires de France, 2007

<sup>18</sup> Empowerment : pas d'équivalent en français. Terme apparu aux USA au début du 20ème siècle, dans un contexte de luttes des femmes pour la reconnaissance de leurs droits ; « accroître le pouvoir, la capacité de ressentir le monde plus profondément aussi bien que celle de le comprendre et de le transformer », selon Meuret.

<sup>19</sup> Allal L., Saada-Robert M., « La métacognition : cadre conceptuel pour l'étude des régulations en situations scolaires », *Archives de Psychologie*, 60, pp. 265-296, 1992

« malgré » eux ou leurs familles. Dans le flux d'informations auquel sont confrontés les élèves dans le monde contemporain, l'école doit à la fois enseigner que le savoir est un détour, et non une satisfaction immédiate, mais aussi prendre le temps d'explicitier ce qu'elle enseigne, voire d'en justifier la pertinence, de laisser les élèves s'exprimer à ce sujet, et, pour une partie des apprentissages, en avoir le choix. Le pouvoir que l'École exerce sur les esprits en choisissant ce qu'elle enseigne est largement incontrôlé, comme si l'École bénéficiait d'une sorte de délégation permanente de la République pour comprendre, à partir de certitudes académiques héritées, de quels savoirs les élèves ont besoin. Cette difficulté de l'École à appréhender la notion de « besoins » des élèves a bien sûr une composante psychologique : dans sa tradition, l'École proclame s'adresser non pas à l'enfant, mais à l'élève, cet être abstrait correspondant aux savoirs abstraits qu'elle lui propose. L'École met donc de côté les autres dimensions de la vie de l'enfant, ce qui se passe en dehors de l'école, et qui pourrait justifier qu'on évoque des « besoins » de connaissance, indépendamment de ce que l'institution a prévu pour le bien de l'élève.

- Ces savoirs, rarement remis en question au fil des décennies, peuvent en un certain nombre de cas n'avoir plus de justification en termes de « besoins », présents ou futurs, des élèves, mais s'installer dans une routine qui les fait dériver vers plusieurs directions bien connues : savoirs dépassés et inintéressants, lourdeur de programmes auxquels enseignants et manuels apportent peu de freins, perte de sens de pans entiers des apprentissages qui ne trouvent alors plus leur justification que dans des épreuves d'examens, de concours et de sélections diverses, dont la fonction essentielle n'est plus de former mais de classer et de sélectionner, peu importe sur quoi.

C'est donc bien un second enjeu relatif à la pertinence des savoirs : soit l'École proclamera que son second objectif est de répondre effectivement aux besoins des élèves réels en termes de savoirs, à la fois besoins « communs » à tous et besoins particuliers, liés notamment à des cultures différentes, soit le service public d'éducation n'apparaîtra plus que comme un système de classement et de sélection, indifférent<sup>20</sup> aux savoirs réels. Et, du coup, inefficace et inéquitable.

L'objectif n'est en effet pas seulement que l'école enseigne ce qui permet de réussir à des examens ou de réaliser des classements, mais qu'elle puisse aussi assurer de la qualité de ce qu'elle enseigne, face à quantité d'interpellations, venues des sciences, de la société, du contexte international, mais aussi des besoins individuels et collectifs du pays, jusqu'ici repérés et pris en compte de façon insuffisante et aléatoire.

Mais comment les élèves peuvent-ils reconnaître les savoirs dont ils peuvent avoir besoin, si précisément ils les ignorent ? La réponse à cette objection fondamentale doit être claire : un besoin de savoir est un manque objectif, dont l'élève peut ou non être conscient, et qui peut ou non être exprimé par lui sous forme de questions « subjectives ». Cela signifie qu'un accord tacite doit exister entre l'élève et l'École selon lequel :

---

<sup>20</sup> Sur le thème de l'école comme indifférente aux savoirs, voir Gauthier R.F., « « Malgoverno » éducatif et questions curriculaires en France : fil rouge sur travaux (1985-2010). », Thèse de Doctorat en sciences de l'éducation, Université Lumière Lyon 2, 2011

- l'Ecole aide dans son fonctionnement quotidien les élèves à formuler des questions sur le monde, écoute ces questions et propose les apprentissages adéquats pour les prendre en compte ;
- l'élève se voit présenter les finalités des apprentissages proposés, mais admet que leur fondement et leur sens puissent ne pas lui apparaître immédiatement.

Le cadre d'une scolarité ne peut avoir comme objectif de refaire passer les élèves par toutes les phases d'ignorance et de recherche hasardeuse qui fut celle de l'aventure humaine : l'Ecole est bien un cadre artificiel d'apprentissage, qui permet de gagner du temps (des millénaires en fait !) au cours de chaque scolarité en facilitant aux élèves l'accès aux savoirs accumulés des hommes. Mais ce cadre artificiel ne doit pas devenir à son tour un obstacle privant les élèves aussi bien du sens de ce qu'ils apprennent que des apprentissages qui peuvent être pertinents pour eux.

Plusieurs besoins apparaissent pour les élèves :

- des besoins nés de la difficulté à comprendre le monde contemporain. L'objectif est bien de suivre une discipline d'abstraction qui, à tous les niveaux, est le propre de la pensée, et qui puisse aider les élèves à organiser leurs représentations et leurs interrogations au sujet du monde dans lequel ils vivent ;
- des besoins nés de la nécessité de se penser au-delà d'un cadre strictement national. Les élèves sont en effet dans un cadre d'identification et de pensée qui ne correspond plus au cadre essentiellement national dans lequel sont encore majoritairement définis les savoirs scolaires (mondialisation et circulation des personnes, à commencer par les étudiants qu'ils deviendront, pour nombre d'entre eux, communication par Internet, etc.).
- des besoins nés de la difficulté pour les élèves à comprendre leurs propres processus de pensée et leurs émotions, notamment grâce aux sciences cognitives : comprendre par exemple les processus mentaux de l'enrôlement, de l'embrigadement, des addictions<sup>21</sup> constitue une action de protection et de prévention ;
- des besoins d'apprendre à traiter des questions complexes<sup>22</sup> qui font appel à la capacité d'imaginer. L'Ecole doit favoriser l'imagination et la créativité dans l'ensemble des enseignements, et pas seulement dans les disciplines artistiques, sous peine de priver élèves et sociétés de capacités d'innovation dans tous les secteurs de la vie économique, sociale et culturelle, et que nombre d'enfants soient découragés d'exploiter leurs talents, faute de valorisation dans les matières dites « nobles ».

Il est essentiel que l'école sache se définir comme lieu où les élèves trouvent réponses à leurs questions subjectives comme à leurs besoins objectifs.

Quatre exemples, pris entre bien d'autres, montrent ce qui serait à faire pour que l'école soit en phase avec les besoins des élèves :

<sup>21</sup> Mais aussi de la motivation, l'estime de soi, les processus d'apprentissage, etc.

<sup>22</sup> A ce titre, l'appel à la notion de compétence se justifie pleinement, et ne doit pas être réduit à un objectif plaqué et facilement douteux aux yeux de ceux qui y voient une réponse à une demande des entreprises.

- le travail de l'oral. Il reste trop cantonné à l'École maternelle, et considéré surtout comme un préalable à la maîtrise de l'écrit plutôt qu'en tant que tel : c'est oublier non seulement ce que montrent les connaissances actuelles en psycholinguistique, à savoir qu'oral et écrit se construisent de pair, et donc au-delà de l'école maternelle, mais surtout les interactions sociales et professionnelles. Le travail sur l'oral est peu présent au collège et au lycée mais réapparaît dans les savoirs enseignés dans les grandes Écoles, de commerce ou d'ingénieurs, comme un élément de la formation des cadres et dirigeants destinés à « manager » du personnel. L'ensemble des élèves gagnerait à développer à l'oral ses capacités argumentatives et expressives, ses capacités d'élocution et d'expression en public, voire l'art oratoire et les jeux de langage qui stimulent la créativité ;
- les langues d'enseignement et d'usage. La focalisation exclusive sur la langue française, comme seule langue d'enseignement reconnue et comme seule langue enseignée en dehors de langues réputées « étrangères » occulte ce que peuvent être les besoins et l'intérêt même des élèves qui, nombreux, disposent de compétences dans diverses langues qui constituent une part de leur identité : apprendre ces langues et les utiliser constitue un droit fondamental, comme le souligne le Cadre européen commun de référence pour les langues<sup>23</sup>. Le bilinguisme concerne plus de la moitié de la population mondiale. Si, en France, crèches et écoles accueillent des centaines de milliers d'enfants dont la langue de socialisation n'est pas le français<sup>24</sup>, les enseignants et les éducateurs ne sont pas formés pour les accueillir et les programmes scolaires n'en font pas mention. Le paradoxe est encore plus grand dans les départements, territoires et pays d'outre-mer (DOM-TOM-POM<sup>25</sup>), qui enregistrent des taux d'échec scolaire nettement supérieurs à ceux de la métropole, et dans lesquels le français, langue de scolarisation, est la langue seconde de nombreux enfants.
- Cette situation, dans laquelle deux variétés d'une même langue ou deux langues distinctes sont utilisées de façon complémentaire, l'une ayant un statut socioculturel relativement supérieur à l'autre dans la société, est qualifiée de diglossique. Selon l'hypothèse déjà ancienne de Cummins (1979<sup>26</sup>), les compétences en langue seconde (L2) sont partiellement déterminées par les compétences déjà atteintes en langue maternelle (L1) au moment de l'exposition à L2. Un premier seuil de compétence doit être dépassé en L1 pour éviter que l'exposition intensive à L2 ne conduise au semilinguisme ou bilinguisme soustractif (faible maîtrise de L1 et L2). De plus, si un certain seuil de compétence langagière est dépassé à la fois en L1 et en L2, le bilinguisme a des effets positifs sur les compétences cognitives supérieures (bilinguisme additif).

<sup>23</sup> Division des politiques linguistiques, Strasbourg.- *Cadre commun de référence pour les langues*, Conseil de l'Europe / Editions Didier, 2005.

<sup>24</sup> Abdellilah-Bauer, B., *Le défi des enfants bilingues : Grandir et vivre en parlant plusieurs langues*, Paris : La Découverte, 2006.

<sup>25</sup> En Nouvelle-Calédonie et en Polynésie française, territoires dont le contexte linguistique est diglossique, ont été trouvés des effets à court terme des dispositifs d'enseignement bilingue sur la langue d'origine des élèves et des effets différés sur le français (Nocus, Guimard, Florin, 2009 ; Nocus, Vernaudon, Guimard, Florin, 2014). Ces travaux ont été poursuivis dans d'autres contextes (Réunion, Guyane), ainsi qu'en métropole avec des enfants de familles bilingues arabe-français et allemand-français.

<sup>26</sup> J. Cummins, « Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children », *Review of Educational Research*, 49, p.222-251, 1979.

- Compétences relatives au fonctionnement psychologique. Il est surprenant de constater que les enseignements scientifiques n'incluent pas de contenus issus des sciences cognitives, permettant aux enfants et aux adolescents de comprendre quelques aspects au moins de leur propre fonctionnement psychologique et de celui d'autrui : mémoire, motivation, attention, conditions d'apprentissage plus ou moins efficaces, perception et illusions perceptives, personnalité, phénomènes de groupe, etc., autant de thèmes qui peuvent donner lieu à des petites expérimentations en classe, selon l'âge des enfants. Stress et dépression, conduites addictives sont aussi des thèmes particulièrement utiles à aborder avec des adolescents. Rappelons que, jusqu'en 2003, les lycéens français avaient un enseignement de psychologie en terminale, inséré dans le programme de philosophie<sup>27</sup>. Dans la recherche internationale, la psychologie représente environ 100 000 publications annuelles ; elle est également présente dans l'enseignement secondaire d'autres pays<sup>28</sup>, dans lesquels on considère qu'il s'agit de savoirs utiles pour mieux se connaître en tant que personne et dans ses interactions sociales, tout en étant liés à de nombreux secteurs d'activités (métiers de l'éducation, de la santé, sciences pour l'ingénieur, etc.). De plus, de nombreux lycéens se dirigent vers cette discipline après le baccalauréat en toute méconnaissance de ce qu'elle représente et s'y retrouvent en situation d'échec.
- Compétences mathématiques au quotidien. Les chiffres servent souvent, par la réputation d'objectivité des mathématiques, à atteindre des objectifs de persuasion. C'est en particulier le cas de la présentation d'indicateurs ou de pourcentages. Apprendre à lire et décoder ce type de données qui font partie de la vie quotidienne devrait être un objectif central de l'enseignement des mathématiques.

### 1.1.3 - Donner le désir d'apprendre et d'imaginer

Le troisième enjeu sur la pertinence de ce que l'Ecole enseigne est de savoir si l'école apparaîtra aux élèves comme un lieu de savoirs clos et imposés, évoluant à la marge et sans créer de véritable désir d'apprendre ou comme un ensemble inachevé qui crée durablement ce désir et appelle un renouvellement et une actualisation permanents. C'est cette seconde position qui semble à la fois nécessaire et malheureusement trop peu défendue aujourd'hui.

L'évolution rapide des connaissances et des métiers, ainsi que les changements dans les parcours professionnels, nécessitent le recours à la formation et à l'autoformation tout au long de la vie.

Or l'Ecole aujourd'hui est loin de cultiver ce désir d'apprendre nécessaire à la vie contemporaine : la soif de connaissances et la curiosité des jeunes enfants se tarit bien souvent au cours de la scolarisation, que ce soit par perte de sens, par manque de confiance en soi lié à des expériences répétées d'échec scolaire, voire de refus scolaire lorsque l'apprentissage est vécu comme une souffrance. Apprendre est souvent difficile, mais faut-il souffrir pour apprendre ? Visiblement non, puisque les pays qui ont les meilleures performances des jeunes dans les comparaisons

<sup>27</sup> Dans les années 1970, la psychologie était présente dans les différentes séries, et les lycéens avaient un manuel de psychologie en série Philosophie. En 2003, ne subsiste, parmi les notions enseignées en philosophie que la conscience et l'inconscient, et comme auteur, uniquement Freud. Et ceci, bien que le volume horaire dévolu à la philosophie soit resté élevé, notamment en série L où il est toujours de 8h hebdomadaire.

<sup>28</sup> Etats-Unis, Québec, Belgique, Suisse, Ecosse, Italie, Chine, etc.

internationales sont également en tête pour leur bien-être scolaire<sup>29</sup>. Les résultats de l'enquête PISA 2012<sup>30</sup> indiquent que le dynamisme, la motivation et la confiance en soi sont essentiels pour permettre aux élèves d'exploiter leur potentiel. Or, à la proposition selon laquelle « *l'épanouissement social et affectif de l'élève est aussi important que son acquisition des compétences et savoirs faire mathématiques* », les directeurs d'établissements français sont les moins nombreux de l'OCDE à répondre favorablement<sup>31</sup>.

Plaisir d'apprendre, développement du désir et de la volonté de progresser, confiance dans ses acquis, cartographie de ses connaissances, stratégies de développement des connaissances tout au long de la vie : tout doit s'assembler et se combiner pour que le temps passé à l'école engage un rapport au savoir qui se prolonge toute la vie.

#### 1.1.4 - Répondre aux besoins sociétaux et économiques de la société

Le fait d'avoir insisté sur tout ce qui peut renforcer la pertinence des savoirs enseignés pour ceux qui apprennent et à qui la nation demande cette confiance inouïe d'apprendre ce qu'elle a décidé ne signifie nullement que les aspects collectifs des finalités de l'école soient minorés. Au contraire : un enjeu important du sens de l'action de l'école réside dans le fait qu'elle doit mieux intégrer des finalités qui jusqu'ici apparaissaient trop souvent éclatées (éducation vs instruction) ou d'un autre ordre (formation générale vs formation professionnelle).

S'agissant de la vie sociale, c'est-à-dire du rapport à autrui, elle relève traditionnellement de ce qu'on appelle l'éducation, en l'opposant tout aussi traditionnellement en France à l'instruction, dans une séparation qui n'est plus guère tenable. Cette distinction est très française (et essentiellement le fait de l'enseignement secondaire, l'enseignement primaire ayant toujours eu cette mission), en ce qu'on ne la retrouve pas dans la plupart des pays, où par exemple les mêmes personnes sont missionnées sur les deux fonctions : les enseignants ont une fonction éducatrice, qui va de soi, et ils sont d'ailleurs souvent les seuls sur cette fonction dans l'établissement scolaire, quand en France on recrute spécifiquement des personnels dédiés (Conseillers principaux d'éducation et personnels dit de la vie scolaire).

On sait aujourd'hui à quel point les apprentissages, comme les savoirs eux-mêmes, sont des constructions sociales. Apprendre n'est pas une affaire entre un individu et un savoir qui lui préexisterait : c'est acquérir des connaissances élaborées, reconnues au sein d'une société qui estime souhaitable que ses membres se les approprient. Apprendre est aussi un acte social dans ses modalités : j'apprends de ceux que je côtoie, j'apprends avec autrui, en demandant de l'aide, en comparant mes progrès, en produisant des objets de différente nature (discours, textes, fabrications, performances, œuvres...) qui suscitent des réactions, des commentaires, etc.

---

<sup>29</sup> Currie, C., Nic Gabhainn, S., Godeau, E., Roberts, C., Smith, R., Currie, D., Pickett, W., Richter, M., Morgan, A & Barnekow, V., « Inequalities in Young people's health. Health behaviour in school-aged children international report from the 2005/2006 survey ». *Health policy for children and adolescents*, n°5, 2008

<sup>30</sup> OCDE, *Principaux résultats de l'enquête PISA 2012. Ce que les élèves de 15 ans savent et ce qu'ils peuvent faire avec ce qu'ils savent*, 2014 [www.pisa.oecd.org](http://www.pisa.oecd.org).

<sup>31</sup> OCDE, « Relations enseignants-élèves : quelle incidence sur le bien-être des élèves à l'école ? » *PISA à la loupe*, 4, n°50, 2015

Enfin, la « question éthique » occupe une place de plus en plus importante dans les sociétés contemporaines. Il serait étonnant que les savoirs scolaires continuent à se développer sans lui accorder de place. Tous les savoirs scolaires devraient être dispensés, et les élèves se les approprier, en connaissance des grandes questions d'éthique qui se posent à leur sujet. Les programmes d' « enseignement moral et civique » arrêtés en 2015 disposent très justement que ce sont « tous les enseignements » qui doivent « solliciter les dimensions sociales des apprentissages scolaires, tous portés par une même exigence d'humanisme ».

La question de la fonction de l'école face aux besoins économiques mériterait des développements plus amples que ceux qui sont permis dans le cadre de ce rapport. On peut toutefois cerner quelques grands enjeux.

Préparer le terrain de la formation professionnelle est un des objectifs les plus importants de l'éducation nationale : ce n'est précisément pas avec des enseignements trop tôt tournés vers les usages étroits de certains métiers tels que nous les connaissons aujourd'hui que sera garantie la diffusion de la connaissance nécessaire au développement durable d'un pays. Face à l'évolution des métiers et de leur complexité, il est d'ailleurs très difficile de savoir aujourd'hui quelles connaissances spécifiques seront utiles d'ici 15 ou 20 ans. En revanche, il faudra pouvoir interagir et travailler en collectif, avec des professionnels ayant une formation, des compétences et des cultures différentes des siennes, de pouvoir sortir des cadres établis pour faire preuve d'innovation, de créativité ; être capable de prendre de bonnes décisions en temps réel en étant conscient des enjeux éthiques de sa spécialité ; pouvoir continuer à se former une grande partie de sa vie, tout en se repérant dans la masse énorme d'informations et de données circulant dans de nombreux domaines.

Doit-on continuer à opposer des études qui seraient scolaires ou encore académiques (pour tous les élèves jusqu'à un certain âge, puis beaucoup plus longtemps pour certains) à des études qui seraient professionnelles, souvent par défaut ?

Il semblerait qu'on commette plusieurs erreurs en procédant ainsi :

- On oublie que chacun accède un jour ou l'autre à des activités professionnelles, et qu'il y aurait donc un intérêt à donner aux élèves l'idée d'un continuum irrigué des mêmes valeurs ;
- On néglige le fait que les savoirs de l'école et du travail s'interpénètrent sans cesse désormais. Les savoirs professionnels ne peuvent plus être aussi spécialisés qu'ils étaient, tout au moins sans être fondés sur des bases plus larges et des savoirs plus généraux ; les savoirs académiques sont de plus en plus investis dans des compétences et mêlés aux questions éthiques relatives à l'action.
- On acte une séparation ancienne entre savoirs académiques et professionnels qui est nuisible au plan social, car elle contribue à distinguer très tôt et à hiérarchiser les populations qui relèveraient des uns ou des autres.

## 1.2 - INTERPELLER LES SAVOIRS ENSEIGNÉS : UNE QUESTION DE JUSTICE

### 1.2.1 - Une répartition injuste des savoirs

Au-delà de la décision sur les savoirs à enseigner, une question politique majeure concerne leur diffusion : doivent-ils s'adresser à l'ensemble de la population ou se spécialiser pour ne s'adresser qu'à tel ou tel groupe ?

En France, le principal traitement politique des inégalités sociales face à l'école est, depuis trois décennies, celui dit de l'éducation prioritaire, inspirée du thème de la discrimination positive, consistant pour l'Etat à donner plus de moyens aux écoles des quartiers où se trouvent les familles socialement les plus défavorisées. Or s'agissant des savoirs scolaires, on a depuis longtemps observé qu'une tendance souvent à l'œuvre dans ces écoles était une limitation du niveau des enseignements, ainsi qu'une réduction de l'évaluation à des micro-tâches pouvant certes redonner confiance à des élèves, mais dans un cadre d'exercices portant sur des micro-compétences tellement éclatées qu'elles ne signifient rien pour eux<sup>32</sup>.

Si les élèves qui connaissent le plus souvent l'échec à l'école sont « exposés » à un temps d'enseignement, et surtout d'apprentissage plus court, ils sont privés d'un certain nombre de savoirs, qui sont le plus souvent des savoirs plus complexes, plus riches et qui ouvrent le plus de portes pour l'acquisition d'autres connaissances.

Il existe même un certain nombre de situations, au cours de la scolarité, où l'Ecole sollicite de la part des élèves la maîtrise d'un certain nombre de choses qu'elle ne leur enseigne pas vraiment. Ces éléments, que les spécialistes ont décrits dans tous les systèmes sous le nom de « curriculum caché »<sup>33</sup> (apprendre à travailler, par exemple) sont bien évidemment une autre source d'injustice puisque certains dépendent de transmissions familiales. Il en va aussi de l'oral et de la capacité à (bien) parler en public, dont on n'apprend pas la pratique à l'école, alors que sa maîtrise est attendue dans les concours ou la scolarité de certaines grandes écoles.

Mais la mise en évidence la plus flagrante de l'organisation par l'école d'une répartition injuste des savoirs tient bien sûr à leur répartition entre les différentes filières des lycées. Personne ne dira officiellement que les bacheliers technologiques ou professionnels doivent être privés d'histoire ou de philosophie : ces disciplines en effet semblent devoir être enseignées dans toutes les filières de baccalauréat. Elles le sont par exemple en filière scientifique, dont elles ne sont pas la spécialité. Or la philosophie est absente des baccalauréats professionnels, et l'histoire, disparue en classe terminale pour les bacheliers technologiques, a été réintroduite en terminale scientifique deux ans

---

<sup>32</sup> Gilles B., Armand A., *La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves*, rapport d'inspection générale, 2006. Voir aussi les travaux de Stéphane Bonnery.

<sup>33</sup> « *Le curriculum caché, c'est la part des apprentissages qui n'apparaît pas programmée par l'institution scolaire, du moins pas explicitement. On se trouve ici dans le registre des notions construites par la sociologie pour rendre compte des effets involontaires des actions et des institutions humaines* », in Perrenoud, P. « Curriculum : le formel, le réel, le caché » in Houssaye, J. (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris : ESF, 61-76, 1993

après une agitation médiatique extrêmement vive. Les élèves de ces différentes séries de baccalauréat n'étant pas socialement les mêmes, la distribution sociale de certains savoirs est là, sans le dire, pour toucher certains publics et pas d'autres : elle est socialement marquée.

Nombre d'enseignements ne sont pas conçus pour que tous les élèves soient sur un pied d'égalité et puissent en profiter de façon équitable. On a déjà parlé des langues familiales, quand elles ne sont pas la langue d'enseignement, et auxquelles on refuse tout statut scolaire. On peut citer aussi les disciplines réputées « humanistes », comme l'histoire, et constater avec Dominique Borne<sup>34</sup> la nécessité que l'histoire ou les histoires qu'on raconte « concernent tous ceux qui habitent sur le territoire ». Après avoir démontré que tous les « romans » de l'histoire de France ont jusqu'ici en commun de vouloir faire croire à un « destin » national, laissant celui qui est arrivé récemment peu à l'aise dans cette histoire/destinée parfaite écrite avant lui, il propose que l'objectif soit « de faire entrer en histoire tous ceux qui campent à ses portes ». Avec l'idée, ajoute-t-il, à destination des publics par exemple issus de l'émigration récente, que « faire entrer en histoire, c'est faire entrer en France ».

On pourrait aller plus loin et dire que les contenus d'enseignement d'une école juste doivent être établis pour ne pas conduire des élèves à faire plus de chemin que d'autres pour les assimiler. Or si on ne peut pas dire que la littérature étrangère soit absente du collège, ni la littérature populaire, ou même marchande, on n'a pas connaissance de leur part exacte, ni surtout de la façon dont elles sont présentées. Les littératures des cultures d'origine de beaucoup d'élèves, traduites en français, par exemple, sont presque absentes des manuels.

### 1.2.2 - La visée du Bien commun

Le contexte mondial de l'éducation, nous l'avons dit, est celui à la fois de l'expansion du modèle scolaire, de sa mise en doute et d'une privatisation croissante de ce qui jusqu'ici apparaissait comme relevant essentiellement de la sphère publique.

Il convient à cet égard de rappeler que la France est championne du soutien scolaire privé en Europe<sup>35</sup>, avec 2,2 milliards d'euros de chiffre d'affaires et une croissance annuelle de 10 %<sup>36</sup>, devant l'Allemagne (1 milliard), la Grèce avant la crise (950 millions), l'Espagne et l'Italie (450 millions).

Cette marchandisation est préoccupante, pour trois raisons :

- Introduisant des prestations payantes dès l'âge de l'école obligatoire, elle rompt une nouvelle fois avec l'idée que les savoirs scolaires doivent être équitablement accessibles à tous ;

---

<sup>34</sup> Borne D., *Quelle histoire pour la France ?* Gallimard, 2014.

<sup>35</sup> Bray M., *L'ombre du système éducatif : quel soutien scolaire privé, quelles politiques publiques ?* Paris : Institut international de planification de l'éducation ([www.iiep.unesco.org](http://www.iiep.unesco.org)), 2011.

<sup>36</sup> « En France, l'industrie du soutien scolaire privé est stimulée non seulement par des forces sociales et économiques, mais aussi par des initiatives gouvernementales, y compris des incitations fiscales à investir dans les cours particuliers ». (Bray, 2011, p.70.)

- Elle contribue au développement d'une culture abusivement compétitive autour de l'école, ce qui a comme conséquence d'insister sur certains acquis, mesurables, plutôt que sur d'autres ;
- Elle externalise, en dehors de la classe, une partie de l'enseignement, tout comme le choix, certes gratuit – en général – pour les familles, de renvoyer aux activités périscolaires le soutien individualisé aux élèves en difficultés, à travers divers dispositifs organisés par des associations et financés par des collectivités territoriales (aide aux devoirs, « Coup de pouce clé » pour la lecture en CP, etc.).

L'enjeu de l'éducation est pourtant bien de développer non pas ce qui ne peut profiter qu'à quelques-uns, mais ce qui doit bénéficier à tous.

A cet égard, l'objectif d'acquisition d'une « culture commune », prôné par la loi de 2013 de refondation de l'école de la République, va dans le bon sens. Elle mériterait d'être défendue et intellectuellement armée au-delà d'un discours sur « ce qui doit faire le ciment commun aux citoyens français ». L'enjeu est en effet plus important, et plus vaste : l'Education nationale devrait se référer à une notion de « bien commun » qui vaut bien au-delà des frontières nationales.

Plusieurs instances internationales, dont au premier chef l'UNESCO<sup>37</sup>, se sont en effet attachées à définir l'éducation et les savoirs comme un bien commun. Bien « commun » et non seulement « public », parce que cette notion pouvait recouvrir la mise à disposition publique par le marché. Mais surtout parce que l'éducation a en elle-même une dimension collective. En outre, le fait que l'éducation soit définie comme un bien commun « nécessite donc un processus inclusif de formulation et de mise en œuvre des politiques publiques »<sup>38</sup>, ce qui implique « de concevoir et de tendre vers de nouvelles formes (et institutions) de démocratie participative ». Et le texte de l'UNESCO conclut que « la création des connaissances, leur contrôle, acquisition, validation et utilisation sont communs à tous les êtres humains en tant qu'effort collectif social » et que « la gouvernance de l'éducation ne peut plus être séparée de la gouvernance du savoir ».

### 1.3 - LA CONFIANCE DES ÉLÈVES DANS L'ÉCOLE ET AU-DELÀ

Un troisième enjeu est celui de la confiance que l'école devrait à nouveau inspirer aux citoyens, aux professionnels, aux parents et aux élèves. Or cette confiance est érodée à cause de plusieurs facteurs dont certains ont été abordés : elle correspond à une baisse générale de la confiance dans les institutions, comme l'a analysé François Dubet<sup>39</sup>, à une baisse de confiance dans l'autorité d'un système éducatif, naguère incontesté, dans sa capacité à la fois à tenir ses promesses et à se réformer, et à une baisse aussi préoccupante de la confiance dans les « savoirs scolaires », voire les savoirs tout court.

Certes les familles qui savent parfaitement jouer des subtilités du système pour que le parcours scolaire de leurs enfants ne rencontre aucun obstacle ne vivent pas autant que les autres cette crise

<sup>37</sup> « Repenser l'éducation ? Vers un bien commun mondial », UNESCO 2015.

<sup>38</sup> UNESCO, *op. cit.*

<sup>39</sup> Dubet, F. *Le déclin de l'institution*, Seuil, 2002.

de confiance, mais il s'agit d'une confiance d'initiés qui ne contredit pas le thème général de la confiance en une école transparente : restaurer cette confiance apparaît donc comme un objectif prioritaire des politiques éducatives ; confiance que toutes les familles pourraient à nouveau accorder à l'École en percevant la valeur de ce qui y est enseigné ; confiance dans le jeu citoyen qui préside aux décisions politiques en matière scolaire ; confiance, enfin, dans l'avenir de tous les enfants.

### 1.3.1 - L'école qui a du sens

Mieux comprendre la valeur de ce qui est enseigné à l'école est, à plusieurs niveaux, une façon de restaurer cette confiance.

- L'angoisse diffuse des parents concernant l'école et le devenir scolaire de leurs enfants est extrême : elle se manifeste par une course effrénée à la recherche de distinction sociale dans le choix des écoles et des enseignements, par une inquiétude sur les disparités dans les capacités d'apprendre conduit parfois à médicaliser les variations des temps d'apprentissage ou à étiqueter les enfants dans diverses catégories de difficultés.
- L'École doit aussi comprendre qu'il y a dans les sociétés contemporaines tellement de désarroi devant le désordre des savoirs qui circulent dans le monde, qu'elle a sans doute à jouer un rôle pas si éloigné de ce que fut son rôle historique, mais adapté aux conditions contemporaines : exercer une fonction critique publique indispensable, à ce stade de développement de la connaissance humaine, entre l'immensité des savoirs et les personnes, pour leur éviter de se perdre.
- Le même désarroi existe au plan moral, au sein des sociétés contemporaines : là encore l'École a la chance de pouvoir tenir sur les choix moraux un discours ne prescrivant ni conduite ni croyance, mais formant à la liberté de décider en connaissance des enjeux, c'est-à-dire en reliant le domaine de l'action à celui de la connaissance.
- Les familles devraient aussi être sensibles à l'argument d'une École qui se préoccupe certes du développement des connaissances et des compétences, mais aussi d'une école qui considère qu'elle doit aussi intégrer l'épanouissement des personnes, en liant cet objectif aux pratiques et contenus scolaires, comme c'est le cas de la part de nombreuses instances éducatives dans les pays développés<sup>40</sup>. S'agissant des enfants, l'objectif est de faire évoluer leurs représentations de l'École et des savoirs scolaires. Cette représentation commence à se construire dès la maternelle et répond à des questions comme : à quoi sert l'école ? Qu'apprend-on à l'école, et en quoi cela se distingue-t-il de ce dont on parle à la maison ? Quel est le rôle de l'enseignant ? Qui sont les « bons » élèves et les élèves « faibles » ? Les jeunes enfants, déjà, ne participent aux activités scolaires que dans la mesure où elles ont du sens pour eux<sup>41</sup>. Le sens de l'école et ses valeurs<sup>42</sup> doivent en particulier être clairs pour

---

<sup>40</sup> Commission européenne, 2000 ; Commission des communautés européennes, 2007 ; perspective du développement global de la personne dans les pays d'Europe du Nord, mais aussi dans les objectifs de divers mouvements pour l'éducation nouvelle en France, inspirés par des pédagogues comme Decroly ou Montessori.

<sup>41</sup> Florin A., « Des apprentissages fondamentaux aux compétences pour demain : les apports de la psychologie de l'éducation », *Bulletin de Psychologie*, 64 (1), n°511, pp. 15-29, 2011.

<sup>42</sup> Approche écologique du développement, proposée par Bronfenbrenner, U., *The ecology of human development*. Cambridge, MA : Harvard University Press, 1979.

les élèves par rapport aux autres sources de pensées, d'informations, de connaissances auxquelles ils ont accès, dans leurs contextes de vie.

- Au bout du compte, la confiance dans l'École serait le premier élément d'un pacte social, au sens où l'entendait Condorcet, qui lie la personne à la collectivité, ce qui permet d'entrer dans la société avec le minimum de compétences nécessaires.

### **Encadré 2 - La place des familles et des acteurs locaux dans l'école**

Historiquement, l'école en France s'est construite sans les parents voire contre eux, comme on l'a rappelé ci-dessus. Depuis la loi Haby, les parents ont obtenu des droits individuels (par exemple à l'information), et collectifs, tels que le droit d'être représentés dans des conseils des établissements scolaires. Plus récemment, les concepts de « communauté éducative » (partenariat avec les parents ; loi Jospin 1989) et de « co-éducation » (loi Peillon 2013) ont visé à dépasser cette coupure historique entre les familles et l'école.

Le projet éducatif territorial (PEdT), mentionné à l'article D. 521-12 du code de l'éducation, formalise « une démarche permettant aux collectivités territoriales volontaires de proposer à chaque enfant un parcours éducatif cohérent et de qualité avant, pendant et après l'école, organisant ainsi, dans le respect des compétences de chacun, la complémentarité des temps éducatifs ».

Le PEdT est à l'initiative de la collectivité territoriale compétente, et relève d'une démarche partenariale avec les services de l'État concernés et l'ensemble des acteurs éducatifs locaux. La démarche, mise en place à partir de la rentrée 2013 à l'occasion de la nouvelle organisation du temps scolaire dans les écoles primaires, doit favoriser l'élaboration d'une offre nouvelle d'activités périscolaires, voire extrascolaires, ou permettre une meilleure mise en cohérence de l'offre existante, dans l'intérêt de l'enfant. Ce cadre doit permettre à l'ensemble des acteurs éducatifs de coordonner leurs actions de manière à respecter au mieux les rythmes, les besoins et les aspirations de chaque enfant. L'objectif est que la diversité des acteurs et des situations pédagogiques multiplie les possibilités pour les enfants de s'épanouir en acquérant différents savoirs, savoir-faire et savoir être. Parmi les actions développées depuis 2013 par certaines collectivités territoriales, dans une démarche de diagnostic partagé, d'innovation et d'évaluation :

- la valorisation des compétences parentales, grâce à un soutien aux lieux d'accueils parents-enfants, municipaux ou associatifs, l'accompagnement d'initiatives locales menées par les parents autour de l'école ;
- le développement du numérique dans le parcours éducatif, au service de la réduction des inégalités dans la réussite éducative : équipement des écoles, mise en place d'approches éducatives innovantes, mutualisation des équipements et évaluation des écoles numériques dans chaque quartier ;
- assurer une meilleure continuité éducative de l'offre en construisant une base commune à la formation de tous les acteurs intervenant auprès des enfants (temps de formation partagés pour tous, professionnels et bénévoles, adaptation de l'offre de formation, diffusion de bonnes pratiques) ;
- des propositions dédiées aux collégiens, favorisant le vivre ensemble, l'ouverture au monde et la citoyenneté, organisées hors temps scolaire, et associant tous les acteurs

éducatifs, dont les parents (prévention du décrochage scolaire, développement de projets territoriaux entre écoles et collèges, soutien aux initiatives favorisant le respect de la mixité et de l'égalité) ;

- mise en œuvre d'un parcours de découverte des métiers dédié aux adolescents, pour les accompagner avec leurs familles dans l'appropriation de l'offre d'orientation et de formation (accès aux stages, égalité filles-garçons dans la découverte des métiers, actions d'insertion sociale et professionnelle dédiées aux jeunes les plus éloignés de l'emploi).

### 1.3.2 - Des choix à rendre aux citoyens

La confiance ne pourra être instaurée que si, d'une part, les modes de décisions deviennent transparents et si, d'autre part, les décisions elles-mêmes deviennent mobilisatrices et populaires.

S'agissant de la nécessaire transparence de la décision elle-même, on peut constater que la création du Conseil supérieur des programmes par la loi de refondation de l'École de 2013 a marqué une volonté de créer une transparence quant à la méthode d'élaboration des programmes d'enseignement : il s'est agi, par rapport à la situation antérieure qui, dans le Code de l'éducation, ne permettait pas de savoir qui élaborait les programmes et comment, de mettre en place une instance dont la composition et le travail sont publics, et la méthode proclamée (voir le texte intitulé « Charte des programmes et de l'évaluation des élèves »<sup>43</sup>). Le processus n'est toutefois pas achevé. Si l'on considère que la conception d'un curriculum et l'élaboration des programmes dans leurs contenus et leur organisation sont une affaire sérieuse, il faut préciser l'apport et les limites de ce qu'on peut attendre de l'expertise. Comme on l'a vu, la création d'un Conseil supérieur des programmes a permis d'apporter une réponse institutionnelle inédite et intéressante. Cependant, les incompréhensions qui ont entouré la consultation de 2015 montrent que la création de cette instance ne permet pas de lever toutes les difficultés.

Sur le second point qui est celui de la popularisation des décisions et des politiques, il convient de reconnaître une difficulté : pourquoi une bonne idée comme celle de « socle commun », votée deux fois par des législateurs de majorités politiques différentes (2005 et 2013), a-t-elle été si mal popularisée par les gouvernements qui avaient porté les deux projets de lois ? Peu de choses ont été faites en direction des enseignants, et rien en direction des parents. Chaque fois l'attention s'est détournée - et l'institution n'a pas agi en ce sens autrement que la presse - de l'objet « socle commun » vers le brevet des collèges, les programmes, les enseignements optionnels, etc. Un message comme celui du « socle commun » était assez neuf dans son sens profond pour que l'institution évitât de mettre « message sur message » et centrât sa communication sur cet objet fort, sans l'entourer d'une infinité d'injonctions parasites, voire de messages contraires<sup>44</sup>, qui sont venus constamment en réduire la portée.

<sup>43</sup>[www.education.gouv.fr/cid78644/la-charte-des-programmes-adoptee-par-le-conseil-superieur-des-programmes.html](http://www.education.gouv.fr/cid78644/la-charte-des-programmes-adoptee-par-le-conseil-superieur-des-programmes.html)

<sup>44</sup> Ce fut le cas par exemple de 2007 à 2012, lorsque cohabitèrent le socle et des programmes qui ne lui étaient pas rattachés, ou encore le « livret personnel de compétences » et un brevet inchangé.

Responsables ou coupables ? La presse est plus souvent dans son fonctionnement majoritaire du côté de ce qui intéresse le grand nombre que de celui de l'innovation. L'institution développe par elle-même son propre conservatisme, par routine aussi bien que par addition des corporatismes issus des différents corps de métier de fonctionnaires. Mais au-delà de tout cela les « élites » françaises, ou ceux qui s'expriment sous cette bannière ne sont guère conscients du fait qu'en s'exprimant souvent à l'emporte-pièce sur les questions d'éducation, ils donnent voix aux nostalgies infondées pour un état ancien de l'école qui n'existe que dans leurs rêves, ils ramènent la question scolaire à l'expérience pourtant peu représentative d'enfants de leur milieu, ils refusent que soit couru, en quoi que ce soit, le risque d'une remise en cause du système de dégageant des élites qui les a faits rois. Ils servent des intérêts particuliers au point précis où la contradiction avec l'intérêt général est telle que cela contrevient à court terme au service même de ces intérêts particuliers. Il est peu de domaines où un discours de type populiste soit repris comme il l'est par des gens qui ailleurs s'en protègent, ou le rejettent.

Comment ne pas faire passer avant toute chose le projet d'une école qui diffuse les savoirs de façon plus égalitaire, qui apprenne mieux à vivre ensemble, qui cesse d'opposer l'émergence d'une élite de la formation de tous au plus haut niveau ? Les connivences pourtant dans le conservatisme scolaire ne font qu'éloigner les conditions de toute action possible, et consensuelle, dans cette direction.

### 1.3.3 - Rompre avec le pessimisme

Penser les savoirs scolaires suppose une projection dans l'avenir, ouverte sur les défis sociaux, scientifiques et culturels, au-delà du strict cadre national. Il s'agit aussi d'affirmer une perspective constructive face au pessimisme français souvent souligné dans les enquêtes annuelles de l'INSEE<sup>45</sup>. Des économistes se sont interrogés sur l'origine de ce pessimisme français, sa dimension culturelle, et notamment sur le rôle de l'école<sup>46</sup>. « *Les politiques devraient prendre en compte l'influence indiscutable des facteurs psychologiques et culturels dans la perception du bien-être. Et comme ceux-ci sont en partie acquis à l'école, et dans d'autres instances de socialisation, cela pointe de nouveaux aspects des politiques publiques liés aux aspects qualitatifs de notre système éducatif.* »

Si l'École répondait mieux aux besoins variés des élèves de comprendre le monde, d'agir par eux-mêmes, de s'exprimer, de tisser des relations, de construire un parcours personnel, de développer des projets, de participer activement à la vie sociale et à vivre pleinement leur vie, elle rassurerait sur sa valeur : celle d'un lieu qui répond à l'ardente obligation de doter tous les élèves des savoirs qui les aident à penser et à vivre.

---

<sup>45</sup> INSEE. Enquêtes trimestrielles de conjoncture ([www.insee.fr](http://www.insee.fr))

<sup>46</sup> Senik C., « *The french unhappiness puzzle : the cultural dimension of happiness* », Paris School of Economy, working paper n°2011-34, 2012 (citation traduite par nos soins).

## 2 - LES OBSTACLES AU DÉBAT SUR LES CONTENUS D'ENSEIGNEMENT

La question est à présent de savoir pourquoi, jusqu'ici, les acteurs de la politique scolaire se saisissent si peu des enjeux relatifs à l'école et de leur dimension stratégique.

Les obstacles rencontrés sont multiples et contradictoires, ce qui entraîne souvent des alliances contre nature qui se défont sitôt le retrait obtenu ou le point de discorde écarté. Ils sont marqués du sceau de l'idéologie ou plutôt des idéologies convoquées pour l'occasion. Ils sont construits de manière à confisquer, malgré plusieurs consultations nationales, la parole des enfants et des adolescents. Ils n'intéressent pas ou pas suffisamment la classe politique dirigeante pour assurer une action assez persévérante pour donner des résultats.

Trois types d'obstacles majeurs nous semblent provoquer régulièrement des blocages : une insuffisance de pensée et de connaissances sur la nature et l'organisation des savoirs que l'école est chargée de transmettre ; une absence de vision globale et cohérente du système scolaire ; une maîtrise insuffisante des leviers de la politique éducative, comme l'évaluation des élèves ou la formation des professeurs.

### 2.1 - UN LOURD DEFICIT DE PENSEE ET DE CONNAISSANCE

L'Ecole est une institution qui doit gérer la scolarité d'une douzaine de millions d'élèves en organisant l'activité de plus de 850 000 enseignants<sup>47</sup> : elle a dû au fil des décennies consacrer de nombreux et remarquables talents à mettre en place une administration particulièrement complexe. Cette exigence organisationnelle et managériale n'a pas toujours contribué à créer l'Ecole apprenante qu'Alain Bouvier<sup>48</sup> appelle de ses vœux : elle s'est souvent construite à l'abri de discours et de rôles devenus peu à peu intangibles et constituant, pour tous ceux, ministres ou non, qui ont tenté de proposer des évolutions une limite majeure à l'action.

L'Ecole s'est ainsi entourée de savoirs produits par l'institution (la Direction de l'évaluation ou les Inspections générales), qui ne sont pas en position de remettre en cause une façon de penser, quelle qu'en soit leur qualité : l'enseignement scolaire a, en France plus qu'en d'autres pays, régulièrement tenu en lisière les recherches universitaires le concernant, ignoré ou marginalisé les sciences de l'éducation, minoré par exemple l'apport de la sociologie ou des autres sciences humaines. Le manque de formation à la recherche de bien des responsables de l'Education nationale leur a souvent fait accorder le même crédit à l'avis de tel ou tel (familier d'un ministre, personnalité médiatique, pédopsychiatre qui par définition voit plutôt des enfants qui vont mal et dont l'expérience ne peut être généralisée à l'ensemble de la population scolaire, etc.) qu'aux résultats de recherches publiées dans des supports référencés (donc avec un minimum de garanties scientifiques grâce au processus d'évaluation par les pairs), lorsqu'ils les connaissaient. Mentionnons toutefois les apports du Haut Conseil de l'Education, créé par la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école de 2005, qui doit émettre des avis et formuler des propositions sur la pédagogie, les programmes,

<sup>47</sup> <http://www.education.gouv.fr/cid57111/l-education-nationale-en-chiffres.html>

<sup>48</sup> Bouvier A., *L'établissement scolaire apprenant*, Hachette Education, 2001

l'organisation, les résultats et la formation des enseignants, en se fondant sur des rapports commandés à des chercheurs<sup>49</sup>.

Et si depuis la loi de 2013 le Cnesco cherche effectivement à jeter des ponts entre enseignement et recherche, cette démarche est récente et loin d'avoir couvert tout le champ, comme d'avoir atteint tous ses destinataires potentiels, compte tenu aussi de ses moyens limités. Ce manque de prise en compte de la recherche dans les décisions au quotidien de tous les acteurs (y compris, au premier chef, le professeur dans sa classe), de même que la rareté des perspectives internationales permettant de prendre du recul, se sont particulièrement fait sentir au cœur même des questions de connaissance, c'est-à-dire en matière de contenus et programmes d'enseignement.

### **2.1.1 - Une conception étroite et contestable des « disciplines » scolaires**

#### **Que sont les disciplines ?**

Tous ceux qui ont eu à ouvrir la question de la révision des programmes scolaires se sont trouvés confrontés, au moins dans le second degré, à ce fait symptomatique : la structuration des enseignements en « disciplines ».

Par discipline », on entend, essentiellement à partir du collège, des enseignements susceptibles d'être confiés à un professeur spécialisé et assortis, par niveau de classe, d'un horaire et d'un programme déterminé. C'est le niveau le plus apparent de la scolarité des élèves, ou encore des examens qu'ils peuvent être conduits à passer : il y a des épreuves de..., parce qu'il y a eu des cours de ... On peut croire, en première approche, que le tout de l'école est là, dans cette juxtaposition entre une dizaine ou une douzaine de disciplines dont la présence dans la « carte » des enseignements semble aller de soi.

Notre intention n'est pas de nous opposer par principe aux disciplines, qui constituent un certain mode d'organisation du savoir dont l'école, telle qu'elle est organisée actuellement, a hérité. Pour autant, l'héritage demande inventaire et l'organisation en disciplines ne doit pas devenir une source de blocage pour l'institution.

Car l'organisation de l'école en disciplines présente une série d'inconvénients. Pour les élèves, les liens entre les disciplines ne sont pas apparents. Ils ont le sentiment d'être confrontés à une accumulation sans coordination d'objets hétérogènes.

De plus, d'un point de vue pédagogique, les disciplines sont orientées chacune vers certains contenus, mais sans qu'on sache si les compétences très diverses auxquelles on doit former les élèves (raisonnement logique, communication, créativité, capacité à entreprendre et à travailler avec autrui, etc.) trouvent au bout du compte, à travers elles, les bons terrains d'apprentissage. Enfin, si de solides connaissances disciplinaires sont indispensables pour se repérer dans le monde (compréhension des évolutions sociales, culturelles, économiques, technologiques, etc.), celles-ci doivent être complétées par une approche inter ou trans-disciplinaire, sans quoi elles se fermentaient

---

<sup>49</sup> Voir aussi le point de vue d'Antoine Prost : Prost A., « La recherche en éducation », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 29, 151-157, 2002.

aux croisements et aux échanges. Finalement, les disciplines exposent analytiquement des savoirs plus souvent qu'elles n'expliquent le monde et ses complexités. Elles portent en elles un risque permanent de savoirs trop spéculatifs et abstraits : il ne s'agit pas de se contenter de recommander, en bout de chaîne, des approches inter ou transdisciplinaires, qui, certes, permettent croisements et échanges, mais de privilégier la construction du sens par tous les élèves, construction pour laquelle le découpage en disciplines scolaires peut constituer un obstacle.

C'est pourquoi on constate un écart entre le sens que lui donnent les didacticiens, qui ont étudié la réalité des enseignements de façon empirique, et la position la plus fréquemment perçue chez les acteurs mêmes des disciplines, à savoir les professeurs, dont elles constituent une large part de l'identité professionnelle. Pour ceux-ci, en effet, les enseignements de chaque discipline se définissent majoritairement en référence à des savoirs académiques réputés « purs », se percevant comme intemporels et désintéressés, dégagés de toute intrusion aussi bien du politique que des attentes de la société<sup>50</sup>.

### Quelle critique peut-on en faire ?

Les disciplines, malgré leurs vertus, conduisent à plusieurs difficultés. Elles font comme si elles existaient de façon intemporelle, alors qu'elles se sont constituées en tant que disciplines d'enseignement au cours des XIXe et XXe siècles à partir de décisions politiques tout à fait situées, quand il a été décidé de privilégier aux différentes époques tel ou tel type de savoir, pour des motifs qui n'étaient jamais « désintéressés ». Elles font comme si elles avaient, avec les « savoirs savants », une relation simple, de quasi-décalque. Or, les modèles les plus reconnus font soit une part centrale à ce que, à la suite de chercheurs comme Martinand, Chevillard, ou Johsua, on appelle « transposition didactique » (c'est-à-dire l'ensemble des procédés indispensables à faire traduire des savoirs issus de la recherche en contenus pouvant être enseignés et intégrés à un curriculum<sup>51</sup>), soit suivent André Chervel qui a montré que les disciplines scolaires sont des créations relativement autonomes propres à l'école.

Allons plus loin : on peut parfois, suivant à nouveau en cela Chervel<sup>52</sup>, estimer que loin de privilégier le lien entre les progrès des sciences et ce qui est enseigné, les disciplines ont souvent l'effet inverse. « Car elle (la relation au savoir des disciplines instituées) a beau faire, on la voit rarement suivre, étape par étape, dans ses enseignements, le progrès des sciences qu'elle est censée diffuser ». Chervel prend l'exemple de « l'introduction triomphale » de la linguistique structurale et

---

<sup>50</sup> Les didacticiens disent de leur côté, si l'on se réfère à la définition du *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, que « la discipline est une construction sociale organisant un ensemble de contenus, de dispositifs, de pratiques, d'outils... articulés à des finalités éducatives, en vue de leur enseignement et de leur apprentissage à l'école. » Voir Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre-Derville, I., Lahanier-Reuter, D., *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Louvain-la-Neuve : De Boeck (3<sup>ème</sup> édition), 2013.

<sup>51</sup> A noter encore que le lieu d'élaboration de la transposition didactique peut être l'école, alors que pour Brousseau, c'est dans la communauté scientifique que se développe en grande partie la transposition didactique : « Le mathématicien ne communique pas ses résultats sous la forme où il les a trouvés ; il les réorganise, il leur donne une forme aussi générale que possible ». Brousseau, G. « Les différents rôles du maître », *Bulletin de l'A.M.Q. Montréal*, 14-24, 1988.

<sup>52</sup> Chervel, A. « L'histoire des disciplines scolaires, Réflexions sur un domaine de recherches », *Histoire de l'éducation*, n° 38, mai, 1988

transformationnelle » dans les années 1970, suivie de son reflux dix ans plus tard, qu'il interprète comme un abandon bien précipité, « après un tour de piste », de certains « savoirs savants » dont les programmes avaient commencé à s'inspirer, mais dont l'institution considérait au bout du compte qu'ils n'étaient peut-être pas politiquement les bienvenus.

En outre, même si la tradition des disciplines n'est pas toujours dépendante d'une vision traditionnelle des savoirs eux-mêmes, elle défend souvent une référence de savoirs clos sur eux-mêmes, auxquels on porte une révérence quasi-religieuse et dont la signification ne va pas de soi pour les nouveaux publics d'élèves. Les disciplines scolaires estiment trop souvent qu'elles ont besoin d'être défendues face à tout ce qui est différent de leur référentiel traditionnel : ce qui est de l'ordre du transversal ou de l'interdisciplinaire, de l'instruction (vs l'éducation), du savoir (vs les savoirs), des enseignements (vs la relation pédagogique), de la transmission (vs la communication), de la tradition (vs la modernité), de l'élitisme (vs le pédagogisme).

L'exemple de la philosophie montre bien l'illusion d'une intemporalité des enseignements disciplinaires : les travaux de Patrice Vermeren<sup>53</sup> et de l'équipe de l'Université de Paris 8 autour de Stéphane Douailler ont montré que les intérêts en jeu dans l'enseignement de la philosophie, dès l'origine, étaient loin d'être purement philosophiques (au sens de spéculatifs). Cet enseignement avait fortement intégré les différences sociales entre le secondaire, où la philosophie s'imposait comme un exercice d'éducation par lui-même (un travail sur soi répondant au principe de l'observation intérieure) réservé aux esprits les mieux doués, et le primaire (dans les Ecoles normales), où le savoir philosophique ne comportait pas de métaphysique et où il était retraduit en vue d'un usage pratique conforme aux finalités de cet ordre d'enseignement. Les principes présidant au choix des savoirs étaient politiques, reposant *in fine* sur la distinction entre l'élite et la masse.

De plus en plus absentes de la réflexion théorique sur les contenus et réticentes à s'y engager, les disciplines telles qu'elles sont conçues apparaissent comme de plus en plus déphasées. Il est de plus en plus illusoire de se focaliser sur les seuls savoirs lorsqu'on parle de contenus. Les contenus d'enseignement comprennent de multiples objets, de natures cognitives différentes : des savoirs, savoir-faire, compétences, valeurs, comportements, etc. La réalité des enseignements n'est plus celle que s'imaginent encore la plupart des disciplines<sup>54</sup>. Sans remettre en cause l'existence des disciplines : il est nécessaire d'opérer sur elles et entre elles, et essentiellement dans la conception forgée par la formation des professeurs, un véritable travail de refondation que nous aborderons dans la dernière partie.

### 2.1.2 - Une difficulté à ouvrir les savoirs scolaires à de nouvelles dimensions

La tradition des savoirs enseignés aujourd'hui résulte d'une longue histoire qui s'ignore largement : de façon différente pour chaque ordre d'enseignement (maternelle, élémentaire, secondaire,

---

<sup>53</sup> Cf. Vermeren, P., *Victor Cousin. Le jeu de la philosophie et de l'Etat*, L'Harmattan, 1995. Et entre autres très nombreuses publications, Douailler, S., Mauve, C., Navet, G. et al., *La philosophie saisie par l'Etat, petits écrits sur l'enseignement philosophique en France, 1789-1900*, Aubier, 1988 ; Douailler, S., Droit, R-P., Vermeren, P., *Philosophie, France, XIX<sup>e</sup> siècle. Ecrits et opuscules*, Le Livre de Poche, 1994.

<sup>54</sup> Des concepts comme ceux de conscience ou de constellation disciplinaire (Reuter *et alii*) permettent d'approcher la réalité empirique des disciplines.

professionnel, supérieur universitaire, supérieur des grandes écoles) des cultures propres se sont développées, relativement fermées sur elles-mêmes<sup>55</sup>, tant à l'égard des autres niveaux que des savoirs nouveaux. Il y a des résistances fortes, moins dues à la mauvaise volonté qu'à l'incapacité du système dans son ensemble à prendre en considération quelques dimensions majeures des savoirs, incapacité qui « signe » aussi une partie du déphasage de l'école.

a) Une non prise en compte des besoins des élèves en termes de compétences pour vivre

On a vu dans beaucoup de pays, et c'est d'ailleurs traditionnel dans certaines conceptions scolaires anglo-saxonnes, l'école s'ouvrir à des enseignements destinés de façon directe à aider les élèves à vivre, sous le nom de *life skills* (« *compétences ordinaires pour la vie* »<sup>56</sup>) : non seulement leur trajectoire future et leur vie de citoyen mais aussi leur vie ordinaire de jeune appartenant à la société et visant à en intégrer les règles de fonctionnement afin de pouvoir y exercer sa liberté.

Il ne s'agit pas que les besoins exprimés par des enfants et des adolescents soient la seule référence de ce que l'école enseignerait : elle a précisément pour mission de les faire sortir de leurs horizons immédiats. Mais ces compétences ordinaires et quotidiennes ne sont pas moins indispensables dans nos sociétés que dans celles qui les ont prises en compte.

Plusieurs domaines peuvent être identifiés :

- La santé : le souci de sa santé, physique et mentale, de son corps, avec un apprentissage d'éléments comme le rapport au médecin, au médicament, à l'hôpital, à la prévention ;
- Le rapport à l'argent : avec la notion de budget et l'élaboration d'un budget personnel ou familial, de son rapport à l'emprunt et à l'endettement, aux services de la banque ;
- La gestion de son rapport au monde marchand, de la consommation, de la publicité, de la concurrence ;
- Les problèmes de la vie matérielle au quotidien, en distinguant entre les cas où l'individu s'en sort par lui-même, et ceux où il fait appel à d'autres : domaine du bricolage, de l'entraide, des activités familiales ;
- Le rapport d'usager au sein de services collectifs, publics ou privés : formuler une demande, suivre un dossier, faire valoir ses droits.

Ces enseignements s'inscriraient ainsi dans le souhait de Jean Zay consistant à « rapprocher l'école de la vie »<sup>57</sup>.

---

<sup>55</sup> Le livre de référence reste, d'Emile Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*, publié en 1938 aux Presses Universitaires de France.

<sup>56</sup> Le concept de *life skills* (compétences ordinaires pour la vie), déjà utilisé auparavant par l'OMS et l'UNICEF avec des définitions diverses, a été popularisé par le Forum mondial de l'éducation de Dakar en 2000, pour désigner des compétences nécessaires à la vie courante.

<sup>57</sup> M.E.N. Enseignement du premier degré. Instructions du 20 septembre 1938. A l'époque, et dans un contexte de formation bien différent de celui d'aujourd'hui, il s'agissait de prolonger l'obligation scolaire de 13 à 14 ans et de concevoir un programme de fin d'études. L'objectif était que cet enseignement « demeure, pour le plus grand nombre, un enseignement complet, c'est-à-dire une préparation directe aux tâches, aux devoirs, aux combats et

Il est en outre assez clair que ces différents éléments de connaissances et savoirs faire pratiques manquent le plus fortement dans des milieux socialement et économiquement défavorisés, où ils sont les plus directement nécessaires.

### **b) Une difficulté à référer ce que l'école enseigne à autre chose qu'à un cadre seulement national**

L'Ecole, dans l'histoire du monde, s'est d'abord construite non pas dans un cadre national, mais mondial, au Moyen-âge ou, par exemple, à l'époque où les Jésuites ont mis en place sur tous les continents le modèle scolaire qu'ils avaient élaboré. Quand sont nés les Etats-Nations, à partir des XVIIIe et XIXème siècle, l'école est devenue « affaire d'Etat » : il lui était demandé de contribuer à la fois à légitimer l'Etat, à former la Nation et à fabriquer les compétences dont le développement capitaliste contemporain avait besoin.

C'est donc en raison de circonstances historiques que, dans beaucoup de pays, l'école s'est colorée de façon fortement nationale, en particulier, selon les cas, les cours d'histoire, de langue, de géographie, de philosophie, de sciences humaines, etc. Cet aspect fut le plus extrême dans les régimes totalitaires où l'école fut un outil majeur de propagande idéologique et nationale.

Or ces circonstances historiques semblent plus lointaines :

- la communauté internationale est constituée de façon beaucoup plus diversifiée qu'à l'époque des Etats-Nations, avec un ensemble d'organisations internationales dont certaines, comme l'Union européenne, comportent des abandons partiels de souveraineté nationale ;
- les moyens de communication, et singulièrement Internet, rendent les frontières nationales, en termes d'accès à l'information, plus ouvertes que par le passé ;
- de nombreux élèves proviennent de différentes vagues d'immigrations ;
- La plupart des questions posées à chacun ne peuvent pas trouver une réponse complète dans un cadre national ; il en va de même des études elles-mêmes et de l'accès aux compétences et au marché du travail, qui, pour un nombre croissant de jeunes, s'effectuent désormais à l'étranger<sup>58</sup>.

Il n'a été conduit de réflexion ouverte sur les conséquences à tirer de tous ces points en matière de culture et de formation scolaire des enfants. Or de nombreuses questions seraient à poser. Citons en deux :

---

aussi aux joies de la vie tout entière ». In Prost, A. & Ory, P. *Jean Zay, le ministre assassiné (1904-1044)*, Tallandier & Canopé, 2015.

<sup>58</sup> En 2011, la mobilité internationale ne concernait encore que 16 % des étudiants français (programme ERASMUS), auxquels s'ajoutaient quelques dizaines de milliers de jeunes dans divers programmes d'études ou de stages en entreprise. En augmentation, cette mobilité, caractérisée par de nombreuses inégalités sociales et territoriales, est encore très liée au niveau de diplôme. Cf. JF. Bernardin, [La mobilité des jeunes](#). Avis du CESE. Editions des journaux officiels, 2011

- En matière de langues, par exemple, l'institution n'a jamais pris la mesure de ce que l'apprentissage de la langue française ne contraint pas à évincer ou minorer les langues et les cultures de milieux minoritaires mais importants (langues et cultures de l'immigration, langues régionales y compris des DOM-TOM) : non seulement il n'y a aucun signe d'ouverture<sup>59</sup> de l'école vers ces langues pour ceux qui aimeraient les apprendre, qu'elles leur soient ou non langues maternelles/de socialisation, mais les cours de littérature mettent très peu les élèves en contact avec des œuvres étrangères traduites, et plus rarement encore avec des œuvres traduites des langues représentées par des contingents importants d'élèves ;
- L'enseignement de l'histoire reste lui aussi fortement national dans ses focalisations : à titre d'exemple, une enquête comparative menée sur les programmes d'histoire de l'école élémentaire dans huit pays européens (Angleterre, Belgique francophone, Ecosse, Espagne, Finlande, Italie et Suède) - effectuée uniquement à partir de la lecture des programmes élaborés au niveau national<sup>60</sup>, et un numéro récent de la Revue internationale d'éducation de Sèvres (2015, N°69) couvrant tout l'enseignement scolaire, et relatif à un ensemble d'autres pays (Allemagne, Afrique du Sud, Vietnam, Canada, Colombie, France, Russie, Japon et Maroc) ont montré qu'on retrouvait trois grandes situations de l'enseignement de l'histoire dans le monde<sup>61</sup>.
  - Celle des pays que différentes difficultés ont d'une façon ou d'une autre détournés d'enseigner l'histoire, et qui manquent donc à donner des repères suffisants aux élèves (Afrique du Sud, ou Colombie) ;
  - Celle de pays qui attendent beaucoup de l'enseignement de l'histoire pour renforcer la communauté nationale : en ce cas la nation est le prisme à travers lequel est vue l'histoire mondiale. Une grande partie du programme est dédié à des événements et des personnages nationaux, et la plupart des « autres » événements cités, concernant « le reste du monde », sont mentionnés en raison du fait qu'ils ont eu des influences directes (ou, souvent, puisqu'ils ont été influencés) sur/par l'Etat-nation. Dans des perspectives différentes, on retrouve ici la France, le Vietnam, mais aussi l'Angleterre, l'Espagne et la Suède.
  - Des pays mettant moins en avant les références nationales et inventant une histoire plus libre à cet égard : des pays qui par leur place dans le rang des nations n'envisagent pas de se considérer comme « centres gravitationnels » de l'histoire mondiale (Belgique, Finlande, Irlande), ou, de façon plus intéressante, des pays qui ont été conduits à rechercher une distanciation entre la nation et l'histoire enseignée, soit parce qu'une partie du passé ne permet pas d'identification positive (Allemagne), soit parce que le multiculturalisme implique de réfléchir mieux, et c'est le cas du Canada.

### c) Une difficulté à intégrer les évolutions scientifiques

<sup>59</sup> A l'exception de M.E.N. (2013). Apprendre et enseigner les langues et les cultures régionales dans l'école de la République.

<sup>60</sup> Enquête en cours réalisée par Luisa Lombardi (non publiée). Entretien avec l'auteur.

<sup>61</sup> Certains pays comme l'Allemagne ou le Canada sont allés assez loin dans ces recherches : cf. Martin, J.C, (dir.) « Pourquoi enseigner l'histoire ? » *Revue internationale d'éducation* n° 69, septembre, 2015.

Un regrettable déficit de pensée se retrouve également dans la faible prise en compte, dans l'enseignement, des évolutions scientifiques. A titre d'exemples :

- Quelle place est faite à l'initiation aux sciences de l'information et de la communication, qui se sont développées de façon très rapide depuis la Seconde Guerre mondiale ? Quand les élèves sont-ils initiés à réfléchir à leurs apports dans la vie quotidienne et les décisions publiques ? S'ajoute pour les élèves la méconnaissance de leurs applications dans différents secteurs de la vie sociale et des métiers correspondants, et de façon générale, leur faible culture technique.
- La psychologie contemporaine qui, on l'a vu, fait l'objet d'un enseignement hebdomadaire sur plusieurs années des études secondaires dans des pays comparables, a disparu en 2003 des programmes du lycée en France, après avoir été réduite à des textes de psychanalyse étudiés en classe de philosophie les années précédentes. Les lycéens français ne reçoivent ainsi aucune formation sur les processus d'apprentissage, la motivation et la confiance en soi, la mémoire, l'attention, les relations sociales et les processus d'influence, la personnalité, la psychopathologie, la neuropsychologie, etc.

On peut dire que n'existe d'ailleurs aucune méthode régulière, aucun processus d'alerte pour que les évolutions scientifiques soient, sinon prises en compte, au moins déclenchent une réflexion obligatoire sur ce qu'il convient d'en retenir dans ce que l'école doit enseigner.

#### **d) Les savoirs à enseigner sont conçus sans considérer les possibilités d'apprentissage et de mémorisation des élèves**

Ce qu'ils peuvent apprendre par rapport à ce qui est enseigné n'est pas évalué et les recherches manquent sur la question de la surcharge cognitive des savoirs scolaires.

Si l'on considère que les savoirs scolaires sont pour une part consignés dans des manuels scolaires, les études de Lieury<sup>62</sup> montrent que le vocabulaire technique et nouveau, utilisé dans les manuels scolaires de collège de la 6<sup>ème</sup> à la 3<sup>ème</sup>, dépasse, et de loin, les capacités d'apprentissage des enfants de cet âge (6000 mots nouveaux recensés dans les manuels de 6<sup>ème</sup>), y compris de l'avis des enseignants de collège auxquels on soumet les listes de mots des manuels de leur discipline : ils jugent difficiles plus de la moitié de ces mots (51 % des mots en français et jusqu'à 64 % des mots en histoire). De plus, la situation empire au fil des années. Le vocabulaire de mots nouveaux ou techniques est estimé à 9 679 mots en 5<sup>ème</sup>, 18 073 mots en 4<sup>ème</sup>, 23 989 mots en 3<sup>ème</sup>. Quelques années auparavant, des travaux sur le développement lexical à l'école primaire<sup>63</sup> avaient montré que la progression annuelle du vocabulaire d'un enfant moyen (qui par définition, n'existe pas !) est d'environ 2500 mots (les meilleurs élèves réussissant à en acquérir 4000 par an quand les

---

<sup>62</sup> A. Lieury, « Mémoire encyclopédique et devenir scolaire : étude longitudinale d'une cohorte sur les quatre années du collège français », *Psychologie et psychométrie*, 17(3), pp. 33-44, 1996.

<sup>63</sup> Ehrlich S., Bramaud Du Boucheron G., Florin A. *Le développement des connaissances lexicales à l'école primaire*, Presses Universitaires de France, 1978.

plus faibles, dans le même temps, n'en maîtrisent que 1000). Or les connaissances lexicales sont une condition nécessaire pour la compréhension des textes.

## **2.2 - UNE ABSENCE DE VISION GLOBALE DU SYSTEME EDUCATIF**

La notion de « système éducatif » est une approximation dangereuse, en particulier si elle laisse croire qu'existe ou aurait existé un architecte conscient ou négligent de l'ensemble des incohérences que présente l'Ecole d'un niveau à l'autre (maternelle, élémentaire, collège, lycée, professionnel, etc.).

Toujours est-il que la politique éducative française se fait la plupart du temps par « tranche » : tel gouvernement fait « sa » réforme du lycée, tel autre se préoccupe d'abord du primaire, etc., comme si toute décision pouvait se désolidariser de ce qui se passe aux autres niveaux. On n'a par exemple jamais conçu que l'instauration de l'école du socle (ni dans sa version de 2006, ni dans celle de 2013) aurait des répercussions aux niveaux qui font suite à l'école obligatoire. Si les gouvernements successifs procèdent souvent par décisions tronçonnées, c'est faute d'une vision globale de ce que serait un système, qui serait au clair sur les finalités d'ensemble et sur le rôle attribué à chaque niveau pour la poursuite de ces finalités. Ce flou sur les finalités est d'autant plus préoccupant dans le domaine des contenus : chaque niveau, qui a historiquement sa culture spécifique, se replie volontiers sur elle et l'institution ne cesse dès lors de constater par exemple les dégâts que produisent de façon injustifiée sur beaucoup d'élèves les passages d'un ordre d'enseignement à un autre.

### **2.2.1 - Une politique éducative construite par décisions tronçonnées**

Depuis une dizaine d'années, la représentation de l'école retenue par l'action politique sépare assez clairement deux segments, dont l'un recouvre l'école obligatoire (intégrant collège et école élémentaire) quand l'autre, intégrant le lycée, se tourne vers la poursuite d'études dans l'enseignement supérieur (souvent sous le nom de code -3/+3, s'agissant d'années avant et après le baccalauréat).

Les missions de l'école ont été peu différenciées selon le niveau du cursus considéré :

- Si pour l'école du socle il s'agit de favoriser la maîtrise des compétences considérées comme indispensables, cela représente pour ce niveau une charge culturelle et identitaire extrêmement lourde ;
- Au cours du segment qui prépare à la poursuite d'études s'opère une ébauche de spécialisation qui s'exprime par le choix d'une voie de formation et d'une série à laquelle est attaché un bouquet de disciplines.

Prendre au sérieux - conformément au vœu deux fois formulé par le législateur (en 2006 et 2013) - cette question de « socle commun », c'est-à-dire de la définition des contenus de l'école de la scolarité obligatoire, comme l'expression de la volonté nationale pour la totalité des élèves, n'a de sens que si on en tire les conséquences au-delà de la scolarité obligatoire, qui n'est pas une fin en soi : on ne peut pas repenser radicalement la partie sans interroger le tout. Que signifie le « socle

commun » si le système ne lui reconnaît pas de valeur au-delà des portes du collège, par exemple pour l'accès au lycée ? Imagine-t-on qu'un élève aura fait la preuve de sa maîtrise de toutes les composantes du socle et qu'on lui refusera l'accès dans la formation de son choix au lycée ? L'Etat ne manquerait-il pas ainsi à sa parole, qui consiste à garantir la valeur du socle ? C'est pourtant la réalité.

Mais précisément le blocage provenant d'une impossibilité à penser le système dans sa globalité est fortement lié à toutes les équivoques qui pèsent sur le lycée. L'histoire récente du lycée est en effet marquée à la fois par des innovations intéressantes en matière de contenus et par une instrumentalisation régulière de ces innovations par le jeu social, par l'intermédiaire des filières, dont la hiérarchie implicite pèse sur le destin des élèves. Mais le lycée n'a pas été repensé en même temps que la scolarité obligatoire était redéfinie : l'accès aux diverses voies du lycée peut-il être encore décidé par l'institution plutôt que par l'élève maîtrisant le socle ? Le lycée lui-même ne pourrait-il pas être défini en référence à un socle pour ce niveau, plutôt que par des filières qui ont si peu de choses en commun que le fait même d'être bachelier n'a pas de sens univoque quant aux contenus des savoirs validés ?

#### **a) Le lycée marqué dans son histoire récente par des innovations intéressantes en matière de contenus**

Au niveau des lycées, en effet, la question des contenus a connu des évolutions importantes répondant à des besoins identifiés : amélioration de la transition entre enseignement scolaire et supérieur, rééquilibrage des séries, entre autres.

Nécessairement inscrits dans un espace différent, les contenus offerts au lycée ne peuvent, au contraire du collège, s'envisager en soi. Leur degré de spécialisation se pense dans un ensemble complexe qui prend en compte les attendus du post bac, traduits par la voie et la série de formation. Les contenus dispensés (plus ou moins contextualisés), et les modalités de leur transmission, sont susceptibles de varier en effet en fonction de la voie et de la série.

Or on peut constater que la dernière réforme des lycées, depuis 2005, a été assez créative puisqu'elle a proposé de nouveaux enseignements de droit, de littérature étrangère en langue étrangère, d'informatique et de sciences du numérique et de plusieurs enseignements technologiques.

#### **b) Ces innovations sont aussitôt instrumentalisées par le jeu social qui pèse sur les séries de baccalauréat**

Ces nouveaux contenus ayant été définis, en principe, en référence aux études auxquelles conduit chacune des séries, on peut se poser légitimement un certain nombre de questions :

- On a souhaité installer en lycée un enseignement de droit mais s'est posée la question de la série dans laquelle on voulait le mettre en place. Ce fut la seule série littéraire. Pourquoi ? Pour des motifs liés aux contenus juridiques ? Non, sans doute pour redorer le blason de cette série désertée, alors que les formations à caractère juridique attirent presque autant les

scientifiques (16,5 %) que les littéraires (16,7 %) <sup>64</sup> et bien davantage les titulaires de baccalauréat ES (45 %).

- En 2012 on avait voulu réguler les flux d'entrants en série S en les limitant aux seuls scientifiques et non, comme aujourd'hui, à des bons élèves désireux de s'orienter après le baccalauréat, vers d'autres voies : on avait donc considéré qu'il n'était pas illogique de réduire la part de l'enseignement de l'histoire dans cette série, en organisant en fin de première l'épreuve d'histoire et géographie du baccalauréat. L'institution a dû faire marche arrière, tant la logique de « la seule filière des bons élèves » l'emportait sur celle de leur caractérisation.

En réalité, les contenus semblent surtout compris comme des produits d'appel et, en tout état de cause, comme autant de moyens de gérer les flux d'élèves entre les différentes séries. Ainsi, ce sont bien les contenus offerts, qui tentent de secourir une série littéraire en perte de vitesse constante. Au final, cette série ne propose pas moins de 13 enseignements de spécialités pour des effectifs d'élèves parfois confidentiels.

Il existe donc une forme d'instrumentalisation des contenus au service de la gestion des flux opérée par l'école dont l'efficacité mérite d'être interrogée. D'une part, les effectifs de la série L n'augmentent pas malgré la richesse de sa palette de formations, d'autre part, ceux de la série S continuent de croître (mais il est vrai que la question de l'histoire-géographie s'est trouvée réglée depuis), ayant pleinement conscience que les contenus comptent finalement moins que le label de « bon élève » que cette série procure.

Les séries sont dès lors moins « spécialisées » qu'adaptées aux différents profils des élèves, profils saisis et définis sous l'angle de la performance scolaire.

Ne pas réfléchir aux « contenus du lycée » dans les années à venir signifierait se rendre complice d'une anarchie des savoirs dispensés à ce niveau. S'y attaquer implique de remettre en cause, d'une façon ou d'une autre, cette hiérarchisation sociale des savoirs que signe la notion même de « série » de baccalauréat. Ce que nous avons diagnostiqué dans ce rapport sur les « savoirs qui manquent » dans la culture contemporaine des lycéens pose de redoutables questions : c'est autour de l'idée d'un socle commun de culture lycéenne qui serait complété par diverses spécialisations au choix, que nous répondrons à ces interrogations, qui touchent jusqu'aux compétences et à la culture des enseignants.

### **2.2.2 - La fragilité persistante du concept d'école pour tous**

Si, comme on vient de le voir, les enseignements du lycée sont relativement prisonniers de la structuration en séries, le concept d'école pour tous, qui en théorie semblerait plus assuré, est loin d'avoir surmonté les obstacles qui le combattent.

En 2003, suite au rapport Thélot concluant à la nécessité de donner un sens autre que juridique à l'idée de scolarité obligatoire, la notion de « socle commun », c'est-à-dire de définition des

---

<sup>64</sup> Source RERS 2014.

connaissances et compétences qu'il ne serait pas permis d'ignorer en fin de scolarité obligatoire pour sa vie personnelle, poursuivre des études et s'insérer économiquement, est amenée dans la sphère politique. Comme le rappelle Antoine Prost<sup>65</sup>, la consultation nationale menée par Claude Thélot, mettait en évidence une question cruciale : « comment motiver et faire travailler efficacement les élèves ? ». En choisissant de répondre prioritairement à cette question, la commission produisit un manifeste sur la scolarité obligatoire « Pour la réussite de tous les élèves » en 2004<sup>66</sup>, dans lequel elle proposait un changement « paradigmatique » adossé à un socle commun qui voulait à la fois :

- traiter l'enseignement obligatoire comme un tout (continuité école – collège) ;
- partir de ceux qui échouent ;
- refuser de laisser aux seules connaissances le soin de définir ce qui doit être appris par tous les élèves ;
- tenir à distance les instances historiquement associées à la définition des objectifs et des contenus de programmes scolaires.

Sans refaire toute l'histoire<sup>67</sup>, on peut rappeler ce qu'il y eut de courageux et d'inédit dans cette décision de produire comme référentiel pour l'école obligatoire un « socle commun ». Il s'agit d'une partie de la scolarité où naissent et se développent les injustices scolaires, où la réforme des contenus et des méthodes est la plus nécessaire. C'est pourtant là aussi que les résistances sont les plus massives. Où en sommes-nous ?

#### **a) Un socle resté confidentiel**

Cette idée de socle commun, malgré deux lois, est restée un projet confidentiel. Aucun des gouvernements chargés de le mettre en œuvre n'a vraiment entrepris de le populariser auprès des Français. Les débats eux-mêmes autour du contenu de ce socle ont beaucoup moins intéressé le grand public et les responsables politiques que les programmes des différentes disciplines. Tout se passe toujours comme si les savoirs de l'école et du collège n'étaient pas importants et qu'ils servaient simplement au jeu de sélection/orientation.

#### **b) Une école du socle refusée par le pouvoir politique**

Entre 2011 et 2013, il a été question d'aller plus loin et de créer l'école du socle, c'est-à-dire d'abandonner la vieille division entre école élémentaire et enseignement secondaire inférieur (le collège), comme les pays scandinaves l'avaient fait, en créant l'école du peuple (les noms varient

---

<sup>65</sup> Antoine Prost, *Du changement dans l'école. Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*, Seuil, , chap. XIV, 2013.

<sup>66</sup> Thélot, C., *Pour la réussite de tous les élèves. Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'École*. La documentation française, CNDP, 2004

<sup>67</sup> Pour cela, on peut se reporter à R.F Gauthier et M. Le Gouvello, [« 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 »](#), 2009.

d'un pays à l'autre) dans les années 1970. Cette idée, qui a fait l'objet d'une précédente étude de Terra Nova<sup>68</sup>, a été rejetée par le gouvernement.

### c) Un socle plus plausible élaboré en 2015

Pourtant un travail a été fait à nouveaux frais sur le socle commun en 2015, quand il s'est agi de passer du « socle commun de connaissances et de compétences » de 2005/2006 au « socle commun de connaissances, de compétences et de culture » de la loi de 2013.

Ce socle, voulu dans son principe par le législateur en 2013, a pourtant des aspects qui pourraient prendre un sens politique véritable :

- L'appel à la notion de culture, c'est-à-dire de rapport entre chaque élève et le monde, fondé sur des savoirs, pour le comprendre et y agir, réconcilie non seulement les deux notions de connaissances et de compétences, mais propose un socle commun ambitieux qui pourrait constituer un « modèle » français intéressant ;

Les « programmes », pour la première fois, ont été élaborés dans le cadre de ce socle et pour nourrir ses cinq domaines généraux.

Malgré cela, ce « socle » n'a pas fait l'objet d'une communication publique digne de ce nom, comme si l'on n'en attendait rien...

La comparaison des prescriptions curriculaires qui régissent les systèmes éducatifs européens révèle d'emblée une spécificité du cas français : la France est le seul pays européen (parmi ceux qui ont été comparés<sup>69</sup>) dans lequel coexistent, d'une part, un texte élaboré au niveau national d'inspiration curriculaire (le socle commun), et, d'autre part, des programmes d'enseignement détaillés, élaborés, eux aussi, au niveau national.

Dans les pays voisins, les textes qui définissent l'ensemble des compétences et des connaissances attendues de tous les élèves à la fin de la scolarisation obligatoire (et parfois au-delà), comme le socle commun français, constituent la seule référence nationale à disposition des enseignants (et des éditeurs des manuels scolaires) pour définir les programmes qui seront enseignés dans les classes. Ce n'est pas par hasard que cela se passe ainsi : la création de ces textes (de ces « socles communs »)<sup>70</sup> correspond à la mise en place, dans les différents pays, de politiques curriculaires<sup>71</sup>,

---

<sup>68</sup> Obin J.P., Krepper C., Veltcheff C., Langlois L., Gauthier R.F., Maraval J., Zakhartchouk, « Pour une Ecole commune, du cours préparatoire à la troisième », *Terra Nova*, 2014.

<sup>69</sup> Il s'agit notamment de : l'Angleterre, la Belgique francophone, l'Écosse, l'Espagne, la Finlande, l'Irlande, l'Italie et la Suède. Entretien avec Luisa Lombardi, auteur de l'étude comparative en cours, non encore publiée.

<sup>70</sup> La structure de ces textes est similaire : ils définissent d'abord les finalités générales de l'école obligatoire puis les objectifs d'apprentissages, qui sont partout formulés en termes de *compétences* et de *savoirs fondamentaux* que les élèves doivent atteindre, *dans chaque champ disciplinaire*, à la fin de chacun des cycles qui composent la scolarisation obligatoire - le dernier cycle représentant la fin du parcours. Par ailleurs, le niveau de détail dans les descriptions est différent, ce qui explique la forte variabilité de la longueur de ces textes. Par exemple : 60 pages en Italie (les *Indicazioni nazionali*) ; 100 pages en Belgique francophone (*Les Socles de compétences*) ; 214 pages en

qui impliquent une répartition de compétences entre le pouvoir central et les pouvoirs locaux dans la définition des contenus d'enseignement.

Ceci n'est pas le cas en France, où le socle commun est « doublé » par les programmes d'enseignement.

Ainsi par exemple, en Finlande, le *National Core curriculum* (NCC) a été créé en 1970, au moment de la mise en place d'une série de réformes visant notamment une forte décentralisation du système éducatif. Ce document a été conçu explicitement pour être « un cadre qui sert à fabriquer les curriculums locaux » ; un « instrument à la disposition des enseignants – experts reconnus - qui élaborent le curriculum de l'école, source de différentes approches du travail scolaire<sup>72</sup>. Il établit au niveau national les principes de l'éducation ; les objectifs et les contenus fondamentaux par chaque enseignement ; l'horaire minimal par enseignement ou groupe d'enseignements ; les critères généraux qui doivent guider l'évaluation des élèves<sup>73</sup> ».

Cette marge de manœuvre confiée, dans les différents pays, aux acteurs locaux, répond au même souci, celui d'améliorer les conditions d'apprentissage des élèves par l'adaptation des contenus d'enseignement à leurs besoins.

Or, on constate qu'existe en France un tabou sur cette idée de l'adaptation des enseignements au niveau local et aux besoins des élèves. On est là en pleine hypocrisie, car chacun sait que ces adaptations ont lieu, mais nous retrouvons le mythe des savoirs intangibles, fondant un pouvoir, permettant de décider qui est « digne » et qui ne l'est pas, et refusant créativité aux acteurs locaux, professeurs, mais aussi élèves. Les pays où la marge de la mise en œuvre locale est explicite et valorisée ne sont pas du tout des pays où le sens national de l'école serait affaibli : on trouve en fait un équilibre, sachant que plus nette est la responsabilité locale, plus forte est l'attention aux valeurs et indications du curriculum national. En effet, au lieu de seulement l'appliquer, il s'agit de l'interpréter, dans un cadre qui est par ailleurs régulé par différentes évaluations de ce que les écoles font de cette part d'autonomie.

---

Espagne (les *Enseñanzas mínimas*) ; 251 en Angleterre (le *National Curriculum*) et 315 pages en Finlande (le *National Core Curriculum*).

<sup>71</sup> Pour des exemples de politiques curriculaires, voir Gauthier R.F. (dir.) « Le curriculum dans les politiques éducatives », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 56, avril, 2011.

<sup>72</sup> Vitikka E., Krokfors L. & Hurmerinta E. « The Finnish national core curriculum: structure and development » in Niemi, Toom & Kallioniemi (dir.). *Miracle of Education*, University of Helsinki, p. 2, 2012.

<sup>73</sup> Dans les classes, les élèves étudient les curriculums locaux (« local curricula »), qui sont définis, sur la base du NCC, par les autorités locales : les établissements scolaires, sous tutelle des municipalités, et en coopération avec les familles. Ces curriculums exposent : les valeurs et les principes d'enseignement de chaque établissement scolaire ; la/les langue(s) d'enseignement au sein de l'établissement ; la répartition de l'horaire hebdomadaire ; les contenus d'enseignement complémentaires à ceux prescrits pour les disciplines obligatoires dans le curriculum national ; les enseignements optionnels proposés par les établissements parmi ceux qui sont prévus dans le NCC ; d'autres enseignements, choisis et mis en place par les établissements scolaires, qui ne sont pas inclus dans le NCC ; les activités périscolaires.

### 2.2.3 - Le manque de consensus

Au-delà, on peut se demander si cette timidité à imaginer et mettre en place une école commune, fondée sur la recherche d'une culture pour tous n'est pas le signal que la société française n'accepte pas, autrement qu'en surface, ce concept d' « école commune ».

On peut donc considérer que la clarification des politiques éducatives pour les citoyens est la première nécessité : le consensus sur le socle commun n'existe pas à ce stade, pas plus que sur l'existence d'une école commune jusqu'à 15 ou 16 ans, sur la question de l'autonomie des établissements et de son sens, de la mixité sociale et scolaire, de ce que devrait être l'orientation, de ce qu'est le métier d'enseignant, de la reconnaissance même des savoirs comme un enjeu collectif. Notre système scolaire souffre de la faiblesse du débat collectif portant sur ses grandes orientations.

Les objectifs quantitatifs successivement retenus par le pouvoir politique (depuis les 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat jusqu'à l'objectif de la moitié de la population avec un diplôme d'enseignement supérieur) rencontrent des oppositions récurrentes, qui montrent que même cette idée de l'élévation globale du niveau de formation n'est pas partagée par tous. En outre, la question de la structure des élites, leur nombre comme leur qualité, et la part que doit prendre le système d'éducation à cette structuration, reste en France une question qui n'est jamais traitée. L'École ne dévoile pas aux élèves la façon dont sont pourvus, à l'issue d'une scolarité qui se veut équitable, les postes et les places dans la société.

## 2.3 - UNE MAÎTRISE INSUFFISANTE DE LEVIERS D'ACTION

Face à ces difficultés réelles, il faut se demander si le pouvoir politique dispose ou non des leviers d'action qui permettraient de contourner ces obstacles.

Trois leviers, au cœur des politiques à conduire, pourraient être mieux maîtrisés :

1. Le levier que constitue la fonction d'élaboration et d'évaluation des programmes d'enseignement ;
2. Le levier que constituerait la remise à plat de tout le système d'évaluation des élèves ;
3. Le levier que constituerait une autre définition du métier et de la formation des enseignants.

### 2.3.1 - Une inadaptation globale de la fonction d'élaboration, de suivi et d'évaluation des programmes d'enseignement

La loi de refondation de l'école de 2013 a sensiblement modifié le paysage institutionnel en matière de programmes d'enseignement, comme nous l'avons vu, en particulier en créant le Conseil supérieur des programmes (CSP). La signification de cette création est claire : tirer la fonction d'élaboration des programmes de sa clandestinité, mettre en place un degré déclaré comme « indépendant » de l'institution non pas pour arrêter les programmes, ce qui reste de la responsabilité du pouvoir exécutif, mais pour élaborer des projets publics soumis à une large consultation, et surtout donner au sein de ce conseil la parole à des personnes extérieures à l'éducation nationale : élus des

différents partis, députés et sénateurs, mais aussi représentants de la société civile (par exemple venant de l'univers associatif, sportif, ou de la santé).

Malgré ces innovations qui vont dans le bon sens, l'institution n'est pas parvenue, à ce stade, à mettre en place l'outil qui serait nécessaire pour améliorer véritablement cette fonction.

Les questions à traiter, mieux que cela n'a été le cas en 2013, sont celles de la compétence et de la légitimité des membres de ce conseil, du type de travail public comme du degré d'indépendance qui doit être le leur.

Sinon, on continuera à vivre des situations aberrantes comme celle du printemps 2015 où l'idée même qu'une instance généraliste propose un débat sur des questions relatives aux contenus était insupportable à un certain nombre de groupes de pression actifs dans les médias.

### **2.3.2 - Les limites de l'évaluation à la française.**

Qu'il y ait un blocage particulièrement sensible sur tout ce qui concerne l'évaluation des élèves est apparu clairement, y compris dans l'agenda politique, quand deux ministres successifs ont voulu lancer en 2014 une « conférence nationale » sur le sujet : blocage certes en raison des réactions extrêmement fortes d'une partie du corps social face à toute évolution qui porterait inévitablement la signature d'un laxisme coupable, blocage surtout dans la façon même dont le débat a dévié, se retrouvant quasi exclusivement porter sur la question de savoir si on devait utiliser une échelle chiffrée (de 0 à 20, selon la tradition française du second degré) pour « noter » les élèves.

En effet la question n'est pas là. On peut très bien situer des élèves sur une échelle de notes chiffrées à l'intérieur de systèmes de notations radicalement différents.

Par rapport au sujet que nous traitons, la question de l'évaluation des élèves est pourtant centrale: les meilleures intentions affichées dans les programmes d'enseignement peuvent être affaiblies ou réduites à néant selon les modalités retenues pour l'évaluation des élèves<sup>74</sup>.

Les « blocages » de la politique éducative française en matière d'évaluation des élèves, qui pèsent négativement sur les apprentissages, sont essentiellement ceux de la religion de la moyenne, d'un contrôle continu laissé à des aléas sans régulation et de décisions d'orientation prises à la place des élèves.

- La religion française de la moyenne

Il existe en effet deux types d'évaluation : celles qui se limitent à constater chez un élève, ou un « candidat » s'il s'agit d'un examen, la présence de telle connaissance, voire la capacité à faire la

---

<sup>74</sup> Voir par exemple l'article de Pierre Merle, « Faut-il en finir avec les notes ? », *La Vie des idées*, 2 décembre 2014. Voir aussi Pascal Huguet, Céline Darnon, Isabelle Régner, « Concilier l'évaluation par compétences et un usage raisonné de la note », étude 2014-2015, académie d'Orléans-Tours, présentée dans « La suppression partielle des notes réduirait les inégalités entre élèves », *Le Monde*, 15 mars 2016.

preuve de telle compétence, et celles qui débouchent sur un classement ou sur un résultat d'admission. Force est de constater que les habitudes françaises consistent à mêler en permanence une logique de concours et une logique d'examen.

Cela apparaît dans l'habitude, commune à nos examens et souvent aux évaluations de cours de scolarité, de calculer des moyennes générales, moyennes de moyennes, etc.

Ainsi, les acquis réels des élèves sont en permanence masqués sous diverses compensations : les carences en géométrie sont compensées par des talents en espagnol ou par de bonnes prestations en histoire. Cela témoigne en fait d'un mépris, d'une indifférence générale pour les savoirs réels des élèves, au sein d'une sorte de non sens pédagogique, bien plus grave que le fait de recourir ou non à la note, qui n'est que rarement dénoncé. De plus, les élèves, en particulier ceux qui éprouvent le plus de difficultés face aux apprentissages scolaires, ont une tendance marquée à travailler non pas pour atteindre telle compétence qui aurait du sens pour eux, mais seulement pour « avoir la moyenne », les parents ainsi que les professeurs et chefs d'établissement partageant souvent la même religion. Il en va ainsi de nos examens, auxquels il faut bien préparer les élèves selon leur logique compensatoire.

Celui qui travaille « pour avoir la moyenne », n'est au mieux que moyen, et de même qu'on a au sein de systèmes étrangers souvent relevé les conséquences limitatives, en termes de curriculum, de l'abus des tests (le fameux teaching to tests), de même on devrait en France s'interroger quant aux conséquences négatives sur les acquis des élèves de cette religion de la compensation.

Les esprits français sont tellement habitués à ces fonctionnements qu'ils ont parfois des difficultés à imaginer qu'on puisse faire autrement et rejeter jusqu'à la logique des examens « à la française ».

La France est en effet plutôt isolée dans sa pratique de compensation (moyenne) entre contenus disciplinaires pour évaluer les élèves, d'après une enquête comparative<sup>75</sup> menée dans cinq pays ou régions d'Europe (l'Angleterre, l'Italie, la Finlande, l'Espagne et la Belgique francophone) à propos des modalités de validation et de certification des acquis des élèves en fin de scolarisation obligatoire (évaluation sommative et certificative).

Aucune certification octroyée à la fin de la scolarisation obligatoire, dans les cinq pays étudiés – sauf celle qui existe en Italie -, n'affiche de note globale, qui serait le résultat du calcul de la moyenne des notes obtenues. Il n'y a donc pas de compensation entre différents contenus disciplinaires.

Même dans le cas italien, si la compensation est faite entre les notes obtenues aux épreuves de l'examen passé en fin de scolarité, elle ne s'opère pas entre les notes obtenues avant l'examen, qui déterminent le droit d'accès de l'élève aux épreuves finales. En effet, seuls les élèves qui ont atteint le seuil de réussite (6/10) dans chacune des disciplines enseignées ont le droit de passer les épreuves de l'examen conclusif de la scolarité obligatoire.

---

<sup>75</sup> Etude en cours déjà citée. Entretien avec l'auteur, Luisa Lombardi.

L'application du principe de non compensation est extrêmement claire en Angleterre, où l'élève reçoit une certification (un *General Certificate of Secondary Education*) pour chaque enseignement validé. Les établissements du secondaire supérieur établissent leurs critères d'admission sur la base du nombre de disciplines validées (qui varie d'un élève à l'autre, et qui peut donc représenter un critère discriminant) et sur la note obtenue dans chacun des enseignements.

- Des aléas dans l'évaluation qui ne sont pas régulés

La comparaison internationale permet de repérer un autre trait français qui fait difficulté : le contrôle continu<sup>76</sup>, c'est-à-dire des notes ou évaluations attribuées en cours de scolarité par le professeur à des élèves, est aussi un domaine très peu suivi, laissé à chaque pratique enseignante. On dira qu'il s'agit d'un des éléments de la liberté pédagogique mais la pratique de cette liberté varie de façon inconsciente d'un individu à un autre : c'est soumettre à une forme d'aléa l'image que les élèves se font d'eux-mêmes et la façon dont ils abordent leurs apprentissages futurs. Il est possible d'améliorer la qualité, la relative homogénéité et justice de l'évaluation, face aux aléas que nous a fait connaître la docimologie depuis les travaux fondateurs d'Henri Piéron en 1922<sup>77</sup>.

L'étude précédemment citée met en évidence que, dans les cinq pays, les équipes éducatives au sein des établissements scolaires jouissent, en matière d'élaboration de critères d'évaluation des élèves, de la même autonomie qui a été décrite dans le paragraphe précédent pour l'élaboration des contenus d'enseignement. Concrètement, les équipes d'enseignants, au sein des établissements, sont chargées de préciser par discipline (en général dans un document écrit), non seulement les objectifs d'apprentissage spécifiques de leurs cours, mais aussi les modalités et les critères d'évaluation des élèves qui seront adoptés. Pour ce faire, ils ont comme référence le texte qui fixe sur le plan national (ou régional) les attendus au cours et à la fin de la scolarisation obligatoire (le « socle »)<sup>78</sup>.

Il existe un certain nombre de résistances fortes en France pour faire évoluer des habitudes d'évaluation des élèves. Le recours à une échelle de notes chiffrées semble en effet critiquable (André Antibi parlait de « constante macabre »<sup>79</sup>). Des pays voisins montrent qu'il est possible d'organiser différemment l'évaluation.

---

<sup>76</sup> Il faudrait notamment réformer cette expression, car évaluer est souvent plus ambitieux que contrôler, et il faudrait aussi précisément dissuader les professeurs d'installer dans leurs classes un harcèlement de contrôles en continu.

<sup>77</sup> Dubus A., *La notation des élèves. Comment utiliser la docimologie pour une évaluation raisonnée*, Armand Colin, 2006.

<sup>78</sup> Ainsi, par exemple, au sein d'un établissement secondaire espagnol, les enseignants d'une même discipline se réunissent en début d'année scolaire afin d'élaborer la « *programación didáctica* » pour l'année en cours : ils définissent, dans un document écrit, les objectifs spécifiques de leur cours, qui dérivent de la déclinaison, adaptée à leurs élèves, des objectifs fixés par la référence nationale (les *Enseñanzas mínimas*). Ils décrivent également les modalités et les critères qui seront adoptés pour l'évaluation des élèves, défini, eux aussi, sur la base des objectifs des *Enseñanzas*. La *programación didáctica* ainsi établie sera ensuite soumise à l'approbation du conseil de l'établissement, qui veille à la cohérence du curriculum au sein de l'établissement.

<sup>79</sup> Antibi A., *La constante macabre*, Editions Math'Adore, 2003. On désigne ainsi la tendance statistiquement observée de résultats chiffrés à s'ordonner selon une courbe de Gauss. Selon Antibi, il existerait dans les évaluations chiffrées des enseignants un pourcentage constant de mauvaises notes, quel que soit le niveau des élèves quant aux connaissances acquises.

- Des décisions d'orientation prises à la place des élèves

Ce point est l'un de ceux qui passent les plus inaperçus, tellement il s'agit d'une habitude scolaire française.

L'école française n'est pas la seule où des « décisions d'orientation », ou leur équivalent, sont prises par l'institution, le cas échéant contre la volonté des familles ou des enfants : c'est bien sûr le cas de tous les systèmes à orientation précoce (entre 10 et 12 ans) comme ceux des pays de tradition scolaire germanique. Mais dans les cas où la répartition des élèves entre des voies différentes vient seulement vers 15 ou 16 ans, il est rare que l'orientation soit autoritaire et, comme c'est le cas en France, envoie certains élèves, d'une façon qui n'est pas marginale, dans une voie d'études où ils ne veulent pas aller (en général la voie professionnelle) et/ou, à l'intérieur de cette voie, vers des spécialités professionnelles que ces élèves ne veulent pas aborder. Là encore, il est possible de nuancer en précisant :

- Qu'un rapport efficace à installer entre un élève et des savoirs ne peut l'être sur le mode de la contrainte ;
- Que l'idée qu'un « jugement » porté par un conseil de classe puisse décider de la destinée d'une personne doit être discutée, en ce que ce jugement est en général par défaut : la voie professionnelle est considérée comme une réponse à un certain nombre de carences, notamment dans les disciplines d'enseignement général du collège, ce qui est une dévalorisation de fait de l'orientation professionnelle. Cette idée est confirmée mois après mois chez les élèves de troisième qu'on « menace » justement d'une telle orientation. Les différentes navettes entre parents et conseils de classe, donnent - sauf exception citée ci-dessous - le dernier mot à l'établissement, ce qui est fortement déresponsabilisant (en France, on « est orienté ») et marquée de prédictions à fort biais social. Consciente de ces difficultés, la loi de 2013 a proposé d'instaurer le « dernier mot aux parents », mais s'est aussitôt étrangement autocensurée en le proposant sur un mode expérimental.

Là encore, la comparaison internationale peut aider à imaginer autre chose : le système italien, qui a créé le collège pour tous en 1962, soit 13 ans avant la France, l'a fait en laissant aux élèves toute liberté de choix à l'issue du collège entre les différents types d'études proposés. Quitte, comme cela existe, à s'en donner les moyens, en apportant à l'élève l'information nécessaire sur la possibilité de choisir un complément qui l'aidera dans son projet, par exemple un stage de vacances, un tutorat efficace, etc. Faut-il refuser à un élève les études qu'il désire mener, ou bien adapter fortement la période d'entrée dans ces études (y compris avec une préparation pendant l'été) pour qu'il se sente conforté dans son espoir d'y réussir ?

### **2.3.3 - Une conception de la formation et du métier des enseignants inadaptée aux enjeux des savoirs**

Si la définition des savoirs scolaires doit être profondément renouvelée, il est évident que ce n'est pas possible en « faisant comme si » la figure du professeur des écoles primaires ou du second

degré, construite efficacement à une autre époque, pouvait convenir à une nouvelle définition des savoirs scolaires et du rapport à créer entre les élèves et ces savoirs.

Une conception historique de l'enseignant, essentiellement dans le second degré, sera, si rien n'est fait, un obstacle à toute évolution du type de celle qui nous semble souhaitable :

- Celle qui veut que l'Etat recruteur et employeur définisse d'abord l'enseignant, au niveau du collège et du lycée, par une identité essentiellement disciplinaire, sans considérer la maîtrise d'une culture générale qui seule lui donnerait la capacité de faire face à la nécessité d'évolution des savoirs scolaires ; le premier degré lui-même est fortement touché par une dérive disciplinaire, la « polyvalence » du maître devant être elle-même réinterrogée ;
- Celle qui veut que l'enseignant n'ait à connaître ni les cultures de ses élèves ni la dimension sociale de ce qu'il enseigne, ni même la dimension psychologique des apprentissages ;
- Celle qui veut que l'enseignant soit concentré sur la conformité de ses enseignements à une norme programmatique nationale plutôt que sur les effets empiriques de son action de professionnel sur les élèves dans leur diversité.

### 3 - PERSPECTIVES ET PRECONISATIONS POUR UNE POLITIQUE DES SAVOIRS A L'ÉCOLE

Un inventaire de propositions ne conviendrait pas. Des thèmes solidaires s'organisent autour de quelques concepts dont tous les fils ne sont bien sûr pas tirés dans le cadre de ce rapport qui défend à la fois une large ouverture du débat sur ce que l'école enseigne et une appropriation plus profonde du thème par tous les acteurs de l'éducation, et au premier chef les enseignants.

Ces propositions visent à construire des priorités et des corrélations nouvelles, qui manquent la plupart du temps aux politiques éducatives, et non à donner prise et à épouser tant de querelles binaires qui viennent si souvent obscurcir ou empêcher, en matière d'éducation, un débat serein. C'est ainsi que nous n'opposons pas, par exemple, les compétences aux savoirs, les disciplines aux transversalités ou les notes à des validations, en voyant ici le bien et là le mal. La fonction contemporaine de l'éducation est si complexe qu'elle exige souvent d'inventer la cohabitation d'appareils contraires. L'invention d'une pensée nouvelle, permettant le consensus, est possible au-delà de ce qui a été tenté et obtenu jusqu'ici.

Chacun a compris que le temps presse : une école dont le sens ne parvient pas à convaincre beaucoup d'élèves de son intérêt pour eux, une école qui ne développe pas les talents dont la société aurait besoin mais multiplie les frustrations, une école qui n'a plus, pour ce qu'elle enseigne, la confiance des différentes composantes de la société, une école dont on considère que le rôle pour « faire société » devrait être réinventé, une école qui n'apprend pas à tous, de façon assez explicite, à vivre ensemble ni à se repérer dans les complexités du monde, c'est à cela qu'il faut s'attaquer, plus profondément que ce ne fut le cas jusqu'ici.

L'enjeu est celui d'une confiance publique renouvelée dans l'école : confiance dans un « système », pensé dans sa globalité et non plus « par appartements », par niveau de cursus sans penser les autres en même temps, donnant toute sa force à l'idée révolutionnaire de « culture commune » ; confiance en des contenus d'enseignement, reconnus responsables face aux besoins d'élèves en développement dans une société donnée; confiance en des méthodes publiques d'élaboration de ces contenus et dans les compétences renouvelées des professeurs, dans une redéfinition ambitieuse de leur identité professionnelle.

Plusieurs directions peuvent être identifiées :

1. L'école, dans un monde où les savoirs se marchandent et se privatisent de plus en plus, est la seule instance de socialisation commune à tous, la seule institution qui puisse donner force à cette idée indispensable d'une culture qui soit commune à tous et permette la vie sociale. En même temps, cette idée doit être conjuguée avec la spécialisation progressive des élèves, c'est-à-dire que l'idée même de culture commune ne prendra tout son sens que si l'on est capable, en même temps, de clarifier sa signification par rapport à la suite du parcours des élèves, que ce soit lors des études ou de la formation professionnelle ultérieurement.

2. Si trois références, celle de l'élève comme personne en développement, futur citoyen, et futur actif, pourraient sembler s'opposer, il faut en fait les relier.
3. Il est important de chercher comment améliorer le positionnement politique, la légitimité et la qualité scientifique de l'ensemble du travail national sur la question des contenus d'enseignement et leur évaluation
4. Il convient là encore de prendre les devants d'obstacles récurrents en proposant que l'identité professionnelle des professeurs soit clarifiée.

### **3.1 - QUELLE ORGANISATION DES SAVOIRS SCOLAIRES ?**

#### **3.1.1 - Déployer l'idée de Culture commune**

L'idée de « culture commune » est centrale à l'ensemble de ce qu'est le projet d'école de la République. Incarnée dans le concept de « socle commun », elle reste toutefois confidentielle pour les Français, à commencer par les enseignants. Elle n'a pas été popularisée par les gouvernements successifs et n'a jamais bénéficié d'une décision politique équivalente à celle prise il y a 40 ans dans les pays scandinaves qui sont passés d'une école très élitiste à une véritable « école du socle ». Elle n'a pas été adoptée par les classes dominantes ni par ceux qui croient maîtriser le jeu scolaire actuel et qui considèrent volontiers qu'elle n'a de signification que comme « école du minimum », voire « école des pauvres ». Elle n'est pas prise au sérieux par l'institution qui n'a pas modifié les procédures sélectives de poursuite d'études pour prendre en compte la maîtrise de cette culture commune.

**IDEE PRINCIPALE : L'enseignement scolaire doit se définir comme une école inclusive autour de l'idée de culture commune.**

#### **3.1.2 - Reconnaître aux élèves le droit de choisir des savoirs**

On a toujours opposé les idées de collège unique, de tronc commun, de socle commun à celle des enseignements optionnels, en analysant ces derniers sous l'angle de ruses parentales pour contourner la carte scolaire ou constituer dans les établissements des classes de distinction sociale : il est temps de sortir de cette opposition et d'accéder à une conception moins intégriste du socle commun, qui non seulement ne rejette pas toute idée d'enseignements au choix, en fonction de goûts ou de découvertes, mais en fasse même un élément formateur.

En outre, jusqu'ici, scolarité obligatoire et culture commune ont été pensées en disjonction avec le reste des études, professionnelles, lycéennes ou universitaires, comme s'il s'agissait de penser pour solde de tous comptes la scolarité des élèves en difficulté : c'est une erreur politique majeure, car penser ce qui est commun sans s'attaquer à la façon dont les élèves vont peu à peu se répartir en différentes spécialisations allant jusqu'à des choix de métiers revient à dévaloriser un « commun » qui ne sera au bout du compte que la part des pauvres.

Plus on oppose « scolarité du socle » et la suite, plus on justifie que cette suite soit constituée de niches dont s'empare le jeu social. Penser au-delà du socle commun mais dans sa logique, pour lui donner toute sa force intellectuelle et sociale, c'est remettre en question la logique des « séries » au

lycée, et cela pour deux motifs : d'une part, elle privilégie en permanence une hiérarchie entre filières sur l'intérêt propre des divers savoirs et de leur découverte par les élèves en fonction de leurs goûts et projets, d'autre part elle est associée à l'idée et à la routine d'une orientation autoritaire des élèves par les établissements, le cas échéant même contre leurs souhaits.

La question du choix doit être travaillée différemment dans la scolarité obligatoire, où le choix, vu le « socle commun », reste minoritaire (mais devrait exister, ce qui n'est pas le cas aujourd'hui), et au lycée où il faudrait passer d'un non choix entre des « filières » totalement formatées à un choix véritable entre des enseignements hors d'une logique de filière. Il s'agirait d'inventer des fonctionnements avec majeures/mineures, mais aussi avec des mélanges innovants, afin d'intégrer l'enseignement professionnel, au sein duquel les élèves devraient aussi pouvoir faire des choix en dehors des référentiels professionnels. Ceci suppose de veiller :

- à ce qu'il y ait une part de choix pour tout le monde, sinon la notion même de choix devient discriminante, si elle est réservée aux « bons élèves », qui pourraient décider selon leurs goûts, tandis que les autres n'auraient qu'un menu imposé ;
- à ce qu'apparaisse clairement aux élèves la distinction entre le tronc commun et l'optionnel ;
- à ce que les choix n'entraînent pas automatiquement un nouveau marquage social (composition des classes, variété de l'offre, etc.) ;
- à offrir différents types de choix : ceux qui visent un enseignement nouveau (pouvant s'éloigner des intitulés disciplinaires et rejoindre ce qu'acquière les enfants de milieux favorisés hors l'école, comme des enseignements instrumentaux), mais aussi ceux qui peuvent viser un approfondissement pour les élèves qui ont telle inclination (l'idée d'enseignements parallèles proposés à plusieurs niveaux est familière en Angleterre ou en Finlande, où, même à l'examen, l'élève peut décider de concourir à tel ou tel niveau, ce qui est une forme d'autoévaluation).

### Encadré 3 - Curriculum à la carte : trois exemples

#### Angleterre

Dans les deux dernières années de « collège » (élèves de 14-16 ans), les élèves doivent étudier et valider par des examens standardisés, l'anglais (langue et littérature), les maths et les sciences (biologie, chimie et physiques), mais ils sont libres de choisir les autres enseignements. Pour être admis dans l'enseignement secondaire supérieur, il faut avoir validé sept ou huit enseignements. Les élèves choisissent donc librement quatre ou cinq enseignements.

Au « lycée » (16-18 ans), il n'existe pas d'enseignements obligatoires. Le nombre et la nature des enseignements suivis sont plutôt déterminés par les conditions d'admission posées par les universités. En général, les élèves valident trois ou quatre enseignements. La combinaison choisie par l'élève peut par ailleurs inclure des enseignements de type général (*academic subjects* : littérature, maths), technique (*applied subjects* : mécanique, business...) et professionnel (*vocational subjects* : tourisme...). Les trois « catégories » peuvent en effet être représentées dans l'offre de formation d'un même établissement. Beaucoup d'élèves optent pour des combinaisons « homogènes », mais le système leur permet théoriquement de faire ce qu'ils préfèrent, par

exemple de choisir biologie, espagnol et photographie...

Bien sûr l'offre de formation d'un établissement est restreinte par rapport à celle qui existe au niveau national (plus de 80 enseignements). Mais chaque établissement en propose tout de même un nombre significatif, de l'ordre de 24 pour un lycée de petite taille. L'offre de formation est organisée au niveau de l'« académie », ce qui permet à un lycéen de suivre dans un autre établissement un enseignement qui n'existe pas dans son établissement d'origine. Si la demande pour un enseignement particulier est importante, on multiplie le nombre de classes.

### **Finlande**

Le curriculum du lycée dure trois ans (élèves de 15-16 ans à 18-19 ans) après neuf ans de scolarisation commune. Le curriculum est structuré en enseignements obligatoires pour tous, enseignements de « spécialisation » obligatoires mais avec des options permettant aux élèves de personnaliser leurs parcours, enseignements « appliqués » facultatifs avec options (cours de type méthodologique ou professionnels pouvant être dispensés par d'autres établissements d'enseignement que les lycées).

Les enseignements obligatoires sont les suivants : les deux langues et littératures nationales (finnois et suédois), langue étrangère, maths, biologie, géographie, histoire, physique, chimie, philosophie, psychologie, humanités, sciences sociales, religion ou éthique, EPS, musique, arts. Les enseignements de spécialisation sont définis par rapport aux précédents, en complément (une autre langue étrangère) ou en approfondissement d'un enseignement obligatoire.

Chaque enseignement disciplinaire est composé de 38 cours de 45 minutes, soit un total d'environ 28h. L'obligation de l'élève est d'avoir validé 75 enseignements à la fin des trois années d'études : environ 50 enseignements obligatoires (variation selon le nombre de cours « de base » ou de cours « avancés », un minimum de 10 enseignements de spécialisation auxquels il peut ajouter des enseignements appliqués et d'autres enseignements de spécialisation. Les élèves peuvent passer un examen final (condition suffisante pour accéder à l'université, mais pas nécessaire, car il existe d'autres possibilités d'accès) : la « *Matriculation* » qui comporte quatre épreuves. L'une est obligatoire, en langue maternelle. L'élève choisit les trois autres épreuves, parmi quatre : seconde langue nationale ; langue étrangère ; maths ; test pluridisciplinaire, en humanités et sciences. Il peut aussi passer le Baccalauréat International ou le Baccalauréat Européen, des examens standardisés internationaux.

### **Espagne**

Le cursus d'enseignement secondaire supérieur général (*Bachillerato*) dure deux ans (16-18 ans). Il s'articule en trois parcours (Sciences ; Humanités et Sciences sociales ; Arts), chacun comprenant un noyau d'enseignements obligatoires (trois ou quatre par parcours), et des enseignements optionnels organisés en trois catégories :

- les enseignements fondamentaux, directement liés au parcours ; l'élève en choisit au moins deux, parmi trois, quatre ou cinq proposés ; le contenu et les horaires de ces enseignements sont établis par le ministère de l'éducation ;

- les enseignements de spécialisation ; l'élève doit en choisir entre deux et trois parmi 11 (analyse musicale, anatomie appliquée, culture scientifique, dessin artistique, dessin industriel, langage et pratique musicale, religion, LV2, technologie industrielle, technologie de l'information et de la communication, psychologie, ou l'un des enseignements fondamentaux qui n'ont pas été choisis. Les objectifs d'apprentissage sont établis par le ministère de l'éducation, afin de permettre une évaluation homogène au niveau national. En revanche, les contenus particuliers et l'horaire sont établis par les régions ;
- les enseignements élaborés entièrement par les régions.

Les établissements scolaires sont aussi encouragés à enrichir le curriculum local, avec des propositions.

(adapté d'après Eurydice ; Description des systèmes éducatifs nationaux. Chapitre 6 : Upper secondary and Post-secondary non-Tertiary Education. Dossiers : Angleterre, Finlande, Espagne, 2016)

**CHOISIR DES SAVOIRS : Créer pour les élèves le droit et l'occasion de choisir librement un certain nombre d'enseignements de leur goût, autour et au-delà de l'école commune. Repenser un lycée qui offre ces choix librement aux élèves plutôt que de les enchâsser dans une hiérarchie sélective de filières préformatées.**

### 3.1.3 - Refonder les disciplines

S'il ne s'agit en aucun cas de supprimer les disciplines, il est devenu impératif de mieux faire connaître leur histoire et les conventions dont elles sont issues. L'école change aujourd'hui comme elle l'a toujours fait, le savoir progresse, les usages sociaux des connaissances évoluent et façonnent nos modes de vie. Si les disciplines scolaires présentent nécessairement une part de stabilité, liée aux finalités particulières de la formation de jeunes esprits, elles ne peuvent cependant se croire immuables, ce qui serait faire preuve d'ignorance et de manque de réflexivité.

**REFONDER LES DISCIPLINES : Les extraire de leur « naturalisme » : faire en sorte que ceux qui les enseignent aient pleine conscience qu'elles sont des artefacts, qu'elles ont une histoire et une inscription politique et sociale ; expliciter la contribution de chacune à l'explication du monde, le type de rapport à la vérité dont chacune est porteuse, le type de rapport à l'action sur le monde que chacune permet d'envisager (technique, politique, moral etc.), leur rapport avec les savoirs voisins, scolaires ou non. Continuer à diversifier le cadre pédagogique de leur mise en œuvre : toutes ne demandent pas les mêmes rythmes d'apprentissage, ni les mêmes regroupements d'élèves.**

## 3.2 - APPRENTISSAGES A DEVELOPPER

Entre les trois références possibles d'une éducation (et en ne traitant pas ici de la formation professionnelle, qui relève d'autres questionnements), - le développement de la personne, la formation du citoyen partie d'une entité nationale et la référence à ce que serait une éducation « mondiale » -, la France s'est plutôt concentrée sur le second terme.

Il est temps de voir plus large et de substituer à la conception d'un élève abstrait que l'école nourrissait de savoirs peu tournés vers le monde et servant notamment à dégager une petite élite, celle d'un enfant/jeune réel et donc spécifique : ce qu'il apprendra sera nécessairement plus divers, au sens de moins standardisé, et plus complexe par le statut.

Si l'on adhère à cette façon de définir la situation contemporaine des apprentissages scolaires, alors on comprendra la nécessité de dépasser divers blocages idéologiques. On comprendra par exemple pourquoi l'école ne peut plus être « indifférente aux différences », pourquoi elle doit prendre en compte que bien apprendre n'est pas un don de nature mais « s'apprend », selon des processus de moins en moins mystérieux, pourquoi il faut remplacer l'objectif d'élitisme républicain par celui d'une école inclusive, pourquoi l'apprentissage des langues, française comme étrangères, quelles qu'elles soient, poursuit un objectif commun d'expression et de culture, de façon précoce et variée, pourquoi l'histoire et la culture de la France ne deviennent intelligibles et efficaces de nos jours que si elles dialoguent en permanence avec l'histoire du monde et des autres cultures....

### 3.2.1 - La confiance dans l'activité d'apprendre

« Apprendre à apprendre » est important dès la maternelle : les capacités à maintenir son attention, à s'organiser face à une tâche scolaire et à contrôler son activité (métacognition), sont liées aux performances scolaires et prédictives des performances académiques ultérieures, comme le montrent de nombreux travaux récents<sup>80</sup>. L'école ne peut faire comme s'il s'agissait de « capacités naturelles » dont tous les enfants seraient dotés, ou qui seraient laissées à la responsabilité des familles, avec pour effet de creuser des inégalités sociales précoces. Mémorisation, aide à la planification des actions et à la résolution de problèmes (schémas, etc.) font partie aussi des savoirs qui doivent être enseignés pour être appris.

Dès les débuts de la scolarisation, on laisse souvent l'espérance initiale de réussite de chacun se dégrader, avec pour conséquence une perte d'estime de soi, un refus d'apprendre, une pratique de « l'auto-handicap<sup>81</sup> », autant d'obstacles pour les élèves à leur propre performance.

**APPRENDRE A APPRENDRE : Faire de l'apprentissage des méthodes pour apprendre un objet d'enseignement explicite, à tous les niveaux. Développer l'attitude réflexive des élèves sur leurs propres stratégies d'apprentissage (métacognition), ainsi que la confiance en soi.**

### 3.2.2 - La maîtrise des langues

---

<sup>80</sup> McClelland, M.M., Cameron Ponitz, C.E., Mac Donald Connor, C. Farris, C.L., Jewkes, A.M., Morrison, F.J.-. Links between behavioral regulation and preschooler's literacy, vocabulary and math skills, *Developmental psychology*, 43-4, pp. 947-959, 2008.

Hubert, B., Guimard, P., Florin, A., Tracy, A., Indirect and Direct Relationships between Self-Regulation and Academic Achievement during the Nursery / Elementary School Transition of French Students. *Early Education and Development*, 2015.

<sup>81</sup> Bandura, A., *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*, De Boeck, 2003.

1°) Comme on l'a évoqué, entre les deux extrêmes de la maternelle et de concours prestigieux, l'oral est peu développé à l'École, où l'élève est surtout invité à écouter et à échanger avec le professeur dans le cadre d'interventions courtes très régulières. Tant d'élèves gagneraient à développer à l'oral leurs capacités d'élocution et d'expression en public, la créativité des jeux de langage, voire l'art oratoire<sup>82</sup>. Les capacités argumentatives doivent être travaillées autour d'enjeux qui ont du sens pour les élèves, en abordant sans exclusive les sujets auxquels ils peuvent se trouver confrontés dans leur vie quotidienne scolaire et extrascolaire (médias, réseaux sociaux, etc.).

**VALORISER L'ORAL : Exercer les élèves à pratiquer diverses formes d'oral tout au long de la scolarité obligatoire et selon des modalités permettant à chaque élève d'être effectivement interlocuteur et d'exercer ses compétences (travail en petits groupes ; apprentissage de la conduite de réunion, possible dès la maternelle pour de courtes séquences).**

**SAVOIR DEBATTRE : Faire du débat argumenté un mode ordinaire de travail et de socialisation à l'école, à l'initiative des élèves ou des adultes. Ce débat doit pouvoir aborder aussi des thèmes complexes, comme le conspirationnisme, les « hoax », le racisme, les discours des sectes, le djihadisme, etc.**

2°) Il existe en France une vraie difficulté politique autour de la langue française, née sans doute à la fois de son statut juridique (article 2 de la Constitution : « La langue de la République est le français. »), de son histoire sociale et de son élaboration pédagogique.

En décidant cela, les Constituants avaient l'idée de mettre en place entre les Français les conditions de l'échange permettant la vie républicaine, mais pas d'isoler cette langue dans une configuration pédagogique qui dessert au bout du compte les jeunes Français et en empêche un certain nombre de bien apprendre la langue nationale.

Or c'est de fait un peu ce qui est advenu. En effet, alors que les besoins en compétences linguistiques sont de plus en plus importants dans le monde et que beaucoup d'élèves français ont une autre langue maternelle que le français, l'école est restée jusqu'ici sourde à ces questions, avec des positions inspirées par plusieurs peurs : celle, politique, du développement de communautarismes qui iraient naturellement de soi avec l'apprentissage de certaines langues ; celle, politique et linguistique, de la menace que ferait nécessairement peser sur la langue française l'apprentissage méthodique de langues maternelles autres.

Or, avec à la fois la communication et la circulation des personnes d'un pays à l'autre, et le maintien de contacts avec des langues diverses via les technologies contemporaines, la question des langues d'enseignement et d'usage prend une acuité que la France a trop longtemps voulu occulter, en oubliant que ces langues font partie de l'identité des personnes.

---

<sup>82</sup> Il existe en Polynésie française des concours d'art oratoire (l'*Orero*, art ancestral autrefois réservé à des adultes initiés) très populaires, destinés aux enfants, qui participent selon leur tranche d'âge, comme dans les compétitions de football. D'expression plus récente et dans un autre registre (celui de la performance poétique), les ateliers Slam à l'École constituent d'autres exemples de valorisation de l'expression orale.

Pouvoir développer ses compétences dans sa langue d'origine est aussi une condition nécessaire pour développer ses compétences en français.

L'efficacité des programmes d'immersion de plusieurs pays (Canada, Belgique) depuis environ 25 ans a été testée. En Suède, 16 % des enfants sont nés à l'étranger, 20 % des élèves d'école primaire ont une autre langue que le Suédois et ce sont 146 langues différentes qui sont parlées dans les écoles<sup>83</sup>... En Nouvelle-Calédonie et en Polynésie française, territoires dont le contexte linguistique est diglossique, des effets à court terme des dispositifs d'enseignement bilingue sur la langue d'origine des élèves et des effets différés sur le français ont été mis en évidence<sup>84</sup>. Il en est de même dans d'autres contextes (Réunion, Guyane), ainsi qu'en métropole avec des enfants de familles bilingues arabe-français et allemand-français.

La question concerne à la fois les langues de l'immigration et les langues régionales. Comme d'autres pays l'ont fait, développer la communication en langues régionales et en langues de l'immigration doit être encouragé à l'école primaire<sup>85</sup>, en associant les locuteurs de ces langues : enseignants, assistantes maternelles à l'école maternelle, intervenants extérieurs à l'école élémentaire.

**FRANCOPHONIE : Ouvrir de façon systématique le corpus de textes abordés en littérature à la littérature francophone et produire les documents nécessaires à cette mise en place. Le cours de français devrait faire une place plus large à la littérature francophone, et pas seulement française.**

**DIGNITE DE LA LANGUE MATERNELLE DE CHACUN : Prôner l'apprentissage par tous les enfants allophones de leur langue maternelle/familiales et développer les chances du bilinguisme.**

3°) On sait que depuis longtemps les niveaux de compétences des élèves français dans les langues étrangères n'atteignent pas les objectifs fixés dans les programmes et dans le socle commun et qu'ils sont inférieurs à ceux de leurs homologues des autres pays européens<sup>86</sup>. L'enquête réalisée dans 14 pays européens, auprès de collégiens et lycéens âgés de 14 à 16 ans, révèle des écarts très importants entre les pays. Malte et la Suède présentent les meilleurs résultats, avec plus de 80 % des élèves compétents dans leur première langue étrangère (l'anglais). Les plus mauvais résultats sont enregistrés en France et en Angleterre, dont les taux respectifs sont de 14 % (anglais première langue étrangère) et de 9 % (français première langue étrangère).

---

<sup>83</sup> Bunar N., « Diversité, ségrégation et choix de l'école en Suède. Conférence de comparaisons internationales », CNETSCO, 4 juin 2015 ([www.cnesco.fr](http://www.cnesco.fr)).

<sup>84</sup> Nocus I., Vernaudeau J., Guimard P., Florin A., « Impact du dispositif d'enseignement des Langues et des Cultures kanak sur le développement des compétences des élèves de CP suivis au CE1 ». in I. Nocus, J. Vernaudeau, M. Paia, *L'Ecole plurilingue en Outre-mer : apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre*. Rennes : P.U.R., 2014.

Rachidi A., Nocus I., Florin A., « Effets de l'enseignement de la langue arabe en classe ELCO (Enseignement des langues et cultures d'origine) sur les performances scolaires et langagières en français », *Enfance*, n°4, 349-372.

<sup>85</sup> Depuis 2012 des ressources pour les langues régionales sont disponibles sur Eduscol.

<sup>86</sup> MEN, « Les compétences en langues étrangères des élèves en fin de scolarité obligatoire. Premiers résultats de l'Etude européenne des compétences en langues 2011 », DEPP, *Note d'information*, pp. 12-11.

Les explications du phénomène sont diverses, mais le résultat est inacceptable. Il est nécessaire de changer la donne de l'enseignement des langues étrangères.

### **UTILISER LES LANGUES ETRANGERES A L'ECOLE : Développer les compétences de tous les élèves dans la maîtrise des langues étrangères :**

- Exercer régulièrement les élèves à communiquer oralement en langue étrangère en primaire, et pas seulement une ou deux heures par semaine, en valorisant les compétences linguistiques des enseignants dans une autre langue que le français, en utilisant régulièrement, parmi les supports pédagogiques de différents enseignements, des documents écrits ou des enregistrements en langue étrangère.
- Organiser au lycée l'enseignement de langue étrangère en petits groupes selon le niveau de maîtrise de la langue plutôt que selon le niveau scolaire. Et au collège chaque fois que la différenciation pédagogique s'avère une réponse insuffisante.
- Décloisonner les enseignements de langues en proposant chaque année un enseignement d'une autre discipline dans une langue étrangère et en développant la communication en langue étrangère dans les établissements.

Sur la question de l'enseignement des langues de l'immigration et celle plus générale du développement urgent des compétences en langues étrangères des jeunes français, il faut mentionner la question de l'arabe, l'une des 6 langues officielles de l'ONU, la deuxième langue parlée en France (4 millions de locuteurs), et malgré cela bien peu enseignée dans notre pays en primaire et secondaire : comme le rappelait récemment une enseignante d'histoire-géographie dans une tribune du Monde, « si cette langue est bien enseignée à près de 9 000 enfants et adolescents du système scolaire aujourd'hui en France, plus de 40 000 autres suivent des cours dans de nombreuses structures associatives. Non seulement l'Etat accepte cette situation mais il consacre la plus grande partie du budget de l'enseignement de l'arabe aux lycées français de l'étranger. Dans les deux cas, que ce soit sur le territoire français ou à l'étranger, comment ne pas voir là une volonté d'externalisation de l'enseignement de l'arabe, une mise en périphérie engagée par les institutions ? ». L'auteur de l'article poursuivait : « Question scolaire et bien plus, le cas de l'enseignement de l'arabe en France est aujourd'hui symptomatique d'une République inquiète et encombrée par sa diversité »<sup>87</sup>. La France connaît depuis 1975 les enseignements de langue et de culture d'origine (ELCO). Conçus dans un cadre d'accords diplomatiques bilatéraux avec un certain nombre de pays<sup>88</sup>, ces enseignements avaient été créés dans une logique de réinsertion des enfants de l'immigration dans leur pays d'origine, avec des professeurs venant de leurs pays respectifs. Or « ils n'ont jamais cherché à travailler la reconnaissance de la diversité culturelle comme facteur d'enrichissement et relèvent d'une approche différentialiste [...] : les cultures d'origine sont considérées comme des ensembles symboliques clos censés correspondre à ceux des élèves

---

<sup>87</sup> Hayat El Kaaouachi, « Enseignons davantage l'arabe à l'école », Le Monde, 10 juin 2015.

<sup>88</sup> Algérie, Croatie, Espagne, Italie, Maroc, Portugal, Serbie, Tunisie et Turquie. La transformation des ELCO suppose de renégocier les accords bilatéraux, ce qui est prévu avec le Maroc et le Portugal, pour ouvrir de nouvelles sections internationales à la rentrée 2016.

migrants et de leurs familles »<sup>89</sup>. Si aujourd'hui 80 000 enfants environ suivent de tels enseignements à l'école primaire (dont 60 000 l'arabe et près de 17000 le turc) et 5 000 au collège, le plus souvent hors temps scolaire, le gouvernement a le projet (annonce faite par la ministre de l'éducation nationale le 23 janvier 2016) d'extraire ces enseignements de la situation de quasi ghettos où ils avaient été coupablement enfermés en les intégrant dans l'école primaire sous forme de sections internationales, tout en ouvrant des classes bilangues au collège.

- Etablir un plan spécifique pour le développement de l'enseignement de l'arabe à l'école, en direction de tous les élèves.

### 3.2.3 - Ouvrir les enseignements sur la vie quotidienne et l'univers technique et industriel

Dans beaucoup de pays, et l'UNESCO y a contribué, on considère que l'école n'est pas à côté de son rôle quand elle se préoccupe de diffuser des savoirs qui ont l'ambition de contribuer à assurer les conditions élémentaires de la vie.

On n'ose à peine en parler en France tant l'école, en se secondarisant, a mis du temps à se débarrasser d'enseignements qui n'étaient proposés qu'aux enfants du peuple et avaient donc une extraction roturière inacceptable.

Développer les savoirs nécessaires au quotidien de chacun doit en effet être pris au sérieux pour deux motifs :

- en tant qu'aide directe à la vie contemporaine, qui sera d'autant plus précieuse dans les milieux socialement défavorisés ;
- en tant que contribution à l'accès à divers univers techniques où la vie contemporaine plonge chacun et où il est nécessaire que nous sachions comprendre comment fonctionnent les objets, comment se construisent les systèmes et comment se prennent les grandes décisions qui orientent le développement technique et les choix environnementaux.

Il s'agit d'intégrer dans la culture générale de tous les jeunes - collégiens et lycéens - la découverte du monde du travail et de l'industrie : organiser des visites d'entreprises, de sites industriels, agricoles et tertiaires ; les sensibiliser à l'histoire de la technique, de l'industrie, des luttes sociales et de l'évolution du travail.

**« LIFE SKILLS », LES COMPETENCES POUR VIVRE : Etablir un programme de compétences ordinaires pour la vie et chercher les modalités pour permettre aux élèves de les acquérir sous forme d'ateliers : il s'agirait de couvrir des domaines aussi variés que la gestion d'un budget, le rapport à la santé et au système de soins, le bricolage et les petits travaux domestiques, les démarches administratives et juridiques et le rapport à la consommation et à l'argent, ou la confection d'un repas.**

---

<sup>89</sup> Meunier O. « Un rapport difficile à la diversité dans l'école de la République », in L'école et la diversité des cultures, A. Akkari (dir.), *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 63, 2013.

**CULTURE TECHNIQUE : Développer l'enseignement de la technologie (industrielle, tertiaire, agricole, etc.) au sein de la culture générale (socle commun, lycée d'enseignement général, d'où jusqu'ici l'univers technique est absent), en se préoccupant à la fois des compétences des professeurs, des équipements, de l'ouverture sur les lieux de production de produits et de services de proximité, et du lien avec les autres disciplines.**

### **3.2.4 - Poursuivre l'ouverture des enseignements à la diversité des cultures**

Les élèves sont divers : le projet de l'école ne peut plus être de ramener le multiple à l'un et de considérer que la culture commune serait une culture officielle au-delà de laquelle rien ne serait possible.

Au contraire, la culture commune est celle d'une école inclusive, qui doit permettre à des enfants de toutes origines de percevoir qu'ils sont pleinement chez eux dans les savoirs que propose l'école, y compris dans les manuels scolaires. Que la culture fasse culture pour tous, que l'histoire fasse histoire pour tous suppose qu'une vision trop traditionnellement « nationale » soit remise à sa place : une ouverture systématique, dans les faits et pas seulement dans les textes, doit être accordée à l'histoire mondiale, aux autres cultures - littératures francophones, littératures étrangères, arts d'autres pays -.

L'actualité récente liée aux attentats en France, avec les débats sur leurs causes, renforce la nécessité que l'école s'investisse dans cette ouverture culturelle et dans la mise en débat de ces questions avec les élèves. Qu'avons-nous en commun, quels que soient nos lieux de naissance, nos origines familiales, nos traditions (religieuses, culturelles, etc.) ? Que pouvons-nous construire en commun, en tirant les leçons de l'Histoire ?

**DIVERSITE DES CULTURES : Ouvrir tous les programmes des différentes disciplines, à commencer par l'histoire et la littérature, de telle façon qu'ils s'adressent également à tous les élèves et qu'ils montrent la pluralité culturelle du monde.**

### **3.2.5 - Développer l'apprentissage de la vie sociale**

La culture scolaire en France, comme dans beaucoup de pays de tradition majoritaire catholique, est fortement marquée par des éléments de contexte ayant présidé à sa naissance : la valorisation d'une école en clôture vis-à-vis de la Cité, d'une culture de l'écrit et de la spéculation abstraite plutôt que de la vie concrète. Ces éléments historiques sont davantage de l'ordre de l'héritage plus ou moins conscient qu'ils ne résulteraient à proprement parler d'une politique véritablement délibérée et choisie. Toujours est-il que cette clôture de l'école française sur un sanctuaire, avec une révérence au silence et à l'écrit, ainsi qu'une intellectualisation excessive, fait partie aujourd'hui des éléments à dépasser.

Or l'école est aussi là pour apprendre la vie en société. Seule instance commune de socialisation, elle doit développer des compétences sociales (et civiques) à tous les niveaux du cursus pour favoriser la prise de responsabilités, la capacité à travailler en équipe et la participation à la vie sociale en dehors de l'école.

Tout cela est en partie lié avec le bien-être à l'école : les expériences que vivent les élèves dans ce cadre sont susceptibles de jouer un rôle dans leur qualité de vie globale et leur développement personnel<sup>90</sup>. Les élèves satisfaits de leur vie à l'école sont plus à même de développer des stratégies adaptatives, d'accroître leurs ressources personnelles et de s'engager avec succès à l'école. Inversement, les élèves insatisfaits de l'école présentent, comparativement à leurs pairs satisfaits, une faible satisfaction de vie globale et un risque plus important de présenter diverses difficultés physiques et psychologiques.

Des établissements scolaires du 1er et du 2nd degré ont commencé à prendre en compte cette problématique dans leurs projets, relevant à la fois du pédagogique et du médico-social, en concertation entre les professionnels (enseignants et autres personnels) et souvent en lien, pour le secondaire avec le CESC (Comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté). Les actions prennent des formes variées, dont voici quelques exemples : modification progressive des formes d'évaluation des élèves ; durée des séquences de cours variable selon le moment de la journée, définie en fonction des rythmes d'apprentissage des élèves ; travail sur la gestion des conflits, la perception de la violence, la ségrégation et l'exclusion, l'estime de soi ; prévention des conduites addictives ; système de tutorat à l'école et au collège pour l'accueil des élèves de 1ère année par les plus grands (CP par les CM2, 6ème par les 3ème) ; temps d'échanges réguliers et programmés entre les professionnels sur leurs propres difficultés et celles de leurs élèves ; etc.

**BIEN-ETRE ET APPARTENANCE POUR APPRENDRE LA COOPERATION ET L'ENTRAIDE : Développer le bien-être à l'école afin de favoriser les compétences sociales, toutes les activités suscitant la coopération et l'entraide entre les élèves, de même que celles favorisant le sentiment d'appartenance à une communauté éducative, en y associant élèves, professionnels de l'école et parents.**

L'éducation à la citoyenneté, c'est aussi la place qu'on laisse prendre aux enfants/jeunes/élèves pour donner leur avis sur le fonctionnement de l'école, l'élaboration de projets relatifs à l'école (autrement qu'en ayant deux délégués en conseil de classe) : apprendre à donner son avis, à le confronter à ceux des autres, à construire un avis commun (ou majoritaire) à condition qu'il y ait un espace pour cela, comme certains établissements en ont instauré, sous des formes variées : mise en œuvre authentique de l'heure de vie de classe ; enquêtes par questionnaires auprès des élèves ; assemblées périodiques des élèves par niveau scolaire, animées par un professionnel de l'école ; prise en compte de l'expertise des élèves dans les discussions entre professionnels pour les projets d'aménagement de leur cadre de vie scolaire, etc.

---

<sup>90</sup> Danielsen A.G., Samdal O. Hetland J., Wold B., « School-Related Social Support and Students' Perceived Life Satisfaction », *The Journal of Educational Research*, vol. 102, pp. 303-318, 2009.

Randolph J., Kangas M.M., Ruokamo H., The Preliminary Development of the Children's Overall Satisfaction with Schooling Scale (COSSS), *Child Indicators Research*, vol.2, pp. 79-93, 2009.

Guimard, P., Bacro, F., Ferrière, S., Florin, A., Gaudonville, T. & Ngo, H.T, « Le bien-être à l'école et au collège. Validation d'une échelle multidimensionnelle, analyses descriptives et différentielles », *Education et Formations*, n°88-89, pp. 163-184, 2015.

Dans la Convention internationale des droits de l'enfant, adoptée par l'Assemblée des Nations Unies en 1989, le jeune est reconnu comme un individu de droits suscitant en capacité de participer aux décisions qui concernent sa propre vie et celle de son entourage. « Il faut que les jeunes du monde entier prennent une part active à toutes les décisions qui touchent à leur vie actuelle et à leur avenir. Outre sa contribution intellectuelle et sa capacité de mobilisation, la jeunesse apporte sur la question un point de vue original dont il faut tenir compte »<sup>91</sup>.

Par ailleurs, la philosophie doit trouver sa place dans l'enseignement de base pour tous, comme c'est déjà le cas dans certaines écoles primaires en France, grâce des ateliers de philosophie, et ce pour plusieurs raisons<sup>92</sup> : les enfants de tous âges cherchent à comprendre le monde, à trouver du sens à ce qu'ils vivent personnellement et dans leurs rapports à autrui ; la philosophie peut aussi les aider à prendre des distances par rapport aux opinions, à argumenter leur point de vue (y compris sur des sujets difficiles comme le terrorisme ou l'endoctrinement), à trouver des réponses par eux-mêmes plutôt qu'à fournir la réponse attendue par l'enseignant ; c'est enfin un espace où ils peuvent élaborer des réflexions critiques qui donnent du sens aux contenus d'enseignement, en s'ouvrant à des questions qui ne sont pas prises en charge (ou pas encore) par les disciplines scolaires (la mort, la morale, le droit, etc.). Un tel exercice est fortement au service de l'égalité, en confrontant tous les élèves à cette même forme d'éducation citoyenne.

**DEVELOPPER LA PRISE DE RESPONSABILITES PAR LES ELEVES : Proposer dans tous les établissements et à tous les élèves des modes de gouvernance et de relations qui associent pleinement les élèves, et pas seulement des délégués de classe, selon un mode consultatif ou délibératif, aux décisions et à la gestion. Proposer aussi à tous les élèves différentes occasions de réfléchir ensemble sur un mode philosophique et de s'engager dans la vie associative, au sens large, en dehors de l'école comme en son sein. Prendre en compte ces engagements dans les évaluations des compétences sociales.**

### **3.2.6 - Introduire dans la culture commune certains champs de connaissance aujourd'hui absents de l'école**

La liste des disciplines enseignées à l'école comme au collège ou au lycée est ancienne : les disciplines en présence parfois depuis longtemps ne feront pas d'elles-mêmes la place pour faire droit à d'autres savoirs. Or la simple évocation de quelques-uns de ces savoirs montre qu'il est nécessaire de reconsidérer la carte de l'existant pour faire de la place à des éléments devenus indispensables.

On a argumenté dans le texte sur ces champs de connaissance, ceux pour lesquels il est aujourd'hui nécessaire de se poser la question de leur absence ou quasi absence dans la formation de base et la culture générale développée : psychologie, sociologie, droit, culture technique, sciences cognitives.

---

<sup>91</sup> [Article 25](#)

<sup>92</sup> Chirouter. E., *L'enfant, la littérature et la philosophie*, L'Harmattan, 2015

**SCIENCES HUMAINES, CULTURE SCIENTIFIQUE ET TECHNIQUE, POUR UNE CULTURE GENERALE DE NOTRE TEMPS : Définir un socle des enseignements au lycée comme culture nécessaire pour comprendre le monde et pour que les élèves intègrent dans leurs choix scolaires et universitaires en connaissance de cause les aspects les plus indispensables de la sociologie, de la psychologie, du droit, des sciences de l'information et de la communication, de la culture numérique, et de la culture scientifique et technique.**

### **3.3 - RECONSIDERER LE MODE D'ELABORATION DES CURRICULA**

#### **3.3.1 - L'instance nationale**

En analysant les apports et les limites du fonctionnement du Conseil supérieur des programmes, nous avons vu que la Loi de 2013 a permis un réel progrès sur l'état antérieur de mystère ou de clandestinité de la fabrication des programmes. Le CSP a permis l'élaboration de plusieurs textes qui marquent ce progrès : la Charte des programmes et de l'évaluation des élèves, qui énonçait des principes, puis le Socle commun de connaissances, compétences et de culture, le programme de l'école maternelle, les programmes des trois cycles de l'école obligatoire élaborés ensemble et dans le cadre du socle, pour la première fois.

Malgré ces avancées, des points importants n'ont pas été réglés de façon convenable, autour de la légitimité des membres de ce Conseil, et de son indépendance : agenda trop tenu par le ministère, renouvellement limité au débat sur les programmes, moindre en tous cas à ce que la participation au Conseil lui-même de représentants de la société civile aurait permis d'attendre.

Le pouvoir exécutif a seulement commencé à comprendre qu'il devait renoncer à régler lui-même de façon confidentielle la question des programmes, que cette fonction nécessitait un traitement spécifique, pour parvenir à améliorer la qualité de l'ensemble.

**RENFORCER L'AUTONOMIE DU CONSEIL DES PROGRAMMES : Lui donner la responsabilité de l'élaboration de son agenda pluriannuel en concertation avec le ministre de l'éducation nationale ; mieux assurer sa triple compétence de conseil en matière de programmes, mais aussi d'évaluation des élèves et de recrutement des professeurs.**

**DIVERSIFIER AU SEIN DU CONSEIL LES COMPETENCES EXTERIEURES A L'EDUCATION NATIONALE ET CELLES ISSUES DES SCIENCES DE L'EDUCATION : Conserver la composition d'élus parlementaires et de représentants de la société civile, mais garantir au sein du Conseil, lors du renouvellement de ses membres, la présence plus apparente et complémentaire des compétences dans les différentes sciences susceptibles d'éclairer le débat sur l'éducation (qu'il s'agisse de la sociologie, de la philosophie de l'éducation, de la psychologie du développement ou de la didactique ; lors des désignations des représentants de l'Assemblée nationale, du Sénat et du CESE, ouverture à des expériences des politiques publiques conduites dans les domaines du travail et de l'emploi, de la santé, de la culture, de la Ville, de la jeunesse et des sports, et des départements et territoires d'Outre-mer.**

Dans le cas où l'on pourrait parvenir à une modification de l'article de la loi de 2013 sur le CSP (Art. L. 231-14), il faudrait prolonger la logique qui a conduit à écrire effectivement un curriculum autour du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, en explicitant mieux le statut supérieur aux programmes des différentes disciplines. On pourrait donc imaginer à l'avenir que le CSP devienne le Conseil supérieur du curriculum, ce qui donnerait un poids majoré à la perspective politique et sociale du texte curriculaire national.

**ANIMER LE DEBAT SUR CE QUE L'ÉCOLE ENSEIGNE :** Assurer mieux la publicité des méthodes et productions du Conseil au sein du système éducatif : créer différentes modalités d'organisation de débats publics, locaux ou nationaux, en présentiel ou via des plateformes web, sur les questions soulevées par les programmes.

### 3.3.2 - Evaluation des programmes, recherche, formation universitaire, comparaisons internationales

On sait très peu de choses sur ce qui est vraiment enseigné dans les classes, et sur les effets de ces savoirs sur les élèves, en fonction de leur âge et de leurs caractéristiques personnelles<sup>93</sup>. La sociologie du curriculum est peu développée en France, ce qui signifie que le domaine de la diffusion des savoirs est d'abord le lieu d'une grande ignorance.

**EVALUER LES PROGRAMMES :** Mettre en place un dispositif et une méthode d'évaluation des programmes en vigueur, en faisant appel notamment aux compétences des didacticiens, des sociologues et des psychologues, comme à celles des praticiens (enseignants et corps d'inspection).

La recherche en éducation a plus à apporter à l'amélioration des résultats du système éducatif et de la qualité de l'enseignement que les groupes de pression, dès lors qu'elle utilise des méthodologies rigoureuses pour rendre compte de la réalité et des effets de ce qui est enseigné, sans se contenter de valider des dispositifs en se fondant sur le degré de satisfaction des acteurs.

L'articulation « entre recherche et transfert des résultats de la recherche vers les institutions chargées de l'éducation » suppose aussi un développement de la culture recherche parmi les responsables du système éducatif, ce qui signifie davantage de recrutements de cadres titulaires d'un Doctorat<sup>94</sup>, comme le recommandait le Haut Conseil de la Science et de la Technologie (2014)<sup>95</sup>.

---

<sup>93</sup> Citons néanmoins, par exemple, une vaste étude non encore publiée sur la lecture et l'écriture au CP, croisant les pratiques de 130 enseignants avec les apprentissages de leurs élèves, [étude pilotée par Roland Goigoux qui en a présenté les premiers résultats en septembre 2015](#).

<sup>94</sup> En éducation comme dans d'autres secteurs – publics ou privés - de la vie professionnelle, le Doctorat demeure encore peu valorisé en France, contrairement aux autres pays développés, malgré quelques progrès depuis les années 2000 et l'évolution des formations doctorales (« Les liens entre universités et grandes Ecoles et l'interaction entre recherche et enseignement », *Rapport du Haut Conseil de la Science et de la Technologie - HCST*, 2014). Voir aussi l'article de Romain Pierronnet et Ludovic Martinet le 10 mars 2016 sur [The Conversation](#).

<sup>95</sup> « Dans les grands pays scientifiques, ce sont les docteurs qui sont les acteurs principaux de l'innovation dans la haute fonction publique comme dans les entreprises de pointe. En France, à peine 10 % des cadres supérieurs sont titulaires du doctorat, contre 30 % aux États-Unis. Ce manque de formation par la recherche – et à la recherche

**DEVELOPPER LA RECHERCHE SUR LES CURRICULA :** Lancer des programmes de recherche sur le rapport au savoir que construisent les différentes disciplines : quelle conscience disciplinaire ont les élèves, quels sont les effets réels de leurs apprentissages et des évaluations sur les élèves ? Quelles sont les principales « résistances » aux apprentissages au sein des programmes ? L'enseignement des différentes disciplines est-il socialement neutre ? etc.

**FORMER AU DEVELOPPEMENT CURRICULAIRE :** Mettre en place dans quelques universités des diplômes de niveau master sur l'élaboration curriculaire, proposés à des étudiants français et étrangers, et susciter des thèses dans le domaine de la sociologie du curriculum et de la comparaison internationale des curricula.

**OBSERVER CE QUE L'ÉCOLE ENSEIGNE AILLEURS :** Mettre en place un observatoire international des curricula avec participation de spécialistes du curriculum dans un petit nombre de pays comparables, pas seulement francophones.

### **3.4 - POUR UNE AUTRE CONCEPTION DE L'ÉVALUATION DES ÉLÈVES**

La question de l'évaluation des élèves ne saurait être séparée de celle, plus générale, de ce que l'école enseigne. Question politique, puisque l'évaluation qui a cours au sein d'un système détermine une large partie de la nature des savoirs enseignés (on n'enseigne pas pareil selon la façon dont on évalue), mais surtout la façon dont une société s'y prend pour sélectionner.

On a évoqué quelles résistances pèsent sur le dossier de l'évaluation des élèves, qui a été réduite à la question de savoir s'il fallait noter de 0 à 20. Or c'est toute la question des examens qui est posée (à quels niveaux et de quels types ?), celle de l'évaluation en cours de formation (pour quoi faire et avec quelles garanties), ainsi que de l'évaluation à fonction décisionnelle (redoublements, orientation, admission) qu'il faut poser.

Il ne s'agit pas tant dans le cadre de ce rapport de proposer des règles précises que de marquer la nécessité de promouvoir un esprit différent de celui qui a au fil des années créé la machine d'évaluation à laquelle sont soumis les élèves français.

#### **3.4.1 - Examens et autres compensations**

Les examens français, comme souvent les décisions des conseils de classe, sont fondés sur l'idée, inspirée d'une logique de concours et que nous avons critiquée (voir en 2.) d'une compensation généralisée des savoirs les uns par les autres, qui permet étonnamment que des lacunes importantes dans un domaine puissent être compensées par des acquis dans un autre. Ce n'est pas le cas dans beaucoup de pays qui estiment que ce qui est indispensable dans chaque domaine l'est absolument, sans calcul d'une moyenne où les différents savoirs sont compensés.

---

– prive ces cadres d'une méthodologie unique alliant analyse de problématiques complexes, culture du doute et de la confrontation d'idées, défrichage de l'inconnu et recherche de solutions innovantes ».

**MODIFIER LE PARADIGME DES EXAMENS FRANCAIS :** Transformer les examens français préparés dans l'enseignement secondaire (brevet des collèges, baccalauréat) : pas d'examen du brevet, mais validation du socle commun de connaissances, de compétences et de culture ; baccalauréat considéré comme un ensemble de crédits à obtenir séparément, sans compensation, ni calcul de moyenne générale.

**REFUSER LA REFERENCE A UNE MOYENNE GENERALE :** Expérimenter dans un certain nombre d'établissements de plusieurs académies (pour le 2nd degré ; voire pour le 1er degré, en complément des dispositifs d'aides existants, comme « plus de maîtres que de classes », par exemple), l'organisation d'enseignements de remise à niveau durant les vacances d'été, avec des enseignants volontaires et rémunérés (certaines expériences existent déjà) pour les domaines où l'élève n'a pas fait ses preuves, pour lui éviter le cas échéant le redoublement mais surtout pour mieux assurer ses apprentissages ultérieurs.

### 3.4.2 - Evaluation en cours de scolarité

La part de l'évaluation au sein des activités d'enseignement peut varier du tout au tout selon qu'on fait ou non de l'évaluation le centre des activités de l'école. Elle peut être parfois excessive, largement confondue avec les situations d'apprentissages, avec des situations d'évaluation trop fréquentes, parfois décourageantes, et stressantes pour beaucoup d'élèves.

**DEVELOPPER EVALUATION FORMATIVE ET AUTO-EVALUATION :** Développer l'évaluation formative, dans laquelle l'élève est évalué par rapport à lui-même en cours d'apprentissage, et qui lui permet de constater ses progrès et de prendre conscience de ses erreurs. Dans ce cadre, développer l'auto-évaluation, pratique à l'efficacité démontrée, mais rarement utilisée en France, pour impliquer davantage les élèves dans leurs apprentissages, favoriser la prise d'initiative et la confiance. Encourager à l'effort et la persévérance, plutôt que de susciter l'anxiété et le découragement.

### 3.4.3 - Améliorer la qualité de l'évaluation

Une des caractéristiques du système français est aussi d'apporter peu de régulations face à une variabilité très forte des échelles de notation entre professeurs. Les apprentissages des élèves doivent être évalués par rapport à des niveaux de performances définis et attendus, avec une cohérence entre les pratiques, d'une classe à l'autre, d'un établissement à l'autre<sup>96</sup>. Ces préoccupations ne sont pas nouvelles et ont été rappelées lors d'une conférence de consensus sur l'évaluation des élèves, organisée en décembre 2014 par le Ministère de l'éducation nationale<sup>97</sup>.

---

<sup>96</sup> Autant les programmes scolaires peuvent être détaillés et contraindre l'activité pédagogique en France, autant l'évaluation est demeurée le refuge de la liberté pédagogique des enseignants, alors que, dans la plupart des pays de l'OCDE depuis les années 1970, des critères d'évaluation précis des élèves se sont imposés, en lien avec les résultats des travaux scientifiques sur l'évaluation, soit par des réglementations strictes, soit par des harmonisations concertées par des collectifs d'enseignants.

<sup>97</sup> [Conférence sur l'évaluation des élèves, 11 et 12 décembre 2014 à Paris. Remise du rapport du jury le 13 février 2015.](#)

**RENDRE L'ÉVALUATION PLUS OBJECTIVE EST POSSIBLE : Promouvoir des méthodes d'objectivation de l'évaluation des élèves grâce à des standards publics, par des péréquations obligatoires entre correcteurs aux examens, par une formation des professeurs à la docimologie, et par la mise à disposition des enseignants de grilles de notations leur permettant de connaître leur profil évaluateur.**

### **3.5 - REPENSER L'IDENTITE PROFESSIONNELLE, LA FORMATION ET LE TRAVAIL COLLECTIF DES ENSEIGNANTS EN MATIÈRE DE CONTENUS**

#### **3.5.1 - D'une identité disciplinaire à une culture partagée**

Les préconisations relatives aux contenus de ce que l'école enseigne posent naturellement les questions de signification que nous avons évoquées, mais elles posent bien sûr aussi immédiatement la question des compétences des enseignants à suivre les évolutions souhaitées pour les élèves. Il peut y avoir plusieurs niveaux pour aborder cette question

- On peut considérer que la refondation des disciplines à laquelle nous appelons (voir 3.1.3.) fournit l'occasion de redéfinir le lien identitaire entre enseignants, essentiellement du second degré, et disciplines d'enseignement ;

On peut aller plus loin et considérer que l'idée de culture commune retenue ici comme idée directrice doit avoir son pendant en matière de culture des enseignants : si l'on veut que le socle commun de connaissances, de compétences et de culture (et non de disciplines) joue le rôle qu'on attend de lui, les professeurs doivent eux-mêmes, quelles que soient leurs disciplines, une culture générale commune qui permette un échange plus approfondi ;

La question est plus fondamentale si on aborde celle du renouvellement nécessaire des savoirs, l'ouverture à de nouveaux pans de la connaissance que nous avons décrits comme indispensables (3.2.6.) : s'il est hors de propos de créer de nouveaux corps de professeurs spécialisés, il faut considérer qu'on doit faire appel à l'idée d'une culture générale des enseignants qui leur donne accès aux évolutions des savoirs dans leurs aspects scientifiques et sociaux. Nous considérons qu'aujourd'hui la spécialisation disciplinaire précoce des enseignants ne leur permet pas de répondre aux besoins culturels des élèves : pourquoi l'Etat est-il si attentif, dans les épreuves des concours, à la culture générale de ses administrateurs, même à un niveau modeste, alors que pour ceux qui sont chargés d'enseigner la formation de culture générale s'est arrêtée au lycée, où elle était déjà fort lacunaire, les concours ne s'en soucient pas ?

Il est certain, même si cela n'est pas l'objet de ce rapport, qu'une formation initiale des enseignants qui se prolonge désormais jusqu'au niveau du Master repose différemment d'anciennes questions : si on souscrit à cette idée d'une formation qui serait moins précocement spécialisée et plus ouverte à une culture partagée, on en vient sans doute à voir l'intérêt qu'il y aurait à passer du modèle traditionnellement « successif » de la formation des enseignants en France (formation d'abord spécialisée « disciplinaire », puis « professionnelle ») au modèle dit « simultané », qui a cours dans de nombreux pays et inverse la logique. On pourrait même aller jusqu'à penser dans ce cadre à des

« Instituts des métiers de l'éducation » ouverts à une palette plus large de métiers que ceux qui conduisent strictement à l'enseignement.

**FORMATION EPISTEMOLOGIQUE :** Former les enseignants à comprendre le statut d'artefact des disciplines qu'ils enseignent, ayant une histoire, et nécessitant une "transposition didactique" consciente à partir des savoirs savants. Susciter une réflexion sur la notion intégratrice de curriculum.

**CULTURE COMMUNE DES ENSEIGNANTS :** Décloisonner les disciplines en se préoccupant de la culture commune des professeurs, au-dessus de leur discipline, notamment en faisant en sorte que les disciplines enseignées par les autres professeurs, soient connues de tous dans leurs concepts et attendus principaux. "Enseigne-moi ta discipline!" pourrait être un objectif de formation initiale et continue.

**CULTURE GENERALE :** Instaurer un objectif de culture générale dans la formation initiale et le recrutement des enseignants, ainsi que dans leur activité professionnelle : ouverture aux savoirs nécessaires aux débats des nouvelles problématiques scientifiques et sociétales.

**FORMER A LA PSYCHOLOGIE DES APPRENTISSAGES :** Donner une réelle place dans la formation initiale et continue des enseignants à la psychologie des apprentissages et aux sciences cognitives : exposés théoriques, mais aussi analyses de pratiques dans des situations concrètes, permettant de comprendre comment les enfants apprennent... comment ils n'apprennent pas et comment les aider à surmonter leurs difficultés.

On a vu précédemment que la France est le seul pays qui met tant de prescriptions de détail dans ses programmes nationaux. Au moins à un niveau rhétorique, on veut croire qu'ils sont appliqués uniformément. Cet état de la gouvernance des programmes est critiquable pour trois motifs : il prive les enseignants d'une large partie de leur liberté et de l'exercice de la créativité de leur métier ; il privilégie une vision abstraite des contenus enseignés à une mise en œuvre qui réponde à tout un environnement de ressources et d'élèves avec lequel il est capital d'être en phase, pour s'en inspirer ou s'en distancier selon les cas ; il contourne l'établissement scolaire en oubliant qu'il doit être le lieu de l'élaboration fine, à la fois pour que les disciplines s'entendent sur un curriculum d'établissement et parce que c'est à ce niveau que se tisse l'interdisciplinarité.

Enfin, comme cela s'observe dans certains pays (Allemagne), on peut voir tout l'avantage qu'il y aurait, en termes de responsabilisation accompagnée, à laisser aux classes la possibilité de débattre et choisir certaines parties des programmes ou certaines façons de les aborder. Ce serait prendre au sérieux, sur le cœur des choses, leur implication dans leur formation et la découverte de la responsabilité.

### 3.5.2 - Des professionnels situés

**INSTAURER LE CURRICULUM LOCAL :** Former les enseignants, les chefs d'établissement ainsi que des corps d'inspection, à l'élaboration explicite et à la régulation de curricula locaux, élaborés dans le strict cadre du curriculum national, mais prenant mieux en compte

les besoins ou les apports spécifiques des élèves, les compétences et goûts des professeurs, les projets éducatifs locaux, ainsi que les ressources (documentaires, scientifiques, industrielles, associatives, entrepreneuriales) locales. C'est aussi dans ce cadre qu'on peut imaginer de donner aux élèves à choisir certains des contenus.

## CONCLUSION

Il est particulièrement étrange et paradoxal que l'école, institution consacrée au savoir et à la transmission des connaissances, parvienne si mal à traiter de la question des contenus de ce qu'elle enseigne. Surtout dans un contexte de révolution technologique, d'intensification et d'élargissement des échanges, de nouvelles opportunités économiques où la maîtrise des savoirs est affirmée comme une ambition collective (voir par exemple la stratégie de Lisbonne). Notre ambition n'était pas ici de proposer une nouvelle réforme. Nous avons connu un large débat l'année dernière, qui a bien mis en évidence les blocages de la réflexion sur le sujet et le risque d'éparpillement des controverses sur chaque item des programmes.

Puisqu'une réforme est en cours, il nous semble opportun d'accompagner sa mise en place, d'autant plus qu'elle a été critiquée pour de mauvaises raisons. Comme nous l'avons montré ici, aborder la question des savoirs scolaires et du curriculum impose de traiter une large série de thèmes, au-delà des échanges d'experts, qui sont aussi nécessaires, sur les apprentissages fondamentaux. Les programmes concernent aussi la place et la réussite des élèves à l'école, les modes d'évaluation et les procédures de recrutement des enseignants. Et même plus fondamentalement la visée émancipatrice de l'école, la manière dont nous situons notre culture et notre langue dans la grande rencontre conflictuelle des cultures qui s'opère actuellement. C'est pourquoi, nous avons pris en considération chacun de ces aspects tout au long du rapport.

Mais la question la plus importante, la question décisive pour la réussite de la réforme, concerne l'implication des acteurs de l'éducation autour de cette question des contenus. Si l'on traite la question des programmes par l'entrée disciplinaire, on multiplie les polémiques et les incompréhensions, chacun étant encouragé à considérer que sa discipline est centrale, sinon prioritaire. Dans ce cas, on perd de vue les grands objectifs de formation de l'école. Celles-ci doivent bien sûr être énoncées dans un projet national. Mais les intentions, surtout en matière éducative, ne suffisent pas : elles attendent d'être activées, c'est-à-dire mises en place par les acteurs eux-mêmes dans leurs établissements. C'est pourquoi il ne suffit pas d'énumérer un corpus de connaissances. La véritable ambition de la transmission est de donner la possibilité aux enfants de s'appropriier les savoirs dispensés. C'est bien l'objectif de l'approche du socle commun qui vise des compétences acquises. Les programmes nationaux ne sont donc qu'un instrument, qui doit faire l'objet d'une appropriation par les équipes pédagogiques, chacune en fonction de la situation qu'elles rencontrent localement. Cela ne veut pas dire d'adapter à la baisse les ambitions scolaires mais de travailler en gardant en vue les finalités de l'école, ce que nous souhaitons pour les enfants, comment nous traduisons en actes nos déclarations d'intention.

Puisse ce rapport contribuer, en étant notamment discuté par tous ceux qui, sur le terrain, innovent dans des directions similaires de façon isolée, à créer les conditions politiques de la mise en place d'un tel débat ! En sortiront les clés, qui gouvernent, selon nous, de grands enjeux sociaux, de la confiance de tous en cet objet étrange, fragile et daté des sociétés humaines qui s'appelle l'éducation publique.