

Denis Meuret

Université de Bourgogne-IREDU, Institut Universitaire de France.

L'instauration du socle commun de compétences et de connaissances par la loi de 2005 marque en principe un tournant dans l'histoire du système scolaire français. Pour la première fois, on lui fixe pour objectif ce que les élèves doivent maîtriser et pas seulement ce qu'il doit enseigner. Pour la première fois, on donne la priorité aux élèves les plus faibles puisqu'on définit ce que tous doivent maîtriser et pas ce que l'élite, ou même ce que la majorité des élèves, doit maîtriser. Toutefois, cette nouveauté entre en contradiction avec des schèmes fondateurs de notre système scolaire (Meuret, 2007), à tout le moins avec des habitudes de pensée qui y sont répandues : L'idée que l'école ne peut être tenue pour responsable de ses résultats, les quels dépendent seulement de l'état social, pour la gauche, et moral, pour la droite, de la population ; l'idée qu'un certain niveau d'échec est inévitable et que l'exigence du système se mesure à la proportion de ceux qui sont en échec. Il est donc intéressant de voir comment le socle commun passe l'épreuve de sa confrontation avec un système auquel il donne une perspective si nouvelle.

Je proposerai une analyse en trois temps : Je donnerai d'abord un aperçu du problème en évoquant le niveau des élèves les plus faibles en France aujourd'hui, puis j'examinerai à cette aune deux conceptions différentes du socle commun, celle du « socle des indispensables », qui était celle de départ, celle du rapport de la commission Thélot par exemple, puis celle du socle « ciment de la nation » qui lui a été préférée dans la pratique.

1. D'où partons-nous ?

Il commence à se savoir que notre système scolaire, loin d'être un oasis d'égalitarisme dans un monde éducatif gangrené par une pensée libérale (bien sûr anglo-saxonne) favorisant les inégalités, est un des plus inégalitaires (Baudelot- Establet, 2009), un système où, par exemple, les inégalités sociales de carrière scolaire sont plus importantes qu'aux Etats-Unis (Meuret, 2002). Peut être l'accusation la plus forte contre notre système scolaire est-elle portée par ce fait que, alors que les inégalités de revenus restent limitées en France, la corrélation entre le revenu du père et celle des enfants y est une des plus élevées des pays développés (OCDE, 2009²). Cependant, jusqu'à récemment, alors que les carrières scolaires étaient très inégalitaires, la distribution des scores au cours de la scolarité obligatoire, l'objet du socle, donc, l'était beaucoup moins. Cela n'est plus vrai. Depuis 2000, l'influence du milieu social sur le score a augmenté fortement, le niveau des élèves les

¹ Ce texte a été écrit à partir d'une communication prononcée au colloque organisé par l'INRP, à Lyon, sur Le socle commun de compétences et de connaissances, en novembre 2009.

² L'indice de Gini des inégalités de revenu de la France est à peu près le même que celui de la Norvège, de la Finlande, de l'Allemagne. L'influence du revenu du père sur celui des enfants y est, en gros, deux fois plus élevée que dans les deux premiers pays, 30% plus élevée qu'en Allemagne.

plus faibles a baissé fortement, ceci pour les élèves de 15 ans selon PISA comme à la fin du CM2 selon les évaluations longitudinales de la DEPP (NI 08-38). Voici deux tableaux proposant des données PISA qui illustrent la chute du score de nos élèves les plus faibles.

Compréhension de l'écrit, premier décile (PISA)			
	2000	2003	2006
France	381	367	359
OCDE (moyenne)	366	361	375
France - OCDE	15	5	-16

% d'élèves dont le score est inférieur ou égal au niveau 1 de compétences (PISA)			
	Compréhension, 2000	Maths, 2003	Sciences, 2006
France	15	17	21
Finlande	5	13	4
OCDE, moyenne	18	19	19

L'autre versant du diagnostic est celui de nos politiques en direction des élèves les plus faibles.

Les politiques « d'aide » aux élèves en difficulté de fait les plus utilisées (redoublement, envoi au RASED) ont fait la preuve de leur inefficacité et nous sommes parmi les derniers pays à nous reposer fermement et fièrement sur ce genre de dispositifs. On peut rappeler aussi que la France fait partie des pays où l'écart est le plus grand entre le pourcentage d'élèves s'estimant traités avec justice par leurs enseignants selon qu'on interroge les élèves faibles et forts (Desvignes et Meuret, 2009). Quant au soutien scolaire, une politique plus efficace (Grisay, 1997), il est laissé le plus souvent au soin des associations ou des municipalités, il est souvent placé à des heures inadéquates, il porte sur peu d'élèves (moins de 20% des élèves de ZEP bénéficient de l'aide aux devoirs selon un rapport de la Cour des Comptes³, les PPRE concernent environ 7 % des élèves alors qu'on estime à 20 % les élèves en grande difficulté) tandis qu'est généralisé un « accompagnement éducatif » dont il est aisé de prédire qu'il n'aura au mieux aucun effet sur le niveau des élèves les plus faibles.

Dans une telle situation, il me semble que s'imposerait une révolution culturelle (nous ferions du niveau atteint par les plus faibles à la fin de la scolarité obligatoire un des critères principaux de la qualité de notre école), structurelle (l'aide aux élèves en difficulté devrait cesser d'être confiée à des instances, personnels et horaires périphériques) ainsi que de mettre en place des incitations aux enseignants et aux établissements capables de faire en sorte que nous quittions les profondeurs du classement sur les principaux indicateurs d'équité.

Ces incitations devraient être fortes et viser un objectif réaliste, cette dernière proposition tombant évidemment sous le coup des critiques adressées au « SMIC culturel », une référence dont je n'ai

³ Dépêche AEF 122 354. 04/11/09.

jamais compris qu'elle fut si honteuse, vu ce que le SMIC lui-même représente pour les salariés et qu'il n'a jamais empêché que certains gagnent plus que le SMIC. On peut tenir pour « réaliste » un objectif qui recueillerait l'accord de tous (école et élèves) mais aussi un objectif qui aurait déjà été atteint ailleurs. On peut donc imaginer de fixer pour objectif au niveau des plus faibles celui qu'ils atteignent dans les systèmes scolaires où il est le plus élevé (Finlande, Québec). En quoi pourraient consister les incitations ? On peut imaginer des incitations positives visant à récompenser (par plus de ressources ou d'autonomie) les enseignants ou les établissements qui font le plus progresser leurs élèves les plus faibles. Cette proposition est fort bien argumentée par Trannoy (1999). On peut aussi imaginer des incitations négatives, du type de celles qui sont en usage aux Etats-Unis depuis la loi No Child Left Behind (2002) : un mélange d'aides et de pressions sur les établissements qui sont hors du chemin critique qui doit conduire tous leurs élèves de tous leurs groupes sociaux au niveau « compétent » en 2014.

Le socle des indispensables : justifications, contenus, difficultés

Le décret du 11.7. 2008 définit le socle comme « ce qu'il est indispensable de maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire ». Cette formule est, du moins en apparence, proche de celle qui est utilisée par le rapport de la commission Thélot («Ce socle commun doit contenir ce qui est indispensable pour réussir sa vie au XXIème siècle ») ou par ceux qui s'efforcent de définir la justice scolaire : (« On ne peut offrir plus que dans la mesure où l'on s'assure d'abord que chacun a acquis ce qui lui est dû en termes de connaissances et compétences considérées comme indispensables à tous » (Dubet, 2004), ou encore «le niveau de compétences requis pour participer à la vie sociale, et que la société doit par conséquent à chaque jeune, est plus élevé qu'auparavant » (Meuret, 1999). A y regarder de plus près cependant, on peut distinguer ici des définitions qui se réfèrent à une définition de l'indispensable à partir de ce que la société réclame de ses membres (Thélot, Meuret) et d'autres qui ne se prononcent pas sur la genèse de ce qu'il faut considérer comme indispensable (le décret, Dubet). La première démarche a été utilisée par le groupe de travail de l'OCDE intitulé DESECO (Définition et sélection des compétences clés). Selon ce groupe (OCDE, 1997), qui avait commencé son travail en sollicitant l'avis d'universitaires de diverses disciplines sur « les compétences nécessaires pour une vie réussie et responsable au XXIème siècle » , les «savoirs et savoir faire indispensables pour participer à la vie de la société se distribuent en trois grandes rubriques : se servir d'outils (langages, savoirs, informations, technologies) de manière interactive ; interagir dans des groupes hétérogènes (savoir entretenir de bonnes relations avec autrui, savoir coopérer, savoir gérer des conflits) ; agir de façon autonome (être conscient du contexte, de ses normes, de son histoire, être capable d'élaborer des projets, être capable de défendre ses droits, ses intérêts, ses limites). La seconde démarche, qui ne précise aucune perspective qui aide à décider ce qui est indispensable et ce qui ne l'est pas, ouvre la voie à l'arbitraire.

Cela dit, les tenants de la première approche ont eux même de la peine à décider ce qui est vraiment indispensable. On connaît les études qui montrent comment les illettrés eux-mêmes s'ingénient à trouver des solutions qui leur permettent de vivre dans la société contemporaine. De façon moins anecdotique, la définition rigoureuse d'un socle des indispensables demanderait que l'on trouve, pour chaque type de compétence jugé souhaitable, le seuil en deçà duquel sa non maîtrise est réellement handicapante, ou plutôt, le panier de compétences dont la non maîtrise serait

particulièrement préjudiciable à l'autonomie et à l'exercice de la citoyenneté. Ce travail exigerait des études longitudinales qui n'existent pas. Il faut donc reconnaître que le « socle des indispensables », qui a une légitimité éthique forte, manque de légitimité empirique, ce qui laisse l'espace pour la seconde approche, plus arbitraire, de laquelle relève la définition de notre socle par le décret de 2008 mais aussi les différents niveaux des échelles de compétence de PISA .

Dans cette situation d'incertitude, on me permettra de formuler quelques suggestions, inspirées par la philosophie politique deweyenne.

Quant au contenu du socle, priorité serait donnée à la langue et à la culture scientifique, qui cumulent des vertus d'*empowerment* des individus et des vertus civiques. La priorité à la langue s'appuie sur l'idée que dans une société démocratique, la valeur d'un groupe dépend de la diversité des liens entre ses membres et du nombre d'interactions avec d'autres groupes (Dewey, 1916), deux dimensions que la maîtrise de la langue, écrite et orale, favorise. La priorité à la démarche scientifique tient à la parenté entre la démarche expérimentale et la délibération démocratique (Dewey, 2001), à ce que de nombreux enjeux sociaux et politiques actuels sont à fort contenu scientifique, à ce que « le développement d'une nouvelle citoyenneté, éveillée, active » est favorisée par un enseignement des sciences fondé sur la méthode scientifique » (Robine, 2009).

Quant au degré d'exigence à fixer pour ces contenus, on pourrait combiner l'approche de type *benchmarking* évoquée ci-dessus et une approche qui consisterait à déterminer ce qu'une succession d'enseignants très efficaces aurait de bonnes chances d'obtenir avec des élèves en grande difficulté. Il s'agirait d'arriver à un objectif tel que la plupart des acteurs s'accordent à le trouver atteignable par une mobilisation résolue. Cet objectif devrait être révisé périodiquement.

A cette conception du socle, je voudrais maintenant confronter celle que notre administration de l'éducation propose, et que je me permettrai d'appeler, par référence à la baguette de pain de même appellation, « socle de tradition française ».

2. Le socle de tradition française⁴

Ce socle là est, nous dit-on dans une belle envolée républicaine, le « ciment de la nation ». Si nous prenons cette expression au sérieux, elle signifie que ceux qui ne maîtriseront pas le socle ne feront pas partie de la nation, puisqu'ils ne seront pas pris dans son ciment. Elle mérite donc d'être interrogée d'un point de vue pratique (si trop d'élèves ne maîtrisent pas le socle, il nous faudra passer d'une démocratie à une aristocratie) et d'un point de vue philosophique (le rapport entre l'école et la citoyenneté).

Cette conception se fonde sur l'idée que l'école, en transmettant la culture, permet aux individus de percevoir et de vouloir le bien commun alors que leurs penchants spontanés et la mauvaise influence de la société réelle ne les poussent qu'à rechercher leur intérêt et à un abaissement moral d'où résulte à terme l'anomie de la société et son ingouvernabilité. En bref, seule la culture transmise par

⁴ Ceci se fonde sur la conception du socle commun donnée par (MEN, Le socle commun de connaissances et de compétences, 2006) et par la conférence de Jean Louis Nembrini, alors Directeur Général des Enseignements Scolaires, aux mercredis de Créteil : « Le socle commun face à l'inflation des savoirs » (décembre 2008). Ces deux documents sont disponibles sur la toile.

l'école permet le vivre ensemble. A cette position, on peut objecter quelques faits historiques (Le nazisme a émergé dans le pays qui abritait la plus prestigieuse tradition universitaire ; les « justes » du Chambon sur Lignon avaient fort peu fréquenté l'école tandis que, s'il faut en croire un historien entendu à la radio, la majorité des 7000 français qui se sont volontairement enrôlés dans la Waffen-SS étaient des étudiants (Richardot, 07)) et une conception plus ouverte de la citoyenneté, selon laquelle la démocratie ne procède pas du commun mais le constitue par la délibération et l'échange (Zask, 2004, commentant Dewey). Dans le cadre d'une telle conception de la citoyenneté, l'école n'a pas à créer des citoyens, opération discontinue, mais à améliorer, opération continue, les capacités d'échange des individus pour en faire de meilleurs citoyens. Il en résulterait pour notre objet que toute amélioration des compétences des élèves les plus faibles est bonne à prendre, à la seule condition qu'il s'agisse de compétences susceptibles de leur permettre d'approfondir ou de diversifier leurs échanges.

Dans sa conférence au titre étrange⁵, M. Nembrini expose une autre philosophie politique de l'école. Il convient, dit-il, de « redonner sens aux apprentissages de base ». Pour ce faire, il pourrait se demander, comme l'a fait le groupe DESECO, « quels apprentissages de base » sont utiles ou indispensables aujourd'hui. Il n'emprunte pas cette voie, mais une autre qui consiste à retrouver du « sens » en revenant à la tradition contre les obscurités engendrées par la prétendue « inflation des savoirs » et par les « spécialistes ». Autrement dit, si le fil entre l'école et la nation s'est rompu, ce n'est pas que l'école ne s'est pas assez adaptée aux nouvelles demandes des usagers et de l'époque, c'est qu'elle a trahi la simplicité biblique de l'école ancienne. Ce qui s'est glissé entre le peuple et son école, c'est l'inflation (ici, du savoir) et la technique (ici, la technique pédagogique). Le socle est le moyen de renouer le fil.

Comment se traduit cette rhétorique quand on examine le contenu du socle d'une part, son niveau d'exigence d'autre part ?

Dans la brochure qui présente le socle, cela ne se traduit pas par une attention exclusive au « lire, écrire, compter » de l'école de nos grand parents, mais par une approche ambivalente, peut être contradictoire. En majeur, la tradition, l'école comme condition de possibilité de la république : le socle comme ciment de la nation, la science comme connaissance des règles et apprentissage de la rigueur, le civisme comme respect des règles, une conception patrimoniale de la culture⁶. En mineur, une école plus conforme aux canons d'une société démocratique : les vertus de l'expérimentation scientifique, de l'oral sont mentionnées, l'autonomie de l'individu est proposée comme objectif, les « nouvelles technologies sont évoquées (mais la non hiérarchisation des données sur la toile est présentée comme un danger, non comme un foisonnement qu'il faudrait apprendre à maîtriser), la créativité et la curiosité sont présentées comme des qualités à valoriser.

Quant au niveau d'exigence, il paraît fort irréaliste pour un socle commun ; une phrase le confirme : Même les meilleurs élèves sont censés présenter des « lacunes » par rapport au socle. Si l'on comprend bien, on est passé de ce qui est indispensable à quelque chose d'assez proche des programmes actuels : un idéal que même les meilleurs ne maîtrisent pas tout à fait.

⁵ L'analogie monétaire contenues dans l'expression « Inflation des savoirs » signifie que, plus il y a de savoir, moins chaque unité de savoir vaut. C'est évidemment l'inverse qui est vrai. Ce qui est vrai, en revanche, c'est que moins nombreux sont les savants, plus il est valorisant de l'être. Ceci s'appelle un lapsus.

⁶ Parfois approximative : la bible est présentée comme « une des grandes réalisations de la culture européenne ».

Conclusion

La contradiction entre la notion même de socle commun et la culture scolaire française, d'une part, et une conception populiste du retour aux fondamentaux d'autre part, aidée par la difficulté à fonder sur des bases empiriques et rationnelle le contenu du socle ont abouti à ce qu'on nous propose un socle à la fois incertain de son contenu et d'un degré d'exigence propre à susciter la démobilisation des personnes concernées. Le socle pourrait être une grande ambition. On nous propose aujourd'hui une incantation.

Retrouver le chemin de l'ambition supposerait, à mon sens, deux volets :

- Engager des recherches sur les effets à moyen terme des compétences acquises à l'école, de façon à disposer d'éléments empiriques permettant de définir le contenu du socle, ce qui lui donnerait la légitimité dont il manque aujourd'hui.
- En attendant de disposer des résultats de cette (longue) entreprise, engager une démarche résolue pour améliorer le niveau scolaire des élèves les plus faibles à leur sortie de l'école avec pour objectif d'être un des pays où ce niveau serait le meilleur. Ceci demanderait qu'on cesse de considérer l'aide aux élèves en difficulté comme des coups de pouce momentanés et périphériques⁷.

Bibliographie

- Baudelot, Ch. et Establet, R., 2009, *L'élitisme républicain*, Paris : Seuil
- Desvignes, S. et Meuret, D., 2009, Les sentiments de justice des élèves en France et pourquoi, in Marie Duru-Bellat et Denis Meuret, eds., *Les sentiments de justice à et sur l'école*, Bruxelles : de Boeck.
- Dewey, J., 2001, *Le public et ses problèmes*, Pau : Publications de l'université.
- Dewey, J., 1916, *Democracy and Education*, New-York: Mc Millan (republication Dover, 2004)
- Dubet, F., 2004, *L'école des chances*, Paris : Seuil.
- Grisay, A. (1997), *Evolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège*, Dossiers Education et Formations, n° 88, Ministère de l'Éducation nationale, Direction de l'Evaluation et de la Prospective, 364p.
- Meuret, D., 2007, *Gouverner l'école*, Paris : PUF
- Meuret, D., 2002, Tentative de comparaison de l'équité des systèmes éducatifs français et américain, *Carrefours de l'éducation*, n°13.
- Meuret, D., 1999, Introduction, in Denis Meuret, ed., *La justice du système éducatif*, Bruxelles : de Boeck.
- Robine, F., 2009, Un renouveau de l'enseignement des sciences, *Revue Internationale d'Education*, Sèvres, n°51.
- Trannoy, A., 1999, L'égalisation des savoirs de base, l'éclairage des théories économiques de la responsabilité et des contrats, in Denis Meuret, ed., *La justice du système éducatif*, Bruxelles : de Boeck.

⁷ Ceci est une version un peu développée de l'exposé prononcé au colloque de l'INRP en novembre 2009.

Zask, J., 2004, L'élève et le citoyen, d'après John Dewey, in *Le Télémaque*, n° 24.

OCDE, 2009, a family affair: Intergenerational social mobility across OCDE countries