

SOCLE COMMUN ET EXCELLENCE EN EUROPE : DE L'ÉGALITÉ DES CHANCES À L'ÉGALITÉ DES RÉSULTATS

L'influence des standards anglo-saxons a favorisé une reformulation des savoirs en termes de compétences dans le cadre d'une harmonisation internationale. Des glissements se sont opérés autour de l'idée d'égalité, de l'égalité des chances à celle des résultats. Deux types d'interprétation du socle commun ou des compétences clés coexistent en Europe : celui qui relève du collectif, ou quelles sont les compétences de base à intégrer durant la période scolaire pour qu'ensuite les connaissances puissent se diversifier ? Et celui qui consiste à passer d'une unité du peuple fondée sur des valeurs communes à une conception plus libérale pour s'orienter vers un univers en réseaux, où il faut savoir circuler entre ces derniers, être flexible et où l'offre de formation scolaire n'est pas la plus riche ou la plus importante. Depuis 1995 en Europe, nous pouvons observer cette bascule d'une conception communautaire à une conception individualiste, ce qui est une manière de répondre à la question du commun et de l'excellence. Le socle commun remet en question les mondes clos : comment introduire des compétences extérieures au monde scolaire qui feront la différence dans le recrutement ? Si l'égalité des chances n'est pas possible, celle des résultats le serait à un certain niveau, d'où l'idée de concevoir des indicateurs pour le pilotage afin de voir la progression des résultats et si un rapprochement peut s'effectuer entre les résultats des élèves socialement et culturellement différents. L'égalité des résultats vise donc à mettre en place un socle commun rassemblant les fondamentaux que tous les élèves devront maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire et qui serait aussi un tremplin pour ceux qui iront plus loin. L'idée du socle commun comme point d'arrivée pour le plus grand nombre et point de départ pour ceux qui sont prédisposés socialement et culturellement à l'excellence est pourtant un collage qui n'a jamais tenu. La question du commun et de l'excellence au collège permet de révéler des tensions entre l'économique et le culturel, entre les savoirs et les compétences, entre le socle de compétences et le projet de socialisation, entre le caractère émietté de la « testomanie » et la définition de la nouvelle citoyenneté.

En France, le rapport Thélot¹ propose une progression par étages avec un socle commun qui conduirait ensuite à la mise en place d'une différenciation, ce qui semble un peu naïf car il y a des différenciations dès le départ et dans l'idée même de socle commun. Entre le socle commun héritier du plan Langevin-Wallon et son appauvrissement ultérieur qui voudrait le limiter à la maîtrise du français, des mathématiques, d'une langue étrangère et à l'utilisation de l'ordinateur, d'autres compétences comme les questions relatives au corps et aux arts ont disparu. Le socle de compétences du rapport Thélot est cependant en contradiction avec le système scolaire français puisque qu'il ne reprend pas la notion de culture commune telle qu'elle s'est constituée historiquement et que l'idée d'une école démocratique visant à réduire les inégalités sociales, culturelles et scolaires est absente. Alors que les compétences sont transversales, leur présentation est encore disciplinaire, ce qui répond davantage aux puissants lobbies disciplinaires de l'Éducation nationale qui disposent de relais dans les syndicats d'enseignants et les inspections générales. Derrière l'idée de socle commun qui se présenterait comme une vision collective d'une école démocratique, c'est en fait une conception

¹ Thélot C., 2004, Pour la réussite de tous les élèves. Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'École, La Documentation française, SCEREN, 162 p.

individualiste de l'école qui est proposée par la différenciation croissante des parcours et des contenus.

1. La rhétorique européenne : des savoirs aux compétences vers la formation tout au long de la vie dans une économie de marché

La montée en puissance de l'intérêt pour les compétences clés en Europe a été influencée par les Etats-Unis à travers l'*International Association for Educational Achievement* (IEA) et l'OCDE qui ont largement participé à la définition et à l'évaluation des compétences clés. L'orientation définie a été d'améliorer les résultats des élèves tout en limitant les dépenses. Les études comparatives entre pays ont débuté dans les années 1960 et concernent les résultats des élèves dans les matières principales et les compétences clés.

En Europe, l'acquisition des compétences de base comme objectif de l'enseignement général obligatoire a été initiée par la Belgique francophone. En 1997, la Communauté française de Belgique a fait des compétences clés une priorité du programme et vote le décret « Missions » qui spécifie les compétences transversales et disciplinaires à acquérir par tous les élèves de l'enseignement général obligatoire. En Angleterre et au Pays de Galles, la révision en 1995 du Programme national a réduit le contenu obligatoire du programme d'études : l'un des objectifs de ce changement était de permettre aux écoles de consacrer plus de temps au développement des compétences clés en communication, numératie et technologies de l'information. C'est cependant la révision de 2000 qui a mis en valeur les possibilités de développer ces compétences, ainsi que les compétences clés au sens plus large : coopération, amélioration de l'apprentissage et de la performance individuelle et résolution de problèmes. Les compétences essentielles sont apparues en Écosse en 1970 dans les discussions sur l'enseignement, mais ce n'est qu'en 1994 qu'elles ont été formulées clairement. À l'origine uniquement destiné à l'enseignement secondaire supérieur, le concept de *Core Skills* a été étendu à d'autres domaines du système éducatif en 2000. Après un large débat en 2001, le Portugal a finalement restructuré son programme national autour des compétences essentielles qui comprennent les compétences générales, une gamme variée de compétences disciplinaires et les expériences pédagogiques qui devraient être offertes à tous les élèves.

La principale différence entre les pays est le type de compétences considéré comme compétences de base. Les compétences transdisciplinaires concernent le Royaume-Uni et la Belgique flamande, les compétences disciplinaires la Belgique germanophone, les compétences à la fois disciplinaires et transdisciplinaires le Portugal, la Belgique francophone, l'Allemagne, le Luxembourg et l'Autriche.

Le terme français de compétences était à l'origine² utilisé dans le contexte de la formation professionnelle en référence à la capacité d'effectuer une tâche particulière. Dans les années 1980, son utilisation est généralisée dans l'éducation générale et renvoie à une certaine « capacité » ou à un « potentiel » à agir efficacement dans un contexte précis. Ce ne sont plus les connaissances elles-mêmes qui ont de l'importance mais l'utilisation qui en est faite. La construction des compétences permet aux individus de mobiliser, d'appliquer et d'intégrer les connaissances acquises dans des situations diverses, complexes et imprévisibles. La définition retenue par l'OCDE indique que dans toutes les disciplines, « la compétence est en général interprétée comme un système spécialisé d'aptitudes, de maîtrises ou de savoir-faire nécessaires ou suffisants pour atteindre un objectif spécifique »³. Le Conseil de l'Europe

² Romainville M., 2000, *Et maintenant, que vais-je faire ? Les implications didactiques de l'approche par compétences*, Facultés universitaires, Namur.

³ OCDE, 2001, *Defining and Selecting Key Competencies*, OCDE, Paris.

considère la ou les compétences « comme l'aptitude générale basée sur les connaissances, l'expérience, les valeurs, les dispositions qu'une personne a développées par sa pratique de l'éducation »⁴. Il existerait déjà un consensus en Europe : la maîtrise de la lecture, de l'écriture et du calcul est une condition nécessaire mais insuffisante pour une vie d'adulte réussie. Ces aptitudes peuvent être considérées comme le point de départ de tout apprentissage ultérieur mais elles ne sont qu'un volet de ce domaine des compétences de base généralement appelées « littéracie » et « numératie ». Le rapport sur les objectifs concrets futurs des systèmes d'enseignement et de formation affirme : « Faire en sorte que tous les citoyens maîtrisent la lecture, l'écriture et le calcul est indispensable pour assurer la qualité de l'éducation et de la formation ; cette instruction élémentaire conditionne toutes les aptitudes d'apprentissage ultérieur et l'employabilité »⁵.

Dans les enquêtes internationales sur la littératie des adultes (EILA) qui ont été menées dans 20 pays entre 1994 et 1998, la littéracie a été définie comme « la capacité de comprendre et d'utiliser des imprimés dans les activités quotidiennes, que ce soit à la maison, au travail et dans la collectivité pour atteindre ses objectifs, parfaire ses connaissances et accroître son potentiel »⁶. Le rapport EILA insiste sur le rapport étroit entre les aptitudes à la lecture et à l'écriture dans un pays et ses performances économiques. Les études PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) ont suivi : la première phase a été menée en 2000 auprès des élèves de 15 ans dans 32 pays. Elle a mesuré les acquis des élèves en lecture, mathématiques et sciences avec un intérêt plus marqué sur la lecture. L'évaluation a lieu tous les trois ans avec une rotation entre les trois domaines. Dans l'enquête PISA 2000, la littéracie à la lecture est définie comme la « capacité de comprendre et d'utiliser des textes écrits mais aussi de réfléchir à leurs propos. Cette capacité devrait permettre à chacun de réaliser ses objectifs, de développer ses connaissances et son potentiel et de prendre une part active dans la société »⁷. Toujours dans PISA 2000, la littéracie mathématique est définie « comme l'aptitude d'un individu à identifier et à comprendre les divers rôles joués par les mathématiques, à porter des jugements fondés à leurs propos et à s'y engager, en fonction des exigences de sa vie présente et future, de sa vie professionnelle, de sa vie sociale avec son entourage et ses proches, en tant que citoyen constructif, impliqué et réfléchi. La littéracie mathématique désigne ici la capacité à utiliser de manière fonctionnelle les connaissances et compétences mathématiques et non la maîtrise des mathématiques telles qu'elles sont envisagées dans les programmes d'enseignement ». Ainsi, les aptitudes à la lecture, à l'écriture et au calcul sont considérées comme des compétences transversales. Les compétences transversales ne sont liées à aucune discipline spécifique et peuvent être appliquées à un large éventail de domaines et de situations. Le terme « transversal » ne renvoie pas à des éléments communs à différentes compétences disciplinaires mais à un aspect supplémentaire et non-disciplinaire de ces compétences qui peuvent être utilisées dans d'autres domaines⁸. La communication, la résolution de problèmes, le raisonnement, le *leadership*, la créativité, la motivation, la travail en équipe, l'aptitude à apprendre, font partie de ces compétences transversales.

Alors que la formation tout au long de la vie est considérée de plus en plus souvent comme une responsabilité individuelle, les pays européens estiment que la société doit demeurer garante des fondations et donner aux jeunes générations le bagage nécessaire en matière de compétences de base. Ces compétences doivent être acquises à l'école pendant la période

⁴ Conseil de l'Europe, 1997, *Key competencies for Europe*, Report of the Symposium in Berne 27-30 March 1996, Conseil de l'Europe, Strasbourg.

⁵ Commission européenne, Direction générale de l'Éducation et de la Culture, 2001, *Rapport de la Commission. Les objectifs concrets futurs des systèmes d'éducation*, COM (2001) (http://europa.eu.int/comm/education/life/communication/com_fr.pdf).

⁶ OCDE, 2000, *La littéracie à l'ère de l'information : rapport final de l'enquête internationale sur la littéracie des adultes*, OCDE Statistique Canada, Paris.

⁷ OCDE, 2001, *Connaissances et compétences : des atouts pour la vie. Premiers résultats de PISA 2000*, OCDE, Paris.

⁸ Rey B., 1996, *Les compétences transversales en question*, ESF, Paris.

d'enseignement obligatoire, mais également en dehors de l'école, ce qui reviendrait à intégrer les savoirs diffus dans le socle commun de connaissances.

Dans tous les États de la Communauté européenne, la fin de l'enseignement obligatoire dépend de l'âge de l'élève et non de l'acquisition d'un certain niveau de compétences de base. Il s'étend sur une période de 9 à 13 ans. Il commence généralement à 6 ans, sauf au Luxembourg et en Irlande du Nord où c'est à 4 ans, mais de nombreux pays offrent une forme d'instruction pré-primaire non obligatoire. À la fin du primaire, ce sont seulement les élèves en Allemagne, au Luxembourg et en Autriche qui choisissent une filière ou un type d'enseignement spécifique.

Les objectifs éducatifs énumèrent le savoir, les aptitudes et les compétences que les jeunes devraient avoir acquis lorsqu'ils atteignent un certain âge ou un niveau d'enseignement particulier. Les programmes d'études traduisent ces objectifs en contenu pédagogique qui est presque invariablement divisé en matières et en disciplines. « Certaines matières sont enseignées de manière emboîtée dans d'autres et complètement séparée de la vie des élèves hors des murs de l'école, et, pire encore, de leur vie après l'enseignement obligatoire. Il s'agit partiellement d'un problème de transfert mais ce programme déconnecté traduit aussi partiellement des traditions bien ancrées dans la pratique pédagogique »⁹. L'objectif final étant la préparation des apprenants à un fonctionnement efficace en dehors du contexte scolaire, il devrait en résulter une acquisition de connaissances, de savoir-faire et de compétences qui puissent être transférés vers des situations réelles. Comme chacun n'est pas en mesure d'appliquer à une nouvelle situation les connaissances et les savoir-faire acquis dans un contexte spécifique, un glissement des méthodes d'enseignement centrées sur l'enseignant vers celles axées sur l'apprenant serait nécessaire. Les enseignants ne vont plus alors fournir les connaissances à mémoriser, mais guider les élèves dans leur processus de construction de compétences, c'est-à-dire les aider à utiliser leurs connaissances et savoir-faire face à de nouvelles situations.

Les examens traditionnels ne permettent plus d'évaluer correctement les élèves. Les épreuves sont trop orientées vers la mémorisation des informations et la production de la réponse « correcte » plutôt que vers l'application de connaissances par l'intermédiaire de la réflexion critique et créative. Puisque les enseignants et les élèves ont une idée raisonnable des questions d'examen probables, il y a un danger que l'enseignement et l'apprentissage soient réduits aux aspects du programme d'études les plus susceptibles d'être évalués par un examen. Le résultat indésirable de cette situation est que les connaissances factuelles soient apprises et mémorisées dans le seul objectif de réussir des examens et non en vue d'une mobilisation au cours de la vie adulte. Les diplômes et certificats décernés sur la base de ces examens récompensent uniquement la mémorisation de connaissances à un moment précis dans le temps ou valident la fin d'un niveau d'enseignement spécifique. Le type d'évaluation exerce dès lors une influence prépondérante sur le contenu et les méthodes utilisées pour enseigner et apprendre. Les écoles sont capables d'évaluer les connaissances et les savoir-faire des élèves, mais pas nécessairement leurs compétences.

La priorité de toute politique d'éducation serait d'améliorer les normes éducatives, mais aussi les résultats scolaires tout en limitant les dépenses. C'est ainsi qu'un nombre croissant de comparaisons transnationales des connaissances des élèves dans des matières principales et des compétences clés ont été conduites dans de nombreux pays, principalement sous les auspices de l'*International Association for Educational Achievement* (IEA) et de l'OCDE. La qualité et la rentabilité de l'éducation sont alors mesurées par des indicateurs qui alimentent le débat et les décisions sur les réformes éducatives. Ce système de repère comme outil d'amélioration de la qualité et de la rentabilité provient du monde des affaires où les

⁹ Perkins D.N. & Salomon G., *The science and Art of Transfer, Transfer at Risk* (disponible sur : <http://learnweb.harvard.edu/alps/thinking/docs/trancost.htm>).

entreprises ont examiné les pratiques de leurs concurrents afin de savoir pourquoi ils avaient réussi. Identifier et apprendre grâce aux bonnes pratiques dans d'autres organisations représente le processus du *benchmarking*.

En mars 2000, lors du Conseil européen de Lisbonne, l'Union européenne s'est fixée le nouvel objectif stratégique de devenir « l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale »¹⁰. En février 2001, dans la ligne de ce mandat, le Conseil de l'éducation adopte le Rapport sur les objectifs concrets futurs des systèmes d'éducation¹¹ avec trois objectifs stratégiques et treize objectifs associés pour les dix prochaines années¹². Un programme de travail détaillé pour la mise en œuvre de ces objectifs est adopté en février 2002¹³. Le Conseil européen de Lisbonne a appelé les États membres et la Commission à adopter un cadre européen définissant « les nouvelles compétences de base dont l'éducation et la formation tout au long de la vie doivent permettre l'acquisition : compétences en technologies de l'information, langues étrangères, culture technologique, esprit d'entreprise et aptitudes sociales »¹⁴. Le conseil européen de Stockholm en mars 2001 a confirmé l'importance de ces matières et a défini l'amélioration des compétences de base, des TIC, des mathématiques, des sciences et de la technologie comme domaines prioritaires. Pour chacune des trois priorités, la Commission a mis en place un groupe d'experts. Le groupe sur les compétences de base a proposé huit principaux domaines de compétences clés : la communication en langue maternelle, la communication en langues étrangères, les TIC, la numératie et les compétences mathématiques, sciences et technologie, l'esprit d'entreprise, les compétences interpersonnelles et civiques, apprendre à apprendre et la culture générale. Le Conseil européen de Barcelone en mars 2002 réitère l'appel de l'Union européenne pour d'autres actions dans le domaine des compétences de base. Les langues étrangères et la littéracie numérique ont été choisies comme deux compétences clés méritant davantage d'attention. Le Conseil annonce son soutien pour l'apprentissage précoce des langues étrangères et l'introduction générale d'un certificat d'utilisateur d'Internet et des ordinateurs pour les élèves de l'enseignement secondaire. Il appelle également à la promotion de la dimension européenne dans l'éducation et son insertion dans les travaux sur les compétences de base en 2004.

Étant donné la relation étroite entre l'éducation et la formation et l'emploi, l'action dans le domaine des compétences clés est partie intégrante de la coopération européenne en éducation et de la politique communautaire en matière d'emploi. Le *Livre blanc* sur l'éducation et la

¹⁰ Conseil européen, 2000, Conclusions de la présidence, Communiqué de presse, N°1/00, Conseil européen de Lisbonne, 23 et 14 mars 2000, Lisbonne.

¹¹ Commission européenne, Direction générale de l'Éducation et de la Culture, 2001, *Rapport de la Commission. Les objectifs concrets futurs des systèmes d'éducation*, COM (2001) 59 final, Commission européenne, Bruxelles (http://europa.eu.int/comm/education/life/communication/com_fr.pdf).

¹² Les objectifs concrets futurs des systèmes d'enseignement et de formation dans l'UE sont :

- Objectif 1 : Améliorer la qualité et l'efficacité des systèmes d'éducation et de formation dans l'UE (1. Améliorer l'éducation et la formation des enseignants et des formateurs ; 2. Développer les compétences nécessaires dans la société de la connaissance, accroître la littératie et la numératie, mettre à jour la définition des compétences de base pour la société de la connaissance, garder la capacité d'apprendre ; 3. Permettre à tous d'avoir accès aux TIC, équiper les écoles et les centres d'apprentissage, impliquer les enseignants et les formateurs, utiliser les réseaux et les ressources ; 4. Augmenter le recrutement dans les filières scientifiques ; 5. Optimiser l'utilisation des ressources, Améliorer l'assurance qualité, Assurer une utilisation efficace des ressources)
- Objectifs 2 : Faciliter l'accès de tous aux systèmes d'éducation et de formation (1. Créer un environnement propice à l'apprentissage ; 2. Rendre l'éducation et la formation plus attrayantes ; 3. Favoriser la citoyenneté active, l'égalité des chances et la cohésion sociale)
- Objectif 3 : Ouvrir au monde extérieur les systèmes d'éducation (1. Renforcer les liens avec le monde du travail, la recherche et la société dans son ensemble ; 2. Développer l'esprit d'entreprise ; 3. Améliorer l'enseignement des langues étrangères ; 4. Accroître la mobilité et les échanges ; 5. Renforcer la coopération européenne).

¹³ Conseil de l'Union européenne, 2002, *Programme détaillé sur le suivi des objectifs des systèmes d'éducation et de formation en Europe*, Conseil de l'Union européenne, Bruxelles (http://europa.eu.int/comm/education/keydoc/2002/progobj_fr.pdf).

¹⁴ Conseil européen, 2000, Conclusions de la présidence, Communiqué de presse, N°1/00, Conseil européen de Lisbonne, 23 et 14 mars 2000, Lisbonne.

formation¹⁵ est l'un des premiers documents qui, dans ses premiers objectifs pour une société de l'apprentissage, propose la création d'un processus européen permettant de confronter et de diffuser largement les définitions des « compétences clés » et de trouver les meilleurs moyens de les acquérir, de les évaluer et de les certifier. Le *Mémoire sur l'éducation et la formation tout au long de la vie*¹⁶ dans son premier message réclame de nouvelles compétences de base pour tous tout en soulignant l'importance des qualifications de base traditionnelles (lectures, écriture, calcul). L'éducation de base de haute qualité est présentée comme un fondement essentiel pour une participation soutenue à la société de la connaissance, avec une référence particulière à la compétence « apprendre à apprendre ».

Les compétences en matière de TIC relèvent de l'initiative *eLearning* : le principal objectif de *eEurope 2002*¹⁷ est de connecter toutes les écoles à l'Internet et d'améliorer leur accès aux ressources multimédias ; le plan d'action *eEurope 2005*¹⁸ vise à améliorer le taux de culture numérique avec l'aide des services publics en ligne, y compris l'éducation.

Le plan d'action de la Commission en matière de compétences et de mobilité¹⁹ recommande que tous les citoyens aient la possibilité d'acquérir gratuitement certaines compétences clés, y compris la lecture, l'écriture et le calcul, mais aussi les mathématiques, les sciences, la technologie, les langues étrangères, les aptitudes permettant d'« apprendre à apprendre », la sensibilisation culturelle, les compétences sociales/personnelles, l'esprit d'entreprise et la culture technologique, y compris les compétences relatives aux TIC.

2. Des standards de compétences à l'évaluation de la qualité des systèmes éducatifs

Le terme de « standard » (au sens propre « étendard », puis « norme, type, règle ») a été utilisé dans le domaine de l'éducation pour la première fois vers 1860 en Angleterre, en relation avec une loi qui prévoyait l'établissement du budget des écoles primaires en fonction de la réussite scolaire. On fixa respectivement six niveaux de performance en lecture, en écriture et en calcul, d'après lesquels les inspecteurs scolaires devaient classer les élèves ; ces différents niveaux furent désignés par « Standard I-VI »²⁰. Le système de planification des coûts liée aux résultats a certes été supprimé en Angleterre au début du XX^e siècle, mais jusqu'à aujourd'hui la notion de « standard » a joué un rôle central dans la politique de l'éducation en Grande-Bretagne²¹. Depuis la fin des années 80, avec la réforme de l'éducation orientée vers l'*output*, introduite par le gouvernement Thatcher et poursuivie par le parti « New Labour », on travaille à l'établissement de *curricula* nationaux et à l'évaluation des acquis scolaires (*assessments*). L'office central des inspecteurs scolaires porte le nom d'« *Office for Standards in Education (OFSTED)* ». L'un des objectifs prioritaires de la

¹⁵ Commission européenne, Direction générale XXII – Éducation, Formation et Jeunesse, Direction générale V – Emploi, Relations industrielles et Affaires sociales, 1996, *Livre blanc sur l'éducation et la formation. Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive*, Office des publications officielles des Communautés européennes, Luxembourg (http://europa.eu.int/comm/education/keydoc/2002/progobj_fr.pdf).

¹⁶ Commission européenne, Direction générale de l'Éducation et de la Culture, 2000, *Mémoire sur l'éducation et la formation tout au long de la vie*, Document de travail des services de la Commission, SEC (2000) 1832, Commission européenne, Bruxelles.

¹⁷ Conseil de l'Union européenne, Commission européenne, 2000, *eEurope 2002. Une société de l'information pour tous*, Plan d'action préparé par le Conseil et la Commission européenne en vue du Conseil européen de Feira, 19-20 juin 2000, Conseil de l'Union européenne (http://europa.eu.int/information_society/eeurope/action_plan/pdf/actionplan_fr.pdf).

¹⁸ Commission européenne, 2002, *eEurope 2005 : une société de l'information pour tous. Plan d'action à présenter en vue du Conseil européen de Séville des 21 et 22 juin 2002*, Communication de la Commission au Conseil, au Parlement européen, au Comité économique et social et au Comité des Régions, COM (2002) 263 final, Commission européenne, Bruxelles (http://europa.eu.int/information_society/eeurope/news_library/documents/eeurope2005/eeurope2005_fr.pdf).

¹⁹ Commission européenne, Direction générale de l'Emploi et des Affaires sociales, 2002, *Plan d'action de la Commission en matière de compétences et de mobilité*, Communication de la Commission au Conseil, au Parlement européen, au Comité économique et social et au Comité des Régions, COM (2002) 72, Commission européenne, Bruxelles (http://europa.eu.int/comm/employment_social/news/2002/feb/ap_fr.pdf).

²⁰ Aldrich R., 2000, Educational Standards in Historical Perspective. In Goldstein H. & Heath A. (Eds.), *Educational Standards. Proceedings of the British Academy*, N° 102, Oxford, Oxford University Press, p. 39-67.

²¹ Goldstein H. & Heath A. (Eds.), 2000, *Educational Standards. Proceedings of the British Academy*, n° 102, Oxford, Oxford University Press.

politique anglaise en matière d'éducation est de « rehausser les standards », ce qui signifie que le niveau de performance effectif dans les établissements scolaires soit amélioré. Les standards ne sont donc pas interprétés comme des normes, mais comme le niveau de performance effectif, atteint (en moyenne) par les élèves.

Cette notion de standard, axée sur des prestations effectives et non sur des normes de référence a également été reprise par l'OCDE dans « *Ecole et Qualité* » en 1989. À la fin des années 1980, on pouvait déjà déceler au plan international une tendance assez uniforme au pilotage du système d'enseignement axé sur les résultats scolaires. Simultanément, on soulignait l'importance capitale de l'établissement scolaire lui-même, en tant que lieu du développement de la qualité. En effet, dans les années 1980 et 1990, de nombreux pays ont procédé à des réformes allant dans ce sens. Le concept de standard y a joué un rôle primordial et, jusqu'à aujourd'hui – excepté en Grande-Bretagne –, c'est l'interprétation dans le sens d'une norme qui s'est imposée. Les standards sont compris au plan international comme des modèles normatifs pour le pilotage des systèmes éducatifs.

Néanmoins, selon l'histoire des pays et des cultures qui les composent, les questions relatives aux standards peuvent différer. Les standards se rapportent-ils aux processus de l'apprentissage scolaire ou aux résultats scolaires ? Formule-t-on des standards au niveau des objectifs généraux de l'éducation et des valeurs ciblées, des compétences plus ou moins spécifiques dans les différents domaines, des objectifs et des contenus d'apprentissage, ou des valeurs de test où le standard peut être marqué sur l'échelle des scores par un seuil ? Quel niveau-cible spécifie-t-on : un niveau basique qui doit être atteint par (presque) tous les élèves (standard minimum), un idéal (standard maximum), ou un niveau moyen d'exigence ?

Le programme PISA mis en place par l'OCDE évalue les systèmes éducatifs nationaux dans le cadre du comparatisme les systèmes d'éducation. Les pays les mieux classés ont réorienté leur pilotage du système éducatif. Auparavant, il était dirigé essentiellement par l'*input* : plans budgétaires, plans d'études, lignes directrices générales, dispositions relatives à la formation des enseignants, directives d'examens. Par la suite, il a été orientés vers l'*output*, c'est-à-dire sur les performances de l'école et principalement sur les résultats scolaires des élèves. Les objectifs de la formation et les résultats de l'apprentissage réellement atteints relèvent de la mesure de la qualité. Cela conduit à la formulation d'attentes en termes de résultats. La qualité du système d'enseignement passe non pas par des directives et des réglementations détaillées, mais par la définition d'objectifs dont l'accomplissement doit être vérifié.

Les standards de formation sont liés aux résultats. Ils visent des compétences spécifiques dans les différentes matières, mais peuvent être orientés vers le « haut » ou vers le « bas ». Ils sont conçus selon les objectifs généraux de l'éducation et peuvent être transposés en épreuves et en échelles de test. Différents niveaux de compétences sont alors distingués et parmi ceux-ci, un niveau de compétences précis peut être fixé comme standard minimum. Concernant ces orientations, les pays ont adopté divers principes. Le sens donné à la notion de « standard » reflète en général des traditions culturelles et politiques singulières ainsi que des modèles de pilotage différents. Les standards sont fondés sur des modèles de compétences et servent au *monitoring* de l'éducation et à l'évaluation des *curricula*. Ils désignent les principaux objectifs du travail pédagogique sous la forme des requis scolaires souhaités et définissent les compétences que les élèves doivent avoir acquis au minimum jusqu'à un degré scolaire précis. Les modèles de compétences concrétisent les contenus et les niveaux de la formation générale. Les standards permettent de vérifier si les compétences visées ont été effectivement acquises et donc de voir dans quelle mesure le système éducatif a rempli sa mission. Les écoles reçoivent un retour sur les résultats de leur travail, ce qui permet d'avoir une évaluation des établissements scolaires. Ils peuvent également fournir des indications pour le diagnostic et le suivi individuel, mais le plus souvent les standards ou les tests qui s'y rattachent ne sont pas utilisés pour l'attribution de notes ou de certifications. Les standards ne s'opposent pas à

la responsabilité des établissements ou à celle des enseignants, ces derniers n'étant pas enfermés dans un cadre prescriptif. Ils laissent aux écoles une marge de manœuvre en termes de contenus et de pédagogie, mais visent à concrétiser leur mission éducative en fixant des exigences contraignantes avec les compétences. L'enracinement des standards et des modèles de compétences dans des objectifs éducatifs généraux leur confère un fondement théorique et offre en même temps une solution pragmatique pour l'élaboration et la légitimation des *curricula*. Les standards de formation se rapportent donc à un domaine d'études précis en faisant ressortir les principes fondamentaux de la discipline ou de la branche d'enseignement. Ils renvoient à des compétences acquises au cours du parcours individuel d'apprentissage jusqu'à un moment précis, visant ainsi un processus d'apprentissage cumulatif et transdisciplinaire. Ils expriment les conditions minimales que tous les apprenants doivent remplir, ces standards minimums étant valables pour tous les élèves de toutes les filières scolaires. Ils ne fixent pas seulement une « échelle », mais distinguent différents niveaux de compétences qui se situent en dessus ou en dessous, respectivement avant ou après le niveau minimum. Ils permettent ainsi de suivre des progressions d'apprentissage et de définir des gradations et des profils complémentaires, en fonction des singularités régionales, locales ou scolaires.

L'évaluation des résultats pédagogiques à l'issue de l'enseignement obligatoire permet de savoir dans quelle mesure les élèves ont assimilé l'offre éducative des écoles. Au Royaume-Uni, le système de qualification a une portée plus large et ne se limite pas à un groupe d'âge particulier. Il sert aussi à évaluer et à certifier la connaissance de la matière et les savoir-faire, y compris les compétences de base, à tout âge. En Écosse, chaque *Standard Grade* et chaque cours national a été évalué afin d'établir son équivalent en *Core Skills*. Le système prévoit aussi la certification des compétences essentielles individuelles. Selon leurs aspirations et leurs capacités, les jeunes sont ainsi en mesure de construire leur propre profil de compétences clés. En Angleterre, au Pays de Galles et en Irlande du Nord, les élèves qui quittent l'école sans avoir obtenu de qualification minimale (GCSE) en anglais, mathématiques et TIC sont encouragés à acquérir une ou plusieurs compétences clés supplémentaires en communication, numératie, technologies de l'information, par une formation complémentaire ou une formation professionnelle. Au Danemark, la participation à l'examen de fin d'études de l'enseignement obligatoire est facultative, même si près de 90% des élèves présentent l'examen.

L'évaluation est pensée comme un outil de suivi du progrès individuel des élèves et d'accompagnement de leur développement. La focalisation sur les méthodes d'évaluation formatives qui en résultent serait cohérente avec le glissement général de la mesure des connaissances vers l'évaluation de la performance en ce qui concerne les capacités, les savoir-faire et les compétences. Dans la majorité des pays, des tests de mesure des acquis des élèves sont fixés et corrigés directement par les enseignants des écoles. Quelques pays (Danemark, France, Irlande et Royaume-Uni) organisent des tests centralisés afin d'évaluer les acquis des élèves en vue de les faire passer dans la classe supérieure ou de leur octroyer un certificat. L'Italie a introduit des dispositions normalisées d'évaluation à la fin des 5^{ème} et 8^{ème} années en limitant la responsabilité de l'enseignant dans l'évaluation de l'élève en faisant appel à l'Institut national d'évaluation.

À la place ou en plus des tests centralisés établis pour mesurer les connaissances pédagogiques de chaque élève, certains pays utilisent des tests pour suivre la performance générale du système éducatif. La Communauté française de Belgique organise des évaluations externes depuis 1994. Il s'agit d'évaluations du niveau de compétences (généralement en français et en mathématiques) ou au début de certains degrés afin que les enseignants puissent adapter le travail pour atteindre les niveaux requis à la fin de l'étape concernée. L'évaluation

à l'échelle nationale des élèves en français et en mathématiques à l'âge de 8 ans (CE2) et 11 ans (6^{ème}) a été introduit en France en 1989. L'Espagne et l'Italie évaluent aussi régulièrement les élèves pour connaître leur niveau et savoir-faire dans certaines matières. En Irlande, presque toutes les écoles primaires utilisent des tests normalisés au moins une fois par an pour mesurer les acquis des élèves en littérature et en numération. Le Portugal a introduit des tests nationaux pour évaluer le niveau des élèves en portugais et en mathématiques à la fin de chacun des trois cycles de l'enseignement obligatoire. Les évaluations nationales en Finlande donnent des informations sur la mesure selon laquelle les résultats des élèves atteignent les objectifs du programme-cadre. Elles évaluent la performance dans les matières essentielles et interdisciplinaires mais également les compétences, comme apprendre à apprendre ainsi que la motivation à l'apprentissage et la communication. En Suède, des tests nationaux en suédois, anglais et mathématiques sont conçus pour mesurer le niveau de l'élève à la fin des 5^{ème} et 9^{ème} années.

Jusqu'à présent, l'utilisation de normes de performance communes pour évaluer les acquis des élèves n'est pas très répandue dans les pays de l'Union européenne. Selon les défenseurs de ces tests, les normes uniformes relèveraient la qualité générale de l'éducation en obligeant tous les apprenants à atteindre le même niveau de réussite. Leurs adversaires insistent sur les grandes différences de capacité et de maturité d'un élève à l'autre et affirment que les normes minimales communes peuvent ne pas être suffisamment élevées pour être accessibles à tous. D'autres affirment que des normes uniformes empêcheraient les écoles d'adapter librement les normes aux circonstances dictées par leur contingent d'élèves.

Les pays qui ont adopté la notion de compétences clés, à l'exception du Portugal, ont aussi fixé des normes de performance nationales. La Communauté française de Belgique a fixé deux niveaux de performance des compétences clés : des seuils de compétence à la fin de la 2^{ème} année de l'enseignement secondaire et des compétences finales à l'issue de l'enseignement obligatoire. En Angleterre et au Pays de Galles, une échelle de huit niveaux permet de mesurer le progrès des élèves dans toutes les matières du programme national de 1989. Les élèves sont supposés améliorer progressivement leur performance jusqu'à atteindre au moins le niveau cinq ou six à l'âge de 14 ans. Il existe également des objectifs d'apprentissage nationaux en Angleterre et au Pays de Galles pour les élèves en anglais (et gallois au Pays de Galles) et en mathématiques à 11 et 14 ans. En Écosse, la première évaluation des compétences essentielles s'effectue à la fin de l'enseignement obligatoire : les résultats sont notés sur une échelle à cinq niveaux dans le profil des compétences essentielles que les élèves peuvent compléter à mesure qu'ils progressent dans la poursuite de leurs études. Les Länder allemands sont en train d'introduire des normes communes pour les matières essentielles. L'Autriche s'est engagée dans une révision du programme en vue de déterminer un certain nombre de compétences clés et de normes minimales pour l'enseignement secondaire inférieur. Par contre, au Portugal, le programme national affirme explicitement que les compétences essentielles ne représentent pas des niveaux minimaux à atteindre. C'est également le cas de la Communauté germanophone de Belgique, l'Espagne et les Pays-Bas qui rendent la poursuite des objectifs pédagogiques obligatoires sans prescrire toutefois des niveaux minimaux à atteindre et où les écoles doivent aider les élèves à atteindre les niveaux les plus élevés possible.

3. La construction du collège unique en France

Depuis les années 1990, la notion de culture commune devient redondante dans les discours sur la démocratisation de l'école. S'agit-il de mettre en place une formation de haut niveau pour tous ou d'un minimum de connaissances à acquérir ? Comment construire une culture commune qui réponde à la fois aux besoins des jeunes, de la société et des évolutions technologiques et scientifiques, tout en sachant que l'hégémonie néolibérale prône davantage une culture scolaire minimale tout en reconnaissant la fracture sociale ? Peut-il exister une culture commune dans une école inégalitaire ? « Il existe une contradiction fondamentale entre l'esprit de la culture et celui de la démocratie. [...] La culture est défense du beau et de l'inutile dans un monde où seules sont perçues comme légitimes l'efficacité et l'utilité immédiates. La culture relève de l'éternel et de la contemplation, tandis que le matérialisme activiste des sociétés démocratiques techniciennes et à haut niveau de vie ne connaît que le présent et l'action. [...] La culture se fonde sur ce qui est rare, raffiné, supérieur »²². Cette conception de la culture s'oppose à la culture commune qui relève alors d'un nivellement vers le bas. L'école de la III^e République peut être considérée comme une égalisation « par le haut », intégrant les élèves les plus « doués » à l'élite en leur transmettant la culture classique. Par la suite, la scolarisation s'est allongée et massifiée, les inégalités se sont renforcées. Le collège unique n'a pas pu assurer le langage écrit pour tous et garantir un diplôme à tous les jeunes qui sortent du collège, y compris avec les ZEP qui participent à l'amélioration de la socialisation des élèves sans donner lieu à de réels changements dans leurs résultats scolaires.

La III^e République a contribué à séparer le primaire réservé au peuple avec son examen propre, le certificat d'études primaires, et le secondaire avec le baccalauréat qui demande sept ans de préparation (ce qui est dissuasif pour les milieux populaires), alors que les écoles primaires supérieures offrent des sorties qualifiantes à tous les niveaux : certificat d'études primaires supérieures, brevet élémentaire, brevet supérieur. Les études sont gratuites dans l'enseignement primaire supérieur et payantes dans le secondaire. Le passage de l'un à l'autre est difficile car les objectifs sont différents : cela ne concerne qu'un élève sur deux mille²³.

Le primaire a été renforcé par le primaire supérieur, mais c'est le secondaire qui reste l'apanage des élites en leur dispensant la culture générale leur permettant d'accéder aux hautes fonctions de l'administration et aux professions libérales. En 1910, Ferdinand Buisson, ancien directeur de l'enseignement primaire sous Ferry, affirme que l'égalité d'instruction n'existe pas car elle est liée à l'inégalité sociale fondée sur la fortune et non sur le travail et le mérite propres des individus²⁴. L'école primaire sous la III^e République dispense un savoir pratique et utilitaire et non les bases à partir desquelles il est possible de s'approprier un savoir savant. Dans le secondaire, les humanités ont toutes leur place et c'est avant tout la transmission de la culture dominante qui transparaît dans ses filières d'élites donnant accès à l'université.

Après la première guerre mondiale, l'école unique est pensée par les Compagnons de l'Université comme moyen de réunir les élites scolaires des différents ordres d'enseignement pour assurer un recrutement plus élargi de l'élite sociale et donc une certaine mobilité sociale. Plus tard le plan Langevin-Wallon de 1947 s'écarte de cet élitisme républicain en voulant instaurer une réforme démocratique où l'enseignement doit assurer aux aptitudes de chacun tout le développement dont elles sont susceptibles²⁵, c'est-à-dire que chacun puisse accéder à la culture la plus élevée. Il s'agit de reconstruire l'école « pour l'adapter aux conditions

²² Harouel J.-L., 1998, *Culture et contre-cultures*, Paris, PUF.

²³ Gontard M., *L'œuvre scolaire de la III^e République, l'enseignement primaire en France de 1876 à 1974*, Toulouse, CRDP, p. 197.

²⁴ Buisson F., 1910, « Proposition de loi tendant à rétablir l'égalité des enfants pour le droit à l'instruction », *Journal Officiel*, Paris, Documents parlementaires, annexe 3265, p. 403.

²⁵ Wallon H., 1946, « La réforme de l'enseignement et l'Éducation nouvelle », Conférence de Besançon.

économiques et sociales, lui permettre d'assumer pleinement son rôle dans une démocratie moderne, l'ouvrir aux évolutions sociales et scientifiques. [...] Tous les enfants, quelles que soient leurs origines familiales, sociales, ethniques, ont un droit égal au développement maximum que leur personnalité comporte. [...] L'enseignement doit donc offrir à tous d'égales possibilités de développement, ouvrir à tous l'accès à la culture, se démocratiser moins par une sélection qui éloigne du peuple les plus doués que par une évaluation continue du niveau culturel de l'ensemble de la nation »²⁶. Le plan Langevin-Wallon définit deux manières de concevoir la « démocratisation » de l'enseignement. L'une individuelle, où tout homme, tout enfant doit pouvoir arriver, s'il le mérite, au maximum. L'autre, beaucoup plus générale, qui conçoit l'élévation générale de la Nation quel que soit le travail ou la fonction qu'auront à exercer les individus. Avec la démocratisation, certains aspects d'une culture commune sont évoqués, comme le principe de « l'égale dignité de toutes les tâches sociales, de la haute valeur matérielle et morale des activités manuelles, de l'intelligence pratique, de la valeur technique », mais aussi l'égale dignité des formations générales et professionnelles.

Dans le milieu des années 50, les États-Unis mettent en garde leurs alliés en indiquant que l'URSS est en train de gagner la bataille des cerveaux : une politique volontariste (le budget est multiplié par 4 et le nombre d'étudiants par 2,5, ce qui n'a jamais été reproduit depuis) permet le développement quantitatif de l'accès à l'enseignement supérieur. L'ordonnance Bertin du 6 janvier 1959 allonge la scolarité obligatoire de 2 ans pour les enfants ayant 6 ans au 1er janvier 1959. En 1963, la réforme Capelle-Fouchet met en place le collège d'enseignement secondaire (CES). Il s'agit d'un établissement polyvalent qui réunit toutes les formes d'enseignement entre la fin des études élémentaires et la fin de la scolarité obligatoire. Il regroupe trois filières séparées par leur pédagogie, leur encadrement et leurs débouchés. La voie I est un enseignement général long, classique ou moderne, dispensé par des agrégés et des certifiés, les méthodes d'enseignement sont celles des lycées. La voie II est un enseignement général moderne court donné par des instituteurs qui ont préparé le diplôme du CAP-CEG et enseignant au moins deux disciplines. La voie III est un enseignement terminal dispensé par des instituteurs spécialisés qui peut déboucher sur le collège d'enseignement technique (ancêtre du lycée professionnel) et le plus souvent sur la vie active. L'objectif du CES n'est donc pas de rechercher une plus grande justice sociale, mais de mettre en place un recrutement élargi des élites : il n'est pas encore question d'enseignement secondaire de masse, même si une démocratisation limitée et une certaine mobilité sociale accompagnent le recrutement des élites dans le cadre d'une culture d'excellence qui reste celle du secondaire traditionnel (voie I). Les CES sont conçus comme des gares de triage, rassemblant toutes les filières dans un même établissement pour faciliter le repérage des bons élèves - auparavant éparpillés -, en vue d'un recrutement élargi des élites. L'élitisme républicain s'impose alors comme modèle pédagogique.

La loi Haby de 1975 crée le collège unique qui permet de repousser l'âge de l'orientation et vise à augmenter le niveau de connaissances et de culture de chaque jeune. Le système scolaire se trouve ainsi dans l'obligation d'assurer l'accès à un savoir minimal, mais les contours ne sont pas définis. Il postule que l'amalgame est fait entre socle commun et excellence alors cette unification s'effectue sur la base d'une culture secondaire et universitaire²⁷. Alors que « l'école affirmait qu'elle assurait une mobilité sociale indépendante du milieu d'origine des individus, les sciences sociales se sont données pour mission de vérifier cette assertion »²⁸. Dans *Les Héritiers*, P. Bourdieu et J.-C. Passeron en 1964 montrent que le milieu social influence la réussite scolaire et universitaire. L'école légitime les inégalités sociales en transformant le capital social en capital scolaire. En 1970 dans *La*

²⁶ Boutan P. & Sorel E., 1998, *Le plan Langevin-Wallon. Une utopie vivante*, Paris, PUF.

²⁷ Isambert-Jamati V., 1989, in Plaisance E., *L'échec scolaire, nouveaux débats, nouvelles approches*, Paris, Editions du CNRS.

²⁸ Dérouet J.-L., 1992, *École et justice, de l'égalité des chances aux compromis locaux*, Paris, Métailié, p. 46.

reproduction, ils montrent que la culture est considérée comme le véhicule de violence symbolique permettant la reproduction sociale. En 1971, ce sont Baudelot et Establet qui dévoilent dans *L'école capitaliste en France* qu'à la division de la société en classes sociales correspond une école à deux vitesses qui concourt au maintien du capitalisme. Ces études vont contribuer à remettre en question les moyens mis en œuvre pour réaliser les principes égalitaires de l'école. Les politiques éducatives qui suivent visent à répondre à ces inégalités. En 1982, les Zones d'Éducation Prioritaire (ZEP) sont créées afin de renforcer l'action éducative dans les zones où les conditions sociales et économiques peuvent limiter la réussite scolaire des élèves et leur insertion sociale. Il s'agit de s'adapter aux besoins spécifiques des établissements difficiles et donc de remettre en cause la standardisation de l'enseignement comme forme égalitaire qui vise à adapter les élèves au système. La loi d'Orientation de 1989 voulant placer l'élève au centre du système éducatif, les compétences de chaque élève doivent être évaluées pour adapter les pratiques pédagogiques à ses besoins. Cependant, le collège unique n'a pas pu assurer le langage écrit et garantir un diplôme pour tous les jeunes qui sortent du collège, y compris avec les ZEP qui participent à l'amélioration de la socialisation des élèves sans donner lieu à de réels changements dans leurs résultats scolaires²⁹.

Avec la loi de 1971 sur la formation professionnelle, le monde des entreprises prend de l'importance dans l'enseignement technique et professionnel. Le terme de compétences est à l'origine³⁰ utilisé dans le contexte de la formation professionnelle en référence à la capacité d'effectuer une tâche particulière. Le glissement de la notion de savoir à celle de compétence provoque un débat animé entre les partisans de la fonction culturelle de l'école et ceux de sa fonction instrumentale. En 1987, la Direction de l'évaluation et de la prospective est créée pour évaluer le système scolaire. Des évaluations de masse sur les compétences des élèves de CE2 et de 6^{ème} commencent en 1989 : leur objectif est de repérer les carences des élèves pour adapter la formation. La DEP met aussi en place des indicateurs pour le pilotage des établissements scolaires afin de les comparer à l'échelle nationale et servir d'outils d'autoévaluation pour les chefs d'établissement. La question du « savoir-plancher » continue à se poser à plusieurs reprises mais reste sans effet politique : ainsi, en 1984 Bourdieu prône la définition d'un minimum culturel commun et en 1993 Dubet demande que soient définies les compétences et les connaissances qui doivent composer le socle commun. Les commissions se suivent : celle de Fauroux en 1995 mis en place par Bayrou, puis en 1998 par Allègre et encore récemment avec Fillon et le socle commun proposé dans le rapport Thélot³¹.

4. De la culture commune au socle commun de compétences

Si l'on se réfère aux critères de choix des options européennes dans les lycées, il semblerait que ce soient les finalités pratiques qui l'emportent sur les connaissances culturelles. Par ailleurs, les origines et les destinées scolaires et sociales des lycéens sont différentes car les savoirs et les savoir-faire enseignés dans les lycées généraux, les lycées techniques et les lycées professionnels sont différents, ce qui ne peut que favoriser la division du travail. Le tri qui est effectué par l'orientation en fin de 3^{ème} a des implications scolaires et sociales manifestes. Le collège et l'école primaire, du fait de la scolarisation obligatoire jusqu'à 16 ans, représentent les lieux où la transmission et l'appropriation d'une culture commune est possible, mais l'orientation en fin de collège vise à mettre en place des destinées sociales et scolaires fortement inégales. Par ailleurs, chaque création de sections ou de filières

²⁹ Charlot B., (dir.), 1994, *L'école et le territoire : nouveaux aspects, nouveaux enjeux*, Paris, A. Colin.

³⁰ Romainville M., 2000, *Et maintenant, que vais-je faire ? Les implications didactiques de l'approche par compétences*, Facultés universitaires, Namur.

³¹ Thélot C., 2004, Pour la réussite de tous les élèves. Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'École, La Documentation française, SCEREN, 162 p. (<http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/044000483/0000.pdf>).

correspond à un public qui va occuper certaines fonctions dans la société, donc favorise à travers la hiérarchisation scolaire la hiérarchisation sociale. Tandis que dans les sections générales, les enseignants habituent les élèves à penser le tout, leur permettant de juxtaposer différents types de savoirs, dans les sections techniques et professionnelles, les élèves sont limités dans leurs savoirs sur l'homme et la société par des connaissances pratiques, elles-mêmes circonscrites dans le temps.

Lorsque l'on compare le curriculum prescrit (contenus prescrits officiellement par le Ministère) avec le curriculum réel (ce qui est vraiment enseigné en classe) et le curriculum caché (ce qui reste implicite) dans l'enseignement obligatoire (école primaire et collège), la distance est souvent importante. Les choix effectués par les enseignants dépendent de leur formation³² et du public auquel ils s'adressent³³. En passant du principe d'égalité et celui d'équité et en favorisant le développement des politiques locales et la discrimination positive, comme lors de la création des ZEP, il s'avère que cela renforce la discrimination négative en territorialisant les savoirs³⁴.

Les différentes études sur l'égalité des chances à l'école montrent que le principe de l'école contribuant à la mise en place d'une nouvelle hiérarchie sociale, dans laquelle les positions supérieures sont occupées par les plus compétents et non les privilégiés de naissance, n'est pas applicable dans la pratique car les talents ne sont pas dissociables de l'histoire de vie et de l'insertion sociale des personnes. En imposant à tous la norme d'excellence propre aux classes dominantes, l'école exerce à l'encontre des élèves des autres classes une violence symbolique qui les place en position d'infériorité par rapport aux élèves issus de milieux favorisés. L'école n'est pas neutre ou impartiale, car elle juge les mérites de tous selon les standards de la culture dominante et donc contribue largement à reproduire la stratification sociale, alors qu'elle prétend justement œuvrer à sa transformation. Par ailleurs, l'action pédagogique n'est jamais indifférente aux différences et l'école donne généralement davantage à ceux qui ont plus : en recherchant les meilleures écoles, les familles privilégiées évitent par la même occasion que leurs enfants ne soient mélangés avec ceux des milieux défavorisés, ce qui entraîne une distinction entre écoles « sanctuaires » et écoles « ghettos ». Chaque moment d'évaluation et les décisions de redoublement et d'orientation relèvent d'un arbitraire où l'opération de tri lèse avant tout les élèves le plus souvent issus de milieux sociaux et culturels défavorisés, c'est-à-dire les plus éloignés de ceux qui sont légitimés par l'école. L'élitisme démocratique perpétue sous d'autres formes l'élitisme social qu'il prétendait éradiquer. Le redoublement est une pratique discriminatoire car ce sont principalement les élèves de classes sociales défavorisées qui en sont victimes et il est préjudiciable car les élèves concernés rattrapent rarement leur retard³⁵. L'orientation comme procédure scientifique de détection des prédispositions psychologiques pour telle ou telle filière est obsolète et ne repose pas sur des bases scientifiques avérées. Dans les milieux sociaux défavorisés, la réussite scolaire est avant tout considérée comme une question de don ou d'aptitude, ce qui les amènent à accepter plus facilement les redoublements ou les orientations dans les filières les moins prestigieuses, décisions souvent entérinées et même parfois directement proposées par les acteurs du système d'orientation. À compétences égales, les élèves d'origine sociale modeste sont orientés d'une manière moins avantageuse pour leur avenir ; pour accéder aux filières les plus prometteuses en rapport avec les positions professionnelles, ces élèves doivent faire preuve de plus de performance que les autres élèves³⁶.

³² Ropé F., Bucheton D. & Leloch N, 1994, *Savoirs universitaires, savoirs scolaires*, Paris, L'Harmattan.

³³ Isambert-Jamati V., 1984, *Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire*, Paris, PUF.

³⁴ Charlot B., (dir.), 1994, *L'école et le territoire : nouveaux aspects, nouveaux enjeux*, Paris, A. Colin.

³⁵ Crahay M., 1996, *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?*, De Boeck, Bruxelles.

³⁶ Duru-Bella, M. 1988, *Le fonctionnement de l'orientation. Genèse des inégalités sociales à l'école*, Delachaux & Niestlé, Neuchâtel.

Comment alors définir un socle de connaissances et de compétences valable pour tous les élèves au collège ? Les connaissances se périment et s'oublient, tandis que les compétences seraient plus durables, notamment quand elles sont entretenues. Mais ces compétences ne sont-elles pas des savoirs en action, une manière de donner du sens aux connaissances ? L'acquisition des compétences devrait-elle donc se faire à travers l'acquisition de connaissances ? « Si le terme « compétence » se substitue aujourd'hui à celui de « connaissance », c'est notamment pour souligner l'indissociabilité des savoirs et de leur traitement cognitif. La compétence est liée à un champ de situations et se traduit par la capacité de mobiliser des connaissances conceptuelles et procédurales pour résoudre un problème ou, plus généralement, assumer une tâche. Ceci suppose plus qu'un emmagasinement d'énoncés verbaux, propres à être restitués en contexte d'examen. Les compétences se situent à l'antipode de ce qu'on qualifie de savoirs morts ou de connaissances inertes. Elles s'appuient nécessairement sur des connaissances organisées en systèmes, susceptibles de se muer en schémas opératoires »³⁷.

Comment éviter d'assimiler socle commun à minimum culturel, c'est-à-dire une réduction utilitariste des savoirs ? Le collège pourrait définir un certain nombre de constituants fondamentaux d'une culture qui ne soit pas réservée à quelques-uns, même si les modalités d'approches peuvent être diversifiées. La dimension coopérative de la pédagogie, avec le croisement des disciplines en les confrontant autour de thèmes et de projets bien précis, comme c'est le cas avec les Itinéraires de découverte, permet de développer des compétences comme la recherche documentaire, la restitution orale et le travail en groupe. Mais pour que ces compétences puissent être valorisées, il faudrait qu'elles soient reconnues dans l'évaluation, notamment au Brevet, et remettre en question les notes, notamment celles de français et de mathématiques qui sélectionnent les élèves qui vont poursuivre leur scolarité en lycée général.

Comment faire vivre ensemble des populations diverses par leurs origines historiques, sociales, culturelles ? En France, la tradition républicaine affirme que l'école est celle du citoyen et que la culture commune serait celle de la citoyenneté. Cependant, nous sommes également dans une société ouverte où la diversité est reconnue comme une richesse. À l'âge de la globalisation, l'école aurait encore pour tâche de transmettre les valeurs et les normes communes, les enseignants de former les membres d'une société toujours sur le principe de citoyenneté. Néanmoins, ce dernier a changé depuis la III^e République : il s'oriente vers une dimension plus universelle comme les droits de l'Homme, la solidarité entre les peuples, le développement durable, et non vers l'affirmation de la supériorité de la nation française sur les autres. Selon R. Boudon³⁸, l'égalité des chances ne relève pas du pouvoir de l'école, mais de l'ensemble du système économique et social. Il serait plus facile de démocratiser l'école que l'économie ou la société. Elle resterait la meilleure chance pour que les plus défavorisés puissent progresser dans la société. Cette culture commune pourrait-elle être à la fois unité et diversité, partage des savoirs pour comprendre les différents mondes qui nous entourent, mais aussi partage de valeurs, en distinguant celles qui sont singulières car relatives à une histoire, un espace, une situation, de celles qui relèvent de l'universel ? Développer la capacité à accepter les différences culturelles d'une manière égalitaire serait donc nécessaire. L'école accueille des enfants à la fois semblables et dissemblables, mais si sa fonction est de rassembler, de participer aux prémices d'une culture commune, ne faudrait-il pas construire à l'école une vision du monde aussi partagée que possible, tout en se posant des questions sur ce qui fait sens pour les élèves dans le champ d'une culture commune ?

Dans la pratique, les enseignants éprouvent des difficultés à enseigner à tous les élèves, notamment quand ils sont issus de milieux populaires. Les élèves interprètent différemment

³⁷ Crahay M., 2000, *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*, De Boeck, Bruxelles, p. 401-402.

³⁸ Boudon R., 1973, *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, A. Colin.

les situations scolaires, ce qu'est apprendre ou ce qu'ils valorisent comme savoirs. Ainsi, les élèves des milieux populaires valorisent plus la maîtrise d'une activité et l'entrée dans des formes relationnelles que l'appropriation d'un objet de savoir par une activité intellectuelle spécifique, cette dernière étant valorisée par l'école³⁹. L'école républicaine ne devrait-elle pas aider les enfants à entrer dans des formes culturelles éloignées de leur vie quotidienne ? Les pratiques langagières, notamment l'écriture, facilitent les apprentissages scolaires⁴⁰. Le travail d'écriture amène l'élève à sortir de l'expérience immédiate du vécu, du rapport pratique, pour élaborer des savoirs dans une transformation intellectuelle de soi et de son rapport au monde. Ces transformations sont exigées implicitement pour tous, mais sont difficiles à mettre en place chez les élèves dont la socialisation familiale ne les a pas préparé. Mettre l'élève au centre du système éducatif au nom de l'adaptation aux spécificités locales et sociales ne devrait pas occulter la nécessité d'utiliser une pédagogie plus explicite au lieu d'enfermer les élèves dans ce qu'ils sont ou pensent être. La construction cognitive inhérente au travail de l'écriture et à l'activité intellectuelle est nécessaire pour que les élèves élaborent leur rapport au langage. La logique de savoir et de travail intellectuel est malheureusement souvent substituée à celle de compétences techniques⁴¹, notamment dans les conceptions pédagogiques et les pratiques enseignantes dites « innovantes » qui favorisent la méconnaissance de ce qui donne forme et contenu aux différences entre les élèves⁴². La culture commune implique donc une certaine réflexion sur les rapports aux savoirs et les pédagogies qui sont employées.

Notre société est traversée par des modèles culturels pluriels, le modèle élitiste traditionnel est confronté à d'autres modèles issus de la culture de masse et l'homme pluriel est devenu la norme⁴³ : selon les situations, une même personne va assumer des statuts différents, vivre des expériences hétérogènes, appartenir à plusieurs groupes et donc se référer explicitement ou implicitement à des modèles différents. Les cultures régionales ou les identités culturelles des populations issues de l'immigration constituent une richesse pour une culture commune, mais elles ont été longtemps considérées par le politique comme un obstacle à l'unité nationale. Par ailleurs, la culture dominante peut être remise en question à la fois par des subcultures et des « sur-cultures » qui dépassent le cadre national par leurs dimensions universelles. L'école ne pourrait-elle pas être un creuset de partage des cultures, qu'elles soient régionales ou ethniques, mais également autres ? L'universel relève aussi du métissage et la culture de l'universel peut se constituer comme une éthique, un fonds commun de valeurs humaines, une ouverture vers le respect mutuel d'identités différentes, sans exclure une certaine distance critique, le respect des droits de l'homme.

Est-ce que l'échec scolaire est lié au manque d'universalité d'une culture scolaire de classe, ou est-ce son universalisme qui éloigne les élèves de leur culture d'origine ? L'école est-elle un lieu de démocratisation de l'accès à la culture ou un lieu de renforcement des inégalités sociales ? L'école valorise les activités de l'intellect, de la lecture, de l'abstrait au détriment du sensible, de l'imaginaire, du pratique. Selon Lahire, c'est la culture scripturale de l'école qui serait à l'origine de l'échec scolaire des élèves des classes populaires car elle serait en décalage avec la culture orale de celles-ci. Ces élèves n'arriveraient pas à étudier le langage pour lui-même et par lui-même. Cependant, les enseignants ne pourraient-ils pas prendre en compte cette culture orale pour mettre fin à cette logique d'échec ? Est-ce que le rôle de l'éducation ne serait pas de rendre accessible à tous⁴⁴ ce qui ne l'est pas socialement ? L'école pourrait être le lieu où se met en place un réajustement entre les différents modèles culturels

³⁹ Charlot B., Bautier É. & Rocheix J.-Y., 1992, *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, A. Colin.

⁴⁰ Lahire B., 1993, *Culture écrite et inégalité scolaires*, Lyon, PUL.

⁴¹ Ropé F. & Tanguy L. (dir.), 1994, *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et dans l'entreprise*, Paris, l'Harmattan.

⁴² Bautier É., Charlot B. & Rocheix J.-Y., 2000, « Zones difficiles : le pari de l'exigence », in Romian H., *Pour une culture commune. De la maternelle à l'université*, Paris, Hachette Éducation, p. 96-108.

⁴³ Lahire B., 1998, *L'Homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan.

⁴⁴ Legrand L., 1977, *Pour une politique démocratique de l'éducation*, Paris, PUF.

par des pratiques collectives afin de construire socialement une culture commune fondée sur le partage culturel.

« La massification du secondaire a accentué des tensions déjà anciennes : d'un côté les enfants de milieux modestes veulent accéder aux formations les plus qualifiantes, mais aussi les plus éloignées de leurs pratiques culturelles ; de l'autre, les gouvernements réajustent programmes et structures pour maintenir les hiérarchies en détournant les flux d'élèves. D'où une déstabilisation des enseignants, renforcée par l'hétérogénéisation des classes, l'évolution rapide des connaissances et des techniques, le refus social de l'échec scolaire, et la rébellion – explosive ou silencieuse – des jeunes à l'égard de l'école. S'y ajoute le souci des gouvernements de limiter les coûts budgétaires, et la volonté patronale de repenser son rapport à la formation à « flux tendus »⁴⁵. C'est dans ces tensions que s'inscrit le rapport Thélot qui propose de mettre en place un socle commun. La mise en œuvre des conditions de son acquisition n'est pourtant pas précisée : il n'y a pas de définition du socle commun à partir d'objectifs de formation et de compétences nécessaires pour échapper au cloisonnement disciplinaire actuel. Pour s'engager à faire acquérir à tous les élèves ce qui a été jugé indispensable pour tous, il faudrait donc adapter à cet objectif les programmes, les modalités d'apprentissage, le recrutement, la formation des personnels, le fonctionnement de l'école. Le socle commun ne devrait-il pas être plus qu'une déclinaison disciplinaire de savoirs traditionnels en intégrant des savoir-faire et des savoirs être ? Le collègue ne devrait-il pas permettre alors l'acquisition d'une culture commune en évitant tout processus de sélection et d'orientation, en définissant des objectifs qui devraient être atteints par tous ? Comment éviter de ralentir les plus rapides tout en essayant que chaque élève puisse aller le plus loin possible à son rythme selon ses propres compétences ?

Ce socle commun se justifierait par le besoin d'élévation des compétences pour le recrutement : il doit préparer l'acquisition à venir des savoirs, connaissances et compétences qui devront s'ajouter à la formation initiale. Pour cela, le socle commun ne peut se réduire à une définition disciplinaire et devrait s'élargir à la notion de compétences, en croisant les approches disciplinaires qui permettent des regards croisés sur une notion comme c'est déjà le cas pour les itinéraires de découverte, l'objectif étant d'acquérir l'envie d'apprendre et de continuer à se former. De ce fait, le socle commun ne devrait pas s'enfermer dans une conception étroite et figée des savoirs mais constituer une culture en partage régulièrement reformulée. Le principe même du socle commun exclut toute sélection avant la fin de la scolarité obligatoire : faire acquérir à tous une culture commune impliquerait un effort de décloisonnement du temps et de l'espace scolaire tout en donnant du sens aux savoirs. Il n'est pas vraiment question de cela dans le rapport Thélot. En effet, celui-ci formule une définition très générale et peu opératoire du contenu du socle commun : « lire, écrire, maîtriser la langue et les discours, compter, connaître les principales opérations mathématiques, s'exprimer - y compris en anglais de communication internationale -, se servir de l'ordinateur, vivre ensemble dans notre - République ». Cela pourrait sous-entendre une détermination minimale de ce qui serait garanti à tous. Concernant les mathématiques, les exigences de leur enseignement se limitent à savoir compter, calculer et faire des opérations mathématiques. La maîtrise de la langue française est présentée comme devant être la première tâche de l'école parce que « c'est la langue qui rend possible la vie commune » : il ne faudrait cependant pas oublier l'importance des apprentissages langagiers pour penser, apprendre, former sa sensibilité, opérer des distanciations et des capacités réflexives.

Le rapport indique la nécessité d'une différenciation croissante des parcours et contenus de formation au fur et à mesure de la scolarité obligatoire, les approfondissements permis par les enseignements complémentaires n'étant accessibles qu'aux élèves maîtrisant les éléments du

⁴⁵ Romian H. (dir.), *Pour une culture commune. De la maternelle à l'université*, Paris, Hachette Education, p. 510.

socle. Mais cette différenciation, ici présentée comme une « personnalisation », ne serait-elle pas une manière d'instaurer une école à plusieurs vitesses et à différents niveaux d'exigence, et donc de préparer encore plus tôt des orientations différenciées ? Certains élèves pourraient suivre alors des cursus complets, d'autres des minimums pour assumer des emplois peu qualifiés, au nom de l'adaptation de l'école et de ses exigences à la diversité des élèves afin que chacun réussisse... dans sa voie. Le rapport considère que les différences entre les élèves sont avant tout des caractéristiques individuelles et oublie qu'elles découlent le plus souvent d'inégalités sociales et culturelles. Ici, l'école entérine et élargit les inégalités qui lui préexistent en personnalisant les apprentissages et en diversifiant les réussites. Il ne s'agit pas de rendre le système éducatif plus efficace, plus juste et moins inégalitaire, car la question de la transmission des savoirs est occultée alors que la mission éducative de l'école se voit renforcée. La réduction des inégalités sociales, culturelles et scolaires ne figure pas dans ce rapport qui renonce ainsi à la démocratisation de l'école.

Après l'égalité des chances, l'école se contenterait de viser l'égalité des acquis tout en reconnaissant certaines différences. Selon Kant, il faudrait solliciter l'universel en chaque citoyen et l'inviter à considérer le bien commun avant de privilégier ses intérêts particuliers, ce qui se traduit par la nécessité de considérer la diversité cognitive des personnes comme une richesse à partir de laquelle la communauté éducative peut bâtir, et non un problème à résoudre par la séparation des catégories sociales ou culturelles. Cela correspondrait à l'organisation de classes hétérogènes où la qualité de l'enseignement et les exigences curriculaires seraient égales afin d'éviter que la motivation des enseignants, la qualité de leur enseignement et le niveau de leurs attentes relatives à leurs élèves ne varient en fonction du type d'enfants qui se trouve en face d'eux. Les enseignants s'écartant assez fortement des programmes, la publication d'un curriculum structuré serait inefficace, tout autant qu'une liste d'objectifs, de compétences ou un socle commun. La mise en place d'un dispositif de pilotage articulé à des évaluations régulières externes pourrait alors se justifier⁴⁶ si l'objectif était d'amener les enseignants à comparer les performances des élèves et de leur école à des standards de réussite établis au niveau de l'ensemble du système⁴⁷. À partir du moment que l'école vise des apprentissages fondamentaux, c'est-à-dire quand l'objectif est d'apporter aux élèves les capacités culturelles et cognitives pour s'insérer dans la société, il s'agit de réduire les différences en maîtrisant des compétences essentielles. Enraciner les apprentissages nouveaux dans les connaissances antérieures et savoir quel apprentissage susciter avant l'autre nécessitent un curriculum structuré. La mise en place de groupes de niveau homogènes pour les compétences des élèves permettrait alors un décroisement des classes et une gestion modulaire du curriculum. La diversité des compétences et des idées ainsi que l'hétérogénéité culturelle et sociale permettraient alors d'éveiller les personnalités⁴⁸ et de préparer les élèves à la multiréférentialité. L'école de la diversité et du respect des différences permettrait un enrichissement mutuel et réciproque des personnes par la rencontre de leurs singularités. Pour cela, une pédagogie de la solidarité et du métissage culturel devrait être développée au lieu de favoriser une compétition méritocratique basée sur l'individualisme. Il peut être significatif de constater que les pédagogies les plus égalitaires - comme les dispositifs d'apprentissage

⁴⁶ Crahay M., 1996, *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?*, Bruxelles, de Boeck Université ; Crahay M., 1997, *Une école de qualité pour tous*, Bruxelles, Labor ; de Landsheere G., 1994, *Le pilotage des systèmes d'éducation*, Bruxelles, de Boeck Université ; Herphelin M., 1996, « Bilan de la première opération d'évaluation externe menée en Communauté française », *Pilotinfo*, 12, p. 4-5 ; Magy J., 1992, *L'enseignement et la formation en Communauté française. Produire et gérer de la qualité*, Bruxelles, Ceps ; Somerset A., 1988, « Examinations as an instrument to improve pedagogy », in Heyneman S.P. & Fägerlind I. (Eds), *University Examinations and Standardized Testing : Principles, Experience, and Policy Options*, World Bank Technical Paper n°18, Washington, The World Bank ; Thélot C., 1993, *L'évaluation du système éducatif*, Paris, Nathan.

⁴⁷ Crahay M., 2000, *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*, De Boeck, Bruxelles, p.403.

⁴⁸ Touraine A., 1995, *Lettre à Lionel, Michel, Jacques, Martine, Bernard, Dominique...et vous*, Paris, Fayard.

coopératifs - sont également les plus efficaces. Des classes socialement et culturellement hétérogènes devraient alors préparer les élèves à vivre dans des sociétés complexes et multiréférentielles avec comme principes de base : la solidarité, l'ouverture aux autres et à leur diversité culturelle. Cela pourrait être une proposition pour une culture commune, un socle commun de l'apprentissage à vivre ensemble. Mais au fait, la société veut-elle vraiment d'une école démocratique ?