

Roger-François Gauthier

Conférence faite à l'université de Namur le 16 mai 2009

L'histoire des deux socles communs et de leur mise en œuvre (1999-2019) : que peut-on tirer de l'expérience française ?

Table des matières

L'histoire des deux socles communs et de leur mise en œuvre (1999-2019) : que peut-on tirer de l'expérience française ?.....	1
1. Première partie-introduction : bref regard sur notre situation d'échange...	3
1.1. Regard sur la méthode	3
1.2. Regard sur les mots	4
1.3. Regard sur la comparaison internationale en éducation	5
2. Deuxième partie : l'histoire des socles communs en France jusqu'en 2019, conceptions et mises en oeuvre	6
2.1. L'archéologie du socle.	7
2.2. Le socle commun de compétences : 2005-2012	8
2.2.1. La conception.....	8
2.2.2. La mise en œuvre	10
2.3. Le socle commun de culture : 2012-2017	11
2.3.1. La Charte et les principes de haut de page sur les savoirs scolaires.....	12
2.3.2. La méthode d'élaboration du Socle 2, pour des programmes « soclés » et « cyclés »	
2.3.3. Les blocages rencontrés.....	13
Troisième partie-conclusion : où en sommes-nous en 2019 ? Les conditions de la réussite du socle commun un environnement mondial contemporain largement hostile	15
3.1. Mais où est donc passé le socle commun en France ?	15
3.2. Réussir le socle commun ? Nécessité d'être conscient de l'hostilité de l'environnement mondial	17

Bonjour à tous !

Je crois qu'il est bon d'être au clair sur les objectifs de cet exposé pour qu'il n'y ait pas de surprise : il m'était en effet demandé dans les échanges qui ont précédé ma venue mon « *éclairage sur les points d'attention qui [me] semblent intéressants quant aux conditions de réussite d'une réforme scolaire* », bien entendu en me fondant sur ce que je connais le moins mal, à savoir l'expérience française, disons depuis 20 ans. A cet égard il me semblait qu'il convenait d'éviter deux directions pour cet exposé :

1. éviter de vous plonger dans votre dans trop de détails d'une histoire française complexe qui n'a pas nécessairement de motif à vous intéresser en tant que telle ;
2. éviter de coller de trop près aux textes de la Fédération Wallonie-Bruxelles en manquant par là-même la mise à distance que vous attendez de l'intervention d'un étranger.

Mon intervention sera divisée en trois parties en fait très déséquilibrées :

- dans une première partie qui ne sera qu'une introduction j'aimerais tout d'abord si vous le permettez formuler quelques réflexions sur votre démarche, c'est à dire sur l'organisation d'une journée de travail avec des interlocuteurs étrangers, étrangers francophones, mais aussi prendre conscience de ce qui parfois nous rassemble et souvent nous sépare. Pour savoir ce qu'on peut en attendre, sans se leurrer, ni s'illusionner.
- dans une deuxième partie je prendrai tout simplement le ton du récit pour vous raconter l'histoire, splendide et misérable, du socle commun en France ou plutôt des socles communs en France comme je l'annonçais dans le titre de cette conférence, sur la période 1999-2019. 20 ans si je compte bien. Je tenterai dès lors de vous dévoiler des coulisses, de vous dire vraiment ce qui s'est passé, ce qui peut apparaître parfois comme notre chemin de croix mais aussi comme un ensemble d'expériences où se mêlent des idées courageuses, qui peuvent vous sembler intéressantes, et aussi malheureusement des échecs...qu'on est là aussi pour analyser sans fard, l'idée étant que des échecs des autres on peut aussi s'instruire...
- dans une dernière partie, qui me servira aussi de conclusion, je vous dirai où nous en sommes en 2019, mais je vous proposerai aussi d'effectuer un retour critique sur la question même qui nous réunit aujourd'hui, en me

demandant à voix haute ce que signifie au fond en 2019 de se préoccuper « en commun », entre acteurs venant de divers pays, de la question du « commun », en éducation, alors que l'essentiel du monde tire peut-être en un sens radicalement contraire...

1. Première partie-introduction : bref regard sur notre situation d'échange...

1.1. Regard sur la méthode

Je veux d'abord vous dire, sans flagornerie envers les organisateurs, que pour moi réunir une conférence à sens politique et y inviter des orateurs étrangers non pas comme décor, non pas pour faire semblant mais avec l'intention que j'ai vraiment perçue de votre part non pas d'écouter une leçon mais d'entendre des expériences, c'est une attitude qui me semble assez rare pour qu'elle mérite d'être relevée.

Puisque je parle d'écoute, d'ailleurs, il m'a semblé, et c'est là le premier élément de comparaison que je vous suggère, et il est en votre faveur : il m'a semblé précisément en lisant vos documents que dans le cadre de votre travail sur votre tronc commun vous avez su prendre la mesure de l'importance de l'écoute, entre acteurs de statut très différent, et vous avez su prendre la mesure de l'importance du temps en éducation. J'ai lu des agendas de discussion, mais aussi des calendriers de mise en œuvre qui me semblaient à la fois résolus et prudents. Je le dis parce que vous verrez que nous, en France, nous avons trop souvent cédé à la manie, parfois chère aux politiques, du « tout tout de suite ». Qui en matière de politique éducative est souvent la meilleure façon de n'avoir rien, jamais !

Par ailleurs, pour en rester à ce que j'ai perçu de votre méthode, si je lis, or j'ai lu, papiers et vidéo qui jalonnent votre construction du tronc commun, je constate, et là je vais être prudent car ce n'est qu'une intuition de la part d'un étranger, un mode de travail intéressant entre le pouvoir politique les acteurs, avec notamment des universitaires qui mettent la main à la pâte de la politique éducative. En France le monde universitaire des sciences de l'éducation n'a pas trouvé de mode pérenne et rassurant de travail avec les autorités politico-administratives. On a tantôt des phénomènes de marginalisation, tantôt des phénomènes d'instrumentalisation, les deux me semblant détestables. Peut-être est-ce la centralisation française en matière d'éducation qu'il faudrait alors analyser : elle a créé historiquement certaines figures du pouvoir qui sont peu propices à l'échange ouvert avec les chercheurs, par exemple, mais peut-être

aussi avec les acteurs enseignants et au-delà avec les citoyens. Politique éducatives et fonctionnements démocratiques, il y aurait de beaux sujets d'études !

1.2. Regard sur les mots

En second lieu de cette introduction qui part je m'en rends compte dans diverses directions peut être disparates, j'aimerais noter que nous ne parlons pas tout à fait la même langue et qu'entre le français de Namur et celui de Paris il y a en matière d'éducation des écarts...qui sont intéressants.

Je ne m'arrêtera pas au fait que par exemple un « décret » ici n'a rien à voir avec ce qu'on appelle un décret en France puisque chez nous c'est une décision du seul pouvoir exécutif alors que si j'ai bien compris ici c'est plutôt synonyme de loi. Je ne m'arrêterai pas non plus au fait que le syntagme APC, « approche par compétences », que j'ai trouvé dans vos documents et que j'ai vu employé dans beaucoup de pays francophones, notamment africains, n'a jamais été utilisée dans mon propre pays non seulement parce qu'on est très prudents vis à vis de tout ce qui pourrait évoquer une pédagogie officielle, mais surtout parce que ce mot de « compétence » n'est admis dans la vulgate éducative française qu'avec d'infinies réserves et pour certains secteurs seulement sur lesquels, sans les analyser, je reviendrai.

Je ne m'arrêterai pas non plus au fait, mais je dis cela sur le mode de la plaisanterie bien sûr, que vous parliez d'« implémentation » là où je me ferais taxer d'« angliculteur » à Paris si je n'utilisais pas l'expression de « mise en œuvre » !

Plus sérieusement je note que vous parlez de référentiel pour désigner le « quoi » de ce qu'on enseigne à l'école, en le distinguant de ce que vous appelez vous les programmes, qui désignent plutôt le « comment » : cette remarque montre d'abord que nous risquons de croire à tort que nous parlons de la même chose quand ce n'est pas le cas, mais montre surtout l'importance que vous donnez dans vos documents à la mise en œuvre pédagogique, et cela me semble personnellement très intéressant. Désigner le « référentiel » (que nous appelons programme) comme la moitié du chemin, cela me semble vraiment intéressant.

Toujours dans les questions de mots, qui souvent empêchent de se comprendre ou en donnent l'illusion, vous parlez de « tronc commun » quand nous parlons nous de « socle commun », et ce n'est sans doute pas la même chose, le même registre sémantique. Nous avons déjà depuis longtemps entendu dire que vous avez des « piliers » en Belgique, et sans doute est-ce par quelque jalousie

architecturale que depuis 20 ans nous essayons d'avoir un socle ! Je plaisante? Pas totalement. Tronc commun? Socle commun? Est-ce différent? Tout dépend de la conception du tronc et de la façon dont on taille l'arbre, au fond, en faisant plaçant le houppier assez haut, en laissant pousser ou non les gourmands (que nous appelons souvent options, mais elles sont en effet gourmandes en moyens). En certains pays par exemple la notion de « tronc commun » rejoint celle de « core curriculum », alors que ce n'est bien évidemment pas ce dont nous parlons en France quand nous parlons de socle commun...

Je note aussi que vous utilisez le bel adjectif « polytechnique », qui nous arrangerait bien en France, mais qui pour des motifs de hiérarchie scolaire et universitaire est inutilisable, depuis qu'a été fondée la grande école élitiste du même nom...

Surtout, et c'est pour moi plus intéressant, j'ai vu que vous osez utiliser sans trop vous poser de questions dans vos textes le mot de curriculum. Cela peut sembler banal. En fait non, et cela interroge aussi : ce mot, qui marque une certaine conception des politiques éducatives tournées vers les apprentissages des élèves et qui s'intéresse à toute leur expérience scolaire conçue comme un ensemble dont on recherche la cohérence, imaginez-vous qu'en France il fait peur, qu'il choque des traditions académiques des programmes disciplinaires : il est actuellement je dois le dire, c'est intéressant, devenu quasi imprononçable, dans mon pays étrange, après d'ailleurs n'y avoir jamais été beaucoup prononcé. Pourtant qu'est-ce que le socle sinon la perspective d'un curriculum ?

1.3. Regard sur la comparaison internationale en éducation

Dernier point de cette première partie introductive : j'aimerais me demander à haute voix devant vous ce que nous faisons quand nous rapprochons des politiques éducatives dans le cas général, ou entre la Belgique francophone et la France dans le cas particulier. Je crois qu'il faut avoir bien en tête trois idées, à la fois pour éviter toute déconvenue et pour tirer le meilleur parti de l'échange :

1. **L'impossible emprunt transfrontalier.** J'aimerais en effet rappeler qu'on n'emprunte jamais rien en matière d'éducation. Aucune réalité ne passe jamais aucune frontière sans être totalement distordue puisque sa destinée est d'être insérée dans un contexte préexistant qui va digérer l'idée importée. Je me suis beaucoup amusé ces derniers mois à voir en

France l'étrange distorsion d'une réalité que nous avons conscience d'emprunter à l'examen italien de maturità pour le baccalauréat français. Je n'ai pas le temps de vous le raconter ici, mais c'est drôle de voir qu'en passant les Alpes une réalité éducative rencontre des douaniers français qui font que le colloquio italien (le nom de cette épreuve) s'est retrouvé de l'autre côté de la frontière totalement méconnaissable et est même venu apporter confirmer et conforter des schémas français préexistants.

2. **La fausse proximité entre la Wallonie et la France.** Je crois en effet qu'il ne faut pas s'imaginer entre Fédération Wallonie-Bruxelles et France au plan scolaire une proximité qui nous donnerait des atouts particuliers pour échanger. Il suffit par exemple pour s'en rendre compte d'essayer d'expliquer le fonctionnement de l'école en Belgique à un Français pour voir qu'on est dans un monde très différent, dont on n'aurait pas intérêt, selon moi à se cacher les différences. La pédagogie-diversité est d'ailleurs une réelle richesse du monde, qu'il serait regrettable de sacrifier.
3. **Les vagues de fond internationales.** En même temps je suis tout aussi persuadé qu'il ne faut pas négliger le fait qu'on ne peut pas réfléchir de nos jours à nos systèmes éducatifs si on n'a pas en tête qu'il y a quelques grands mouvements de fond internationaux qui nous touchent les uns et les autres. Ce qui du même coup donne un sens particulier à la comparaison, au rapprochement, au regard curieux et bienveillant à porter sur d'autres réalités que nos réalités nationales. Bah oui ! Sinon pourquoi serions-nous là ici aujourd'hui en train de parler de d'un tronc commun ? Pourquoi cette question elle-même « commune » à nous tous ainsi qu'aux autres collègues étrangers invités ? Pourquoi sommes-nous en 2019 réunis pour parler de cet objet- ? Je crois que c'est un point qui ne va pas de soi et qui méritera que j'y revienne en conclusion.

2. Deuxième partie : l'histoire des socles communs en France jusqu'en 2019, conceptions et mises en œuvre

J'emprunte donc, à partir de maintenant, comme je l'avais annoncé, le ton du « il était une fois... », pour tenter de vous raconter de manière résumée une histoire française de deux décennies. Toutefois cette « petite » histoire que je vais vous narrer s'insère bien sûr dans une plus « grande » histoire, à la temporalité plus longue, que je dois rapidement évoquer pour commencer.

2.1. L'archéologie du socle.

Il faut en effet partir de cette idée que la France il y a un siècle n'avait pas un mais deux systèmes éducatifs complets. Je ne parle pas ici d'écoles privées qui s'opposeraient à un système public. Je ne parle pas non plus de l'opposition entre l'enseignement primaire pour le peuple et l'enseignement secondaire pour les classes plus aisées. Je parle de deux systèmes complets qui s'adressaient chacun à une population différente, de façon socialement et culturellement étanche. Une opposition entre un enseignement du peuple qui a « son » primaire et qui a aussi « son » secondaire, et un enseignement pour les classes sociales favorisées qui a lui aussi « son » primaire et « son » secondaire. On peut donc dire que pendant l'essentiel du 20ème siècle il y a eu en France finalement deux références de ce que les enfants devaient apprendre. Deux « socles » ? Ce serait un anachronisme d'utiliser le mot, mais l'idée serait intéressante à creuser.

Puis est venu bien sûr le grand vent de l'histoire, que vous connaissez bien. Les deux Guerres mondiales, avec pêle-mêle certains idéaux de fraternité, le développement économique et le besoin qu'il suscite de compétences nouvelles, le progrès de l'idée démocratique...on assista progressivement à l'effacement des deux modèles étanches. Qui conduira à ce qu'on a appelé aussi bien « massification » que développement de l'« école compréhensive », si je me permets cet anglicisme. Je suis obligé d'aller ici très vite, mais sachons que plus tard que bien des pays et plus tôt que d'autres, la France, d'ailleurs à l'instigation de gouvernements de droite, a instauré ce qui s'est appelé le « collège unique » par la loi dite Haby de 1975. Avec ce collège unique on passe d'une situation où il y avait 3 filières dans l'enseignement secondaire inférieur à une situation où il n'y en a plus qu'une. Simplement on a retenu la filière qui était la plus académique, celle des élèves promis à une poursuite d'études classiques et on a généralisé ce modèle-là à l'ensemble des filières sans qu'il y ait eu à l'époque le moindre travail sur le curriculum qu'il conviendrait d'élaborer.

On peut dire que c'est dès cette époque qu'a manqué au fond l'idée de socle commun.

Dans les années qui suivent 1975 on assiste au développement d'un véritable monstre social nouveau, qui n'existait pas à l'époque des filières séparées, ce monstre social c'est bien sûr ce qu'on s'est mis à appeler l'« échec scolaire ».

Et, je continue à avancer à grandes enjambées, il fallut bien du temps pour qu'on en vienne à proposer une solution non pas seulement « pédagogique », mais véritablement curriculaire à l'échec scolaire, en reconnaissant qu'il ne s'agissait pas seulement de changer les pratiques des enseignants, mais qu'il était nécessaire de chercher plus loin, et qu'on a proposé un jour de travailler sur un socle des indispensables. Quand les mots sont-ils prononcé pour la première fois ? Avec quel sens ? Il est toujours difficile de le dire. C'est sans doute au sein d'une instance qui n'existe plus et qui s'appelait le Conseil national des programmes que cette idée de socle apparaît, en 1999. Comme une idée, mais qui n'est pas reprise.

Au cours de ces mêmes années les questions sur l'école se multiplient dans le pays, on commence à avoir des doutes sur son efficacité, les premières évaluations internationales mais aussi nationales préoccupent les dirigeants et c'est à ce moment que le président de la République Jacques Chirac lance en 2002 un Grand débat sur l'école confié à Claude Thélot. C'est de ce moment que date, parce que c'est une des conclusions majeures du rapport Thélot, le début de l'histoire de ce que j'appellerais le premier socle commun.

2.2. Le socle commun de compétences : 2005-2012

2.2.1. La conception

Que recouvrait cette idée de « socle commun » quand elle est propulsée sur la place publique ? Je crois que quatre idées se mêlaient :

1. **Un sens pédagogique au concept d'école obligatoire.** Jusqu'ici l'« école obligatoire » n'était qu'une appellation juridique. Là il s'est agi de donner un sens pédagogique à l'ensemble constitué de l'école primaire et du collège. C'est d'abord cela le socle, la recherche d'une signification claire pour ce qu'on apprend à l'école entre 6 et 16 ans
2. **Une focalisation sur les apprentissages des élèves.** Jusqu'ici le poids des académismes sur l'école était tel qu'on la définissait d'abord par des programmes d'enseignement. Là c'est un changement de focale : l'école sera définie non pas par des programmes disant ce qu'il faut enseigner, en référence à des disciplines canoniques, mais par ce que les élèves seront censés apprendre.
3. **Le minimum des indispensables.** Définir ce que nul élève n'était censé ignorer, du coup, devient la grande affaire. Mais ne pas ignorer par rapport à quoi ? pour passer dans la classe supérieure ? Justement non, car trois perspectives sont explicitées : celle de la vie personnelle de

l'élève, celle de ses études en cours et à venir, celle de son orientation professionnelle à plus ou moins brève échéance. Notons toutefois que cette idée du minimum des indispensables définis avec ces trois perspectives a été mal reçue par beaucoup d'acteurs et notamment d'enseignants. Il était classique de fustiger le « SMIC -salaire minimum en France- culturel » du socle commun. Sans se souvenir d'ailleurs à tous les services que le SMIC a rendus en droit du travail....

4. **Une ouverture aux « compétences ».** Idée liée à l'importance accordée aux apprentissages, mais avec un accent mis sur une notion jusque-là étrangère au monde académique français, la notion de compétence. Thème immense, que je ne commenterai pas pour lui-même, mais sur lequel je reviendrai rapidement plus tard.

Quand cette idée de socle émerge des conclusions du débat animée par Claude Thélot, le pouvoir exécutif décide de la retenir. Mais une fois la décision prise, les deux questions qui se posent sont de savoir qui en arrêtera le principe, et qui aura à produire ce socle ? Si sur le principe l'accord se fait sur le recours à une loi, loi qui sera prise en 2005, la question est plus délicate sur la question de savoir qui produira le socle lui-même. Trois hypothèses sont envisagées :

1. Le socle sera produit par le ministère de l'éducation nationale ? Surtout pas! Ceux qui tiennent à cette idée du socle comprennent que ce serait l'enterrer. Claude Thélot avait eu dans son rapport des formules très sévères pour les autorités administratives et pédagogiques du ministère en disant ces gens-là n'avaient jusqu'ici pas été capables d'imaginer le curriculum nécessaire à la scolarité obligatoire et avaient montré leur incompetence...
2. Le Parlement pourrait être le lieu où s'élabore le socle ? ...un certain nombre de députés et de sénateurs rêveraient d'aller plus loin que d'en arrêter le principe et de le rédiger . Naturellement selon une opposition classique des pouvoirs entre le législatif et exécutif c'est le gouvernement qui s'oppose à une telle procédure ;
3. Troisième hypothèse, celle qui sera retenue : c'est le gouvernement qui va produire le socle, c'est le Premier ministre qui va prendre un décret, ce qui s'appelle chez nous un décret, pour définir le socle commun. C'est un niveau décisionnel qui surprend en France en matière d'éducation . Ce qui est intéressant à savoir c'est que ce qui a décidé un Premier ministre, qui n'était pas très versé dans les questions éducatives, comme Dominique de Villepin, à signer le décret du socle, c'est le cadre

international, ce qu'on lui a dit sur les « compétences » qui étaient mises en avant au plan européen etc... Beaucoup plus que l'adhésion profonde à l'idée de « socle commun »...

Nous ne nous attarderons pas sur ce premier socle commun ni sur les débats qui entourèrent sa conception. Il faut tout de même savoir que des versions extrêmement limitatives d'un socle possible ont circulé, si on peut dire utilitaristes, avec par exemple une omission de tout enseignement de l'histoire... Les parlementaires se sont opposés à une telle conception en affirmant que les petits Français avaient besoin de bien autre chose que de quelques compétences instrumentales de base. Donc oui, plusieurs conceptions du socle, mais un peu en sourdine, sans débat dans la population, ni chez les enseignants.

2.2.2. La mise en œuvre

2007, juste après la signature du décret socle, des élections présidentielles conduisent au pouvoir Nicole Sarkozy, au sein de la même majorité que celle qui avait présidé à l'élaboration de ce socle commun. Néanmoins il est mis en œuvre de la pire des façons ! Pourquoi ?

L'institution responsable de l'échec de cette mise en œuvre est le ministère de l'éducation nationale lui-même. En effet il s'est fait imposer l'idée de socle par la présidence de la République et par le législateur, il s'est fait imposer ce socle par le Premier ministre. L'affaire s'est faite sans lui, ce n'est pas son affaire ! La question que se pose le ministère de l'éducation nationale entre 2007 et 2015 est : « comment ne pas mettre en œuvre le socle commun ? » !

Quand on veut qu'une politique échoue il y a au moins deux choses à faire. Les deux ont été faites :

1. **Ne pas clarifier le sens des mots et des choses.** On n'explique pas aux gens et d'abord aux professionnels. On ne forme pas. On n'hésite pas à heurter les conceptions professionnelles en introduisant des mots par acte d'autorité, sans les justifier comme ce fut le cas du mot de compétences. Comme si on ne savait pas que le mot allait rencontrer la double opposition des parties les plus académiques du corps professoral au nom de la défense des « savoirs purs » et d'une autre partie des acteurs qui reprochent à ce mot de venir du monde de la production, du monde de l'entreprise, du monde du travail. Je peux vous dire que dans ces années-là prononcer le mot de compétences dans la salle des professeurs de

certaines collègues et c'était allumer une cigarette dans une grange bourrée de paille. C'était le mot à ne pas prononcer.

2. **Juxtaposer des normes contradictoires.** Deuxième condition de l'échec assuré : on juxtapose les normes c'est-à-dire que on instaure le socle commun mais on ne change rien aux programmes préexistants. C'est à dire encore qu'on introduit la validation des compétences du socle, mais qu'on ne change rien au brevet des collèges de facture traditionnelle et académique. Que se passe-t-il quand on crée un conflit de normes de cette façon-là ? Ce sont bien évidemment les normes auxquelles les gens sont habitués qui s'appliquent et qui l'emportent sur la norme nouvelle qui, elle, passe de plus en plus inaperçue. C'est ce qui s'est passé.

Que peut-on dire en conclusion sur ce qui s'est passé pour que ce premier socle commun connaisse l'échec qu'il a connu . Je crois tout d'abord qu'il y a certes eu un consensus politique à l'assemblée lors du vote du principe du socle commun mais qu'on n'est pas allé assez loin dans la recherche du consensus politique sur son contenu. Deuxièmement l'opposition à la mise en œuvre du socle est venue de l'institution elle-même : c'est l'éducation nationale qui a bloqué et qui n'a pas voulu se mettre en ordre de marche pour mettre en œuvre ce que le Parlement avait décidé. Les interprétations peuvent d'ailleurs être divergentes, mais c'est un fait.

2.3. Le socle commun de culture : 2012-2017

En 2012 une nouvelle élection présidentielle amène avec François Hollande un président socialiste et comme ministre de l'éducation nationale le philosophe Vincent Peillon. Très clairement il ne sait pas ce qu'il faut faire de ce socle commun : d'un côté il a bien compris que le socle commun était une façon de croire à l'école pour tous, c'était une idée qui pouvait plaire à un ministre socialiste, mais d'un autre côté il comprend aussi que ce socle commun-là, tel qu'il avait été défini et mal construit est rejeté par tous, pour les motifs que nous avons évoqués. Il comprend qu'amenées comme elles l'ont été, par exemple, les compétences « ne passent pas ». Les enseignants du secondaire, en particulier, ont contrattaqué en parlant de la « culture du second degré »...

« Culture » ! Voici bien un mot complexe ! Utilisé à tellement de sauces. C'est bien toutefois un nouveau « socle commun de connaissances, de compétences et de culture » que le Parlement est invité à voter. Avec ce mot de culture l'idée est non pas de prescrire quelque chose de nouveau, par rapport à « connaissances et compétences » du socle précédent, mais de proposer un concept je dirais pacificateur, qui se place au-dessus des connaissances et des

compétences, et qui les subsume. En évitant la guerre entre les deux concepts. Mais avec aussi d'autres réflexions intéressantes sur le thème du commun et du personnel » : ma culture est à la fois partiellement commune aux autres et personnelle, elle est aussi bien du domaine de la connaissance théorique que du domaine de l'action car elle définit mon rapport au monde. Je n'ai pas le temps de reprendre tout cela ici.

Mais la même question qu'en 2006 se pose : une fois le principe voté au Parlement d'un nouveau socle, qui va l'écrire ? C'est alors que le Législateur crée cette fois un organe dédié, intitulé Conseil supérieur des programmes, chargé d'élaborer le nouveau socle commun. Je n'ai pas le temps de vous raconter cela, mais sachez seulement que c'est un organe original qui est créé, dont j'ai fait partie pendant 5 ans, composé à la fois de politiques (députés et sénateurs des différents partis), de personnalités qualifiées et de membres de la société civiles, extérieurs à l'éducation.

Je vais insister sur deux des productions de ce Conseil, les mieux à même selon moi d'éclairer sur la méthode.

2.3.1. *La Charte et les principes de haut de page sur les savoirs scolaires.*

Les dix-huit personnes chargées de l'élaboration de ce socle ont été unanimes dès le début de leurs travaux à se dire qu'un tel objet, un « socle commun », ne s'écrivait pas « comme ça », qu'un travail de réflexion était nécessaire autour des finalités des savoirs scolaires eux-mêmes. La question étant particulièrement délicate dans le monde contemporain. Je vous renvoie à travail qui a été consigné dans un texte officiel, la « Charte des programmes et de l'évaluation des élèves » : dans le préambule je crois qu'on n'a pas hésité à poser des questions un peu fortes, à nos yeux nécessaires, sur les savoirs scolaires en tant que tels. Quelques exemples :

1. **Les savoirs scolaires et la complexité du monde** : « Les savoirs enseignés à l'école doivent aider les élèves à se repérer dans la complexité du monde » ;
2. **Les savoirs scolaires et la recherche de vérité.** « Ils participent de l'ambition d'une recherche de vérité. Celle-ci, diverse selon les champs de savoir, se fonde sur une démarche rationnelle. Elle est régulièrement mise à jour et se distingue de l'opinion et du préjugé »

3. **La fin de l'opposition instruction/éducation.** « Les savoirs [scolaires] relèvent à la fois d'une mission d'instruction et d'une mission d'éducation : l'objectif commun aux deux missions étant l'apprentissage de la liberté de penser, de l'esprit critique et des conditions démocratiques de leur exercice, elles se rejoignent pour inscrire la morale et la connaissance dans le cadre scolaire. ». Je n'ai pas le temps d'expliquer que cette question se rattache à un vieux débat dans l'histoire éducative de la France qui remonte à la Révolution et notamment au philosophe Condorcet qui considérait que l'école avait une mission qui était exclusivement une mission d'instruction... Pas une petite affaire donc dans ce préambule de rejeter cette tradition oppositive, en indiquant que toute connaissance, si elle est assimilée au sein d'une culture, est porteuse d'une vue sur le monde et d'une vertu éducative...

2.3.2. *La méthode d'élaboration du Socle 2, pour des programmes « soclés » et « cyclés »*

L'autre innovation autour de l'élaboration de ce socle numéro 2 tient essentiellement à la méthode qui est utilisée. Je m'arrêterai un instant à cela plutôt qu'aux innovations de contenus qui pourtant mériteraient aussi attention... Donc pour la méthode, ce socle est rédigé en cinq domaines et il ne cite aucune discipline. Là est un point important : c'est une fois qu'il est rédigé et validé qu'on a en quelque sorte « convoqué » les disciplines existantes pour leur demander, au fond, à l'une après l'autre, quelles contributions chacune apporterait à chacun des domaines du socle.

Le Conseil a par ailleurs travaillé à ce que le socle soit défini non pas par année scolaire (c'est une position qui est différente de la vôtre si j'ai bien compris), mais par cycles de trois ans, avec même grande novation, un cycle ç cheval sur le primaire et le collège. Les cycles semblent correspondre à des unités cohérentes d'apprentissage qui devraient rythmer la scolarité de façon moins morcelé et fragmentée que les années scolaires.

2.3.3. *Les blocages rencontrés*

Je n'ai fait là qu'aborder quelques-unes des innovations de ce socle commun numéro 2 parce que je veux avoir le temps de m'arrêter à la mise en œuvre et précisément aux blocages qui ont été rencontrés. J'en citerai cinq :

1. **Une absence de continuité du plaidoyer politique.** Les ministres successifs n'ont pas suffisamment compris à quel point la continuité était nécessaire en matière de politiques éducatives. Ils ont laissé cette idée de socle aussitôt en concurrence avec d'autres thèmes de politique éducative qui ont fait qu'elle est assez vite devenue peu visible sur l'agenda.
2. **Une crispation sur la question de l'« indépendance » du Conseil supérieur des programmes vis-à-vis du pouvoir politique.** Je n'ai pas le temps d'analyser ce point, mais je me demande si cette « indépendance », plutôt qu'un non-interventionnisme du pouvoir politique dans des domaines où c'est bien au total lui qui décide, ne serait pas en fait une sorte de lâcheté collective consistant à laisser se former des idées, certes de façon indépendante, pour au bout du compte n'en rien faire...
3. **Une incapacité à penser autrement qu'en termes de norme nationale obligatoire détaillée.** La question s'est posée de savoir si le socle commun et les programmes devaient être tous écrits de façon détaillée au plan national. Un certain nombre de personnes sachant notamment ce qui se passe dans d'autres pays plaidaient pour qu'il y ait certes un curriculum national très fort dans sa signification, mais aussi une marge de manœuvre laissée aux professionnels dans les établissements scolaires pour élaborer ce que dans d'autres pays on appelle le curriculum d'établissement. Gros blocage ! Je me souviens que les syndicats d'enseignants eux-mêmes tout au moins les plus représentatifs d'entre eux nous imploraient de ne pas laisser de marge de liberté à leurs mandants et de tout décrire dans le détail des choses dans les textes nationaux. On comprend que la croyance sous-jacente est bien sûr celle que seuls des textes nationaux détaillés peuvent assurer l'égalité des situations d'enseignement sur tout le territoire : quand on sait toutefois que ce n'est pas la réalité de fait et que la France vit sur l'illusion des programmes identiques sur tout le territoire, on ne peut que regretter ce blocage très fort des milieux éducatifs français sur la prise d'un plus grand pouvoir par les professeurs au niveau des écoles sur la mise en œuvre du curriculum ;
4. **Une incapacité du pouvoir politique à avancer sur la question des l'évaluation des élèves et des examens.** Ce quatrième point de blocage a été très vif. Le texte qui définissait le conseil nous donnait compétence non pas pour décider bien sûr mais pour proposer des solutions cohérentes au plan curriculaire en matière d'évaluation des élèves et des examens. Nous avons travaillé sur ces sujets, mais le pouvoir politique

s'est opposé totalement à ce que les conséquences du socle soient tirées en matière d'examens. Pour ce motif j'ai vu que vous ne contournez pas l'obstacle, ici, et je crois que c'est très important.

5. **Une absence de pensée sur le socle rapporté au système éducatif dans son ensemble.** Les ministres successifs n'ont pas approfondi la question de savoir quelle serait la fonction du socle au-delà même de la validation de la scolarité obligatoire. Que se passe-t-il si un élève ne le valide pas complètement et qu'il accède au lycée ? Est-ce que le lycée professionnel ou général allait tenir compte des acquis des élèves dans les différents domaines du socle commun ? Cette pensée systémique du socle a manqué et a été un gros facteur de sa faiblesse ; au fond on ne sait pas bien à quoi il sert dans une scolarité.

Troisième partie-conclusion : où en sommes-nous en 2019 ? Les conditions de la réussite du socle commun un environnement mondial contemporain largement hostile

3.1. Mais où est donc passé le socle commun en France ?

Il ne vous a pas échappé qu'il y a eu à nouveau des élections présidentielles en France en 2017. Une fois encore les responsables de l'éducation n'ont pas su assurer la pérennité des grandes idées et on a vu une fois de plus se succéder des politiques éducatives comme si rien ne s'était passé avant, sans référence à ce qui avait été installé pourtant avec difficulté et comme je vous l'ai montré depuis le début des années 2000, par deux lois successives.

Je crois que dans votre travail le fait que vous ayez installé à la fois votre réflexion et votre calendrier de mise en œuvre sur une durée longue au lieu de tout vouloir tout de suite devrait être pour vous une chance de réaliser vos projets, avec plus de détermination que vos voisins du sud !

En deux mots, que s'est-il passé en 2017 et où en sommes-nous en 2019 ?

Deux phénomènes qui, contrastivement, peuvent vous mettre en garde, deux situations que je vous souhaite d'éviter :

1. Les dirigeants s'imaginent qu'on peut jouer avec le « socle » ou avec le « tronc », comme vous voulez. Comme si cet arbuste que j'ai taillé d'une certaine façon, je me mettais soudain à le tailler autrement : il n'y survivrait pas, ou s'étiolerait. Or quand l'actuel ministre, Jean-Michel

Blanquer, est arrivé au pouvoir en 2017, il ne croyait pas au « socle commun », comme d'ailleurs les dirigeants de 2007-2012, auxquels il était associé. C'est son droit le plus strict, sauf qu'il y a une loi, et que celle loi est supérieure et s'impose à l'exécutif. Alors il n'a pas modifié la loi, il a fait comme si ce à quoi cette loi avait conduit, le socle commun, on pouvait le détricoter. Le ministre actuel par exemple manifeste un attachement permanent à ce qu'il appelle les fondamentaux, lire, écrire, compter, auxquels il a ajouté « respecter autrui ». C'est son droit. Sauf que le socle commun, celui de 2006 et à plus forte raison le socle commun de culture c'est justement une autre réponse aux problèmes de l'échec scolaire que la réponse par des fondamentaux instrumentalistes. Donc Blanquer a demandé à des groupes de « relire le socle », dans son sens, et il y a eu des gens pour accepter de le faire, et on a vu des évolutions très idéologiques. Par exemple ce qui concernait l'apprendre à apprendre a été gommé, de même tout ce qui parlait, pour la première fois, des enfants, des émotions et de leur maîtrise. Et à chaque ligne, on a ajouté du « respect d'autrui » et des fondamentaux sur la méthode syllabique... Ma question : qui peut aujourd'hui prendre au sérieux le socle commun de connaissances, de compétences et de culture en France, dont plus personne ne parle, et qu'un ministre ne le respecte pas ?

2. Jean-Michel Blanquer a très courageusement ouvert le dossier de la réforme du lycée et du baccalauréat. Très bien. Mais là encore, sans vision systémique consistant à partir de la base de la scolarité obligatoire : étrange immeuble dont on construit les étages supérieurs sans se préoccuper de ce sur quoi ils sont assis ! Mieux, quand le Conseil supérieur des programmes s'est à sa demande légitime mis au travail sur les programmes du lycée, il l'a fait d'une façon qui montre que la perspective curriculaire, consistant à définir le tout, la fin, ce à quoi on veut conduire les élèves avant de détailler les parties (les programmes des disciplines) n'était pas passée dans les mœurs. On continue à écouter divers lobbies pour écrire les programmes des disciplines présentes au lycée, sans même s'interroger sur le problème de celles qui sont absentes (citons le droit, la psychologie, par exemple), et qui seraient peut-être des « indispensables ». Bref, il n'a pas été question d'un socle commun au niveau du baccalauréat, et c'est peut-être là l'échec le plus patent de la philosophie du socle commun.

Donc oui, là, mon conseil, si je peux me le permettre, ce serait de ne pas construire votre tronc commun en vous en tenant là. Les systèmes

éducatifs ne sont pas des boîtes à œufs, il faut tout penser systématiquement. Je vois avec intérêt que vous vous êtes souciés de l'enseignement maternel, mais je crois qu'il faut aller plus loin. La finalité d'éducation « tout au long de la vie » nous demande de sortir de nos petites cases, et de nos corporatismes.

3.2. Réussir le socle commun ? Nécessité d'être conscient de l'hostilité de l'environnement mondial

Donc oui, vous avez pris je crois de sages précautions dans votre méthode de travail, et votre calendrier, mais pourtant vous n'êtes pas au bout de vos peines. J'aimerais conclure là-dessus.

En effet j'aimerais revenir à la question que j'avais en tête : que sommes-nous en train de faire, vous Belges de le FWB, ainsi que vos invités Ontarien, Québécois, Suisse ou Français ? Nous sommes en train de réfléchir « en commun » à l'école commune, comme s'il y avait une tendance internationale qui nous conduise à ce type de travail.

Oui, sans doute, il y a cette tendance internationale, et depuis longtemps, et il est bon que nous nous informions des succès et difficultés des autres, s'il est vrai que nous poursuivons peu ou prou les mêmes finalités. Cette tendance vient de loin dans l'histoire, et sans doute faut-il mentionner le rôle décisif qu'on joué les pays scandinaves à l'après-guerre, pour nous montrer que cette école inclusive c'était important, que c'était possible et que c'était efficace.

Sauf qu'on n'est plus du tout dans l'après-guerre à cet égard ! La lutte pour le « commun » est loin de faire l'unanimité. Depuis que le capitalisme international est parvenu, dans les années 1970, à faire prévaloir l'idée que les rendements financiers sont meilleurs si moins d'agent transite par l'Etat ou les pouvoirs organisateurs, l'éducation elle-même s'est trouvée engagée dans des chemins où le commun était moins valorisé que le particulier, le personnel, le privé. Pourquoi faudrait-il que mes enfants apprennent des choses communes à ce qu'apprennent les autres, quand la compétition généralisée des Etats, des établissements et des élèves plaide pour ce qui va « distinguer » mes enfants, leurs écoles et le pays d'où ils viennent ? Mais pourquoi faudrait-il même que des pouvoirs organisateurs s'en mêlent ?

Donc le tronc commun, c'est ce que je veux vous dire, ne se fera pas tout seul. Il sera plus que jamais le lieu d'une exigence et même d'un militantisme. Le

plaidoyer politique (les ministres), mais aussi pédagogique (les professeurs) et social (les parents, les élèves eux-mêmes) devra se poursuivre. Car nombreux seront ceux qui voudront s'en détourner. Pas nécessairement explicitement, ce n'est pas correct de demander l'abandon d'un idéal de justice, mais le risque existe que le socle ou le tronc commun, je vous cite cette menace dans mon propre pays aujourd'hui, devienne cet outil pleinement valorisé, mais pour les élèves ou les écoles en difficulté, tandis que les autres élèves et les autres écoles ont la tête ailleurs. Attention ! Attention à ce qu'en Wallonie comme en France, ou dans les autres pays, le socle commun ne devienne pas le « socle du pauvre ». Ce serait l'échec complet de ce à quoi nous avons voulu contribuer.

Dernier point, qui m'intéresse et que je vous suggère : si ce tronc commun définit une valeur, au fond, au niveau de la collectivité, avons-nous pensé à enseigner cette valeur-même...à nos élèves ? C'est un point que je ne vais pas développer là, mais auquel je m'intéresse : est-ce que nous pensons à enseigner l'école ? à dire à nos élèves pourquoi elle est comme ceci ou comme cela, à évoquer avec eux les enjeux des politiques scolaires ? Ils en sont les premiers bénéficiaires ou les premières victimes.... Je pense personnellement qu'une réflexion avec eux sur le tronc commun fait éminemment partie de ce que le tronc-même devrait enseigner !

Je vous remercie de votre attention !

