

Repenser le *curriculum* commun

BERTRAND GEAY,
sociologue,
Université de Picardie
(CURAPP-CNRS)

La mise en cohérence des programmes scolaires et, plus largement, des systèmes d'attentes et de sanction caractéristiques des différents niveaux du système d'enseignement a constitué l'un des enjeux majeurs de l'instauration de « l'école unique ». Et force est de constater que la France est probablement l'un des pays où ce travail de mise en cohérence du *curriculum* est demeuré le plus inachevé, contribuant pour une bonne part au renforcement des inégalités sociales de réussite scolaire.

D'un point de vue strictement formel, et relativement aux autres pays occidentaux, le *curriculum* de base français (du Cours Préparatoire à la 3^e) présente trois caractéristiques simples. Premièrement, les programmes d'enseignement sont diversifiés et relativement ambitieux. Par exemple, le fait d'enseigner, dès la deuxième classe du primaire, des éléments de sciences naturelles et de sciences sociales, puis le fait d'initier à l'algèbre, à la physique, à la culture littéraire et à l'analyse de la langue, ou encore de passer en revue l'ensemble des périodes historiques, n'ont rien de systématique dans les différents pays occidentaux. Deuxièmement, le passage dans la classe supérieure est, dans notre pays, en principe conditionné par le niveau scolaire, ce qui n'est nullement le cas dans tous les pays occidentaux ; de plus, le taux de redoublement français est le plus élevé de tous les pays occidentaux. Au total, en 2006, les élèves de 15 ans ayant redoublé au moins une fois représentaient 40% de leur génération alors que dans plus des deux tiers des pays de l'OCDE cette proportion était inférieure à 20%¹. Troisièmement, les élèves présentent pourtant de nombreuses lacunes sur des points essentiels des programmes et ce de manière croissante au fur et à mesure qu'ils passent d'un niveau à l'autre du système. Une enquête du service statistique du ministère de l'Éducation nationale conduite en 2003 a par exemple montré que 15% des élèves de 3^e maîtrisaient mal l'écrit². Les résultats

1. Christian Baudelot et Roger Establet, *L'élitisme républicain*, chap. 3.
2. Laurence Dauphin, Bruno Trosseille, « Les compétences générales des élèves en fin de collège », DEPP, *Note Evaluation*, C1, 0409, octobre 2004.

des enquêtes internationales PISA³, tout en étant construits différemment, attestent par ailleurs d'une évolution inquiétante, la part des élèves ayant une très faible maîtrise de la lecture passant de 15% en 2000 à 22% en 2006.

Il s'agit ici de comprendre que les difficultés spécifiques de l'école française ne sont pas à rechercher du côté de l'existence du « collège unique » ou d'un certain laxisme. Au contraire, les pays qui ont poussé le plus loin le principe de l'unification scolaire et qui ont proscrit le redoublement sont également ceux dont les performances moyennes sont les meilleures et où les écarts de réussite sont les moins importants. En réalité, comme l'ont bien montré Christian Baudelot et Roger Establet⁴, le système français n'est pas inefficace pour tous les élèves. Lorsque l'on compare les systèmes d'enseignement par catégories d'élèves, des meilleurs aux plus faibles, on constate que les « élites scolaires » françaises parviennent à des résultats comparables à ceux des meilleures « élites » à l'échelle internationale (proches par exemple des meilleurs élèves finlandais). Et à l'inverse, les résultats obtenus par les élèves français les plus faibles sont proches de ceux des plus mauvais élèves des pays de l'OCDE obtenant globalement les scores les plus médiocres (la France se rapprochant de ce point de vue de la Turquie et du Mexique). De plus, comme on pouvait s'y attendre, ces écarts sont très directement corrélés à l'origine sociale des élèves, de sorte que le système français est devenu l'un des plus inégalitaires⁵.

Compétition et « laisser-passer » : l'inégalité à la française

Dans la mesure où les pays les plus égalitaires et qui obtiennent globalement les meilleurs résultats sont ceux qui ont supprimé les filières, les groupes de niveau et le redoublement, s'agirait-il de simplement maintenir le principe de l'école unique et de supprimer le redoublement pour obtenir des résultats comparables en France ? Ce n'est pas si simple et ce pour trois raisons. Premièrement, le niveau des inégalités socioéconomiques dans un pays conditionne largement l'ampleur des inégalités scolaires. Ainsi, la position des pays scandinaves dans les palmarès scolaires internationaux n'est pas sans lien avec le type de politique salariale et le type de protection sociale qui ont été mises en place historiquement dans ces pays. Sous cet angle, la responsabilité de l'institution scolaire n'est pas directement engagée. Il convient toutefois de veiller à ce que la dimension sociale de la question

3. Programme international pour le suivi des acquis des élèves / *Programme for International Student Assessment*. Ces enquêtes sont publiées tous les trois ans, elles évaluent les systèmes éducatifs des 30 pays de l'OCDE et, aujourd'hui, d'une cinquantaine d'autres. Si ces enquêtes restent insuffisantes pour comprendre les propriétés relatives des différents systèmes nationaux et si elles contribuent à l'imposition des politiques néo-libérales à l'échelle internationale, elles sont néanmoins suffisamment bien conduites pour offrir d'intéressants éléments de comparaison.
4. Christian Baudelot et Roger Establet, *L'élitisme républicain*, op. cit.
5. Les statisticiens de PISA ont par exemple montré que, pour les jeunes de 15 ans, le capital culturel explique en moyenne 6,1 points de variance des écarts scolaires mais que, dans le cas français, il explique 15 points de variance des écarts scolaires. Ce type de calculs est à manipuler avec précaution, il indique néanmoins une tendance.

scolaire ne soit jamais évacuée et que la structuration du tissu scolaire ne vienne pas aggraver ces déterminations sociales.

Deuxièmement, la critique légitime du redoublement ne peut faire oublier que la gestion des flux scolaires qui s'est progressivement mise en place dans notre pays ne relève plus, depuis longtemps, d'un strict modèle « élitiste » ou « sélectif ». En réponse à la critique sociologique déjà ancienne du redoublement⁶, mais aussi pour tenir les objectifs de « démocratisation » fixés à la fin des années 1980⁷, les préconisations en matière de diminution des taux de redoublement que l'on a vues régulièrement réitérées depuis les années 1990 n'ont pas été sans effet sur les pratiques des professionnels et des familles. Le redoublement s'est en quelque sorte ajusté aux cas jugés les plus « rattrapables », sur la base d'un diagnostic autant psychologique (ou psychologisant) que cognitif, et en fonction des relations existant localement entre les familles et l'institution scolaire, du nombre d'élèves potentiellement concernés, etc. Les conseils de classe prennent couramment la décision de faire « passer » les élèves les plus en difficulté au niveau supérieur pour leur permettre d'accéder le plus rapidement possible à un palier d'orientation. Et, du cours préparatoire à la 3^e, c'est l'ensemble du système qui fonctionne aujourd'hui sur le mode de cet ajustement au cas par cas, dans ce mélange de sanction par à-coups et de « laisser-passer », de compétition et de passage « à l'ancienneté ». Ce bricolage permet sans doute que les situations scolaires restent malgré tout « tenables ». Il assure néanmoins la perpétuation de pratiques qui cumulent tous les inconvénients : ceux liés à la stigmatisation et à la répétition stérile du programme qu'implique le redoublement ; ceux d'une situation où à tous les niveaux, une part importante des élèves présents dans les classes a décroché cognitivement des apprentissages⁸.

Troisièmement, le recours aux seules comparaisons internationales pose problème pour au moins deux raisons. D'une part, la comparaison de pays avec et sans redoublements pose le problème de l'âge auquel devraient être faites les comparaisons, pour tenir compte du simple effet de décalage dans le suivi du *curriculum* qui peut s'observer dans le cas d'une partie au moins des redoublants. D'autre part, ces comparaisons qui ne portent que sur quelques grands domaines de savoirs instrumentaux finissent par donner un statut de plus en plus privilégié à ces domaines de connaissance au sein des systèmes d'enseignement. Or, les contenus de l'enseignement de base devraient être appréciés au regard des finalités

6. Christian Baudelot et Roger Establet, *L'école primaire divisée*, Paris, Maspéro, 1975.
7. Sylvain Broccolichi et Françoise Œuvrard, « L'engrenage », in Pierre Bourdieu (dir.), *La misère du monde*, op. cit., p. 639-648 ; et Sandrine Garcia et Franck Poupeau, « La mesure de la "démocratisation" scolaire », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 149, p. 74-87.
8. Élisabeth Bautier, « Changements curriculaires : des exigences contradictoires qui construisent des inégalités », et Stéphane Bonnéry, « La difficulté scolaire : fatalité ou défi pour une politique de démocratisation ? », in : Choukri Ben Ayed (dir.), *L'école démocratique. Vers un renoncement politique ?*, Paris, A. Colin, 2010.

de « l'école pour tous », et la place importante réservée dans l'enseignement français à la culture scientifique, littéraire et historique peut être considérée comme un atout dans la formation du citoyen. Il n'en reste pas moins que se pose dans les pays comme la France, et souvent dans les pays latins, la question de l'économie d'ensemble des programmes, de leur accessibilité et de leur progressivité, la multiplicité non maîtrisée des attentes conduisant presque mécaniquement à mettre en échec une partie des élèves et à reporter sur le temps extra-scolaire une partie des apprentissages.

Dans ces conditions, supprimer le redoublement sans remettre à plat l'ensemble du *curriculum* pourrait très bien se traduire par une accentuation des traits qui caractérisent aujourd'hui le système d'enseignement français. Le décrochage cognitif pourrait alors concerner des fractions plus importantes d'élèves. Et la gestion pédagogique de la situation créée pourrait alors consister soit à développer les filières plus ou moins visibles de relégation qui existent d'ores et déjà, soit à diminuer encore le niveau d'exigence pour tous au sein de chaque classe pour ne réserver la totalité du programme et sa maîtrise effective qu'à la fraction la mieux dotée des élèves, dans une sorte de tolérance à « l'inaptitude » bien dans l'esprit d'un certain psychologisme ambiant. Le mot d'ordre de « l'individualisation » des apprentissages prendrait alors un sens tout à fait singulier. On voit par là que dans une perspective égalitaire, la validation des savoirs maîtrisés par les élèves, le maintien d'exigences communes et la cohérence des programmes constituent le pendant indispensable de mesures telles que l'abolition du redoublement.

Une politique égalitaire inachevée

La question des savoirs de base devant être maîtrisés par une classe d'âge au terme de l'enseignement obligatoire a été posée à maintes reprises depuis les années 1960, sans jamais trouver de réponse d'ensemble. Dans les années 1970, la « rénovation pédagogique » s'applique par secteurs disciplinaires entiers, l'approche constructiviste conduisant en bien des cas à importer le vocabulaire universitaire et les distinctions théoriques de l'univers de la recherche non seulement dans les recommandations adressées aux maîtres mais dans les programmes d'enseignement eux-mêmes (par exemple dans l'enseignement de la langue française ou des mathématiques). Ces éléments viennent alors se juxtaposer avec les exigences issues de l'humanisme classique. Et la coexistence

entre l'ambition interdisciplinaire des disciplines d'éveil de l'élémentaire et la spécialisation disciplinaire toujours aussi affirmée des disciplines du secondaire ne contribue en rien à mettre en cohérence les deux niveaux d'enseignement. C'est d'ailleurs à cette époque que, dans l'enseignement secondaire, on prend l'habitude de régler la question de l'interdisciplinarité dans le cadre de projets mis en place en marge des séances ordinaires (« 10% » et PACTE, préfigurant les PAE, IDD, TPE, etc.).

En réalité, la lutte entre courants théoriques mais aussi entre disciplines établies et disciplines nouvelles bat son plein. On débat par exemple de l'intégration aux programmes du collège des savoirs techniques et professionnels, dans l'objectif de limiter la dépréciation dont sont victimes les filières professionnelles. Mais cette intégration ne se réalise que sous la forme d'une discipline nouvelle, la technologie, qui va comme les autres partir à la recherche de ses titres de noblesse, autrement dit de son épistémologie et de sa didactique théorique. Les rapports entre langues « vivantes » et langues « mortes » mais aussi les manières d'enseigner les langues et les civilisations font aussi l'objet de vives discussions. Surtout, aucune vision politique ne s'impose pour déterminer de quoi doit se composer le nouvel universalisme d'un enseignement multidisciplinaire de haut niveau ouvert à tous. Par ailleurs, la lutte entre les « primaires » et les « secondaires » pour la définition de la compétence et du statut légitimes des professeurs de collège redouble d'intensité, encouragée par les divisions politiques qui traversent la principale fédération syndicale de l'enseignement (le SNI-Pegc-FEN étant dirigé depuis ses origines par le courant républicain et le SNES-FEN étant dirigé depuis la fin des années 1960 par le courant Unité et action proche du Parti communiste). À cette étape, la pratique du redoublement, ancienne mais déjà fortement critiquée, se trouve renforcée par le nouvel état du système où il devient de plus en plus difficile de faire assimiler la totalité des éléments du programme à tous les élèves qui fréquentent désormais le *curriculum* commun.

Avec l'arrivée de la gauche au pouvoir, au début des années 1980, les courants qui avaient contribué à la « rénovation » des années 1960 et 1970 bénéficient d'un regain de leur influence. Mais en privilégiant la libération des initiatives et la décentralisation, le ministre Alain Savary ne s'attelle pas vraiment à une remise à plat des programmes de l'enseignement de base. Par exemple, les programmes de l'enseignement élémentaire font une plus large place à la diversité

des formes de la lecture et à la démarche d'éveil. Dans les collèges, la réflexion part dans une direction plus organisationnelle, avec la remise au goût du jour de la technique des groupes de niveau, déjà expérimentée dans les années 1960. Mais surtout, à partir de 1983-84, le débat public tourne à la défaveur des « rénovateurs ». Les pamphlets contre les « méthodes actives » et la « primarisation » de l'enseignement secondaire se multiplient. Et avec Jean-Pierre Chevènement, sous le gouvernement de gauche, puis René Monory, dans le cadre de la « cohabitation », le ministère s'attache surtout à donner des signes d'un pseudo-retour à la tradition – avec la prétendue réhabilitation du lire-écrire-compter ou la supposée réintroduction de l'histoire et de l'instruction civique.

Le rapport confié à Pierre Bourdieu et François Gros, sous le ministère Jospin, représente une tentative de mettre fin à cette inconséquence des politiques scolaires dans le domaine des contenus d'enseignement. À un moment où les finalités du système d'enseignement sont reformulées et où les luttes autour du statut des professeurs de collège semblent trouver une solution définitive – avec l'intégration des PEGC au corps des certifiés –, il s'agit de trouver une méthode permettant de définir de nouveaux équilibres et de réviser de façon continue les programmes d'enseignement. La mise en place du Conseil National des Programmes (CNP), intégrée à la loi d'orientation de 1989, répond à cet objectif, en créant une instance dégagée des intérêts politiques les plus immédiats comme de l'emprise des corps d'inspection et des associations de défense des disciplines. Dans les premiers temps de son fonctionnement, le CNP permet quelques avancées dans ce sens. Mais faute d'une autonomie suffisante et d'un soutien durable de la part des ministres qui se succèdent au cours des années 1990, son impact reste limité.

La loi d'orientation de 1989 met également en place la politique des cycles à l'école maternelle et élémentaire. En redécoupant le curriculum en trois ensembles (cycle 1 : classes maternelles ; cycle 2 : grande section, CP et CE1 ; cycle 3 : CE2, CM1 et CM2), l'objectif est de renforcer la cohérence pédagogique au sein de chaque ensemble, d'inciter à différencier les rythmes d'apprentissage et de reporter les éventuels redoublements en fin de cycle – puisque les préconisations officielles vont désormais dans le sens d'une réduction des redoublements. Mais la mise en œuvre de cette politique est pensée comme exclusivement locale, les « projets de cycles » devant être parties prenantes des « projets d'école » qu'il s'agit dans le même temps de systématiser. Et faute de

règles s'imposant à toutes les écoles, faute aussi de volonté politique durable, l'inertie propre du système est la plus importante et il ne reste progressivement de la notion de cycle qu'un élément de complexification purement bureaucratique du *curriculum*.

La montée de l'utilitarisme

Le double échec du CNP et de la politique des cycles n'est pas sans conséquences. Alors que les contradictions du système français continuent de produire leurs effets délétères, les préconisations néo-libérales ne cessent de gagner du terrain. Les contenus continuent d'être discutés et réformés à la marge à l'échelle nationale, mais la régulation pratique des arbitrages à opérer dans les programmes et la gestion de la difficulté scolaire est de plus en plus déléguée à l'échelle locale. Dans leurs discours et dans leurs plans de mesures diverses, les ministres ne cessent de « redonner la priorité aux apprentissages fondamentaux », mais le cadrage national perd peu à peu de sa consistance. Dans le monde syndical, les courants anti-néo-libéraux les plus attentifs aux questions professionnelles tentent un contre-feu, en préconisant la promotion d'une « culture commune », mais sans parvenir à imposer une définition partagée à l'ensemble des syndicats et courants concernés. Une conception plus utilitariste des savoirs inspire de plus en plus nettement les textes officiels, en particulier à travers l'irruption de la notion de « compétence » qui, en faisant un détour par le monde clos des institutions européennes, a entre-temps pris le sens de savoir de la pratique, traduction technico-bureaucratique de ce qui est directement attendu au sein des entreprises⁹. Par ailleurs, mais de façon parfaitement complémentaire dans l'optique néo-libérale, les évaluations nationales et les « projets » d'école ou d'établissement sont de plus en plus utilisés à des fins de comparaison et de mise en concurrence.

D'une certaine manière, la loi Fillon de 2005 ne fait que tirer les conséquences de cette évolution, en supprimant le CNP et en instaurant le « socle commun de connaissances et de compétences ». Au terme des luttes et des négociations dont il est l'objet, ce « socle » présente finalement trois caractéristiques. Il introduit un référentiel bureaucratique se superposant à la liste des programmes. Il ouvre la possibilité de parcours d'apprentissages individualisés et recentrés sur des éléments des programmes identifiés comme prioritaires. Il rapproche par là le système français des principes chers

9. Françoise Ropé et Lucie Tanguy, *Savoirs et compétences*, Paris L'Harmattan, 1994 ; Isabelle Bruno, Pierre Clément, Christian Laval, *La grande mutation. Néolibéralisme et éducation en Europe*, Paris, Syllepse, 2010.

aux néo-libéraux dans le domaine des savoirs : l'enseignement à la carte et la valorisation des savoirs utilitaires pour les élèves les plus faibles (l'anglais de communication internationale plutôt que les langues et civilisations étrangères, la maîtrise du calcul plutôt que la culture scientifique, etc.).

On voit ainsi le système d'enseignement français évoluer lentement dans le sens des préconisations internationales, sans gagner ni en efficacité pédagogique ni en égalité sociale. Pire, son incapacité à régler les questions laissées en jachère depuis l'instauration du « collègue unique » contribue à crédibiliser chaque jour un peu plus les présumées vertus de l'ajustement local du *curriculum* et de l'individualisation des parcours, et à aggraver du même coup les aspects les plus délétères de son évolution. ■