

Claude LELIEVRE

La notion ou l'expression de "socle commun de connaissance et de compétence" est à l'évidence en tension voire en opposition avec d'autres expressions telles que « culture commune » voire "minimum culturel commun" ou "savoir commun minimum". En tout état de cause, on notera que l'adjectif qui se retrouve dans toutes ces expressions est l'adjectif "commun".

Il s'agit donc avant tout de la question de la définition et de l'obtention d'un "bien commun" partagé. Et non pas de l'opposition entre ce qui est appréhendé comme "général" et ce qui est conçu comme "spécialisé" ou "particulier" (comme dans l'expression bien connue et traditionnelle de "culture générale").

Contrairement à ce que l'on croit souvent, la définition d'un « savoir commun minimal » ou d'« un socle commun de connaissances et de compétences » n'a pas été particulièrement focalisée sur les élèves en échec scolaire, mais a pris pour horizon par exemple – lors du conseil des ministres du 2 mars 1977 présidé par Valéry Giscard d'Estaing - « les caractéristiques des jeunes qui constituent la majorité statistique de nos collègues » ; ou bien encore - dans le rapport du Conseil national des programmes de décembre 1984 signé Luc Ferry - " les élèves moyens faibles qui, sans être en situation d'échec scolaire, parviennent trop souvent en fin de collège munis d'un bagage dont c'est un euphémisme de dire qu'il est insuffisant ». Et le décret d'application de la loi d'orientation d'avril 2005 sur le « socle commun de connaissances et de compétences » l'énonce explicitement : « « S'agissant d'une culture commune pour tous les élèves, le socle traduit tout autant une ambition pour les plus fragiles qu'une exigence pour tous les élèves ».

Le problème – mais manqué et différé dès le départ – se pose de fait dès le début de la cinquième République. L'ordonnance du 6 janvier 1959 de Jean Berthoin, ministre d'un gouvernement dirigé par Charles de Gaulle, prolonge la scolarité obligatoire de deux ans et la porte à seize ans révolus pour les enfants qui auront six ans à partir du premier janvier 1959. La mesure ne sera donc effective qu'à partir seulement de 1967. Et c'est le début des complications et de la confusion car, entre le moment de la décision (qui aurait dû être accompagnée d'une redéfinition de l'instruction obligatoire approfondie que l'on pouvait attendre de cet allongement) et le moment où la prolongation de la scolarité obligatoire devient effective, la réforme Cappellet-Fouchet de 1963 institue un Collège d'enseignement secondaire (le CES) qui réunit « sous le même toit - comme le dit le ministre Fouchet - toutes les formes d'enseignement entre la fin des études élémentaires et la fin de la scolarité obligatoire ». Une logique de rassemblement des filières en un même établissement, qui a pour but essentiel de faciliter une bonne orientation de tous les bons élèves en vue d'un recrutement élargi des élites, s'est substituée à la priorité de définir pour tous la bonne fin de la scolarité obligatoire allongée, l'instruction renouvelée et approfondie nécessaire à tous.

Un problème, à l'évidence, n'avait pas été résolu : la redéfinition du sens de la scolarité obligatoire pour tous, de l'École obligatoire. Dès le 25 juillet 1974, à sa première réunion de presse à l'Élysée, Valéry Giscard d'Estaing tient à montrer publiquement que le chef de l'État prend l'initiative et trace les

perspectives essentielles : « La question de la réforme de l'éducation est, pour moi, fondamentale [...]. Le premier objectif, c'est l'élévation du niveau de connaissance et de culture des Français [...]. On peut se poser la question de savoir si, à côté de l'obligation de scolarité jusqu'à seize ans, il ne faudrait pas imaginer *une autre obligation* qui serait de donner à chaque Française et à chaque Français *un savoir minimal* ».

A l'évidence donc, et dès le début, la question du collège unique est placée sous le signe du sens – culturel – que l'on doit donner à la scolarité obligatoire, à l'École obligatoire. Et Valéry Giscard d'Estaing a fait preuve, durant un certain temps, d'une forte détermination, comme en témoignent plusieurs comptes rendus de conseils présidentiels ou de conseils des ministres que l'on peut consulter aux Archives nationales. Par exemple, lors du conseil restreint du 7 février 1975, le Président prend soin de revenir sur l'idée avancée en 1974, et il insiste à nouveau sur ce qu'il estime essentiel. La méthode d'élaboration des programmes qui suit le vote de la loi doit être inversée par rapport à la pratique habituelle : on ne part plus des disciplines seules. Désormais, « se trouve prise en compte l'aptitude de l'élève à atteindre un objectif à la définition duquel la discipline considérée apporte sa contribution en fonction d'une vision globale des fins de l'action éducative ». La fin de celle-ci est « de faire acquérir à l'élève non seulement certaines connaissances culturelles mais aussi des méthodes de pensée et d'action, des capacités et des comportements intellectuels, manuels, sociaux ».

Le savoir minimum - objectif politique - doit précéder la mise en œuvre technique, à savoir les programmes. On aboutit ainsi à la publication d'une brochure, après sa présentation le 2 mars 1977 en conseil des ministres, intitulée « *Savoir et savoirs-faire à l'issue de la scolarité obligatoire* ». Le titre même répond en principe clairement à la demande présidentielle. Le texte définit en effet (je cite) « un contenu commun appelé à être acquis, éventuellement au travers de pédagogies différenciées, par tous les jeunes ayant parcouru les cycles complets de la scolarité obligatoire. Il ne peut être question d'aligner cette formation de base sur les performances des élèves les plus médiocres ; encore ne faut-il pas se préoccuper seulement des meilleurs. Il est donc important de connaître avec objectivité les caractéristiques des jeunes qui constituent, toutes classes confondues, la majorité statistique de nos collèges ».

Projet politique par excellence, la question du savoir minimum échoue en réalité dans sa mise en œuvre à partir du moment où les préoccupations dominantes vont changer : le nouveau ministre de l'Éducation, Christian Beullac, entré en fonction le 3 avril 1978, est chargé – devant l'opposition rencontrée – de ralentir la mise en œuvre de la loi du 11 juillet 1975. En 1980 les programmes disciplinaires sont bien réformés, mais le savoir minimum a sombré dans l'oubli.

En décembre 1983, le président de la République François Mitterrand confie au Collège de France la mission de faire un rapport sur les enseignements primaires et secondaires. La demande de François Mitterrand n'impliquait nullement que la réflexion s'oriente vers la « définition d'un minimum culturel commun ». Or c'est précisément ce que le rapport du Collège de France rédigé par Pierre Bourdieu met en avant : « Des programmes nationaux devraient *définir le minimum culturel commun, c'est à dire le noyau de savoirs et de savoirs-faire fondamentaux et obligatoires* que tous les citoyens devraient

posséder. Cette formation élémentaire ne devrait pas être conçue comme une sorte de formation achevée et terminale, mais comme le point de départ d'une formation permanente. Elle devrait donc mettre l'accent sur les savoirs fondamentaux qui sont la condition de l'acquisition de tous les autres savoirs. Elle devrait mettre aussi l'accent sur les formes de pensée et les méthodes les plus générales et les plus transposables ». Ce rapport n'aura finalement aucun effet direct sur le fonctionnement du système éducatif français.

En septembre 1994, le ministre de l'Education nationale François Bayrou indique que les programmes des collèges devraient être « recentrés sur l'essentiel », « allégés », et qu'il convient de rechercher « les meilleures cohérences possibles entre les disciplines »

Le Conseil national des programmes travaille selon ces orientations ; et, chemin faisant, il comprend la demande ministérielle comme pouvant aller dans le sens de « *la construction d'une culture commune* », d' « *un socle commun de connaissances et de compétences* », deux formules - semble-t-il - équivalentes pour lui.

Le rapport, rédigé par son président Luc Ferry, indique qu' « il convient, face à l'hétérogénéité des élèves, sinon des classes, de réaffirmer la volonté de transmettre à tous *une culture commune, un socle de compétences théoriques, réflexives et pratiques fondamentales*. Sans pénaliser en rien les meilleurs élèves, pour lesquels sont prévus des possibilités d'approfondissement, il s'agirait de relever le défi posé par ces élèves "moyens-faibles" qui, sans être en situation d'échec scolaire, parviennent trop souvent en fin de collège munis d'un bagage dont c'est un euphémisme de dire qu'il est insuffisant ».

Luc Ferry, après avoir été ministre de l'Education nationale puis remplacé par Fillon, a commenté dans « *La Jaune et la Rouge* » (la revue des anciens élèves de polytechnique), en mars 2006, les deux acceptions retenues de "socle commun" et de "culture commune".

« J'ai choisi l'expression "socle commun" dans la mesure où le terme de "culture" ne me paraissait pas très adapté – la culture, c'est plutôt ce qui reste après l'école. Le rapport de la Commission Fauroux a par la suite donné à la notion de socle commun le sens de SMIC culturel, ce qui ne correspondait pas à notre conception initiale [...].

Nous avons réfléchi à la manière dont il fallait entendre cette notion. Il y a en effet deux conceptions possibles du socle commun. La première, la plus naïve, correspond à la manière dont on a interprété la loi Fillon. Définir le socle commun consisterait à se mettre d'accord sur un petit nombre d'éléments de connaissance à maîtriser : les vingt dates historiques, les quinze personnages clefs, etc. Mais un tel projet est absurde. Car d'une part, il est utopique d'imaginer que l'on puisse mettre d'accord une communauté de professeurs sur un ensemble de connaissances élémentaires ainsi comprises ; d'autre part, en admettant qu'une commission parvienne à un tel accord, il faut se représenter que cela aurait nécessairement pour conséquence d'invalider le reste du programme. Si l'on estime que dans les programmes il y a l'essentiel et l'accessoire, autant supprimer ce qui n'apparaît pas fondamental. C'est cette première conception qui est la plus répandue ; celle, notamment, qu'ont reprise les parlementaires qui ont dernièrement voulu réfléchir au socle commun.

La seconde conception du socle commun consiste à chercher à définir l'essentiel des programmes en un autre sens. Prenons une métaphore : vous avez lu un grand livre – *L'Education sentimentale, Le Rouge et le Noir* – et vous souhaitez, après l'avoir refermé, le raconter à quelqu'un : il vous faut nécessairement aller à l'essentiel. Vous n'allez pas réciter chaque phrase du livre ; vous évoquerez l'apport historique, la

grande expérience humaine (l'ascension sociale, par exemple, pour *Le Rouge et le Noir*) sur lesquels le livre donne à penser. C'est ainsi qu'il faut comprendre le socle commun : il s'agit, dans les programmes, de souligner ce qu'il faut avoir acquis. Cela ne signifie pas que le reste est accessoire ; le roman ne constitue pas "l'accessoire" [...]. D'une certaine façon, on peut considérer que définir le socle commun revient à transformer le savoir en culture – ce qu'il reste quand on a tout oublié. Voyez cependant que ce qu'on a oublié ne constitue pas l'accessoire : s'il n'y avait pas toutes les phrases écrites par Stendhal, on ne lirait pas *Le Rouge et le Noir*.

Le socle commun, c'est donc ce qui constitue l'essentiel des programmes en ce sens bien précis : il s'agit de définir ce vers quoi tendent les moments qui peuvent paraître secondaires dans les programmes ("secondaires" ne signifiant pas "inutiles"). Le socle commun ne peut donc pas se réduire à l'idée d'outils fondamentaux – "lire, écrire, compter" par exemple. Et cela, parce qu'il n'y a pas que des outils et des compétences dans les programmes ; il y a aussi des moments de culture, des expériences humaines fondamentales. On ne peut donc avoir une conception uniquement instrumentale du socle commun ».

Finalement, où en est-on ? Après quelques péripéties non sans significations au moment de la discussion de la loi d'orientation de 2005 au Parlement (en particulier la disparition momentanée, dans le projet de loi, de l'adjectif « commun » pourtant central dans les expressions bien connues de « socle commun de connaissances et de compétences » ou de « culture commune »), l'article 9 de « *la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école* » du 23 avril 2005 (dite "loi Fillon", du nom du ministre de l'Education nationale alors en exercice) dispose que « La scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société ».

Je ne saurais trop insister sur le fait que la fin du texte du décret d'application du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences insiste à juste titre sur le fait que la logique même du socle (conçu comme ce qu'il est indispensable de maîtriser) implique que les grandes « compétences » ne sont pas compensables : le socle est fait aussi bien pour les élèves faibles que pour les élèves moyens ou bons (qui peuvent avoir des « lacunes » importantes dans telle ou telle compétence, mais qui, dans ce cadre, ne peuvent pas - et ne doivent pas - être compensées par des « excellences » dans telle ou telle autre, puisque toutes les grandes « compétences » sont conçues comme indispensables). Il y va d'une *culture de base équilibrée* à maîtriser par tous et par chacun. Et c'est bien en cela que l'adjectif « commun » est capital.

« S'agissant d'une culture commune pour tous les élèves, le socle traduit tout autant une ambition pour les plus fragiles qu'une exigence pour tous les élèves. Les graves manques pour les uns et les lacunes pour les autres à la sortie de l'école obligatoire constituent des freins à une pleine réussite et à l'exercice d'une citoyenneté libre et responsable. Ainsi, le socle commun possède une unité : sa maîtrise à la fin de la scolarité obligatoire ne peut être que globale, car les compétences qui le constituent, avec leur liste principale de connaissances, de capacités et d'attitudes, sont complémentaires et également nécessaires. Chacun des domaines constitutifs du socle commun contribue à l'insertion professionnelle, sociale et

civique des élèves ; il ne peut donc y avoir de compensation entre les compétences requises qui composent un tout, à la manière des qualités de l'homme ou des droits et devoirs des citoyens ».

Si l'on prend tout cela vraiment au sérieux, il apparaît à l'évidence que cela aurait du – devrait - impliquer des changements considérables (pour tous) dans l'organisation même des établissements et des classes (quid, par exemple, des classes simultanées'', qui plus est à échéance annuelle ?) ? Quid des changements importants nécessaires alors dans l'organisation des curricula, dans les types d'évaluations, dans la formation professionnelle des enseignants ?

Enfin et surtout reste le problème redoutable de la précision et de la pertinence des évaluations qui semble central en l'occurrence, et particulièrement épineux. Et qui, à mon sens n'a guère été traité en réalité si l'on en juge en particulier par la teneur très inégale (et parfois effarante) du livret de compétence, et sur le cafouillage des évaluations terminales de la fin du collège.

La conception du « socle » n'a guère de sens si on ne sait pas bien évaluer ce qu'il y a à maîtriser en (toute) priorité. Il ne faudrait certes pas cependant que la « commodité » de certains types d'évaluation l'emporte dans la détermination de ce qui doit être maîtrisé (voire parfois sur sa complexité). Mais il ne faudrait pas non plus que l'on escamote la nécessité de l'appréciation la plus objectivée et la plus précise possible de ce qui doit être effectivement « maîtrisé » en priorité, sous peine (une fois encore ?) de se payer de mots. Or on est loin du compte.

La définition fine du « socle commun de connaissances et de compétence » reste à faire. Ce qui est un enjeu décisif pour refonder et redonner sens à une École obligatoire à hauteur du XXI^e siècle, une École obligatoire qui a été historiquement la colonne vertébrale de l'Éducation nationale sous peine que le libéralisme scolaire l'emporte sans retour possible.