

Université de Lyon

**Ecole doctorale Education-psychologie-information et
communication**

INSTITUT DES SCIENCES ET PRATIQUES D'EDUCATION ET DE
FORMATION

Département des Sciences de l'Éducation

UMR Éducation & politiques

« Malgoverno » éducatif et questions curriculaires en France

Fil rouge sur travaux (1985-2010)

Roger-François Gauthier

Thèse pour le doctorat en sciences de l'éducation

Directeur de recherche : André. D. Robert

Soutenue le 25 janvier 2011 à l'Université Lumière Lyon 2

Membres du jury :

Alain Bouvier, Professeur des Universités à l'Université de Poitiers, Recteur d'académie

Jean-Marie De Ketele, Professeur émérite à l'Université Catholique de Louvain

Michel Develay, Professeur des Universités émérite à l'Université Lumière (Lyon 2)

Yves Reuter, Professeur des Universités à l'Université Lille 3

André D. Robert, Professeur des Universités à l'Université Lumière (Lyon 2)

Agnès van Zanten, Professeure (Sciences-Po, EHESS), directrice de recherches au CNRS.

Remerciements et alia

Une thèse de facture quelque peu spécifique comme celle-ci et dont l'élaboration a, à la fois, de fait, couvert une longue période et consisté à rencontrer et collaborer avec d'innombrables personnes appelle des remerciements eux aussi spécifiques. Choisissons de les formuler de façon anonyme :

Nous remercions pour commencer les membres du jury, parmi lesquels, au premier chef, le directeur de la thèse, non seulement pour 'avoir accepté de braver les contraintes de la « doodlisation » de leurs très denses agendas aux fins de trouver une date pour la soutenance, mais surtout pour nous avoir fait l'honneur et la confiance d'avoir accepté de nous accompagner dans une démarche relativement différente des usages ;

Nous remercions les nombreux collègues, administrateurs ou inspecteurs généraux qui, parfois malgré les apparences, nous ont, au sein de l'institution, supporté aux deux sens du mot. Certains ont remarquablement joué auprès de nous un rôle amical de guidage et d'écho et nous ont témoigné l'estime qui nous était indispensable ;

Nous remercions spécifiquement certains de ceux qui furent ou sont aujourd'hui nos supérieurs hiérarchiques, pour nous avoir inspiré et respecté, en nous confiant les affaires passionnantes pour lesquelles ils se sont tournés vers nous ;

Nous remercions l'ensemble de nos collaborateurs, de toute origine et statut, dont l'apport professionnel de spécialistes a souvent contribué à nous faire bénéficier des données et des outils qu'ils maîtrisaient ;

Nous remercions les universitaires, chercheurs et doctorants, français comme étrangers, qui nous ont depuis longtemps ouvert leurs travaux et leur confiance, sans ostracisme pour quelqu'un qui n'était pas des leurs : c'est sans doute là qu'il est le plus injuste de ne pas citer de noms, mais c'est aussi cette liste qui serait la plus nombreuse ;

Nous remercions les professeurs des écoles, de l'enseignement secondaire et des universités, ainsi que les présidents d'universités, les chefs d'établissements et tous leurs collaborateurs, mais aussi les cadres territoriaux de l'éducation nationale qui, en nous ouvrant leurs classes, leurs établissements et leurs dossiers, nous ont régulièrement garanti l'accès à la matière vive de nos observations et analyses ;

Nous remercions nos étudiants de masters de Lyon II et de Paris V, français et peut-être surtout étrangers, dont les exigences de comprendre nous apportaient des questions stimulantes, ainsi que

des visions inattendues : leurs encouragements ont fortement compté sur le chemin ; merci aussi aux responsables des différentes formations en question de nous avoir permis ces expériences ;

Nous remercions les responsables et interlocuteurs de plusieurs institutions, écoles, associations ou syndicats français ou étrangers, dont la confiance nous a été indispensable à développer et tester un certain nombre d'analyses, en particulier ceux des principales organisations d'enseignants et de chefs d'établissements, mais aussi de l'Ecole supérieure de l'éducation nationale (ESEN, Poitiers), du Centre international d'études pédagogiques(CIEP), et notamment du comité de rédaction de la revue internationale d'éducation (RIE), de l'Institut national de recherche pédagogique (INRP), et notamment de son service de Veille scientifique, de plusieurs CRDP comme du service Ville Ecole Intégration du CNDP, de l'Association française des administrateurs de l'éducation (AFAE), comme d'Education et Devenir ou du Centre de Recherche et d'Action Pédagogique (CRAP), de l'Agence Française de Développement (AFD), du Council of Boards of School Education in India(COBSE), de l'Istituto Nazionale dell'Innovazione e della Ricerca Educativa (INDIRE, Florence), de l'University of Cambridge International Examinations(UCIE, Royaume-Uni) ;

Nous remercions les responsables d'organisations internationales, et en particulier de l'UNESCO, du Bureau régional de Dakar ou du Bureau international de l'éducation (BIE) de Genève pour les défis qu'ils nous ont lancés et l'esprit d'ouverture avec lequel ils ont conçu notre relation depuis l'origine;

Nous remercions les éditeurs et journalistes qui ont aussi régulièrement accompagné nos travaux, en particulier les éditeurs scolaires, notamment au sein de l'association « Savoir-Livre », les journalistes de l'Agence Education Formation (AEF) ou les éditions Retz ;

Nous remercions plus que tous le petit groupe de nos proches, amis qui furent souvent des complices sur bien des questions évoquées ici, parents hélas éloignés, épouse, sœur et enfants, pour nous avoir si patiemment et si sereinement témoigné l'affection qui permet de passer les creux des vagues que la vie multiplie parfois à l'horizon ;

Nous voulons aussi avoir une pensée pour le Genius loci d'un tout petit nombre de lieux de travail qui nous furent indispensables : celui du bureau de notre domicile, dans le XVIIème arrondissement de Paris, de la cour de la ferme d'Us, dans le Vexin français, des ruines de la meunerie romaine de Barbegal, à Fontvieille (Bouches-du Rhône), comme encore celui de la terrasse de Tignano, en terre de Chianti, d'où se laissent entrevoir les ombres du Val d'Elsa ;

Nous avons aussi une pensée inhabituelle vers les contraires de ceux et celles dont il a été question, tous ceux qui ont sur notre route tenté et souvent réussi à dresser les obstacles du scepticisme, des routines, de l'aveuglement du pouvoir, des corporatismes, du mépris ou, plus coupablement encore, du renoncement à penser.

SOMMAIRE

SOMMAIRE	5
INTRODUCTION	9
1. PREMIÈRE PARTIE : SUR UNE CANDIDATURE	12
1.1. Pourquoi des, et quels « travaux » ?	12
1.1.1. Le nœud initial : éléments biographiques.....	13
1.1.2. Variations et constantes dans les modes de production.....	18
<i>1.1.2.1. Le temps de la littérature grise</i>	18
<i>1.1.2.2. Le temps de la parenthèse « documentaire »</i>	19
<i>1.1.2.3. Le temps de l'expertise de terrain</i>	21
<i>1.1.2.4. Regards vers l'étranger et l'international</i>	23
<i>1.1.2.5. Des incursions de plus en plus systématiques vers la recherche</i>	28
1.1.3. Hétérogénéités compromettantes ?.....	31
1.1.4. D'excursions en cartographie.....	32
1.2. Pourquoi une thèse ?	34
1.2.1. Motifs de surface.....	35
<i>1.2.1.1. Manifester le doctorat en sciences de l'éducation comme nécessaire à l'exercice de fonctions de responsabilité en matière d'éducation nationale</i>	35
<i>1.2.1.2. Faciliter notre intégration dans des équipes internationales de responsables de politiques éducatives</i>	37
1.2.2. Aspirations plus profondes.....	38
<i>1.2.2.1. Demander une légitimation</i>	38
<i>1.2.2.2. Pouvoir susciter et orienter des recherches ultérieures dans les directions préfigurées par les travaux rassemblés</i>	39
1.2.3. La question de la légitimation.....	40
<i>1.2.3.1. Une cohérence dans l'objet construit</i>	40
<i>1.2.3.2. Un positionnement commun : le doublement critique</i>	41
<i>1.2.3.3. Une perspective dominante mais non exclusive : celle de l'assemblage</i>	41
<i>1.2.3.4. Une information caractérisée et fiable</i>	42
<i>1.2.3.5. Des raisonnements identifiables</i>	43
<i>1.2.3.6. Des résultats apparents</i>	44
2. LE MALGOVERNO FRANÇAIS EN ÉDUCATION	46
2.1. Un ministère de l'ignorance ?	48
2.1.1. « Système éducatif » : l'équivoque rédhibitoire.....	48
2.1.2. La grande panne de l'évaluation.....	50
<i>2.1.2.1. Un rejet politique paradoxal</i>	51
<i>2.1.2.2. L'impasse de l'évaluation des élèves</i>	54
2.1.3. Une éducation repliée sur l'hexagone.....	57
2.1.4. La pensée tenue en lisière.....	60
2.2. Le désordre des pouvoirs éducatifs	63
2.2.1. Des lignes hiérarchiques contradictoires par construction.....	64
2.2.2. Monopoles et impuissance de l'Etat central.....	65

3. L'ÉCOLE FRANÇAISE ET LE CURRICULUM : ENJEUX ET CHANCES D'UNE ACCLIMATATION..... 70

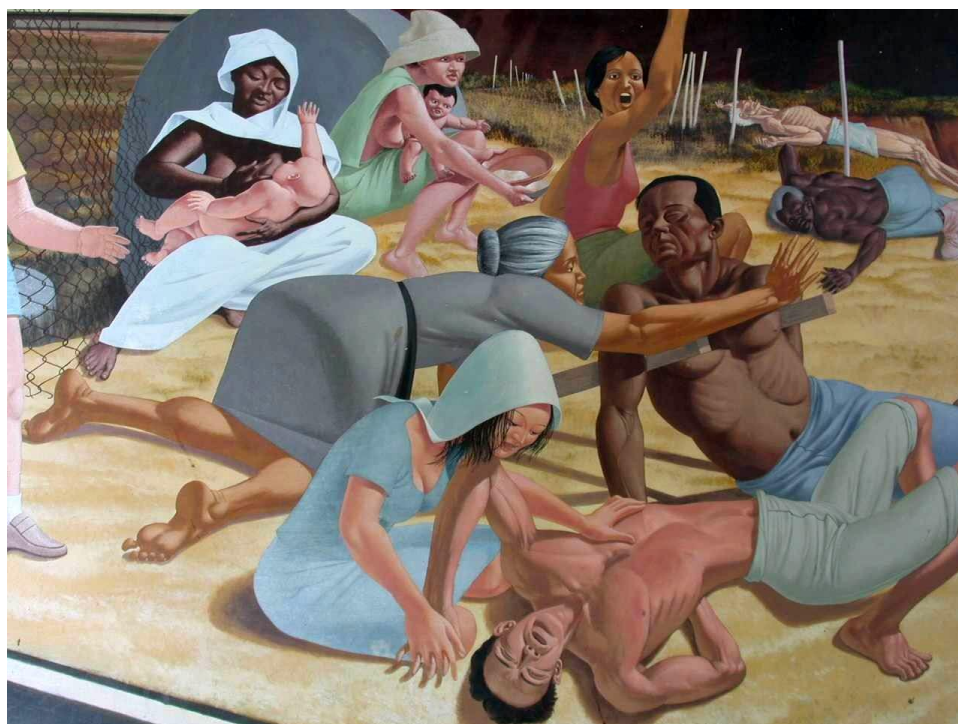
3.1. Sur les impasses de la fabrique des contenus.....	72
3.1.1. L'ancrage profond d'un système propriétaire et opaque	73
3.1.1.1. <i>Un désordre normatif</i>	73
3.1.1.2. <i>Tentatives avortées de réformer la fabrique</i>	75
3.1.1.3. <i>Une référence transcendante</i>	77
3.1.2. Les contenus, entre indifférence et politisation	78
3.1.2.1. <i>Indifférence paradoxale</i>	78
3.1.2.2. <i>Espoirs et risques d'une politisation contemporaine des enjeux</i>	80
3.2. Le socle commun et l'avenir suspendu des politiques curriculaires en France	82
3.2.1. Du faible étayage scientifique des politiques substantielles en France	83
3.2.2. Prémices ambiguës d'une politique curriculaire en France : le socle commun	86
3.2.3. Changer la donne des politiques éducatives : choix à éclairer	87

CONCLUSION 91

Retour sur un itinéraire	91
Acquis à valider	93
Positionnements à redéfinir : questions de recherche, questions d'engagement.....	94

LISTE DES ANNEXES..... 97

Annexe 1 : Liste des travaux présentés	99
A) Livres, livres collectifs, rapports (hors inspection générale), articles et contributions à un ouvrage collectif :	99
B) Rapports d'inspection générale (pilotage ou copilotage) :	100
C) Articles de revues :	101
D) Conférences et communications :	102
E) Interviews publiées :	103
Annexe 2 : Curriculum vitae succinct	105
Annexe 3 : Itinéraires de lectures	108
Histoire de l'éducation	108
Expériences étrangères	109
Sociologie de l'Education.....	109
Politiques éducatives, nationales ou mondiales	110
Questions curriculaires	110
Problématiques de l'évaluation	113
Positionnement des sciences et de la recherche en éducation.....	113
Annexe 4 : Synthèse sur l'audition (PREAK30).....	114



En haut : Ambrogio Lorenzetti, *Allegorie ed Effetti del Buono e Cattivo Governo*, Palazzo pubblico, Sienne (Italie), 1338 ; en bas : Aurelio C., *Il Malgoverno*, fresque, Managua (Nicaragua), Centre Mgr Oscar Arnulfo Romero, 1987

Note : Nous utilisons le mot de « malgoverno », emprunté à la langue italienne, pour plusieurs motifs : celui de « malgouvernance » pouvait être proposé en français, où il est attesté, mais il ne s'agit précisément pas de cela, la « gouvernance » évoquant une vision relativement dépolitisée du gouvernement, ainsi que trop peu tournée vers le sort réel des gens qui bénéficient ou pâtissent de cette politique. Quant à « malgouvernement », qui faisait aussi néologisme, il nous semblait mal passer dans la langue. « Malgoverno » renvoie à la description faite en 1338, par Ambrogio Lorenzetti, dans sa fresque *Allegorie ed Effetti del Buono e Cattivo Governo* -Figures et effets du bon et du mauvais gouvernement- de la Salle de la Paix du Palazzo Pubblico de Sienne (Toscane), et s'oppose à un buongoverno dont on garde l'espoir qu'il peut s'imaginer.

Introduction

« Ce document n'est pas une thèse ! » devrions-nous sans doute écrire, avec Magritte, pour commencer. Il a été en effet établi depuis l'origine avec le directeur de thèse que la candidature que nous présenterions pour l'obtention du doctorat serait essentiellement fondée sur des travaux que nous avons produits et publiés depuis 1985, c'est-à-dire sur une période de 25 ans, d'une façon hétérogène, et qu'ils seraient accompagnés d'un fil rouge, chargé de les mettre en perspective, à la fois par un regard rétrospectif et critique et par des ouvertures sur l'avenir.

Ce document est ce fil rouge.

Son enjeu nous apparaît de la façon suivante :

- S'agirait-il d'une thèse « sur travaux » ordinaire, il conviendrait, entre autres choses, de représenter au jury que différents travaux universitaires ont été guidés depuis l'origine par une visée plus ou moins claire et consciente, en tous les cas construisent en bout de chaîne une cohérence qui justifie que des textes éclatés, écrits au fil du temps, puissent jouer un rôle similaire à celui d'une thèse classiquement représentée par un travail-phare déposé dans un laps de temps convenu et plus limité ;
- Dans le cas présent il s'agit de plus que cela : non seulement en effet se pose la question de la cohérence entre les travaux présentés, écrits sur 25 ans, et de leur production de sens, mais aussi et surtout de leur recevabilité dans le cadre d'une thèse alors que, pour l'essentiel, ils n'ont pas été élaborés dans un cadre universitaire ni n'ont emprunté la forme de travaux dits « scientifiques ».

Toutefois, comme si la question générale n'était pas assez complexe, ni assez risquée, se pose aussi précisément celle du rapport qu'ont entretenu et qu'entretiennent les travaux présentés avec la recherche en éducation de façon générale, dans la mesure même où nous avons été conduits à réfléchir aussi à plusieurs reprises précisément sur certains aspects du développement des sciences de l'éducation, dans le cadre souvent plus général des rapports entre la connaissance disponible sur l'école et l'action politico-administrative. Ce qui revient à dire que les sciences de l'éducation constituent bien le référentiel à partir duquel nous souhaitons que ces travaux soient lus, mais aussi que les mêmes travaux n'ont pas hésité à plusieurs reprises à

s'aventurer de fait sur le terrain de la réflexion sur la recherche en éducation, sans même le savoir ni prendre le temps de le formuler ou de le proposer à la communauté scientifique. Par certains côtés le « fil rouge » (en réalité une tresse assez complexe) de ce document entreprend de rattraper ce temps perdu : l'entreprise de thèse, sur laquelle nous reviendrons, vise à raccommoder des choses séparées, à conforter des ponts qui n'ont été qu'à peine imaginés entre des postures et des métiers sur l'éducation qui ne se rencontraient pas aisément, à réfléchir non seulement à la cohérence et à la valeur internes de travaux antérieurs mais aussi à leur intégration dans des ensembles théoriques et réflexifs plus vastes qui ne peuvent se rattacher qu'aux sciences de l'éducation.

La première partie du présent texte est partiellement autobiographique : il s'agit en effet, avant de s'interroger sur les titres des travaux présentés à l'être dans le cadre d'une thèse de doctorat, d'indiquer dans ses grandes lignes une partie d'une histoire professionnelle (et personnelle) qui a conduit à orienter dans un sens spécifique la carrière d'un haut-fonctionnaire de l'Etat, puisqu'à leur origine au moins nos travaux en matière d'éducation ont directement résulté d'une construction complexe entre la prescription hiérarchique qui nous était adressée et notre décision de répondre de façon spécifique à cette même prescription.

Les deux autres parties d'un texte qui en contient trois ont en commun de tenter de présenter de façon cohérente les points d'étape et parfois les résultats d'un itinéraire dont la cohérence n'est bien sûr pas allée de soi. Il ne s'agit plus alors d'une chronologie mais d'une reconstruction *a posteriori* qui n'essaye pas d'apparaître selon les traits de quelque nécessité : il est apparu efficace de regrouper la référence aux différents textes en envisageant d'abord (partie 2) tout ce qui relevait du premier étage des réflexions et travaux que nous avons engagés, dans les marges immédiates de l'action administrative, et en référence relativement directe à l'organisation et à l'exercice du pouvoir, pour nous consacrer ensuite (partie 3) à ce qui aura été à l'intérieur du premier ensemble, mais s'en distinguant de plus en plus, une focale récurrente de notre travail, à savoir la question des contenus d'enseignement et de leur place au sein de la politique éducative générale.

La question de savoir en quoi, pourquoi les questions curriculaires ont eu une part relativement mineure dans les politiques éducatives françaises sur toute la période est au bout du compte la question autour de laquelle l'ensemble des travaux évoqués peuvent rétrospectivement s'ordonner sans trop perdre de leur substance spécifique :

elle débouche naturellement sur une autre, celle de savoir si, et avec quel bénéfice pour qui, il pourrait en être autrement. L'une des phrases du dernier paragraphe des « éléments de conclusion » qu'apporte André D. Robert à *L'école en France de 1945 à nos jours*¹ nous paraît non seulement aller dans le même sens, mais aussi tracer ce qu'aurait pu être rétrospectivement notre programme, comme ce qui pourrait être prospectivement notre projet : écrivant en effet que les évolutions politiques qu'il a analysées débouchent sur une situation qui ne place pas naturellement, mais qui pourrait placer, si la question scolaire évoluait en France dans un sens plus conscient de l'action de l'école sur les élèves et la société, « la question de la *culture scolaire*, des contenus d'enseignement, au centre de la réflexion présente sur l'école », Robert nous conduit à penser que nos analyses de l'organisation du pouvoir d'éducation, nos critiques des conceptions de l'évaluation, comme celles que nous avons consacrées aux acquis des élèves ou à ce que nous considérons comme les balbutiements d'une politique curriculaire en France autour du socle commun, n'ont au fond pas d'autre sens que de débroussailler ou de débrouiller quelques unes des conditions préalables à une telle évolution.

¹ André D. Robert, *L'école en France de 1945 à nos jours*, PUG, Grenoble 2010, p.282.

1. Première partie : sur une candidature

Il paraît indispensable, en un premier temps, de poser deux questions liminaires, pour lesquelles aucune réponse ne va de soi : pourquoi une thèse ? Et pourquoi « sur travaux » ?

Les deux interrogations sont naturellement liées : néanmoins, puisque que c'est bien la production même de ces travaux qui a débouché à un moment donné sur le projet de soutenir une thèse, la clarté de l'exposé justifie plutôt à notre sens que nous inversions l'ordre des facteurs.

1.1. Pourquoi des, et quels « travaux » ?

La première étape de l'explication ne peut être que biographique, la question étant de savoir ce qui s'est passé pour qu'un haut-fonctionnaire, relevant dès mai 1984 du corps interministériel des administrateurs civils, en vienne à produire différents types de travaux (oraux, écrits, individuels, collectifs, sur commande, spontanés etc.) qui, quelle que soit leur valeur ou leur contenu, ont eu la spécificité de s'attarder sur un certain nombre de questions, alors même qu'elles étaient censées au départ n'appeler que l'attention éphémère qui entoure en général la décision politique ou sa mise en œuvre. Puis de proposer un certain nombre d'analyses qui outrepassaient le cadre institutionnel initial, enfin de se constituer progressivement en un corpus auquel un certain nombre d'acteurs, notamment des chercheurs en sciences de l'éducation, ont pu se référer par la suite, en dehors de leur cadre originel de production², et malgré le fait qu'elles n'avaient pour beaucoup pas délibérément de visée scientifique.

²Nous n'évoquerons pas dans notre curriculum vitae le fait qu'à une époque antérieure à 1985, date que nous retenons comme point d'origine, nous avons exercé comme professeur, essentiellement dans l'enseignement secondaire, ainsi qu'à l'Université de Timisoara (Roumanie) : nous avons exercé ce métier sans déplaisir mais

1.1.1. Le nœud initial : éléments biographiques

Pour tenter d'expliquer, il faut revenir à la période 1982-1985, où nous avons apporté à notre vie professionnelle et à notre vie tout court un certain nombre de mutations profondes, avec le chambardement culturel qu'ont été pour nous les études de droit public et de sciences politiques, mais aussi la mue, beaucoup plus violente que ce à quoi je nous nous attendions, qu'a constitué notre entrée dans la haute administration de l'Etat³.

S'agissant des études de droit, elles représentèrent d'emblée pour nous la proposition d'un nouveau type de rapport au monde, auquel nos études « humanistes » antérieures nous semblèrent être restées coupablement étrangères : le droit, qui traite de l'arrangement entre les choses, les intérêts et les personnes, morales comme physiques, plutôt que des choses et personnes elles-mêmes, nous a en effet été une école de distanciation, une ascèse vers l'abstraction que nous avons considérée comme d'une dignité égale à celle qu'on reconnaît plus classiquement à la « science ». Le droit nous a donné accès à une méthode de traitement de la réalité dont les caractères les plus précieux nous semblèrent être son caractère à la fois systémique (la partie ne peut se concevoir indépendamment du tout ou des différentes totalités dans la ou lesquelles elle s'insère) et hiérarchique (l'action humaine implique une recherche d'ordre entre différentes propositions qui diffèrent en valeur) : nous aurons peu de doutes, quand nous travaillerons ultérieurement dans l'éducation nationale, sur l'intérêt de recourir à cette méthode dans des domaines où ce n'est pas la tradition et qui nous apparaîtront de prime abord assez étrangers à une position juridique des questions.

A ce stade, l'éducation nationale avait disparu de notre champ de vision, d'une façon que nous pensions définitive, et la page était tournée pour quelqu'un qui faisait alors classiquement l'apprentissage de la fonction préfectorale, et qui s'étonnait de ce que l'environnement qui était désormais le sien le considérait comme faisant partie de ceux qui, quoi qu'il advienne, étaient promis à diriger.

dans des conditions telles que cet exercice n'était en apparence pas promis pour nous à déboucher sur une production professionnelle ni sur une mise en commun. Paradoxalement, le professeur de lettres classiques n'aurait jamais présenté de doctorat, tout au moins de sciences de l'éducation, alors que c'est l'ancien administrateur civil qui le fait.

³ Nous sommes élève de l'Ecole nationale d'administration de 1982 à 1984, suite à des études à la faculté de sciences juridiques de Rennes (1980-1981) et à la réussite au concours d'entrée de 1981.

Or si la question immédiate fut alors, lors des choix qui s'imposent à l'issue de l'ENA, de donner à ce dernier verbe un complément d'objet direct, nous constatâmes que nous nous distinguions sans le vouloir d'une majorité de nos collègues : plutôt que de choisir un poste à partir de l'intensité de la conjugaison du verbe « diriger » qu'il supposait (avoir la haute main sur tel budget ou sur tel effectif de collaborateurs, dans un poste qui avait telle cote sur le marché secondaire des carrières), nous nous sommes arrêté, contre toute attente, à commencer par la nôtre, à un poste qui était proposé, et alors même que notre classement de sortie était honorable, par un ministère particulièrement mal considéré, et en général choisi par défaut par les élèves pour un passage rapide, le ministère de l'éducation nationale.

Nous devons rappeler cela pour déplier la situation de départ : en mai 1984 nous sommes dans une situation totalement caractéristique d'un haut-fonctionnaire français débutant : administrateur civil, chef d'un bureau d'administration centrale, à ce qui était à l'époque la direction des lycées, au ministère de l'éducation nationale, avec un outillage professionnel censé être essentiellement constitué du droit public, ainsi que de la « culture générale » telle que la haute-fonction publique la définit pour effectuer ses sélections⁴ . Ce bureau avait un nom : « des enseignements généraux et technologiques », c'est à dire des lycées, il avait un surnom, symbolique : le « bureau du bac », qu'il était chargé de réglementer comme d'en organiser les sessions.

Tout est noué dans cette situation de départ : sans doute une « erreur » de notre part, héritée notamment de notre passé universitaire, celle d'avoir choisi un poste à raison de son intérêt intellectuel supposé, puis, presque immédiatement après cette « erreur », un mélange étonnant de jubilation et d'indignation : jubilation d'avoir à traiter d'une matière passionnante, même du point de vue du juriste et du gestionnaire de l'action publique que nous étions alors, mais aussi indignation. Et c'est parce qu'il y a eu aussi bien jubilation, c'est-à-dire jouissance d'un intérêt pour une matière chargée d'enjeux aussi bien que peu fréquentée qu'indignation, alors puis régulièrement, qu'il y a aujourd'hui « travaux », et qu'il y a eu « travaux », de façon régulière, depuis 1985.

La jubilation doit être rapidement évoquée : voit-on quelle situation c'est et quelle signification a de se trouver tout d'un coup, suite à la réussite à un concours et à une scolarité d'où toute question d'« éducation » avait été totalement absente, au sein de l'administration centrale d'un système éducatif centralisé comme le système français, avec des pouvoirs effectifs ? Au-delà d'une griserie, réelle, à penser que sur la plupart des sujets de sa

⁴ Voir Oger, Claire, *Le façonnage des élites de la République*, Paris, Les Presses Sciences Po, septembre 2008.

compétence, on va pouvoir gérer le droit, mais aussi proposer au pouvoir politique des idées, des solutions, qu'on aura tenté de peaufiner avec attention, et qui auront bien des chances, si elles sont retenues, de s'imposer sur l'ensemble d'un système, à des milliers d'agents ainsi qu'à des millions d'usagers, il y avait au plan intellectuel notre acquiescement total à une position qui, fidèle en apparence à ce que nous avons appris au cours de nos études de droit public et de sciences politiques, nous demandait de travailler chaque question en référence à quantité d'autres éléments, mais au bout du compte à son insertion dans l'appareil général du droit public français, avec son impeccable hiérarchie des normes et les valeurs éminemment démocratiques que nous lui reconnaissions.

Nous croyions à cela, et s'il faut interroger notre « idéologie » d'alors, c'est sans doute à ce point que nous arriverions.

L'indignation fut simultanée et toute professionnelle : elle fut d'abord celle du responsable d'une tâche à qui on demande de traiter des questions, ou de participer à leur traitement et qui constate rapidement que les compétences, les outils, les informations et les collaborateurs dont il dispose ne lui permettent pas de le faire d'une façon qui s'accorde avec les exigences intellectuelles qui sont précisément celles que l'ensemble de nos études antérieures (celles de droit étant rejointes ici par celles de domaine humaniste) nous avaient conduit à considérer comme indispensables à la formation du jugement. Pire : cet état des choses, dans notre environnement professionnel, ne choque personne.

Notre positionnement d'administrateur tel qu'il est défini par les organigrammes, par la formation et les modes de recrutement, par l'organisation du travail nous parut soudain étrange : frais émoulu d'études d'administration générale, nous faisons le constat que la politique éducative, que nous découvrons, est le lieu d'un traitement beaucoup moins étayé, des points de vue au moins juridique ou gestionnaire qui étaient alors les nôtres, que d'autres secteurs de l'action de l'Etat où il nous avait été donné de nous aventurer.

Non seulement d'ailleurs nous constatons l'incompétence de l'administrateur, mais, pire, nous constatons le vide qui entoure la décision : après avoir attendu confusément que quelque expert se manifeste et parfois contribué à le rechercher, nous devons la plupart du temps nous résoudre à cette idée qu'il n'y a personne, et que, comme la décision n'attend pas, il faut tenter d'en bricoler une dans des conditions marquées d'improvisation et d'ignorance. La décision politique nous apparaît comme résultant la plupart du temps du jeu des acteurs, de la recherche de l'annonce ou du compromis dans des conditions qui n'ont pas été précédées de la recherche du sens qui serait nécessaire et qui, en outre, vident en certains cas le sens même qu'elle aurait pu avoir. Nous commençons à constater que l'absence de poursuite du sens est

souvent commune à la préparation de la décision et à son effet une fois la décision mise en œuvre.

Il fallut du temps et des expériences parfois pénibles pour qu'il nous apparût assez clairement que ce bagage antérieur non seulement ne suffisait pas à assumer les fonctions qui étaient désormais les nôtres, mais surtout que analysions peu à peu ces expériences de deux façons complémentaires : d'une part il était clair que le bagage juridique et « de service public » des cadres supérieurs de l'administration de l'éducation nationale ne pouvait pas permettre d'embrasser la matière d'éducation de façon satisfaisante, en raison des spécificités de l'action publique dans ce domaine, dont nous n'avions pas l'intuition, mais dont nous percevions confusément la force, mais il était aussi clair que l'état du droit et de la conduite des affaires publiques en éducation que nous avions sous les yeux était véritablement déficient du point de vue même des préoccupations juridiques qui étaient les nôtres.

Deux idées s'imposaient à nous, à titre d'hypothèse :

- L'éducation est particulièrement sous-administrée ;
- Son administration existante est particulièrement ignorante, sans connaissances de référence.

Il y avait là un paradoxe que nous eûmes des difficultés à nous expliciter, sans même à l'époque parler de le comprendre : nous étions certes juriste ignorant sur l'« école », mais l'« école » elle-même, telle qu'elle nous apparaissait à la fois par tous les échanges que nous avions avec ses acteurs ou leurs représentants et par le débat public en général, ne paraissait guère réclamer d'autre traitement que celui que lui imposait l'organisation en acte ! L'école consentait à sa gestion, sans s'insurger, quand elle nous semblait obscurantiste.

Les « travaux », dans ces conditions, sont d'abord les travaux ordinaires, commandés par l'institution, rapports devant des instances consultatives, notes au ministre ou à son cabinet, élaboration de décisions ou de textes juridiques les portant, mais aussi réponses à des parlementaires ou à des usagers sur tel ou tel aspect du fonctionnement des choses, réponses à des questions d'organisations internationales, etc. : mais, chaque fois, ils nous sont l'occasion de nous confronter tant au sous équipement cognitif et culturel de l'institution qu'aux limites juridiques des décisions arrêtées.

Le fait même que cette interrogation sur nos compétences comme sur celles de l'administration ne semblait pas traverser notre environnement professionnel (supérieurs hiérarchiques, collaborateurs, membres des cabinets politiques, mais aussi partenaires syndicaux ou autres) nous conduisit assez vite à découvrir avec une vraie naïveté que le mal venait de plus loin et à effectuer un certain nombre de constats sur la « décision » en matière

de politique éducative (l'expression était de fait employée) : le passage de travaux de commande officielle à des travaux d'exigence personnelle a été insensible et rapide à la fois puisque dès 1986 nous écrivîmes un petit livre qui, sous le nom de *Querelles d'école- Pour une politique des contenus d'enseignement*, montrait que, selon l'administrateur généraliste que nous sommes alors, l'école (c'est le sens du latin *Querelae*) a des motifs à se « plaindre » de la façon dont la traitent ceux qui sont en charge de sa politique. Non pas en raison de l'action précise de tel ministre ou secrétaire d'Etat, mais de façon beaucoup plus constitutive et profonde. S'il y a naturellement dans ce texte (document **A2** *Querelles d'école, pour une politique des contenus d'enseignement*, Paris, 1987) ce qu'a d'insupportable *a posteriori* l'ingrédient même qui nous a été salutaire, au moins à ce stade, à savoir la naïveté, on note toutefois que la critique des fonctionnements politiques et administratifs de l'éducation nationale se focalise sur une question jusqu'ici peu évoquée au sein de l'appareil décisionnaire : la question des politiques de contenus de l'enseignement⁵.

L'origine de cette focalisation est sans doute à interroger ; elle tient selon nous à deux motifs différents :

- La nature des tâches qui nous sont alors confiées : nous avons à connaître de toute la machine des contenus, telle que nous l'explicitons dans le petit ouvrage en question (**A2**), et nous sommes de fait confrontés à des questions qui, en général, à la fois transpirent peu à l'extérieur et qui, dans le ministère même, sont confidentielles et marginales ; l'écart entre la valeur intellectuelle des matières (les savoirs à enseigner au lycée, notamment) à propos desquelles sont prises les décisions et la façon dont ces décisions sont prises fait partie de nos plus constantes surprises.
- Notre aventure professionnelle et culturelle personnelle, en nous conduisant à quitter des savoirs parmi les plus canoniques de l'enseignement secondaire français, à savoir les « lettres classiques », pour découvrir, avec l'apprentissage du droit ainsi que des traditions culturelles des facultés où il s'enseigne, non seulement de nouveaux modes

⁵ L'accueil du livre, dont la publication glaça d'effroi une partie de la haute administration et fit ricaner l'autre partie, fut excellent, notamment auprès de certains politiques. C'est toutefois le moment où René Monory arrive rue de Grenelle et où, certain cette fois d'en avoir enfin fini avec l'éducation nationale, nous quittons le ministère pour un poste plus conforme aux attentes de la haute administration, en charge désormais de négocier les accords aériens bilatéraux de la France élaborés dans le cadre de la Convention signée le 7 décembre 1944 à Chicago. *Querelles d'école* fit son chemin : l'ouvrage a pu, avec d'autres influences, conduire à la création du Conseil national des programmes dans la loi de 1989 ; il a régulièrement été cité par des chercheurs, depuis, comme par exemple par Jean-Claude Forquin ou André Robert.

d'approche du réel, mais aussi un nouveau rapport à la langue française, nous avait placé sans doute dans une attention particulière, et facilement critique, vis-à-vis des savoirs scolaires tels que nous les retrouvons en revenant à l'éducation nationale avec des habits nouveaux. Il ne s'est pas agi pour nous d'une critique de nature sociologique, à laquelle notre culture ne nous conduisait alors pas, mais de nature en un premier temps essentiellement juridique et complémentaiement managériale.

Faire le travail prescrit, mais engager, en le menant à bien, chaque fois que c'est nécessaire, un travail plus profond de réflexion, de recherche de la connaissance disponible, encore que sans plan délibéré de notre part, voilà le schème de travail dans lequel nous commençons durablement alors de nous inscrire. Sans préméditation, mais avec le sentiment croissant de l'intérêt de poursuivre.

En résumé, nous dirons que ce qui nous rendait perplexe était la chose suivante : entre les souhaits « politiques » des dépositaires du pouvoir exécutif et les textes définissant une politique et sa mise en œuvre tels qu'ils émanaient de la machine administrative et tels qu'il s'intégraient dans l'édifice du droit public, il nous semblait que n'étaient prévus l'espace et le travail d'aucune expertise, la fonction d'aucune connaissance, si ce n'est très fragmentaire et souvent produite par une partie des corporations mêmes impliquées par la décision. Le ministère de la diffusion de la connaissance nous y semblait étonnamment fermé.

1.1.2. Variations et constantes dans les modes de production

Les travaux de la suite⁶ se sont inscrits dans des logiques proches du schème initial, avec toutefois des variantes liées à notre positionnement institutionnel :

1.1.2.1. Le temps de la littérature grise

Pendant toute la période (jusqu'en 1994) où nous fûmes fonctionnaire d'administration centrale, nous avons produit nombre de travaux de littérature dite

⁶ D'un point de vue biographique, il faudrait rappeler qu'ayant quitté d'une façon que nous voulions une nouvelle fois définitive l'éducation nationale en 1988, nous avons pourtant écouté dès 1990 les sirènes que fit chanter à notre oreille André Legrand, alors directeur des lycées et collèges, qui avait lu certains de nos écrits, et qui, devant mener à bien la réforme du lycée souhaitée par Lionel Jospin, ministre de l'éducation nationale, nous proposa de revenir rue de Grenelle pour être en charge de ce dossier.

« grise », en amont de la décision, ou bien pour tenter d'en améliorer les conditions. La force critique mais aussi propositive, de tels travaux, devenait de plus en plus nette : nous pensons, par exemple, à un séminaire interne à l'administration centrale, mais avec des invités, y compris venant de la recherche, que nous réunissons sous l'égide d'André Legrand⁷, avec comme intitulé « *Qu'est-ce qu'un programme d'enseignement ?* ». Nous avons besoin d'ouvrir une réflexion sur ce qui se faisait par pure routine, dans des conditions de professionnalisme que nous avions critiquées⁸. Nos premiers contacts avec des chercheurs comme Jean-Louis Martinand, Jacky Beillerot ou Lucie Tanguy, par exemple, datent de cette époque : nous en gardons le souvenir de simples épisodes où il apparaissait que des gens partageaient la préoccupation de creuser la matière scolaire et produisaient des travaux qui nous éclairaient, mais, là où nous étions placés, à l'époque, il ne dépendait pas de nous que cela fût autrement qu'épisodique.

Le positionnement professionnel et intellectuel reste le même qu'après 1985, et le restera jusqu'en 1995 : tenter d'améliorer la prise de décision en posant des questions parfois incorrectes, essayer d'inviter les acteurs administratifs à sortir des routines en réfléchissant à la signification d'ensemble des décisions. En un certain nombre de cas ces réflexions, nées de l'exercice professionnel, donnent lieu à des publications dans des revues qui souhaitent présenter l'exercice du pouvoir d'Etat, au sein duquel nous nous situons sans état d'âme, avec un certain recul, comme les organes de la *Documentation française*.

1.1.2.2. Le temps de la parenthèse « documentaire »

Ayant été placé à partir de 1995 (jusqu'en 2000) dans le « placard » prétendument doré du poste de directeur général du Centre national de documentation pédagogique (CNDP), nous quittons le contact direct avec la politique éducative en

7 Directeur des lycées et collèges, André Legrand évoquera longuement notre travail commun au service de l'amélioration de la qualité de la décision en matière de politique éducative, dans *Le système E : L'école, des réformes en projets*, Denoël (Editions), 1994.

8 Le document issu de ce travail servira notamment au Conseil national des Programmes mis en place à la suite de la Loi de 1989, comme base de travail pour l'élaboration de sa « Charte des programmes », le seul document normatif (mais placé très bas dans la hiérarchie des normes par des gens incompétents en doit), qui ait jamais existé en France sur ce sujet.

train de se faire. Cette éviction intéresse directement un des thèmes qui sous-tend plusieurs de nos travaux : le ministre François Bayrou, avec Xavier Darcos comme directeur de cabinet, multipliait des décisions par lesquelles la signification politique de la réforme en cours des lycées construite par Lionel Jospin se perdait à grande vitesse, après les premiers coups de canif donnés par Jack Lang au cours de son premier passage comme ministre. Indépendamment de choix idéologiques qui n'étaient pas de notre compétence, c'était, à l'occasion de décisions ponctuelles, la cohérence même du lycée qui était compromise : par exemple autour de la question du « rééquilibrage » des différentes séries de baccalauréat, qui correspondait à un mot d'ordre politique, il était aisé de constater l'écart entre :

- l'intention proclamée de le réaliser, en particulier en proposant des contenus relativement caractérisés dans chacune des séries (que la filière « littéraire » bénéficie par exemple d'un enseignement différencié de lettres ou de sciences, et non défini par défaut par rapport à la filière « scientifique » de prestige),
- un tropisme constant en deux directions : ne pas concevoir de valorisation des cursus autrement que par un supplément de mathématiques tout d'abord et laisser se (re)constituer des filières qui dans leurs « programmes » mêmes affichaient qu'elles ne seraient que de relégation ensuite.

Pour avoir considéré que notre position de fonctionnaire était de faire remarquer toutes ces dérives, sans doute avec insistance, au pouvoir politique, nous étions devenu quelqu'un de gênant⁹. C'est bien au fond d'une incapacité du pouvoir politique à concevoir une politique curriculaire qu'il s'agissait déjà, mais il est intéressant pour nous de constater que l'argument de la cohérence est reçu dans la plus parfaite indifférence par nos interlocuteurs, comme une question qui ne se pose pas.

Toutefois, les tâches qui nous incombèrent à cette période dans les domaines de l'édition et de la documentation pédagogiques nous fournirent l'occasion :

- De retrouver les questions de politique générale, mais à partir de composantes peu étudiées de la « chaîne curriculaire », comme la question des supports pour l'enseignement (document [A7](#)), de l'édition

⁹ Qu'on respectait néanmoins au point de lui proposer une sortie présentée comme « par le haut », à laquelle nous mêmes longtemps à nous résoudre.

pédagogique, mais surtout de la fonction documentaire dans l'établissement scolaire (document **A8** : « La politique de documentation : un enjeu du service public », in *Les politiques documentaires des établissements scolaires*) C'est ainsi par exemple que nous mettons en place, autour de nouveaux programmes qui devaient s'appliquer au collège dans les années 1997-1999, sous le nom de « Savoirs-collège », un service intégré de ressources multimédia de documents authentiques dont l'objectif était d'armer les programmes en référence au monde réel, service qui, s'il avait eu le temps pour lui, aurait pu donner l'idée d'un nouveau rapport aux programmes d'enseignement ;

- De confirmer nos interrogations antérieures relatives à l'incohérence de l'action de l'Etat en éducation, en constatant que malgré nos efforts pour proposer à l'institution des voies nouvelles pour servir les objectifs des programmes d'enseignement avec l'apport de la « documentation pédagogique » nous ne parvenons pas à contractualiser avec l'Etat sur des missions clairement définies et explicites pour l'établissement et le réseau CN/CRDP.

1.1.2.3. Le temps de l'expertise de terrain

Un troisième type de situation professionnelle, et donc de « travaux », se profile après notre admission, en 2000, à l'inspection générale de l'administration nationale et de la recherche (IGAENR). Cette nomination nous mit en effet en position de produire des travaux d'un type nouveau pour nous, classiquement connus sous le nom de « rapports » : rapport sur des unités éducatives (exemple : *Evaluation de l'enseignement dans l'académie d'Amiens -2001-*, dont nous fûmes le pilote, rapport sur des établissements, rapport sur des parties du système éducatif français-exemple : rapport sur le fonctionnement des EREA, établissements régionaux d'enseignement adapté, en 2002-, mais surtout rapports sur des thèmes intéressant l'ensemble du système (voir documents en collaboration joints **B1**, *La formation initiale et continue des maîtres*, 2003, **B2**, *L'évaluation des collèges et des lycées en France : bilan critique et perspectives en 2004*, **B3**, *Les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'école ?* et **B4** *L'évaluation des étudiants à l'Université : point aveugle ou point d'appui ?*). La nouveauté fut pour nous essentiellement celle des enquêtes sur le terrain, dans les écoles,

établissements et universités, dans les administrations académiques ou centrale. Le positionnement conduisant à l'élaboration de ces rapports avait bien des motifs de nous plaire, par la très grande liberté d'investigation qu'il impliquait, par la perspective conjointe d'investigation de terrain et de préoccupation de synthèse, de prise de hauteur par rapport au constat ponctuel, de proposition d'hypothèses explicatives, et de préconisation de solutions¹⁰. Le jugement que nous aurions à porter sur ces productions institutionnelles serait très nuancé, mais nous considérons que l'inspection générale nous a placé dans une position extrêmement favorisée pour interroger les fonctionnements éducatifs d'une façon spécifique et paradoxale, mais intéressante : à la fois empirique, par un travail constant de terrain, systémique, par la préoccupation constante de la synthèse, et consistant aussi en l'expression d'un magistère, essentiellement fondé sur la pertinences des constats.

Le reproche majeur que nous adressons dès l'époque à la méthode employée est que si était en effet bien là une préoccupation constante d'objectivité, d'échantillonnage, de croisement des perspectives entre preuves et expression des acteurs, les travaux de l'inspection générale avaient tendance à avancer avec la prétention de leur complétude, sans faire appel aux recherches en sciences de l'éducation : nous nous souvenons toutefois qu'il ne fut pas si difficile d'innover en invitant des chercheurs à informer nos travaux, en auditionnant sur différents sujets par exemple Denis Meuret, Jean-Louis Derouet, Marc Romainville ou Jean-Marie De Ketele.

Le positionnement entre inspection générale et recherche de gens comme Jean-Richard Cytermann, par exemple, ou encore l'appel à contribution fait en direction des « end users » des politiques éducatives par Agnès van Zanten dans le cadre du projet Know&Pol montrent que les rapprochements sont possibles et souhaités par certains, même s'ils ne sont pas encore assez réguliers ni institutionnalisés.

Malgré ces différents positionnements successifs de travail, les similitudes l'emportent sur les différences en ce qui concerne les travaux auxquels ils donnent lieu :

- En raison de la proximité des thèmes traités : en effet, au fil des années, et malgré la diversité des fonctions occupées, apparaissent dans la majorité de nos travaux des préoccupations communes que les mots ou expressions-clés suivants peuvent notamment évoquer : *politique éducative, examens, programmes, manuels,*

¹⁰ Faut-il citer ici l'expression désormais célèbre d' « extrapolation empirique » par laquelle Xavier Pons a décrit la méthode qu'il avait le plus souvent observée chez les inspecteurs généraux ? Voir par exemple son ouvrage depuis sa thèse *Evaluer l'action éducative*, Paris, PUF, 2010.

baccalauréat, réforme, évaluation des élèves, évaluation des établissements, évaluation de systèmes, évaluation d'académies, recherche en éducation, socle commun, collège, curriculum, disciplines, résultats, établissement, formation des maîtres, acquis des élèves, etc. Nous évoquerons plus loin en quoi ces travaux se font en fait de plus en plus écho.

- En raison du fait que certains de ces travaux, quelle qu'en soit l'origine, connurent une audience qui sortait du cadre administratif attendu, la publication d'un rapport entraînant par exemple un nombre important de commandes d'articles et de conférences destinées à en diffuser ou à en creuser les conclusions ; invité dès ces années à de nombreux colloques, nous fîmes peu à peu l'expérience non pas d'une simple complémentarité externe avec des thèses de chercheurs, mais d'une interpénétration de questions qui se rattachait sans doute à des formes décrites sous le nom d'hybridation entre une pensée originelle de juriste administrateur et l'apport de connaissances et perspectives plus souvent étrangères au champ ordinaire de la décision politique et administrative.
- En raison d'une communauté de ton ; consistant à s'interroger sur la façon même dont l'institution s'y prend et est intellectuellement équipée pour répondre aux questions qu'elle se pose. Il s'agit bien sûr d'une perspective critique qui, par exemple s'agissant de l'inspection générale, s'exprime dans des documents comme **C13** (« Inspecteurs généraux et savoirs sur l'école : l'urgence d'un nouveau positionnement », *in Revue de l'inspection générale.*) ou **C15** (« L'école et ... la recherche : questions en jeu », *in Administration et éducation.*)

Toutefois, à ces positions que nous avons occupées ou occupons au sein de l'institution se sont ajoutées deux positions extérieures à la sphère professionnelle immédiate, qui ont débouché sur des travaux spécifiques en même temps qu'elles se mêlaient aux préoccupations initiales.

1.1.2.4. Regards vers l'étranger et l'international

Assez rapidement, dans les fonctions que nous occupions dans la haute-administration de l'éducation nationale, nous avons été étonnés (cela fait partie du champ précédemment évoqué) de constater la faible importance accordée aux situations éducatives extérieures à l'hexagone et même la faible connaissance qu'on en avait. Nous étant antérieurement, comme juriste, spécialisé en Droit international public, nous ne comprenons pas à l'époque d'où vient

cette fermeture de la matière éducative française, qui nous semble tout simplement reposer sur une erreur politique d'appréciation¹¹. En d'autres cas, comme lorsque le ministre Chevènement croit pouvoir faire découler d'un voyage au Japon la création du baccalauréat professionnel autour du slogan des « 80% d'une classe d'âge au niveau d'un baccalauréat », alors que les études secondaires japonaises sont radicalement étrangères à une telle logique, ce sont les contresens à partir de systèmes étrangers mal compris qui nous semblent ridicules, ou parfois coupables, même s'ils passent inaperçus. Du même coup, nous avons tenté assez régulièrement de nous constituer à titre personnel les compétences qui échappaient à notre environnement de travail.

Cette quête prit plusieurs formes :

- Nous eûmes la chance d'être sélectionné en 1986 par la Fondation nationale des Entreprises publiques¹² pour travailler à une thèse dite collective consacrée à l'étude des rapports entre les systèmes d'enseignement et le monde des entreprises en Allemagne, en Italie, en France, aux Etats-Unis et au Japon (document **A1** « Japon», *in Entreprise et système éducatifs*, thèse collective, Fondation nationale des entreprises publiques). Ayant été plus particulièrement responsable de l'étude Japon (et n'ayant pas participé à l'étude Allemagne), nous nous trouvons dans une extraordinaire et très formatrice perspective de comparaison systémique autour de la formation professionnelle et, plus généralement, des liens entre les systèmes d'éducation et les mondes socio-économiques qui leur correspondent. Cet épisode non prémédité fut pour nous fondateur, et nous conduisit par des voies inhabituelles et non scientifiques au domaine, cher de son côté aux sciences de l'éducation, de l'éducation comparée. Le succès des conférences que nous produisîmes au retour de ce tour du monde de l'éducation nous montra aussi bien l'ignorance du public, qui pouvait inquiéter, que sa curiosité, qui nous rassurait. Quant aux apports théoriques, et notamment l'accès à l'œuvre de Jullien de Paris, ainsi que la pratique empirique de l'éducation comparée, nous les trouvons à l'époque auprès d'un chargé de mission à la direction des affaires

11 D'autres éléments d'explication existent sans doute, comme le fait que le ministère des affaires étrangères et sa redoutable direction chargée des relations culturelles avec l'étranger comme du réseau des établissements français a toujours empêché l'éducation nationale d'exister au plan international.

¹² FNEP, aujourd'hui Fondation nationale entreprise et performance, qui fait travailler tous les ans sur un thème d'intérêt commun à l'Etat et aux grandes entreprises fondatrices une dizaine de jeunes « cadres » selon une méthode consistant à courir le monde pour analyser et trouver des réponses inédites en France.

internationales du ministère de l'éducation nationale en la personne de Jean-Michel Leclercq, expert international notamment auprès du conseil de l'Europe, dont la présence au sein de l'institution, quelque limitée qu'elle soit dans son impact, nous apparaît réconfortante.

- Régulièrement, nous avons l'occasion de plonger dans des problématiques étrangères, et de produire des analyses pour les responsables de différents pays ou institutions : de ce décentrage (par exemple en Italie, au Bénin, en Inde, en Côte-d'Ivoire, au Maroc, en Angleterre, en Ukraine, au Sultanat d'Oman, en Roumanie ou au Brésil), nous tirons un ensemble de travaux (non fournis pour l'essentiel, sauf les documents **C11** - «Italie : les réformes éducatives au gré des alternances politiques (1999-2008) », *Revue internationale d'éducation*, sur les politiques italiennes, **C12** -« La difficile réforme du système éducatif ukrainien », in *Revue internationale d'éducation*- sur la réforme en Ukraine, ou encore **E2** - Che fine ha fatto lo storico Baccalauréat?, Itw en ligne, *Azienda Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica* - sur un point de politique française, pour le public italien) qui nous permettent peu à peu de comprendre quelles permanences et quelles variances peuvent exister entre les différents systèmes du monde. De travaux de terrain conduits, dans le cadre de l'UNESCO, dans des écoles primaires de la province béninoise¹³, où nous nous sommes mis en position de rechercher comment une école s'y prenait, à l'échelle d'un village, pour capitaliser les acquis des enfants, nous est venue pour la première fois l'intuition qu'entre ce qu'une école prétendait être dans les routines scolaires, et sa fonction sociale effective par rapport à une collectivité humaine, existait une distance qui était absolument cruciale : beaucoup de nos travaux ultérieurs sur les écoles, collèges et lycées français ne sont que l'amplification de ce que nous avons commencé de comprendre dans les écoles de la province d'Abomey.

De cette suite de travaux notre conviction est confortée relativement aux ignorances des décideurs français quant à ce qu'il nous paraît indispensable de connaître. Nous nous constituons par ailleurs pour notre usage deux types d'outils : d'abord une *check list* de ce qu'il nous semble nécessaire de regarder dans n'importe quel système pour tenter d'éviter les contresens dont la perspective nous obsède, ensuite une méthode quand il s'agit de positionner les évolutions d'un système : pour nous, les trois grandes séries de questions qu'il nous paraît efficace de poser à propos d'une décision ou d'une politique éducative d'ensemble

¹³ N'ayant pas donné lieu à rapport écrit.

sont celles qui consistent à s'interroger sur leur positionnement sur les trois axes respectifs public/privé (telle politique va-t-elle plutôt dans le sens d'un traitement public de la matière éducative ou bien de sa privatisation ?), d'une part, local/mondialisé (telle politique éducative va-t-elle plutôt vers un positionnement de la matière éducative en référence à une échelle plus locale ou à une échelle plus large, nationale, continentale, mondiale ?) d'autre part, systémique/polycentré (telle politique éducative va-t-elle plutôt vers une intégration de l'ensemble de ses composantes dans un système ou vers un éclatement des fonctions, pouvant lui-même être interprété différemment au regard des deux critères précédents ?) enfin.

Enfin, invité à travailler dans le cadre de quelques organisations internationales (UNESCO, mais aussi dans un autre ordre SICI¹⁴ ou UE au plan européen, COBSE¹⁵ pour l'Inde ou encore OCDE), nous sommes conduit à nous ouvrir à des perspectives qui sortent du cas individuel des pays individuels pour réfléchir à des problématiques éducatives plus larges. Dans ce cadre nous produisons par exemple avec l'UNESCO les documents **A9** (*Les contenus de l'enseignement secondaire dans le monde : état des lieux et choix stratégiques*, UNESCO) et **A10** (*L'amélioration des apprentissages des élèves dans une école française en contexte social difficile, la mise en œuvre de la pédagogie Freinet à l'école « Concorde » de Mons en Baroeul et son évaluation par le laboratoire « Théodile » de l'université de Lille 3*, Etude de cas, avec les contributions de Jean-Gérard GHIER, du Pr Yves REUTER, de Marcel et Danielle THOREL. Rapport à l'UNESCO « Enhancing learning project »), mais aussi un audit du baccalauréat européen (non fourni) au sein de la réponse à un appel d'offres emporté par l'Université de Cambridge qui nous avait inséré dans son équipe de recherche.

Il nous est aussi donné par exemple de construire différentes opérations destinées à ouvrir quelques perspectives à l'institution française en faisant connaître des réalités éducatives étrangères (cf. le séminaire que nous organisons à Créteil –Paris 12- en novembre 2008 dans le cadre de la SICI et de la présidence française de l'Union pour inviter les responsables français à découvrir ce qui se fait dans les autres pays membres en termes d'évaluation des établissements).

Notre activité au comité de rédaction de la *Revue internationale d'éducation* (RIE-Sèvres) ainsi que notre association à la construction de quatre colloques au CIEP, associant chaque fois des chercheurs, participent de la même ouverture à l'international multilatéral.

14 SICI: Standing International Conference of Inspectorates.

15 COBSE: Council of Boards of School Education, représentant les différents Etats indiens.

Ce que nous ont apportés ces incursions dans différents domaines étrangers en matière d'éducation peut, quelle qu'en ait été la diversité, être évoqué de la façon suivante :

- Le premier intérêt, parce que c'est dans ce cadre que les premières occasions se sont manifestées, fut de tenter d'éclairer certains aspects de la décision politique par la connaissance de ce qui se passe ailleurs, et de rechercher ce que peut être le « conseil » à cet égard, qui propose de tirer enseignement d'une réalité étrangère bien analysée sans tenter de copier artificiellement des traits empruntés à un contexte culturel différent. Face aux fascinations éphémères mais vives qui ont pu selon les époques s'emparer du pouvoir politique vis à vis des systèmes éducatifs japonais, allemand ou finlandais, nous eûmes à plusieurs reprises à rappeler, avec une écoute assez limitée, mais parfois efficace, aussi bien l'intérêt de ces modèles que le sens du complexe.
- En certains cas, la connaissance de l'international s'avère intéressante simplement pour informer l'agenda politique français, prévenir l'institution du fait qu'elle aura à se saisir de telle ou telle question vive au plan international. Ce point apparaît particulièrement dans le cadre de l'Union européenne, de l'OCDE ou de l'UNESCO.
- De façon plus constante, il est apparu que les expériences internationales nous permettaient de mieux connaître et de mieux comprendre le système français, en permettant de saisir ses spécificités. A ce titre nous avons exploité aussi bien différentes expériences étrangères directes, mais aussi les travaux de chercheurs à partir d'évaluations internationales qui avaient ce mérite de renvoyer un miroir irremplaçable.
- C'est aussi dans le cadre international, parce que leur implication dans la chose politique est souvent supérieure à l'étranger à ce qu'elle est en France, que nous avons eu l'occasion de confronter, d'abord plus couramment qu'en France, nos idées à celles de chercheurs en sciences de l'éducation. Nous pensons par exemple à notre collaboration de plusieurs années, grâce à l'INRP, à Jean-Louis Derouet et Romuald Normand, avec le Consortium for political research in education (CPRE), regroupé autour de l'Université de Philadelphie. Nous eûmes aussi dans ces cadres à approcher divers modes de fonctionnement entre la recherche en éducation et les institutions dans des pays aussi divers que l'Argentine, l'Inde ou le Royaume-Uni.
- Il nous est aussi apparu indispensable de nous mettre par des travaux sur l'international en position de comprendre, sans nous en laisser compter, des thèmes

voyageurs des politiques éducatives : si des migrations et des importations sont réelles, il convient aussi de savoir faire la part des transformations que subissent les idées en migrant, comme nous l'avons vu par exemple à propos de tel ou tel aspect du socle commun ;

- Plus important à nos yeux a été ce fait de pouvoir accéder à des questions éducatives se posant à l'échelle d'un continent voire du monde : si en un premier temps nous avons pu être réservés quant à l'intérêt de points de vue qui nous apparaissaient trop généraux et, du même coup, sans efficacité ni pertinence opérationnelle, nous avons par exemple compris, en travaillant par exemple sur le thème de l'« universalisation de l'enseignement secondaire » en Inde ou à l'UNESCO, que ce type de questions posé de façon transversale était en fait extrêmement heuristique.
- Dans un sens similaire, mais davantage de l'ordre du jeu des acteurs au sein de la société internationale, l'approche de l'international seule peut nous permettre de comprendre et de décrypter les différents mouvements, facilement complexes, qui dessinent les diverses tendances de la « mondialisation » en éducation.

1.1.2.5. Des incursions de plus en plus systématiques vers la recherche

L'autre monde où le regard de l'administrateur ne pénétrait guère et où nous avons assez tôt compris qu'il nous était indispensable de nous aventurer fut celui de la recherche en éducation.

1.1.2.5.1. La découverte progressive des sciences de l'éducation

Si ce point sera abordé, au fond, ultérieurement, il suffit à ce stade de noter que c'est sans le délibérer spécifiquement que nous nous sommes trouvés peu à peu impliqué avec des équipes de chercheurs, à l'étranger d'abord puis en France. Il s'est agi d'abord d'un certain nombre de colloques scientifiques ou d'opérations où nous étions invité avec un statut ambigu de praticien pouvant apporter témoignage ou réflexion (exemples : document **D1** *Réforme scolaire et prescription des savoirs*, Colloque Lyon 2 « Politiques des savoirs ». Non édité) ou **D2**. (*Evaluation des acquis des élèves, évaluation de système, où en est-on en France en 2006 ?*, conférence éditée in *Comment être à la fois juste, objectif et équitable ?*, Ecole Navale, Brest) ou encore Rapport national sur le collège

remis à Mme Ségolène Royal, ministre déléguée, par une équipe coordonnée par François Dubet¹⁶, non fourni), puis progressivement d'un appel plus ou moins formel à des analyses spécifiques de notre part (exemple : à trois reprises table-ronde franco-américaine organisée entre l'INRP et le CPRE¹⁷, voir document **C14** *Pourquoi la France n'a pas d'« écoles » ?*, Table-ronde franco américaine en éducation, INRP dir. J.-L. DEROUET). Enfin, dans le cadre de Cambridge International Examination (Université de Cambridge, rapport d'audit sur le baccalauréat européen, déjà cité, non fourni), du Groupe d'experts de l'UNESCO « *From access to success* », du Conseil scientifique de l'étude sur les politiques curriculaires en Afrique (présidé par Michel Develay, voir document **A13** *Etude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique* (en coll.), AFD, CIEP, BAD, MAE, OIF.) ou du projet européen Know&Pol (document **A12** *L'instauration d'un « socle commun de connaissances et de compétences » en fin de scolarité obligatoire en France en 2005-2006 : Politisation » du champ curriculaire et renouvellement des savoirs mobilisés*, rapport projet Know&Pol), il nous est donné de participer à des travaux de recherche, d'apprendre des méthodes, et d'entrer dans des logiques nouvelles.

La fréquentation de la littérature nous fut aussi essentielle, sans toutefois que nous ayons une conscience nette de quelque séparation entre ce qui pouvait relever de « sciences de l'éducation » et ce qui relevait de pans de littérature grise qui s'échangeaient au sein de l'administration. On en trouvera en annexe 3 une évocation qui retiendra les rubriques principales de notre enquête au fil des années : l'histoire de l'éducation, les questions internationales, les questions relatives à la politique éducative, la sociologie de l'éducation, les questions de contenus et de curricula, les questions d'évaluation ou les questions relatives au positionnement des sciences de l'éducation.

A noter aussi que des fonctions d'enseignement, que nous avons exercées régulièrement comme vacataire dans au moins deux universités¹⁸ comme professionnel intervenant dans le cadre de masters, ont elles aussi progressivement pris une coloration de recherche, aussi bien pour les besoins d'exposés magistraux (voir par exemple la synthèse que nous proposons à Paris 5 dans le cadre du master « coopération

16 A laquelle participait également Marie Duru-Bellat.

17 CPRE : Consortium for Political Research in Education, Philadelphia.

18 Notamment pour des enseignements en master 2 dans les universités de Lyon 2 et de Paris 5.

internationale en éducation et formation », avec un cours que nous avons intitulé « politique éducative ») que pour suivre les mémoires d'étudiants qui le souhaitaient¹⁹.

1.1.2.5.2. Des interrogations sur la relation recherche/décision politique

La fréquentation des travaux des chercheurs comme l'immersion dans quelques uns de ces travaux ne nous laissa pas sans une perplexité qui prit de l'importance dans nos propres réflexions : si en effet nous avons régulièrement regretté que les travaux de recherche restaient si souvent ignorés de la sphère décisionnaire comme des acteurs du terrain, nous avons aussi souvent remarqué que, dans des domaines de l'action administrative où cela aurait pu apparaître nécessaire, les travaux de recherche qui auraient pu contribuer à éclairer des enjeux n'étaient tout simplement pas disponibles.

Un grand nombre de questions sur la complémentarité, l'hybridation, mais aussi la cartographie des savoirs disponibles sur l'école découlèrent pour nous de ces constats. En particulier le caractère aléatoire de la disponibilité de la recherche selon les sujets, avec une profusion apparente sur certains thèmes et une carence sur d'autres est un élément qui nous a dès cette époque interrogé, tout simplement parce qu'il ne nous semblait véritablement traité dans aucune instance de façon permanente. Cette question du positionnement de la recherche par rapport à l'exercice du pouvoir administrato-politique nous interrogeait de plus en plus : nous percevions de plus en plus le caractère irremplaçable d'un traitement de la matière éducative tel que le proposaient les sciences de l'éducation, mais en même temps nous commençons à nous étonner d'un certain nombre de points : alors même que nombre de chercheurs exprimaient leur souhait que les sciences de l'éducation ne soient pas avec la décision dans une familiarité trop marquée, soit parce qu'ils tiraient de l'hétérogénéité des deux mondes la conclusion que leur collaboration n'était pas fondée, soit parce qu'ils voulaient se défier d'une relation qui serait trop naïve, de type « evidence-based », nous nous prenons au contraire à nous demander si les propositions des sciences de l'éducation ne sont pas en un certain nombre de cas insuffisamment en rupture avec les logiques de l'institution et du pouvoir et presque trop suivistes, non pas quant au fond, mais quant au programme et aux catégories.

¹⁹ Ces fonctions d'enseignement à l'université Paris 5 ont pris la forme, pour l'année universitaire 2010-2011, d'une charge de professeur associé à temps partiel.

1.1.3. Hétérogénéités compromettantes ?

Après avoir évoqué la façon dont les différents travaux que nous présentons ont trouvé leur origine, nous nous devons de les caractériser de façon générale, en particulier quant à leur distance avec des travaux de recherche. Notre questionnement est en effet le suivant: les conditions spécifiques de production de ces travaux ne sont-elles pas compromettantes quant à leur intérêt dans une perspective autre qu'administrative ?

Il existe en effet une figure du chercheur, loin d'être générale, qui s'interdit absolument de se projeter dans l'action pour agir en direct ou pour conseiller le décideur. Nous reviendrons sur ce point ultérieurement, mais disons à ce stade que notre positionnement professionnel ne nous laisse même pas nous poser la question : nous sommes placés dès l'origine dans une perspective radicalement différente dont il n'est pas déplacé de se demander si elle ne s'oppose pas par nature à toute prétention à une logique de recherche. Non seulement nous n'avons pas de scrupule *a priori* à passer du champ de l'analyse à celui de l'action, mais nous nous inscrivons aussi plus nettement encore et incorrigiblement dans une perspective constamment méliorative, à laquelle notre formation comme nos fonctions nous ont constamment préparé.

Nous pensons en fait que notre positionnement offre autant de risques que d'atouts :

- risques si la pression d'agir et d'améliorer une situation dispense d'une analyse approfondie, bref si l'action prend le pas sur la connaissance d'une réalité ;
- atout si notre recherche d'amélioration nous conduit au sein de l'analyse même à adopter une perspective systémique qui améliore la connaissance d'une réalité.

Une autre question qui peut se poser est celle de la liberté d'examen et de parole d'un haut-fonctionnaire : porteur à plusieurs étapes d'un point de vue officiel, membre d'un corps qui n'a jamais bénéficié de la liberté d'expression pour assurer la diffusion de ses travaux, nous pouvons voir notre expression récusée, d'un point de vue scientifique, comme s'inscrivant dans un champ étranger à la liberté de la recherche, victime de la censure ou, pire, pratiquant l'autocensure. De la même façon en outre que le propos du haut-fonctionnaire peut être mis en doute parce qu'il ne répond pas à une exigence irremplaçable de liberté, de même ne peut-il pas aussi être critiqué en ce qu'il peut lui-même tenter d'utiliser à son profit un argument d'autorité, parce que cela ferait partie de l'arsenal ordinaire de l'action administrative ?

Notre opinion sur cette question est que s'il est réel que notre statut de fonctionnaire nous a détourné en un certain nombre de cas de formuler publiquement des positions parce que le pouvoir politique s'y opposait, notre liberté d'investiguer a toujours été totale, avec un droit exceptionnel d'accès à des documents que les chercheurs n'ont pas toujours en mains, au moins avant l'ouverture des archives, et si notre liberté d'expression a pu se trouver restreinte, cela s'est manifesté par le fait que nous ne traitons pas publiquement certains sujets, jamais que nous travestissions ce que nous aurions aimé dire²⁰.

1.1.4. D'excursions en cartographie

Les travaux joints toutefois ne peuvent pas être présentés seulement à partir de l'aléa des positionnements et des tâches du fonctionnaire : ils s'ordonnent en fait autour d'un certain nombre de questions que nous avons peu à peu décidé de poursuivre, de façon délibérée, et qui se sont enchaînées les unes aux autres :

- **une première interpellation** a sans doute été d'ordre juridique, politique et pédagogique, autour des **programmes et contenus d'enseignement** : elle venait du constat d'une opacité des modes d'élaboration de la norme aussi bien que du désordre du paysage ainsi produit quant à ce que l'école devait enseigner ;
- une deuxième interpellation est venue, pour le fonctionnaire, des alertes, de plus en plus fréquentes au fil des années, portant **sur l'incapacité aussi bien du système, malgré les réformes, à limiter le développement de l'échec scolaire, que des dirigeants à conduire les réformes elles-mêmes** ; la première de ces deux alertes nous ramenait d'ailleurs à la question des contenus d'enseignement : une partie des échecs scolaires ne pourrait-elle pas venir de leur inadéquation, elle-même résultat du désordre précédemment observé ?

20 Certains documents qui n'ont pas reçu l'*imprimatur*, comme un rapport sur l'orientation active à l'université (au motif de l'inconvenance politique de l'analyse de la réalité sur un sujet à propos duquel le pouvoir politique souhaite au même moment diffuser un message euphorisant) qui n'a pas été publié en 2008, ou ne l'ont pas demandé, comme un compte rendu sévère adressé en mars 2010 au seul cabinet du ministre de l'éducation nationale sur la mise en place de l'évaluation du socle commun. Mais il s'agit d'une expression publique qui n'a pas eu lieu, en aucun cas d'un camouflage ou d'un habillage de la vérité auquel nous aurions été contraints.

- la troisième interpellation est venue de travaux conduits dans le cadre officiel sur les thèmes de l'évaluation d'entités territoriales comme l'académie ou l'établissement (document **B2** *L'évaluation des collèges et des lycées en France : bilan critique et perspectives en 2004*) : nous comprenions qu'il ne pouvait y avoir évaluation sans jugement à partir de résultats, or un doute fort nous prit sur les modes d'établissement des résultats des élèves, ce qui nous conduisit à initier un travail sur les acquis des élèves (document **B3** , *Les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'école ?*) ; de ce travail nous tirons non seulement une confirmation de nos doutes sur l'élaboration des résultats susceptibles de permettre différentes évaluations, mais aussi nous y trouvons la confirmation d'une intuition que nous retenions depuis les premières analyses sur les programmes d'enseignement : contrairement à ses prétentions, **le système éducatif français est devenu relativement indifférent aux apprentissages réels des élèves** (document **C6** « Ce que savent les élèves en France, ou l' « insoutenable légèreté » de la réalité scolaire française contemporaine », in *Revue internationale d'éducation.*), au profit d'une focalisation sur la sélection qui s'est amplifiée. Le développement de l'échec scolaire s'origine en partie dans cette focalisation ;
- la recherche de l'amélioration possible du champ ainsi décrit nous conduit à nous intéresser aux **problématiques du socle commun ainsi qu'à diverses expériences et définitions étrangères de politiques curriculaires** (documents **A13** *Etude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique* (en coll.), **A14**, *Compétences et statut des savoirs*, Annexe 6 in Actes du séminaire final de l'étude sur les réformes curriculaires en Afrique, ou **D11** *Un changement de fond dans les politiques éducatives à partir de 2005 : que signifie l'instauration d'un « socle commun » de compétences en fin de scolarité obligatoire ?* Brazzaville (Congo), Assises sur les réformes curriculaires).

Il s'agit chaque fois de simples excursions, à peine en marge de l'itinéraire officiel. Toutefois, comme elles se font écho ou même que nous parvenons à quelques reprises à nous faire passer commande officielle de travaux destinés, en même temps qu'à répondre au commanditaire, à éclairer nos doutes, ces différentes excursions en arrivent à composer peu à peu l'équivalent d'une carte. Toutefois, faite d'un ensemble de continuités entre des questions

qui s'appellent l'une l'autre plus que d'un projet systématique, cette carte ressemble plus à ces cartes des grands fleuves de l'est africain qui n'étaient précises et renseignées que dans la proximité immédiate du courant, laissant tout le reste sous la forme de zones ignorées.

1.2. Pourquoi une thèse ?

Candidater à une thèse est un acte volontaire, qui suppose de la part de l'impétrant un certain nombre de motivations.

Les nôtres n'étant pas « professionnelles », au sens d'une « carrière » qui appellerait cette certification (pour être très clair nous n'ambitionnons de devenir ni recteur, ni professeur des universités), elles sont d'un autre type. Pourquoi une candidature à une thèse en sciences de l'éducation de la part d'un candidat dont la carrière a pu se construire depuis 1985 à l'intérieur de l'appareil administrativo-politique de l'éducation nationale et de la fonction publique sans avoir besoin jusqu'ici de ce type de légitimation ?

Si en effet se fit jour peu à peu un ensemble de recherches d'abord empiriques, de travaux et de réflexions qui nous sont apparus plus tard, ainsi qu'au directeur de cette thèse, dite « sur travaux », comme pouvant en constituer le substrat, rien ne nous prédisposait à souhaiter valoriser ces travaux, qu'ils le méritent ou non, dans un cadre de ce type.

Quoi alors ? Quelle étrange idée de vouloir comparaître à notre âge et gratuitement ! Si la recherche de l'honneur d'être titulaire d'un doctorat est une motivation qui n'est en rien à écarter, nous aimerions toutefois faire comprendre qu'il y a à notre démarche des motivations à la fois triviales et profondes, mais que celles qui sont profondes correspondent pour nous à ce stade à une véritable nécessité.

C'est le point le plus important : il fallut en fait que se conjugât à trois motifs relativement récents cette nécessité plus profonde pour que se déclenchât la logique qui nous a conduit à la décision de présenter une thèse. Encore fallait-il que les travaux visés justifient une telle candidature, ce qui doit aussi être examiné.

1.2.1. Motifs de surface

Commençons par l'évocation des motifs les plus récents en même temps que les plus superficiels. Nous avons en effet décidé de présenter notre candidature pour l'obtention d'un doctorat à partir des considérations suivantes :

1.2.1.1. Manifester le doctorat en sciences de l'éducation comme nécessaire à l'exercice de fonctions de responsabilité en matière d'éducation nationale

Nommé en 2000 inspecteur général de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, nomination qui apparaissait étrangement comme une sorte de sanction « dorée » après une autre mise à l'écart par l'autorité politique déjà intervenue quelques années plus tôt quand nous avions été contre notre gré nommé directeur général du centre national de documentation pédagogique, nous avons été en fait rapidement renvoyé par cette fonction, où nous avons éprouvé et éprouvons encore quelques vrais bonheurs professionnels, à une question qui s'est faite de plus en plus lancinante : quel est le statut intellectuel et juridique de ce que nous produisons ?

En effet, tant que nous étions acteur administratif, la réponse à cette question nous apparaissait globalement satisfaisante : nos travaux pouvaient toujours se rattacher à la sphère du droit ou de l'action publique, sans rencontrer là de concurrence particulière. L'affaire nous apparut soudain plus confuse quand le hasard²¹ des temps nous eût affecté à ce qu'un personnage important du ministère appela un jour l' « administration contemplative²²».

Nous découvriions en effet que nous avions quitté la position non-concurrentielle de l'administrateur incontesté dans son domaine pour n'être désormais qu'un acteur parmi d'autres qui avaient aussi la prétention d'observer, d'évaluer, de théoriser et de construire un discours informé et cohérent sur les fonctionnements scolaires : cette concurrence venait certes de collègues, dont le regard pouvait être fortement divergent, mais aussi de tous les

21 C'est bien sûr un euphémisme qui nous fait parler de hasard : les motifs institutionnels comme les significations personnelles des nominations à l'inspection générale mériteraient une étude dont les résultats pourraient bien être éloquentes.

22 Christian Forestier a sinon créé au moins popularisé cette formule.

autres producteurs de savoirs et d'expertises sur l'école, qu'il s'agisse de la DEP²³ ou, bien sûr, des travaux de la recherche au sens large.

On peut certes considérer que la position d'inspecteur général est seulement venue renouveler, d'une façon cette fois plus pressante, la question préexistante de l'équipement intellectuel de l'administrateur : en ce cas toutefois elle devenait centrale et il ne nous apparaissait plus possible d'y échapper, car ce que nous étions censé produire professionnellement entraînait directement en concurrence avec d'autres produits. Nous avons dans plusieurs écrits exprimé cet inconfort non pas qu'il y ait concurrence, mais qu'elle ne soit en rien construite quant à la signification des connaissances ainsi produites (voir documents n° **C 13** et **C14**).

La dernière étape du raisonnement a été la suivante : puisque nous étions amené à dénoncer à la fois les insuffisances de la prise de connaissances sur l'école de la part de notre corporation (cette critique du positionnement cognitif de l'inspection générale n'a pas pris la forme de productions externes, mais de positions exprimées notamment à l'occasion de rapports publics ou de notes internes) et le taylorisme assez borné, et sans doute plus ancré en France qu'en la plupart des pays où il a pu nous arriver de connaître de question comparables, de la production de savoirs sur l'école entre acteurs s'ignorant quand ils ne se méprisent pas, il nous est apparu que si nous avions quelque chose à dire, au fond, quelque production de sens que ce soit à publier à partir de nos divers travaux, cette publication devait échapper à l'enfermement tayloriste et chercher une existence dans le seul lieu où les savoirs sont censés se confronter et se combiner les uns aux autres, à savoir l'université.

Il ne faut voir là aucune fascination pour la recherche en tant que telle, mais une prise de position longuement méditée sur l'insuffisance intellectuelle de l'institution et de ses cadres face à la nature des décisions qui lui et leur incombe en matière de politique éducative, mêlée à l'objectif de demander à l'université, comme c'est le cas partout hors des frontières de l'hexagone, la légitimation de connaissances et d'idées qui s'aventurent hors du strict champ professionnel immédiat.

Ce point doit être clair : tout, dans les habitudes et les références des corps administratifs dont nous faisons ou faisons partie (corps des administrateurs civils, puis statut d'emploi d'encadrement supérieur, puis directeur général d'un établissement public, puis inspecteur général de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche), nous

23 Nous retenons ce sigle (initialement direction de l'évaluation et de la prospective) pour désigner la direction d'administration centrale qui, sous des intitulés divers, fut et reste en charge de l'évaluation du système.

dissuadait d'engager la plupart de ces travaux. S'ils pouvaient être reconnus à l'extrême rigueur chaque fois qu'ils répondaient aux exigences apparemment immédiates d'une fonction prescrite, ils devenaient suspects dès qu'ils étaient l'occasion pour leur auteur de revenir sur le travail administrativo-politique pour développer un point de vue critique à son sujet. Or c'est précisément ce point de vue critique qui nous apparaissait à la fois tellement nécessaire et à l'œuvre dans les travaux des chercheurs.

Notre motif est en conséquence le suivant :

- l'Etat doit, au moment où il valorise dans ses discours le doctorat, mettre ses actes en conformité avec ses déclarations : le doctorat doit devenir en France comme ailleurs le mode normal de légitimation de l'exercice d'un pouvoir fondé sur des compétences, au moins à équivalent avec la diplomation d'une grande école, en tout cas avec l'idée qu'il apporte quelque chose de spécifique ;
- en matière d'éducation, le doctorat en question²⁴ doit être en règle générale celui qui met en évidence et valide une compétence dans ce domaine, et c'est donc aux sciences de l'éducation, à des sciences de l'éducation le cas échéant redimensionnées, qu'il est légitime de demander cette validation.

1.2.1.2. Faciliter notre intégration dans des équipes internationales de responsables de politiques éducatives

Le second argument, lié au premier, est toutefois plus trivial : travaillant aujourd'hui pour une partie significative de notre temps sur des questions internationales, au sein d'administrations étrangères, ou au sein d'organisations internationales ou de laboratoires de recherche par définition « internationaux », nous rencontrons depuis assez longtemps une difficulté personnelle de positionnement : alors même que nous avons en France même de sérieuses questions relatives au positionnement intellectuel des travaux de l'inspection générale, comment nous étonnerions-nous par exemple qu'il n'ait guère de sens en dehors des

24 C'est notamment au fait qu'il n'en est rien pour le doctorat en sciences de l'éducation s'il s'agit d'accéder aux fonctions de recteur que nous faisons allusion.

frontières ? Il en va de même de la position du haut-fonctionnaire généraliste à la française dont il ne s'agit pas de nier l'intérêt, mais qui n'est pas lisible à l'étranger.

Le souci de « banaliser » des travaux engagés à l'échelle internationale, notamment dans le cadre de l'UNESCO²⁵, au sein desquels la spécificité française de n'apparaître pas comme « docteur », mais comme « administrateur général », est une curiosité plus facilement handicapante que créant un intérêt touristique, est donc une de nos motivations. Si l'on trouve bien en pays anglo-saxon des « civil servants » qui sont d'une origine qui peut s'apparenter à la nôtre, ils ont précisément parcouru, la plupart du temps à un âge plus précoce, l'équivalent du chemin que nous souhaitons parcourir aujourd'hui et acquis la légitimité que confère le doctorat. Même les interlocuteurs du niveau politique ou les dirigeants des ministères de l'éducation dans un grand nombre de pays ont souvent une légitimité académique dans un champ qui intéresse les sciences de l'éducation. Le constat que nous avons souvent fait que dans beaucoup de pays étrangers (nous pensons par exemple aux Etats-Unis, bien sûr, mais aussi à l'Inde, où nous avons travaillé, ou encore à l'Argentine) le fossé n'était pas si profond, voire n'existait pas entre les producteurs de connaissances sur l'éducation et ceux qui inspiraient ou mettaient en œuvre les politiques éducatives, nous conduit à souhaiter mettre en accord paroles et actes et donc à souhaiter entrer dans la communauté universitaire pour y trouver à la fois un accès de plain pied aux savoirs sur l'école et une légitimité professionnelle qui devrait être la règle générale : la moindre nécessité du doctorat dans les cursus français de légitimation intellectuelle et professionnelle, dont on connaît bien sûr la signification historique et sociale, nous semble devoir être résolument combattue. D'abord dans le champ de l'éducation qui devrait marquer résolument sa confiance dans les diplômés dont elle est garante.

1.2.2. Aspirations plus profondes

1.2.2.1. Demander une légitimation

Plus nous avançons dans la perspective d'une thèse, et plus les appréciations d'un certain nombre d'experts en éducation ou de chercheurs nous encourageaient à poursuivre un itinéraire relativement buissonnier, plus se nouait une angoisse qui est peut-être la motivation de fond de notre entreprise en direction d'une thèse : autant l'enjeu est limité d'écrire un

²⁵ En décembre 2009, nous avons par exemple été désigné comme expert au sein de l'« advising committee » de six experts pour le programme « Enhancing learning for Inclusive Education ».

article ou de prononcer une conférence, voire de produire un ouvrage, parce qu'on peut ensuite passer à autre chose, autant l'affaire devient préoccupante quand plusieurs articles, conférences et ouvrages en viennent à se répondre, et à faire autour de vous plus de bruit que vous ne pensiez. Vous ressentez alors de plus en plus fortement vis-à-vis de vous-même le besoin d'y voir clair et de savoir si, au bout du compte, ce que vous faites éclaire d'une manière ou d'une autre un morceau de réalité d'une façon dont la cohérence peut intéresser et être validée par ceux qui ont fait leurs preuves en matière de connaissances dans le domaine considéré, en l'occurrence l'éducation.

Si nous nous sommes donc retrouvés au bout d'un certain nombre d'années avec des productions qui, loin de rester à la surface de préoccupations individuelles éphémères, engageaient une partie peut-être excessive de nous-même, nous éprouvions aussi que, plus nous laissions la pensée s'engager, à partir d'un travail sur le réel allant de l'observation à l'explication, à la mise en relation, voire à la théorisation, plus nous éprouvions le besoin de l'échange, de la contradiction et de la validation par un autrui légitime.

Or puisque c'est ce dont nous ne bénéficions aujourd'hui que d'une façon incomplète, le sens personnel de cette thèse sur travaux est au fond de demander au jury de nous aider à rejoindre de façon enfin régulière, avec les bons papiers, comme on dirait dans un domaine plus tragique, une communauté susceptible par son travail critique de nous soutenir, de nous protéger le cas échéant contre nous-même et de valider, quelque timide qu'elle soit et quelque insuffisants qu'ils apparaissent, et quitte aussi à les réorienter le cas échéant pour l'avenir, une démarche et des résultats.

1.2.2.2. Pouvoir susciter et orienter des recherches ultérieures dans les directions préfigurées par les travaux rassemblés

Le troisième motif est plus ambitieux et tourné vers le futur : si les travaux que nous avons collationnés dans le cadre de cette candidature ont quelque intérêt, c'est essentiellement parce qu'à différents moments de notre carrière nous avons dû constater des carences fortes aussi bien au sein de la politique éducative française qu'au sein de la recherche en éducation disponible sur les mêmes sujets. Notre intention est donc clairement de ne pas nous arrêter là : l'intérêt de cette thèse et, nous l'espérons, d'une habilitation à diriger des recherches que nous souhaiterions faire suivre dans de bons délais, serait pour nous essentiellement de donner l'idée à des chercheurs, par exemple à quelques doctorants potentiels, d'aller plus loin,

d'inventorier les carences en question, peut-être les besoins, et d'entreprendre d'y répondre. Plusieurs très bons étudiants du master Coopération internationale en éducation et formation (CIEF) de Paris 5, essentiellement mais pas exclusivement étrangers, nous ont demandé de s'engager dans des travaux de ce type, et nous avons dû avec regret à ce stade les éconduire. Des travaux qui nous ont été récemment demandés à l'occasion d'une audition dans le cadre conjoint du laboratoire STEF et du projet PREA2K30²⁶ nous ont conduit précisément à réfléchir à cette perspective²⁷.

1.2.3. La question de la légitimation

Il est toutefois évident que des travaux réalisés pour l'essentiel dans un cadre extérieur à la recherche, accompagnés de motifs personnels de quelque « profondeur » que ce soit pour candidater à l'obtention d'un doctorat n'étaient ni ne justifient par eux-mêmes une telle candidature.

Pour cela, il nous est apparu que les cinq conditions suivantes doivent se trouver réunies :

1.2.3.1. Une cohérence dans l'objet construit

Il faut que les travaux réunis sortent du cadre de l'aléa originel de tâches, et même de réflexions autour de tâches commandées par l'institution au gré de ses besoins : à cet égard, il nous apparaît que même si ces travaux s'originèrent régulièrement, tout au long de ces années, dans des tâches administratives, ils reflétèrent de moins en moins les hasards des commandes de l'administration et d'une carrière, mais de plus en plus une orientation cohérente dans les objets comme dans la méthode : étudier d'un point de vue systémique, en référence à tous savoirs ou expertises, nationaux et internationaux, disponibles et considérés d'un point de vue critique, les politiques éducatives, françaises et étrangères, à tous leurs niveaux de mise en œuvre, avec la perspective de rechercher des modalités de leur amélioration.

²⁶ Prospective pour la recherche : éducation et apprentissages à l'horizon 2030.

²⁷ Ce document n'existait pas quand nous avons élaboré la liste des travaux que nous souhaitions présenter dans le cadre de cette thèse : nous l'avons ajouté en annexe au présent document, malgré sa forme télégraphique.

1.2.3.2. Un positionnement commun : le doublement critique

Il faut que soit mis en évidence un positionnement commun à la majorité des travaux : il nous semble qu'il a consisté de façon de plus en plus consciente, méthodique et explicite à aller au-delà du contenu indispensable de tâches prescrites pour en constituer la doublure critique et nous interroger sur leur armement intellectuel et scientifique ; une attitude tournée vers la connaissance, et trouvant partie de ses réponses dans la recherche ou dans la comparaison internationale s'est peu à peu dessinée de façon relativement stable.

1.2.3.3. Une perspective dominante mais non exclusive : celle de l'assemblage

Les questions doivent sans doute être posées de savoir aussi bien à quelle(s) discipline(s) de tels travaux se rattachent (le droit ? la science administrative ? la pédagogie ? la sociologie ? aucune ?), qu'à quel niveau de réalité les analyses se concentrent : l'enfant ? l'élève ? l'enseignement ? la classe ? le système éducatif pris comme un tout ? la société ?

Il nous semble que la réponse en l'espèce ne peut être que balancée :

- la perspective dominante de la majorité des travaux considérés est clairement celle de l'assemblage, au niveau de différentes configurations de système, et il s'agit donc à cet égard d'un point de vue de l'ordre de la science administrative ou politique, mais sur des matières spécialisées qui ne peuvent que relever des sciences de l'éducation ; la perspective d'assemblage conduit en un certain nombre de cas à un positionnement de seconde ou troisième main, par rapport à des travaux préexistants, comme c'est le cas par exemple avec le document **A10** , déjà cité, autour de l'expérience de l'école primaire de Mons-en-Baroeul.
- Il n'en est pas moins réel que la perspective ensembliste majoritaire s'articule régulièrement avec des incursions dans des domaines pointus (par exemple pédagogique, quand nous considérons les modes de production et de publication des résultats des élèves, comme dans le document **B3**, déjà cité, ou les programmes d'enseignement au collège dans le document **A6** *Mon enfant*

entre au collège, Paris, Stock), chaque fois que cela nous apparaît indispensable. Nous avons donné une idée en 1.1.4. des principaux moments où, parce que nous étions dans une impasse, sans que la connaissance dont nous avons besoin pour avancer soit disponible, nous avons dû proposer des plongées dans le réel, avec des méthodes qui furent parfois empiriques (exploitation par exemple de matériaux authentiques provenant d'un certain nombre de classes d'un établissement ou d'un certain nombre d'établissements).

En conséquence il nous apparaît que la spécificité de ces travaux réside sans doute dans ces allers-retours entre des prises d'information concrètes sur le réel (de seconde mais aussi de première main –soit parce que nous étions au cœur d'un travail administratif dont personne n'avait connaissance, soit parce que nous avons procédé à des investigations dans des domaines pointus qui nous paraissaient délaissés tant par l'institution que par la recherche- en quelques cas mais qui furent stratégiques) et le développement de perspectives ensemblistes de politique éducative.

A noter enfin que si nous avons peu réfléchi à l'époque sur le positionnement théorique des sciences de l'éducation en France, au motif que les ambiguïtés épistémologiques que nous décelions nous paraissaient aussi refléter constamment des affrontements idéologiques qui ne nous étaient pas clairs, nous avons en revanche, en montrant à quel point des sciences que nous utilisions, comme le droit ou les sciences politiques, devaient absolument être informées des spécificités des questions d'éducation, éprouvé la nécessité qu'existent des sciences de l'éducation, à la fois de façon autonome et ouverte à différentes hybridations.

1.2.3.4. Une information caractérisée et fiable

Il faut que soient identifiés un ou plusieurs modes de prise d'information sur le réel : citons dès lors sur toute la période et de façon presque constante :

- L'importance des sources juridiques : textes officiels produits par l'institution aux différents niveaux, y compris celui du terrain, des établissements et universités ;
- Le recours aux interviews de praticiens et de responsables administratifs et politiques de l'éducation relatives à leurs pratiques, à leur ressenti et à leurs savoirs ;

- La recherche et la mise en évidence sur documents authentiques et en croisant les données et apports, d'une réalité locale ou à plus grande échelle qui se trouve échapper aux acteurs et responsables ;
- Le recours à des interviews d'usagers, élèves, étudiants et parents ;
- Une recherche par différents moyens (lectures de documents authentiques, terrain, travaux de chercheurs etc.) des apports de la comparaison internationale ;
- L'utilisation de données et d'analyses provenant d'acteurs institutionnels, comme la DEP, la Cour des Comptes, le Parlement ou certaines organisations internationales ;
- La lecture régulière des travaux de chercheurs des différents domaines, selon les cas, intéressant les sciences de l'éducation.

1.2.3.5. Des raisonnements identifiables

Les modes de raisonnement mis en œuvre doivent aussi être explicités. Il nous semble qu'il est essentiellement fait appel aux quatre modes suivants :

- raisonnements par analogie, en référence à des situations étrangères ou historiques pour tenter de repérer par contraste, et par exemple, des enfermements au sein de routines françaises contemporaines ;
- raisonnement de nature juridique et politique consistant à interroger la cohérence en un même moment ainsi que dans le temps entre les différents aspects d'une action ou d'une politique ainsi qu'entre cette action ou cette politique et les principes au sein desquels elle sont supposées s'inscrire ;
- raisonnement de nature interprétative consistant à considérer qu'il est possible de faire apparaître une réalité plus profonde ignorée des acteurs, en particulier dans le cadre d'analyses systémiques tendant à rechercher dans quelle mesure les différents aspects d'une réalité sont solidaires de fait ;
- raisonnement de type inductif consistant à considérer qu'à partir d'un nombre suffisant d'observations faites sur le réel dans le cadre d'échantillonnages convenablement établis il est possible

d'inférer un certain nombre de constats qui ont une valeur générale.

1.2.3.6. Des résultats apparents

Il faut surtout que se dégagent des résultats dotés d'une signification d'ensemble, faute de quoi on risque de n'avoir que des incursions éclatées et vaines vers des bribes de réel : à cet égard il nous semble que les travaux que nous présentons peuvent être ordonnés de la façon qui est précisée comme il suit.

Du point de vue des résultats la cohérence suivante peut être tracée :

1. Un administrateur étant confronté dans l'exercice de son travail à deux types de difficultés **dresse le constat** de l'existence de deux écarts :
 - i. Un écart entre l'assurance politique d'un système éducatif comme modèle affiché de gouvernement de l'éducation et la réalité d'un pouvoir en difficulté chronique pour réaliser ce qu'il annonce ;
 - ii. Un écart entre les échecs du système lui-même, tels que les services officiels ou des chercheurs les établissent, et la surdité profonde des responsables à ces résultats, malgré un certain nombre de faux-semblants.

A ce stade, il se consacre tout d'abord à mettre en évidence ces écarts ainsi qu'à proposer **des « échecs » un certain nombre d'analyses complémentaires** de celles qui sont généralement présentées.

2. Partant de là, il creuse deux ensembles de questions :
 - i. Est-il possible de mieux documenter le fonctionnement et les fondements du gouvernement de l'école ainsi mis en évidence : quelles sont les figures profondes du malgoverno de l'éducation en France ? Il est conduit à **décrire le malgoverno en termes d'organisation des pouvoirs et de rapport au droit, en termes de rapport à la connaissance, ainsi qu'en termes d'incapacité à s'évaluer.**
 - ii. Remontant d'un échelon dans la **recherche des causes**, il propose que **l'origine du malgoverno est à chercher au-delà de l'organisation politique, dans les fondements**

historiques et sociaux, largement inconscients, du modèle dominant d'éducation et de rapport au savoir proposé par l'école de France.

3. Constatant par ailleurs que le système d'enseignement et d'apprentissage ainsi démonté rencontre, pour la première fois en ces termes, une opposition politique manifestée de façon non partisane aussi bien par le Parlement que par la Cour des comptes, **il se demande dans quelle mesure des débats et des évolutions mondiales jusqu'ici largement ignorés en France, autour des problématiques de la compétence ou des politiques curriculaires ne peuvent pas contribuer à mieux éclairer les débats et évolutions françaises.**

Nous pouvions envisager de suivre strictement pour la suite de l'exposé les démarches telles qu'elles viennent d'être mises en perspective, au fil du temps : craignant toutefois que le présent texte s'en trouve trop autocentré autour de cette présentation, nous avons préféré redistribuer la matière dans deux directions correspondant aux deux parties suivantes du présent document :

- Nous nous intéresserons en premier lieu à un certain nombre d'entrées qui parmi les constats et explications effectués révèlent le *malgoverno* et participent du *malgoverno* : nous renverrons alors à des textes qui mettent en avant le désordre des pouvoirs, les carences de la connaissance à laquelle le décideur a recours, l'incapacité du système à s'évaluer, parce que ces points nous semblent des symptômes assez graves pour qu'on puisse considérer que la part de réalité dont ils rendent compte n'est pas anodine ;
- Nous en viendrons ensuite, précisément, à inverser la donne habituelle et à rechercher certaines des causes du *malgoverno* ainsi mis en avant dans la partie la plus cachée et obscure des politiques éducatives en France, à savoir les contenus d'enseignement et les curricula : nous renverrons alors à des documents qui démontrent et démontent la mauvaise qualité de la « fabrique des contenus », dans l'institution française, et qui développent l'idée que si en effet le système éducatif veut surmonter un certain nombre de ses difficultés chroniques, en termes d'échec scolaire et d'exclusion, et comme il y est d'un certain côté engagé par des innovations politiques du type du socle commun, c'est à partir de ce terrain des contenus et des curricula qu'il devrait opérer sa révolution.

2. Le Malgoverno français en éducation

Ayant commencé nos apprentissages de la matière éducative française au sein de l'administration centrale du ministère, c'est naturellement à la réalité de l'exercice du pouvoir ministériel en éducation que nous avons été d'abord confronté.

Il est banal de rappeler l'importance apparente de l'interaction entre éducation et politique dans le cas de la France, liée à l'intimité historique entre République et école, mais aussi manifestée par le fait que l'éducation nationale représente le quart du budget de l'Etat. Ce n'est toutefois pas une spécificité absolue, car dans bien d'autres pays dont les arrangements institutionnels autour de l'éducation sont différents (Etats fédéraux, comme l'Allemagne ou les Etats-Unis, éclatement de l'éducation entre différentes autorités, comme la Belgique, etc.) la matière éducative pèse d'un poids certain dans les débats de politique générale. Au contraire même de cette idée d'une exceptionnelle politisation de la question en France, qui laisserait entendre et s'attendre à une capacité particulière des pouvoirs publics à répondre des politiques éducatives, à les diriger, le cas échéant à les réorienter si nécessaire, nous avons été depuis longtemps surpris de l'apparente stabilité pacifiée des politiques éducatives dans ce pays : si l'on omet en effet l'épisode, sous le ministre Alain Savary, de remise en cause du *statu quo* sur la question de l'enseignement privé, on peut constater deux phénomènes conjoints :

- La fréquence des mouvements politiques divers pour s'élever contre telle ou telle réforme, avec même une étonnante propension à ce qu'un feu de paille s'étende en quelques jours à tout l'édifice (nous fûmes plusieurs fois témoins des premiers départs de feu, comme quand en 2003 il fut question d'introduire quelque évaluation par contrôle continu au baccalauréat) ;
- La rareté des réformes de fond proposées par l'institution elle-même. Si l'on s'accorde sur le fait qu'aucune réforme ne s'effectue sans quelque violence symbolique par rapport à un état préexistant, ni sans le sentiment que « rien ne sera plus comme avant », on peut considérer que les politiques fédérale américaine après la publication du rapport *A Nation at risk* (1983), anglaise lorsque Margaret Thatcher engagea le *National Curriculum*, ou allemande en

réaction aux résultats de PISA ont placé les systèmes, les responsables et les acteurs de l'éducation dans ces pays dans de véritables « états de choc » qui étaient relativement consensuels quant aux analyses de départ au moins. Rien d'équivalent en France avec les résultats de PISA, malgré le fait que plusieurs chercheurs s'en soient emparés²⁸, et le seul exemple de remise en cause qu'on pourrait citer, à savoir le socle commun, est précisément un exemple d'une décision qui a été esquivée par l'institution. Il s'agit d'éviter le « choc ».

De cet état d'apparent consensus et de permanence qui prévaut en France, d'ailleurs, Agnès van Zanten montre les effets dans son chapitre « Un libéralisme éducatif sans frontières ? »²⁹ : tandis que la France n'est pas à l'abri d'un certain nombre d'évolutions « libérales » de son système scolaire qui ont cours dans la plupart des pays du monde, le fait que ces évolutions en ce pays soient plus feutrées, plus consensuelles, moins complètes qu'ailleurs l'empêche aussi de bénéficier de différentes régulations (ne serait-ce que celle du débat politique, ou de l'évaluation) qui ont cours dans des pays plus visiblement touchés par ces évolutions.

C'est bien à propos de ce fonctionnement de l'institution politique éducative que nous avons multiplié un certain nombre d'observations, non pas de façon gratuite, mais parce que nous avons assez rapidement constaté la difficulté chronique de l'action politico-administrative en matière d'éducation et que cela nous a régulièrement conduit à nous interroger à son propos. Le ministre français de l'éducation est-il dans une position conforme à l'idée que s'en font un certain nombre de responsables ou de chercheurs étrangers qui ont en tête le refrain qui s'est particulièrement bien vendu du « ministre qui pouvait savoir, et décider de ce que tous les enfants de France apprenaient tel jour à telle heure », ou bien plutôt dans une position d'impuissance ?

Nous n'avons aucunement la prétention ici pas plus que nous ne l'avons eue dans aucun de nos travaux antérieurs de proposer de lecture d'ensemble des conditions d'élaboration de la politique éducative nationale en France, mais de l'approcher de deux points de vue différents :

28 L'étude la plus récente est celle de Xavier Pons et Nathalie Mons dans *La réception de Pisa en France, Connaissances et régulation du système éducatif* (avec la participation d'Agnès van Zanten), projet Know&Pol.

²⁹ In Agnès van Zanten, *L'école, l'état des savoirs*, 2000, La Découverte, P. 359.

- Doit-on considérer que les responsables de la politique éducative sont bien informés de ce qui se passe et disposent et veulent disposer des connaissances qui leur seraient nécessaires ? C'est ce que nous abordons dans la partie 2.1.
- Doit-on considérer que l'organisation des pouvoirs en matière d'éducation donne aux responsables les formes dont ils auraient besoin pour agir ? C'est le thème de la partie 2.2.

2.1. Un ministère de l'ignorance ?

2.1.1. « Système éducatif » : l'équivoque rédhibitoire

Parmi les mythes dont, peut-être, toute organisation humaine a besoin, figure en matière éducative en France une référence dont la constance aussi bien que l'obscurité nous est toujours apparue symptomatique : celle, qui est commune à des acteurs qui partagent par ailleurs peu de concepts, qu'il s'agisse d'administrateurs généraux, de chefs d'établissements, d'enseignants de terrain, ou de responsables politiques, à la notion de « système éducatif ».

Il est curieux de voir à quel point cette notion, qui n'est jamais définie, sert à la fois de référence pour décrire un existant (on trouve même des documents « grand public » qui décrivent le « système éducatif français », à l'intention des familles), et pour donner des indications générales pour l'action, un peu comme les principes généraux du droit qui sont censés s'appliquer en dehors même de l'existence de textes spécifiques. Le discours institutionnel sur l'éducation tel qu'il s'exprime par exemple dans la circulaire annuelle de rentrée correspond tout à fait à cette pétition permanente relative à l'existence d'un système éducatif, dont sont successivement évoqués, chaque année, tous les segments (de la maternelle au baccalauréat), pour montrer à quel point ils partagent les mêmes finalités.

Nous n'avons pas à ce stade réalisé d'étude sur l'occurrence et la fonction de cette référence dans le discours des uns et des autres, mais nous tirons d'observations non méthodiques mais régulières cette idée que la notion de système éducatif a auprès des acteurs un statut étrange, à la fois sacralisation d'un existant qu'on n'analyse pas et dont on n'interroge pas l'histoire (le système éducatif national est une réalité vertueuse supérieure à la volonté des acteurs, même politiques, fruit de l'action mythique de quelque main invisible,

alors que la réalité peut dans le meilleur des cas être commentée sur le mode du bricolage³⁰) et revendication de valeurs (le système éducatif comme lieu d'investissement du service public, cohérent et égalitaire).

Si on peut se demander quelle fonction politique remplit cette équivoque, il nous a semblé plus productif à plusieurs reprises de nous arrêter, par contraste avec cette référence mythique au « système », sur l'ignorance réelle par les acteurs des réalités fracturées de l'éducation, où sont à l'œuvre différents legs de l'histoire entre lesquels la cohérence n'a pas pu s'instaurer par miracle (instruction primaire, enseignement secondaire, enseignement technique, enseignement professionnel, universités, grandes écoles et classes y préparant, etc.).

Il nous a donc été donné à plusieurs reprises de prétendre que, précisément parce que les évolutions en éducation prennent du temps, l'ignorance de l'histoire était un grave handicap :

- Chez les acteurs professionnels, qui, s'agissant de la structuration générale du système aussi bien que des différentes disciplines qu'ils enseignent, paraissent dans une apesanteur historique, ignorants du fait que leur action ne fait que s'insérer dans une longue suite qui décide en réalité à leur place.
- Chez les décideurs politiques, l'oubli de l'histoire est aussi permanent, ce que nous avons par exemple mis en évidence à propos des politiques du collège dans les documents **B2** ou encore **A 6** (*Mon enfant entre au collège*, Paris, Stock). L'extrême oubli de l'histoire nous paraît se manifester chaque fois que le pouvoir politique prend des décisions qui ont déjà été annoncées plusieurs fois par des cabinets antérieurs, ou paraît diriger l'éducation non pas en référence à des tendances longues conformes à la réalité de son calendrier, mais avec la préoccupation d'annonces éphémères au journal de 20 heures.

Du même coup nous croyons qu'une question se pose autour de la définition de la notion de système éducatif : il conviendrait de la tirer de son équivoque presque religieuse, au sens d'indiscutée, pour clairement distinguer :

- Des valeurs, par exemple de service public, sur lesquelles il conviendrait d'être plus clair, plus explicite et plus ferme ; cela pourrait impliquer une juridicisation (et non une juridiciarisation) des références de l'éducation ;

³⁰ Voir à cet égard Robert, André, *Système éducatif et réformes*, 1993, introduction.

- Des analyses, relevant de la sociologie comme des sciences politiques, portant sur les réalités de l'école, et montrant que « cela fait système », même et surtout quand cela n'a pas été pensé et décidé comme tel. Il nous est arrivé de tenter quelques synthèses provisoires sur ce thème du « faire système », comme dans le document **D9** (*La question de l'extension de l'école de base : comment argumenter auprès de nos ministres?* Séminaire UNESCO/BREDA/ UEMOA, Ouagadougou 2010).

2.1.2. La grande panne de l'évaluation

Le mot d' « évaluation » aura été régulièrement à la mode pendant toute la période considérée :

- elle était présentée par les politiques tantôt comme une source indispensable de connaissance, essentiellement pour eux, mais aussi comme une panacée devant conduire à l'amélioration du système et de ses résultats ;
- elle était aussi l'objet de la part des décideurs de discours sur ce que serait la condition *sine qua non* de l'efficacité de la médecine, à savoir le développement de ce qui était nommé la « culture » de l'évaluation.

La haute-administration, dans son discours récurrent, s'est durablement installée dans cette croyance aux mérites de l'évaluation généralisée, concept qui a de fait été accompagné de quantité de compléments : évaluation du système en général, de l'établissement spécifique, de l'académie entière, de la politique éducative, de tel ou tel dispositif, de telle méthode, de tel responsable ou agent, etc.

Nos travaux n'ont pas consisté à critiquer l'idée d'ensemble, précisément parce qu'elle est trop polymorphe, et aussi parce que de nombreux chercheurs ont étudié cette polysémie : ils se sont plutôt attachés à mettre en évidence des contradictions autour de l'engouement même pour la notion de la part de l'autorité qui en prônait la mise en place. On peut en effet montrer :

- à quel point l'institution malgré son discours est au bout du compte hostile aux démarches d'évaluation ;
- que le nœud du problème est sans doute celui, en tous points politique, de l'évaluation des élèves et de la fabrication du résultat en éducation.

2.1.2.1. Un rejet politique paradoxal

Il s'est en effet trouvé que nous fûmes pendant plusieurs années témoin de l'engouement de l'administration centrale pour ce thème de l'évaluation, qui passa en particulier par la création en 1987 de la Direction du ministère chargée de ce qui était alors donné comme une véritable inspiration politique nouvelle. Nous reprenons dans le document **B3**, déjà cité les traits principaux de cette histoire. Nous avons partagé la considération générale pour les productions de cette DEP, *Etat de l'école*, *Géographie de l'école*, etc., et nous avons pendant des années cru que les évaluations diagnostiques mises en place aux différents niveaux de l'enseignement primaire et secondaire apporteraient effectivement des bénéfices aux élèves. De la même façon nous avons pensé que les indicateurs relativement sophistiqués que l'administration mettait à disposition des collèges et des lycées étaient un réel progrès.

Et plusieurs années plus tard, en 2007, la lecture de la lettre de mission du président de la République au ministre d'éducation nationale Xavier Darcos a toujours une tonalité très favorable à la logique d'évaluation, allant jusqu'à demander au ministre de mettre en place une « évaluation en profondeur » des établissements scolaires.

Pourtant, nous avons progressivement dû livrer toute cette rhétorique comme toute cette entreprise relative à l'évaluation à un examen critique qui s'est fondé sur deux types de considérations :

- nous avons d'abord dû constater que, en dépit de son discours, l'institution ne prenait pas durablement les dispositions pour assurer à l'évaluation le rayonnement qu'elle prétendait en attendre ;
- ensuite, nous avons porté notre attention sur la notion de « résultat » en éducation, parce qu'il nous apparaissait qu'une large partie de l'équivoque venait de là.

Montrer que, malgré ses discours, l'institution ne s'est pas donné les moyens de l'évaluation, n'y pas cru, ou n'en a pas voulu peut être fait selon différentes approches :

- on pourrait montrer d'abord la pusillanimité de la gestion sur le long terme de la volonté proclamée de mettre en place un édifice d'évaluation : évaluations-bilans par discipline tôt abandonnées, évaluations-diagnostiques prônées puis abandonnées, évaluations de l'« enseignement dans les académies » mises en place avec un fort volontarisme par les inspections générales au tournant du siècle, puis abandonnées aussitôt sans lendemain, ou encore le Haut-Conseil

de l'évaluation, mis en place en 2000 et qui, sous les deux présidences successives de Claude Thélot puis de Christian Forestier, parvenait à faire émerger un vrai consensus, à partir de rapports demandés à des chercheurs, ouvert par exemple aux syndicats, sur la nécessité de grands chantiers d'évaluation : il fut supprimé, et jamais remplacé, par la loi de 2005. Il faudrait aussi reprendre ce qui a été démontré notamment par Xavier Pons et Nathalie Mons dans le cadre du projet Knowlpol quant à l'indifférence manifestée en France vis à vis des résultats des enquêtes internationales et notamment de PISA (voir note 24), ou plus fortement encore vers une autre façon de n'en pas tenir compte qui a consisté à les instrumentaliser.

- De façon plus symptomatique encore, on pourrait évoquer le dossier de l'« évaluation des établissements » : Nous avons eu à nous préoccuper spécifiquement en 2003-2004 de ce thème qui était jusque là, sous des noms divers, un des terrains d'exercice de l'inspection générale, notamment de l'administration. Nous avons en effet la double intuition que ces « évaluations », telles qu'elles existaient, avaient le double inconvénient à la fois de passer à côté, sans état d'âme, de l'examen des « résultats » des établissements (et du coup des acquis des élèves), et de ne pas répondre à un ensemble de questions où il nous apparaissait qu'on répondait dans la plupart des pays d'Europe. Ces travaux, y compris l'évocation de la situation dans les autres pays européens, se retrouvent dans le document **B2**. Or malgré la faveur avec laquelle fut reçu ce rapport, malgré même la phrase citée plus haut qui figurait dans la lettre de mission du président de la République au ministre, nous dûmes constater dans un rapport non rendu public de 2009 que le dossier n'avait, cinq ans plus tard, en rien avancé. Si, en effet, des tentatives de mise en place d'« évaluation d'établissements » voyaient le jour dans la plupart des académies, le peu d'intérêt de l'institution au plan national pour le sujet avait comme conséquence que les académies, laissées à elles-mêmes, commettaient presque toutes les mêmes erreurs que celles que nous avons décrites en 2004 (**B2**) en commentant les expériences lilloises antérieures, étudiées par Lise Demailly (manque de distinction entre évaluation et contrôle, manque d'attention aux acquis des élèves, incertitude quant aux destinataires et finalités etc.).

Plusieurs interprétations peuvent être proposées de cette incapacité de l'institution à mettre en place ce à quoi elle dit tellement tenir en matière d'évaluation des établissements. Nous nous interrogeons sur la part qui revient aux trois suivantes :

- Une timidité politique face à des décisions qui auraient impliqué de franchir une étape en matière d'autonomie des établissements, autonomie dont on ne veut guère par ailleurs dans une période où les injonctions nationales auxdits établissements se multiplient; s'est sans doute illustrée aussi une incapacité à proposer de l' « évaluation des établissements » une version acceptable aux acteurs, en sortant d'un confusionnisme sur ses implications possibles en termes de rétribution des maîtres, de publicité vis à vis des parents, ou d'impact sur la question de la carte scolaire ; la réticence classique de la culture française de l'éducation nationale à l'égard de toute évaluation, en particulier de sa propre activité évaluative en direction des élèves, a bien sûr aussi été présente à l'arrière-plan des hésitations politiques ;
- Une timidité politique et pédagogique tout aussi décisive face au fait que la plus grande « autonomie » de l'établissement, qui partout se conjugue parallèlement à la logique d'évaluation, impliquerait de poser à terme la question de la part du curriculum qui peut être construite au niveau de l'établissement, question qui est totalement tabou à ce stade. En l'abordant on se heurte à des arguments qui montrent que par ignorance on oppose à tort l'idée de curriculum à l'idée de références nationales en termes de finalités de l'enseignement.
- Une coïncidence chronologique avec tout un développement, commun à toute l'administration française et provenant du vote en 2001 d'un nouveau mode de rendu des comptes publics au Parlement pour le vote de la loi de finances, qui eut comme conséquence de créer une demande urgente et générale de production d'indicateurs : cette préoccupation technocratique très sophistiquée qui s'est imposée très fortement à toute la chaîne administrative a pris le pas et renvoyé dans l'ombre toute autre perspective d'évaluation véritable. Il est d'ailleurs paradoxal de constater que si la « mesure » de l'efficacité de l'école fait souvent partie (sans devoir y être enfermée) de l'équipement des thèses libérales sur l'école, qui donnent en principe une importance marquée aux consommateurs-parents, la production française d'indicateurs leur est

inaccessible, ne serait-ce que ceux qui concernent l'établissement scolaire où sont scolarisés leurs enfants.

Nous en sommes donc venus, malgré notre intérêt initial pour le thème, à dresser un bilan sévère de l'action de l'administration en matière d'évaluation, tout simplement, et en dehors de choix personnels, parce qu'on voyait se confirmer les écarts entre intentions proclamées et réalité ; ce que nous avons exprimé par exemple dans les documents **C5** (« L'évaluation dans le système éducatif français : la Grande Incantation? », in les *Cahiers de l'Education*) et **C10** (« Quelle évaluation du système éducatif ? » in *Les Cahiers français*, La documentation française.)

Il nous est apparu en effet que l'institution d'une part était au bout du compte réticente, notamment en matière pédagogique, à ce que les acteurs aient une autonomie véritable, indissociable d'une logique d'évaluation, et sortent du cadre traditionnel de « contrôle » où l'essentiel du système s'inscrit encore, d'autre part ne souhaitait pas qu'une démarche de connaissance et d'évaluation se substitue au jeu traditionnel de l'implicite et du convenu. Alors par exemple que nous avons plusieurs fois fait observer aux responsables politiques de divers cabinets que leur souci d'améliorer par exemple l'« efficacité » du baccalauréat, voire de le changer sur un certain nombre de points impliquerait d'abord que cet examen, à l'instar de ses homologues européens (nous avons nous-même participé à un audit d'examen au sein d'une équipe de l'Université de Cambridge), soit évalué d'un point de vue docimologique, sociologique, et pédagogique notamment, nous avons dû constater que l'idée même d'évaluer le baccalauréat les plongeait dans un effroi qui les conduisait à y renoncer. L'éducation ne doit pas être un lieu de transparence ni d'étude. La connaissance n'est pas nécessaire et fait peur.

2.1.2.2. L'impasse de l'évaluation des élèves

C'est toutefois sur une question spécifique que notre attention pour les questions d'évaluation a continué de se manifester. En réfléchissant en effet à la question de l'évaluation des établissements, nous n'avons pas manqué de nous poser la question des « résultats » de l'établissement scolaire français, et avons dû constater deux réalités qui ne nous semblaient pas jusqu'ici éclairées comme elles le devaient :

- Le très grand désordre du paysage général de l'évaluation des élèves (quel qu'en soit le mode, y compris en matière d'examens, comme nous le montrons

plus spécifiquement à propos des examens universitaires dans le document **B4** *L'évaluation des étudiants à l'Université : point aveugle ou point d'appui ?*) sur l'ensemble du cursus, qui avait notamment comme conséquence une difficulté forte quand on voulait faire apparaître des résultats, par exemple à des fins d'évaluation, mais aussi de simple comparaison entre des situations pédagogiques différentes ; dans le document **D2** (*Evaluation des acquis des élèves, évaluation de système, où en est-on en France en 2006 ?*, conférence Ecole Navale), qui reprend et approfondit les résultats exprimés dans le document **B3**, nous insistons sur la difficulté qui existe, selon nous, dans ces conditions de mauvaise prise d'informations à la base, à évaluer les résultats du système pris dans son ensemble ou dans tel ou tel de ses éléments.

- Alors que nous nous préoccupons de cette mauvaise qualité pédagogique (avec l'importance accordée par exemple au collège à un contrôle continu totalement opaque) aussi bien que juridique (avec une ignorance jusque dans les examens ou les décisions d'orientation du minimum des conclusions les plus élémentaires de la docimologie³¹, sans parler d'exigences plus ambitieuses formulées sous le nom d'éduométrie³²) de la production des résultats à la base, nous sommes frappés par l'importance simultanée de deux phénomènes : une situation d'obsession évaluative d'abord, en direction des élèves, et avec l'aval des familles, conjuguée à une focalisation, ensuite, sur ce que dans l'enseignement universitaire on appelle « compensation », et dans l'enseignement scolaire « calcul de moyennes ». Il nous apparaît progressivement, et c'est ce que nous montrons dans les documents **C6** (« Ce que savent les élèves en France, ou l'« insoutenable légèreté » de la réalité scolaire française contemporaine », in *Revue internationale d'éducation*.) et **C8** (« De part et d'autre de la ligne bleue du baccalauréat », in *Revue de l'inspection générale*), que le système français concentre sur lui, en matière d'évaluation des élèves, un certain nombre de « légèretés », d'autant plus

31 Docimologie, science de la notation au sein d'une procédure d'évaluation. En 1922, Henri Piéron introduit le terme de docimologie, qu'il le définira en 1951 par « l'étude systématique des examens (modes de notation, variabilité interindividuelle et intra-individuelle des examinateurs, facteurs subjectifs, etc.) ».

32 Eduométrie, science de la mesure des performances en éducation, concept introduit notamment dans le contexte de la recherche en Suisse et diffusé par plusieurs chercheurs, dont Jean-Marie De Ketele.

étonnantes que des décisions juridiques plus importantes qu'en d'autres pays y sont prises quant à l'avenir des élèves par des décisions d'orientation : élèves, familles et enseignants paraissent accepter sans difficulté que leurs « résultats » soient obtenus par une combinaison arithmétique infondée d'éléments par ailleurs établis de façon hétérogène. En particulier, dans les établissements les moins performants, recevant en outre le plus grand nombre d'élèves en difficulté scolaire, les élèves semblent plus travailler pour obtenir cette « moyenne » générale et « passer » dans la classe supérieure, que pour maîtriser des apprentissages en tant que tels.

A noter au passage que cette production aberrante de résultats convient parfaitement à la demande technocratique, puisqu'elle lui apporte son lot de chiffres qui peuvent alimenter des indicateurs, et qu'on est sans doute un peu prisonniers à ce stade entre deux inconsciences qui ne se rencontrent pas mais se sont partagées le monde, une qu'on pourrait qualifier de « pédagogocratique », qui n'hésite ni à produire industriellement du non sens ni à en tirer des conséquences pour les élèves, et l'autre de « technocratique » qui produit à partir des données disponibles des indicateurs aussi vides de sens.

On pourrait d'ailleurs poursuivre l'analyse que propose François Dubet³³ de la croyance aux « diplômes justes », en tant qu'ils sont « l'outil le plus apte à neutraliser les conséquences des inégalités sociales » : n'est-il pas relativement attendu que le système scolaire qui rencontre en permanence cette contradiction entre son idéal méritocratique de justice et sa réalité de renforcement des hiérarchies sociales ne souhaite pas rapprocher l'univers de ses résultats réels dans le monde social de celui des « notes justes » attribuées dans un monde scolaire autocentré et non explicité à l'extérieur ? Il faut peut-être pour le salut des acteurs que quelque chance soit donnée à l'idée que l'école produit de l'injustice malgré elle, sans qu'on sache trop d'où ça vient, mais que l'exercice scolaire quotidien d'évaluation des élèves n'a pas partie liée avec cette production d'injustice.

La question pour nous principale a dès lors été de comprendre comment il se faisait que personne ou presque ne s'opposait à une habitude si bien ancrée qu'elle passe souvent inaperçue : nous avons alors formulé l'hypothèse que, loin d'être une erreur, une maladresse du système à un moment donné de son histoire, cet état des choses en donnait quelques clés en le révélant, contre son gré peut-être, dans sa réalité pédagogique.

³³ In Dubet, François, *Les places et les chances*, Le Seuil, 2010

Un tel état de « légèreté », d'indifférence de fond aux connaissances et compétences réels des élèves, contribue, selon nous, à nous éclairer sur l'école dans son ensemble.

Ce constat d'« indifférence » a d'ailleurs été fait par plusieurs chercheurs selon des approches et avec des significations différentes : si François Dubet considère bien que la « fonction culturelle » des systèmes éducatifs est en train d'être mise à mal par la course exacerbée au diplôme dont il expose le renforcement, et si Bautier, Charlot et Rochex³⁴ insistent sur le fait que cette perversion des apprentissages est d'abord préjudiciable aux élèves d'origine populaire, il est intéressant de voir que Nathalie Bulle³⁵ déplore la même dérive, en en faisant aussi une conséquence de la compétition généralisée, mais en désignant les évolutions pédagogiques contemporaines vers l'apprentissage, par exemple, des compétences, et la prise en compte du contexte, non pas comme un début de réponse curriculaire visant à « redonner sens » aux acquisitions de l'école, mais au contraire comme une étape nouvelle vers l'indifférence à ce qui représente pour elle les vrais savoirs scolaires, c'est-à-dire les savoirs ouvertement sélectifs d'autrefois, diffusés par « parrainage » (le modèle étant celui des anciennes Grammar Schools anglaises), après une sévère sélection *a priori*.

2.1.3. Une éducation repliée sur l'hexagone

De façon un peu similaire à ce que nous avons dit à propos du recours ambigu à la notion de système éducatif et à la rareté des cas où les décideurs montraient quelque connaissance de l'histoire de l'éducation, nous avons assez rapidement dû mettre en évidence l'écart entre les discours de l'institution en matière internationale et les réalités qui nous apparaissaient : deux types de discours, facilement contradictoires, sont à l'œuvre, celui qui prétend que le système éducatif français est « le meilleur au monde » (expression d'un ministre de l'éducation nationale de la décennie quatre-vingt dix), avec une tonalité chauvine évidente, à la fois à usage interne pour flatter telle ou telle corporation, ou externe vis-à-vis de pays partenaires, et celui qui consiste à prétendre que l'école française devrait sans tarder copier ce qui s'observe dans tel ou tel autre contexte national.

³⁴ *In Ecole et savoirs dans les banlieues et ailleurs*, A. Colin, 1992.

³⁵ Chapitre de Nathalie Bulle, *in* Agnès van Zanten, *L'école, l'état des savoirs*, 2000, La Découverte

Ces deux discours, du point de vue qui nous intéresse, ont en commun d'être fondés sur la même ignorance :

- Le discours sur le « meilleur système éducatif du monde » a une vie étonnamment dure, même si nous disposons aujourd'hui d'assez de données pour pouvoir, comme le fit Christian Forestier, reprendre la formule avec ce commentaire : « parmi les meilleurs systèmes éducatifs du monde, oui, mais pour 50% de ses élèves », ce qui en exclut toute de même une proportion significative ; sans recevoir nécessairement l'idée qu'il existe une « exception éducative française », nous pensons en revanche qu'il y a en France un présupposé fort répandu sur l'existence de cette exception, qui ne nous paraît pas avoir été suffisamment étudié;
- L'autre discours est fondé sur les mêmes ignorances : qu'il se soit agi de se référer au modèle japonais (pour la part d'une classe d'âge, très élevée, qui est conduite en ce pays à un diplôme de fin d'enseignement secondaire), allemand (pour le système dual école/entreprise), ou finlandais (suite bien sûr aux résultats de ce pays aux évaluations PISA), qu'il se soit agi de prôner quelque *bench marking* aux fondements intellectuels obscurs, il s'est chaque fois agi soit d'une méconnaissance des faits ou des contextes des pays cités, soit d'une utilisation de la référence à ces pays comme alibi pour faire radicalement autre chose que ce qu'on prétendait y observer. Ce fut en particulier le cas de la référence finlandaise après 2007, alors que le gouvernement engageait des réformes qui n'allaient pas dans le sens de l'école finlandaise, pourtant constamment citée (par exemple avec la valorisation de l'école de base finlandaise intégrant l'équivalent de notre enseignement primaire et du premier cycle du secondaire).

Les conséquences de ces ignorances nous sont apparues assez vite comme une source de difficultés :

- Les grands dossiers éducatifs sont traités au fond dans l'ignorance ou l'indifférence à l'égard des situations étrangères. C'est par exemple le cas de l'actuel dossier du « lycée », qui aurait mérité un autre traitement, pour le double motif que la politique éducative d'un pays européen peut difficilement s'abstraire de ce contexte-là et que les lycéens eux-mêmes se trouvent désormais placés sur un marché de l'enseignement supérieur qui n'est plus seulement hexagonal ; nous avons montré (document **D7**, Le lycée

français vu d'ailleurs in *Le livre blanc du lycée*, Education et devenir) ce qu'aurait pu rapporter en termes de qualité de la prise de décision, la comparaison internationale fine sur ce thème. D'autres travaux, comme **B4** (*L'évaluation des étudiants à l'Université : point aveugle ou point d'appui ?*), ont montré de façon précise le bénéfice certes non spectaculaire, mais profond, qu'un système éducatif pouvait trouver dans la comparaison, d'abord pour la meilleure connaissance de lui-même.

Ce qui est dit là de la politique éducative nationale vaut tout autant au niveau des acteurs de terrain, que l'ignorance des réalités étrangères, par exemple sur les référentiels des disciplines, prive tout autant de ressources pour réfléchir, évaluer et évoluer ;

- Un autre impact de cette indifférence à l'international est sans doute que la parole éducative française s'est mise progressivement assez fortement en dehors du jeu du monde : à force de prétendre que nous étions « les meilleurs », puis que nous étions spécifiques (nous avons piloté un numéro de la *Revue de l'inspection générale* dont l'objet était précisément de s'intéresser aux spécificités éducatives françaises, d'où est extrait le document **C4** « Y a-t-il une exception française en matière de « programmes d'enseignement ? » in *Revue de l'inspection générale*.), sans d'ailleurs être en position d'expliquer en quoi nous le sommes par certains côtés, les Français se sont trouvés peu à peu exclus de la plupart des grands débats mondiaux de politique éducative, qu'il s'agisse de l'UNESCO, du BIE, ou même de l'OCDE ou du contexte de la francophonie.

Ne nous trompons pas sur des effets de mode qui donnent l'idée d'une attitude plus ouverte : nous avons vérifié, à l'occasion du travail sur le socle commun qui a précédé le document **A12** (*L'instauration d'un « socle commun de connaissances et de compétences » en fin de scolarité obligatoire en France en 2005-2006 : Politisation » du champ curriculaire et renouvellement des savoirs mobilisés*) à quel point la référence internationale est au bout du compte devenue, parce c'est dans l'air du temps, une référence obligée des discours éducatifs officiels : toutefois le faible engagement collectif au fond de la France dans ces logiques et travaux fait de cette référence un passage artificiel.

Nous ne pensons pas que le positionnement maintenu des autorités éducatives françaises, comme des acteurs, dans l'ignorance des réalités internationales en renforce l'efficacité ni la crédibilité, ce que nous avons voulu montrer par un contre-exemple de ce que pourrait être une telle irrigation de la politique française par quelques débats mondiaux, dans le document **D8** (*Equipe de direction, équipe enseignante : veut-on vraiment abattre le Mur de Berlin ?*, conférence de clôture du colloque 2010 de l'AFAE).

2.1.4. La pensée tenue en lisière

Méconnaissance de l'histoire, réticence à l'évaluation, ignorance des réalités internationales, voilà quelques interpellations que nous avons cru pouvoir adresser au fil du temps aux conditions de l'exercice du pouvoir administrativo-politique : si d'un côté nous pouvons nous interroger sur les conséquences pour un système du fait que ses acteurs ne disposent pas des ressources de la connaissance dans des domaines où cela peut être dommageable, nous sommes plus intéressés par les motifs de cette ignorance qui est au fond relativement peu décrite ni décriée.

A regarder fonctionner l'école en France, on constate toutefois qu'un certain nombre de routines y occupent une place importante, et qu'il existe quantité de sujets cruciaux qu'il n'est pas d'usage d'interroger. C'est sans doute la règle pour toute collectivité, et l'on s'égarerait si l'on croyait trop facilement que les autres systèmes sont moins refermés sur des habitudes inconscientes et jamais remises en cause. Il n'en est pas moins vrai que certaines pratiques particulièrement développées en France (comme le recours au redoublement, par exemple), ou particulièrement spécifiques (comme le fait que l'Etat puisse décider de l'orientation des personnes, même contre leur gré), sans parler de tout ce qui constitue un microclimat spécifique en matière d'organisation générale de l'institution constitue un ensemble où la part de l'impensé paraît particulièrement forte.

Que les responsables politiques aient ou non les coudées franches pour imposer des décisions drastiques, par exemple pour éliminer le redoublement des pratiques des écoles est une question, que ces responsables politiques mettent toutes chances de leur côté pour que le dossier soit instruit par appel à toutes les connaissances et réflexions disponibles sur le sujet en est une autre. Or précisément il nous est apparu depuis longtemps que l'institution n'était pas particulièrement friande de connaissance, ou tout au moins qu'elle voulait en contrôler production et diffusion :

- Encore que nous ne connaissions pas de travail comparatif sur le sujet, il semble que les chercheurs en sciences de l'éducation sont beaucoup moins souvent impliqués, en France, dans l'exercice du pouvoir que dans beaucoup de pays : de fait, les responsables, par exemple les recteurs d'académie ou les hauts-fonctionnaires du ministère, sont très rarement issus de ces domaines de recherche, au bénéfice par exemple de compétences généralistes de nature juridique ou économique ; ils n'ont l'idée ni ne désirent de « connaissances sur l'éducation ».
- Entre les différentes sources de connaissances qui peuvent être disponibles, l'Etat ne se préoccupe pas (c'était le cas du Haut-Conseil de l'évaluation qui a été supprimé, comme il est rappelé en 2.1.2.) de parvenir à des consensus en matière de résultats de recherches, ni même de dresser une carte des connaissances disponibles permettant d'englober aussi bien les connaissances d'origine statistique, telle qu'en produit la DEP³⁶, les connaissances venant d'une expertise de terrain, qui sont plutôt du domaine de l'inspection générale, et les connaissances à arrimage théorique plus constant venant de l'université ou d'autres centres de recherche. Qu'on puisse encore s'interroger sur la question de savoir si ce pourrait être la mission de l'Institut national de recherche pédagogique (INRP), alors même que certains de ses départements, comme celui se consacrant à la veille scientifique et technique, ont fait leur preuve en la matière, montre que la nécessité de ce type de travail n'apparaît pas aux responsables politiques. C'est ce que nous avons évoqué de façon plus détaillée dans les documents **C13** et **C15**. (« Inspecteurs généraux et savoirs sur l'école : l'urgence d'un nouveau positionnement » et « L'école et ... la recherche : questions en jeu » ; nous avons piloté en 2009 un numéro d'*Administration et Education* consacré à ce thème des rapports éducation/recherche, pour un public de praticiens). Quant aux connaissances se rattachant aux univers du management ou de la gestion qui prolifèrent dans le cadre technocratique en développement autour de la

³⁶ La question de l'indépendance de la production de connaissances sur l'école vis-à-vis du pouvoir politico-administratif est une question commune aux différentes sources de savoirs : elle se pose pour l'inspection générale, pour la DEPP (depuis le rapport Chacornac-Fauroux de 1996 il a été contesté qu'une direction d'administration centrale soit en charge d' « évaluer », mais aussi pour l'INRP, dont le directeur n'est en général pas un chercheur en sciences de l'éducation, mais un personnage nommé par le pouvoir politique.

nouvelle présentation des comptes (Lolf) ou de la logique de révision générale des politiques publiques (RGPP), personne ne se soucie qu'elles entrent apparemment en conflit avec des connaissances indigènes de l'éducation, comme nous l'avons observé à propos de l'évaluation des élèves en 2.1.2.2.

Nous repérons donc une convergence d'indices qui montrent une organisation particulièrement réticente à développer la connaissance autour de ses activités (il nous a toujours semblé symptomatique que les rares réunions de chercheurs à l'initiative du pouvoir administrato-politique auxquelles nous ayons assisté étaient conviées par l'inspection générale des finances, et non par ministère de l'éducation nationale). Reste à expliquer pourquoi cette réticence. Pourquoi un pouvoir se prive-t-il délibérément de connaître, alors même que le système qu'il gère est en difficulté. Il nous paraît possible de proposer seulement deux mises en relation:

- La proximité historique de l'école et de l'Etat en France a certainement joué un rôle dans le fait que le discours sur l'école s'y présente sous une forme assurée, invitant peu à la remise en cause ;
- En même temps, si on se souvient de ce que nous avons cru pouvoir mettre en évidence à propos de l'évaluation des élèves et, au bout du compte, de l'indifférence à l'égard de leurs acquis, on peut s'interroger sur le parallèle : un système réticent à la connaissance de façon générale et politique comme de façon particulière à propos des acquis des élèves. Il nous faudra nous demander dans quelle mesure ce rapport si distant à la connaissance, voire cette fermeture à la connaissance sur l'école de la part de ceux qui en sont chargés révèle non pas un accident sans importance, mais l'essence d'une conception de l'école et des savoirs. C'est ce que nous reprendrons avec les travaux évoqués en troisième partie.

Sur ce rapport entre l'école et la connaissance sur l'école, nous pensons que la situation spécifique en France du monopole d'Etat d'une part, du débat toujours vif autour de la légitimité des sciences de l'éducation d'autre part résulte d'un ensemble de relations :

- Partout il y a difficulté à tenter un exercice en abîme, s'interroger sur la connaissance et à l'évaluation dans le domaine d'activité qui a besoin de proclamer et de croire en leur caractère sacré : la science de l'éducation est une science du tabou ;

- En France cette difficulté se double d'une autre : l'Etat, du côté de la référence noble, ne souhaite pas l'autonomie de l'éducation, qu'il ne faut pas sortir du domaine de la conservation sociale, parce qu'elle verserait aussitôt dans l'ig-noble ; et la recherche, de son côté, activité noble, ne souhaite pas si ardemment voir son référentiel envahi par l'ig-noble de l'enseignement qu'elle veuille donner trop de lettres de noblesse à des « sciences de l'éducation ».

2.2. Le désordre des pouvoirs éducatifs

La question de la qualité de l'organisation des pouvoirs éducatifs fait partie de celles que nous nous posons dès l'origine : en effet, c'est bien avec les lunettes du juriste que nous avons découvert par exemple le fonctionnement de l'administration centrale du ministère et analysé la façon dont un certain nombre de décisions importantes pouvaient être prises, mises en œuvre et suivies (doc. A2, *Querelles d'école*, p.). L'écart n'a en effet pas manqué de nous surprendre entre la sophistication de la construction de l'édifice général du droit public en France et le caractère plutôt fruste du droit de l'éducation, souvent approximatif, et faisant mal ce qu'on demande d'ordinaire au droit, à savoir le partage entre le circonstanciel et le permanent, entre le principal et le périphérique : on a l'impression d'un droit sans colonne vertébrale, constitué en sédimentation historique plutôt que hiérarchisé autour de quelques références et textes-clés.

Il nous a par exemple été donné de creuser ce point de deux façons :

- en suivant une question dans les différents articles du Code de l'éducation ; celle que nous avons retenue était celle des contenus d'enseignement : quels sont les textes qui, rassemblés dans le Code, définissent ce que les maîtres sont censés enseigner dans les classes ? cette étude n'a pas fait l'objet d'une publication, mais ses résultats, que nous évoquerons rapidement en 2.1.1. ne manquent pas de surprendre par le patchwork de références proposées, d'où n'apparaît aucune priorité, aucune justification, ni aucun ordre ;
- la qualité d'une organisation vient de sa capacité à gérer et à réguler le changement : précisément, dès le doc. A2, nous mettons en évidence que

l'éducation est le secteur de l'action de l'Etat qui est le plus souvent traversé de crises, souvent graves, qui bloquent l'ensemble des semaines durant, chaque fois ou presque que les responsables politiques veulent introduire le changement. Ces constats faits dans le document cité pour la période antérieure à 1986 n'ont hélas qu'été corroborés par ce qui s'est passé depuis 2000, où rares sont les années scolaires au cours desquelles un ou deux mois de scolarité n'ont pas été perdus, au lycée, à l'Université ou aux deux niveaux. Les motifs ne nous importent pas ici : dans le document **E4**, nous posons de façon très succincte et superficielle la question de savoir dans quelle mesure toutes les situations où le pouvoir politique ne parvenait pas à promouvoir une réforme n'étaient pas dues à un problème de « pouvoir », de son architecture et de sa gestion, tout autant qu'à la mauvaise qualité expresse d'une décision particulière. Des travaux de science politique en éducation pourraient à notre sens étudier plus avant ces difficultés dans lesquelles se débat l'institution de manière aussi tragique que récurrente.

2.2.1. Des lignes hiérarchiques contradictoires par construction

Il nous a intéressé à plusieurs reprises d'interroger la façon dont se construit la ligne de commandement dans l'éducation nationale : il est d'ailleurs devenu relativement banal d'évoquer ce qu'on a appelé la « double hiérarchie » qui préside à l'organisation du système français. Nous évoquons à notre tour dans plusieurs documents (par exemple en. **D8**) ce fait que la dualité du commandement entre une filière « administrative » qui part du ministre et va au chef d'établissement par le recteur, le secrétaire général de l'académie et l'inspecteur d'académie, avec le cas échéant son corps d'inspection générale spécifique, et une filière « pédagogique » allant du ministre aussi, au moins formellement, en tous cas d'une autre inspection générale tout aussi spécifique à l'enseignant via l'inspecteur régional est une situation discutable au plan du management, puisqu'elle risque en permanence de produire l'expression de consignes et au moins de priorités différentes. Ainsi par exemple une filière pourra tirer vers une certaine définition de la cohérence de l'action, quand l'autre conservera la prééminence à la cohérence disciplinaire telle que la perçoivent les professeurs de telle ou telle spécialité ; on sait cela, mais on en est toujours à une valse-hésitation selon par exemple

que les inspecteurs régionaux sont alternativement rattachés à l'autorité dominante des recteurs ou à l'inspiration majoritaire d'un groupe d'inspection générale.

Cet état de la ligne de commandement est aussi, et c'est un point sur lequel nous reviendrons spécifiquement, extrêmement significative de tout la conception profonde et inconsciente de l'éducation en France : elle signifie en effet qu'en matière d'éducation il y a une frontière absolue entre une transcendance (la référence « pédagogique » disciplinaire nationale, armée sur un savoir) et la mise en œuvre locale, dans le cadre d'une académie ou d'un établissement qui accueille une population. Le sens de la dichotomie entre « administratif » et « pédagogique » est profondément celui du refus de la contextualisation de l'enseignement au bénéfice de sa définition comme « arrachement » du contexte, refus qui a été argumenté au fond par des philosophes³⁷, mais dont on ne voit pas toujours à quel point il est fondateur de l'organisation même. Au cas même où malgré ces précautions l'enseignement risquerait d'être perverti par le contexte, on a encore au sein de l'établissement (comme sur le bulletin trimestriel de l'élève avec désormais la « note de vie de classe ») une autre suite hiérarchique qui correspond explicitement à la fonction d'éducation, sous le nom de « vie scolaire ».

C'est ainsi qu'enseignant-prêtre, administrateur-paysan et CPE-soldat constituent étrangement la carte du pouvoir trinitaire dans l'établissement scolaire français, en même temps qu'elle est porteuse d'une signification de l'école qui ne fait pas de cette question d'organisation des pouvoirs un détail anodin.

2.2.2. Monopoles et impuissance de l'Etat central

Il est traditionnel, et fondé, de décrire le système éducatif français comme particulièrement centralisé, et de voir là un gage traditionnel d'efficacité et d'équité dans l'application de la règle ; on ne souligne toutefois pas toujours suffisamment en quoi la centralisation, qui peut très bien s'accommoder d'une pluralité de responsabilités « centrales », se conjugue en fait dans le cas français non seulement à un quasi-monopole de l'Etat, mais aussi à un quasi-monopole du ministère de l'éducation nationale.

Nous avons dans le document **E4** (« Et si c'était une question de pouvoirs ? », *Libre opinion, Agence Education Formation*) posé à propos des difficultés de l'éducation nationale

³⁷ Les références philosophiques sont nombreuses à cet égard : il est intéressant de noter que c'est celle faite aux écrits de Jacques Muglioni, inspecteur général de philosophie, qui nous a été le plus souvent citée par nos interlocuteurs.

à engager toute espèce de réforme la question de savoir si, tout autant que le contenu éventuel de telle ou telle réforme projetée, il n'existait pas un problème de configuration du pouvoir censé les promouvoir³⁸. En effet, la concentration entre les mains de la même institution de fonctions aussi diverses que le dessin général du système, la définition des contenus d'enseignement, le recrutement des maîtres, leur formation, la définition des diplômes et certifications, la responsabilité des examens, ou l'évaluation même de sa propre activité comme de celle des établissements d'enseignement constitue³⁹ à nos yeux, aussi bien qu'un facteur potentiel d'efficacité, un risque majeur de blocage de l'ensemble à partir du moment où une difficulté survient quelque part.

Quant aux mouvements de décentralisation et de déconcentration qui touchent aussi le système éducatif depuis 30 ans, et auquel certains chercheurs⁴⁰ ont accordé une importance considérable, nous pensons qu'il faut être très circonspect dans leur description : s'ils correspondent en effet à une part de la réalité, la réalité du centralisme, maintenu pour l'essentiel, n'en est que plus pesante et significative qu'il n'est plus seul ; en outre, les récents développements technocratiques autour de la nécessité de rendre des comptes ont de leur côté entraîné plus souvent un renforcement de la prescription d'origine centrale que celui de l'autonomie des acteurs.

Des études comparatives précises seraient nécessaires pour décrire des constructions institutionnelles étrangères, mais l'expérience nous a souvent conduit à constater à quel point la situation française a comme conséquence que le pouvoir politique, qui devrait avoir la responsabilité de la réforme au long cours, est sans cesse accaparé et fragilisé par des tâches spécialisées, que leur spécialisation même pourrait rattacher à des instances publiques, mais

³⁸ Citation issue du document E4 : « Depuis deux décennies, en effet, tant d'exemples ont été malheureusement fournis par l'actualité, à raison presque d'un par année scolaire, de décisions politiques, même modestes, dont la simple annonce, de façon extrêmement rapide, a déclenché un invraisemblable algorithme : de premières protestations portant au départ sur l'objet des mesures, on en vient aux premières manifestations, puis assez rapidement à une interprétation hyperbolique des mesures en question, qui entraîne une généralisation des manifestations sur l'ensemble du territoire national, avec l'apparition d'abord clairsemée puis faisant tache d'huile, de ce qu'on a pris l'habitude d'appeler des « blocages » d'établissements scolaires, avant que la paralysie générale conduite à plus ou moins brève échéance le pouvoir politique à annoncer le retrait de la mesure ».

³⁹ André Legrand (Comment réformer le mammouth ?, in Pouvoirs, n°12- 2007), dit autrement que « dans la vision « hobbesienne » et traditionnelle de l'État central, on le charge de rôles extrêmement disparates : prescripteur, opérateur, contrôleur, évaluateur... C'est en grande partie dans son incapacité à les assumer tous que réside la crise du système éducatif ».

⁴⁰ Citons par exemple Maria Drosille Vasconcellos dans *L'école en France : l'état des savoirs* (op.cit.).

indépendantes du pouvoir ministériel (« non departmental organisations »). Il est en effet fréquent que la fonction d'évaluation du système ou des établissements, par exemple, ou celle d'élaboration des contenus d'enseignement, soient confiées à des instances professionnelles : la situation française où aussi bien le service de production des statistiques (une direction d'administration centrale), que celui chargé, de façon d'ailleurs confuse, de l'évaluation (les inspections générales), ou celui chargé de l'élaboration des contenus (qui n'est pas même identifié, voir 3.1.) relèvent directement de l'autorité directe du pouvoir exécutif.

La tenue à distance de la recherche en éducation conforte de son côté le fonctionnement monopolistique, et parfois autiste, de l'institution.

Or l'institution non seulement ne paraît pas s'être ouverte à ce type de réflexion, mais en outre la tendance va plutôt dans le sens d'un renforcement de ce pouvoir monopolistique :

- Cela peut être montré par exemple dans le fait que le pouvoir politique a depuis une quinzaine d'années tendance à multiplier les injonctions et normes, et même à réformer en permanence par l'édiction de règles qui se situent en bas de la hiérarchie des normes, circulaires ou notes de service, plutôt que lois, décrets et même arrêtés : c'est ce que nous avons montré par exemple dans le document **C2** (« De la réforme des collèges. Entre lois d'orientation et notes de service », *in Administration et éducation*) ; une conséquence en est visible dans le *Code de l'éducation* qui, ne reproduisant que les lois et décrets, fait mieux apparaître les incohérences du droit et est souvent silencieux sur des points importants pour l'institution comme pour les usagers, mais qui n'ont été l'objet que de textes de rang inférieur. Il s'ensuit une fragilisation de l'ensemble de l'édifice du droit, qui a comme autre aspect le fait que quantité de normes importantes et de niveau législatif, comme la « politique des cycles », sont dans le *Code de l'éducation*, sans qu'on les retrouve dans la réalité ;
- Le positionnement injonctif de l'institution éducative selon un modèle fortement *top down* a trouvé de nouveaux développements par exemple dans le rôle beaucoup plus fort donné aux académies et aux recteurs depuis une quinzaine d'années : en effet, ce qui pouvait apparaître comme une prise de distance, voire l'émergence d'autonomies relatives par rapport au pouvoir central a au contraire pris souvent la forme de « petits ministères », avec en direction des établissements une multiplication d'injonctions aussi nombreuses que celles venant de l'échelon national, mais plus pressantes en raison de la proximité, et surtout dotées d'une légitimité démocratique beaucoup plus faible étant donné d'une part le caractère

aléatoire des champs de compétence pris en charge au niveau académique et surtout en raison du fait que n'existent pas toujours au niveau académique les concertations obligatoires et les contrôles liés à l'expression du suffrage universel qui s'imposent au niveau national. Il est certain que l'inflation technocratique qui s'est emparé des administrations rectorales dans le cadre arrêté pour la mise en œuvre de la nouvelle législation relative aux lois de finances (Lolf) a favorisé le renforcement, par un autre biais, des pouvoirs administratifs académiques.

- De la même façon, l'évolution des institutions sur une période de vingt ans fait apparaître à un certain moment une préoccupation d'ouverture au niveau central même d'entités qui pouvaient en effet entraîner une ouverture du cadre de travail, avec par exemple la mise en place, après création par le législateur à la fois du Haut-Conseil de l'évaluation et du Conseil national des programmes : il est symptomatique du rejet de ce type d'instances par l'institution qu'aucune⁴¹ n'ait survécu à la loi de 2005, le Haut-Conseil de l'éducation créé à cette occasion ayant par sa composition et son rôle peu de motifs à remplacer l'une ou l'autre de ces institutions qui avaient commencé de faire leurs preuves.

De façon tout aussi symptomatique de l'état des pouvoirs dans l'éducation, tout se passe comme si l'administration de l'éducation nationale redoutait qu'une partie de son pouvoir lui échappe, et cela vis-à-vis de plusieurs partenaires potentiels de son action :

- Les collectivités territoriales, à qui l'Etat impose de prendre en charge de plus en plus de dépenses en matière d'éducation, mais avec lesquelles le travail collaboratif est loin d'être entré dans les pratiques : les collectivités, par différentes modalités, sont présentes sur le terrain éducatif, et la distinction que l'Etat défend bec et ongles, à savoir que les collectivités n'interviennent pas sur un terrain qui serait « pédagogique » a peut-être un sens, mais ce sens correspond alors à une incompréhension du caractère holistique de l'action d'éducation au sens large. La divergence sensible quant à l'idée du partage des rôles a des conséquences négatives évidentes sur la cohérence de l'action ;
- Les usagers : il est banal de dire que les parents d'élèves sont confinés dans les établissements publics français dans un rôle marginal, et cet état des choses est si

41 Le Conseil national des programmes a été supprimé par l'institution qui, ne considérant pas que les programmes d'enseignement devaient être matière à débat, souhaitait qu'en soient chargés derechef les seuls responsables disciplinaires des inspections générales ; le Haut-Conseil de l'évaluation avait créé aussi un lieu de débat et de valorisation de la recherche qui n'était pas du goût commun.

ancré dans les mentalités collectives qu'il est symptomatique de constater la discrétion des demandes que leurs organisations adressent à l'institution. Mais cette ignorance des parents, en dehors du cadre de procédures formellement tracées au plan national n'est qu'un aspect de l'ignorance du contexte de l'éducation qui est un des traits caractéristiques du système français. Il nous paraît fondé de l'évoquer en même temps que l'ignorance de la situation réelle et du contexte d'apprentissage des élèves, comme nous l'avons suggéré dans le document **C9** (« L'immigration dans les programmes d'enseignement : simple ajustement disciplinaire ou interpellation des systèmes éducatifs à l'échelle mondiale «? » in *Diversité, Ville-Ecole-Intégration*) ;

- Les établissements : ce point a plusieurs fois été évoqué, notamment en **C14** (Pourquoi la France n'a pas d' « écoles », Table-ronde franco américaine en éducation, INRP), et accessoirement en **A8** (« La politique de documentation : un enjeu du service public », in *Les politiques documentaires des établissements scolaires*), mais il est certain que c'est une question fondamentale : l'institution centralisée acceptera-t-elle de considérer qu'une partie importante se joue à ce niveau collectif ?

Il est intéressant de constater que, de façon très vigoureuse, l'institution ministérielle se trouve contestée dans l'exercice qu'elle a de son pouvoir : c'est le cas de la part de la Cour des Comptes⁴², dans un rapport rendu au printemps 2010, rapport qui s'appuie sur nombre de travaux des inspections générales, mais avec une liberté d'attaque que les inspections n'ont pas. C'est surtout le cas du Parlement qui, par le rapport Groperrin⁴³, député qui appartient à la tendance gouvernementale, toujours au printemps 2010, sur la question du socle commun, et qui vient contester de façon assez fondamentale l'exercice du pouvoir en éducation par le ministère.

Il nous semble urgent que la recherche fournisse un certain nombre d'analyses et de propositions pour sortir d'une situation qui ressemble fort à une impasse dans l'exercice du pouvoir.

42 Cour des Comptes, mai 2010, L'éducation nationale face à l'objectif de la réussite de tous les élèves.

43 Rapport d'information parlementaire déposé le 7 avril 2010, présenté par Jacques Groperrin, sur La mise en œuvre du socle commun de connaissances et de compétences au collège.

3. L'école française et le curriculum : enjeux et chances d'une acclimatation

Dès l'origine de notre activité au sein des services centraux de l'éducation nationale, nous avons considéré qu'une large part des dysfonctionnements que nous constatons au quotidien relevait d'un domaine dont, au sein des « politiques » telles qu'elles s'énonçaient, on ne parlait pratiquement pas, et que ce domaine, qui n'avait même pas de dénomination régulière, ni de service proprement en charge, recouvrait une zone constituée d'un ensemble de textes et préoccupations relatives aux contenus, prescrits aussi bien que réels, de l'enseignement.

Le contact avec des réalités étrangères, même dans des pays dont nous ne partageons pas nécessairement la totalité des orientations politiques de l'époque, comme l'Angleterre de Margaret Thatcher et de la mise en place (1987) du *National Curriculum*, nous montre assez tôt des situations différentes, où ces questions, loin d'être confinées dans le non-dit ou l'ombre des politiques, en occupaient le premier plan.

De la même façon, le contact avec des pédagogues et des chercheurs essentiellement étrangers, du monde anglo-saxon mais aussi francophone, ou français dans le domaine des enseignements professionnels, nous permet d'approcher des éléments de la méthode avec laquelle des équipes travaillent ici ou là sur ces questions, et nous trouvons trois traits spécifiques qui nous semblent manquer au travail sur l'enseignement général en France : l'explicitation d'un débat organisé d'une part, un souci d'évaluation de la réalité de ce qui est enseigné d'autre part, enfin la référence quasi-constante à la notion de curriculum. Nous constatons que ce mot est utilisé presque partout, souvent sous cette forme linguistique, parfois traduit dans les langues nationales, et qu'il fait dans la plupart des cas partie des discours aussi bien de l'institution que des maîtres eux-mêmes et des chercheurs. En France seuls les chercheurs l'utilisent, mais à la fois sans s'en être véritablement emparés (on trouve en général, dans les ouvrages généraux, comme les dictionnaires ou les manuels de sciences de l'éducation, de simples encarts, ou des participations de chercheurs étrangers, mais plutôt sur la séquence « sociologie du curriculum » : dans les pays où la notion a un cours régulier,

la sociologie du curriculum n'est qu'une des démarches possibles, sans préjudice par exemple de travaux sur la « politique du curriculum » ou sur sa « didactique ». En outre, l'appel même à la notion est en France rejeté par certains, qui y voient un concept du même champ que celui de « compétence », faisant comme lui le lit de l'abandon des savoirs, cet abandon étant décrit comme la preuve de la dérive de l'éducation vers les catégories de l'utile, que cette dérive soit interprétée par les unes (Françoise Ropé⁴⁴ et Lucie Tanguy) comme l'abandon d'objectifs de culture qu'il s'agirait au contraire de démocratiser, ou par une autre (Nathalie Bulle), comme l'oubli d'une école élitiste dont on a la nostalgie.

Si les différences sensibles dans la signification reconnue à ce mot nous apparaissent aussi, l'abstention française, naturellement relative⁴⁵, à s'y référer nous interroge :

- s'agit-il d'un point de surface, beaucoup nous assurant que « chez nous ce sont les programmes », ou bien cela doit-il être interprété spécifiquement, relié à d'autres points ?
- les grandes politiques éducatives françaises peuvent-elles être décrites comme particulièrement fermées à une conception curriculaire, et si c'est le cas, cela a-t-il un impact sur les réalités scolaires ?

Nous avons tenté notamment dans le document **C17** (“The French curricular exception and the troubles of Education and Internationalisation: will it be enough to rearrange the deckchairs?”), *European Journal of Education*) de creuser cette interrogation.

Ces points nécessiteraient des études historiques approfondies, mais il nous semble que ce qui s'est dit lorsque la commission Thélot a rendu ses travaux, à savoir que depuis les orientations de Jules Ferry il n'y avait pas eu de décision politique globale sur les contenus d'enseignement, manifestée par exemple par un vote de la représentation nationale, est assez conforme à la réalité. Si l'on peut dire qu'il existe trois types de politiques éducatives, au plan de leur méthode, à savoir des politiques « pédagogiques » (il faut changer la classe, les méthodes, la formation des maîtres, etc.), des politiques « institutionnelles »⁴⁶ (il faut changer l'architecture du système, se préoccuper de l'accès aux études, modifier le mode de pilotage,

44 Voir les antécédents de ces positions dans Ropé, Françoise, et Tanguy, Lucie, *Savoirs et compétences, De l'usage social des notions à leur problématisation*, Rapport au ministre, Paris 5, 1993

45 Il faut en effet citer les travaux aussi bien de Jean-Claude Forquin que de Viviane Isambert-Jamati ou de Régine Sirota.

46 Lessard, Claude, La difficile légitimation des réformes curriculaires, in *Politiques publiques en éducation : l'exemple des réformes curriculaires*, p. 58, Tehio éd., CIEP.

etc. : il est question de rapports sociaux, de distribution du pouvoir, d'encadrement juridique), et des politiques « curriculaires » (que Claude Lessard appelle politiques « substantielles », celles qui traitent « de l'activité même, de la mission du champ » considéré), l'hypothèse serait qu'en France au siècle passé on a particulièrement peu fait appel aux politiques de ce dernier type.

Il peut y avoir à cela des motifs liés au recours surabondant aux deux autres types de politiques :

- une « politique pédagogique » parle directement aux personnels, montre la confiance qu'on leur fait, en leur demandant de changer non pas leur être, mais leur « façon de faire », c'est-à-dire en faisant comme si leur « façon de faire » pouvait évoluer séparément, être déconnectée de leur conception de l'école et des savoirs ;
- une politique institutionnelle est bien sûr favorite en un pays où l'éducation est aux mains d'une institution quasi-unique, où les questions scolaires sont d'emblée perçues comme le champ de l'action de l'Etat, et où l'idéal démocratique d'ouverture de l'école exprimé fortement au milieu du siècle passé par le plan Langevin-Wallon (rapport remis en juin 1947) a été explicitement ou non⁴⁷ un moteur fréquent des politiques menées depuis.

3.1. Sur les impasses de la fabrique des contenus

Etant donné que la notion de curriculum⁴⁸ n'apparaissait pas, non plus que les préoccupations que ce mot en général recouvre, c'est en un premier temps sur une réalité administrative classique que nous avons dû faire un certain nombre d'observations : les « programmes d'enseignement ».

Avec assez rapidement un certain nombre de questions posées :

⁴⁷ Antoine Prost parle de son « prestige presque sacré » dans son Histoire de l'enseignement en France, A.Colin, 1968, p.420.

⁴⁸ Nous nous en tiendrons à une définition donnée par Jean-Claude Forquin, dans *Ecole et culture, Le point de vue des sociologues britanniques*, de Boeck, 1989 : « une approche globale des phénomènes éducatifs, une manière de penser l'éducation qui consiste à privilégier la question des contenus et la façon dont les contenus s'organisent dans les cursus ».

- quel est leur statut juridique ? question à nos yeux essentielle, et rarement posée, pour clarifier les choses ;
- quelle est l'organisation (la « fabrique ») chargée de les produire, de les mettre en place, de les évaluer, de les faire évoluer etc. ?
- quel est leur statut symbolique et politique ?

3.1.1. L'ancrage profond d'un système propriétaire et opaque

Si la plupart des observations que nous étions en première loge pour multiplier portaient essentiellement sur la qualité des procédures conduisant aux programmes d'enseignement et sur les produits qui en étaient issus, nous nous inscrivîmes peu à peu aussi sinon dans une recherche des « causes » possibles de la situation que nous décrivions, au moins dans une mise en relation avec d'autres traits de l'éducation en France. A partir d'un certain moment, nous avons considéré que le paysage étonnamment lacunaire que nous trouvions en ce domaine n'était pas ainsi par hasard, mais que cette situation pouvait nous en dire plus long sur le système éducatif français aux plans politique et sociologique. Plusieurs des documents présentés proposent un exposé général de la question des programmes dans l'institution, notamment **A4** (« Les programmes d'enseignement dans l'institution scolaire française : problématique juridique et pédagogique générale », in *Qu'est-ce qu'un programme d'enseignement ?*) et **C1** (« L'enseignement secondaire a-t-il un sens ? le débat sur les programmes », in *Regards sur l'actualité*, La documentation française).

3.1.1.1. Un désordre normatif

Puisqu'on est dans un système qui présente un visage juridique, et qu'il s'agit de ce qu'on peut appeler la « prescription pédagogique », c'est-à-dire ce qu'il est officiellement demandé aux enseignants d'enseigner, il n'est pas irrecevable de l'interroger de ce point de vue. Nous n'avons pas à ce stade publié une étude que nous avons réalisée sur la question des contenus d'enseignement dans le *Code de l'éducation*, mais on peut aussi bien se poser ces questions de façon triviale, en se demandant par exemple ce qui s'impose aujourd'hui aux enseignants d'un collège.

L'étonnement est grand :

- Alors qu'on pourrait s'imaginer qu'un « système éducatif » centralisé et réputé transparent et explicite en matière de « ce qui doit être enseigné » affiche de façon claire ses prescriptions, on constate en fait que les « programmes d'enseignement » ne figurent pas dans le volumineux *Code de l'éducation*. Le motif n'est pas éditorial ou technique : il est dans le fait que le Code ne retient que les normes élevées dans la hiérarchie, à savoir les lois et les décrets. Or les programmes d'enseignement sont de simples arrêtés du ministre de l'éducation nationale. Le juriste s'étonne : comment comprendre, en n'abordant même pas ici la question du risque de politisation, que la norme éducative en principe parmi les plus pérennes soit arrêtée par l'autorité la plus éphémère ?
- Un professeur de collège, puisque c'est notre exemple, se trouve en fait confronté à l'obligation de mettre en œuvre concurremment les prescriptions suivantes : les « programmes » de sa discipline, mais aussi un grand nombre de prescriptions relatives à des domaines qui ne sont pas « disciplinaires », qu'on désigne en général par l'appellation générique d'« éducation à... » (*à la citoyenneté, à l'esprit de défense, à la santé, à la sexualité, au développement durable, à la sécurité etc.*) et qui, paradoxalement, sont souvent présentes, elles, dans le *Code de l'éducation*, dans sa partie législative, parce qu'à l'occasion du vote d'une loi sur la santé ou la défense nationale, le législateur aura par exemple, imposé une contrainte à l'éducation nationale. Dernier type de prescription : le « socle commun », de l'ordre de la loi et du décret, donc présent dans le *Code*, et qui par plus d'un trait recouvre ou entre en conflit avec les normes précédemment citées.
- La conséquence de ce désordre est bien sûr que les acteurs ont l'obligation d'effectuer des choix d'autant plus clandestins que l'institution prône sans état d'âme l'accumulation éclectique de normes contradictoires. Il est sans étonnement qu'entre les trois normes, à savoir des programmes disciplinaires traditionnels, des « éducation à... » innombrables et peu documentées, et un socle commun récent et amenant certaines notions délicates comme celle de compétence, c'est la première qui bénéficie du plus de faveur.
- Quant à la question de savoir quelle est l'organisation chargée de ces questions, et qui pourrait y créer l'ordre manquant, il est significatif qu'elle ne soit même pas posée dans le *Code*. S'il est déjà significatif que le fait-même

que les programmes soient arrêtés par le ministre est une tradition par silence de la loi plus qu'une disposition législative explicite, il l'est encore plus qu'aucun texte ne définit ni ce qu'est un programme d'enseignement⁴⁹, ni aucune procédure chargée de leur élaboration, ni surtout l'architecture générale, la hiérarchie qui est indispensable aux praticiens pour qu'ils puissent effectuer le choix des priorités dans l'enseignement au quotidien.

3.1.1.2. Tentatives avortées de réformer la fabrique

Ces questions ne se posent pas de façon nouvelle : c'est même de façon très forte qu'elles ont agité le paysage politico-administratif pendant notre période d'observation.

On peut en effet constater la simultanéité de deux mouvements :

- Une révision permanente de bien des programmes⁵⁰ en vigueur, mais sans qu'apparaissent clairement les lignes directrices de ces révisions. Nous nous sommes par exemple livré à une lecture globale et critique de la totalité des programmes de sixième à une date (1999) donnée dans le document **A6** (*Mon enfant entre au collège*, Paris, Stock), d'où il ressort que de l'intérieur de chaque programme disciplinaire on perçoit un trouble, une préoccupation pour que soit posée notamment la question de la cohérence entre les différents programmes des différentes disciplines. Mais sans que ces différents textes, conçus sans plan d'ensemble, sans référence à des objectifs clairs de formation, y parviennent. Ce mouvement permanent de révision des programmes a quelque chose de dérisoire, et on a de plus en plus l'impression que de l'intérieur des disciplines surgit un doute sur ce qu'il convient d'enseigner, car la simple reproduction de ce qu'on a toujours enseigné apparaît de moins en moins soutenable, en même temps qu'on ne dispose d'aucun cadre de pensée pour sortir de ce doute. On peut considérer que l'intervention du Législateur,

⁴⁹ La Charte des programmes un temps élaborée par le Conseil national des programmes, qui tentait de répondre à la question que nous avons initialement posée dès 1990 à savoir « Qu'est-ce qu'un programme d'enseignement ? » n'a jamais eu de portée juridique et, avant d'être oubliée, ne s'est jamais imposée à ceux qui les élaboraient.

⁵⁰ Voir RAULIN, Dominique, *Les programmes scolaires, Des disciplines souveraines au socle commun*, Retz, 2006.

par la loi de 2005, suite à la commission Thélot comme à la mission parlementaire d'André Périssol, marque une rupture, dans la mesure où des acteurs radicalement nouveaux manifestent leur impatience vis-à-vis des contenus officiels de l'institution, incapables de se changer vraiment, en instaurant le socle commun (voir plus loin et document **A12**) ;

- Des tentatives, souvent décidées au plus haut niveau (le Législateur, le ministre de l'éducation nationale) pour instaurer des procédures, un cadre juridique et professionnel, une légitimité, chaque fois faisant long feu et plus ou moins rapidement oubliées. Ce fut le cas à l'occasion des rapports réalisés et des commissions réunies dans les années quatre-vingt à la demande du Président de la République ou du ministre de l'éducation nationale (rapport au Collège de France, commission Bourdieu-Gros, ensemble des commissions dites « verticales » et « horizontales » mises en place par discipline et par niveau), que nous analysons dans le cadre du document **A12**, mais c'est surtout le cas avec la création par la loi de 1989 et la suppression par celle de 2005, sans remplacement, du Conseil national des programmes⁵¹ (voir sa composition en **A12**). Il y a évidemment un sens très fort selon nous à ce qu'une instance créée après de nombreux débats et mise en place en 1990 soit ainsi non seulement rayée de la carte, mais symboliquement censée n'avoir jamais existé, après que l'institution elle-même, en l'occurrence l'inspection générale de l'éducation nationale, se soit employée pendant quinze ans à s'opposer à la logique qu'elle était censée mettre en place. Le Conseil national des programmes avait trois principaux défauts aux yeux de ses détracteurs : il ouvrait un débat sur les contenus d'enseignement, au lieu qu'ils soient considérés comme « taken for granted », d'une part, il ouvrait ce débat à des universitaires, le faisant donc échapper au contrôle des seuls professeurs de l'enseignement scolaire ainsi qu'à l'inspection générale qui, traditionnellement porteuse des mêmes valeurs, sait les présenter comme la voie de la sagesse, d'autre part, enfin il rendait nécessaire l'« administration » de la matière programmatique, et en particulier sa construction en hiérarchie et non en juxtaposition égalitaire de contenus hétérogènes.

⁵¹ La création du Conseil national des programmes par la loi de 1989 est en partie la résultante de la dénonciation de l'absence de « politique des contenus » dont s'était chargé notre ouvrage publié en 1987 (document **A2**)

C'est d'ailleurs à la confluence entre des considérations de ce type et l'action administrative que nous avons créé, en 1993, à l'occasion d'une restructuration du ministère, le premier « bureau des programmes », ce qui était la conséquence logique de la mise en place d'une instance de type CNP. Il rencontra aussitôt le sarcasme et les attaques de ceux qui virent à juste titre quelle transgression c'était et qui crièrent à la « politisation », au sens d'une mise sous tutelle, par l'Etat, d'un champ qu'ils considéraient, symptomatiquement, comme resté souverain, sorte de pouvoir suspendu et non explicité, extérieur au champ du droit et de la gestion ordinaire d'un service public.

3.1.1.3. Une référence transcendante

Les questions deviennent, dès lors qu'on a identifié à la fois une question sensible, à savoir aussi bien le désordre qui règne dans la prescription scolaire que la résistance considérable à un changement pourtant programmé par le Législateur, de savoir si cette situation est d'une part préjudiciable ou au contraire bénigne, d'autre part si elle a au sein du système considéré une signification au-delà d'elle-même.

Nous décidions donc, à plusieurs reprises, de nous intéresser pour lui-même à l'objet intitulé « programme d'enseignement », et ce fut le cas dans le document **C4**, déjà cité, où nous commençâmes à proposer que l'idée que par sa forme même il s'inscrivait dans un système dont il n'était pas un accident ou un défaut, mais un élément essentiel.

La relecture de *L'évolution pédagogique en France* d'Emile Durkheim⁵² aussi bien que la lecture de *Gouverner l'école, comparaison France/Etats-Unis*⁵³ de Denis Meuret ou de *The curriculum : a comparative perspective*⁵⁴ de Brian Homes et Martin Mc Lean nous rappela de façon comparatiste la prégnance des traditions formelles (Durkheim) et encyclopédiques (Mc Lean), d'une part, les présupposés idéalistes quant à la fonction libératrice des savoirs (Meuret, dans l'ouvrage cité plus haut), d'autre part, au sein de l'appareil éducatif français, mais il nous intéressa alors de montrer en quoi il était naturel qu'une telle conception des fonctions de l'école s'exprimât juridiquement dans la prescription scolaire telle que nous l'avions décrite.

52 Durkheim, Emile, *L'évolution pédagogique en France*, Presses Universitaires de France, 1ère éd. 1938.

53 Meuret, Denis, *Gouverner l'école, Une comparaison France-Etats-Unis*, PUF, 2007.

54 Holmes, Brian, et Mc Lean, Martin, *The Curriculum : A comparative Perspective*, London, Unwin Hyman, 1989.

Il apparaissait que l'école de France maintenait au cœur de ses pratiques une prescription scolaire qu'il n'était question de soumettre ni à l'examen de profanes, ni à la mise en forme par le droit ordinaire ou par les méthodes de la gestion publique, pour les deux motifs :

- Que son référentiel, et notamment les savoirs susceptibles d'apporter l'émancipation, transcendants à l'entreprise scolaire, étaient par construction étrangers au jeu politique et gestionnaire, même s'il appartenait à la politique de donner à cette transcendance, par ses décrets et ses financements, les moyens de se manifester ;
- Que l'ensemble du système, d'apparence composite, était en fait tout entier construit autour de ce modèle de transmission de ces savoirs, en plaçant symboliquement (et budgétairement) au centre des hiérarchies scolaires l'enseignement général de type lycée, lui-même élaboré en référence aux exigences des classes préparatoires aux grandes écoles, où se trouve le « cœur du réacteur ». Il en va de même de la définition de la fonction professorale, qui est définie à l'intérieur de ce schéma du savoir : il y a des professeurs de mathématiques parce qu'il y a un horaire et des programmes de mathématiques à enseigner, c'est-à-dire parce que l'enseignement est défini sous forme d'une juxtaposition d'enseignements disciplinaires autoréférencés.

3.1.2. Les contenus, entre indifférence et politisation

3.1.2.1. Indifférence paradoxale

En comprenant peu à peu dans quel environnement juridique les questions se posaient, nous nous trouvâmes alors confronté à des questions qui nous paraissaient de plus en plus importantes, alors même qu'elles ne faisaient pas partie du débat public sur l'école.

Ce débat sur l'école a de plus en plus tourné, au cours des années quatre-vingt dix, sur un certain nombre de dysfonctionnements majeurs sur lesquels les constats s'accordaient (sorties massives sans qualification, redoublements, échecs concentrés à certains niveaux, comme la sixième, la seconde, les premiers cycles universitaires, niveau médiocre des compétences observées dans les comparaisons internationales, panne y compris dans les progressions quantitatives de l'accès au baccalauréat à partir de 1994, faiblesse quantitative de

la diplomation universitaire, etc.) : la question qui nous arrête alors est que ce débat évite consciencieusement deux questions : celle des contenus d'enseignement et celle de l'évaluation des élèves⁵⁵. Ce qui est conforme au schéma selon lequel ces questions sont des questions qui ne font pas partie du débat politique, parce qu'elles le transcendent.

Précisément nous avons alors du mal à associer, à relier en raison deux domaines sur lesquels, séparément, nous avons pu multiplier les observations : comment se faisait-il qu'un système qui sacralisait les savoirs comme il apparaissait que le faisait le système éducatif français soit par ailleurs devenu aussi indifférent aux acquis des élèves que nous avons cru le démontrer ?

Il nous fallut alors revenir, notamment avec Durkheim, à ce qu'avait été le contexte originel de cet enseignement secondaire qui se trouvait ainsi consacré par l'histoire, et il nous apparut alors qu'il était essentiellement fondé autour de la référence à une « culture générale » qui, semblait-il, avait disparu, à un certain moment, des références centrales du collège comme du lycée. Du même coup, autour de cette notion qui était sans doute la référence centrale, on pouvait comprendre le recours à certaines pratiques qui avaient du sens : dans un cadre où les enseignements étaient plus homogènes qu'ils ne le sont aujourd'hui, ne serait-ce qu'en raison de la proximité sociale de ceux qui y accédaient, et où donc les résultats, d'un professeur à l'autre, d'un établissement à l'autre, étaient plus comparables, il n'était pas absurde de vérifier les étapes de la construction de cette culture générale par le calcul d'une moyenne.

Il nous semble donc, dès lors, que le système éducatif français tel que nous le voyons fonctionner répond toujours à un ancien modèle, qui avait sa cohérence mais qui, à partir de la massification et de l'ouverture sociale d'une réalité scolaire et d'une référence au savoir, n'a pu que devenir –sans que personne n'en ait décidé ainsi– une machine redoutable à produire de l'échec. Ce sont des enchaînements de ce type que nous sommes conduit à risquer alors dans le cadre de l'UNESCO ou du COBSE (documents **D4** - *What does the Univerzalisation of Secondary Education really mean?* conférence prononcée à Goa (Inde), et **D6**, *La question des contenus d'enseignement, ce qui est réellement en jeu*, conférence préparée pour le Congrès de la Conférence des Boards of Secondary Education (Delhi, Inde) : un système éducatif est un ensemble cohérent conjuguant ensemble une fonction sociale et un rapport au

⁵⁵ A noter que ces questions représentent selon François Dubet deux des certitudes de l'exercice, jusqu'ici, de la fonction professorale : ce que j'enseigne a une valeur transcendante, et les notes que je mets à mes élèves sont justes.

savoir ; changer la première en faisant comme si l'autre partie pouvait restée à l'identique ouvre la porte à une perversion incontrôlée de l'ensemble.

Dès lors, face au modèle de l'enseignement secondaire et à sa consécration comme référence centrale du système français, il nous paraît urgent de faire le constat qu'il n'existe plus que sous une forme dénaturée, et que, dès lors, le laisser en sa forme sans l'interroger fondamentalement n'est pas acceptable. La question devient une question de politique et de droit : qui est autorisé à le dire publiquement ? et qui peut proposer autre chose ?

Toujours est-il que la réalité contemporaine est d'un tel désordre qu'on ne sait plus guère ce qu'il convient d'enseigner, et qu'on est devenu progressivement indifférent à ce que les élèves apprennent.

3.1.2.2. Espoirs et risques d'une politisation contemporaine des enjeux

La question sur laquelle nous débouchons ne nous est pas propre, car elle traverse les milieux éducatifs comme en quelques cas l'opinion : faut-il que le pouvoir politique se mêle d'un jeu qui était jusqu'ici quasi exclusivement celui de l'école ?

En même temps qu'on pose cette question, chacun est envahi d'un effroi légitime, en considérant par exemple toutes les expériences de régimes totalitaires qui, précisément, au XXème siècle, considéraient que l'éducation, et jusqu'à la définition des contenus, relevait de leur loi. Chacun se souvient aussi que, même si c'était d'une façon en apparence moins violente, pour l'enseignement primaire au moins, la République elle-même n'a pas hésité à forger la réalité historique, linguistique, et philosophique dont elle avait besoin. On sait aussi qu'à plusieurs reprises, au cours des dernières années, différents échelons du pouvoir politique (le Parlement à propos de l'œuvre de la colonisation, le Président de la République autour de la lettre de Guy Môquet ou du devoir de mémoire, le ministre de l'éducation nationale autour des contenus de sciences économiques et sociales) se sont mêlés de contenus d'enseignement dans des conditions qui, en dehors même des idées soutenues, montraient l'improvisation la plus totale et les décisions les plus décousues.

En même temps que nous avons cela en tête, il nous apparaissait qu'on n'échappait pas à ce que le débat sur l'école s'ouvrît désormais y compris à ce que la République décide d'y enseigner. Et que la question des finalités de l'école émerge sur une scène qui ne pouvait qu'être politique et qu'il en résulte la nécessité d'un droit, comme pour toutes les autres activités publiques au sein d'une démocratie.

Deux points nous apparurent alors :

- Il serait difficile d'amener une telle évolution, tant les résistances attachées au modèle ancien sauraient mettre à profit la crainte d'une « politisation des programmes » : notre propre difficulté à nous exprimer publiquement (documents **E5** -, Le socle commun est d'abord une décision politique, interview, *Agence Education Formation*- et **E6** - Le socle commun, un objet politique mal identifié, *Les Cahiers Pédagogiques*-) pour dire que le socle commun est d'abord (**E5**) une décision politique mais que l'objet politique ainsi créé est « mal identifié » (**E6**) à la fois nous valut des reproches mais surtout nous conforta dans l'idée qu'il faudrait protéger l'éducation des idéologies politiques, comme des préférences à court terme des gouvernants. Nous nous sommes forgé la conviction qu'une construction qui prendrait les précautions nécessaires pouvait s'imaginer, et que c'était aux juristes de le faire. Dans le document **A9** (*Les contenus de l'enseignement secondaire dans le monde : état des lieux et choix stratégiques*, UNESCO), nous nous y risquons, encore qu'il ait été écrit à une époque qui a précédé certaines expériences complémentaires que nous avons eues sur le sujet (évoquées en partie dans le document **C16** « Contenus et valeurs : bigarrure du monde, convergence des questions » *Revue internationale d'éducation*) ;
- Il nous est apparu que l'expérience française de « politisation » de la question des contenus autour de la création du socle commun, sur l'idée d'une commission (Thélot) qui a eu la sagesse de se dessaisir de l'écriture de son contenu, après avoir contribué fortement à prôner l'idée, puis avec une première élaboration au sein d'une mission parlementaire (mission Périssol), avant l'inscription dans la loi de 2005, puis les allers-retours avec le gouvernement et le Haut-Conseil de l'Education pour parvenir au décret final donnent plutôt une idée positive de ce qui serait possible. Même si on peut regretter que le socle n'ait pas été à proprement voté par le Parlement (le gouvernement ne l'a pas accepté), d'une part, et que cette procédure reste suspendue, sans qu'on sache si elle sera exceptionnelle ou si l'intervention « politique » bien construite en matière éducative va devenir un mode nouveau d'élaboration de la « politique » et du droit.

3.2. Le socle commun et l'avenir suspendu des politiques curriculaires en France

Si la présomption existe que les difficultés que connaît le système éducatif français sont assez spécifiques (spécificités évoquées en synthèse dans le document **C17** “The French curricular exception and the troubles of Education and Internationalisation: will it be enough to rearrange the deckchairs?” , *European Journal of Education*, les difficultés l'étant plutôt dans le document **D10** « *France, current situation and pending challenges; why has it become so necessary (and difficult) to redefine “Secondary” Education?* », in Best practices in Secondary Education, international seminar Brasilia), c'est au fond la question de savoir si ces difficultés « faisaient système » que nous avons poursuivie, en retrouvant un certain nombre de traits, à partir de plusieurs points de vue, et en nous interrogeant sur ce qui pouvait les relier :

- Une éducation nationale qui nous apparaissait pleine d'illusions sur elle-même, pensant en particulier bénéficier d'un système tellement cohérent que sa logique ne pouvait que produire une amélioration continue ; la réticence à l'évaluation comme à la comparaison internationale semblaient relever de la même certitude ;
- Une éducation nationale qui, voulant néanmoins accéder à un pilotage par les résultats, ne produisait, au quotidien aussi bien que lors des examens, que des résultats dépourvus, malgré l'importance de leurs conséquences juridiques sur les élèves, de signification quant à leurs acquis réels, phénomène d'où apparaissait une symptomatique indifférence aux acquis ;
- Une incapacité durable du système à trouver une réponse satisfaisante à la question de savoir qui devait, et sur quelles bases, être en charge de définir ce que les élèves devaient acquérir à l'école ;
- Une incapacité du système à conduire des réformes véritables en raison d'une conception hypercentralisée du pouvoir en éducation qui semblait homothétique à la conception ancienne du savoir ;
- Une recherche de solutions de traitement des difficultés que connaît le système après ses différentes phases de massification qui ne s'interroge pas précisément sur la

question de savoir quelle part la façon ancienne de définir et d'évaluer « ce que les élèves doivent apprendre » aurait dans les difficultés des élèves, jusqu'au moment où de l'extérieur des institutions éducatives est institué par la loi le « socle commun de compétences » (2005).

Tout nous a semblé se passer comme si la France, dotée d'un système éducatif dont le cœur symbolique et financier était resté l'enseignement secondaire supérieur, dans sa liaison avec les grandes écoles, avec une éminente conception du savoir plus tournée vers l'émancipation dans le cadre d'une culture générale que vers l'acquisition de savoirs et compétences effectifs, avait peu à peu laissé se mettre en place un système qui, n'ayant reconsidéré, malgré la massification, le modèle antérieur ni des hiérarchies scolaires (privilégiant l'enseignement secondaire et ses savoirs), ni du commandement (centralisé, indifférent aux contextes, incapable d'évaluation), en était devenu la caricature, productrice d'échecs, de sélection renforcée et d'injustices.

Or précisément, il nous a intéressé que, depuis le milieu de la décennie 2000, une tentative ait été faite non pas de réforme « traditionnelle », c'est-à-dire « pédagogique » ou « institutionnelle », mais touchant à la substance du système, avec la proposition du socle commun de compétences en fin de scolarité obligatoire. Dès le document **C3** (« Et si on prenait le socle au sérieux ? » in *Les Cahiers Pédagogiques*), nous insistions sur le fait qu'il pouvait s'agir, si « on le prenait au sérieux », de la définition d'un nouveau paradigme aussi bien de définition de la prescription pédagogique que de l'évaluation des élèves. La question est de savoir si cet épisode est un épiphénomène éphémère ou s'il dessine une évolution possible du système et, en ce cas, quelles seraient les chances que cette évolution amène des améliorations.

3.2.1. Du faible étayage scientifique des politiques substantielles en France

Au cours des différentes approches que nous avons tentées de la question des « contenus » en France, que nous préférons appeler « politiques substantielles », selon l'expression de Claude Lessard, nous avons plus d'une fois remarqué la faible prégnance de la recherche en éducation ou du recours à la recherche de la part des responsables et des acteurs. Dans le document **A12**, nous avons même montré comment, en dehors de quelques apports

historiques ou sociologiques, la recherche en éducation a été absente des travaux qui ont précédé les décisions relatives au socle commun comme de l'essentiel de son écriture.

On peut approcher de deux façons cette discrétion, à la fois face aux réalités françaises et de façon plus générale.

Face aux réalités françaises, il nous est apparu que, malgré le chemin tracé au début du XX^{ème} siècle par Durkheim, la sociologie française s'est peu intéressée aux contenus d'enseignement pour eux-mêmes : Jean-Claude Forquin⁵⁶ a montré en quoi les grandes questions posées en la matière l'étaient plutôt dans l'espace d'expression anglo-saxon, plus que francophone et sans doute particulièrement français. Il y a certes eu des avancées remarquables, si l'on songe par exemple au concept de « transposition didactique » créée par Yves Chevallard⁵⁷, à la référence à des pratiques sociales, notamment dans l'enseignement de la technologie au collège, proposée par Jean-Louis Martinand⁵⁸, ou encore à la mise en évidence de la culture scolaire *sui generis* par André Chervel⁵⁹, mais ces travaux ont davantage été des propositions intellectuelles éclairantes que des outils qui auraient vraiment servi à l'analyse critique systématique de l'existant de la prescription scolaire en France. L'observation que nous formulons là n'est pas très éloignée de celle que formula la nouvelle sociologie de l'éducation dans l'Angleterre des années soixante-dix quand elle reprocha à la sociologie traditionnelle de n'avoir pas su analyser le caractère socialement construit de l'éducation scolaire dans le cadre de laquelle les enfants des milieux populaires sont mis en échec.

Le concept de « rapport au savoir »⁶⁰ qui rompait « avec les conceptions univoques ou les approches en termes de facteurs de la production de la réussite ou de l'échec » a permis de son côté des acquis essentiels, mais quelque soit son caractère prometteur, il n'a pas à ce jour été repris dans le détail des curricula ni de façon « pratique ». Il nous apparaît comme une clé potentielle, qu'on n'a pas encore vraiment utilisée.

56 Forquin, Jean-Claude, *Sociologie du curriculum*, Presses Universitaires de Rennes, 2008

57 Chevallard, Yves, *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble. La Pensée sauvage, 1985, rééd. 1991.

58 Martinand, Jean-Louis, *Connaître et transformer la matière : des objectifs pour l'initiation aux sciences et techniques*, Berne, Peter Lang.

59 Chervel, André, *La culture scolaire, Une approche historique*, Belin, 1998.

⁶⁰ Voir notamment Charlot, Bernard, Bautier, Elizabeth, et Rochex, Jean-Yves, *Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Armand Colin, 1992

De la même façon, la recherche a sans doute assez peu explicité la fonction politique autour de la prescription pédagogique, tout au moins a peu tenté de proposer des modalités pertinentes pour son élaboration : on peut par exemple se demander dans quelle mesure une critique construite des lobbies disciplinaires n'aurait pas pu contribuer à éclairer les évolutions et les décisions. La mise en place du Conseil national des programmes s'est faite par exemple sans qu'il soit demandé aux sciences de l'éducation de contribuer à l'invention de nouveaux fonctionnements.

De façon plus précise, nous avons montré dans le document **A12** que dans les différentes occasions ou instances (rapport au collège de France, commission Bourdieu/Gros, Conseil national des programmes) qui étaient censées rénover la « machine à contenus », les chercheurs représentés étaient pour l'essentiel des représentants universitaires des disciplines du Panthéon secondaire, et non ceux qui auraient pu éclairer le jeu politico-sociologique des tâches à conduire.

Il faudrait rechercher ce qui dans le fait que ces questions étaient peu à l'agenda de la recherche relève de sa crainte d'interférer abusivement avec la décision politique, ou de préjugés (que, comme le note Jean-Claude Forquin⁶¹ à propos de l'idée de savoirs communs, la gauche diffusait parfois avec une critique massive des « savoirs de classe » -aux deux sens du mot) consistant à penser que tout cela n'était pas si important. Si tel était le cas, on pourrait alors regretter la faiblesse de la participation au travail critique, puisque, selon nous, les responsables institutionnels comme l'idéologie dominante ne prétendaient jamais autre chose que cette idée que « tout cela n'était pas si important ». Viviane Isambert-Jamati⁶², regrettant d'avoir trop souvent considéré les acquisitions scolaires des élèves par le seul biais des leurs notes et de leurs classements, en négligeant tout ce qui précède, analyse ce retrait qu'elle critique en disant que la sociologie a pu « se donner la part trop belle lorsqu'elle prend tous les contenus scolaires comme arbitraires, et comme seulement 'faits pour différencier', pour écarter certains élèves, et donc maintenir ou accentuer les rapports existant de groupe à groupe » : comment mieux dire en quoi des rendez-vous ont pu se trouver manqués ?

On peut aussi observer que les débats qui agitèrent la scène éducative du monde comme ceux sur l'approche par compétences, mais, de façon plus générale, sur la notion de

61 Jean-Claude Forquin, Curriculum et culture commune, in *Nouveaux Regards*, n° 31, oct.-déc. 2005, p. 48-52, repris au chapitre 7 de *Sociologie du curriculum*, op. cit.

62 Viviane Isambert-Jamati, Approches sociologiques des contenus d'enseignement, in *Le français hier et aujourd'hui*, études offertes à Viviane Isambert-Jamati, 2005.

politique curriculaire et de définition du curriculum furent assez peu introduits en France par la recherche : si dans des documents comme **A9** (*Les contenus de l'enseignement secondaire dans le monde : état des lieux et choix stratégiques*, UNESCO), **C16** (« Contenus et valeurs : bigarrure du monde, convergence des questions » *Revue internationale d'éducation*) ou **A14** (*Compétences et statut des savoirs*, Annexe 6 in Actes du séminaire finale de l'étude sur les réformes curriculaire en Afrique), nous avons abordé certaines des questions de responsabilité sur le choix des contenus scolaires telles qu'elle se posent dans le monde, c'était en constatant la relativement faible présence de la recherche française sur ces questions.

3.2.2. Prémices ambigües d'une politique curriculaire en France : le socle commun

C'est donc dans un contexte tout politique, peu éclairé de travaux scientifiques, que fut élaboré le « socle commun », qui nous apparaît en effet à la fois marquer plusieurs ruptures et laisser peser des doutes sur leur impact à terme :

- « rupture », le socle commun l'est pour les différents motifs que nous avons plusieurs fois analysés, par exemple dans le document **D9** (*La question de l'extension de l'école de base : comment argumenter auprès de nos ministres? Séminaire UNESCO/BREDA*), mais essentiellement pour le motif générique que les contenus d'enseignement cessaient d'être la donnée la moins importante du système ou d'une réforme, pour en devenir le centre : la Nation fixait une finalité à la scolarité obligatoire, et les acquis des élèves devenaient la référence essentielle (ce qui est évoqué dans le document **B3**). Il l'est aussi par la nature nouvelle de décision politique qu'il constitue. Il l'est enfin par le fait qu'en introduisant les compétences dans l'enseignement général, il désarme de fait tout le centralisme traditionnel puisque, la compétence supposant la mise en contexte, mais aussi la sortie au moins partielle du cadre des disciplines, il met l'établissement scolaire dans la position stratégique d'être un lieu majeur d'élaboration de la prescription et du travail collectif. On peut imaginer que pourrait se mettre en place ce que certains commencent d'appeler l'« école du socle ».
- En même temps, des doutes considérables peuvent être émis sur le caractère irrévocable du mouvement engagé, si l'on considère, comme nous l'avons fait en mars

2010 dans un rapport confidentiel remis au ministre sur l'évaluation des élèves sur la perspective de la validation du socle en 2011, que le socle n'est en rien devenu aux yeux des responsables la référence d'où on pourrait tirer le reste des propositions. Et de fait, ni l'évaluation des élèves, ni la formation des maîtres, ni les rapports entre l'école primaire et le collège, ni la conception des programmes d'enseignement, ni la réflexion de base sur la notion équivoque de « fondamental » n'ont été revus en considération du socle commun.

Si on constate que c'est bien ce qui est désigné par là dans un certain nombre de pays et sous un certain nombre de plumes, on peut estimer que la France a en effet inauguré une politique de type curriculaire avec le socle commun, mais que sans en avoir conscience, sans que les exigences d'une telle politique soient mises à jour, le risque existe que cette politique n'apparaisse pas vraiment, ou soit réduite à être inefficace. Dans le document **D11** (Etude de cas France. *Un changement de fond dans les politiques éducatives à partir de 2005 : que signifie l'instauration d'un « socle commun » de compétences en fin de scolarité obligatoire ?* Brazzaville (Congo), nous nous sommes demandé, à partir précisément des échecs de politiques curriculaires dans différents pays d'Afrique, quelles cohérences devaient entourer une politique de ce type.

3.2.3. Changer la donne des politiques éducatives : choix à éclairer

Nous avons régulièrement été étonné par les politiques éducatives françaises, non pas parce qu'elles ne répondaient pas à des préférences politiques qui pouvaient être les nôtres, mais parce qu'elles se montraient de plus en plus incapables, face à des difficultés de plus en plus nombreuses et admises, de désigner un cap, quel qu'il soit, et d'avancer en sa direction avec un minimum de constance et de consensus.

Avec la mise en place si hésitante du socle commun, on peut craindre qu'une occasion de faire évoluer en profondeur le modèle soit manquée, tant il semblerait que ni les responsables ni les acteurs n'aient conscience du caractère systémique de ce qu'il s'agit de considérer ni du fait qu'il est aussi demandé, pour la première fois, que soient modifiés aussi bien les contenus de l'enseignement obligatoire que les modes d'évaluation des élèves. Nous avons expliqué dans le document **C 17** ("The French curricular exception and the troubles of

Education and Internationalisation: will it be enough to rearrange the deckchairs?», *European Journal of Education*) en quoi il ne s'agissait pas en effet seulement selon nous de « réarranger les chaises du pont supérieur ».

Il semble symptomatique de voir simultanément :

- la grande paralysie d'un système qui, depuis plusieurs décennies, quand il tente d'amener des réformes, rencontre aussitôt tellement d'obstacles qu'il les abandonne ou qu'il les altère par tellement de transactions qu'elles n'ont au bout du compte plus de signification claire ;
- l'évolution rapide du même système, de façon beaucoup moins affichée, vers une configuration où se conjuguent l'exacerbation de la compétition sociale pour les biens scolaires et l'accompagnement de cette exacerbation par la référence, très peu réfléchie, de l'institution à la notion de performance.

Il nous semble que la situation est d'une rare confusion : le débat public en matière scolaire témoigne d'une absence évidente de maîtrise des enjeux et des évolutions, la recherche n'est sans doute pas suffisamment présente sur différents créneaux qui permettraient de parvenir à mieux éclairer la réalité, et la fermeture de la France aux débats internationaux en éducation fait qu'elle reste pour l'essentiel absente en particulier des travaux sur les curricula⁶³ ou l'évaluation des élèves⁶⁴.

La clarification qui pourrait susciter le débat permettrait d'amener à la conscience collective que toute politique d'éducation se trouve en tension entre deux tendances, porteuses de deux logiques :

- Celle d'une école qui adhère totalement au jeu compétitif dans lequel le monde économique et social est engagé : en ce cas, l'école française ne semble pas si mal engagée, en raison d'un système d'enseignement secondaire qui peut tel qu'il est (même s'il n'a pas historiquement été construit dans cette finalité), et associé à des mesures comme celle de la suppression de la carte scolaire et du

⁶³ Dans certains des travaux présentés, nous nous situons dans un contexte scientifique international largement marqué par des travaux de chercheurs, parmi lesquels nous citerons parmi d'autres Philippe Jonnaert, et d'institutions, parmi lesquelles nous citerons le Bureau International de l'Éducation (BIE) de Genève.

⁶⁴ S'agissant de l'évaluation des élèves, parmi tous les travaux qui circulent à l'international mais qui, en France, n'ont pas fait l'objet d'une diffusion suffisante auprès des acteurs et n'ont sans doute pas été suffisamment relayés par une recherche de terrain, nous nous référons souvent à ceux de François-Marie Gérard et de Jean-Marie De Ketele, ainsi que de Jean-Marc Monteil.

développement de la compétition entre établissements, jouer excellemment une fonction de sélection scolaire et sociale.

Les conséquences doivent toutefois être mesurées : sans doute un creusement supplémentaire des inégalités scolaires, face à un jeu compétitif très inéquitable, mais aussi un abaissement du niveau d'exigence des curricula tel qu'on en a observé dans des situations semblables, outre Atlantique par exemple, et enfin une incapacité de la France à changer le système de production des élites, et du coup à en produire en quantité conforme à ses besoins économiques et sociétaux, alors même qu'elle préserverait le système de leur production. Nous avons, par exemple avec le document **E1** (L'établissement public d'enseignement dans le grand bain libéral : renoncer aux principes ou en creuser le sens ? in *Direction*, revue du SNPDEN), tenté de creuser les modalités du « jeu libéral » ainsi défini.

- Celle d'une école qui considère qu'elle a, en matière de diffusion de connaissances et de production des compétences tout autant personnelles, que sociales et économiques dont a besoin le pays, un rôle à jouer en propre, de nature instituante et politique. Des revendications comme celles exprimées par le Parlement par exemple lors du vote de la loi de 2005 qui a instauré le socle commun nous semblent aller dans cette direction : face à des conceptions du socle commun qui pouvaient évoquer davantage la « tentation libérale », il est intéressant de constater que la représentation nationale, à majorité droite, a rejeté une telle conception d'effacement de l'école pour proposer un cap en réalité ambitieux.

La clarification toutefois de la signification des politiques scolaires, qui seule permettrait à son tour la clarté des choix comme l'efficacité des politiques ainsi arrêtées nécessite un certain nombre de conditions, comme un approfondissement de la réflexion, qui permettraient aux évolutions françaises de reprendre un sens dans les débats mondiaux : doit-on aller vers la proclamation politique d'un modèle d'éducation inclusive ? Avec quel sens ? Nous avons montré dans le document **A10** au sein de l'UNESCO que, malgré le silence officiel, des expériences avaient lieu en France, et sous le regard de la recherche⁶⁵, qui vont

⁶⁵ Dans ce document, nous renvoyons à l'ensemble des travaux du Laboratoire Théodile, de Lille-3, et entres autres, à Reuter, Yves, (sous la direction de...), *Une école Freinet, Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*, L'Harmattan, 2007.

loin dans un sens qu'on pourrait rattacher à l' « école inclusive ». De la même façon, faut-il ou non consacrer la notion de « politique curriculaire », en acclimatant dans l'hexagone la notion, encore exotique aux praticiens comme aux politiques, de curriculum ?

Outre ces grands éclairages de politique éducative et en liaison avec eux, il nous paraît indispensable que face à une institution scolaire qui éprouve tant de difficultés à évoluer, la recherche joue un rôle beaucoup plus constant et visible :

- ce sont à la fois des questions qui se posent sur son statut et de façon plus générale sur le statut de la connaissance et des différents types de connaissance disponibles sur l'école ou nécessaires à l'école ;
- ce sont aussi des questions posées pour savoir comment des domaines où la recherche est encore peu développée pourraient se manifester, avec l'idée qu'aucune politique éducative ne nous paraît susceptible de réussir sans ces éclairages aujourd'hui encore trop peu développés ou restés confidentiels : nous croyons que les urgences seraient dans les trois domaines dans lesquels nous voyons l'institution si embarrassée, à savoir les questions de droit de l'éducation d'une part, les questions curriculaire d'autre part, les questions liées à l'évaluation des élèves enfin.

CONCLUSION

Qu'avons-nous fait, au fond ? Et quel en est le sens ?

Retour sur un itinéraire

Initialement très éloigné des sciences de l'éducation, nous avons éprouvé et exprimé une difficulté qui n'était à son origine que professionnelle : à proximité d'une large partie de ce qui constituait la politique nationale française en matière d'éducation, il nous était donné de constater de façon régulière un gouvernement de l'école qui nous apparaissait en lui-même de mauvaise qualité. Que le contenu même de certaines décisions ait pu nous interroger en tant que citoyen ayant le cas échéant « des idées sur l'école » n'est pas la question : la faiblesse de l'arrimage intellectuel, pour ne pas dire scientifique, de la préparation des ces décisions, le caractère opaque, pour ne pas dire occulte de la participation de différentes catégories d'acteurs aux dites décisions, l'absence générale de prise en considération des réalités de la mise en œuvre comme du point de vue des acteurs, enfin la mise à l'écart du champ du débat de tout ce qui concernait ce que nous avons commencé d'appeler une « politique des contenus » [d'enseignement], voilà en revanche ce qui nous étonna durablement, et nous sembla mériter un exposé public où le devoir de réserve du haut-fonctionnaire à l'égard des décisions du politique n'était pas en cause, au motif que nous nous intéressions aux conditions générales de la prise de décision, qui transcendent en général les politiques particulières.

Cet étonnement, si nous ne l'avons pas gardé pour nous, il n'était toutefois alors que l'écho de constats.

Ultérieurement, impliqué dans une fonction d'évaluation permanente du système, nous avons été confrontés au thème qui s'était fortement développé à la fin des années quatre-vingt dix : la conscience de plus en plus vive et illustrée, forgée à partir de sources nationales aussi bien qu'internationales, des difficultés considérables dans lesquelles le système français semblait enlisé. Sans jamais avoir fait nôtre quelque discours, ni euphorisant, ni misérabiliste, sur l'état de l'école en France, nous avons alors éprouvé le besoin d'y voir le plus clair possible, en multipliant les occasions de connaître les analyses des chercheurs, comme toutes les connaissances disponibles.

En même temps, dans l'exercice de nos propres travaux, nous sommes conduits à la fois à effectuer sur les difficultés de l'école un certain nombre d'observations spécifiques (exemple : rapport de 2001 sur *L'évaluation de l'enseignement dans l'académie d'Amiens [non fourni]*), mais surtout à nous intéresser de prêt à deux notions voisines dont l'institution prétend qu'elles ont tout sa sollicitude : l'« évaluation » d'une part, les « acquis des élèves », d'autre part. En tirant ces fils nous mettons à jour deux contradictions apparentes, dont la seconde n'est pas qu'un sous-ensemble de la première :

- un manque d'intérêt de l'Etat pour le développement effectif de pratique authentiques d'évaluation, de même que pour la production et la diffusion plus générales des connaissances sur l'école, cela malgré les discours sur la culture d'évaluation, d'une part, et malgré le contexte de quantophrénie croissante que développe du niveau national à celui des académies une technocratie de plus en plus dominatrice;
- une indifférence de fond aux acquis des élèves, quelle qu'en soit la nature, là aussi malgré aussi bien le discours traditionnel qui insiste sur fait que les apprentissages poursuivent des finalités (citoyennes, humanistes, d'émancipation par le savoir, etc.) que le discours plus récent de valorisation de la performance.

De ces considérations nous tirons à leur tour deux hypothèses :

- les contradictions de l'action politique de l'Etat en matière d'éducation révèlent non pas une crise, mais une difficulté constitutionnelle globale de la définition et de l'organisation du pouvoir en éducation ;
- l'indifférence aux acquis des élèves, marchant de pair avec une aggravation de la sélection par l'école et de l'injustice qu'elle amène, est le résultat le plus marquant d'une erreur systémique majeure commise quand on a cru pouvoir changer la fonction sociale de l'école sans se préoccuper de définir un nouveau rapport au savoir.

A partir de là, nous avons cru pouvoir nous intéresser au socle commun comme à un révélateur, repris pas des voix étonnamment diverses quant à leur positionnement politique, à la fois des impasses qui pèsent sur le gouvernement de l'école et du fait que si d'autres scénarios existent, ils sont peut-être à chercher sur le terrain largement inédit de politiques curriculaires, c'est-à-dire de politiques qui, mettant au centre de toutes les autres préoccupations et fonctions la cohérence des apprentissages réels,

sortent par définition la question des finalités et contenus de la clandestinité où elle est reléguée et lui donnent existence.

Acquis à valider

La première question que nous nous étions posée était celle de savoir si de cet itinéraire, de son témoignage, de la trace écrite qu'il laisse, il ressort quelque chose d'original et d'intéressant :

- présenter ces travaux en vue de l'obtention d'un doctorat consiste pour nous, de façon très claire, à nous en remettre à un jury universitaire pour obtenir des réponses à cette question ;
- notre sentiment est par ailleurs que l'originalité et l'intérêt des résultats auxquels nous avons pu parvenir ont été progressivement et paradoxalement reconnus par l'institution et certains de ses responsables : le nombre très élevé de citations de nos travaux, de demandes d'intervention en formation ou pour tenir une « parole » devant les responsables de l'éducation, parole dont nous percevions parfois qu'on nous demandait de la tenir pour qu'elle serve d'alibi à des actes qui étaient sourds à nos préconisations, tout cela a été à la fois une satisfaction et à l'origine d'un trouble : la satisfaction était celle de voir se diffuser des idées et des approches du réel auxquelles nous tenions, le trouble venait du relatif isolement de cette aventure, les conclusions dont nous étions porteurs ayant selon nous besoin d'une validation collective qui en définirait les limites en même temps qu'elle en valoriserait les acquis ;
- le fait que, de plus en plus souvent, des chercheurs, français et étrangers, mais aussi des acteurs réflexifs comme des mouvements pédagogiques ou des syndicats (souvent les instituts de recherche qui leur sont liés) aient fait aussi appel à notre contribution nous a encouragé à poursuivre, malgré les réserves exprimées ci-dessus.

Cherchant le sens de ce que nous faisons, nous avons souvent repris quelque confiance dans une page où Michel Develay⁶⁶ déclare que l'une des questions que doit se poser le chercheur dans les sciences de l'éducation est de savoir s'il permet « aux sujets éduqués ,ou éduquant, au terme de sa recherche, d'être plus lucides sur ce qu'ils font, de trouver du sens là où il y avait de l'opacité, de s'émanciper ». De façon plus générale, définissant l'objectif des

⁶⁶ Michel Develay, *Propos sur les sciences de l'éducation*, ESF, 2001.

sciences sociales, Jean-Emile Charlier et Frédéric Moens⁶⁷ écrivent que « Les sciences sociales ne peuvent jamais être séparées de la raison pour laquelle elles sont pratiquées : ajouter en intelligibilité au monde environnant pour améliorer la prise que les hommes peuvent avoir sur lui pour le rendre plus conforme à leurs souhaits et non, simplement, pour mettre en marche une technique simple, complexe ou élégante » : c'est bien précisément en direction de cette plus grande lucidité et avec cet objectif de concourir à une amélioration que nous sommes intervenus au fil des années et continuons d'intervenir, auprès du décideur des différents niveaux, jusqu'au professeur, auprès de l'évaluateur, auprès du responsable de formation, etc. et il nous apparaît que c'est bien ce qu'un certain nombre d'acteurs ou des responsables politiques ont pris l'habitude d'attendre de nous.

Positionnements à redéfinir : questions de recherche, questions d'engagement

Le problème est toutefois là : s'il est reconnu que nos travaux ont quelque utilité et méritent d'être poursuivis et amplifiés, il est urgent que notre propre positionnement intellectuel soit clarifié, au danger que nous nous retrouvions dans une impasse, aussi bien par le fait du risque d'un arrimage insuffisant dans la pratique et la communauté scientifique que d'une incapacité à nous faire entendre, qui viendrait à présent du caractère trop aléatoire de notre positionnement.

Le risque d'arrimage insuffisant provient du fait qu'un travail parfois solitaire, ne bénéficiant pas de l'apport méthodique assez régulier de la communauté des chercheurs, n'ait pas sa propre conscience critique, ni celle de ses limites, de sa portée ou de son inscription dans les ensembles plus vastes de la connaissance. Dans ce registre la question qui se pose est celle **de nos propres recherches pour l'avenir** : dans quelle mesure les travaux initiés jusqu'ici appelleraient des recherches, ou pourraient constituer un terrain pertinent pour en diriger, c'est une question qui est plus de l'ordre d'une HDR que de cette présentation : pour ce qui nous concerne, nous pensons nous intéresser et tenter de regrouper en un premier temps notre programme autour de la notion de Droit du curriculum, à envisager sous les auspices de

⁶⁷ In Charlier, Jean-Emile, et Moens, Frédéric, (dir.), *Observer, décrire, interpréter*, 2007, INRP.

l'éducation comparée, mais pas seulement, Droit qui couvrirait un ensemble allant du droit public de son élaboration à celui de l'élève en termes d'acquis ;

Sur la question plus générale de notre positionnement à venir, nous aimerions tirer de la validation de nos travaux dans le cadre de cette thèse des motifs qui ne sont pas seulement spéculatifs, mais aussi de l'ordre de l'engagement pour tenter de poser mieux les deux questions qui sont en filigrane de l'ensemble, questions qui resteront d'ailleurs à mi-chemin entre celles que pose le chercheur et celles que pose celui qui non seulement par déformation professionnelle mais aussi par conviction ne peut ni ne souhaite faire le deuil de l'action et de la décision :

- la question de la production et de la diffusion auprès des acteurs de l'école de tous les éléments qui seraient utiles à une meilleure connaissance de l'école et à une conscience plus nette par les acteurs de la réalité de son action. Nous considérons qu'il y a sans doute à tenter d'agir pour régler conjointement aussi bien un problème de diffusion de la connaissance dans un milieu paradoxalement hostile et ignorant qu'un problème de positionnement de la recherche elle-même : pense-t-on qu'elle pourrait avoir une réalité à la fois plus systématique et plus indépendante ? Elle nous est apparue trop souvent homothétique avec les catégories du pouvoir politique ou des acteurs professionnels, au détriment d'aspects parfois négligés qui apporteraient une décentration à nos yeux plus efficace, comme l'analyse du droit politique en éducation, comme celle de la systématique éducative, comme la production de comparaisons internationales effectives remontant des chaînes causales, ou encore le développement plus constant d'une sociologie des curricula entendue comme une étude permanente des contenus scolaires dans leur interaction profonde et polymorphe avec les élèves. L'aide à l'innovation par la recherche nous semblerait aussi un développement à privilégier.
- L'autre direction est tout aussi potentiellement militante, mais elle vient en tant que telle comme conclusion d'analyses objectives : il nous apparaît en effet que l'éducation nationale en France a fait, au fil des années, dans sa composante administrative aussi bien que pédagogique, et pour des motifs largement inconscients, des choix, d'autant plus graves qu'ils ont été peu analysés, qui consistent à la fois à négliger de fait les acquis scolaires et ce qu'ont d'incommensurablement personnels les apprentissages de chacun, pour soumettre l'ensemble du champ des scolarités à des préoccupations technocratiques, exprimées notamment en termes de performances.

Si la recherche de la manifestation de la performance scolaire est un thème commun à beaucoup de pays, et s'il ne nous est jamais apparu injustifié d'entreprendre de décrire, y compris à l'aide de représentations chiffrées, l'efficacité d'une école ou d'un système, le contexte français nous semble présenter un risque plus fort que d'autres que cette préoccupation entraîne de fait en ce pays des conséquences particulièrement nuisibles : alors que la technostucture de l'éducation, impose une référence à des performances définies restrictivement et éloignées des apprentissages réels, les acteurs pédagogiques continuent de leur côté à se référer à des paradigmes pédagogiques et évaluatifs d'exclusion et de sélection qui ne sont pas davantage attentifs, pour des motifs dont l'origine est tout autre mais dont les effets se combinent, aux apprentissages de la totalité des élèves.

LISTE DES ANNEXES

Annexe 1 : Liste des travaux présentés

Annexe 2 : Curriculum vitae succinct

Annexe 3 : Itinéraires de lectures

Annexe 4 : Synthèse sur l'audition PREAK 30 du 5 novembre 2010

Annexe 1 : Liste des travaux présentés

A) Livres, livres collectifs, rapports (hors inspection générale), articles et contributions à un ouvrage collectif :

A1 GAUTHIER (R.-F.) ,1987- « Japon», in *Entreprise et système éducatifs*, thèse collective, Fondation nationale des entreprises publiques (FNEP)-Pangloss. Format numérique.

A2 GAUTHIER (R.-F.), 1988, *Querelles d'école, pour une politique des contenus d'enseignement*, Paris, SERDIMAP-HATIER, 168 p. Format numérique

A3 GAUTHIER (R.-F.), 1991, *Questions sur le manuel d'enseignement*, rapport présenté à M. André Legrand, directeur des lycées et collèges, suite aux travaux d'un groupe de travail conjoint Ministère de l'éducation nationale/ Syndicat des éditeurs scolaires, non paginé. Imprimé.

A4 GAUTHIER (R.-F.), 1994, « Les programmes d'enseignement dans l'institution scolaire française : problématique juridique et pédagogique générale », in *Qu'est-ce qu'un programme d'enseignement ?* (coord. Chantal DEMONQUE), Paris, CNDP-Hachette Education. Imprimé.

A5 GAUTHIER (R.-F.), 1994, articles « baccalauréat », « certificat », « contrôle continu », « contrôle en cours de formation, « brevet », « diplômes » in *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, ss. dir. Philippe Champy et Christiane Etevé, Paris, Nathan.

A6 GAUTHIER (R.-F.), 2000, *Mon enfant entre au collège*, Paris, Stock, 204 p. Format numérique.

A7 GAUTHIER (R.-F.), 2000, « Eternelle oubliée des politiques éducatives, la question des supports pour l'enseignement », in *Les contenus d'enseignement, histoire et actualité*, dir. André ROBERT, Rennes, CRDP de Bretagne. Imprimé

A8 GAUTHIER (R.-F.), 2000, « La politique de documentation : un enjeu du service public », in *Les politiques documentaires des établissements scolaires*, MEN-CNDP. Imprimé.

A9 GAUTHIER (R.-F.), 2006, *Les contenus de l'enseignement secondaire dans le monde : état des lieux et choix stratégiques*, UNESCO, version française et anglaise, en ligne, 139 p. Format numérique

A10 GAUTHIER (R.-F.), 2008, *L'amélioration des apprentissages des élèves dans une école française en contexte social difficile, la mise en oeuvre de la pédagogie Freinet à l'école « Concorde » de Mons en Baroeul et son évaluation par le laboratoire « Théodile » de l'université de Lille 3*, Etude de cas, avec les contributions de Jean-Gérard GHIER, du Pr Yves REUTER, de Marcel et Danielle THOREL. Rapport à l'UNESCO « Enhancing learning project ». Format numérique.

A11 GAUTHIER (R.-F.), 2000, *Mon enfant entre au collège*, Paris, Stock, 204 p. Format numérique.

A12 GAUTHIER (R.-F.), LE GOUVELLO (M.) 2009, L'instauration d'un « socle commun de connaissances et de compétences » en fin de scolarité obligatoire en France en 2005-2006 : Politisation »du champ curriculaire et renouvellement des savoirs mobilisés, rapport projet Know&Pol, en ligne, 84 p. Format numérique.

A13 Comité scientifique « Réformes curriculaires en Afrique », 2010, *Etude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique* (en coll.), AFD, CIEP, BAD, MAE, OIF. Imprimé (seulement résumé exécutif).

A14 GAUTHIER (R.-F.), 2010, *Compétences et statut des savoirs*, Annexe 6 in Valérie TEHIO (contribution. Françoise CROS), Actes du séminaire finale de l'étude sur les réformes curriculaires en Afrique, Politiques publiques en éducation : le cas des réformes curriculaires. (10-12 juin 2009). CIEP. Imprimé.

B) Rapports d'inspection générale (pilotage ou copilotage) :

B1 GAUTHIER (R.-F.), SEPTOURS (G.) *et alii*, 2003, La formation initiale et continue des maîtres. Format numérique.

B2 GAUTHIER (R.-F.), ETIENNE (J.) *et alii*, 2004, L'évaluation des collèges et des lycées en France : bilan critique et perspectives en 2004. Format numérique.

B3 GAUTHIER (R.-F.), BARDI (A.-M.) *et alii* 2005, Les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'école ? Format numérique.

B4 GAUTHIER (R.-F.), 2007 - L'évaluation des étudiants à l'Université : point aveugle ou point d'appui ? Format numérique.

C) Articles de revues :

C1 GAUTHIER (R.-F.), 1991, « L'enseignement secondaire a-t-il un sens ? le débat sur les programmes », in *Regards sur l'actualité*, La documentation française. Imprimé.

C2 GAUTHIER (R.-F.), 2001 « De la réforme des collèges. Entre lois d'orientation et notes de service », in *Administration et éducation*, Le collège. Imprimé.

C3 GAUTHIER (R.-F.), 2006, sept, « Et si on prenait le socle au sérieux ? » in *Les Cahiers Pédagogiques*. Imprimé.

C4 GAUTHIER (R.-F.), 2006, sept, « Y a-t-il une exception française en matière de programmes d'enseignement ? » in *Revue de l'inspection générale*. Imprimé.

C5 GAUTHIER (R.-F.), 2006, octobre, « L'évaluation dans le système éducatif français : la Grande Incantation? », in les *Cahiers de l'Education*. Imprimé.

C6 GAUTHIER (R.-F.)2006, déc. « Ce que savent les élèves en France, ou l'« insoutenable légèreté » de la réalité scolaire française contemporaine », in *Revue internationale d'éducation*. Imprimé.

C7 GAUTHIER (R.-F.)2007, déc. « *Qui a l'initiative pédagogique ?* », in *Les Cahiers Pédagogiques, Diriger un établissement scolaire*, n° 458. (non fourni).

C8 GAUTHIER (R.-F.)2007, « De part et d'autre de la ligne bleue du baccalauréat », in *Revue de l'inspection générale*. Imprimé.

C9 GAUTHIER (R.-F.)2007, juillet, « L'immigration dans les programmes d'enseignement : simple ajustement disciplinaire ou interpellation des systèmes éducatifs à l'échelle mondiale « ? » in *Diversité, Ville-Ecole-Intégration*. Imprimé.

C10 GAUTHIER (R.-F.)2008, mai-juin, « Quelle évaluation du système éducatif ? » in *Les Cahiers français*, La documentation française. Imprimé.

C11 GAUTHIER (R.-F.), et LONGO (T.), 2008, «Italie : les réformes éducatives au gré des alternances politiques (1999-2008) », *Revue internationale d'éducation*. Imprimé.

C12 GAUTHIER (R.-F.), 2008, « La difficile réforme du système éducatif ukrainien », in *Revue internationale d'éducation*. Imprimé.

C13 GAUTHIER (R.-F.), 2008, « Inspecteurs généraux et savoirs sur l'école : l'urgence d'un nouveau positionnement », *Revue de l'inspection générale*. Imprimé.

C14 GAUTHIER (R.-F.), 2009, Pourquoi la France n'a pas d' « écoles », Table-ronde franco américaine en éducation, INRP dir. J.-L. DEROUET.

C15 GAUTHIER (R.-F.), déc. 2009, « L'école et ... la recherche : question en jeu », in *Administration et éducation*, Education et recherche, des liens à construire, n°124. Imprimé.

C16 GAUTHIER (R.-F.), ROBI NE (F.), 2009, décembre, « Contenus et valeurs : bigarrure du monde, convergence des questions » *Revue internationale d'éducation*, n°52. Imprimé.

C17 GAUTHIER (R.-F.), 2010, March, "The French curricular exception and the troubles of Education and Internationalisation: will it be enough to rearrange the deckchairs?" *European Journal of Education*, vol.45. Imprimé.

C18 GAUTHIER (R.-F.), 2010, juin, « La prévention des phénomènes sectaires dans le champ de l'éducation nationale : où en sommes-nous en 2010? », *Lettre d'information juridique*, Ministère de l'éducation nationale. Imprimé.

D) Conférences et communications :

D1 GAUTHIER (R.-F.), 2001, juin, *Réforme scolaire et prescription des savoirs*, Colloque Lyon 2 « Politiques des savoirs ». Non édité. Imprimé.

D2 GAUTHIER (R.-F.), 2006, juin, *Evaluation des acquis des élèves, évaluation de système, où en est-on en France en 2006 ?*, conférence éditée in *Comment être à la fois juste, objectif et équitable ?*, Ecole Navale, Ecole nationale supérieure d'ingénieurs. Imprimé.

D3 GAUTHIER (R.-F.), 2006, juin, *Politique documentaire et politique des savoirs : l'utopie nécessaire*, conférence pour la journée des documentalistes de l'académie de Myon.

D4 GAUTHIER (R.-F.), 2006, *What does the Univerzalisation of Secondary Education really mean?* conférence prononcée à Goa (Inde), in Sahodaya, revue du Council of Boards of Secondary Education (Delhi). (non fourni).

D5 GAUTHIER (R.-F.), 2006, *School self-evaluation, a step towards a well-designed autonomy : between students evaluation and education system assessment*, Conférence faite à Rome, congrès de l'European School Heads Association (ESHA).

D6 GAUTHIER (R.-F.), 2008, *La question des contenus d'enseignement, ce qui est réellement en jeu*, conférence préparée pour le Congrès de la Conférence des Boards of Secondary Education (Delhi, Inde), publiée en français par les Cahiers pédagogiques, repris par une dépêche de l'AEF. Imprimé.

D7 GAUTHIER (R.-F.), 2009, mai, *Le lycée français vu d'ailleurs* in Le livre blanc du lycée, Education et devenir, numéro spécial, repris oct. 2009 par Se-UNSA, Le lycée en débat. Imprimé.

D8 GAUTHIER (R.-F.), 2010, mars, *Equipe de direction, équipe enseignante : veut-on vraiment abattre le Mur de Berlin ?*, conférence de clôture du colloque de l'AFAE, in Administration et Education, à par.

D9 GAUTHIER (R.-F.), 2010, mars, *La question de l'extension de l'école de base : comment argumenter auprès de nos ministres?* Séminaire UNESCO/ BREDIA/ UEMOA, Ouagadougou 1-2 mars 2010. Imprimé.

D10 GAUTHIER (R.-F.), 2010, mai, *France, current situation and pending challenges; why has it become so necessary (and difficult) to redefine "Secondary" Education?*, in Best practices in Secondary Education, international seminar Brasilia, 3-4 mai 2010, OCDE, Banque interaméricaine de développement, ministère brésilien de l'éducation de base. Imprimé.

D11 GAUTHIER (R.-F.), 2010, juillet, *Etude de cas France. Un changement de fond dans les politiques éducatives à partir de 2005 : que signifie l'instauration d'un « socle commun » de compétences en fin de scolarité obligatoire ?* Brazzaville (Congo), Assises sur les réformes curriculaires (CONFEMEN). Imprimé.

E) Interviews publiées :

E1 GAUTHIER (R.-F.), 2006, L'établissement public d'enseignement dans le grand bain libéral : renoncer aux principes ou en creuser le sens ? in *Direction*, revue du SNPDEN, sept. (non fourni).

E2 GAUTHIER (R.-F.), 2007, Che fine ha fatto lo storico Baccalauréat?, Itw en ligne par Simona BAGGIANI, *Azienda Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica*, Firenze. Imprimé.

E3 GAUTHIER (R.-F.), 2008, Lo zoccolo commune di conoscenze e competenze in Francia, Itw par Simona BAGGIANI, *Azienda Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica*, Firenze. Imprimé.

E4 GAUTHIER (R.-F.), 2009, mars, Et si c'était une question de pouvoirs ?, *Libre opinion*, Agence Education Formation. Imprimé.

E5 GAUTHIER (R.-F.), 2009, 18 décembre, Le socle commun est d'abord une décision politique, interview, Agence Education Formation. Imprimé.

E6 GAUTHIER (R.-F.), 2010, avril, Le socle commun, un objet politique mal identifié, *Les Cahiers Pédagogiques*, interview.

E7 GAUTHIER (R.-F.), 2010, septembre, La question des contenus pour réussir le collège : question superflue ?, interview-article pour le SE-UNSA.

Annexe 2 : Curriculum vitae succinct

Roger-François GAUTHIER

1. Formations initiales :

-agrégé de lettres classiques (1974),

-ancien élève de l'Ecole nationale d'administration (1982-1984),

-lauréat de la Fondation nationale « entreprise et performance » pour une thèse collective sur les rapports entre les entreprises et les systèmes éducatifs au Japon, en Italie, en France et aux Etats-Unis (1987).

2. Carrière

(Pour mémoire : carrière de professeur dans l'enseignement secondaire et supérieur en France et à l'étranger de 1974 à 1981).

A) fonctions au sein du ministère ou de l'administration française de l'éducation :

1. 1984-1988 : administrateur civil, en charge de la **politique des lycées** et du baccalauréat ;
2. 1990-1994 : sous-directeur (deux sous-directions successives) en charge de l'ensemble **de l'enseignement secondaire inférieur et supérieur (collèges, lycées, formation professionnelle)** au ministère de l'éducation nationale. Notamment en charge de la construction des curricula et des programmes d'enseignement.

3. 1995-2001, **directeur général du centre national de documentation pédagogique** (CNDP), établissement public, pilote d'un réseau national, compétent en matière de ressources pédagogiques et d'usages des technologies de l'information.
4. depuis 2001, **inspecteur général de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche**
5. depuis 2002, **consultant à l'UNESCO.**

B) expertises dans des systèmes éducatifs étrangers :

1. au titre de l'UNESCO : Bénin, Sultanat d'Oman, pays d'Afrique francophone de l'Ouest, pays de l'Afrique francophone du centre ;
2. pour l'administration française : Maroc, Côte-d'Ivoire, Roumanie ;
3. au titre de l'OCDE et de la Banque interaméricaine de développement (2010) : Brésil.
4. à titre personnel : Inde (conseiller depuis 1993 du Council of Boards of Secondary Education), Grande -Bretagne.

C) équipes de recherche ou collaborations liées aux questions curriculaires :

1. membre du séminaire « didactique des curricula » INRP/ENS Cachan (jusqu'en 2008);
2. membre (2002-2005) de la Table ronde franco-américaine en éducation (INRP/CPRE) ;
3. membre d'un groupe d'audit sur le Baccalauréat européen et les études correspondantes (2006-2007) au sein de Cambridge International Examinations ;
4. membre du projet de recherche européen en cours KnowandPol dirigé pour la France par A. van Zanten (rapports entre la connaissance et la décision en éducation) 2008-2010 ;

5. membre du comité scientifique du projet AFD/CIEP/MAE/BAD sur les politiques curriculaires en Afrique selon l'approche par compétences. (édité 2010) ;
6. membre du comité d'experts réuni par l'UNESCO depuis mars 2007 : "Defining Areas of Action to Enhance Learning - From Access to Success"
7. membre du comité scientifique chargé de la définition du second congrès de Psychométrie (CIEP/ETS) 2010-2011;
8. membre du comité consultatif de l'Observatoire des transformations curriculaires et des pratiques d'évaluation de l'INRP. (2009 sqq.)

D) autres fonctions (notamment)

1. vice-président de l'association française des administrateurs de l'éducation (AFAE) ;
2. membre de l'Executive Committee de la Standing International Conference of Inspectorates (SICI) ;
3. membre du comité de rédaction de la Revue internationale d'éducation (CIEP-Sèvres).
4. professeur associé à l'université de Paris-5 Descartes (enseignement de politique éducative) ;
5. responsable de la cellule de prévention contre les phénomènes sectaires en éducation (ministère de l'éducation nationale), correspondant de la MIVILUDES.

Annexe 3 : Itinéraires de lectures

Nous en rendons compte ici de quelques unes des lectures, sans souci d'une exhaustivité qui serait vaine, mais pour évoquer les domaines principaux où elles se firent, ainsi que le caractère diversifié de leur origine et du type de savoirs sur l'école qu'elles font apparaître.

Nous mentionnons de façon spécifique et globale, pour l'aide que ces publications nous ont apportée et l'intérêt que nous y avons trouvé, l'ensemble des rapports qui ont été élaborés dans le cadre du Haut-Conseil de l'Évaluation, sous les deux présidences de Claude Thélot et Christian Forestier.

De la même façon, sur un autre registre, les rapports des inspections générales, qu'ils soient publics ou non, auxquels nous avons eu accès, ont été un apport souvent de première qualité.

En matière de revues, nous avons été lecteur régulier de la *Revue Française de Pédagogie*, de la *Revue d'Histoire de l'Éducation*, de *Prospects*, la revue du Bureau International de l'Éducation, d'*Éducation et Sociétés*, d'*Éducation et Formations*, de la *Revue Internationale d'Éducation de Sèvres*, et d'*Administration et Éducation* (AFAE), des *Cahiers Pédagogiques*, et de *Ville-Ecole Intégration*. Le service de veille scientifique et technique de l'INRP, qui repère et analyse notamment les revues étrangères, nous a été régulièrement indispensable.

Histoire de l'éducation

L'entrée par l'histoire de l'éducation fut la première et décisive :

- Marrou, Henri-Irénée, *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité* ;
- Mialaret, Gaston et Vial, Jean (publiée sous la direction de), *Histoire Mondiale de l'éducation*
- Nous avons suivi les travaux de Roger Chartier et Marie-Madeleine Compère sur les temps classiques (par exemple : Marie-Madeleine Compère, (présenté par), *Du collège au lycée (1500-1850)*, coll. Archives, 1985), ceux d'André Chervel sur l'enseignement du français, en particulier *Histoire de l'enseignement du français du XVIIe au XXe siècle*, Paris, Retz, 2006.
- Belhoste, Bruno, *L'examen, Évaluer, sélectionner, certifier, XVIe-XXe siècles*, Paris, INRP, 2002.

- Sur la période plus récente, nous avons été guidés par les travaux d'Antoine Prost, notamment *Education, société et politiques*, Paris, Seuil, 1992, mais surtout de Claude Lelièvre, avec par exemple *L'école obligatoire pour quoi faire ?*, Paris, Retz, 2004 ainsi que plusieurs ouvrages d'André Robert, depuis *Système éducatif et réformes (1944-1993)*, Paris, Nathan, 1993, jusqu'à *L'École en France de 1945 à nos jours*, PUG, 2010. Les travaux de Vincent Troger sur l'enseignement professionnel, mais aussi de Benoît Bouyx, et Fabienne Maillard nous ont retenu.

Expériences étrangères

- Des historiens de l'éducation étrangers, pour apprendre à nous interroger sur la signification philosophique d'un système d'éducation, comme Teruhisha Horio ;
- La lecture de plusieurs chercheurs indiens (citons H S Srivastava, avec notamment, *Challenges in Educational Evaluation*, Vikhas Publ., Delhi, 1999 ou encore Ashok Ganguly) nous introduisit à partir d'exemples indiens à l'activité d'interprétation d'un système y compris dans ses fonctionnements les plus routiniers.
- Des lectures hétérogènes, pour varier les points de vue, comme les *Actes du 2^e colloque sur l'enseignement de la philosophie en Afrique*, Yamoussoukro, 1988.
- Ce furent les travaux de Jean-Michel Leclercq et Christiane Rault, par exemple *Quelle formation pour les 16-19 ans d'ici et d'ailleurs ?* Paris, L'Harmattan, 1992, qui nous introduisirent dans le domaine de l'éducation comparée.
- C'est sans doute en ce domaine que, une fois que le constat fut établi de l'indigence de beaucoup de publications officielles, la littérature grise ou informelle eut le plus de part.

Sociologie de l'Éducation

- Initialement, la lecture initiatrice fut Derouet, Jean-Louis, *Ecole et Justice*, Paris, Métailié, 1992.
- Quelques ouvrages de bilan nous servirent de référence d'usage, comme celui coordonné par Agnès van Zanten, *L'école, l'état des savoirs*, Paris, La Découverte, 2000, , ou plus récemment Fournier, Martine et Troger, Vincent (coord. par) *Les mutations de l'école, Le regard des sociologues*, Auxerre, Ed. Sciences Humaines, 2005.

- Sur la question des approches locales : Agnès van Zanten, *La carte scolaire*, Paris, PUF, 2008 ; *Choisir son école, Stratégies familiales et médiations locales*, Paris, PUF, 2009 ; Choukri Ben Ayed, *Le nouvel ordre éducatif local, Mixité, disparités, luttes locales*. Paris, PUF, 2009 ;
- Autres auteurs : François Dubet, Anne Barrère, Nathalie Mons, Yves Dutercq. .

Politiques éducatives, nationales ou mondiales

- Nous fîmes de premières lectures sur la question des politiques éducatives avec les rapports commandés par le ministre Alain Savary notamment à Louis Legrand, Antoine Prost et André de Peretti.
- Rapports sur l'éducation rédigés notamment par Pierre Bourdieu en 1985, Jacques Lesourne en 1987, Pierre Bourdieu et François Gros en 1989, Michel Praderie en 1992, Roger Fauroux en 1995, jusqu'au rapport Thélot de 2004 : ils ont constitué une matière permanente d'information et de réflexion ;
- Sack, Richard, et Saïdi, Mahieddine, *Analyse fonctionnelle des ministères de l'éducation ; audit de la gestion* , Paris, IPE, 1997.
- Sur les problématiques de mondialisation, Martin Carnoy, *Globalization and educational reform : what planners need to know ?* UNESCO Paris, IIEP, 1999; Lê Thành Khôi, *Education et Civilisations* , UNESCO, 2001 ; Laval, Christian, et Weber, Louis, *Le nouvel ordre éducatif mondial*, Regard, 2002. ; Bray, Mark, *A l'ombre du système éducatif, Le développement des cours particuliers*, Paris, IPE, 1999.
- En matière de droit de l'éducation, les écrits d'André Legrand, de Bernard Toulemonde et de Claude Durand-Prinborgne ;
- Pour l'analyse des politiques éducatives françaises, à nouveau André Legrand, *Le système E : L'école, des réformes en projets*, Paris, Denoël (Editions), 1994, et, par de nombreux articles et conférences, et quelques ouvrages, Christian Forestier. ; Robert, André D., *Action et décision dans l'éducation nationale*, Paris, L'Harmattan, 1999.
- Olson, R., David, *L'école entre institution et pédagogie*, Paris Retz, 2005.

Questions curriculaires

- Problématiques générales : Durkheim, Emile, *L'évolution pédagogique en France*, Paris, Presses Universitaires de France, 1ère éd. 1938 ; Forquin, Jean-Claude, *Sociologie du curriculum*, Presses Universitaires de Rennes, 2008 ; Morin, Edgar, Paris, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Seuil 1999 ; Robert, André-D, (sous la dir.), *Les contenus d'enseignement en question, histoire et actualité*, éd. CRDP de Bretagne, Rennes, 2000 ; Carpentier, Claude, *Contenus d'enseignement dans un monde en mutation*, Paris, L'Harmattan, 2001. Holsinger, Donald, et Cowell, Richard N., *Positioning Secondary school Education in developing countries*, UNESCO, 2000; Braslavsky, Cecilia, *The Secondary Education Curriculum in Latin America*, IBE, 1999, et *Education, economy and development*, Genève, IBE, 2004.
- Sur des concepts spécifiques, respectivement de transposition didactique, de pratique sociale, et de culture scolaire : Chevallard, Yves, *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble. La Pensée sauvage, 1985, rééd. 1991 ; Martinand, Jean-Louis, *Connaître et transformer la matière : des objectifs pour l'initiation aux sciences et techniques*, Berne, Peter Lang ; Chervel, André, *La culture scolaire, Une approche historique*, Paris, Belin, 1998.
- Beaucoup d'éléments de littérature grise, ou encore d'écrits extérieurs aux sciences de l'éducation venant d'acteurs en charge des différentes disciplines, par exemple. Les publications du Conseil national des programmes (France) et de la Commission des programmes d'études (Québec) ; Inspection générale de l'éducation nationale, *Bilan des disciplines et des spécialités*, 1990 ; Domenach, Jean-Marie, *Ce qu'il faut enseigner*, Paris, Seuil, 1989.
- Ouvrages sur les notions de compétences et de standards : Ropé, Françoise, et Tanguy, Lucie, *Savoirs et compétences, De l'usage social des notions à leur problématisation*, Rapport au ministre, Paris 5, 1993 ; Perrenoud, Philippe, *Construire des compétences dès l'école*, ESF, 1997 ; Fabre, Michel, *Situations-problèmes et savoirs scolaires*, Paris, PUF, 1999 ; textes européens, comme *Compétences-clés*, oct. 2002. Commission européenne ; Mons, Nathalie, et Pons, Xavier, *Les standards en éducation dans le monde francophone, une analyse comparative*, Neuchâtel, IRDP, 2006.
- Sur la question des savoirs scolaires, Isambert-Jamati, Viviane, *Les savoirs scolaires, enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leur réforme*, Editions

universitaires, 1990 ; Develay, Michel, *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines*, Paris, ESF, 1995 ; Charlot, Bernard, Bautier, Elizabeth, et Rochex, Jean-Yves, *Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Paris, Armand Colin, 1992.

- Sur les positionnements anglo-saxons : White, John, *Rethinking the School curriculum*, London 2004 ; Ross, Alistair, *Curriculum, construction and critique*, Routledge Falmer, London, 2000; Moon, Bob et Murphy, Patricia, *Curriculum in context*, The Open University, London 1999; Holmes, Brian, et Mc Lean, Martin, *The Curriculum : A comparative Perspective*, London, Unwin Hyman, 1989.
- Sur la notion de curriculum : Marsh, Colin J., *Key concepts for understanding curriculum*, Routledge Falmer, Oxon, New York, 2004; Demeuse, Marc, et Strauven, Christiane, *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation*, de Boeck, 2006 ; Jonnaert, Philippe, Ettayebi, Moussadak, et Defise, Rosette, *Curriculum et compétences, Un cadre opérationnel*, de Boeck, 2009, ainsi que les ouvrages et outils du Bureau international d'éducation (*Strategies for introducing new curricula in West Africa*, 2001, *Curriculum, compétences et lutte contre la pauvreté en Afrique subsaharienne*, 2004 ; *Towards the implementation of a Community of practice as a global Network of Curriculum developers*, Genève, 2005).
- Sur la problématique française et notamment la question du socle commun : Bautier, Elizabeth, et Rayou, Patrick, *Les inégalités d'apprentissage, Programmes, pratiques et malentendus scolaires*, Paris, PUF, 2009 ; Meuret, Denis, *Gouverner l'école, Une comparaison France-Etats-Unis*, Paris, PUF, 2007 ; Institut de recherche de la FSU, *Pour une culture commune*, Hachette Education, 2000 ; Paget, Denis, *Aventure commune et savoirs partagés*, Syllepse, 2006 ; Les débats du CNP, *Repenser l'école obligatoire*, CNDP Albin Michel, 2004 ; Zakhartchouk, Jean-Michel, *Travail par compétences et socle commun*, CRDP Académie d'Amiens, CRAP, 2008. Dominique Raulin, *Le socle de connaissances et de compétences*, CNDP, Hachette Education ;
- Sur la problématique de la laïcité : Jouguelet, Pierre, *Laïcité, liberté et vérité*, Castermann, 1970 ; Rebeyrol, Anne et Reverchon-Billot, Michel (sous l'autorité de Borne, Dominique), *Laïcité, vérité, enseignement*, CRDP Bourgogne, ESEN, 2006.

- Sur les outils d'apprentissage Alain Choppin, *Manuels scolaires : histoire et actualité*, Paris, Hachette Education, 1992, et *Manuels scolaires, Etats et sociétés, XIX-XXe siècles*, INRP, 1993.

Problématiques de l'évaluation

- Kellaghan, Thomas et Greaney, Vincent, *L'évaluation pour améliorer la qualité de l'enseignement*, IPE, 2002.
- Sur les questions de management et de gouvernance de systèmes, *Le pilotage du système éducatif*, Actes du colloque 2004, collège de France ; Bouvier, Alain, *Management et sciences cognitives*, PUF, 2004, et *La gouvernance des systèmes éducatifs*, PUF, 2007.
- Pons, Xavier, *Evaluer l'action éducative, Des professionnels en concurrence*, Paris, PUF, 2010.
- Autres auteurs : Lise Demailly, John Mac Beath, Jean Etienne.
- Evaluation des élèves : les travaux de Jean-Marie De Ketele et François-Marie Gérard ont eu pour nous une grande force d'interpellation.

Positionnement des sciences et de la recherche en éducation

- Plaisance, E. et Vergnaud, G., *Les sciences de l'éducation*, 1993, Paris, La Découverte.
- Develay, Michel, *Propos sur les sciences de l'éducation, réflexions épistémologiques*, ESF, 2001.
- Hite, J., Steven, *La recherche quantitative au service des politiques éducatives : le rôle de l'analyse de la littérature*, Paris, IPE, 2002.
- Robert, André D., (dir.) *Le syndicalisme enseignant et la recherche*, PUG/INRP, 2004.
- Mosconi, Nicole, Beillerot, Jacky, Prost, Antoine et Wulf, Christoph, *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*, Paris, Dunod, 2006.
- Charlier, Jean-Emile, et Moens, Frédéric, (dir.), *Observer, décrire, interpréter*, 2007, INRP.

Annexe 4 : Synthèse sur l'audition (PREAK30)

de Roger-François Gauthier

(Nota : ce document a été ajouté aux travaux édités séparément en raison de la date tardive de sa production : il est notamment cité en 1.2.2.2.)

Quelle recherche en face de politiques éducatives qui deviendraient des politiques curriculaires ? (5 novembre 2010)

Résumé. *Le fait que des politiques éducatives de plus en plus désenchantées aient progressivement quitté depuis 20 ans un univers de certitudes a eu pour conséquence quasi mécanique d'ouvrir un champ dont il n'est pas facile de dire qui va l'occuper majoritairement à 20 ans d'ici, entre trois tendances, respectivement*

- *celle de la dissolution marchande d'une partie de la forme scolaire dans une valorisation de la liberté,*
- *celle d'une politisation ressuscitée dans le cadre d'une société internationale parfois néo-souverainiste, et*
- *celle de la mondialisation idéalisée d'un curriculum favorisant l'éducation de l'humanité.*

Privilégiant cette hypothèse qui lui paraît refléter des tendances mondiales récentes devant conduire à une refondation de la fonction de l'école autour d'une clarification de ce qu'elle peut être seule à promettre en termes d'acquisitions, l'intervention réfléchit à ce que pourraient être en ce contexte des espaces indispensables pour la recherche.

RF Gauthier s'est conformé au canevas en trois temps (passé, présent, avenir), en partant d'éléments de vécu professionnel (fonctions d'administrateur généraliste) qu'il a tenté de mettre en perspective.

Situation à la fin des années 80

- La notion de politique éducative n'était pas explicitée : expression allant de soi dans un univers institutionnel qui avait peu de doutes :
- La notion même de « système éducatif » n'est pas analysée, on fait comme si existait un système unifié ;
- On a sans l'avoir vérifié l'idée qu'il s'agit d'un système de qualité (avec même des éléments de fierté nationale)

- On partage aussi la certitude que ce système progressait et allait progresser. On pouvait donc se permettre d'éviter les chocs et remises en question, et on pensait qu'il pouvait en effet progresser à la hauteur de grands objectifs quantitatifs (de type 80% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat).
- L'idée est partagée que le grand mouvement de « démocratisation » de l'accès à l'école (ex. : collège unique, comprehensive schools) produirait par lui-même de bons effets. Peu importait que le collège unique par exemple reste inachevé, la politique qu'il représentait était bonne.
- On garde la certitude que les politiques éducatives pouvaient se permettre de n'être que structurelles et quantitatives : les questions de finalités, de contenus, de réalité des apprentissages sont toujours secondaires. Les questions pédagogiques sont laissées dans l'ombre, d'ailleurs il n'existe pas de pédagogie officielle.

Face à ce monde de certitudes des acteurs institutionnels, la recherche n'apporte pas dans ces années de remise en cause :

- Peu de comparaisons internationales. Peu de travaux sur la spécificité française ou le souverainisme en éducation. Pour les uns comme pour les autres, le débat éducatif est presque exclusivement national.
- La recherche est aussi peu développée que l'attention officielle sur les questions curriculaires, en particulier de sociologie du curriculum, ce que des chercheurs comme Forquin font observer.
- La recherche est peu distanciée par rapport à la commande (pilotage administrativo-politique).

« Le système croyait en lui-même », acteurs, politiques et chercheurs ne semblent pas diverger fondamentalement là-dessus.

« Comment le film s'est animé »

Des éléments inattendus viennent ébranler l'édifice, d'une façon qui apparaît comme subie plus que maîtrisée :

- On commence à comprendre que le système français est en difficulté profonde, en termes d'efficacité générale, d'incapacité à contrebalancer les inégalités sociales, d'ethnisation, mais aussi en examinant ses procédures (redoublements massifs, filières de relégation, etc.): on le comprend à partir d'études françaises (travaux de chercheurs, DEPP) aussi bien que des évaluations internationales (type PISA). On

découvre que l'assurance de progression est en panne (1994, les courbes s'infléchissent, autour des 80% niveau du baccalauréat).

- On assiste à une irruption de considérations internationales vécues sur un mode menaçant : les thèmes de la prédominance « anglo-saxonne », de la marchandisation des services scolaires, de leur privatisation, du pilotage par les tests, du développement des compétences sont autant de thèmes entre lesquels les confusions se multiplient.
- On assiste en parallèle (se coupant parfois) au développement lui aussi peu maîtrisé de la technocratisation du système, au prétexte notamment des nouvelles modalités des lois de finances : pilotage par les résultats, pilotage par les indicateurs sont des discours qui s'emparent du champ, et dont les effets sont à ce stade peu étudiés ni contestés.
- En même temps, le système semble ne plus arriver à se gouverner, avec une multiplication de mouvements sociaux autour de réformes impossibles comme avec le développement d'un foisonnement de micro décisions plus médiatiques que relevant véritablement d'une politique éducative.
- On a l'impression d'un agenda de l'éducation qui n'est pas gouverné autrement que sur le court terme, la recherche est peu audible sur cet ensemble de questions au plan politique ou médiatique.

Vers l'avenir

- Va-t-on vers une dissolution de la forme scolaire, vers la fin des notions d'obligation (privatisation, modularisation), vers une néo-politisation (dans un cadre souverainiste par exemple venant de la concurrence entre pays) ?

On peut aussi voir d'autres possibilités en développement :

- Des questions ont surgi depuis moins de dix ans, à partir des questions posées au plan mondial relativement à la production massive d'échec par des systèmes d'éducation. C'est le thème « from access to success » : donner accès ne suffit pas, il faudrait développer des politiques curriculaires globales et notamment revoir les contenus d'enseignement. (UNESCO, Bureau International d'éducation). Ces organisations, en se focalisant sur deux objets (politique curriculaire, éducation inclusive) reprennent un discours volontariste et réaliste à la fois sur l'éducation publique.

- Dans les politiques des Etats, à la même période, on assiste aussi au développement de l'idée que les questions de ce que l'école dispense véritablement et de ce que les élèves acquièrent effectivement ne vont pas de soi ;
- Certains chercheurs (Philippe Jonnaert, par exemple) réfléchissent au positionnement possible d'une politique curriculaire, qu'ils vont jusqu'à appeler la « Constitution » des systèmes éducatifs.
- En France même, on a eu avec le socle commun (voté en 2005) un essai sans le dire de « politique curriculaire », qui montre que cette nécessité est ressentie. A propos du socle, l'intervenant rappelle qu'il a montré (projet Know&Pol) aussi bien que les apports de la recherche y avaient été faibles et qu'il s'est agi, au plan politique, d'un « coup d'Etat » du Parlement contre les traditions de l'éducation nationale, que l'institution a largement à ce stade contribué à saboter.

Ce qui est en commun à ces évolutions et pourrait éclairer sur des besoins de recherche peut être évoqué :

1. Dans beaucoup de pays les « programmes scolaires » ne vont plus de soi : face aux demandes croissantes du monde social, l'école ne peut plus faire comme si elle n'avait pas des choix à assumer.
2. Une conception de plus en plus holistique se développe : les systèmes attachent de l'importance à la cohérence de la proposition scolaire ;
3. On est de plus en plus sensible aux contradictions entre le curriculum officiel et le curriculum caché (implicite, effets pervers, ...)
4. L'idée est de plus en plus présente que l'amélioration des contenus peut servir à l'amélioration globale de l'école, qu'ils ne sont pas indifférents. La notion de « standard », comme un horizon à élever, est l'une des manifestations de cette idée d'un progrès par les contenus.
5. Il apparaît indispensable de ne pas faire comme si des contenus d'enseignement étaient des objets neutres : ils sont tous porteurs de valeurs, qui ne sont pas une chose séparée. Comment rendre compatibles ces différents aspects ? (certains curricula en sont explicitement porteurs, comme l'idée de « joie d'apprendre » dans le curriculum anglais)
6. L'idée est de plus en plus répandue qu'un curriculum ne peut pas être seulement une norme « lointaine » : il faut articuler la norme générale, nationale, avec le « local », l'établissement.

7. On s'intéresse à la question de savoir qui a le droit à la parole et à la décision en matière curriculaire : un « droit des curricula » (qui les fabrique ? comment, selon quels processus) apparaît nécessaire. Une norme internationale de qualité des curricula est-elle pertinente ?
8. Le reproche est souvent fait à l'école de ne pas trancher entre des valeurs en conflit : le projet de « transmettre », par exemple, mais est-ce que tout est à transmettre ? L'écart entre les discours et valeurs affichés par l'école et ce qu'elle fait vraiment est de plus en plus dénoncé ;
9. On insiste aussi sur l'ignorance où l'on est des effets réels des apprentissages de tels contenus ou valeurs : l'éducation civique rend-elle citoyen ? l'histoire permet-elle de comprendre le journal de 20 heures ? Tels savoirs sont-ils socialement moins producteurs d'inégalités que d'autres ? Quelle connaissance a-t-on de tout cela ?
10. Au bout du compte, ces questions de politique éducative débouchent sur la nécessité d'y voir plus clair sur ce que sont les savoirs scolaires, ce qu'est la promesse de l'école en termes d'acquisitions : l'école ne propose pas de révélation, ni de science positiviste, ni de relativisme universel, et il y a une spécificité du message scolaire (en termes cognitifs, éducatifs, sociaux, etc.) à préciser, face à tous les miroitements des échanges de connaissances en miettes : peut-être autour de l'aide à la synthèse et du développement d'un point de vue critique. La notion de « savoirs responsables » est peut-être utile, savoirs responsables devant les élèves, d'abord, devant la société qui porte l'école, ensuite, devant l'humanité entière enfin.

L'un des paradoxes est que refonder la fonction de l'école autour de la spécificité de ce qu'elle promet aux jeunes et à leurs familles peut faire penser à une re-sanctuarisation symbolique, alors qu'en même temps on lui fait le reproche d'être trop éloignée du monde... : tension à bâtir, en fait, entre ces deux termes, et définition du droit mondial de l'éducation (au différents niveaux d'organisation) comme un droit à des contenus pertinents, de qualité, à jour, porteurs de réinvestissements etc.

Enseignement des sciences et techniques

Questions posées : les sciences sont-elles l'objet de plus de sollicitude que d'autres champs ? Doit-on ou non poser une spécificité, dans les curricula, de la question de l'enseignement des sciences ?

A) Une question en apparence traitée de façon spécifique ?

- Une question dont on s'occupe, dans beaucoup de pays, notamment confrontés à la « désaffection pour les études scientifiques » ;
- Une question qui semble spécifique parce qu'elle est plus facilement mondialisable... ;
- Un domaine qui semble consensuel en matière pédagogique ; Inquiry Based Science Education, Problem based learning : objectifs consensuels, mais pas assez prouvés dans leur efficacité, étudiés dans leurs effets.
- Un domaine qui retourne facilement à l'indifférence dès qu'on s'obsède sur les fondamentaux (Angleterre, baisse de l'enseignement des sciences comme conséquences du testing sur les basics)

B) Alors qu'elle a beaucoup de points communs avec les reste des questions curriculaires :

- Si on l'isole, type « La main à la pâte », on risque de ne toucher qu'une partie des écoles...
- On parle souvent du décloisonnement des disciplines scientifiques : mais la question du décloisonnement gagnerait à être posée de façon plus large, sinon on verrouillera davantage. Il n'y a pas que les sciences qui sont confrontées à la pluralité des fins des études (le citoyen, le spécialiste, les visées d'orientation)
- A-t-on intérêt à couper des sciences « dures » les sciences humaines ou sociales, ce qui pourrait être négatif en termes symboliques vis-à-vis des savoirs scolaires, dont seulement certains seraient « scientifiques »... ? Les « sciences » ont-elles le monopole du scientifique ? Si l'on cherche « ce qui n'est pas science », dans ce qu'apporte l'école, comme les œuvres et les pratiques, est-on certain que c'est irréductible ? Les questions de transmission patrimoniale, d'histoire etc. se posent aussi en sciences.
- La question de l'enseignement des sciences, posant les questions d'épistémologie, n'est-elle pas en fait au cœur des questions auxquelles toute l'école devrait répondre ? (voir plus haut).