

Bons niveaux et capacités: un angle mort de la politique éducative

Résumé

La critique de l'élitisme de l'école française a édulcoré l'interrogation sur la **formation des capacités et des talents**. C'est pourtant un enjeu majeur de l'économie de la **connaissance** et d'une **individualisation** recherchée par les adolescents, et plus globalement un idéal des démocraties contemporaines. Avant le lycée, l'école française répond mal au désir de se dépasser, d'être fier d'accomplir quelque chose de bien ou de beau **en étant reconnu**, notamment aux âges du collège, qui correspondent aux premiers remaniements identitaires **de l'adolescence**. Si bien que le **risque de désengagement** est important, aussi bien chez les élèves en difficulté que chez ceux qui suivent bien. Ces objectifs d'accomplissement, ou, dans un vocabulaire plus contemporain, de développement des capacités peuvent paraître théoriques. Ils ont toutefois des implications bien concrètes en termes de parcours des élèves et de niveaux scolaires.

La refondation de l'école a permis de favoriser la notion de parcours de l'élève, pour répondre à ses besoins et ses rythmes d'apprentissage. Mais ces parcours s'entendent surtout pour prévenir l'échec scolaire. Cette orientation, évidemment utile, s'adresse alors à la **part en échec du jeune, plus qu'à sa soif d'idéal**. Il conviendrait de proposer aux élèves de pousser dans une discipline qui leur plaît sans attendre le Lycée général ou professionnel. De sorte que chacun puisse faire l'expérience d'être bon dans une matière, et ainsi, en se frottant au réel, d'en tirer une épreuve subjectivante. A la clé un double enjeu de **diversification des parcours et d'approfondissements disciplinaires, dans un système commun d'enseignement**. Le risque de creusement des inégalités serait évité sous certaines conditions (diversification des filières d'excellence; offres d'approfondissements académiques et non académiques dans tous les établissements..).

En outre, pour reconnaître des **capacités plurielles sans falsifier le jeu des évaluations scolaires**, il convient de **se situer** par rapport à des niveaux « absolus » dans les disciplines (pas seulement relatifs). Alors que le débat post-PISA se structure autour du problème clé des décrocheurs et des inégalités scolaires liées à l'origine sociale, la question **des bons niveaux « absolus », reste peu abordée**. Pourtant, on peut légitimement se demander si l'on forme à assez bon niveau les jeunes Français. D'autant que l'analyse PISA montre que les élèves de bons niveaux sont moins nombreux en France que dans nombre d'autres pays, notamment en sciences et en mathématiques. La France doit élargir la base de ses bons élèves et en remonter le niveau dès la scolarité obligatoire. Plusieurs modalités peuvent s'envisager, sous réserve que cela devienne un objectif, ce qui n'est pas explicite aujourd'hui. **A côté du relèvement du niveau moyen** l'éducation nationale pourrait se doter d'**objectifs chiffrés sur les bons niveaux « absolus »** (niveau que tout le monde doit atteindre, x% au bon niveau sur quelques *items*). Cela permettrait d'objectiver un **référentiel commun pour les professeurs et les parents** ; et partant, de renforcer la confiance et les outils favorisant la réussite de tous (ressources en ligne avec bases de données d'exercices par niveaux absolus, pédagogies évaluées afférentes...).

Une telle stratégie nous paraît de nature à relâcher le poids des déterminismes sociaux : en articulation avec l'objectif d'élévation du niveau moyen pour tous *via* le socle commun, chercher à ce que chaque élève atteigne un bon niveau sur au moins une matière ; transformer en capacités les potentialités juvéniles en permettant à chaque jeune d'investir un domaine et de s'y sentir reconnu dans un monde où le savoir (penser/créer) pourrait soutenir des identifications porteuses pour tous. L'école, instance clé de socialisation, pourrait plus clairement prendre en considération le besoin de justes épreuves et la réalisation de soi dans le savoir, alors que notre société traverse une **crise de l'idéalité**, comme en atteste le risque de radicalisation qui touche en majorité des jeunes gens.

¹ Point de vue développé aux journées de refondation de l'école (2016), notamment à partir de : Singly F. et Wisnia-Weill V. (2015), *pour un développement complet de l'enfant et de l'adolescent*, sept., France Stratégie, rapport de la commission enfance et adolescence - et Wisnia-Weill V. (2014), « Augmenter aussi le nombre de bons élèves, une lecture complémentaire de l'enquête PISA 2012 », *La Note d'analyse*, n° 12, France Stratégie, mai. **N'engage pas France Stratégie.**

1. Faire émerger des capacités et des talents

Capacités et enjeu démocratique

La loi de refondation de l'école² a, entre autres, proposé « de faire de l'école un lieu de réussite, d'autonomie et d'épanouissement pour tous ; un lieu d'éveil à l'envie et au plaisir d'apprendre, à la curiosité intellectuelle... ». Ce faisant, elle attestait du souci du devenir individuel de chaque jeune.

De fait, dans nos sociétés occidentales, l'individu doit s'accomplir dans l'agir afin de « devenir soi-même » en étant reconnu par d'autres. Cet impératif, d'origine philosophique, est devenu un idéal. La société française a évolué dans son ensemble vers une adhésion à l'autonomie et à l'individualisation, qui réunit les âges et les classes sociales. L'individu doit dès lors disposer d'une marge de manœuvre et de ressources pour faire/créer. Il lui faut aussi être reconnu, et notamment par ses actions, ses productions ou ses œuvres. Cela suppose bien sûr de se confronter et de participer à un monde commun, ce qui devrait en principe assurer l'articulation entre individu et société, débat dans lequel nous n'entrerons pas ici. Pour les enfants et adolescents, l'école a donc une responsabilité pour assurer « le libre épanouissement de [leurs] qualités et [] dons caractéristiques »³. **D'où l'importance d'aborder beaucoup plus clairement la formation des capacités et des talents au sein de l'école**⁴. Et ce d'autant plus que cette notion de capacité pour chacun est un élément fondateur de nos **démocraties**⁵.

Répondre au besoin d'idéal et de dépassement des jeunes plutôt qu'au seul risque de vulnérabilité

La loi de refondation de l'école et les réformes éducatives récentes ont à juste titre insisté sur la réussite pour tous et recherché une école qui ne stigmatise pas les difficultés mais accompagne tous les élèves dans leurs parcours scolaires, quels que soient leurs besoins. Reste qu'évoquer ainsi la notion de besoin, c'est se figurer des difficultés scolaires, à tout le moins quelque chose de fort éloigné du désir. Il est évidemment crucial de promouvoir des politiques de soutien, de prévention de l'échec scolaire. Mais on s'adresse alors à la part en échec du jeune. On lui propose de limiter la dérive, à l'exception de quelques dispositifs innovants. **Limiter la vulnérabilité est un impératif mais ne saurait suffire à constituer une vision**, y compris pour ceux qui ont des difficultés.

La socialisation **adolescente** est marquée par la recherche **d'épreuves** subjectivantes : soit d'intensité, recherche d'idéaux, construction d'une singularité⁶ coexistant avec le besoin d'affiliation et de reconnaissance d'une valeur par un groupe de pairs. Cette quête trouve aujourd'hui **peu sa place à l'école avant le secondaire supérieur**. Globalement, elle suppose qu'on puisse non seulement

² <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984#LEGIARTI000027679216>

³ Arendt H. (1954) (1972 pour la trad. F), « La crise de l'éducation », in *La crise de la culture*, Paris, Editions Gallimard, p. 242

⁴ Voir les recommandations de la Commission enfance et adolescence présidée par F.de Singly : de Singly F. et Wisnia-Weill V., *pour un développement complet de l'enfant et de l'adolescent*, sept. 2015, France Stratégie.

⁵ Voir par ex : Chaniel P., « Une foi commune : démocratie, don et éducation chez John Dewey », *Revue du MAUSS* 2/2006 (n° 28), p. 205-250

⁶ Pour 74 % des adolescents, il est important de pouvoir se différencier des autres, sans pour autant devenir « différent ». Source : Forum adolescence (2010), synthèse Ipsos.

s'éprouver « fonctionner » mais aussi qu'on puisse vivre une performance, voire un dépassement, une forme possible de ré-idéalisation⁷. Or **être bon, se dépasser**, sont des valeurs paradoxales dans l'école française (avant le lycée), à la fois recherchées dans la sphère personnelle (cf. l'investissement des adolescents dans une sphère d'activités électives extra-scolaires⁸) et rejetées à l'école ou cachées (mais réalisées à côté, chez les familles à fort capital culturel) : nombre d'élèves témoignent d'une faible incitation à progresser. Pourtant, l'incitation à se dépasser (dans une juste proportion) est attendue par les élèves dans les écoles où le climat scolaire est difficile, sachant que la réussite face à une tâche scolaire est un **élément clé de l'estime soi⁹ et qu'il n'y a pas de construction de capacités propres, sans le sentiment de valoir quelque chose¹⁰**.

Un risque de désengagement

Au collège, les enfants échangent des performances scolaires honorables contre une liberté personnelle reposant en fait sur l'indifférence. Dans un tel schéma, l'école n'est pas investie comme un bien commun. **Pire le désengagement guette, aussi bien les élèves en difficulté que les élèves qui suivent bien.** On peut s'en rendre compte à partir d'un faisceau d'indicateurs, subjectifs et objectifs. Par exemple, dans l'enquête HBSC¹¹, plus des trois quarts des élèves français se disent peu stressés par le travail scolaire, surtout à 15 ans. Ils sont ainsi bien moins stressés par l'école que les jeunes américains, anglais, espagnols, finlandais et, dans une moindre proportion, allemands. En éducation prioritaire, ils sont encore un peu plus nombreux à ne pas du tout éprouver de stress (39 % contre 34 %) : l'absence de stress est un constat positif, mais peut aussi traduire un certain désengagement vis-à-vis des études.

C'est d'autant plus **problématique que l'école est l'instance première de socialisation secondaire** des jeunes, et que nous rencontrons par ailleurs aujourd'hui une **crise de l'idéalité, comme en atteste le risque de radicalisation qui touche en majorité des jeunes gens¹²**.

⁷ Cf. D.W. Winicott

⁸ De l'importance des activités fortement investies pour se construire, voir Enquête TNS Sofres réalisée pour la commission enfance et adolescence, France Stratégie et Barrère A. (2011), *L'éducation buissonnière*, Paris, Armand Colin

⁹ Bissonnette S., Richard M., Clermont G. et Bouchard C. (2010), « Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté ? Résultats d'une méga-analyse », *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage de niveau élémentaire*, vol. 3(1) ; voir aussi HBSC (2012), *Social Determinants of Health and Well-Being Among Young People. Health behavior in school-aged children (HBSC) study: International report from the 2009/2010 survey* : se percevoir de bon niveau à l'école est bon prédicteur de bien-être. Dans le rapport d'enquête HBSC, la France est en fin de classement, s'agissant d'évaluer le nombre d'enfants qui se trouvent bons à l'école : environ 40 % à 15 ans quand la Suisse et les pays anglo-saxons sont au-dessus de 60 %, les pays nordiques, l'Espagne et de nombreux pays de l'Est bien au-dessus de 50 %.

¹⁰ On pourrait faire le rapprochement avec l'importance des processus de sublimation et de reconnaissance au travail théorisés par *Christophe Dejours*, psychanalyste et psychiatre, professeur au Conservatoire national des arts et métiers (CNAM) à Paris.

¹¹ HBSC (2012), *Social Determinants of Health and Well-Being Among Young People. Health behavior in school-aged children (HBSC) study: International report from the 2009/2010 survey*

¹² F. Benslama (2016), *un furieux désir de sacrifice, le surmusulman*, Paris, Editions du Seuil

L'institution scolaire pourrait plus clairement prendre en considération des éléments concernant la **confrontation à l'exigence et la réalisation de soi dans le savoir** aux côtés de dispositifs centrés sur la bienveillance éducative, par ailleurs nécessaire.

2. Un double enjeu de diversification des parcours et d'approfondissements disciplinaires

Un enjeu de diversification et d'approfondissement

Pour mettre les élèves en mouvement, surtout à partir du collège, il conviendrait d'ouvrir les possibles en offrant à chacun des ressources (enseignements, cadre approprié...) **pour pousser dans une discipline** qui lui plaît sans attendre le Lycée général ou professionnel. De sorte que chacun puisse faire l'expérience d'être bon dans une matière, de se frotter au réel et de **s'approprier des éléments d'élévation de soi dans le savoir**.

Jusqu'ici cantonnée aux « élèves à problèmes » (au moins avant le lycée), l'approche de l'individualisation des parcours en France pourrait apparaître comme un gadget (de plus) ou comme un outil censé combler le déficit (cela s'adresse à ceux qui manquent de quelque chose), ce qui en sape l'efficacité *a priori*. Tant que l'on reconnaît le droit aux seuls élèves en difficulté des collèges de l'éducation prioritaire de s'ouvrir au numérique, aux projets alternatifs, il s'agit d'une reconnaissance au rabais, puisque non prise en compte dans un système commun. Parallèlement, cela prive la majorité d'une génération de **transformer en capacités les potentialités de la vie juvénile**.

Ces éléments d'analyse convergent vers la nécessité d'intégrer plus tôt au système éducatif une dose de « sur-mesure » pour chaque élève et de mieux reconnaître les capacités plurielles, sans falsifier le jeu des évaluations scolaires (ouvrir le champ des possibles ne doit pas se faire au détriment de la rigueur mais au contraire en constituer l'envers indispensable). Les élèves doivent se sentir fiers de ces capacités (pour lesquelles ils pourraient être le cas échéant « poussés »).

En conséquence, l'école devrait¹³ :

- intégrer d'autres dimensions que les connaissances académiques (le « hors académique » constitue parfois le seul terrain où un jeune va puiser aujourd'hui son estime de soi);
- inclure plus systématiquement des défis, voire relever les exigences, aussi bien pour les nouveaux domaines hors académiques où des excellences doivent pouvoir être travaillées et reconnues (la personnalisation ne doit pas être un alibi pour une école de pauvres, il s'agit de reconnaître des performances), que pour les élèves souhaitant « pousser » l'écriture, les mathématiques, les sciences, etc. Cette dimension de la juste épreuve fait le lien entre l'individuel et le commun, elle permet de sortir du hobby personnel pour acquérir une capacité qu'on s'approprie, soumise aux jugements de valeur ;
- utiliser le jeu optionnel pour permettre des parcours plus personnalisés qui ne se résument pas à l'ajout de nouveaux enseignements pour tous, sous forme d'initiation qui risque d'être anecdotique et sans saveur, au détriment de la possibilité pour chacun d'approfondir des domaines, voire de développer un talent ;
- envisager un tronc commun plus resserré et rigoureux pour lequel on se donne les moyens de porter l'ensemble d'une classe d'âge à un niveau satisfaisant.

¹³ Voir travaux de la commission enfance et adolescence

Le collège nous paraît être la bonne étape pour installer cet aspect plus personnalisé. C'est le moment où le vécu scolaire connaît une très nette altération. Les modalités sont à discuter. **Dans la commission enfance et adolescence, nous proposons d'instaurer, sur le modèle des UV universitaires¹⁴** dès le collège, des options plus variées autour d'un tronc commun de qualité (au moins 3 heures obligatoires pour chacun en plus des langues vivantes). Quoiqu'il en soit, on se demande pourquoi aujourd'hui les options sont surtout linguistiques, artistiques ou sportives au collège ? **On ne nourrit pas assez ceux qui pourraient pousser en mathématiques, sciences, écriture, rhétorique, informatique, tendance « maker »...**

Ce qui n'est pas pris en compte dans la réforme du collège

L'actuelle réforme du collège ouvre des possibilités de personnalisation, sous réserve d'être complétée ou spécifiée :

- l'ajout d'enseignements interdisciplinaires élargit certaines perspectives. Mais, il ne répond ni aux besoins d'approfondissements plus personnalisés sur les **disciplines**, ni aux besoins de réalisation de soi à partir de **savoir-faire extra-scolaires**.
- le travail en petits groupes et l'apprentissage individualisé pourraient contribuer à cet objectif, à condition que les établissements se l'approprient de la sorte. Toutefois, cela supposerait que soit très clairement encouragées ces **logiques d'approfondissements dans les disciplines, voire de parcours d'excellence**.

Une possibilité de parcours d'excellence en Allemagne

Depuis le « choc PISA » de 2001, qui avait révélé les mauvaises performances de son système éducatif, l'Allemagne a innové sur le plan des pédagogies dans les établissements difficiles, elle a dédié des ressources aux élèves en difficulté tout en s'ouvrant davantage à la possibilité d'une différenciation par le haut. Dans tous les Länder, des modalités de parcours d'excellence sont désormais mises en œuvre librement par les établissements. Les élèves très motivés et à haut niveau dans certaines disciplines peuvent, par exemple, suivre des options d'approfondissement ou rejoindre pour certains modules d'autres classes de niveaux supérieurs, tout en restant dans leur classe d'origine pour les autres matières. La logique poursuivie est celle d'une trajectoire. À terme, certains peuvent par exemple commencer à suivre des modules à l'université, ce qui permet de faire le lien entre le secondaire et l'enseignement supérieur. Par ailleurs, l'excellence des élèves est valorisée ; les meilleurs sont incités à prendre une forme de responsabilité sociale, par exemple en aidant des élèves plus jeunes en difficulté par le moyen du tutorat. Ce tutorat est facilité par l'organisation du système entre collège et lycée au sein de mêmes établissements.

¹⁴ Par exemple, à effectif de professeurs constants, on peut redéployer les effectifs en raccourcissant un peu les cours (de 5 min), et en regroupant des âges et des classes dans les enseignements optionnels.

Il convient de sortir de l'impasse où « les défenseurs de l'égalité des chances accusent les défenseurs de l'égalité des résultats de faire baisser le niveau, pendant que ces derniers reprochent aux premiers d'être élitistes et de ne pas se soucier des élèves en échec »¹⁵. Pour ce faire, il faut procurer à chacun, dès l'école, des occasions plus diversifiées de « rejouer des épreuves » où l'on a une chance de gagner et de s'améliorer en étant reconnu. Sans préjuger de l'option retenue, cela passe par la prise en compte d'une diversification des parcours et l'introduction d'une dose de sur-mesure à partir du collège, pour permettre à tous les jeunes d'approfondir certains champs qui leurs plaisent.

On a beaucoup débattu en commission sur le risque de creusement des inégalités de ces différenciations et la commission enfance et adolescence a jugé que ce risque pouvait être limité aux conditions suivantes:

- Les voies d'excellence seront diversifiées, d'autant que l'on conservera un grand temps de fonctionnement en classe hétérogène.
- Pour une reconnaissance effective de plusieurs types d'excellence, il convient de repenser les trajectoires dans l'enseignement supérieur (ce qui dépasse notre discussion) et de créer des voies d'excellences en professionnel.
- Les modules d'approfondissement pourront freiner la fuite des classes moyennes et populaires supérieures des établissements les plus dévalorisés sur tout le territoire. Pour cela, les établissements devront développer des approfondissements de leur choix mais sur l'ensemble de la palette afin d'éviter un clivage entre collèges/lycées avec une offre surtout académique et collèges/lycées avec une offre surtout non académique.

A ces conditions, une telle stratégie de personnalisation nous paraît de nature à relâcher le poids des déterminismes sociaux sur les destins scolaires. Dans un rapport récent, la Brookings institution¹⁶ montre que la mise en place de parcours d'approfondissements (« advanced –level courses) vers la fin de collège élève le niveau et favorise la réussite dans l'enseignement supérieur dans les territoires défavorisés.

3. La question des bons niveaux doit retrouver sa place dans le débat public

Faire émerger des capacités engage la question du niveau dans les disciplines. En effet, pour reconnaître des capacités plurielles sans falsifier le jeu des évaluations scolaires, il convient qu'élèves, parents, professeurs puissent **se situer par rapport à des niveaux absolus, et pas seulement relatifs**, pour qu'un élève en ZEP sache par exemple qu'on peut le faire travailler à un niveau très bon selon un critère national/ voir international.

Le débat post-PISA se structure autour du problème central des décrocheurs et des inégalités scolaires liées à l'origine sociale. Ceci occulte la question de la **distribution des niveaux « absolus »**¹⁷, peu commentée, par contraste avec l'analyse des écarts entre élèves ou l'inquiétude récurrente sur la baisse du niveau moyen mise en lien avec la performance des élèves en difficulté¹⁸.

(¹⁵) Dubet F. (2009), « Les dimensions des inégalités scolaires », in *Cahiers français* n° 351, *Inégalités économiques, inégalités sociales*, juillet-août.

¹⁶ <http://www.brookings.edu/about/centers/brown/brown-center-reports>

¹⁷ Etablis sur des tests standardisés par exemple, et selon des critères nationaux ou internationaux

¹⁸ Voir par exemple : <http://www.education.gouv.fr/cid75515/communication-en-conseil-des-ministres-les-resultats-de-l-enquete-pisa.html>

Il est généralement admis qu'équité et efficacité, deux objectifs majeurs des systèmes scolaires, ne sont pas antinomiques. Toutefois, pour bien les articuler, il convient de ne pas les rabattre prématurément l'un sur l'autre. On peut ainsi légitimement se poser les questions suivantes. **Forme t-on à assez bon niveau les jeunes Français ? Porte-t-on assez de jeunes Français à des très bons niveaux ?** La question vaut pour le débat sur les finalités de l'école. Elle vaut aussi pour étoffer l'analyse chiffrée sans rien éluder. Certes, le poids des élèves qui n'atteignent pas le socle commun pèse dans le score moyen de la France à Pisa. Mais, il ne suffit pas non plus à l'expliquer, pas plus que la seule question des inégalités.

Sans épuiser la question des connaissances, l'analyse PISA¹⁹ 2012 montre que contrairement aux idées reçues :

- Les élèves de **bons niveaux sont moins nombreux en France** que dans nombre d'autres pays, notamment en **sciences et en mathématiques** (12,9 % d'élèves au-dessus du niveau 5 vs. 17,5% en Allemagne en mathématiques), ce qui place la France dans la moyenne des pays développés dans cette matière (15e sur 34 pour les élèves au-dessus du niveau 5). La France se situe par exemple derrière l'Allemagne, la Suisse, les Pays-Bas, la Finlande, la Pologne. La France est médiocre en la matière, presque autant que sur ses mauvaises performances sur les élèves en difficulté.
- On peut mettre ces résultats en relation avec les résultats CEDRE de 2008, selon lesquels seuls 10 % des élèves de fin de troisième pouvaient mener un raisonnement déductif en deux étapes par exemple.
- La France se classe mieux dans Pisa dans la catégorie de résolution de problèmes non scolaires, sauf en ce qui concerne les très bons élèves (ceux au-dessus du niveau 6).
- Sur les bons niveaux en mathématiques, une baisse depuis 2003 semble avoir suivi un effritement depuis les années 1990 : dans Pisa, la position de la France est relativement stable depuis 2006 et fait suite à une chute après 2003 (15,1 % d'élèves au-dessus du niveau 5 en 2003 contre un niveau d'environ 12-13 % depuis 2006). On peut rapprocher les résultats PISA de l'enquête « Lire, écrire, compter » qui analyse le niveau des élèves en fin de primaire sur longue période, entre 1987 et 2007. Cette enquête montrait une baisse importante du niveau de calcul affectant tous les niveaux d'élèves en fin de primaire, entre 1987 et 1999 (seulement 4 % des élèves atteignant en 2007 un très bon niveau que 10 % des élèves atteignaient en 1987 et 8 % encore en 1999).
- Cette situation semble pouvoir être mise en relation avec une **faible exposition des élèves français à des contextes d'apprentissage « exigeants » en mathématiques**. Or de nombreux rapports soulignent que, pour une grande part, c'est la maîtrise d'une discipline qui permet le passage à une métacognition (transversale) qui favorise la **créativité**.
- Quand on demande aux élèves de 15 ans s'ils participent à des compétitions de mathématiques, la France est 30e sur 34 parmi les pays de l'OCDE. Il y a bien des associations qui proposent

¹⁹ Wisnia-Weill V. (2014), « Augmenter aussi le nombre de bons élèves, une lecture complémentaire de l'enquête PISA 2012 », *La Note d'analyse*, n° 12, France Stratégie, mai ; voir aussi les actes de la consultation publique de la commission enfance et adolescence du 4 février 2015.

des activités stimulantes (par exemple Animaths, les Olympiades de mathématiques ou les Tournois français des jeunes mathématiciennes et mathématiciens²⁰), mais ces événements restent assez confidentiels, interviennent assez tard dans la scolarité et ne sont pas répandus sur tout le territoire, ni même suffisamment articulés aux établissements scolaires²¹.

- **En français, le tableau, plus contrasté**, peut laisser supposer une polarisation entre une frange de très bons élèves, en effectifs importants, et des élèves très en difficulté.
- Enfin, les enfants des élites culturelles françaises ne sont pas nombreux à atteindre un fort niveau en mathématiques et en sciences (comparativement aux autres pays) alors qu'ils sont plus nombreux en français²². Il y a bien une question intrinsèque de niveau qui joue différemment selon les disciplines et qui **ne peut être ramenée aux seuls déterminismes sociaux**.

L'absence de questionnement explicite sur les bons niveaux « absolus », et plus généralement sur la distribution des niveaux est dommageable à plusieurs titres. D'abord, on ignore un problème clé pour la compétitivité de notre pays. Plus fondamentalement, on renonce à développer une vision stimulante pour les jeunes. Les excellences sont trop peu recherchées ou trop tardivement (à partir du lycée), ce qui diminue considérablement notre réservoir de talents, en particulier pour les enfants issus de famille à faible capital culturel.

Enfin cela **nuît à la confiance envers l'école, en nourrissant des polémiques sur la baisse des niveaux qui ne sont pas instruites explicitement**. La loi de refondation de l'école proposait que « Le niveau global des compétences des élèves formés en France doit être amélioré pour parvenir à davantage de justice dans la réussite scolaire et pour pouvoir inscrire le pays sur une trajectoire de croissance structurelle forte dans une économie de la connaissance internationale ». Si la refondation de l'école vise une élévation générale du niveau de tous les élèves, les indicateurs chiffrés s'attachent aux moyennes et aux élèves en difficulté :

- maîtrise des compétences de base en français et en mathématiques en fin de CE1, du socle commun en fin d'école élémentaire (suivi de l'indicateur relatif à la proportion d'élèves maîtrisant²³ en fin de CM2 les compétences du palier 2 du socle commun) et en fin de scolarité obligatoire;
- diviser par deux la proportion des élèves qui sortent du système scolaire sans qualification;

²⁰) Le Tournoi français des jeunes mathématiciennes et mathématiciens (TFJM2) existe depuis 2011. Organisé par le département de mathématiques de l'université Paris-Sud et l'association Animath, il est l'étape française de l'« International Tournament of Young Mathematicians » (ITYM), créé en 2009. Destiné aux élèves de lycée, il se distingue de compétitions comme les Olympiades de mathématiques en proposant des problèmes ouverts dont les énoncés sont connus à l'avance et en étant organisé par équipes. Guidées par des encadrants, les équipes composées de 4, 5 ou 6 élèves ont environ trois mois pour réfléchir aux problèmes posés.

²¹) Voir la consultation publique de la commission Enfance et adolescence et la discussion avec Johann Yebbou et Olivier Goisque (enseignants en lycée en province, encadrant des équipes au TFJM2).

²² Publication du 18 février 2014 sur le site PISA.

²³ A quel niveau ce fait cette maîtrise ? l'objectif visé pour une classe d'âge est-il un niveau moyen ? (par exemple au regard d'échelles types Pisa) ? si oui quelle proportion d'élèves élever à de bons et très bons niveaux ?

- plus de 80 % d'une classe d'âge au baccalauréat et 50 % d'une classe d'âge à un diplôme de l'enseignement supérieur.

Alors que la charte des programmes définie par le conseil supérieur des programmes propose de :

- « présenter les programmes dans toute la mesure du possible de façon explicite et compréhensible par les non spécialistes, qu'il s'agisse des professeurs et acteurs de l'éducation autres que ceux à qui ils s'adressent directement, des parents et des élèves eux-mêmes ; cette lisibilité des programmes est un moyen essentiel pour renforcer la confiance de tous en l'école » ;
- « afficher les exigences des programmes d'enseignement en termes d'acquis des élèves, en identifiant nettement ce qui est indispensable. Le niveau de maîtrise auquel un enseignement est censé conduire les élèves doit apparaître clairement, ainsi que le lien entre les programmes et les modalités d'évaluation, y compris certificative ».

La France pourrait **chercher à élargir la base de ses bons élèves et en remonter le niveau dès la scolarité obligatoire** ⁽²⁴⁾, en visant par exemple une augmentation du nombre de bons ou très bons élèves (au-dessus du niveau 5 dans PISA). Cela pourrait passer par une revalorisation des niveaux d'exigence dans certaines disciplines, couplée à une diversification des compétences valorisées par l'institution, sur lesquelles les élèves qui le souhaitent pourraient être « poussés ». Plusieurs modalités peuvent s'envisager, articulant diversement relèvement général des niveaux et introduction d'approfondissements modulaires optionnels.

Encore faut-il que cela devienne un objectif national, ce qui n'est pas explicite aujourd'hui. A côté du relèvement du niveau moyen, l'éducation nationale pourrait se doter d'un **objectif chiffré complémentaire sur la distribution des niveaux**²⁵. Cela permettrait de créer un **référentiel commun objectif pour les professeurs et les parents**. Cela permettrait en particulier de mieux informer les parents²⁶, facteur de réussite des enfants, en mettant en place des outils favorisant la réussite de tous :

- *Informar les parents du référentiel commun et des standards nationaux sur les niveaux devant être atteints en fin de cycle des apprentissages fondamentaux sur le pilier « lire, écrire, compter » (ressources en ligne, avec des exemples concrets et des bases de données d'exercices par niveaux). En éducation prioritaire, des moyens (temps et lieu) seraient dégagés pour présenter ces objectifs et ressources aux parents et pour faire le point régulièrement sur les parcours des enfants.*
- *des bases de données d'exercices référées à des niveaux définis sur des standards nationaux échelonnés (en affichant les niveaux minimum requis pour une classe d'âge, des niveaux inférieurs et des niveaux supérieurs), au moins pour les mathématiques, le*

⁽²⁴⁾ Andreas Schleicher, directeur de la division Éducation et compétences de l'OCDE, incite la France à se fixer un idéal élevé et pas seulement un minimum à atteindre pour tous : cette « visée d'excellence pour tous » distinguerait les systèmes finlandais et suédois, tournés vers le bien-être des enfants et une logique assez individualisée. D'après lui, la France devrait aussi définir des programmes moins précis pour permettre aux enseignants de s'adapter à leur environnement (*Le Monde*, 30 août 2014).

²⁵ il faut probablement définir des standards de niveaux, sur un nombre restreint d'items des disciplines du tronc commun.

²⁶ Cf. propositions de la commission enfance et adolescence, Axe II

- français et l'anglais, afin de poursuivre la démarche D'COL en commençant par le cycle primaire et si possible en étendant au collège ;*
- *le référencement des pédagogies efficaces et le cas échéant évaluées, en lien avec des niveaux d'élèves²⁷*
 - *des tutoriels afférents ;*

Cette objectivation de la distribution des niveaux faciliterait également l'élaboration d'une autonomie régulée des établissements (forte autonomie mais visées de niveaux objectivées), en faisant alliance avec les professeurs (leur permettre aussi de réexprimer une ambition pour leur discipline, car sans flamme, pas de transmission).

²⁷ Cusset PY., Les pratiques pédagogiques efficaces. Conclusion de recherches récentes - Août 2014 (Document de travail n°2014-1), France Stratégie.