Le sens du commun

Vincent Charbonnier

▶ **To cite this version:**

Vincent Charbonnier. Le sens du commun. 2014. ensl-00759833v2

HAL Id: ensl-00759833
https://ens-lyon.hal.science/ensl-00759833v2

Preprint submitted on 17 Sep 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Le sens du commun *

Vincent Charbonnier
ENS de Lyon, Institut français de l'Éducation
Université Lumière-Lyon 2, ISPEF

> *Quand des gens indignes de l'éducation viennent la courtiser et ont avec elle un commerce honteux, quelles sortes de raisonnements et d'opinions peuvent-ils, selon nous, engendrer ? N'est-ce pas à proprement parler des sophismes, rien qui ne soit légitime et tienne d'une pensée authentique ?*
>
> Platon, *République*, VI, 496*a*

Introduction

On affirme souvent, dans un mélange d'admiration et d'agacement, que l'École est « une passion française ». Ce disant, on néglige d'abord la possibilité qu'il ne s'agit peut-être pas d'une « passion triste », et ensuite que, le serait-elle, elle n'est probablement pas sans raison, ni sans fondement, qu'elle s'ancre profondément dans l'histoire politique française et dans l'événement encore fondateur de sa modernité politique : la Révolution française. Car l'École est en effet *l'institution* de la République, au double sens de sa genèse – c'est par l'École que *s'institue* la République – et de son résultat – l'École *est l'institution* républicaine par excellence. C'est dire que la question scolaire est éminemment politique et aussi qu'elle demeure toujours conçue comme le creuset primordial de la communauté, civile et politique nationale, de son institution comme de sa pérennisation. En d'autres termes, la vocation et le sens profond de l'École de la République en France, c'est de produire du *commun*.

Dès lors, il ne surprendra guère que l'institution proprement *politique* du « Socle commun des connaissances et des compétences » n'ait pas hésité à convoquer l'Histoire, républicaine autant que scolaire, pour l'y graver solennellement. « Le 11 juillet 2006 restera dans les grandes dates de l'Éducation nationale. C'est ce jour en effet qu'est paru au Journal Officiel de la République le décret instituant le "Socle commun des connaissances et des compétences". » Ce socle insiste t-on, « *a été voulu* par la représentation nationale, qui l'a inscrit dans la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, en date du 23 avril 2005. » Il constitue donc « un *acte refondateur* pour notre école, *un moment exceptionnel dans l'histoire scolaire, sans équivalent depuis les lois de Jules Ferry* qui ont instauré l'instruction gratuite, laïque et obligatoire et en ont précisé les contenus. » (France, 2006, p. 7-8 ; *n. s.*)

Au-delà de l'emphase convenue du propos, un point décisif se dégage en l'espèce d'une « déduction » qui est en faite, qui constitue le point de départ de notre réflexion. Ce point décisif,

* Version remaniée et développée d'une communication au colloque international, *De la culture commune au socle commun : enjeux, tensions, réinterprétations, déplacements* ; Lyon : INRP, 19-20 novembre 2009. On a délibérément voulu en conserver le caractère d'intervention.

c'est l'affirmation selon laquelle le « socle commun » et la « culture commune » désignent au fond la *même* chose. Le ministre de l'Éducation nationale de l'époque, G. de Robien, affirme t-il : « Qu'est-ce que le socle, sinon le fondement même d'une *communauté nationale de savoirs, de pratiques, d'attitudes* ? En un mot : une culture commune ? » (France, 2006, p. 19 ; *n. s.*) Dans une perspective identique mais plus circonstanciée historiquement, l'ancien secrétaire général du Conseil national des programmes, mis en place par loi d'orientation sur l'éducation de 1989, D. Raulin considère pour sa part le « Socle commun » comme un aboutissement : « on peut situer le début de la construction effective du socle commun, à la publication du Plan Langevin-Wallon en 1947 », ajoutant, en note, que l'on « peut déceler des prémices bien plus anciennes de cette notion, par exemple chez Condorcet au XVIII[e] siècle. » (Raulin, 2008, p. 12)

Quel qu'en soit le mode, cette identification – apparemment sans reste – entre « culture commune » et « socle commun » ne laisse pas d'interroger. Car en dépit d'un adjectif qui, précisément commun, les qualifie tous deux, ni le « Socle » [1] ni la « culture » ne dénotent la même réalité. En son sens le plus obvie, le socle désigne une base « sur laquelle repose un édifice, une colonne, ou qui sert de support à une statue, une pendule, une lampe, un vase, etc. » et au figuré, une réalité stable et fixe, une idée qu'abonde la métaphore des « piliers » pour désigner les compétences du « Socle ». Quant à l'idée de culture, en profond rapport avec son premier sens « d'action de cultiver la terre », elle désigne, le « développement des facultés intellectuelles par des exercices appropriés » et par extension « l'ensemble des connaissances acquises qui permettent de développer ce sens critique, le goût, le jugement » (*ibid.*) par opposition à la nature. La culture emporte surtout l'idée d'une dynamique de mise en valeur, au sens non strictement marchand de ce terme et impliquant, par conséquent, une dimension d'historicité (Voir par exemple Bruner, 1991 & 1996).

Le « Socle » et la culture dénotent ainsi des réalités plutôt dissemblables l'une de l'autre. Dès lors, il nous semble que c'est la question du *sens* même de ce « commun », qui ne peut être le même pour l'une et l'autre, qui est posé, que l'identification du « Socle » à la culture par une *commune* adjectivation fait problème.

La thèse que nous voudrions ici soutenir est la suivante : le commun *selon* le « socle » est un « commun » *faible* ou *faiblement commun*, qu'il est un « simple » dénominateur *commun*, purement nominal. Par contre coup, cette thèse appelle immédiatement la question pendante, de savoir ce que pourrait être le « commun » selon « culture », dont nous esquisserons quelques linéaments pour conclure.

Qu'est-ce que le « Socle »

L'article 9 de la loi n° 2005-380 « d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école » du 23 avril 2005, dont les dispositions sont désormais intégrées à l'article L 122-1-1 du Code de l'Éducation définit le « Socle » comme étant « constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société. » Le « Socle » se décline en sept « *compétences* » qui se distribuent en « *connaissances* », « *capacités* » et « *attitudes* ». Si l'on y ajoute l'article 2 de la même loi (art. L. 111-1 du Code de l'Éducation) lequel stipule que, outre « la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'École de faire partager aux élèves les valeurs de la République », on peut alors affirmer que le Socle

1. Par « Socle », nous désignerons dorénavant le « Socle commun des compétences et des connaissances ».

commun des connaissances et des compétences « *est le ciment de la Nation* » puisqu'il s'agit « d'un ensemble de valeurs, de savoirs, de langages et de pratiques » (France, 2006, p. 21).

Il convient de relever d'abord la grande ambition du « Socle » qui ne semble pas seulement viser la réussite scolaire mais plus largement celle de la vie politique et sociale de l'élève « futur citoyen ». Retenir également un terme important, celui de « *compétences* », dont on sait qu'il est devenu la *koinè*, un *sens commun* assurément, des politiques d'éducation et de formation des pays occidentaux depuis plus de deux décennies maintenant. Car, comme le précise le décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006, la définition du « Socle » prend appui sur la *Proposition de recommandation du Parlement européen et du Conseil [européen] sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie* publiée en 2006. Cette *Proposition de recommandation* définit les compétences comme « un ensemble de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes appropriées au contexte [...] nécessaires à tout individu pour l'épanouissement et le développement personnels, la citoyenneté active, l'intégration sociale et l'emploi. » (cité par Raulin, 2008, p. 49).

À cet égard, il faut d'ores et déjà noter que l'appui sur cette *Proposition de recommandation* consiste moins en une traduction qu'en une accommodation (comme on le dit de la vue) de ses exigences au cadre national (français). Par exemple, au terme plutôt factuel d'« *ensemble* » est substitué celui de *combinaison*, qui insiste plus sur la dimension d'articulation : « chaque grande compétence du socle est conçue comme une *combinaison* de connaissances fondamentales pour notre temps, de capacités à les mettre en œuvre dans des situations variées, mais aussi d'attitudes indispensables tout au long de la vie ». (France, 2006, p. 22 ; *n. s.*) On notera également que, dans la présentation du « Socle », l'enchaînement des connaissances, des capacités et des attitudes est y plus nettement affirmé que dans la *Proposition de recommandation*. Et on soulignera enfin, comme le fait, non sans une certaine malice, Ph. Perrenoud (2011, 92), que « le lecteur curieux [qui] étudiera de près les différences [avec la *Proposition de recommandation*], se demandera par exemple pourquoi l'esprit d'entreprise ne se retrouve pas dans le socle français... » La perplexité redouble la malice, quand on sait que les orientations politiques et les valeurs idéologiques du gouvernement qui a élaboré et mis en place le « Socle » ne paraissent pas mésestimer cette idée.

Le socle, la maille et le rabot

L'analyse du « Socle » et de sa structuration en dégage un trait saillant, que nous avons simplement effleuré lorsque nous avons évoqué son ambition : son *exigence de complétude*. Double exigence en vérité, tout à la fois interne, ou verticale, puisque chacune des sept « compétences » est structurée (stratifiée ?) en trois modalités – *connaissances*, *capacités* et *attitudes* –, et externe, ou horizontale, puisque chacune englobe nécessairement quatre domaines – la *scolarité*, la *formation professionnelle*, l'*avenir personnel* et l'*insertion socio-politique*. De cette structuration, on en retient plus volontiers la figure d'une *maille* de prescriptions, c'est-à-dire, non seulement des *connaissances* qu'il faut acquérir, mais aussi des *capacités* dont elles doivent permettre l'exercice et des *attitudes* qui doivent en découler. De sorte que la figure du socle devient incommode et s'efface au profit d'une figuration *réticulaire* d'un cadre (ortho)normé, ou, pour mieux dire, d'une *résille*. La compétence apparaît alors comme une méta-notion, une concaténation qui se *dé-com*pose en *connaissances*, *capacités* et *attitudes*.

Cette résille fait problème en ceci que sa consistance – ontologique pourrait-on dire –demeure incertaine, tant le type de relations entre chacune des déclinaisons internes des compétences (les *connaissances*, les *capacités* et les *attitudes*) n'est pas réellement explicité ni même problématisé. S'agit-

il d'une logique d'expression ou de traduction – de « *tradu(a)ction* » [2] ? –, considérant les compétences comme se résorbant dans leurs déclinaisons en chacun des trois registres évoqués plus haut ? Où s'agit-il d'une logique d'implication hiérarchique, des *connaissances* aux *attitudes*, les *capacités* jouant le rôle de moyen terme ou de pli, de cause évanouissante en quelque sorte ? Au niveau des relations *entre* les compétences, on devine bien sur des « airs de famille », des porosités, des nœuds (ou des nouements) possibles et potentiels. Mais ni la validité de ces liens n'est clairement établie, ni leur pertinence clairement appréhendable, offrant le sentiment de cette banalité, peut-être élégante, selon laquelle cette charge incombe au travail didactique et pédagogique des enseignants et/ou au métier, partagé, d'apprenant de l'élève. À tout le moins, peut-on y déceler comme une logique *d'application* d'un ensemble dans un autre qui fait étonnamment songer à la modalité platonicienne des dichotomies dans le *Théétète*. Les connaissances s'appliquent *dans* des capacités, lesquelles s'appliquent *dans* des attitudes, selon une perspective « descendante », éventuellement hiérarchique, du général *au(x) particulier(s)*.

Cette interrogation sur la consistance de cette *maille* prend un tour supplémentaire quand on envisage les relations des compétences entre elles. Celles-ci apparaissent en effet, comme autant de « piliers » strictement adjacents, sans lien explicite, selon une horizontalité qui, par construction, récuse toute hiérarchie. Toutes les compétences sont ainsi formellement égales. Et pas plus qu'il n'est permis de privilégier en chacune, des *connaissances* plutôt que des *capacités* ou des *attitudes*, des *capacités* plutôt que des *connaissances* ou des *attitudes*, il n'est permis de privilégier une compétence par rapport à une autre, aucune ne saurait être mise en valeur plutôt qu'une autre. Solidaires dans et/ou par leur juxtaposition, elles forment une maille qui paraît close par sa *réticularité*, elle-même redoublé(e) par une autre, en l'espèce d'un système d'évaluation, tout à la fois continu (le « livret de compétences [3] ») et discret (les évaluations à la fin de chaque cycle de la scolarité obligatoire). Si bien que, comme nous l'avons déjà signalé, le « Socle » constitue moins un socle finalement, qu'un cadre normatif, une résille dont le but est de « *donner un sens global à toute l'éducation obligatoire* » (France, 2006, p. 10) et dont il est enfin précisé qu'il *n'est pas* ni *ne peut être* une condensation des programmes scolaires – lesquels devront s'y conformer dans un proche avenir, requérant ainsi leur réécriture *selon le socle*.

Il y a loin, on le sait assez, des prescriptions à la réalité…

Pour atténuer cette contradiction entre la prégnance d'un format réticulaire du « Socle » et sa consistance, il convient d'envisager son exigence de complétude sous un autre aspect, qui répond plus précisément de son ambition. Il réside en ceci que le « Socle » *excède* délibérément le cadre strict de l'enseignement scolaire : le Socle commun des connaissances et des compétences c'est (aussi) pour la *vie*. Car ce dont il s'agit, au fond, c'est bien de l'émancipation, au sens propre d'une levée de la mainmise (*mancipatio*) de l'autorité – et même de « l'*auctorialité* » (Leclerc, 1999) –, exercée par la structuration disciplinaire des apprentissages scolaires. S'émanciper de la mainmise disciplinaire,

2. Par cette licence poétique, dont nous devons l'inspiration à A. Tosel quand il parle de « produc(a)ction », nous voulons indiquer le caractère à la fois processuel et pratico-théorique de la traduction qui n'est pas un simple passage ou *versement* d'un ensemble dans un autre.

3. Certains défenseurs du « socle commun » se sont offusqués de la comparaison du livret de compétences avec le « livret ouvrier » au XIX[e] siècle, la jugeant incongrue et déplacée. On nuancera l'incongruité comme le déplacement, si l'on songe à l'étroite connexion entre l'inflation, pour ne pas dire l'obésité, du recours à la notion de compétences dans les discours politiques et savants sur l'éducation et la formation, et le retour en force dans le discours savant, notamment médical, d'une « naturalisation » et par voie de conséquence, d'une hérédité des comportements, en particulier, et comme un fait exprès, des comportements déviants ou « délinquants ». En témoignent par exemple quelques récents rapports tout à fait officiels, défendant implicitement quoique sans vergogne, une telle substantialisation, se gardant souvent de définir moins syncrétiquement l'idée de troubles du comportement. Il y a, selon nous, une vérité de cette analogie, qui réside en une *commune* naturalisation des compétences et des comportements, entendus comme compétences « en acte ».

c'est refuser l'abstraction sclérosante et réductrice de l'universalisme, au profit d'un universel plus concret et tangible et au bénéfice d'une plus grande connectivité des savoirs scolaires avec les autres savoirs « extérieurs » à l'École.

S'émanciper résonne également d'une dimension politique et s'entend évidemment du sujet, spécialement le sujet apprenant qui est sans nul doute ici visé par la levée de cette mainmise. C'est le thème de la considération qu'il mérite et de la valorisation de ses différences intrinsèques, irréfragables singularités. S'esquisse en ce point, les linéaments d'une anthropologie politique et cognitive, résolument individualiste, qui s'auto-désigne comme post-moderne, sur laquelle nous reviendrons un plus loin mais dont nous pouvons d'ores et déjà dire qu'elle est, selon nous, le fin mot du « Socle ».

Semblant reprendre à son compte la (trop) fameuse expression tiré des *Essais* de Montaigne, que des siècles de glose ont transformé en adage, laquelle dit préférer « une tête bien faite à une tête bien pleine » – mais dont on omet souvent de souligner, ce qui n'est pas sans importance, qu'elle s'adressait d'abord au précepteur –, le « Socle » formule l'intention de substituer, à la trop réductrice éducation de l'esprit, la formation de la personne *in toto*. Non pas seulement une éducation de l'âme mais du corps aussi et, oserions-nous, de la force de travail. Car si maîtriser le socle commun « c'est être capable de mobiliser ses acquis dans des tâches et des situations complexes, à l'École puis dans la vie », c'est aussi « posséder un outil indispensable *pour continuer à se former tout au long de la vie* afin de prendre part aux évolutions de la société » (France, 2006, p. 22 ; *n. s.*). Le but du « Socle » est bien de forger en chaque élève une capacité d'ajustement, une aptitude à prendre en compte l'évolution, notamment économique de la société et du monde dans lequel il vit. Pour le dire de manière moins énigmatique et plus précise, il s'agit de favoriser la *flexibilité* et la *performance*, lesquels constituent un doublet constitutif de la *philosophie* du « Socle », comme de la « sur-mondialisation » capitaliste qui est dorénavant notre lot, commun lui aussi.

Cette critique d'une trop grande prégnance du disciplinaire dans l'enseignement scolaire, secondaire, récurrente ces dernières années, repose sur une conception et une acception tout à fait restreintes de la notion de discipline scolaire. J.-C. Forquin (2008, p. 153) nous a justement rappelé, à la suite des travaux d'A. Chervel (1998), que son sens actuel « d'ensemble de contenus d'enseignement identifiés et désignés en référence à un domaine spécifique du savoir » est récent (début du XX^{e} siècle). On ajoutera que cette conception se fonde et s'abandonne peut-être aussi à la facilité d'une compréhension superficielle de la notion de discipline chez Foucault. Les « techniques » et les « dispositifs » inhérents à tout système de discipline que désignent ses analyses de *Surveiller et punir* (1975) sont en effet envisagées de manière unidimensionnelle dans le sens d'une pénalisation des âmes et des corps, selon une perspective *normalisatrice* d'une recherche ou d'une construction de la *docilité* [4].

Mais l'essentiel nous paraît être ailleurs, dans l'intention qui sourd de la critique du disciplinaire et que nous caractérisons comme une volonté de *déproblématisation* des savoirs notamment scolaires, selon une optique nominaliste, considérant ces derniers comme de « simples » arrangements fonctionnels, des découpages commodes du savoir dans une visée d'enseignement. Cette déproblématisation veut ignorer que les savoirs ne sont pas neutres mais qu'ils sont toujours aussi l'enjeu et le fruit de compromis, politiques, culturels, sociaux, éducatifs, etc., historiquement déterminés. On omet ainsi, par prétérition, l'existence d'une *fabrique scolaire* de l'histoire par

4. Cf., pour une perspective historique, le travail de G. Jeanmart (2007) qui croise d'ailleurs les travaux de Foucault.

exemple – comme il y en a une du français, des langues, des mathématiques, etc. –, une *fabrique* qui est indissociablement politique, culturelle, axiologique, etc.

Autrement dit, c'est vouloir réduire le *curriculum* à l'un de ses aspects, en l'occurrence, sa modalité institutionnelle de programme d'études et/ou de formation, c'est vouloir le restreindre au seul « curriculum prescrit », lui-même confondu avec le « curriculum explicite ». Or, comme de nombreux travaux l'ont bien établi, le curriculum est en vérité beaucoup plus large que sa définition technique. Selon J.-C. Forquin, il peut aller jusqu'à désigner le « contenu latent » de l'enseignement, c'est-à-dire « tout cet ensemble de dispositions et de compétences qu'on acquiert à l'école par expérience, familiarisation, imprégnation ou inculcation diffuse plutôt que par le biais de procédures pédagogiques explicites ou intentionnelles » (Forquin, 2005, p. 234).

Ainsi, ce que les anglo-saxons nomment le *hidden curriculum*, et que l'on pourrait traduire par « curriculum implicite », renvoie alors à la culture ou plus exactement, au procès anthropologique d'*enculturation* des jeunes générations, dont l'École *lato sensu* est l'une des instances essentielles, ainsi qu'à l'historicité (et à l'historicisation), non moins fondamentale(s), des contenus d'enseignement. Aussi, la valorisation, « avantageuse » des compétences par le socle commun, le conduit-elle, au moins, à manquer le fait que la scolarité n'a pas l'étroite consistance de savoirs disciplinaires isolés mais qu'elle est aussi et indissociablement tressée de savoirs et de savoir-*faire* : de savoir-*que* faire, savoir-*quoi* faire, savoir-*comment* faire …. Sans pratiques nouées, les savoirs, et *a fortiori* les savoirs scolaires, sont *muets* et les pratiques sans savoirs sont *vides*.

Cette critique de la structuration disciplinaire de l'enseignement a été renouvelée par la redéfinition contemporaine de la place de l'École et plus largement des systèmes d'éducation et de formation dans l'économie générale du procès de socialisation des sociétés occidentales. Cette critique et cette redéfinition ont toutes pour opérateur commun la notion de *compétences*, dont F. Ropé rappelle bien qu'elle est « éminemment polysémique ». Largement utilisée depuis les années 1980, « souvent en lieu et place de notions existantes comme *capacités* ou *aptitudes* », cette notion tend surtout « à se substituer ou à se juxtaposer aux notions de savoirs et de *connaissances* dans la sphère éducative et à celle de *qualification* dans la sphère du travail. » (2005, p. 198). Elle a plus exactement fait l'objet « d'un accord par défaut », c'est-à-dire un « ralliement sur le caractère révolu des programmes définis en termes de savoirs disciplinaires » (Ropé & Tanguy, 2000, p. 499).

La plasticité de cette « notion-valise », sa remarquable polysémie, la divulgue comme le véritable pivot du Socle commun des connaissances et des compétences. Outre qu'elle subsume la concaténation du triptyque connaissances-capacités-attitudes sous son empire, elle la révèle comme étant le *substrat* du commun selon le « Socle ». Les *compétences* sont en effet, et par définition, communes, doublement même : elles sont à la fois *partagées* par tou(te)s les élèves et *banales* (au sens non dépréciatif du terme). Un premier sens du commun se dégage alors : celui d'être un commun *par le fait*, d'être un *dénominateur commun* puisqu'il est le *même* pour *tous* les élèves coïncidant avec l'instruction et la scolarité obligatoire pour tous les enfants de six à seize ans. Se manifeste alors un second sens du commun selon le « Socle » : son centre de gravité n'est plus (à/dans) l'École, mais bien (dans) la *vie*. Et par la *vie*, il ne faut pas seulement entendre ce qui est *à côté* de l'École, son environnement social, culturel, etc., mais plutôt ce qui vient *après*.

L'émergence de la notion de « compétences » comme une nouvelle *koinè*, comme un idiome commun des politiques d'éducation et de formation des pays européens, s'inscrit plus spécifiquement dans ce que F. Ropé et L. Tanguy identifient comme un double mouvement de « désacralisation du savoir ». Celui-ci tend à être de plus en plus considéré comme un « bien » – marchand préciserons-nous –, savoir dont la définition est, d'une part, « nécessairement objet de

points de vue divergents », et, d'autre part, de « valorisation sociale accrue » (2000, p. 494). Cette dissociation se formule comme une contradiction croissante entre deux exigences : la transmission des connaissances et de la culture, qui est l'une des fonctions « régaliennes » de tout système éducatif, et la réponse aux impératifs économiques, dont la manifestation la plus obvie est le doublet professionnalisation/insertion professionnelle, qui ourle désormais toute action de formation. Et le « problème » de cette contradiction réside en ce qu'elle ne se développe pas dialectiquement mais qu'elle se dualise et du coup se déséquilibre.

Privilégiant l'exigence de réponse à l'intégration économique et sociale – ces fameux « impératifs » du marché du travail, lui-même articulé par une nouvelle phase de la mondialisation capitaliste [5], laquelle tend à se *subordonner* les fonctions de transmission et d'enculturation assurées par l'école –, la société réduit la culture à une forme de surcroît. Tous ces changements participent « d'une extension de la rationalité, au sens de M. Weber, de propension à calculer les conséquences des actes), du calcul économique, de la raison scientifique et technique » (Ropé & Tanguy, 2000, p. 517). Or cette rationalité calculatoire, dont l'argent est le *logos*, son discours comme sa logique profonde, est précisément celle d'un commun *nominal*, d'un commun *faible*.

Commun faible. L'affirmation et l'idée pourraient surprendre, tant l'analyse du « socle commun » dégage au contraire l'idée d'une construction très élaborée, combinant une maille extrêmement serrée de prescriptions à une extension de leur portée au-delà du cadre de l'enseignement scolaire, une construction qui constitue une avancée positive, en *désingularisant* l'École et la ramène à la terre économique, sociale et culturelle du moment, pour la rendant effectivement *commune*. Comment et en quel sens entendre cette idée de « commun faible » ou, pour le dire autrement, de « *faiblement commun* » ?

Sans craindre le paradoxe, souvent apparent – ce qui explique sa fortune –, nous dirons d'abord que sa faiblesse réside précisément dans sa force, ou plutôt sa puissance de normativité. Sa substantialité réside de manière *cardinale*, au double sens de pivot et d'orientation, dans la notion de compétences. Devenu un lieu commun des politiques d'éducation et de formation donc, la notion de « compétences » est *ipso facto* devenu un nouveau *sens commun* quant à l'École notamment. Une notion qui, en effet, a tous les (at)traits de la pierre philosophale puisque c'est elle qui transmue le plomb de la scolarité en or de l'insertion professionnelle, puisque c'est elle qui convertit le sombre métal des connaissances en éclat des attitudes. À cette démiurgie, s'ajoute une dimension miraculeuse, thaumaturgique en fait, puisque les compétences seraient à la fois transversales, communes, et individuelles ou plus exactement, individuelles *parce que* communes. Leur caractère individuel est en effet *dérivé* de leur caractère transversal, projeté sur l'élève, subrepticement réduit à n'être que *ses* compétences. Elles sont sa nue-propriété, son idiosyncrasie, qu'il ne s'agit pas tant de construire que de dévoiler à lui-même par le biais – c'est bien le mot – de sa scolarisation.

Dans cette perspective, qui est une tendance de plus en plus lourde, l'École n'est plus une instance d'*en*culturation (Bruner, Vygotski, Wallon) mais plutôt d'*ac*culturation à un ensemble de normes, dictées par un réel pétri de sa marchandisation systém(at)ique. Les processus d'appropriations cognitifs et pragmatiques ne sont pas tant référés à la construction d'une personne, faisant partie d'une communauté humaine de sens, de pratique(s), de culture(s), qu'à la construction d'une force de travail, marchandise *prima inter pares*, simple élément d'une communauté désœuvrée dans laquelle la culture est un surcroît.

La faiblesse et le nominalisme du commun selon le « Socle » ne reposent pas seulement en eux mais sont directement hérités d'une anthropologie, politique et cognitive, de type fonctionnaliste,

5. Sur cette question, voir la remarquable analyse critique d'A. Tosel (2008).

et résolument individualiste, portée par l'organisation économique, politique et sociale capitaliste actuelle, elle-même soutenue par une nouvelle phase de sa mondialisation, dont un texte fameux, quoiqu'ancien, avait déjà célébré, de manière certes ambiguë, l'étonnante dynamique de dissolution de tout ce qui pouvait exister. Ce faisant, c'est la capacité opératoire du commun qui est en question, c'est son « œuvre(ment) ». *Le socle reformule une anthropologie et une anthropologie de la connaissance postmoderne.*

Si le commun est *désœuvré*, c'est parce qu'il n'*œuvre* plus à construire une véritable communauté *humaine* en la pluralité de ses dimensions, mais à seulement bâtir une communauté (inavouable ?) de compétences, fluentes et prises dans le flux d'une mondialisation liquéfiante (Tosel, 2008). Le commun c'est alors une humanité déshumanisée, une commodité arithmétique, un « comme un », pour penser une pluralité d'atomes dépourvue de *dinamen*. Pour le dire autrement et pour ouvrir le questionnement : quelle est, dès lors, la communauté qui vient ? De quelle vie sommes nous les cendres ?

Le commun de la culture commune est-il supérieur ? Peut-il apporter ce qui fait défaut au « Socle » ?

Bibliographie

ASTOLFI J.-P. (2008). *La saveur des savoirs : disciplines et plaisir d'apprendre.* Issy-les-Moulineaux : ESF

AGAMBEN G. (1991). *La communauté qui vient : théorie de la singularité quelconque.* Paris : Éd. du Seuil.

BLANCHOT M. (1995). *La communauté inavouable.* Paris : Éd. de Minuit.

BRUNER J. S. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit : de la révolution cognitive à la psychologie culturelle.* Paris : Eshel.

— (1996). *L'éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle.* Paris : Retz.

CHERVEL A. (1998). *La culture scolaire : une approche historique.* Paris : Belin.

FORQUIN J.-C. (2005). « Curriculum ». In P. Champy & C. Étévé (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation.* Paris : Retz, p. 234-237.

—. (2008). *Sociologie du curriculum.* Rennes : PUR.

FOUCAULT M. (1975). *Surveiller et punir : naissance de la prison.* Paris : Gallimard.

FRANCE : MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE (2006). *École et collège : tout ce que nos enfants doivent savoir,* présenté par G. de Robien. Paris : SCEREN/CNDP ; Éd. XO.

HARLE I. (2010). *La fabrique des savoirs scolaires.* Paris : La Dispute.

ISAMBERT-JAMATI V. (1995). *Les savoirs scolaires : enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes* [1990]. Paris : L'Harmattan.

JEANMART Gaëlle (2007). *Généalogie de la docilité dans l'Antiquité et le Haut Moyen Âge.* Paris : Vrin.

LECLERC G. (1999). *Le sceau de l'œuvre.* Paris : Éd du Seuil.

NANCY J.-L. (1999). *La communauté désœuvrée* [1986]. Paris : C. Bourgois.

PERRENOUD P. (2011). *Quand l'école prétend préparer à la vie… Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs.* Issy-les-Moulineaux : ESF.

RAULIN D. (2008). *Le socle commun des connaissances et des compétences*. Paris : SCEREN/CNDP ; Hachette.

ROMIAN H. [dir.] (2000). *Pour une culture commune de la maternelle à l'université.* Paris : Hachette.

ROPE F. (2005). « Compétence ». In P. Champy & C. Étévé (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Retz, p. 198.

ROPE F. & TANGUY L. (2000). « Le modèle des compétences : système éducatif et entreprise ». *L'Année sociologique*, t. 50, n° 2, p. 493-520

TOSEL A. (1996). *Études sur Marx (et Engels) : vers un communisme de la finitude.* Paris : Kimé.

— (2008). *Un monde en abîme : essai sur la mondialisation capitaliste.* Paris : Kimé.

WILLIAMS R. (2009). *Culture et matérialisme.* Paris : Les Prairies ordinaires.

Nous tenons qu'il s'agit là d'une apparence trompeuse que ce mouvement d'intensification normative – la maille des connaissances indispensables – et de *désinsularisation* proclamée de l'École, de son retour à la « vraie vie » (le socle commun des connaissances *et des compétences*)

Dire cela n'implique nullement, dans mon esprit que, par une réciproque un peu candide, la culture commune serait par nécessité, non contradictoire. Assurément elle l'est, mais autrement, et c'est ce qui me paraît constituer précisément sa force, qui n'est pas forcément sans faiblesse, mais c'est une autre histoire.

L'assomption historique du socle commun, l'emphase qui l'auréole, doit nous en faire suspecter la légitimité (comme le suggérait Marx, toujours dans le 18 *brumaire*, « le passé pèse comme un cauchemar sur le cerveau des vivants »). Autrement dit, le socle commun revendique une prétention au sens commun. Pourquoi cette ascendance prestigieuse ?

Parce qu'il fonde « en raison(s) » si l'on veut, l'idée d'une formation qui ne soit pas circonscrite au(x) seul(s) champs discplinaire(s) mais porte au contraire une définition de la *personne*. Aux variations de vocabulaire près, le commun du « socle commun » désigne la même chose que le commun de la « culture commune », à savoir la construction d'une identité culturelle trans-individuelle, une identité collective-sociale d'une communauté politique. Autrement dit, le « socle commun » a vocation à *produire* du commun, entre tous les individus scolarisés. Il s'agit donc d'un commun actif, aux fins de construire une communauté politique, ou plus exactement, une communauté nationale, de destin en un sens.

Cette intention affichée est revendiquée et théorisée par la nature même du socle, son organisation et sa dynamique de construction. Le « socle commun » veut sortir de la logique strictement disciplinaire et semble vouloir viser la formation de la personne et non pas seulement celle de l'esprit. Sortir d'un modèle de formation d'un « homme des facultés » (sans qualité ?). Au fond, le « socle commun » est même supérieur à la « culture commune », en ce qu'il vise la formation de la personne, envisageant la place des savoirs non-scolaires.

1/ cette prise en compte de la personne et donc cette idée que la scolarité obligatoire ne doit pas se limiter aux connaissances disciplinaires mais intégrer toutes les dimensions, se retrouve organisée et systématisée dans la logique des compétences qui est le cœur du S3C.

2/ paradoxalement, cette considération de la personnalité comme devant être la visée du S3C, implique une redéfinition de la place de l'école, de l'institution scolaire, dans l'économie générale du procès de socialisation et d'éducation. Mais le paradoxe n'est qu'apparent, dans la mesure où la logique des compétences implique au fond, un modèle anthropologique et politique, que d'aucuns qualifieraient de « post-moderne », mais que je préférerai quant à moi qualifier de « composite », puisque le savoir n'est pas et ne peut plus être un savoir académique-disciplinaire mais un savoir pratique, un savoir-faire, mieux des *savoirs*-faire, c'est-à-dire, savoir-*que*, -*comment*, -*quoi* faire. Précisément, cette dimension a ceci de problématique que la substantialité des compétence est référée à la subjectivité et à son idiosyncrasie (pas convaincu ; à reprendre).

D'ailleurs, la logique de construction du S3C est celle d'une composition de compétences, qui se déclinent de connaissances en attitudes en passant par des capacités. Dimension de réappropriation politique de la question scolaire également.

Question de l'historicité, radicale finalement, du S3C qui doit être mobile, non figé. LE socle doit accompagner les évolutions culturelles et sociales, il doit s'ajuster

|–> s'ajoute à cela la dimension composite (prothétique ?) du socle qui doit rester ouvert, afin de pouvoir accueillir la nouveauté.

Qui plus est, le S3C revendique n'être qu'un socle et donc une position excentrée par rapport à la culture commune ; refus de toute prévarication —> démocratie.

Cette construction est cependant problématique par le fait que ce commun est composite, faible.

|–> question de la culture commune et non pas du commun mais de la culture et de sa substantialité => culture= acculturation, càd pas seulement mouvement mais aussi dynamiue, processus historique déterminé par le temps.

|–> la culture, victime de son idéalisation pas moins problématique que le pragmatisme du S3C finalement mais problématique autrement.

Le problème de la culture commune, c'est moins la question du commun que la question de la culture en définitive.

–> la culture commune produit elle aussi du commun, via l'école

|–> la culture commune, c'est d'abord une culture commune *scolaire* et défend l'idée que le commun se construit par et dans l'école : l'école/le scolaire comme foyer/creuset de la communauté politique, son prototype au fond.

Assurément, il s'agit là d'un commun substantiel ou a tout le moins, plus sinon autrement substantiel et peut être moins composite que le commun du « socle commun », en ce qu'il vise à la construction d'une identité collective sociale et politique dont le savoir est en quelque manière le ferment, le levain.

Mais le commun, qui est en fait présupposé, est en quelque sorte une rétroprojection de la société et de la communauté politique sur l'école et le cadre scolaire : si les individus ne sont pas encore envisagés comme porteurs de compétences, ils sont symétriquement idéalisés comme des sujet politiques *in potentia*, comme futurs porteurs/dépositaires d'une souveraineté pratique, celle de la « communauté qui vient » en quelque sorte pour ici paraphraser G. Agamben.

–> le commun est une sorte de prétérition de lui-même alors puisqu'on suppose que la fréquentation du même cadre historico-culturel et spatio-temporel est la condition de la construction ou plutôt de la pérennisation d'un commun

|–> idéalisation formative de la culture. Cf. les remarques de S. Johsua dans *L'école entre crise et refondation*, Paris, La Dispute, 1997, ch. V : « un socle de culture commune ? ».

Nombreux sont qui considèrent le « socle commun des connaissances et des compétences » comme l'aboutissement contemporain de l'idéal républicain de l'École initié par les lois Ferry à l'orée de la III^e^ République et, plus encore, comme l'achèvement d'une séquence historique initiée par le plan Langevin-Wallon (1947) et poursuivie par le « collège unique » (loi Haby, 1975). Il ne s'agit plus de seulement poser la nécessité politique, économique et sociale – anthropologique (voire ontologique) au fond – d'instruire et de former les jeunes générations, de la réaliser, de la rendre *effective* : que l'École soit (enfin ?) le creuset républicain de la communauté nationale.

Deux éléments nous inclinent toutefois à (nous) interroger sur le sens – la *signification* comme l'*orientation* – que le socle donne à son qualificatif le « commun ». Il y a d'abord une logique de construction, qui conçoit les apprentissages comme l'acquisition de « compétences » qui composent le triptyque connaissances, capacités et attitudes (et qu'y décomposent également). Il y a ensuite une redéfinition de la place de l'École dans l'économie générale du procès de socialisation, d'éducation et de formation, dont la centralité est fortement relativisée, de telle sorte que l'école est posée

comme *l'une* des instances concourant, conjointement à la famille ou à la « formation tout au long de la vie » par exemple, à ce triple procès (de socialisation, d'éducation et de formation).

Cette substitution des compétences aux savoirs comme visée des apprentissages scolaires, dans le souci affirmé, de permettre sinon d'assurer une plus grande connectivité avec les savoirs « non-scolaires » (au sens non axiologique du terme) ainsi que le relatif décentrement de l'institution scolaire dans le procès sus-cité, nous inclinent à penser que le commun du socle est un commun par sommation, un commun *par le fait* en somme. Et nous formons alors l'hypothèse que ce commun est un commun « faible » qui, en définitive, repose sur le fait de la scolarité obligatoire en ce qu'elle « doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun [...] qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité » (art. 9 du décret n° 2006-830). Ce faisant, nous voilà reconduit à (ré-)interroger le sens du commun selon la « culture commune », dont le « socle commun » se présente (et est souvent présenté) comme l'aboutissement légitime, voire exclusif.

Nombreux sont ceux qui présentent et même revendiquent le « Socle commun des connaissances et des compétences » comme l'équivalent de la culture commune et, qui mieux est, comme un accomplissement de l'idéal républicain français quant à l'École, initié par les lois instaurant la gratuité des écoles primaires publiques (1881), l'enseignement primaire obligatoire et laïque (1882).

Cette insistance sur l'ascendance et la filiation républicaine du socle commun devrait d'ores et déjà nous en faire suspecter la légitimité, c'est-à-dire la dimension de roman national qu'elle comporte. Autrement dit la permanence de cet idéal à travers les tumultes des 120 dernières années ne laisse pas d'intriguer. Outre cela, une seconde

Cette ascendance et cette filiation républicaine du socle commun n'est pas uniquement la résultante, « naturelle » pourrait-on dire, de l'histoire se faisant, de l'approfondissement républicain de l'idéal scolaire français. Elle est plus fondamentalement un fait politique, qui l'anoblit également, tout à la fois héritier et accomplissement de la culture commune, s'énonce également sous le mode de l'héritage, celui de la culture commune.

Au fond, la question est bien celle que j'énonce en titre de mon texte. Donc, présenter les intentions du SC, son ambition, y compris dans ses aspects dithyrambiques afin de voir ensuite les difficultés de sa mise en œuvre et son insuccès par le biais même de la notion de compétences, qui échoue précisément à construire un commun, et doit le trouver en deçà dans la substantialisation organiciste d'une identité nationale.

Le point de départ et la source de notre interrogation réside dans un double étonnement. Un premier est que le « socle commun des connaissances et des compétences » est assez unanimement présenté comme l'aboutissement voire l'achèvement contemporain de l'idéal républicain scolaire, dont les lois Ferry sont le moment fondateur, un idéal scandé par le « Plan Langevin-Wallon » (1947), l'institution du « collège unique » sous le ministère de R. Haby (1975) et peut-être aussi la Loi d'orientation sur l'école de 1989 défendue par L. Jospin, ministre de l'Éducation nationale. À la limite, c'est l'idéal des Lumières et de la Révolution Française qui enfin se réalise et se concrétise.

Cette présentation, très emphatique voire dithyrambique est le fait de ses promoteurs, politiques en particulier, et plus particulièrement du ministre de l'époque, G. de Robien, qui le dit on ne peut plus explicitement dans la préface au document public présentant le socle commun ; la même idée se retrouve dans l'annexe du même document sous la plume anonyme qui présente les sept piliers du « socle ». Cette présentation est aussi le fait de D. Raulin, ancien secrétaire général du Conseil national des programmes de 2002 à 2005, « ardent défenseur » comme lui-même se définit, du socle commun auquel il a nommément consacré un récent ouvrage *Le socle commun des connaissances et des*

compétences (Paris, Hachette ; CNDP-SCÉREN, 2008), défense d'ores et déjà entamée dans son précédent ouvrage, *Les programmes scolaires : des disciplines souveraines au socle commun* (Paris, Retz, 2006). Et on la retrouve également, de manière non moins dithyrambique, sous la plume de G. de Vecchi et M. Rondeau-Revelle dans *Un projet pour… aborder le « socle commun de connaissances et de compétences »* (Paris, Delagrave, 2009). Le « socle commun » donc, s'inscrit dans une glorieuse lignée que l'on vient de rappeler, dont il serait l'aboutissement contemporain ! On serait alors tenté de s'exclamer à l'instar de Marx dans le 18 *Brumaire* : « Bien creusé vieille taupe » !

le premier socle et laïque à son a été accompagnée s'est accompgnée des trompettes a été auréolée, notamment par le pouvoir politique, d'une accompagnée d'une convocation , notamment de par le pouvoir politique notamment, n'a pas hésité à convoquer l'histoire, identifiant le scolaire et le politique (républicaine) invoquer les mânes du glorieux passé, républicain évidemment, pour asseoir l'importance du geste ainsi effectué.

se soit accompagnée d'une certaine emphase, parfois d'une dythirambie tout à fait significatives.

Tel qu'il a été défendu et tel qu'il est encore défendu, le « Socle commun des connaissances et des compétences » (le socle commun) se présente comme une évidence trop longtemps retardée dans sa mise en œuvre et se veut en effet un nouveau sens commun

Nous voudrions ici (nous) interroger sur le sens du commun qui préside

Notre réflexion procède d'un double étonnement. Un premier réside dans l'ascendance ou la filiation dont le « Socle commun des connaissances et des compétences » (ci-après le socle commun) est pourvu ainsi que l'emphase et la dithyrambi(qu)e qui l'accompagnent parfois, lesquelles doivent nous en faire suspecter la légitimité. Autrement dit, l'affirmation du socle commun comme étant l'accomplissement de l'idéal républicain scolaire français, depuis au moins les lois initiées par J. Ferry (1881-1889), quand ce n'est pas Condorcet avec ses fameux *Mémoires sur l'instruction publique* (1791), présente selon nous tous les caractères du roman national, édifiant, recherchant donc un bénéfice politique certain.

Ainsi G. de Robien, alors ministre de l'Éducation nationale, dans sa préface au document présentant le socle commun au grand public – *École et collège : tout ce que nos enfants doivent savoir* (2006) – affirme t-il sans détours que « le 11 juillet 2006 restera dans les grandes dates de l'Éducation nationale. C'est ce jour en effet qu'est paru au Journal Officiel de la République le décret instituant le "Socle commun des connaissances et des compétences". *Ce socle a été voulu par la représentation nationale*, qui l'a inscrit dans la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, en date du 23 avril 2005 ». Et il poursuit, quelques lignes plus bas, que la publication de ce socle commun « constitue donc un acte refondateur pour notre école, *un moment exceptionnel dans l'histoire scolaire, sans équivalent depuis les lois de Jules Ferry* qui ont instauré l'instruction gratuite, laïque et obligatoire et en ont précisé les contenus. » (France, 2006, p. 7-8 ; *je souligne*)

Dans le même esprit, quoique de manière plus historiquement circonstanciée, le socle commun est présenté comme l'achèvement d'un processus amorcé par le « Plan Langevin-Wallon » et scandé par plusieurs décisions importantes depuis lors. Les décrets Berthoin (1959) qui prolongent la scolarité à 16 ans et créent les collèges d'enseignement général (CEG) et technique (CET), prélude à l'unification du système éducatif, la mise en place du « collège unique » par le ministre R. Haby, (1975) et la loi d'orientation sur l'éducation, (loi Jospin, 1989). C'est grosso modo le propos de D. Raulin, ancien SG du CNP et chantre du socle commun.

En définitive, le socle commun apparaît comme la résultante nécessaire voire naturelle, du mouvement même de l'histoire scolaire française, en même temps qu'est rappelé le caractère éminemment politique de l'éducation, notamment par G. de Robien, quand il dit que le socle est aussi une décision politique du parlement. Car le socle commun relève aussi du politique, dans la mesure où il coïncide/double la scolarité obligatoire.

, *i. e.* le terme même de « commun », lequel ne suffit pas à les synonymer, tant s'en faut.

Le second étonnement, qui s'appuie et vient renforcer le précédent, réside dans le trait d'égalité qui est délibérément tiré entre les notions de culture commune et de socle commun, faisant de la seconde, non seulement le synonyme de la première, mais, qui mieux est, son accomplissement, ceinte qu'elle est d'une décision de la représentation nationale qui l'a « voulu ». L'affirmation de cette égalité se retrouve tout à fait explicitement sous la plume de G. de Robien, quand il écrit :

[6]

Un premier problème en effet, est que le commun du « socle commun » n'est pas, ni ne peut être le commun de la « culture commune ».

De cette identification, apparemment sans reste, constitue selon nous le cœur

le terme de culture —> dynamique. Ainsi la métaphore spatiale du socle est abondée par le terme de piliers pour caractériser les sept compétences qui le composent et donc assez éloigné du champ dénotatif de la culture.

en notant d'ores et déjà que la notion même de culture commune a relativement disparu du lexique puisque la plupart des textes consacrés au socle commun, qu'ils soient de commentaire ou d'explicitation, c'est bien la métaphore spatiale du fondement qui est abondée au travers, notamment, du terme « piliers » pour désigner les sept connaissances et compétences qui le composent.

Mais au fond, cette force n'est qu'apparente, force apparente qui est précisément le vecteur et le soubassement d'un nouveau sens commun que les promoteurs et/ou thuriféraires du socle commun cherchent à établir, une force qui se révèle être une faiblesse. Au-delà des jeux de mots et des paradoxes,

, la formation professionnelle – dont on peut présumer qu'elle comprend jusqu'à « la formation tout au long de la vie » –, l'avenir personnel et l'insertion socio-politique.

Cette diatribe anti-disciplinaire est à l'image de notre présent, défendant peut surprendre est assez remarquable qu'elle semble prendre des accents foucaldiens

, dont n'envisage qu'une acception, déduite d'une calcification de sa sémantique en valences indépendantes les unes des autres. La notion de discipline d'enseignement, dont de multiples travaux (Durkheim, 1938 ;; Forquin, 2008) ont insisté sur sa polysémie et sa genèse est, d'une certaine façon déproblématisée et amenuisée à sa valence sémantique originelle de règles et de pratiques de maintien de l'ordre.

Une *combinaison* plutôt qu'un *ensemble* donc, telle serait la plus-value du socle commun *à la française*, un grand petit détail qui lui accorde sa singularité.

entendu comme considéré dans son ré compris saisi commenb d'une certaine façon, à savoir comme Et dans cet excédent dans lequel gît le sens profond du commun selon le socle. , reposant de surcroît sur une dévaluation du scolaire, tacitement diminué à son régime disciplinaire (notamment le second degré).

6. Cf. l'article 2 de la loi n° 2005-380 « d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école » du 23 avril 2005 disposant que « la Nation fixe comme mission première à l'École de faire partager aux élèves les valeurs de la République ».

En renvoyant prioritairement mais non exclusivement aux travaux de J.-C. Forquin, disons brièvement que la notion de *curriculum* montre bien que l'activité d'enseignement ne se réduit pas à une simple activité de transfert de savoirs mais qu'elle recoupe plusieurs extensions sans pouvoir se réduire exclusivement à l'une d'entre elles. Assurément, l'enseignement désigne tout à la fois, une pluralité organisée d'objets enseignables, le(s) processus étalé(s) et ordonné(s) dans le temps et l

Bref, il faut s'ajuster. Cet emboîtement des arguments est caractéristique

Le socle semble réinventer le *curriculum* mais purgé/épuré de sa dimension dialectique. Le commun du socle repose alors sur une sorte d'*auto-soustraction* du scolaire par une partie de lui-même, pour ensuite le réinvestir dans ses marges, temporelles comme spatiales. On *déscolarise* le scolaire, en le *restreignant* pour ensuite lui retourner et lui opposer ce qu'on lui a précisément retranché et le lui ajouter mais sous le sceau du non-scolaire, ou à tout le moins du péri-scolaire. En somme, on reproche au scolaire de ne pas être suffisamment commun sur le fond d'une réduction préalable de son empan véritable. Le commun scolaire, c'est-à-dire disciplinaire est, soit un *faux* commun, un commun apparent, ou alors un commun qui ne l'est pas suffisamment, par trop restreint. Et par une remarquable torsion historique, on récupère la critique de Bourdieu et Passeron d'une culture soclaire comme masque de la culture légitime, elle-même le masque d'une culture de classe…

L'élégance et la En dépit des apparences, l'ambition du socle n'est pas de supprimer les découpages disciplinaires de l'enseignement mais de les assouplir, de favoriser l'*inter*-disciplinaire. Il s'agit la encore d'une *koinè* du socle, il faut privilégier la complétude des parcours sur le pourtour qui enclorait présomptivement le(s) savoir(s). Mais encore une fois, il y a loin de la coupe aux lèvres, puisque le corset disciplinaire tant vilipendé par les thuriféraires du socle commun est pratiquement démenti par sa logique de construction interne, qui en affaiblit considérablement la proclamation de sa visée interdisciplinaire. Sans euphémisme, nous parlerons de faiblesses, dont la première réside dans

C'est donc à l'élucidation de cette question que nous voudrions ici contribuer

Cette notion est en effet le pivot du socle commun et peut-être même le *commun* du socle.

La thèse que nous voudrions ici défendre est que le commun du socle commun est un commun *ontologiquement faible*, et même *contradictoire* (sans être dialectique).

A cette aune, on en retire moins le sentiment d'une quelconque faiblesse que d'une assez massive solidité, du reste congruente à l'usage du terme « piliers » pour désigner les sept compétences qui composent le socle. Que telle soit l'apparence est indiscutable, en ceci qu'elle frappe l'imagination, « maitresse d'erreur et de fausseté » selon le mot de Pascal et « d'autant plus fourbe qu'elle ne l'est pas toujours, car elle serait règle infaillible de vérité si elle l'était infaillible du mensonge. »

renforcée qu'elle est par le fait qu'elle est aussi le produit circulaire de la scolarité obligatoire qui définit les compétences comme la composant.

À sa façon, le socle est une nouveau cercle herméneutique, quoique sans extériorité se soutenant et se nourrissant de lui-même.

En résumé, le socle commun se présente sous la forme d'un ensemble de piliers, et pour ainsi dire comme autant de prothèses censées *habiliter* l'apprentissage humain, par leur combinaison systém(at)ique, tout au long de la scolarité obligatoire, combinaison dont on infère qu'elle sera réitérable tout au long de la vie et se transformera même en méta-compétence, en « combinatoire » proprement dite. Cette rigidité, cette soclarisation si on nous autorise ce est en outre

Cette combinatoire se supplémente d'une forte normativité, puisque le socle n'indique pas seulement quelles *connaissances* acquérir mais prescrit aussi bien les *capacités* dont elles doivent permettre l'exercice, lesquelles impliquent à leur tour les *attitudes* qui doivent en découler. Pareillement, la scolarité

Cette dimension réticulaire se retrouve également dans la logique de construction du socle, cumulative à sa manière, en juxtaposant des savoirs qui s'empilent ou plutôt s'imbriquent comme autant de pièces relativement indépendantes, à la façon d'un puzzle.

TANGUY L. (2002). « La mise en équivalence de la formation avec l'emploi dans les IV^e^ et V^e^ plans (1962-1970) ». *Revue française de sociologie*, t. 43, n° 4, p. 685-709.

– en reprenant avantageusement à son compte la fameuse maxime des *Essais* de Montaigne déclarant préférer une tête bien faite à une bien pleine (mais dont on omet souvent de dire qu'elle s'adresse d'abord au précepteur…),

Car il s'agit d'assurer une plus grande connectivité des savoirs scolaires avec les autres savoirs « extérieurs », de valoriser ainsi les différences intrinsèques, les singularités irréfragablement individuelles de chacun des élèves, de s'émanciper de l'universalisme, jugé sclérosant et finalement réducteur des programmes, qui semblent peut-être oublier l'essentiel : la vie. En somme, la dynamique du socle comme se définit

promouvant une forme assez inédite mais radicale d'historicisme.

En somme, le socle commun des connaissances et des compétences dispose est d'un empan beaucoup plus large que le champ scolaire Cela dit, le socle n'est pas comme la Rose d'A. Silesius, qui « fleurit parce qu'elle fleurit », mais un produit historique, à tous les sens du terme, dont la construction est régie par plusieurs motifs congruents qui se recoupent et s'empiètent mutuellement.

Le premier et peut-être le plus cardinal est de s'émanciper d'une logique strictement disciplinaire des apprentissages, jugée sclérosante, et donc d'assurer la formation de la personne *in toto*, non pas seulement son esprit, reprenant avantageusement la fameuse maxime de Montaigne dans les *Essais* : « Mieux vaut une tête bien faite que bien pleine », laquelle, on l'omet fréquemment, s'adresse au précepteur… En d'autres termes, il s'agit d'assurer une plus grande connectivité des savoirs scolaires avec les autres savoirs, de valoriser ainsi les différences intrinsèques, les singularités irréfragablement individuelles de chacun des élèves. En somme, la dynamique du socle comme se définit par sa capacité d'ajustement, par son aptitude à prendre en considération l'évolution culturelle, économique et sociale, par une forme assez inédite d'historicisme, peut-être ultra.

Son « organisation » donne alors moins l'impression d'un socle, que d'un cadre orthonormé, ou mieux, d'une *résille* de prescriptions mais sans que le type de liaison/lien entre ces trois niveaux ne soit explicitement problématisé. Il s'agit là d'une logique résolument mathématique *d'application* d'un ensemble dans un autre : des connaissances *dans* des capacités, des capacités *dans* des attitudes, le tout formant une chaîne. De manière externe (horizontale), les compétences sont manifestement conçues comme autant de « piliers », strictement adjacents et sans aucun lien hiérarchique entre eux : tous sont formellement équivalents et aucun ne doit être privilégié. Les sept compétences forment ainsi un véritable bloc, une maille inentamable et forclose dans sa réticularité, un socle

assurément, dynamisé par un vaste système d'évaluation, tout à fois continu (le « livret de compétences » [7]), et discret (les évaluations à la fin de chaque cycle de la scolarité obligatoire).
[8]

La notion de compétence se révèle donc être le véritable *pivot* du socle commun, c'est-à-dire l'axe autour de quoi se meuvent, le commun et les connaissances.

C'est dans la compétence que gît le commun

Au fond, le véritable sens du commun réside dans la notion de compétence(s), réputée être plus large, moins fermée. Ce décentrement vis-à-vis du scolaire repose en fait sur une tacite dévaluation/diminution du scolaire à l'organisation disciplinaire de l'enseignement – notamment le second degré et en son sein, le collège, « unique » depuis 1975. Or comme un fait exprès, ce régime disciplinaire de l'enseignement est assez systématiquement incriminé par les tenants du socle commun : rigide et sclérosant, il est en somme inapte à favoriser l'ajustement nécessaire à la fluence de notre modernité devenue monde, d'une mondialisation aussi « enchantée » qu'elle est en mouvement permanent [9].

Si donc la notion de « compétence(s) » est le pivot du socle, c'est qu'elle est au fond le commun lui-même.

Le socle est le produit d'une rationalité analytique et atomistique

Cela est particulièrement renforcé par l'interdiction, expressément rappelée, d'une quelconque hiérarchisation des compétences, accordant la priorité à l'une plutôt qu'à l'autre.

Comment caractériser ce commun ? comme un commun de fait, comme un commun d'uniformité en quelque sorte.

On en retire ensuite l'idée quoiqu'implicite, selon laquelle la maille du commun, ne repose pas entièrement sur le scolaire. Autrement dit, la question qui affleure est

Il convient ensuite de préciser *en* et *par quoi* le socle est commun. Dans les textes officiels qui le présentent comme dans les travaux parlementaires qui le prennent pour objet (ainsi le récent *Rapport d'information* de la Commission des affaires culturelles et de l'éducation de l'Assemblée nationale, n° 2446, du 7 avril 2010), il l'est en ceci

Naît alors la question de savoir quelle est ou peut être la « valeur ajoutée » (au sens toujours non marchand) du socle commun ?

Si l'on doit résumer la philosophie du socle commun/ Ressuée, la philosophie du socle commun, (elle) se donne sous la forme d'un doublet (empirico-trancendantal eût pu dire M. Foucault), flexibilité et performance. Et on en arrive au – peut-être – paradoxe que le socle commun défend

7. L'analogie avec le « livret ouvrier » du XIX[e] siècle n'est pas excessif, si l'on conserve en mémoire quelques rapports et enquêtes récent(e)s, défendant sans détour une naturalisation des comportements et donc une forme rénovée, profane, de prédestination, voire, plus crûment, de déterminisme socio-culturel (en particulier vers la délinquance chez certains enfants présentant des troubles du comportement), et d'autant plus puissants qu'il sont parés des vertus de la Science, médicale notamment.

8. Pour une (petite) histoire, cf. notamment Ropé et Tanguy, 2000.

9. Pour une analyse critique, sérieuse et argumentée de ce phénomène, qui n'est pas (seulement) une épopée mais bien une époque – historique donc, voir le remarquable ouvrage d'A. Tosel, *Un monde en abîme* (2008).

une sorte d'ultra-historicisme lequel se renverse finalement en son contraire, requérant une substantialisation du commun, mais à un autre niveau, infra-politique, un commun du *Blut und Boden* (du sang et du sol), de sinistre mémoire (cf. le débat sur « l'identité nationale » en 2009-2010).

Il se prolonge dans une conception plutôt appauvrie des apprentissages, entendus comme translation de contenus de savoir d'un maître à un élève, et non pas comme un processus complexe et dialectique de transmission-appropriation de ces mêmes contenus de savoir.

DURKHEIM A. (1999). *L'évolution pédagogique en France* [1938]. Paris : PUF.

Nous revendiquons cette contradiction, car elle fait précisément signe vers la *faiblesse* et le *nominalisme* que nous affirmons du commun selon le socle.

Sans répéter ce que nous avons déjà dit sur sa plasticité et sa polysémie, qui désignent son caractère abstrait, mais au sens négatif d'une absence de complétude

, puisque c'est finalement elle qui permet de faire le lien, d'assurer la percolation des connaissances en capacités puis en attitudes, qui permet de nouer la scolarité à la formation professionnelle puis à l'avenir personnel et à l'insertion socio-politique.

Les compétences sont donc polymorphes, variables, et très fortement liées aux contextes et aux situations de leur exercice et en un sens abstraites, c'est précisément en cela que réside leur faiblesse,.

C'est elle qui est le vecteur des connaissances de faire la liaison de cette notion qui permet Sans répéter ce qui a déjà été dit, rappelons que tout le monde est pourvu de compétences, que celles-ci sont éminemment variables et dépendantes d'une situation ou d'un contexte, qu'elles sont parfois difficilement transposables et objectivables, relevant finalement plutôt de l'idiosyncrasie de chacun, que d'une construction étayée sur un savoir.

commun est alors *abstrait*, ou plutôt, pour mieux en marquer le mouvement, une abstraction, celle du *dénominateur* commun, dont il importe finalement peu qu'il soit grand ou petit.

, Cette banalisation Précisément, cette Nous ne le pensons pas. Cette désincarcération de l'École s'agit d'abord d'une bade l'École en sa banalisation, c'est-à-dire, par une sorte de déspéciation L'École est , Précisément, cette désincarcération du Nous maintenons pourtant notre affirmation que le commun selon le socle, est *faible* parce qu'il est *nominal*.

Ce caractère d'abstraction résonne assez précisément avec un modèle anthropologique, politique et cognitif fondé sur une assomption radicale de l'individu, lui-même développée par l'organisation économique et politique de notre société actuelle, exhaussée par une mondialisation « enchantée ».

Commun désœuvré affirmons-nous pour marquer ici l'idée qu'il ne fait plus œuvre, contrairement à ce que l'idéal républicain de l'École peut encore souhaiter, un commun-dénominateur, au sens clairement arithmétique du terme, réduisant les individus à eux-mêmes, à des atomes dans une société de flux, ou plutôt en fluence permanente, une société liquide en somme exhaussée par une mondialisation « enchantée ». Commun désœuvré et donc faible parce que fondamentalement nominal en fait, reposant *in fine* sur les compétences, également distribuées comme le bon sens, le *sensus communis*.

Du coup les compétences sont une propriété individuelle du sujet, un propre ontologiquement individuel qu'il s'agit de dévoiler à lui-même. L'école n'est plus un lieu d'*en*culturation mais

d'*a*culturation à une norme ou un ensemble de normes, lesquelles disent le réel actuel, pétri de sa marchandisation system(at)ique. Le processus d'appropriation n'est pas tant référé à la construction d'une personne comme faisant partie d'une communauté humaine, qu'à la construction d'une force de travail, marchandise *inter pares*. Le commun gît dans cette factualité. Mais il ne récuse nullement, pour autant l'exigence d'une véritable communauté, d'une communauté plus organique. Celle-ci, cependant, s'établit comme une régression en deçà du politique, dans l'identité, aujourd'hui nationale, celle du sang et du sol (*Blut und Boden*), de la terre dont Barrès disait qu'elle ne mentait pas. Assurément, ce commun est universel, mais d'un universalisme étroit, amenuisé à sa dimension nationaliste ou ethniciste mais nullement incompatible avec celui du marché, qui ne vise pas le bien commun.

Telle est la faiblesse du commun, de projeter l'individu dans ses compétences, croyant y retrouver sa substance organique.

« pure unité de compte » comme le suggère A. Badiou. Le commun selon le socle est bien ce commun faible, une

Le commun selon le socle trouve sa vérité dans le commun telle que l'*impolitique* actuelle le pense : une inflexion du réel marchand ou alors une qualité substantielle, un propre, celui de la propriété, nécessairement privée et non pas le fruit d'un processus d'appropriation, dialectique, fragmentaire, en mouvement, toujours à reprendre, non réifié… Le commun n'est-il qu'un dénominateur, une abstraction arithmétique, une « pure unité de compte » (A. Badiou) commode pour penser le pluriel ou bien une réalité ontologique fondamentale, une « généricité muette » comme l'affirme Lukács dans son *Ontologie de l'être social*, qui appelle son accomplissement… ?

Dé-dialectisation de la culture et du commun. Anthropologie fonctionnaliste, réduisant l'humanité à sa force de travail et donc à sa potentialisation marchande au sens capitaliste du terme. La culture, au fond, est un surcroît. La société est une société liquide d'atomes, d'individus qui doivent s'acculturer à une norme dominante et non plus s'enculturer, c'est-à-dire apprendre pour se construire et réciproquement se construire pour apprendre. Une humanité déshumanisée, un commun arithmétique, une pluie d'atomes dépourvue de *clinamen*, une société sans histoire(s).

Poser la question de la culture commune comme culture contradictoire à quoi est opposée le socle finalement qui envisage une société et une culture sans contradiction. Au fond, l'école est ramenée à sa fonction édifiante et nullement émancipatrice comme il put un temps en avoir l'illusion. L'école reste une école de classe.

conjonction d'une intensification normative et si vivement célébrée accréditant l'idée que le socle commun ne s'oppose nullement à la culture commune mais l'*achève* au contraire

Cette désinsularisation de l'École vis-à-vis de la société ne se délivre pas tant sur le mode de l'exhaussement, de l'unification par le haut, que sur celui, de la banalisation, de la déspéciation de l'École et de sa culture, par Expressément revendiqué comme tel par le socle, ce décentrement de l'École repose centralement sur la notion *commune* de *compétences*, possédant

Comme le bon sens en effet, les compétences sont la chose la mieux partagée au monde

Qu'est-ce que le commun selon le socle ?

Dé-dialectisation de la culture et du commun. Anthropologie fonctionnaliste, réduisant l'humanité à sa force de travail et donc à sa potentialisation marchande au sens capitaliste du terme. La culture, au fond, est un surcroît. La société est une société liquide d'atomes, d'individus qui doivent s'acculturer à une norme dominante et non plus s'enculturer, c'est-à-dire apprendre pour se construire et réciproquement se construire pour apprendre.

une inflexion du réel marchand ou alors une qualité substantielle, un propre, celui de la propriété, nécessairement privée et non pas le fruit d'un processus d'appropriation, dialectique, fragmentaire, en mouvement, toujours à reprendre, non réifié… Le commun n'est-il qu'un dénominateur, une abstraction arithmétique, une « pure unité de compte » (A. Badiou) commode pour penser le pluriel ou bien une réalité ontologique fondamentale, une « généricité muette » comme l'affirme Lukács dans son *Ontologie de l'être social*, qui appelle son accomplissement… ?

L'oubli ! l'oubli ! c'est l'onde où tout se noie ;
C'est la mer sombre où l'on jette sa joie.
V. Hugo, *Les contemplations*, II, 28.