

# Du socle commun à la culture commune: quelle réussite

Christine Passerieux 08/02/05

**La notion de réussite pour tous, affichée dans le projet de loi, mérite d'être questionnée car derrière le bon sens apparent, c'est une conception de la réussite qui est promue, conception qui engage une conception de l'homme, des savoirs, de l'apprentissage et des finalités de l'école dans une société démocratique. En particulier, le socle commun, tel que défini, tourne le dos au projet affiché de réussite pour tous. La question d'un socle commun ou plutôt d'une culture commune mérite d'être étudiée, il y a même urgence à ce que l'on y réfléchisse pour que cessent l'exclusion et la ségrégation sur des bases socioculturelles. Il lui tourne le dos parce qu'on ne peut le penser indépendamment des autres pièces centrales du projet de loi : la naturalisation des différences entre élèves, « l'égalité des chances », la personnalisation des apprentissages et l'adaptation aux difficultés qu'elle sous-tend. Enfin le projet défend une conception réductrice des savoirs et reste étrangement silencieux sur la question de l'apprentissage. Enfin parce que le projet s'inscrit dans une logique où les choix politiques de société sont au service des choix économiques du libéralisme.**

## La diversité des talents et l'égalité des chances

Ces deux noyaux durs du projet de loi renvoient à une conception inégalitaire des hommes existant déjà dans le projet d'école de Jules Ferry. Le projet Fillon comme le rapport de la commission Thélot affirment quant à eux des disparités de rythmes, de talents, d'aptitudes, de besoins, d'intérêt, de mérite... On retrouve les vieux serpents de mer de l'idéologie des dons, puis celle du handicap socioculturel qui reposent sur l'idée d'une nature humaine et assignent les individus à demeurer ce qu'ils sont ou ce que l'on affirme qu'ils sont, les uns lents, les autres rapides, les uns manuels, les autres intellectuels, les uns désireux d'apprendre, les autres récalcitrants devant les efforts que cela exige, les uns méritants, les autres moins. Ainsi naturalisées, les différences ne peuvent être prises en compte que par une adaptation à chacun qui ne saurait, par exemple, contraindre un manuel à devenir un intellectuel. Si l'école affirme comme naturelles ces différences, alors elle renonce au parti pris de l'éducation de tous, à terme entérine ces différences et par là même les accroît. On constate déjà un creusement des écarts entre les élèves issus des milieux favorisés et ceux issus des milieux populaires.

Ce parti pris, renforcé par l'idéologie de l'égalité des chances, renvoie chacun à la responsabilité pleine et entière de ses échecs ou de ses réussites. L'égalité des chances est un mensonge social car on sait que ce qui fondamentalement différencie les élèves ce n'est ni leurs talents, aptitudes ou autres mérites mais bien le rapport qu'ils entretiennent avec l'école, les apprentissages, les savoirs, la perception qu'ils ont de leurs finalités. Est scandaleusement masqué le fait que ces différences sont massivement des inégalités, construites hors et dans l'école.

Rien dans le projet de loi ne laisse à penser que l'on va s'attaquer à cette question.

## Personnalisation

Michel Crahay (professeur de psychologie de l'éducation à Liège et Genève) montre dans un rapport rédigé pour le Piref (programme incitatif de recherche en éducation et formation) sur les collèges, que dans les pays européens qui rejettent les filières et gardent des structures uniques, la majorité des élèves obtient un bon niveau en lecture, mathématiques et sciences et les amplitudes de résultats sont faibles. Le poids de l'origine sociale sur les résultats dans ces pays est moindre, à l'inverse de pays à filières comme l'Autriche et l'Allemagne.

L'adaptation de l'aide à chacun, l'individualisation des parcours ont des effets pervers qui favorisent en particulier un nivellement par le bas. Les aménagements pédagogiques pour les élèves en difficulté se traduisent par une simplification et un allègement des programmes, l'évacuation de ce qui leur pose problème (effet d'appauvrissement), la segmentation des étapes qui leur fait perdre la perception globale de l'objet d'apprentissage, une réduction des attentes à leur égard, une grande dépendance affective et cognitive vis à vis des enseignants. En s'adaptant on évacue l'analyse de ce qui organise cette différenciation et dans le milieu familial et dans le milieu scolaire et comment elle s'organise.

Dès 1946, Henri Wallon dénonce une conception de l'enseignement démocratique qui entérine les échecs comme une fatalité et propose comme seule solution l'orientation vers « des enseignements courts, des enseignements réduits aux rudiments indispensables. » C'est bien cela que propose le projet Fillon qui différencie sur des critères sociaux et par là même renonce à la mise en place d'une culture commune qui elle réunit. La promotion du redoublement révèle le refus de s'interroger réellement sur la difficulté scolaire. La dernière enquête de l'Ifredu confirme ce que l'on sait déjà. Les redoublements ne règlent pas les problèmes de difficulté scolaire, voire les renforcent. Ils ont pour premier effet pervers de renforcer chez les élèves fragiles une image péjorée d'eux-mêmes alors que l'on sait qu'une des premières conditions à l'entrée dans les apprentissages est la confiance en soi.

## Conception du savoir et de la culture :

Les élèves les plus en difficulté sont dans un rapport utilitaire ou stratégique aux savoirs, (changer de classe, avoir plus tard un « bon métier ») rapport ici renforcé par un projet qui accorde une place centrale à l'évaluation, l'orientation précoce, le marquage

des élèves stigmatisés par le Ciré (contrat individuel de réussite éducative) qui désigne les élèves les plus fragiles, dans et hors la classe.

Les élèves en réussite, quant à eux, appréhendent l'accès aux savoirs, à la culture comme une ouverture sur le monde, les autres, ce qui permet de faire sens sur leur vie. Ils sont dans un rapport au savoir qui favorise leur entrée dans les apprentissages parce qu'ils mesurent qu'ils se transforment et peuvent agir sur ce qui les entoure. C'est dans ces différences de rapport que se cristallisent les discriminations, rapports construits dans et hors l'école. Il n'est jamais question de cela dans le projet. Le socle est ce que l'on doit acquérir, dans une conception cumulative du savoir. Avec l'idée que certaines choses compteraient plus que d'autres ou viendraient avant d'autres. C'est-à-dire qu'apprendre serait aller du simple au complexe et que tout apprentissage exigerait des préalables. Ces conceptions sont récusées du point de vue de la psychologie du développement et du point de vue de l'épistémologie car les savoirs scolaires ne sont pas les simples décalques des savoirs savants et que toute transposition, toute transmission comme toute appropriation sont des créations.

Les ambitions pour l'école élémentaire sont faibles : lire, écrire, compter, avoir quelques repères en histoire et géographie et quelques notions en langue...(p.28-29). Rien de bien neuf y compris dans le peu d'intérêt pour l'école maternelle, qui ne peut que laisser à penser que la réussite n'est pas vraiment à l'ordre du jour.

Pour Wallon une des fonctions premières de l'école est de permettre aux enfants de se dépendre de leur milieu d'origine, de s'en émanciper, sans le renier pour construire avec les autres ses propres chemins. La culture c'est ce qui unit au-delà des différences. Alors que le socle, en lien avec la naturalisation des différences est ce qui d'emblée trie et assigne.

Le socle commun renvoie à une conception figée du savoir, comme un capital déjà là et qu'il suffirait d'engranger alors que la culture, les savoirs sont des créations humaines et sociales, non finies, nées de tensions, de conflits. Pour Bachelard « il ne s'agit pas d'acquérir une culture mais d'en changer ». Les savoirs se construisent dans des réseaux complexes où entrent en jeu l'objectif, l'affectif, le disciplinaire, le cognitif, l'historique, le culturel, le social, mais aussi le subjectif (le désir, le fantasme, les peurs), le symbolique. Apprendre c'est commencer une aventure dont on ne sait où elle mène. C'est donc accepter la déstabilisation de ses repères, la remise en cause de ses acquis. C'est opérer des ruptures successives, que l'on ne peut affronter que si l'on en mesure les effets positifs, bref ce que l'on a à y gagner. Et c'est bien là que se situe la difficulté pour les élèves les plus fragiles : oser se lancer dans l'inconnu alors qu'ils n'en perçoivent pas les enjeux.

## **L'exercice de la pensée au cœur de la réussite.**

La ligne de partage entre le socle commun et la culture commune c'est la place accordée à la pensée dans la construction des sujets, c'est-à-dire à la possibilité pour chacun de comprendre le monde dans lequel il est pour agir et non subir. C'est là que se jouent les enjeux de la scolarisation et se définissent les missions de l'école. Promouvoir des citoyens c'est envisager la formation des enfants dans leur globalité : êtres singuliers mais socialement inscrits dans une société dont ils héritent et dont ils auront la responsabilité. Cela implique que soit posée assez haut la barre des exigences, et qu'un SMIC culturel ne saurait suffire si l'on admet avec Piaget, (1974) que « réussir c'est comprendre en action. Comprendre c'est réussir en pensée ». Les travaux de la recherche insistent sur le rôle essentiel des pratiques dans les apprentissages car le rapport à l'école, aux apprentissages n'est pas figé (il n'y a aucun déterminisme social et culturel, pas plus que de talent génétiquement identifié). Ce rapport se construit pour partie dans les situations d'apprentissage. Or il n'est jamais question des pratiques d'enseignement ni des processus d'apprentissage. Sont seulement proposés des dispositifs qui, pour la plupart, ont fait la preuve de leur dimension socialement discriminante.

Mais nous ne partons pas de rien. Les éléments théoriques, conceptuels, pratiques existent pour penser une vraie réussite des élèves : il s'agit de faire des choix politiques.