

Le socle et la statue

Réflexions pessimistes sur l'éducation fondamentale

Philippe Perrenoud *

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
Université de Genève
2006

L'idée de donner à chacun une culture de base n'est pas absurde. Reste à déterminer ce qui est digne d'y figurer. Dans l'esprit d'une éducation fondamentale, la culture de base devrait être définie indépendamment de la poursuite des études et des destins particuliers. C'est à la vie des gens ordinaires que la culture scolaire devrait faire *référence*, à ce qu'elle exige dans divers champs :

- celui de la citoyenneté, de l'action associative, syndicale, politique ;
- celui de la vie familiale, spirituelle, sexuelle, culturelle et relationnelle ;
- celui de l'accès aux médias, aux technologies et aux réseaux de communication ;
- celui de la conduite dans les divers mondes auxquels chacun est confronté : mondes du travail, de la consommation, des loisirs, de l'économie, des assurances, du logement, du changement, de l'éducation, de la santé.

Pour concevoir une éducation de base qui préparerait à la vie, il importerait d'ancrer le curriculum dans une analyse des pratiques sociales ordinaires (Perrenoud, 2003 b), pour répondre à la question décisive : de quelles connaissances et

• Courriel : Philippe.Perrenoud@unige.ch

Internet : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/>

Laboratoire Innovation, Formation, Education (LIFE) : <http://www.unige.ch/fapse/life/>

compétences les jeunes de demain auront-il besoin pour être des citoyens à part entière dans la société, résoudre les problèmes qui les attendent, prendre en connaissance de cause les décisions qui affectent leur vie et celles de leurs proches ? Le socle de connaissances et de compétences en découlerait. Ce socle serait celui de la statue du citoyen lambda.

Or, le curriculum actuel joue le rôle de socle pour une autre statue, celle des études longues, de la formation d'une élite. Ceux qui prétendent qu'on peut « faire d'une pierre deux coups » sont naïfs ou malhonnêtes. La citoyenneté exige un autre équilibre des disciplines et des contenus de chacune, l'apparition d'autres disciplines et la relégation au second plan de ce qui n'est que propédeutique des études longues. Si le débat sur les socles de connaissances ou de compétence n'aborde pas ce problème, ce n'est qu'un trompe-l'œil, une façon de ne rien changer au curriculum en se parant de vertus démocratiques.

Bien entendu, l'école enseigne à lire, écrire, compter, savoir-faire qui paraissent fondamentaux pour tous. Ou plutôt, elle prétend le faire. Les enquêtes internationales montrent qu'un cinquième d'une classe d'âge n'atteint pas un degré suffisant de littératie. Ces jeunes brouillés avec la langue écrite quittent l'école à 15 ans ou sont orientés vers les filières professionnalisantes les plus courtes et les moins exigeantes. Comment peut-on affirmer que lire, écrire, compter sont des acquis « vitaux » et se satisfaire de n'atteindre cet objectif que pour 80% d'une classe d'âge ? On ne saurait mieux avouer que ce n'est pas une priorité absolue. Non parce que nos systèmes voudraient produire bon an mal an des illettrés, mais parce que la volonté de permettre à chacun d'apprendre à lire se heurte à d'autres priorités, qui concernent la préparation des élites.

Dans la plupart des systèmes d'enseignement, le curriculum de l'école obligatoire n'est que marginalement conçu comme une éducation de base pour tous. Au-delà des quelques savoirs fondamentaux effectivement nécessaires à chacun, il vise à préparer aux études longues ceux qui auront, le jour venu, les moyens d'y accéder. L'école primaire prépare au collège, qui prépare au lycée, lui-même antichambre de l'Université et des Grandes Écoles. Telle est la logique d'un système scolaire construit par le haut et dont le curriculum est défini par les attentes du cycle d'études suivant bien plus que par référence aux pratiques sociales.

La culture scolaire de ceux qui quittent l'école à 15 ans se caractérise donc par son *inachèvement*. Durant leur scolarité obligatoire, ces élèves ont été en contact avec un grand nombre de savoirs qui n'avaient véritablement de sens que comme préparation à des études supérieures, des savoirs dont ils ne peuvent rien faire s'ils abandonnent l'école pour « entrer dans la vie », comme on dit.

Notre système éducatif serait parfaitement capable de former des citoyens à part entière, quel que soit leur niveau de qualification scolaire, Mais il faudrait que notre société en fasse une priorité politique majeure. Or, cela ne correspond pas à la volonté des classes dirigeantes, ni même de la majorité des parents des nouvelles classes moyennes.

Richelieu, cité par Lelièvre (1990), écrivait dans son *Testament politique* :

Ainsi qu'un corps, qui aurait des yeux en toutes ses parties, serait monstrueux, de même un État le serait-il si tous ses sujets étaient savants. (...) Si les lettres étaient profanées à toutes sortes d'esprits, on verrait plus de gens capables de former des doutes que de les résoudre, et beaucoup seraient plus propres à s'opposer à des vérités qu'à les défendre... On y verrait aussi peu d'obéissance que l'orgueil et la présomption y seraient ordinaires.

Ces choses sont aujourd'hui dites moins crûment. D'autant que les classes dominantes ne peuvent espérer conserver leur pouvoir sans disposer d'une main d'œuvre qualifiée. Tenir le plus grand nombre dans l'ignorance serait le priver en même temps des connaissances et compétences nécessaires à la production. Dans les pays développés, les classes dirigeantes ont désormais plus à perdre qu'à gagner à l'ignorance du peuple. Il y a belle lurette que la reproduction a pris des formes plus sophistiquées, qui passent par le contrôle des savoirs et du rapport au savoir et ne sont pas incompatibles avec une formation du plus grand nombre au niveau du bac. La pensée de Richelieu n'est pas dépassée, mais la domination, dans une société post-industrielle, exige des choix culturels plus subtils, que l'on trouve même dans l'enseignement supérieur, là où l'on forme par exemple des ingénieurs, des gestionnaires, voire des enseignants ou des médecins dépourvus de toute culture politique. Là où le clivage, qui passait jadis entre les ignorants et les savants, passe désormais entre les professionnels instruits qui font naïvement marcher la machine économique et ceux qui savent à qui profite l'ordre du monde. Instruction et citoyenneté ne font pas *ipso facto* cause commune. On assiste donc à une démocratisation relative de l'accès à la culture, avec une insistance cependant sur ce qui sert directement les intérêts de l'appareil de production. Pourquoi les mathématiques, les langues et les sciences exactes sont-elles à l'école des branches principales, sinon parce qu'elles privilégient l'*homo faber* ? Pourquoi les sciences sociales, la psychologie, l'économie, le droit sont-elles des disciplines marginales, voire totalement absentes du curriculum, sinon parce qu'elles donnent des armes qui peuvent équilibrer les rapports de force ?

Quant aux parents appartenant aux nouvelles classes moyennes, leur ambition première n'est pas que leurs enfants soient des citoyens mais qu'ils réussissent dans la vie. Il faut à cette fin, faute d'un autre genre de capital, qu'ils accumulent des diplômes. Les « consommateurs d'école » (Ballion, 1982) en attendent un service : préparer efficacement leurs enfants à la concurrence qui les attend dans la course vers la réussite considérée comme du bonheur. C'est pourquoi ils font des pieds et des mains pour trouver la bonne école (Ballion, 1991), la bonne filière, les bonnes combinaisons d'options, ils jouent avec la carte scolaire, négocient des dérogations, paient des répétiteurs, vont rencontrer les enseignants pour qu'aucun obstacle n'entrave la marche de leurs enfants vers les diplômes convoités.

Ces parents veulent bien faire. Ils ont de fortes attentes vis-à-vis de l'école publique. Si elle les déçoit, ils n'hésitent pas à mettre leurs enfants dans le privé. Sont-ils contre la démocratie ? Nullement, mais elle leur paraît un acquis. Souhaitent-

ils que 20 % d'une classe d'âge soit brouillée avec la lecture ? Pas du tout, ils trouvent que c'est dramatique, honteux, indigne des temps modernes. Mais ils seraient scandalisés que les enseignants de leurs enfants ralentissent le rythme pour garantir l'apprentissage de tous, furieux qu'ils enseignent des choses utiles pour la vie mais qui ne prépareraient pas leur propres enfants à réussir le mieux possible. Les parents de classes moyennes veulent par exemple que leurs enfants apprennent dès leur plus jeune âge une ou deux langues étrangères, des langues assurant leur mobilité sur le marché de la formation et du travail. En Suisse, les classes moyennes demandent et obtiennent progressivement qu'à l'école primaire l'apprentissage de l'anglais précède celui des autres langues nationales. Or, ces apprentissages prennent du temps, un temps qui manque déjà aux élèves les plus faibles pour maîtriser correctement la première langue scolaire, qui d'ailleurs n'est pas leur langue maternelle lorsqu'ils sont issus de l'immigration.

Leur égocentrisme, c'est le nôtre, celui, ordinaire, de tous ceux qui, dans une société individualiste, espèrent tirer leur épingle du jeu et donner les meilleures chances à leurs enfants. Ce « chacun pour soi » n'a rien de monstrueux, il est désespérément normal. Mais il ne peut qu'entrer en conflit avec une école qui privilégierait la formation de citoyens. Du moins dès lors qu'il deviendrait visible que les savoirs et compétences utiles dans la vie ne sont pas exactement ceux qui servent d'atout dans la compétition pour la réussite scolaire et sociale.

Il s'ensuit que les élèves qui sortent de l'école à 16 ans ont fait des mathématiques de haut niveau, mais ne savent pas calculer leur probabilité infime de gagner à la loterie ou au tiercé, ni estimer le coût du petit crédit. Ils ont fait des heures de biologie, mais n'ont pas compris les bases élémentaires de la contraception, de la toxicodépendance ou de la prévention du SIDA. Ils ont fait de la chimie, mais ne savent pas décoder les étiquettes des produits alimentaires. Ils ont fait de la physique, mais ne savent pas économiser l'énergie ou évaluer les risques technologiques. Ils ont étudié la littérature, mais sont incapables d'exprimer leurs propres sentiments.

Confrontés aux assurances, au système bancaire, à la justice, aux règles de la propriété, aux subtilités du divorce, du droit du travail ou de la transmission du patrimoine, ils sont démunis de toute connaissance de base et n'ont d'autre choix que de s'en remettre à des conseillers plus ou moins bien intentionnés. De même s'agissant de la sexualité, de la famille, de l'éducation des enfants. Ou de la vie spirituelle. Vivant dans une société multiculturelle, dans laquelle les règles du jeu sont confuses et changeantes, où la violence est de moins en moins rare, ils n'ont pas de moyens d'analyse et cherchent leur salut dans le repli et le vote d'extrême droite.

Prendre au sérieux l'idée d'un socle de connaissances et de compétences de base, c'est affronter cette tension entre deux fonctions historiques de l'école. Dans l'idéal, elles ne sont pas antagonistes. Dans le monde réel, faute de temps, elles entrent en conflit. On ne peut espérer sortir de la logique dominante sans une décentration majeure, condition d'une saisie des enjeux de civilisation. Le système éducatif est aujourd'hui à cet égard dans une situation qui rappelle la problématique du développement durable : on entrevoit ce qu'il faudrait faire, on le dit, mais on ne le

fait pas, parce que les intérêts particuliers des individus, des classes sociales et des nations l'emportent toujours...

Références

- Ballion, R. (1982). *Les consommateurs d'école*. Paris : Stock.
- Ballion, R. (1991). *La bonne école*. Paris : Hatier.
- Lelièvre, C. (1990). *Histoire des institutions scolaires*. Paris : Nathan.
- Perrenoud, Ph. (2000). Trois pour deux : langues étrangères, scolarisation et pensée magique. Vous n'êtes pas bilingue ? Devenez trilingue ! *Éducateur*, n° 13, 24 novembre, pp. 31-36.
- Perrenoud, Ph. (2001). Fondements de l'éducation scolaire : enjeux de socialisation et de formation. In : Gohier, Ch. et Laurin, S. (dir.) *Entre culture, compétence et contenu : la formation fondamentale, un espace à redéfinir*. Montréal : Éditions Logiques, 2001, pp. 55-84.
- Perrenoud, Ph. (2002). De qui la « culture générale » est-elle la culture ? In Kuenzel, K. (dir.) *Allgemeinbildung zwischen Postmoderne und Bürgergesellschaft. Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung/International Yearbook of Adult Education, Vol. 30*, Köln, Weimar, Wien, Böhlau Verlag, pp. 37-56.
- Perrenoud, Ph. (2003 a). *L'École est-elle encore le creuset de la démocratie ?* Lyon : Chronique Sociale.
- Perrenoud, Ph. (2003 b). Ancrer le curriculum dans les pratiques sociales. *Résonances*, n° 6, février, pp. 18-20.