

L'école du socle commun ou l'éloge de l'ignorance

Depuis quelques années peine à se mettre en place la réforme instaurant, à côté de l'évaluation «classique», une évaluation «par compétences», permettant de construire ce qu'il a été convenu d'appeler le socle Commun de connaissances et compétences (S3C pour les intimes). Ces résistances vagues, cette inertie du corps enseignant rechignent à s'incarner en une opposition frontale à un projet présenté, bien entendu, comme garant d'un progrès en faveur des élèves. Toutefois, ce socle, rencontrant une opposition «molle» dont même l'Assemblée nationale s'est saisie (1), génère une interrogation sur l'origine de cette résistance diffuse.

Les professeurs sentent bien que ce socle n'est pas anodin, non seulement de par ses conséquences pratiques (qui comportent une palanquée «d'items», de cases à cocher mentionnant la date à laquelle une compétence a été maîtrisée, de réunions de concertation nécessaires, de logiciels mutuellement incompatibles... bref un marigot administratif qui le rend immédiatement suspect) mais surtout par son principe même; qui veut s'affirmer comme un nouveau paradigme, dans le sens défini par Kuhn, de l'enseignement.

En effet, la mise en place du S3C change en profondeur l'objectif de l'enseignement, dans la droite ligne de l'application des concepts des pseudosciences de l'éducation, qui a généré une situation d'échec telle qu'il est désormais nécessaire de l'occulter durablement.

L'objectif change, car il ne s'agira plus d'apprendre des connaissances et des méthodes scientifiques aux élèves (et pas des "apprenants": les professeurs ont devant eux des humains à "élever" vers les sommets du savoir, pas des "processus" permanents) mais de consigner le moment où des "compétences" variées, des "savoir-être" devront (de force) s'incarner et, de façon quasiment magique, réaliser un transfert interdisciplinaire leur permettant, *urbi et orbi*, de structurer en profondeur et pour toujours l'esprit de l'élève...

Ne nous y trompons pas: ces différents "items" (c'est leur nom) qui seront désormais évalués en parallèle avec les savoirs (avant de s'y substituer, inévitablement) devront bien entendu faire l'objet d'un enseignement. Le temps d'enseignement n'étant pas extensible, il devra être pris sur celui des «disciplines» qui, pour les Diafoireux de l'éducation, sont des reliquats de l'ancien régime où l'on se piquait de vouloir apprendre des choses aux élèves qui, par leurs efforts, méritaient (un gros mot) cet accroissement de leur horizon intellectuel.

Désormais plus d'ambition, car le temps va manquer, il suffira d'enseigner des «démarches transversales», ce qui permettra à des enseignants «plurivalents» d'occuper les élèves et de les regarder s'ébattre dans un vide intellectuel sidérant qu'on aura sciemment construit à leur mesure, et à celle des conceptions égalitaristes des tenants de *«l'éducation pour tous / le savoir est une horrible discrimination bourgeoise/ détruisons les*

savoirs pour construire l'égalité» (2). On sent ici une volonté de tendre vers l'élaboration de l'homme nouveau, d'un homme futur très éloigné du surhomme nietzschéen, mais fort proche d'un minimal citoyen, voire d'un citoyen minimal.

La fin des disciplines «en soi»

Le socle se base, comme son nom l'indique, sur l'acquisition (irréversible par hypothèse) de compétences (les connaissances étant rajoutées pour occulter le caractère explosif de la chose, comme un enrobage festif dissimule l'âpreté de la purge prévisible...). De quoi s'agit-il? De se baser sur le développement de postures, de «gestures»: dans un univers béhavioriste où l'élève est réduit à un ensemble de processus mentaux se déroulant dans une boîte noire, on en vient à ne prendre en compte que les paramètres de sortie de ce système particulier: seule la réaction compte, l'intégration n'est plus.

Il s'agit bel et bien de l'enseignement d'une idéologie: pas de sciences, pas de faits, pas de démarche. On recherche, on construit, on mesure et on valorise des réflexes conditionnés: il s'agit simplement (?) de mesurer le paramètre «sortie» en fonction du paramètre «entrée» pour le système constitué en boîte noire et que l'on nomme élève.

Dans cet univers, les différentes disciplines ne sont plus des sujets d'études permettant la construction de l'individu, élargissant ses horizons de sa pensée en train de se construire, mais des objets à utiliser pour obtenir les «valeurs de sortie» réclamées par le système de validation. Car ce terme est important. L'évaluation «classique» était, comme son nom l'indique censé constituer un instrument de mesure (imparfait, comme tout instrument) des efforts et des capacités intellectuelles de l'élève. Le résultat de la mesure n'allait pas de soi, même si, depuis des décennies, de fortes pressions sont venues altérer, sous forme de multiples appels à l'indulgence, sinon à l'indigence, la précision et la reproductibilité de cet instrument. Malgré les critiques que l'on pouvait, parfois justement, adresser à ce type d'évaluation, reconnaissons que le résultat n'était pas précisément connu avant d'être mesuré (3).

Avec le S3C, il ne s'agit plus de mesurer, mais de valider. L'utilisation de ce terme implique bien que le processus d'acquisition des compétences est conçu dès le départ comme étant inévitable, pour tous, et que seul va changer le *moment* de la validation, dont, finalement, la réalité ne fait pas question: preuve en est que tous les élèves, tous, sont censé à la fin du collège avoir validé l'intégralité des items du socle, ce en quoi, d'ailleurs, il mérite de s'appeler «commun»: il est «garanti» à tout élève entrant au collège. L'enseignant, qui relevait tacitement d'une obligation de moyens, se voit maintenant assorti de la garantie d'une fin.

Cette automaticité dont le seul paramètre d'ajustement est la date d'acquisition génère de facto une standardisation, un nivellement des méthodes pour toutes les disciplines, comme le montrent les appels pressants à la transversalité, laissant entendre que peuvent, qui doivent même, se diluer à l'infini les spécificités disciplinaires dans le tsunami réformateur et égalitariste du meilleur des mondes possibles. Car, pour le socle,

les divisions disciplinaires sont gênantes: à l'aide de comparaisons internationales, il est facile d'établir combien la répartition et le champ des disciplines sont arbitraires (4), et de générer un glissement de sens en faisant le parallèle entre l'arbitraire et l'injuste, puis l'injustifié: lorsque la division du temps scolaire en temps d'enseignements séparés est présenté comme facteur d'échec, il devient alors possible d'envisager une «déconstruction» (5) des disciplines, y compris de leur répartition dans le temps, au profit de nouveaux «contenus d'enseignement» *had oc*, conçus par et pour le socle (comme la formulation des programmes officiels le préfigure), ce qui représente un danger majeur de morcellement des savoirs réduits au rang de faire-valoir de la doxa pédagogique qui «occupera» les professeurs à de perpétuelles évaluations de compétences, puisque les connaissances, elles, ne seront plus dignes d'être considérées comme devant être enseignées en tant que champs du savoir humain, en tant que part d'humanisme, mais comme simple domaine d'application des méthodes d'appropriation et de remédiation dont l'échec perpétuel n'a de cesse d'assurer, o paradoxe, la pérennité, dans la cécité volontaire qui voit dans l'échec de la révolution le symptôme d'une application insuffisante de ses principes... Cette volonté de marginalisation des disciplines se retrouve dans l'intitulé des rubriques des textes officiels du socle lui-même : ce dernier, par exemple, ne se réfère jamais en tant que tel aux sciences physiques, à la géologie ou à la biologie, mais seulement à «la culture scientifique et technique».

Le socle ne se pense pas seulement en dispositif: c'est aussi un instrument critique rejetant sur l'organisation disciplinaire de l'enseignement les difficultés que celui-ci affronte, difficultés dont l'origine n'est, bien entendu, jamais recherchée dans la création délibérée de générations ayant un rapport à l'écrit de plus en plus distendu: le «problème du sens» auquel le socle est censé remédier, ne tient pas de l'absence de sens réel de l'enseignement scolaire pour les élèves, mais au fait que trop de ces derniers ne possèdent pas les connaissances (et compétences) linguistiques nécessaires pour en appréhender l'étude et la cohérence: ces maux sont, avant tout, un problème de mots.

Dernier exemple en date de cette déconstruction méthodique (voire méthodiste): l'enseignement intégré de science et de technologie en sixième et cinquième (acronyme EIST), qui vise à fondre en une entreprise commune l'enseignement des SVT et de la technologie en sixième, tout en y rajoutant une touche de physique. La chose est remarquablement organisée, donnant l'impression d'une gratification aux professeurs: ces derniers se retrouvent avec des classes réduites (20 élèves), qu'ils voient souvent (3h30 par semaine), ils ont une heure d'enseignement en moins, remplacée par une heure de «concertation» (insuffisante, mais les professeurs sont suffisamment intègres pour se réunir gratos pro deo) car... ils doivent se concerter avec les professeurs des deux disciplines qui ne sont pas les leurs et qu'ils vont devoir enseigner... sans les maîtriser! Ils participent ainsi, insidieusement, de la dévalorisation de leurs diplômes universitaires et de la dilution de leurs connaissances dans les compétences qu'on veut leur faire acquérir: ils constituent au niveau adulte l'incarnation de l'idéologie qui sous-tend le socle, à savoir que la compétence prime sur la connaissance, que la méthode est plus importante que le fond, ce qui permet, sans honte, de faire enseigner, par exemple, la technologie (dont les

méthodes, les techniques et les structures n'ont rien à voir avec celles des sciences) par des professeurs de biologie... (bien qu'au niveau collège on puisse aisément passer des SVT à la physique, le contraire est déjà moins facile, mais la technologie.... cela demanderai bien plus qu'une heure de «concertation», une véritable «formation»). Comment ne pas voir là l'embryon d'une remise en cause des compétences de l'enseignant? Comment nier que l'on achète, par de meilleures conditions d'enseignement, l'acquiescement tacite des professeurs qui contribuent ainsi à la destruction de leur propre légitimité? Comment ne pas réaliser que cette organisation ne peut déboucher que sur des professeurs «plurivalents» assurant un enseignement de «science & technologie», qui seront recrutés et formés non sur des critères disciplinaires (ou à minima) mais uniquement sur leur soumission aux méthodes pédagogiques bien en cours* ? Ainsi, le professeur qui oserai encore à l'avenir se considérer comme étant davantage un intellectuel de sa discipline plutôt qu'un technicien de la pédagogie deviendrait un gêneur qu'il conviendrait de neutraliser au plus vite, car il pourrait arriver à conjurer chez ses élèves la peur d'apprendre qu'on leur a instillée dès les petites classes; voire même, suprême péril, il pourrait oser porter des coups funestes à la peur d'enseigner confusément ressentie par nombre de ses collègues, qui «terrorisés par de vagues gazettes (pédagogiques), se disent sans cesse: oh, pourvu que je sois dans la plus droite voie du pédagogue François», et dont certains rêvent «d'aller se faire nommer pape par les conciles que dans des IUFM tiennent des imbéciles» (6). Le législateur s'en fait l'écho: (7) «À terme, il faudrait encourager un enseignement «intégré» des disciplines scientifiques, d'une part, et des disciplines dites culturelles, d'autre part.»

Il n'échappera à personne que cet enseignement intégré, fruit d'une négociation permanente, contribuerait à gommer les particularités individuelles de chaque professeur, transformant un processus essentiellement personnel en entreprise collective, voire collectiviste (la possibilité d'évaluer à l'avenir non les enseignants eux-mêmes, mais les «équipes pédagogiques » participe aussi de cette volonté de normalisation politique, que n'aurait pas renié les tenants des régimes politiques les plus autoritaires): le professeur refusant d'appliquer des méthodes qu'il considère inepte (ou développant de lui-même des méthodes originales) se verra ainsi marginalisé et soumis à une pression permanente, diffuse et entretenue par ses propres collègues. On retrouve là un mode de fonctionnement où tout le monde surveille tout le monde et se fait le garant de son orthodoxie: sommes-nous encore ici dans une démarche digne d'un établissement d'enseignement, où tendons-nous vers... autre chose ?

Ainsi, ne nous y trompons pas: le socle, une révolution conceptuelle très profonde, n'est pas compatible avec une organisation de l'enseignement en disciplines séparées, pas plus, d'ailleurs, qu'avec la pratique classique de l'évaluation.

Repenser l'évaluation, pour détruite le thermomètre

Dès la présentation du socle, ses thuriféraires ont bien précisé qu'il n'entendait pas se substituer à l'évaluation chiffrée actuelle, mais seulement la compléter. Soyons sérieux: non seulement cette juxtaposition est improbable de par le temps d'enseignement qu'elle

phagocyterai, mais la reconnaissance de l'importance et du bien-fondé du socle ne pourra se faire que par la substitution de ce dernier aux méthodes classiques d'évaluation. Le législateur ne s'y trompe pas, qui affirme (8): *«Il faut être logique. Soit on considère que l'attribution du diplôme national du brevet doit reposer sur la certification des compétences acquises – et dans ce cas on abandonne ce « brevet baroque », présenté dans la première partie du présent rapport, qui combine évaluation traditionnelle et validation du socle. Soit on juge que notre système éducatif n'est pas mûr pour un tel dispositif de certification – auquel cas l'attestation de maîtrise du socle commun doit être supprimée afin de ne pas être prise en compte pour l'attribution du brevet. En réalité, si l'on prend au sérieux le socle commun, seule la première option est envisageable.»* Il va de soi qu'une notation décrédibilisée au plan certificatif n'aura plus dans les classes qu'une importance anecdotique, avant de disparaître. Toute comparaison avec le passé deviendra alors de facto impossible, et nos modernes pédagogues auront ainsi réussi à «du passé, faire table rase».

Une école sans racines

Car le passé est discriminant, inégalitaire, suspect: il véhicule avec lui l'histoire des élèves et de leurs familles, avec lui les «boîtes noires» acquièrent une épaisseur, une singularité, une personnalité, une histoire particulière, donc discriminante, donc forcément inégalitaire. Pire encore, pour les Diafoireux de l'éducation, le passé constitue l'origine d'une culture instituant, dans chaque discipline, la marque profonde et indélébile d'une intention civilisationnelle qui s'oppose à la libre expression de «l'apprenant», toujours survalorisée en tant que «centre» du monde scolaire. Ainsi, ces conceptions ont réussi à faire croire à une nouvelle génération de professeurs qu'enseigner consistait principalement à caresser l'apprenant dans le sens du poil, et non pas à le faire devenir autre qu'il est, à le confronter à sa localisation dans l'histoire des idées et des hommes, à l'inscrire dans un projet civilisationnel... Termes terribles qui, à l'heure du relativisme culturel tous azimuts, conduisent le professeur vers la chemise de soufre...

Avec la volonté terrible de ne pas favoriser «les héritiers», on a été jusqu'à détruire l'héritage, à ne plus enseigner en tant que telle la culture humaniste française et occidentale au travers de ces textes fondateurs, mais en les considérant uniquement en tant que vecteurs d'études, créateurs de postures, bref en leur déniaient tout sens, justement: comment s'étonner que l'élève affronte un «problème du sens» lorsque le professeur, aux ordres du programme, fait tout pour détruire ce dernier ? Le socle relaie joyeusement cette mortification de la culture humaniste, se gardant bien de faire référence, par exemple, à l'étude des langues anciennes, ou régionales, lesquelles n'étant pas ressenties comme étant accessibles à tous, devront demain n'être accessibles pour personne. Tel est le sens «commun» du socle.

Ainsi, tout a été fait, avec succès, et le socle n'en est que l'avatar ultime, pour détourner les professeurs de leur cœur de métier, pour qu'ils ne se réfèrent pas à leurs compétences disciplinaires, mais aux méthodes Diafoireuses bien en cour, et leur évaluation même n'est plus fonction des résultats de leurs élèves, de la structuration, de la

clarté et de la qualité de leurs cours, mais de leur soumission aux divers ukases de la pédagogie socioconstructiviste d'essence Bourdivine, qui voulait construire l'homme nouveau et n'a abouti qu'à l'émergence des nouveaux cancrs. La pression de l'orthodoxie pédagogique à laquelle sont soumis les nouveaux professeurs instille, inexorablement, la nécessité pour eux d'une justification perpétuelle de l'acte d'enseigner: *malgré les secours notables que certains pédagogues officiels ont apportés à la sottise naturelle de l'esprit humain, jamais je n'aurais cru que l'éducation nationale ait pu marcher avec une telle célérité dans la voie de la médiocrité* (9).

Au nom d'une idéologie mortifère, celle d'un Bourdieu et de ses séides, et d'une conception utilitariste de l'enseignement, l'avenir de l'enseignement est engagé. Nous savions depuis longtemps que, pour les révolutionnaires de la pédagogie, la république n'avait pas besoin de savants. Aujourd'hui, les mêmes se préparent à couper les "têtes"... de classe. Si l'on n'y prend garde, Le socle sera la stèle funéraire qui marquera la tombe où résideront les espoirs déçus d'une éducation humaniste, exigeante, rigoureuse et donc porteuse de valeurs, remplacée par de vagues certifications, futurs assignats de la pensée qui n'abuseront que les victimes ultimes de ce système délétère: les élèves.

R Raynal

- (1) Assemblée nationale, rapport d'information 2446 du 7 avril 2010, par J Groperrin.
- (2) Bourdieu inside!
- (3) Ce qui est heureux, tout de même, pour le principe de causalité !
- (4) Ou plutôt, en réalité, contingents; mais ce point seul nécessiterai de longs développements historiques.
- (5) Passant de la conception Derridienne à celle de José Mauvais...
- (6) Toute ressemblance avec une oeuvre existante ne saurait être que totalement volontaire et entièrement revendiquée (merci Mr Rostand).
- (7) Rapport Groperrin, p. 61
- (8) Rapport Groperrin, p. 60
- (9) Merci à M. Baudelaire qui m'a autorisé par anticipation à faire dévier de sa route son introduction aux Fleurs du mal que nous cueillerons dès demain dans nos classes...