



HAL
open science

Le sens du commun

Vincent Charbonnier

► **To cite this version:**

| Vincent Charbonnier. Le sens du commun. 2012. ensl-00759833v1

HAL Id: ensl-00759833

<https://ens-lyon.hal.science/ensl-00759833v1>

Preprint submitted on 3 Dec 2012 (v1), last revised 17 Sep 2014 (v2)

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

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, 496a

On affirme, souvent dans un mélange d'admiration et d'agacement, que l'École est « une passion française ». Ce disant, on néglige cependant la possibilité qu'il ne s'agit peut-être pas d'une « passion triste », et que, le fût-elle, cette passion n'est probablement pas sans raison(s) ni sans fondement(s). À tout le moins, s'ancre t-elle profondément dans l'histoire politique française et plus exactement dans l'événement encore fondateur de sa modernité politique qu'est la Révolution française. L'École en effet, c'est (*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 c'est dire aussi que l'École est toujours conçue comme le creuset primordial de la communauté nationale, civile et politique, de son institution comme de sa pérennisation. Pour le dire autrement, la vocation et le sens profond de l'École de la République c'est, en France comme partout ailleurs semble t-il, de produire du *commun*.

Dès lors, il ne surprendra guère que l'institution *politique* du « Socle commun des connaissances et des compétences » n'hésite pas 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 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, toujours un peu convenue en pareilles circonstances, le point important réside dans la « déduction » qui s'ensuit, et qui se trouve au point de départ de notre réflexion. Il s'agit de l'affirmation selon laquelle, *au fond*, le socle commun et la culture commune désignent la *même* chose. Ainsi G. de Robien, alors ministre de l'Éducation nationale, affirme t-il : « Qu'est-ce

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

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 historiquement circonscrite, D. Raulin – ancien secrétaire général du Conseil national des programmes, mis en place par loi d'orientation sur l'éducation de 1989 – considère pour sa part le « Socle commun » comme un aboutissement : « on peut situer, écrit-il d'emblée, le début de la construction effective du socle commun, à la publication du Plan Langevin-Wallon en 1947 », précisant 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, l'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, le plus souvent quadrangulaire nous précise le lexicographe, sur laquelle repose un édifice, une colonne, ou qui sert de support à une statue, une pendule, une lampe, un vase, etc. » (*Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française « Le Robert »*). Au figuré, on entendra une réalité stable et fixe, une idée qui est du reste abondée par la métaphore des « piliers » pour désigner les compétences du « Socle ». Quant à elle, l'idée de culture désigne, en profond rapport avec son premier sens « d'action de cultiver la terre », 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 est donc une réalité d'ordre plus symbolique et immatériel, emportant 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.

Le « Socle » et la culture dénotant ainsi des réalités aussi dissemblables l'une de l'autre, surgit immanquablement une question qui n'est pas subsidiaire du *sens* de ce commun, lequel ne peut, de toute évidence, être tout à fait le même pour l'une et l'autre et que donc, l'identification du « Socle » et de la culture par une adjectivation *commune* fait problème.

La thèse que nous voudrions ici soutenir et défendre est la suivante : le commun *selon* le « socle » est un commun *faible*, c'est-à-dire *faiblement commun*, qu'il est plutôt un dénominateur commun, strictement *nominal* en un sens. Par contre-coup, cette thèse appelle immédiatement la question, pendante du commun selon « culture », dont nous esquisserons quelques linéaments pour conclure (provisoirement).

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* », lesquelles se déclinent à leur tour en « *connaissances* », « *capacités* » et « *attitudes* ». Si l'on y joint l'article 2 de la même loi (art. L. 111-1 du Code de l'Éducation) stipulant notamment 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 », il est alors possible d'affirmer que le Socle commun des connaissances et des compétences « *est le ciment*

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

de la Nation » puisqu'il s'agit « d'un ensemble de valeurs, de savoirs, de langages et de pratiques » (France, 2006, p. 21).

Relevons de prime 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. Retenons 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 au moins deux décennies. 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 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie* publiée en 2006. Celle-ci 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).

On peut à cet égard relever le fait que l'appui sur la *Proposition de recommandation* consiste moins en une translation qu'en une *accommodation* de ces exigences. 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 plus nettement affirmé que dans la *Proposition de recommandation*. On soulignera enfin, comme le fait malicieusement P. 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 s'ajoute à 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.

L'analyse du « Socle » et de sa structuration en assigne très rapidement un trait saillant, effleuré lorsque nous avons évoqué son ambition. Il s'agit de son *exigence de complétude*, qui est une double exigence en fait, 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 mieux, d'une *résille*.

La compétence apparaît alors comme une méta-notion, une concaténation qui se *dé-compose* en *connaissances*, *capacités* et *attitudes*.

Et cette résille fait problème en ceci que sa consistance (ontologique) 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 ? –, 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 ou encore des nœuds (des

noeuements possibles) entre elles. Mais ni la validité de ces liens n'est clairement saisissable, ni leur pertinence clairement établie, offrant le sentiment d'une élégante banalité 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* : des connaissances *dans* des capacités, des capacités *dans* des attitudes, selon une perspective « descendante », éventuellement hiérarchique, du général *aux particuliers*.

Cette question de la consistance de la 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 ² ») et discret (les évaluations à la fin de chaque cycle de la scolarité obligatoire). Si bien que, comme nous l'avons déjà dit, le « Socle » constitue moins un socle 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 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*.

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 – de « l'*auctorialité* » (Leclerc, 1999) –, exercée par la structuration disciplinaire des apprentissages scolaires. S'émanciper de la mainmise disciplinaire, 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 du sujet apprenant qui est sans doute ici visé par cette levée de la mainmise. C'est le thème de la considération qu'il mérite ainsi que de la valorisation de ses différences intrinsèques, irréfragablement(s) singulier(e)s. S'esquisse en ce point, les linéaments d'une anthropologie politique et cognitive, résolument individualiste et post-moderne, sur laquelle nous reviendrons un plus loin et qui, selon nous, est le fin mot du « Socle ».

2. 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 ».

Reprenant à son compte la fameuse réflexion de Montaigne dans ses *Essais*, préférant « une tête bien faite à une tête bien pleine » – que des siècles de glose ont transformé en adage et dont on omet souvent de rappeler qu’il s’adressait d’abord au précepteur –, reprenant implicitement cette réflexion donc, 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 le « doublet empirico-transcendantal » (Foucault) constitutif de la *philosophie* du Socle commun des connaissances et des compétences, 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 (trente ?) dernières années (référence ?), repose sur une conception et une acception restreintes de la notion de discipline scolaire, dont J.-C. Forquin (2008, p. 153) nous rappelle, 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). Et cette conception se fonde et s’abandonne peut-être 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 dans *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*³.

Mais l’essentiel réside plutôt 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 exemple – comme, du reste, 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 le restreindre au seul « curriculum prescrit », lui-même confondu avec le « curriculum explicite ». Or, comme de nombreux travaux l’ont dorénavant bien établi, le curriculum est en vérité beaucoup plus large que sa définition technique, et qu’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*, que l’on pourrait traduire par « curriculum implicite », renvoie alors à la culture ou plus exactement, au procès anthropologique

3. Cf., pour une perspective historique, le travail de G. Jeanmart (2007) qui croise d’ailleurs Foucault.

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 savoir-*faire* et de savoir-*être* – de savoir-*que*, savoir-*quoi*, savoir-*comment*... Sans pratiques nouées, les savoirs, et *a fortiori* les savoirs scolaires, sont *muets*.

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 nous dit 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 *koinè*, un lieu commun assurément, 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 précisons-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 capitaliste⁴, laquelle tend à se *subordonner* les fonctions de transmission et d'enculturation assurées par l'école –, elle réduit la

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

culture à un surcroît. Tous ces changements participent « d'une extension de la rationalité (entendue au sens général que donne Weber à ce terme, 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, c'est-à-dire, *faiblement commun* ?

Sans craindre le paradoxe, souvent apparent (ce qui explique probablement leur fortune), nous dirons d'abord que sa faiblesse réside précisément dans la force, ou plutôt la puissance de normativité qu'il porte et dont la substantialité réside de manière *cardinale*, au double sens de pivot et d'orientation, dans la notion de compétences. *Locus communis* des politiques d'éducation et de formation, la notion de « compétences » est le noyau d'une *koinè*, d'un nouveau *sens commun* quant à l'École notamment. Une notion qui a, en effet, 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, qui convertit le sombre métal des connaissances en éclat des attitudes. À cette démiurgie, s'ajoute une dimension miraculeuse, thaumaturgique, dans la mesure où 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 idiosyncrasique, ontologiquement individuelle, 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'enculturation (Bruner, Vygotski, Wallon) mais plutôt d'acculturation 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 en eux-mêmes mais sont directement hérités d'une anthropologie, politique et cognitive, de type fonctionnaliste et résolument individualiste, portée par l'organisation économique, politique et sociale actuelle (capitaliste), 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, son « œuvre(ment) ». *Le socle reformule une anthropologie et une anthropologie de la connaissance postmoderne*.

Désœuvré est le commun, 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, fluides et prises dans le flux d'une mondialisation liquéfiant (Tosel, 2008). Le commun c'est alors une humanité déshumanisée, une commodité arithmétique, un « comme un », pour penser une pluralité d'atomes dépourvue de *clinamen*. 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.
- 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 : MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (2006). *École et collège : tout ce que nos enfants doivent savoir*, présenté par G. de Robien. Paris : SCÉREN/CNDP ; Éd. XO.
- HARLÉ 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 : SCÉREN/CNDP ; Hachette.
- ROMIAN H. [dir.] (2000). *Pour une culture commune de la maternelle à l'université*. Paris : Hachette.
- ROPÉ F. (2005). « Compétence ». In P. Champy & C. Étévé (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Retz, p. 198.
- ROPÉ 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.