

Rudiments intéressant le « socle », à propos d'un « socle de connaissances » très discutable, par Jacques Ardoino, octobre 2004

Pour proposer un exemple de ce que nous entendons, ici, par **écoute critique des termes** privilégiés par un, ou des, auteur(s), et par **travail approfondi à partir du langage trivial**, profitons de la récente remise du rapport au Ministre de l'éducation contenant les conclusions et les préconisations de la dite « commission Thelot » sur l'école publique. Il s'agit, on le sait, d'une consultation assez vaste, commencée sous le ministère Ferry, terminée sous le ministère Fillon, évidemment onéreuse, mettant à contribution, pour l'ensemble de la France, les opinions, les avis, voire les compétences, d'un grand nombre d'acteurs et de partenaires du système éducatif, dans la perspective d'une réhabilitation de l'école publique, jusque là de plus en plus battue en brèche au fil de l'évolution marquant les dernières décennies. Sitôt connues les grandes lignes de l'étude et les recommandations qui l'accompagnent (restauration de l'autorité, centration sur les enseignants plus que sur les élèves, priorité aux savoirs fondamentaux), comme à l'accoutumée les résistances se font jour et, une fois de plus, s'ajoutant au cortège de réformes jalonnant le dernier demi-siècle, les chœurs d'opposants n'hésiteront guère à brocarder « la montagne qui accouche [à nouveau] d'une souris ». Dans ce jeu politique des plus classiques, s'apparentant certes au comique de boulevard, mais tenant tout autant à « la compulsion de répétition », un détail, facilement réputé insignifiant, risquerait alors de passer inaperçu : l'auteur principal, ou le coordonnateur, du rapport qui ne saurait sans grave mauvaise foi être taxé d'analphabétisme et dont on peut légitimement attendre, en fonction des responsabilités qui étaient les siennes, qu'il ait « pesé ses mots » insiste résolument sur le terme « socle » (socle commun de connaissances). L'analyse de contenu, du rapport lui-même, comme de sa présentation orale reprise et encore amplifiée par les *medias*, l'établissent de façon difficilement contestable. Dans ce contexte, le mot socle devient un terme clef et s'auréole du statut d'innovation. Il ne saurait être anodin. Il est là, à l'évidence, pour se substituer à « base », à « fondation », ou à « fondement »¹ (avec tous les risques attendant aux fondamentalismes), voire à « essentiel » (y compris au sens platonicien volontiers privilégié par la philosophe Alain). Il tient certainement aussi à se distinguer du « SMIG de connaissances » du rapport Fauroux. Mais, justement, l'intentionnalité de cet évitement, au départ simple recherche d'une forme un peu plus subtile de « politiquement correct », va nous faire basculer de Charybde en Scylla pour sombrer dans un charabia définitivement inintelligible au risque de friser le non sens ou de faire advenir, ce qu'il souhaitait probablement éviter, un conflit entre des épistémologies radicalement hétérogènes.

Que veut dire usuellement le mot socle ? Qu'est ce que l'auteur, ou les auteurs, veulent lui faire dire ? Quelle est, alors, leur légitimité pour ce faire ? Autrement dit, jusqu'où peuvent-ils prétendre aller ? Quelles sont les limites qu'ils rencontrent, et qu'ils doivent assumer, compte tenu de l'étymologie, des usages, des différentes acceptions du terme, dans l'histoire de notre culture ? En effet, hors certaines licences poétiques, et encore !, un vocable ne peut se contenter d'une définition purement arbitraire. Il a une histoire et son intelligibilité en dépend. J'ai le pouvoir de lui donner un sens mais ce dernier dépend aussi, dans une large mesure, des significations qu'il peut revêtir pour les autres, elles mêmes tributaires de leurs représentations. Habituellement, quelles que puissent être ses formes, métaphorique ou métonymique, ou la nature de ses emplois, le socle est un support, un élément matériel, inerte, extérieur à ce qu'il soutient, rehaussant, mettant éventuellement esthétiquement en valeur ce à quoi il s'ordonne et dont il va parfois contribuer à assurer l'équilibre et la stabilité. De la sorte, il est, par construction, irrémédiablement accessoire en regard d'un objet principal auquel il renvoie le plus souvent. Ainsi le socle d'une pendule, d'un lit, d'une statue, d'une colonne, d'une tour, d'un canon, d'une mappemonde, d'un édifice... L'étymologie ne manque

d'ailleurs pas d'être, à l'occasion, divertissante. Socle apparaît dans notre langue, vers 1674, emprunté à l'italien *zoccolo* (sabot), lui même dérivé du latin *socculus*, diminutif de *soccus* (sorte de pantoufle portée par les femmes et par les hommes à la maison, puis chaussures basses qu'utilisaient les acteurs comiques - ce dernier sens se retrouvera encore dans les mots français socque et socquette). L'une des **extrémités du corps** constituée par les pieds, avec leur fonction de polygone de sustentation, fait ainsi déjà un clin d'œil, si ce n'est un discret écho, à l'**extrémisme** d'un retour farouche aux origines. C'est, aussi, pourquoi « socle » est fréquemment synonyme de piédestal ou d'acrotère. On a pu croire, dans le passé, que le « soc » (pièce métallique tranchante d'une charrue) gardait quelque parenté avec le latin *soccus* et le français socque, dans la mesure où la partie métallique vient littéralement « chausser » la pièce de bois qui en constitue le support. Mais cette supposition est maintenant tombée en désuétude : soc semblant dériver du gaulois et socle du latin. Le terme socle est surtout employé en architecture où il désigne la base, le plus souvent quadrangulaire, sur laquelle repose, en s'y inscrivant, une construction beaucoup plus importante en taille et en volume (plus spécialement, c'est également l'espace réservé pour être le lieu de toutes les décorations d'architecture ou d'édifices) ; en menuiserie ; en serrurerie ; en marbrerie... L'idée la plus commune à ces différents emplois est celle de « base », non seulement en termes d'appui mais aussi en impliquant une référence privilégiée à l'espace différenciant le haut et le bas (« la France d'en bas »), cette hypertrophie spatiale influant sans doute sur une réification (Luckacs, Gabel), une « fausse conscience » (sorte de coupure dialectique) des données temporelles et historiques vécues et éprouvées, plus biologiques, psychologiques ou sociologiques, finalement, que logiques ou mécaniques. L'autre idée, tout aussi constante, est celle d'un équilibre conçu *a priori*, calculé, et construit en conséquence, entre les masses respectives de deux ensembles distincts, inertes l'un comme l'autre : le socle, d'une part, et ce qu'il supporte, d'autre part, soumis, bien entendu, à des rapports d'extériorités réciproques. Nous sommes, ici, dans le cadre de l'entropie ordinaire. Il ne reste aucune place, ni aucun temps (au sens d'une durée) pour des processus vivants dynamiques d'appropriation, de maturation, d'interactions. Le « socle de connaissance ne se réfère qu'à des apprentissages, à des programmes. La « negentropie » la plus élémentaire prêtée aux jeux propres à l'information y reste tout à fait hors de portée.

En fait, parler de **savoirs** (« savoir », « savoir faire », réputés plus objectivables, mais aussi « savoir être et devenir en relation avec autrui » nécessairement intersubjectif) ou de **connaissances** (plus **reliées** à des sujets personnels ou sociaux), de **cultures** (aussi bien en termes de « culture cultivée » qu'au sens anthropologique), d'**éducation**, enfin, suppose, au contraire, une « vision du Monde » et, à travers ses diverses traductions scientifiques, politiques ou stratégiques, des **modèles épistémologiques** tout à fait opposés à la représentation première du « socle » dont nous sommes partis. Celle-ci se prêtait bien, néanmoins, à l'**empilement des connaissances** auquel l'institution scolaire ne nous a que trop habitués. Les rudiments du savoir vont certes être inculqués. Ils feront l'objet d'apprentissages distincts et successifs. Mais aussi, chemin faisant, ils se combineront, s'altéreront, entre eux. Ils évolueront et se transformeront. Il y aura développement, croissance et maturation en fonction de la diversité des terrains propres à chacun, au cœur même des temporalités où ils s'enracinent. Nous ne sommes plus dans le cadre d'une pensée linéaire et disjonctive, mais dans celui, plus holistique, d'une approche systémique (systèmes clos/systèmes ouverts). L'articulation plurielle et dialogique, si ce n'est plus franchement dialectique, de l'Universel, du Particulier et du Singulier devient une des conditions de leur « compréhension », et non plus de leur seule « explication » (plus hypothético-déductive). Les parcours de l'acculturation sont évidemment constitués de « trajectoires », mais aussi de « cheminements » plus fantaisistes. Ces modèles du **vivant**, requérant de surcroît

l'intelligence de la **surprise** (à ne pas confondre avec l'étonnement²) parce qu'elle est véritablement signe de l'**altérité** et de l'**altération**, sont ceux de la **complexité** (Edgar Morin), et non plus ceux de la complication correspondant à l'analytique cartésienne. Les métaphores privilégiées sont celles de l'**organisme**, beaucoup plus encore que celles mécaniques de l'**organisation** (si ce n'est « machiniques »). Non seulement « statique » et « dynamique » (aux sens classiques de la physique) s'y opposent, mais leur **élaboration**, qui ne saurait se confondre avec l'image d'une **construction**, suppose encore de repérer, au sein des sciences humaines et sociales, un tissu vivant, une dynamique des groupes, des « ensembles pratiques » (Sartre) conjuguant psychologie, sociologie et psychologie sociale, supposant des liens sociaux, inter relationnels, liant entre eux, au moins autant par des « effets de sens » que par des « effets de force », des **individus**, des **personnes**, des **sujets**.

A force de vouloir homogénéiser à outrance les paradigmes implicitement assumés, on déboucherait même, à l'occasion d'un tel mélange, ou d'une telle confusion, bien éloignés d'un **métissage**, sur un véritable contresens en fonction duquel le socle, le support initial, deviendrait lui même l'**ensemble** élémentaire de connaissances, avant tout recensées, repérées, additionnées, hiérarchisées, mais, paradoxalement, de façon incompréhensible, interactionnellement liées, appropriées par des sujets, assimilées, interdépendantes, qu'il était censé présenter et soutenir. A la faveur d'une géométrie quelque peu surréaliste, la périphérie deviendrait ainsi « centre » et « noyau », du moins dans le cadre d'une construction rationnelle, programmatique, où l'élève se retrouve magistralement oublié quant à ses particularités. En dépit d'une centration sur l'idée de base, la « base sociale » reste bizarrement ignorée. En fait, deux systèmes de pensée hétérogènes coexistent, ici, de façon contradictoire, ce qui est au demeurant assez fréquent, mais, surtout ils ne sont ni **repérés**, ni **distingués**. Plus politiquement encore, le socle, dans son intentionnalité minimaliste (en tant que tel un socle est, par définition, ouvert), laisse porte béante, pour la suite, à des choix occasionnels, opportunistes et circonstanciels qui se donneront évidemment à voir comme autant de gages démocratiques, alors qu'ils pourront tout aussi bien tendre vers l'insignifiance ou l'arbitraire.

Dans ces conditions, continuer à parler avec délectation d'un « socle de connaissances » serait particulièrement inepte. « Pourquoi » ou « pour quoi », alors, avoir choisi cette formulation ? Ce qui nous semble important, dans cette analyse très succincte, n'est pas le défaut du « mot juste », l'absence du terme plus approprié, mais, plutôt, les significations que recèlent et révèlent éventuellement les embarras de langage quand on les interroge de façon plus critique. L'inspiration profonde du rapport Thélot nous semble tenir résolument à un retour aux valeurs traditionnelles³, à un « pèlerinage aux sources », comme cela a été déjà fort bien dit par ailleurs. Le passé s'y retrouve garant du présent, et même du futur pour permettre de prévoir celui-ci. Le temps vécu, la durée, sont quasiment abolis. L'épistémologie de la **preuve** l'emporte à nouveau sur celle plus imparfaite du **témoignage**⁴. Les idées d'émergence, voire d'**énaction**, plus biologiques, liées à des **seuils**, n'ont aucun droit de cité. L'idée même du socle, parce que matérielle, induit, implique, une ingénierie physique ou sociale à dominante pragmatique dont les « dessous » idéologiques, quand ils sont questionnés, laissent apparaître, en fin de compte, une rationalité étriquée d'autant plus dangereuse qu'elle avance masquée, en privilégiant une ambition de maîtrise (et de contrôle) caractérisant justement les métiers et les tâches « impossibles » (gouvernement des hommes, éducation, psychothérapie) bien repérés par Freud. Ordre, cohérence et autorité prédominant, renvoyant, peut être à une théologie de la « découverte » et de la « créature », dues à la croyance en un « créateur suprême » beaucoup plus qu'à la philosophie critique d'une « création continuée » aux seuls niveaux de l'humain, de la nature et de la culture (Castoriadis). Comme le voulaient autrefois

les classiques, « ce qui se conçoit bien s'énonce clairement et les mots pour le dire viennent aisément ». Tout est centré sur l'auteur, l'orateur. Les « autres » (auditeurs, élèves) n'ont qu'à bien se tenir. L'imaginaire, les régressions, les résistances, l'irrationnel, le « *demens* » indissociable du « *sapiens* », ne font pas partie de la réalité, si ce n'est en tant que pathologie. Les obstacles au progrès sont les contradictions qu'on pense pouvoir résoudre et les erreurs de méthodes qui doivent être corrigées. Parce que premier, logiquement, l'élémentaire redevient alors l'essentiel.

Le « socle », en question dans cet article, ne pouvait, finalement, être que celui de la « statue du commandeur ». Ce ne sont pas, en effet, le « socle commun de connaissances », ni leur « bouquet » élémentaire, pouvant toujours donner lieu par la suite à autant de programmes faussement réputés démocratiques, qui vont réellement ouvrir à une culture cultivée, mais, bien plutôt, la dynamique conflictuelle de l'ensemble d'un système éducatif fondé par des finalités, des visées, des options politiques, des valeurs..., ouvertes, de surcroît, aux particularités du vivant (psychologiques, sociologiques, psychosociologiques, ethnologiques, anthropologiques, historiques... donc appelant une lecture multiréférentielle)⁵, voire à sa représentation dialectique, qui permettront un tel accès à l'assimilation créatives savoirs et des connaissances ostensiblement convoitée. Gageons, pour l'avenir, que la majeure partie des critiques argumentées, pouvant être portées par la suite au rapport Thélot, retrouveront la veine initiale ouverte par cet « acte manqué » et jalonnée par les contresens auxquels il aura pu donner matière.

Pour revenir à notre point de départ, tout mot, vocable, terme, notion, concept... peut, en respectant la même démarche, faire l'objet d'un travail de même nature.

(1) Fondement, fondamental, ayant au moins le mérite d'ouvrir à des horizons plus philosophiques, plus larges, moins strictement délimités, moins techniques.

(2) Cf. Jacques Ardoino, « Discernement entre pédagogie de l'étonnement et pédagogies de la surprise » (A propos d'une articulation entre formations initiales et formations continues), colloque AFIRSE, Pau, 2003.

(3) vérifiant cette superbe définition de la « réforme », chère à la théologie protestante : « retour à la pureté primitive d'une règle corrompue par l'usage ». Ici, « l'extrémisme » est sans fard et rejoint plus explicitement « l'extrémité », à l'occasion pédestre, d'une base.

(4) Cf. Jacques Ardoino in « Eloge de l'ambiguïté », hommage à André Demichel, à paraître Université de Lyon, 2005.

(5) Cf. Jacques Ardoino, "L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives" *Pratiques de Formation-Analyses*, N° 25-26, Université de Paris VIII, Paris 1993 et « Le devenir de la multiréférentialité » (collectif), *Pratiques de Formation-Analyses*, N° 36, Université de Paris VIII, Paris, 1999.