

Pour l'instauration d'un smic culturel à l'école. Quelques éclaircissements.

For the Establishment of a Minimum Cultural Wage in Schools

Christian BAUDELLOT and Roger ESTABLET

Savoirs institués, savoirs informels
Volume 23, Number 1, printemps 1991

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/001026ar>
DOI: <https://doi.org/10.7202/001026ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Presses de l'Université de Montréal

ISSN

0038-030X (print)
1492-1375 (digital)

[Explore this journal](#)

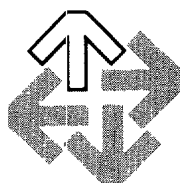
Cite this article

BAUDELLOT, C. & ESTABLET, R. (1991). Pour l'instauration d'un smic culturel à l'école. Quelques éclaircissements. *Sociologie et sociétés*, 23 (1), 181-187.
<https://doi.org/10.7202/001026ar>

Article abstract

As a followup to their study, *Le niveau monte*, C. Baudelot and R. Establet transpose, in metaphorical terms, the problem of guaranteed minimum wage into the school context. They examine here a proposal for a minimum knowledge base to which the most deprived student in the school system would have the right. This guaranteed minimum cultural wage would introduce from their point of view different control and evaluation procedures into the school, bring about a continual upgrading of curriculum content and favor a better compromise procedure between actors with divergent interests. The application of this proposal, at once ambitious and modest, would have the effect of bringing elites and the masses closer together, and seems, upon reflection, more realistic than the promise of 80 % Bachelor degrees by the year 2000.

Pour l'instauration d'un smic culturel à l'école. Quelques éclaircissements.



CHRISTIAN BAUDELLOT
et ROGER ESTABLET

«Il est bon parce qu'il est meilleur, il est mauvais parce qu'il est pire, il en sait assez puisqu'il en sait plus que son voisin.» Tels sont aujourd'hui les principes au nom desquels on évalue, de façon implicite ou explicite, à la fois le niveau individuel des élèves et le rendement global du système scolaire. Cette conception élitiste et sélective de l'école, à l'œuvre dans la plupart des pays capitalistes, engendre un pilotage du système scolaire à partir de son sommet. La compétition devient alors le régulateur de tous les apprentissages, même les plus précoces et les plus fondamentaux. Du point de vue de la démocratie, la vraie question est ailleurs et nous la formulons ainsi: «Quel est le bagage minimum que doit posséder à la sortie de l'école le plus mauvais élève du plus mauvais des collèges?» Il s'agit là d'un renversement radical des perspectives.

L'expérience montre en effet que cette régulation des scolarités par la compétition, maximale au sommet, se caractérise en fait par un rendement décroissant à mesure qu'on s'éloigne des élites scolaires. En France, le niveau a eu beau s'élever en moyenne, il reste encore aujourd'hui une quantité substantielle de jeunes qui sortent de l'école sans maîtriser les éléments fondamentaux du savoir: près de 150 000 chaque année. L'élévation générale du plafond n'a exercé aucun effet d'entraînement sur le relèvement du plancher. C'est un fait: les écarts se sont creusés entre une élite plus nombreuse et mieux formée et un peloton de queue qui s'étoffe, s'étire et s'essouffle. La prise en compte de cet état de fait nous a conduits à reconsidérer avec le plus grand sérieux la formule proposée en 1975 par René Haby, alors ministre de l'Éducation nationale: le *smic culturel*.

Incomprise et combattue en 1975, la formule en intrigua plus d'un en 1989¹. À l'aube du Troisième Millénaire, la France scolaire n'en était plus au SMIC, cet objectif misérable de l'immédiat après-guerre; sous la houlette des ministres de droite et de gauche, réconciliés pour la circonstance, on proposait à la nation un objectif beaucoup plus glorieux: conduire tous les enfants au niveau du baccalauréat. Tous les enfants? Enfin presque: quatre-vingt pour cent pour l'un, soixante-quatorze pour l'autre. Divisés sur la proportion, ils étaient

1. Christian BAUDELLOT, Roger ESTABLET (1989), *Le niveau monte*, Paris, Seuil.

bien d'accord pour exclure de l'objectif le cinquième ou le quart d'une génération. Pour demeurer un objectif ambitieux, le baccalauréat devait encore exclure.

Ce contexte triomphaliste laissait peu de chances à la prise en considération d'un objectif apparemment plus modeste qui fleurait bon le misérabilisme et manquait trop ouvertement d'ambition. Le smic culturel était aussitôt assimilé à une aumône octroyée aux pauvres. Ne s'agissait-il pas de renforcer encore les ségrégations en limitant le bagage des uns à quelques rudiments (lire, écrire, compter) alors que la majorité raisonnait dans le cadre d'un univers culturel en pleine expansion ?

Dans une société stable, il y avait peut-être un sens à s'assurer que la majorité des élèves fussent bien dotés d'un viatique scolaire. Mais cet objectif est-il encore réaliste dans une société qui ne cesse de renouveler son fonds de connaissances scientifique et technique ? Autant de questions fondamentales qui méritent d'être éclaircies.

UNE MÉTAPHORE FÉCONDE

La métaphore du SMIC demande d'abord à être prise au sérieux et débarrassée d'un certain nombre d'à-prioris fondés sur sa méconnaissance. Sa transposition à l'univers scolaire ouvre en effet des pistes fécondes à la réflexion.

Instituer en 1945, le SMIG (salaire minimum interprofessionnel garanti) puis, en 1970, le SMIC (salaire minimum interprofessionnel de croissance) n'a signifié pour personne instaurer l'égalité des salaires, fonder une société sans classes, mettre fin à l'exploitation des ouvriers, voire jeter les premières bases de la construction du socialisme. Le SMIG puis le SMIC ne sont rien d'autre que des limites imposées à la fixation arbitraire des salaires par la concurrence sauvage d'un capitalisme dérégulé. Aucun syndicaliste ne considère comme méprisable l'instauration de ce minimum, et l'évolution spontanée du marché du travail vers la précarisation rend le SMIC et le contrôle du SMIC plus nécessaires que jamais. De plus en plus nombreux sont aujourd'hui les salariés qui perçoivent des rémunérations inférieures au SMIC. L'existence du SMIC, c'est-à-dire d'un plancher salarial de référence au-dessous duquel aucun travailleur ne devrait en principe être payé n'a d'autre part jamais menacé le versement de hauts salaires aux cadres ni même vraiment réussi à freiner l'envolée des rémunérations les plus élevées. Le SMIC ne constitue pas une menace directe pour les fins de mois des stars du showbiz ou des grands cadres de la banque.

Appliquer ce même principe à l'univers scolaire, c'est donc d'abord chercher à définir un savoir plancher en dessous duquel ne descendrait pas le plus mauvais élève du plus mauvais de nos collèges. Il s'agit d'abord et avant tout d'introduire une réglementation dans l'état de nature scolaire, comme une reconnaissance des droits des plus faibles dans un univers régi par la loi du plus fort. La chose s'impose d'autant plus que, loin d'avoir jamais été à l'abri des luttes sociales, l'école est aujourd'hui plus que jamais le lieu d'une compétition sans merci entre les élèves. Cette compétition scolaire fait des vainqueurs et des vaincus, en proportions bien différentes dans les différentes classes sociales. Or, telle est bien la fonction du SMIC dans le domaine des salaires, ou, si l'on préfère, de la sécurité sociale dans le domaine de la santé. Pourquoi répugnerait-on alors à introduire dans l'école le régulateur dont on salue le caractère démocratique sur le marché du travail ?

D'autant que certains caractères du SMIC doivent être examinés de près.

1. Le SMIC impose la mesure et le contrôle; salaire de référence, le salaire minimum est une grandeur précise et chiffrée, la même pour tous, d'une grande visibilité.

2. Le SMIC est un compromis fragile et polémique entre des partenaires dont les intérêts sont divergents (patrons, syndicats, État).

3. Le SMIC n'est pas une grandeur statique fixée pour l'éternité. Il fait l'objet d'un réajustement annuel, en fonction de la hausse des prix et de la croissance du produit national.

Examinons l'intérêt de transposer chacun de ces aspects à l'univers scolaire.

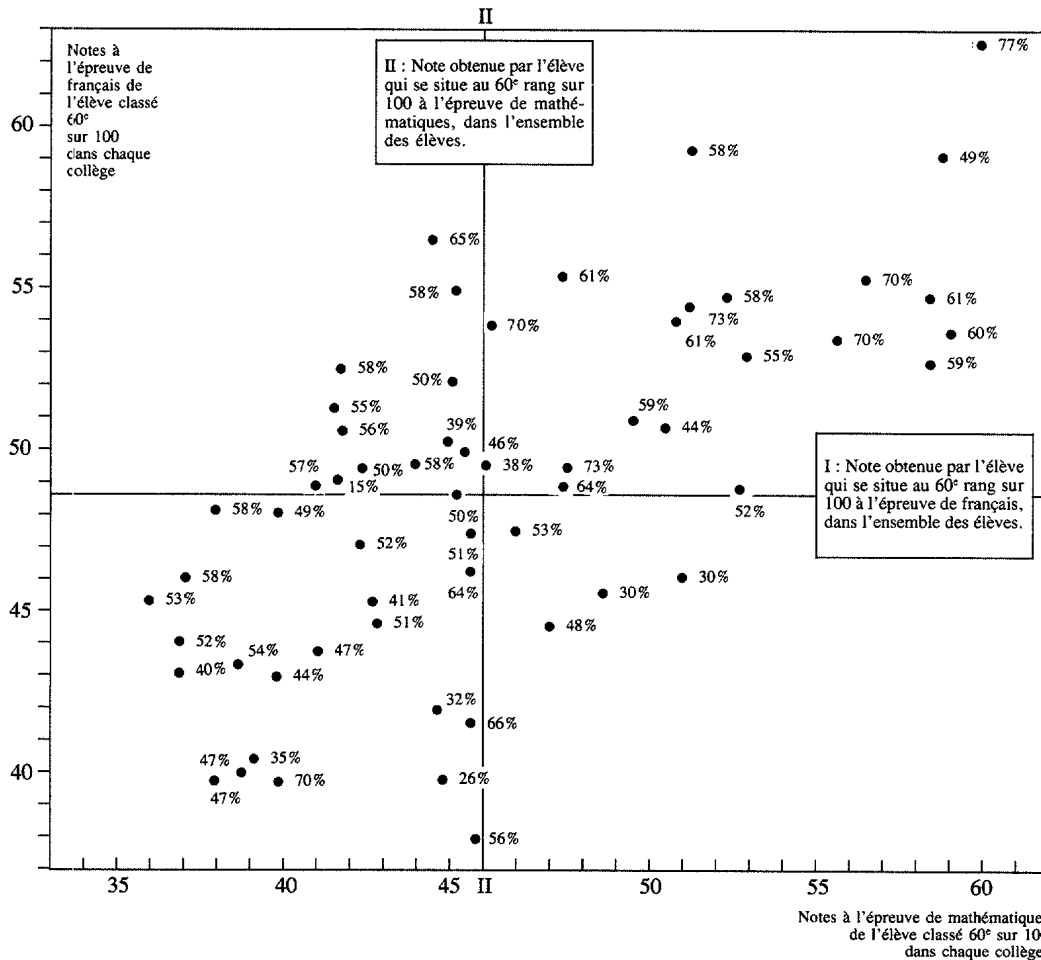
ÉVALUER

Instaurer un SMIC culturel implique qu'on en contrôle régulièrement l'acquisition par tous. L'introduction d'un SMIC culturel aurait donc, entre autres mérites, celui de doter l'école d'instruments d'évaluation qui lui font aujourd'hui cruellement défaut. Lorsqu'il s'agit, en effet, de comparer l'efficacité d'un établissement scolaire à un autre, on en est réduit à deux sortes de mesures; ou bien on s'en tient à ce que les élèves sont censés avoir appris sur la foi du programme, ou bien on considère les orientations dont ont bénéficié les élèves au terme de leur scolarité. Une expérience partielle d'évaluation des élèves en fin de troisième sur la base d'épreuves standardisées de mathématiques et de français permet de mettre en doute le bien-fondé des estimateurs spontanés de l'efficacité pédagogique: programme et sélection.

HÉTÉROGÉNÉITÉ DES COLLÈGES EN FIN DE PREMIER CYCLE

[1] HÉTÉROGÉNÉITÉ DES COLLÈGES EN FIN DE PREMIER CYCLE

(comparaison des performances en français et en mathématiques et pourcentages d'élèves de chaque collège proposés à l'admission en seconde)



Source : Repères et références statistiques².

2. Repères et références statistiques sur les enseignements et la formation, DEP, ministère de l'Éducation nationale de la Jeunesse et des Sports, 1989, p. 59.

Chaque point représente un collège. Sa position sur l'axe des abscisses est déterminée par la note obtenue en français par l'élève qui se situe au 60^e rang sur cent de l'ensemble des élèves. Sa position sur l'axe des ordonnées, par la note obtenue en mathématiques par l'élève qui se situe au 60^e rang sur cent de l'ensemble des élèves.

Le niveau des élèves estimé à partir de l'idée *a priori* qu'ils ont tous appris les mêmes notions puisqu'ils ont suivi le même cursus avec le même programme est évidemment erroné, vu la dispersion extrême des notes obtenues aux épreuves standardisées : de 35 à 60 en mathématiques et de 38 à 63 en français.

Si le niveau atteint dans les deux matières est généralement cohérent, d'importantes fluctuations sautent aux yeux. Il ne suffit donc pas de connaître le programme pour connaître les objectifs pédagogiques effectivement atteints; pas plus qu'il ne suffit de situer approximativement le collège dans une discipline pour avoir une idée exacte de son efficacité dans les autres.

Quant à la sélection à l'issue de la troisième, qui fait la réputation des bons collèges auprès des familles, on voit à quel point elle est trompeuse. On s'aperçoit en effet qu'elle est relativement indépendante des performances réalisées par les élèves. En haut et à droite du graphique, un collège oriente 77 pour cent de ses effectifs vers la seconde; il s'agit d'un très bon collège puisqu'il est situé au plus haut sur l'échelle des performances en mathématiques comme en français. Modèle de méritocratie et de cohérence pédagogique, ce collège est aussi une exception : très voisin par la performance de ses élèves, le collège situé sur le graphique immédiatement en dessous du premier est beaucoup plus sélectif, puisqu'il n'oriente que 49 pour cent de ses élèves vers la seconde. À l'inverse, tout en bas, à gauche, un collège qui fait partie des quatre collèges les plus faibles oriente quant à lui 70 pour cent de ses élèves vers la seconde³.

Voilà qui montre combien l'évaluation au jugé est arbitraire. Si l'on veut réellement connaître les objectifs réalisés à chacun des paliers de l'enseignement, et pas seulement au plus modeste, une définition et une évaluation précises des performances minimales exigées et obtenues sont indispensables⁴. Vouloir instaurer ces mesures au niveau de sortie le moins prestigieux, c'est donc exiger que les exigences de la pédagogie par objectif soient mises au service de toutes les scolarités, et notamment de celles des enfants originaires des milieux les plus défavorisés.

... ET DÉFINIR

L'évaluation est nécessaire mais la définition l'est plus encore. On aurait tort de penser en effet que proposer un savoir minimum aux élèves de la France de la fin du xx^e siècle est chose évidente, comme le voudrait la formule étatsunienne : *back to basics*. (retour aux rudiments). Cette formule est erronée sur plusieurs points. Elle suggère d'abord l'existence d'un âge d'or scolaire où le minimum au moins aurait été à la fois assuré et clairement défini. L'école d'aujourd'hui pêcherait par excès de sophistication. Le smic culturel signifierait alors un retour aux bonnes vieilles méthodes. Si c'est là le sens du reproche adressé par nos contradicteurs à notre proposition de smic culturel, nous le partageons.

Le fait le plus important que nous ayons mis en évidence à propos du niveau, c'est en effet l'extrême difficulté que l'école a toujours rencontrée pour assurer à tous les savoirs qu'elle décrit elle-même comme rudimentaires. Savoir lire et écrire font sans aucun doute partie du bagage minimal nécessaire à tout citoyen : ce sont donc des savoirs fondamentaux.

3. Marie Duru et Alain Mingat avaient déjà mis en évidence ces disparités dans les évaluations et les orientations, en fin de cinquième. Ils montraient en particulier qu'un élève, fils d'employé, âgé de 12 ans, avec 10/20 de moyenne a une probabilité d'accès en quatrième qui oscille de 48 pour cent à 95 pour cent selon le collège où il est scolarisé. DURU, M., MINGAT, A. (1988), *De l'orientation en fin de cinquième au fonctionnement du collège*, IREDU, CNRS, Université de Bourgogne, tome II, p. 97.

4. Voir LANDSCHAERE (1988), *Les Savoirs minimaux*, Paris, P.U.F.

Ce ne sont pas pour autant des savoirs rudimentaires qu'on pourrait diffuser sur la base de pédagogies elles aussi rudimentaires.

Apprendre à lire, quand les textes sont rédigés dans une orthographe élitiste et désinvolte, quand la tradition scolaire valorise des contenus littéraires souvent fort éloignés des préoccupations des enfants, est une entreprise qui présente des difficultés pour tous les enfants. On devine que ceux dont les ambitions scolaires sont les plus grandes et qui reçoivent de leur milieu familial aides et incitations pourront les vaincre plus facilement que les autres. Et il n'est pas facile, non plus, de savoir ce que «savoir lire» veut dire et de contrôler l'apprentissage chez ceux qui ne peuvent l'effectuer qu'à l'école.

Jean Vogler⁵ a soumis 2 171 élèves de CM2, en juin 1987, à une procédure d'évaluation des apprentissages effectivement maîtrisés. Les résultats des tests de lecture sont tout à fait instructifs. Les élèves ont répondu à 5 questions de contrôle, après la lecture silencieuse et personnelle de huit textes bien différents. Le pourcentage d'élèves ayant correctement lu les textes proposés varie de façon impressionnante d'un texte à l'autre: de 77 pour cent pour un texte de Marcel Pagnol, à 12 pour cent pour un texte qui concerne l'Angleterre du XIX^e siècle. L'auteur est amené à rechercher les facteurs qui favorisent ou, au contraire, découragent la lecture. La facilité formelle des textes, mesurée par la fréquence des mots longs, les connaissances préalables, qui peuvent orienter la lecture et favoriser les anticipations, la proximité de l'univers de référence du texte du monde de l'enfant, qui soutient l'intérêt du lecteur et lui donne une appréhension globale du sens, autant de facteurs favorables; que l'un de ces facteurs vienne à manquer et la tâche pour l'enfant est plus difficile. L'apprentissage de la lecture n'a rien de simple: c'est au contraire une œuvre de longue haleine qui n'est pas nécessairement achevée lorsque l'on finit ses classes primaires. Et elle exige un travail pédagogique diversifié et systématique, surtout à l'intention des élèves les plus faibles. Une école habituée à adopter les standards les plus élevés est mal préparée à enseigner des pratiques qui semblent aller de soi.

Quant à l'écriture, elle n'a jamais présenté de facilités particulières. Que l'on songe à la litanie des plaintes sur l'orthographe des bacheliers telle que l'a reconstituée avec science et humour André Chervel⁶. Cette montagne de difficultés est aussi vieille que l'école. Il n'est pas étonnant qu'on ait tant de mal à en venir à bout, même si les dernières évaluations enregistrent ici encore davantage de hausses que de baisses.

QUELS CONTENUS? QUI VA EN DÉCIDER?

Nous savons qu'aujourd'hui 9 pour cent des conscrits environ se débrouillent très mal avec l'écriture et la lecture. Nous savons aussi que la quasi-totalité des jeunes sont scolarisés de trois à seize ans. On ne peut pas consacrer treize ans d'école à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, même s'il faut savoir leur réserver la place nécessaire à la lutte contre l'illettrisme. Si l'on veut définir les autres contenus indispensables à la formation du citoyen d'aujourd'hui, il faut avoir présent à l'esprit que treize ans, c'est à la fois beaucoup et très peu. C'est beaucoup pour tous ceux qui sortiront de l'institution scolaire sans la moindre qualification reconnue (ils sont environ 150 000 chaque année en France aujourd'hui). C'est peu si l'on renonce à choisir entre les priorités. Il est hors de question de limiter les apprentissages fondamentaux à la lecture et à l'écriture; hors de question aussi de vouloir tout enseigner.

LA NÉCESSITÉ D'UN COMPROMIS

Or le choix des objectifs minimaux de formation déborde largement le cadre de l'école et les compétences des seuls professionnels de l'enseignement. C'est ici que la référence

5. VOGLER, Jean (1988), «Lire, écrire, compter au sortir de l'école élémentaire», *Éducation et Formations*, n° 14, janvier-mars.

6. CHERVEL, André (1984), *Le Monde de l'éducation*, n° 106, juin.

au SMIC salarial reprend son sens. Il s'agit bel et bien ici aussi d'un compromis polémique à trouver entre des acteurs aux intérêts divergents. Dans la place à accorder respectivement aux formations théoriques et aux savoir-faire pratiques, à l'étude et aux sports, aux sciences et aux lettres, à la culture générale et à la préparation au monde du travail, on a toutes les chances de voir s'opposer les acteurs sociaux concernés : les spécialistes des diverses disciplines, les parents d'élèves des différents milieux, les employeurs et les syndicats de salariés, les enseignants et les maîtres d'apprentissage. La définition de ce savoir minimum représente en effet un enjeu social décisif. Mais, après tout, n'en va-t-il pas de même pour le niveau du SMIC ou la Sécurité sociale? À l'école aussi, il faut se risquer aux compromis polémiques.

DES CONTENUS RÉVISABLES ET ÉVOLUTIFS

Pas plus qu'il ne se réduit à des savoirs rudimentaires qu'il serait facile de définir et d'enseigner, le SMIC culturel ne doit être conçu comme une réalité invariable. Indexé sur la hausse du coût de la vie, le SMIC salarial l'est aussi sur les produits de la croissance. Le SMIC culturel doit lui aussi être défini par référence au budget financier et au potentiel intellectuel de l'Éducation nationale. Et au niveau moyen assuré à l'ensemble des élèves. Il ne doit pas cesser d'évoluer.

Les compétences scolaires dont dispose une année donnée un individu sont fonction des compétences dont disposent tous les autres. Tout niveau scolaire est un niveau relatif qui se mesure par rapport à celui des autres. Dans un pays où 35 pour cent d'une génération accèdent au baccalauréat, les difficultés d'intégration de ceux dont le bagage scolaire se réduit au savoir minimal de la génération précédente ne peuvent que s'accroître. Un Certificat d'études primaires de la fin du XIX^e siècle permettait à ses détenteurs une socialisation complète; le même bagage risque fort aujourd'hui de rejeter ses titulaires dans les marges. Il faut donc revoir les contenus du smic à mesure que progresse la scolarisation et que se transforme la société dans son ensemble. Une langue étrangère et de l'informatique pour tous, pourquoi pas?

La revendication d'un SMIC culturel à l'école constitue un objectif à la fois ambitieux, modeste et néanmoins réaliste. Ambitieux, parce qu'il rompt avec le fonctionnement classique de notre système élitiste, tout entier organisé à partir de son sommet. Sa mise en œuvre risque donc de bousculer bien des réflexes et des comportements. L'incompréhension dénigrante qu'il suscite *a priori* relève de ces comportements. Il ne s'établira pas tout seul, il faudra beaucoup de travail et d'invention pour le mettre en œuvre, le contrôler et le faire évoluer. Mais c'est aussi un objectif modeste. Au même titre que l'autre, le SMIC culturel n'est jamais qu'une mesure défensive destinée à régler, autant que faire se peut, une société scolaire dominée par la loi du plus fort. À lui tout seul, le mot d'ordre n'est pas de nature à annihiler tous les effets de classe dans le système scolaire. L'insistance mise sur le développement des formations longues risque de développer encore la compétition scolaire et de creuser davantage les écarts entre l'élite et la masse. Mais, si modeste et ambitieux qu'il puisse être, l'objectif ainsi précisé est aussi beaucoup plus réaliste que la franche utopie des 80 pour cent de bacheliers en l'an 2000...

Christian Baudelot
Professeur de sociologie
Université de Nantes
Chemin de la Sensive du Tertre
B.P. 1025
44036 Nantes cedex 01
France

Roger Establet
Professeur de sociologie
Université d'Aix-en-Provence
29, avenue Robert-Schuman
13621 Aix-en-Provence
France

RÉSUMÉ

En prolongement de leur ouvrage, *Le niveau monte* C. Baudelot et R. Establet transposent dans l'univers scolaire, sous forme de métaphore, la problématique du salaire minimum interprofessionnel garanti. Ici, les auteurs examinent une proposition d'un savoir plancher auquel aurait droit l'élève le plus démuné du système scolaire. Ce SMIC culturel, selon eux, introduirait dans l'école d'autres procédures de contrôle et d'évaluation. Il entraînerait une mise à jour permanente des contenus et favoriserait un meilleur compromis entre des acteurs aux intérêts divergents. Objectif à la fois ambitieux et modeste, la mise en œuvre de cette proposition aurait pour effet de combler le fossé entre l'élite et la masse et, à la réflexion, leur apparaît beaucoup plus réaliste que la promesse des 80 pour cent de bacheliers en l'an 2000.

SUMMARY

As a followup to their study, *Le niveau monte*, C. Baudelot and R. Establet transpose, in metaphorical terms, the problem of guaranteed minimum wage into the school context. They examine here a proposal for a minimum knowledge base to which the most deprived student in the school system would have the right. This guaranteed minimum cultural wage would introduce from their point of view different control and evaluation procedures into the school, bring about a continual upgrading of curriculum content and favor a better compromise procedure between actors with divergent interests. The application of this proposal, at once ambitious and modest, would have the effect of bringing elites and the masses closer together, and seems, upon reflection, more realistic than the promise of 80 % Bachelor degrees by the year 2000.

RESUMEN

Como continuación de su obra *el nivel sube* C Baudelot y R Establet transponen al universo escolar, bajo la forma de metáfora, la problemática del salario mínimo interprofesional garantizado. Aquí, los autores examinan una proposición de un saber mínimo al cual tendría derecho aún el estudiante más desprovisto del sistema escolar. Este Sraic cultural, según ellos, introduciría en la escuela otros procedimientos de control y de evaluación, provocaría una puesta al día permanente de los contenidos y favorecería un mejor compromiso entre actores con intereses divergentes. Objetivo a la vez ambicioso y modesto, la puesta en obra de esta proposición tendría por efecto el llenar el foso existente entre la élite y la masa y esta reflexión les aparece mucho más realista que la promesa de los 80 % de bachilleres en el año 2000.