

**Ce
que l'école
devrait
enseigner**

Tout le catalogue sur
www.dunod.com



ROGER-FRANÇOIS GAUTHIER

**Ce
que l'école
devrait
enseigner**

DUNOD

Maquette de couverture : Hokus Pokus Créations

Le pictogramme qui figure ci-contre mérite une explication. Son objet est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit, particulièrement dans le domaine de l'édition technique et universitaire, le développement massif du photocopillage.

Le Code de la propriété intellectuelle du 1^{er} juillet 1992 interdit en effet expressément la photocopie à usage collectif sans autorisation des ayants droit. Or, cette pratique

s'est généralisée dans les établissements

d'enseignement supérieur, provoquant une baisse brutale des achats de livres et de revues, au point que la possibilité même pour

les auteurs de créer des œuvres nouvelles et de les faire éditer correctement est aujourd'hui menacée. Nous rappelons donc que toute reproduction, partielle ou totale, de la présente publication est interdite sans autorisation de l'auteur, de son éditeur ou du Centre français d'exploitation du

droit de copie (CFC, 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris).



© Dunod, 2014

5 rue Laromiguière, 75005 Paris

www.dunod.com

ISBN 978-2-10-071736-1

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes de l'article L. 122-5, 2^o et 3^o a), d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause est illicite » (art. L. 122-4).

Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

PRÉAMBULE

Qu'est-ce que l'école doit enseigner ?

Cette question peut être posée selon deux visions diamétralement opposées.

Vision n°1 : la façon dont l'école organise le cheminement des élèves, leur orientation, leur affectation entre les écoles, leur répartition entre les places offertes par la société est une question centrale. Il faut sélectionner et affecter les gens là où ils peuvent trouver place, mais aussi faire émerger une élite, de gens à l'esprit agile et capables d'apprendre : c'est essentiel à l'ordre du monde. Quant à la question de savoir ce qu'ils apprennent dans cette école chargée d'abord de classer et de pourvoir, les réponses sont assez simples et, au fond, d'intérêt plutôt secondaire.

Vision n°2 : les choix qu'effectue une société sur ce qu'enseigne son école ne sont pas anodins. Selon ce que l'école enseigne ou non, la population passée par cette école n'aura ni les mêmes valeurs, ni les mêmes capacités sociales ou économiques, ni la même vision du monde. Tout est possible, selon ce qu'on veut : une population portant haut des valeurs démocratiques ou au contraire facile à asservir, une population absorbée dans une compétition entre individus ou laissant au contraire place à la coopération et l'entraide, une population répartie en castes étanches ou permettant des transitions fluides aux différents âges de la vie, etc. Selon la façon dont les différents systèmes éducatifs de la planète répondront dans les quinze prochaines années aux questions sur le statut de la vérité, sur l'existence de « savoirs communs », au moins à l'échelle de chaque société, sur la part identitaire et close et la part ouverte des savoirs à diffuser, le monde n'aura pas le même visage. Les inégalités entre les individus, les groupes et les nations seront creu-

sées ou atténuées ; les racismes et haines hors du clan seront excités ou raisonnés ; les obscurantismes plus ou moins relativistes se répandront ou seront éclairés par des savoirs conscients, parce que l'école sait faire l'un ou l'autre selon ce qu'elle veut.

Ces deux visions s'excluant l'une l'autre, il est nécessaire de prendre parti.

Et cette « prise de position » est d'autant plus nécessaire que l'école se porte mal aujourd'hui en France : elle est surtout efficace pour la moitié de la population socialement la plus favorisée¹, et les responsables, qui déclarent le regretter, semblent assez impuissants. Des décennies de discours démocratique sur l'école n'y ont rien changé. Les responsables ont cherché des réponses d'ordre structurel et quantitatif, en instaurant (en 1975, sous la bannière de Valéry Giscard d'Estaing) le collège pour tous ou encore en prônant (en 1984, la gauche étant au pouvoir) l'objectif que 80 % d'une classe d'âge parvienne au niveau du baccalauréat.

Mais la préoccupation de ce que ce collège, dit *unique*, ou ce lycée, ouvert à presque tous, devaient enseigner, n'a pas ému grand monde et, en tous cas, n'a jamais été considérée comme décisive. Il s'agissait au contraire de réussir l'entreprise de massification. Dit autrement : de faire du chiffre.

À gauche comme à droite, la politique a toujours défendu ou au moins laissé le champ libre à la vision n°1.

Continents à découvrir

Cet ouvrage repose sur la vision contraire, la vision n°2. Non par opposition à la démocratisation de l'école, mais avec la conviction que celle qui a été mise en œuvre est largement un leurre, et se fonde sur un impensé. Une politique jusqu'ici jamais tentée, tournée vers ce que tous

1. Malgré son aspect abrupt, ce jugement n'est que le condensé de l'appréciation générale sur le système éducatif français formulée depuis longtemps, en se fondant sur des analyses internes aussi bien que sur des évaluations internationales comme le PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) de l'OCDE.

les élèves doivent apprendre pourrait seule changer la donne et permettre un renouveau de l'école en France. Une refondation.

Mais poser des questions sur ce que l'école doit enseigner revient à aborder un continent complexe et peu fréquenté.

Continent complexe, parce qu'à l'heure du développement du numérique et des mondialisations, innombrables sont les questions posées aux savoirs, à la transmission, à la fonction de la mémoire, à la question du Bien commun... On ne peut plus s'en tenir à répéter ce qu'on a toujours fait et ce que suggère la seule tradition de l'enseignement. On ouvre des questions nombreuses et difficiles. Une de nos premières observations sera de dire que peu de gens s'y consacrent en France.

Continent peu fréquenté, parce que les certitudes anciennes de la France sur la qualité de son école ne l'ont pas conduite à ce type de remise en cause. La structuration ancienne des enseignements en disciplines, bien antérieure aux développements des savoirs contemporains, les examens et les contenus transmis ont acquis une apparence trompeuse de naturalité, comme si tout allait de soi. On retrouve cette situation dans d'autres pays, mais rarement autant qu'en France, où elle est liée à une conception très institutionnalisée des savoirs qui rendent plus compte à eux-mêmes qu'au monde social. L'histoire des savoirs scolaires, le fait qu'ils résultent non pas de quelque ordre naturel, mais de choix qui ont été effectués, souvent à l'aveuglette, à différents moments de l'histoire, en fonction d'intérêts bien précis, sont en général ignorés.

Tant d'obstacles pour nous détourner de l'enquête !

Sur ces continents, immenses et nécessaires, de nombreuses comparaisons avec l'étranger montrent que la France ne s'aventure guère. Elle constitue une sorte d'exception inconsciente en matière de programmes d'enseignement, par le caractère paradoxalement à la fois sacré et marginalisé qu'elle leur accorde.

Les programmes d'enseignement y sont d'abord une référence en effet quasi sacrée pour beaucoup d'enseignants et le regard épisodique

de l'inspecteur est d'abord un contrôle de conformité à cette norme intangible.

De la même façon, il est intéressant de noter que dans la pratique habituelle des réformes éducatives en France, la question des contenus est abordée en bout de chaîne, quand tout le reste (les effectifs, les horaires, les coefficients de chaque matière à l'examen) a été décidé. Les programmes sacrés sont ainsi la dernière roue de la charrette des réformes.

Pourquoi la question des contenus est-elle si rarement posée ?

Répondre dès maintenant à cette question nécessiterait de trop s'avancer dans la matière de cet ouvrage, car cela impliquerait de multiplier les hypothèses et les nuances pour expliquer un ensemble de phénomènes peu étudiés.

On peut bien sûr avancer l'idée, d'aspect trivial, mais qui mériterait examen, selon laquelle changer quoi que ce soit dans ce que l'école enseigne revient à poser des questions qui heurtent des traditions, parfois des routines, en tous cas des positions acquises (de disciplines, de corporations). On risque aussi l'hypothèse que ceux qui ont à traiter de ces questions sont tous plus ou moins d'anciens bons élèves, auxquels ce système a plus ou moins réussi : pourquoi en viendraient-ils à mettre en doute ce qui garantit leur place et assure leur pouvoir ?

Mais, à l'autre bout du champ, on peut aussi plaider que l'origine de ce désintérêt est à rechercher non pas dans le passé, mais dans les aspects les plus exacerbés de la désillusion postmoderne. C'est l'idée qu'au fond, les « savoirs scolaires », on n'en a rien à faire et qu'il faut être un esprit bien limité pour s'en préoccuper. L'argumentaire peut prendre plusieurs formes, et nous nous arrêterons plus tard à l'idée que ce qu'on a souvent appelé, au cours du XX^e siècle, les « philosophies du soupçon », sont venues ébranler la confiance des sociétés sur ce que l'homme prétendait savoir. La science elle-même, en se déshumanisant, en développant de façon inouïe la connaissance des parties au détriment de l'appréhension humaniste du tout, comme l'explique Edgar Morin, est venue faire douter de ces savoirs scolaires, qui prétendaient à l'universel.

Plus efficacement encore, la critique bourdieusienne de ces savoirs, qui ne sont que des outils au service de la reproduction sociale sans qu'on n'en proclame plus le caractère profondément révolutionnaire et progressiste pour l'émancipation humaine, est venue, peut-être paradoxalement, détourner l'attention des chercheurs de ces savoirs scolaires et renforcer l'immobilisme généralisé.

Enfin, on peut se rendre compte, si on écoute ce qui se dit souvent dans les débats publics, que beaucoup doutent encore plus de la pertinence de la question des savoirs scolaires « à l'heure d'internet ». L'argument est que désormais tous les savoirs du monde étant disponibles d'un clic, et en permanence, il n'est plus nécessaire d'identifier ceux qui auraient un statut spécial et qu'il faudrait acquérir dès l'enfance ou l'adolescence. La liberté, l'adaptation aux besoins de chacun, l'immédiateté des réponses et la disponibilité permanente tracerait un horizon désormais égalitaire, motivant et enchanteur. Bien sûr, nous discuterons ces idées ultérieurement, mais ne négligeons pas pour l'instant de noter leur rôle dans le manque d'intérêt pour « ce qu'on apprend à l'école ».

Mais au fond, positions archaïques ou postmodernes, sacralisation ou mise en doute généralisée, est-ce si différent ? Dans les principes, il semblerait que oui, bien sûr. Mais dans la réalité sociale de l'école, ce n'est pas certain. Ces différentes mises en doute des savoirs viennent toutes renforcer l'idée que réfléchir à ce que l'école doit enseigner n'est pas la priorité, et que le plus important c'est de trier les élèves, de les sélectionner, de les classer, de leur attribuer une case dans la division sociale du travail et la répartition des places.

Chacun risque ainsi d'aboutir à une position cynique sur l'école : ce qu'on y apprend n'a guère de valeur en soi, mais si c'est ce qu'il faut pour que mes enfants remportent la compétition sur les autres et assurent ainsi leurs chances quant aux places à occuper dans la société, alors il convient de sacraliser ces savoirs-là. Sans illusion.

Nous verrons que cette position, qui n'est consciente chez personne, est devenue d'une façon ou d'une autre celle de l'institution elle-même,

qui a développé ce que nous avons appelé une paradoxale « indifférence aux savoirs ».

Rendre la question de ce que l'école enseigne au débat public

L'entreprise de cet ouvrage est simple : comment démontrer que le choix de ce que les enfants et adolescents apprennent à l'école est extrêmement important ? Comment y intéresser les citoyens aussi bien que les acteurs du système ? Comment rendre cette question au débat public ?

Itinéraire

Nous commencerons par un état des lieux (chapitre 1). En France, pays de vieille connivence entre école et État, la question des programmes scolaires est-elle bien traitée, comme on pourrait s'y attendre, en un superbe jardin digne de Le Nôtre ? Nous serons obligés de faire le constat suivant : de jolis massifs ici ou là, mais le plan d'ensemble est illisible. De plus belles cohérences se trouvent plutôt à l'étranger, et nous étudierons sous quels traits elles s'y présentent. À chaque chapitre un mot phare : ici celui de **curriculum**.

Cette entrée en matière, tournée vers le dessin du jardin, fera place aussitôt (chapitre 2) à la question du choix des fleurs : si l'existence de l'école est justifiée par l'idée qu'existe quelque chose à enseigner, comment peut-on définir, aujourd'hui, les **savoirs scolaires** ? Qu'est-ce qui les caractérise ? À quelles grandes questions doivent-ils répondre, à une époque où ils sont souvent contestés ?

Nous creuserons encore (chapitre 3) après cette première approche, pour nous demander, et cette fois dans le cas de la France, quelle est la finalité de l'école qui peut nous permettre de décider ce qui doit être enseigné. Le concept que nous convoquerons, puis tenterons d'éclairer de façon contrastée, sera celui de « **culture commune** ».

Nous délaierons alors (chapitre 4) les questions strictement relatives à « ce qui est enseigné » pour nous intéresser à la façon dont les élèves sont évalués. Et il nous faudra accuser la « **machine à évaluer** » d'avoir une fonction assez désastreuse dans l'ensemble du paysage, et

d'être notamment devenue trop souvent une machine de guerre contre les apprentissages.

Une question arrivera alors à temps (chapitre 5) : à trop se préoccuper de ce que l'école doit enseigner, ne fait-on pas trop bon marché **du désir et de la liberté de choisir ce qu'on a envie d'apprendre**. Quelle diversité accepter dans les apprentissages ? Les traditions françaises d'indifférence aux différences des élèves justifient-elles que les mêmes menus soient servis à tous ?

Nous commencerons alors (chapitre 6) à reconstruire en nous demandant dans quel sens le faire ; **de la partie** (la discipline par exemple) **au tout**, quitte à ce que le tout ne soit qu'un empilement ; **ou autrement**, en accompagnant un réexamen des bases théoriques et pratiques desdites disciplines et du paysage qu'elles constituent ?

La reconstruction a besoin d'un architecte et nous poserons alors (chapitre 7) la question politique : **à qui revient le pouvoir** de décider ce que l'école enseigne ? Nous verrons que, dans le contexte aussi bien de la mondialisation que du repli sur le local et de l'individualisme contemporain, la question implique une redéfinition du rôle que doit ou non jouer l'État en ce domaine, et de la façon dont il doit être organisé pour le faire au mieux.

Mais avec quels acteurs ? **Quels professeurs** ? Il s'agit (chapitre 8) de passer d'une situation qui considère depuis toujours les enseignants comme des spécialistes disciplinaires et des exécutants n'ayant qu'une vue partielle de l'édifice, à une autre où ils seront associés à la conception des programmes : il leur reviendra alors de les mettre en œuvre localement, en faisant jouer toutes les marges de manœuvre.

En posant enfin (chapitre 9) la question « Que faire en France (2014-2024) ? », nous envisagerons **les conditions des évolutions possibles** pour la décennie qui s'ouvre : comment permettre des évolutions fortes et progressives à la fois ? Comment passer d'un état d'opacité, d'inefficacité et d'injustice à une situation où les finalités des enseignements seraient l'objet d'un consensus ? Comment faire renaître la confiance entre tous les Français et leur école ?

