

PHILIPPE CHAMPY
ROGER-FRANÇOIS GAUTHIER

CONTRE L'ÉCOLE INJUSTE!

QUESTIONNER
L'IMAGINAIRE SCOLAIRE
DISCERNER LES PIÈGES
REPENSER LES SAVOIRS
À ENSEIGNER



Philippe Champy et Roger-François Gauthier (2022).
***Contre l'école injuste.* Paris : ESF sciences humaines**
(96 pages, 7,90 euros).

(Note de lecture rédigée par Charles Hadji, Professeur honoraire de l'Université Grenoble Alpes)

Sur le problème lancinant de la démocratisation de l'enseignement en France, Philippe Champy et Roger-François Gauthier viennent de publier (chez **ESF sciences humaines**) un ouvrage relativement petit par sa taille, mais certainement très important par son contenu, et qui mérite de retenir l'attention de tous ceux qui sont concernés par ce problème, c'est-à-dire l'ensemble des citoyens français ! Car il propose une perspective qui pourrait s'avérer révolutionnaire. Le défi est de taille : il s'agit de lutter contre « une inégalité anthropologiquement inacceptable d'accès aux savoirs » (p. 89).

Pour **Rendre l'École enfin démocratique** (titre possible, qui aurait peut-être mieux rendu compte de la dimension constructive de l'ouvrage), les auteurs développent leur analyse sur le double registre du constat, et des propositions. Dans le cadre d'une démarche de type diagnostic/traitement, l'ouvrage formule un diagnostic clair, sur lequel pourront se fonder des propositions de remédiation. La pertinence du « traitement » va dépendre, en partie, de la justesse du « diagnostic ».

Pour ce qui concerne le diagnostic, si l'analyse critique qui est faite du fonctionnement actuel de l'École est sévère, elle est incontestablement juste. Il serait grand temps de sortir d'une « École immobile et ségréguée » (p. 63). A cet égard, comme l'écrivent les auteurs, « il y a le feu à la maison ! » (p. 86). Le

constat qui s'impose est en effet celui d'un « immense et indépassable blocage » (p.15), dont l'ouvrage s'attache d'abord à décrire les principaux aspects, et à rechercher les causes.

Les « réformes » successives n'ont eu pour résultat que de fracturer le système scolaire et de provoquer du désarroi chez ses acteurs. « La démocratisation proclamée par les pouvoirs publics comme un objectif fondamental de l'Ecole n'a pas eu lieu » (p. 12), et l'on est dans une « impasse » (p. 13). Manifestant une « amnésie sur sa propre histoire » (p. 37), l'Ecole s'est condamnée à être perpétuellement en crise, enfermée dans un immobilisme qui est la marque propre d'une « Ecole ségrégative » (p. 11). Les tris effectués (par la sélection qui s'opère sous le couvert des répartitions réitérées en élèves qui réussissent vs élèves qui échouent) sont au service des acteurs sociaux dominants, et de la stratification sociale qu'ils ont de fait imposée. Le « grand blocage » n'est que l'autre face de la « reproduction » (telle que théorisée par Bourdieu et Passeron).

Pour rendre compte de cette impasse, on peut évoquer de multiples causes, qui s'associent. Mais les auteurs proposent de remonter à une cause profonde, qui est l'existence d'un « imaginaire collectif français dominant en matière d'éducation » (p. 16). Cet imaginaire, « source d'illusions », articule quatre croyances majeures : croyance en l'efficacité de la méritocratie républicaine ; croyance en la positivité d'un système de formation permettant à chacun de trouver sa juste place ; croyance en la fiabilité et en la justesse des évaluations scolaires ; croyance au caractère incontestable des savoirs diffusés.

Or les faits (« La réalité, tout de même !») réfutent ces croyances, et permettent de « dénoncer » un imaginaire qui, débouchant sur une lecture inadéquate et biaisée de la réalité, « empêche » de concevoir, et donc de mettre en œuvre, « le moindre changement ». La démocratisation est bloquée par cette lecture inadéquate du réel, qui prédispose à se laisser prendre à plusieurs pièges : piège de la compétition méritocratique ; piège du système de notation servant à classer plus qu'à évaluer ; piège de la pseudo « liberté pédagogique » des enseignants ; piège de l'attachement à une discipline.

Les auteurs se concentrent alors sur la quatrième composante de l'imaginaire, qui mérite plus qu'une dénonciation rapide. Car, pour eux, l'une des tares majeures du système éducatif français est d'être « devenu relativement indifférent aux savoirs » (p. 29). La suite de l'ouvrage a alors légitimement pour objet de traiter la question des programmes, ou plutôt du curriculum, ce dernier terme prenant une place centrale dans l'analyse.

Il est en effet urgent de « poser des questions sur les savoirs dont l'Ecole d'Etat dote les élèves » (p. 31). L'imaginaire éducatif dominant enferme ici « dans une vision hiérarchisée et élitaire des savoirs qui ne profitent qu'à un nombre limité, au lieu d'être utiles à la société tout entière » (p. 53). C'est pourquoi « les traits dominants des actuels programmes » (p. 40) sont méticuleusement listés, et dénoncés : abstraction des contenus ; fermeture aux savoirs de l'action ; mépris des contenus pratiques ; hiérarchisation farouche (et « infondée », p. 71) des savoirs. « Contenus d'enseignement en grande partie archaïques, fragmentés, hiérarchisés, accumulés dans les programmes sans ligne directrice relevant de disciplines verrouillées » (p. 47). La charge est sévère, mais méritée.

Comment, dans ces conditions, débloquent la démocratisation ? Comment changer les choses en profondeur, au-delà de la « façade » de la « démocratisation quantitative » (p. 86), qui n'est qu'un leurre ? Les auteurs proposent leur réponse en s'appuyant sur leur analyse corrosive de la situation actuelle sur le plan des savoirs transmis, et en montrant ce qu'il serait nécessaire de faire dans ce champ d'action.

La première urgence serait de se doter d'un « projet différent », pour « une Ecole bien plus au clair sur sa mission » et, plus largement, pour « un Etat éducateur d'un nouveau style » (p. 76). Ce projet,

dont l'intention dominante serait de se libérer du poids de l'imaginaire collectif, devrait permettre d'en finir avec l'indifférence aux fins et aux valeurs qui caractérise « L'Ecole de France » aujourd'hui. L'Ecole doit dire pourquoi elle est là, et quel individu elle veut former. Il faut affronter la question des valeurs et du sens.

Pour les auteurs, L'Ecole est là essentiellement pour faire accéder à une « culture » de type anthropologique », « en référence à l'aventure humaine, à la diversité humaine ainsi qu'aux valeurs de l'humanité » (p. 72).

Cela ouvre deux chantiers. Il faudra définir les besoins légitimes des élèves, auxquels il y aura lieu de répondre. Il faudra aussi s'inscrire dans un projet politique. Tout cela en relation avec la question centrale : « quels savoirs l'Ecole doit-elle retenir, pour dessiner quoi ? » (p. 65). Il importe alors de raisonner, non plus en termes de programme, mais de **curriculum**. Ce terme inscrit dans une vision transversale, et dynamique. Il ouvre la perspective d'une prise en compte des parcours des élèves, et de la recherche de cohérence entre ce qui se fait à l'intérieur de l'Ecole, et les différents contextes au sein desquels se déploie son action.

Pour s'inscrire vraiment dans une logique de curriculum, « il est besoin d'une entité qui se situe « au-dessus » des programmes des divers enseignements » (p. 82), « en position de surplomb réflexif » (p. 69). On entre alors de plain-pied dans le champ social et politique. Il faut imaginer de nouvelles structurations institutionnelles, et de nouveaux modes de fonctionnement politique !

L'ouvrage se penche sur la dimension méthodologique de ce double travail. Il faut sélectionner les savoirs à enseigner, et « donner statut » à ceux qu'on n'enseignera pas. Qui va travailler à ces questions, et selon quelles procédures ? Pour sortir de l'actuelle « cuisine aux contenus » (p. 32), il faudra s'inscrire dans une démarche qui soit à la fois transparente et indépendante.

C'est à l'Etat éducateur qu'il appartient de dire quels savoirs enseigner, comment, et à qui. Les finalités ayant été « arrêtées sur le plan constitutionnel », une loi devrait tracer « le cadre d'orientation d'un curriculum national » (p. 76), sachant qu'il serait possible de définir aussi des curriculums locaux, tels que des « curriculums d'établissements » (p. 79). Car il faut concilier le national et le local.

En tout état de cause, la sélection des savoirs à enseigner devrait prendre en compte deux « contextes ». Celui de l'actualité scientifique et sociale, qui fait de « la question de la vérité » une question centrale. Et celui du système de savoirs scolaires préexistant, car on ne part pas de zéro, et il ne s'agit pas de faire table rase. Il est toutefois nécessaire de « remettre à plat des héritages », et de revoir les structurations traditionnelles en disciplines, et en formations (p. 70).

Pour terminer, les auteurs expriment trois exigences pour une « politique curriculaire », en cohérence avec leur diagnostic : définir les finalités de l'éducation ; privilégier la fonction éducative de l'Ecole ; rechercher des enseignements qui fassent sens pour les élèves.

C'est pourquoi, finalement, ils prônent une véritable révolution culturelle. Révolution dans les modes de définition collective de ce qui doit être enseigné (p. 87). Et révolution dans le type de culture visé. C'est la recherche du sens (troisième exigence de la politique curriculaire) qui fait entrer dans la culture. Une culture caractérisée par « une visée d'universel, refusant le relativisme », et se référant « à une idée de la vérité, à des valeurs explicites, à une certaine conception des êtres humains et des sociétés » (p. 75). Une culture dans le cadre de laquelle ce qui est enseigné à l'Ecole pourra faire sens pour les personnes enseignées, pour les sociétés, pour l'espèce humaine, et, in fine, pour la planète (p. 84). Avec l'humanité pour « horizon » (p. 73).

Ainsi se justifie l'affirmation de « la fonction anthropologique de la culture humaine » : « les apprentissages des élèves doivent se situer explicitement en référence à l'aventure humaine, à la diversité humaine ainsi qu'aux valeurs de l'humanité » (p. 72). C'est en ne donnant pas accès à cette culture que l'Ecole actuelle, qui prive au lieu d'apporter, perpétue « une inégalité anthropologiquement inacceptable d'accès aux savoirs » (p. 89). Cette inégalité qui nous met au défi de la faire disparaître !

Il resterait à savoir si la mise en place d'une politique curriculaire est vraiment de nature à révolutionner toute l'Ecole. Et, au-delà, à transformer l'Etat en « Etat éducateur ». Ne met-on pas trop d'espoir dans la seule révolution curriculaire ? Le levier du curriculum sera-t-il suffisant pour tout changer ? Les auteurs l'espèrent, et y travaillent concrètement, et activement, dans le cadre du CICUR (Collectif d'interpellation du Curriculum).

Mais rien ne doit nous empêcher de prendre au sérieux cette entreprise d'interpellation curriculaire. Pour vaincre l'immobilisme, et rendre l'Ecole enfin démocratique, n'est-il pas grand temps d'oser ?