

Questions vives, savoirs moribonds : le problème curriculaire aujourd'hui

Yves Chevallard
Colloque Défendre et transformer l'école pour tous,
Marseille, 3,4 et 5 octobre 1997.

I. Institutions, œuvres et formation

Une société est faite *d'œuvres*, c'est-à-dire de constructions humaines visant à apporter réponse à certaines questions, qui sont les *raisons d'être* de ces œuvres. Il est facile de donner *une* liste d'œuvres – la monnaie, la notion d'angle, les nombres décimaux, la tauromachie, le théâtre, la théorie du chaos, l'enseignement des mathématiques, les jardins publics, le droit romain, l'écriture, *le rap*, la pétanque, le calcul vectoriel, le football, la ville, sont des œuvres. Il est souvent plus difficile d'énoncer les raisons d'être des œuvres – qu'en est-il, par exemple, de l'enseignement des mathématiques ? Entrer dans une société, s'y socialiser, c'est *entrer en contact* avec les œuvres qui la constituent, et c'est *entrer en certaines d'entre elles* pour en devenir les acteurs. (À l'inverse, sortir d'une société par le progressif naufrage du grand âge ou *s'en trouver exclu* par l'horreur économique et politique, revient à cesser progressivement tout commerce avec la plupart des œuvres de la société.) L'entrée d'une personne en une œuvre, qui participe par définition de la socialisation de la personne, contribue du même coup à sa *formation*, dans la mesure où cette personne se soumet à la *discipline* de l'œuvre – discipline sportive, juridique, artistique, mathématique, politique, grammaticale, philosophique, amoureuse, poétique, etc. Toute institution est ainsi, *de fait*, un *opérateur d'entrée* dans certaines œuvres, et donc un opérateur *de socialisation et de formation*.

II. Du loisir grec à l'État instructeur

Il y a longtemps, en Grèce, naît la *skholè*, ce « loisir grec » (*otium Graecum*) que les « vieux Romains » regarderont avec agacement, institution singulière, où, « toutes autres occupations laissées de côté », on s'adonne « aux études dignes d'hommes libres » (Festus, IIIe s.) ; où s'établit, aux œuvres de la société, ou du moins à quelques-unes d'entre elles, un rapport *autre*, qui suppose une distance calculée à la société, à son immédiateté, à son évidence : un rapport *d'étude*, un rapport *didactique*. (L'adjectif « didactique » répond ici strictement au substantif « étude ».)

La *skholè* est diverse, plurielle, et elle le reste aujourd'hui encore – elle est affaire privée, affaire de classe, affaire de communauté, affaire de corporation, etc. Quand elle devient aussi affaire d'État, quand l'État décrète la *skholè obligatoire*, une normalisation s'opère : en une *École* tenue pour adéquatement *différenciée* – en primaire et secondaire, etc. – afin *d'intégrer* l'essentiel des pratiques scolaires existantes, se mettent en place des *curriculums nationaux*, répertoires d'œuvres à étudier et de *formes d'étude légitimes*. L'École devient ainsi le principal opérateur d'entrée dans la société : les jeunes générations viennent y apprendre la société, en apprenant *certaines* des œuvres qui la composent.

III. La crise curriculaire

Mais nous vivons aujourd'hui sur un choix curriculaire formulé dans ses grandes lignes il y a plus de deux siècles, en une société toute autre. Un *aggiornamento* est devenu indispensable. Le curriculum de l'École est *en crise*, tant au plan des *formes* de l'étude qu'au plan des *contenus* de l'étude. Tout d'abord les *formes didactiques scolaires canoniques*, qui, sans doute, ont évolué depuis les temps, pas si anciens, des « cours dictés », ne permettent pas de satisfaire les besoins didactiques fondamentaux engendrés par l'École elle-même. En même temps, l'indigence de la culture didactique courante interdit de penser adéquatement l'émergence plus ou moins spontanée de *formes d'étude autres*, et conduit même certains progressistes à anathémiser *a priori* des formes didactiques *authentiques*, dont certaines apparaissent même indispensables aux apprentissages. Le rapport scolaire aux œuvres est, traditionnellement, un rapport *d'étude*, un rapport *didactique*, et non un rapport de *simple pratique*. Telle est bien, en effet, la distance fondatrice, consubstantielle à l'idée même d'École. Mais un tel rapport est un construit social : il n'est pas un absolu, et surtout *il n'est pas donné avec l'œuvre*. À l'oublier, on laisse se répandre l'illusion très actuelle, et destructrice de l'École, que certaines œuvres – ce qu'on a appelé récemment les « disciplines sans cartable » par exemple – ne pourraient qu'être vécues, ne pourraient pas être *étudiées* – afin d'être vécues *autrement*.

Les ruses de l'histoire : qui a dit... ?

Je suppose, d'une façon très schématique, que tous les enfants suivraient les mêmes classes le matin et que, l'après-midi, il y aurait des activités libres. Entendons-nous bien : pas seulement des activités de loisir, mais des activités entre lesquelles les enfants devront choisir, activités prenant de plus en plus de consistance et devant aboutir, vers la période de 16 à 17 ans [...], à une orientation véritable qui les dirigerait vers des études plus spécialisées.

Réponse : Henri Wallon, in « La Réforme de l'enseignement et l'éducation nouvelle », conférence donnée à Besançon le 23 mars 1946.

Ensuite, les *contenus de l'étude scolaire* – qui sont aujourd'hui, pour l'essentiel, des *savoirs*, c'est-à-dire des œuvres permettant *en principe* d'accéder à beaucoup d'autres œuvres – apparaissent tout au contraire, fréquemment, fermés sur eux-mêmes, frappés d'autisme épistémologique, et en particulier devenus muets sur leurs *raisons d'être* – en tant qu'œuvres, et en tant qu'œuvres inscrites au répertoire de l'École. Leur mise à jour nécessitera un effort spécifique, immense, pour créer à des œuvres nouvelles un rapport nouveau, selon une didactique libérée de ce que quelques-uns prennent pour un destin obligé – le rapport rituel-fétichiste à des œuvres moribondes.

IV. La tyrannie du « Secondaire supérieur »

L'état présent des contenus de l'étude et des formes didactiques scolaires s'explique en grande partie par la *tyrannie culturelle, épistémologique et didactique* exercée sur l'ensemble de l'École obligatoire (et en particulier sur le Primaire) par *l'univers du Secondaire supérieur*, qui, depuis les collèges d'Ancien Régime jusqu'aux « meilleurs » lycées d'hier et d'aujourd'hui, a réussi à imposer comme seuls légitimes son organisation, ses valeurs, son curriculum. C'est à partir de ce constat qu'il faut poser aujourd'hui la question de *l'École pour tous*.

Les ruses de l'histoire : qui a dit... ?

Notant le nombre considérable de problèmes de bénéfices, de placements en capitaux, de calculs de rentabilité, alors que les élèves de la communale n'étaient pas de futurs commerçants, encore moins de futurs rentiers, il montre comment se joue ici la diffusion de cet « esprit de calcul » caractéristique de l'ethos capitaliste selon Max Weber. La marchandise s'empare des comportements ; la nécessité de gagner davantage et, partant, de travailler plus, investit les énoncés, l'école contribuant à faire de l'argent la jauge de tout effort, à produire cet appât du gain qui, comme l'avait noté Weber, n'est en rien naturel. Apprendre l'arithmétique, conclut Guy Vincent, c'est ainsi « s'habituer à prévoir et à faire davantage, au lieu de vivre comme l'on a toujours vécu et au jour le jour ; à soumettre toutes ses activités à la quantification et à en évaluer les résultats en argent » ; en somme, à vivre sous le règne de la « raison calculatrice ».

Réponse : Edwy Plenel, dans *La République inachevée* (Stock, 1997), pp. 184-185. Les citations sont empruntées à Guy Vincent, *L'école primaire française* (PUL, 1980), circa p. 129.

Le Secondaire supérieur pâtit d'un triple héritage. Tout d'abord, il hérite d'un point de vue de classe dont il peine à se déprendre. (Même chez Condorcet, le Secondaire supérieur est fait pour ceux à qui leur « état » rend possible, voire nécessaire, de poursuivre des études au-delà de l'école moyenne.) Ensuite, il hérite d'une culture didactique où l'essentiel de l'effort d'étude est *privé*, laissé à la charge de l'élève et de son entourage – parents, répétiteurs, précepteur, etc. L'École façonnée par le Secondaire supérieur a donc une culture didactique *rudimentaire*, parce que ce dernier n'a jamais eu en charge la gestion fine des apprentissages. Enfin, le Secondaire supérieur hérite d'une « carte » des savoirs enseignés (sciences expérimentales, langues vivantes, histoire & géographie, etc.) qui fut *révolutionnaire* lorsque d'Alembert la défendait dans *l'Encyclopédie*, mais qui, sous l'influence de la culture du désintéressement propre aux élitismes scolaires traditionnels, a été livrée sans retour à la vanité et à l'autisme des corporatismes disciplinaires.

V. Pour un pacte national d'instruction

La question curriculaire doit être remise sur ses pieds. Tout d'abord, au « scolairement correct » qu'une institution aujourd'hui incertaine de ses moyens a sanctifié, mais qui, jour après jour, laisse se creuser, dans le silence de la *privacy* didactique, des différences décisives entre élèves, il faut substituer le *didactiquement pertinent*, qui n'est pas affaire de mode ou de tradition, mais enjeu vital appelant un traitement rigoureux. Ensuite, prenant résolument le parti de l'exigence démocratique dans la production de la société, il convient de redéfinir les formes et les objets d'un *pacte national d'instruction* qui puisse être proposé légitimement à l'ensemble de la société française d'aujourd'hui dans la mesure où il se rapportera à ce qu'un auteur (américain) a pu décrire comme « *the essential core of learning that all students in a modern democracy have the right not to be allowed to avoid* » (Paul Gagnon, *What Should Children Learn ?*, *The Atlantic Monthly*, décembre 1995, pp. 71-72).

La notion de pacte d'instruction appelle plusieurs observations. Tout d'abord, cette notion n'est nullement propre à l'École : coextensive à la *skholé*, elle vaut par là à tous les niveaux de la réalité sociale – celui de l'individu, du collectif militant, de la profession, et, bien sûr, à l'échelle de la Nation tout entière. Ensuite, la notion se nourrit du refus de fétichiser les œuvres que la culture nous apporte toutes faites : un pacte d'instruction mobilisateur *ne se bâtit pas sur une liste a priori de savoirs* (ou, plus généralement, d'œuvres), mais sur une

liste de *questions* sur lesquelles ceux qui nouent le pacte sont d'accord pour chercher à *s'instruire*. Selon la logique « problématique » illustrée avant guerre par l'expérience de l'*Encyclopédie française*, il s'agit alors, selon les mots de Lucien Febvre, d'« *aller droit aux problèmes que l'homme non spécialisé porte en lui* » – « homme non spécialisé » désignant ici aussi bien la petite fille de six ans que l'homme de soixante-dix. Enfin, s'il est vrai que c'est aux savoirs existants et aux œuvres disponibles qu'il faut aller demander des *éléments de réponse* aux questions étudiées (ce qui amène alors à se soumettre pleinement à la *discipline* de ces œuvres), il est non moins vrai qu'*aucun savoir établi*, si vénérable soit-il, *ne saurait bénéficier à cet égard d'une rente de situation*.

De fait, pour être aptes à un tel emploi, les disciplines existantes devront généralement faire l'objet d'un travail de *réélémentation*, qui devra produire, à partir des savoirs savants, les *savoirs élémentaires rendus nécessaires par le pacte national d'instruction*. Ainsi que le disait Lakanal en d'autres temps, il ne s'agira pas simplement de « coarcter » – c'est-à-dire d'abréger – les savoirs établis, mais bien de les réorganiser, parfois radicalement, *par un travail transpositif spécifique*.

Mais la première étape de la *refondation du curriculum de l'École obligatoire* aura évidemment pour objet de dégager les questions vives que l'homme non spécialisé – de six ans, de seize ans, etc. – porte en lui. Est-il besoin de suggérer qu'il s'agira là, contre la tradition, d'une mise à l'épreuve cruciale de notre capacité collective d'agir démocratiquement en la matière ?