

Ce que l'école enseigne à tous

Introduction

*Ce que l'école enseigne en commun :
enjeux et difficultés d'un thème politique majeur*

Roger-François Gauthier

*Inspection générale de l'administration
de l'éducation nationale et de la recherche
Université Paris-Descartes*

Dans différents pays, quel sens donne-t-on à l'enseignement obligatoire, quand il est conçu comme commun à tous les élèves ? Cette question, à l'origine de ce n° 73 de la *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, part de l'idée que si l'« obligation scolaire » évoquait plutôt, à l'origine, un devoir formel de scolarisation, qui incombait aux familles, contre le travail des enfants, elle interroge aujourd'hui les sociétés de deux façons.

1) L'enseignement obligatoire est-il pensé comme « commun » à tous les élèves ? Existe-t-il un consensus social à ce sujet ou bien certains milieux, familles ou écoles divergent-ils et pourquoi ? Ce qu'on appelle « commun » a-t-il le même sens, d'un pays à l'autre ?

2) S'il y a bien enseignement obligatoire commun, quels sont les contenus privilégiés ? Sur quoi y a-t-il consensus ou au contraire débat ? Enseigne-t-on des valeurs ? Quelle est la part des compétences pour la vie (*life skills*) concernant, par exemple, l'apprentissage de la vie en société ou du monde technique ? Quel est l'équilibre entre le local, le national, le régional, l'universel, dans ce qui est enseigné ?

Or ces questions ont une signification politique forte, que rappelle Lucien Criblez dans son article consacré à la Suisse : il s'agit bien de définir une intervention de l'État face à deux libertés fondamentales, celle d'apprendre et celle d'enseigner. Ainsi, le thème de ce dossier est en permanence sous tension, entre une volonté politique qui a différents motifs de vouloir une école non seulement obligatoire mais aussi commune, et des tendances « politophobes » et privatistes, qui, sans être nouvelles, n'en sont pas moins particulièrement actives, dans le contexte actuel de marchandisation de l'éducation.

Au-delà de la lecture des articles réunis dans le dossier, qui évoquent des cas nationaux (Algérie, Écosse, Espagne, France, Libéria, Québec, Roumanie, Vietnam), la bibliographie proposée par Hélène Beaucher permet de creuser les questions abordées et nous rappelle quelles réflexions importantes sont venues,

depuis dix ans, dans différents contextes, éclairer les choix curriculaires, mais aussi quelles réflexions philosophiques sont devenues incontournables sur la notion du « commun » en éducation.

À la lecture des contributions réunies dans ce dossier, nous observons d'abord que l'intérêt exprimé des politiques éducatives pour une école commune est toujours fort, mais avec des modulations importantes selon que cet objectif de « communauté » des apprentissages est premier ou non dans des réformes curriculaires qui en poursuivent concurremment d'autres. Nous sommes conduits à constater que ces politiques, qui ont donc de bonnes raisons pour véritablement construire une école commune, rencontrent d'immenses difficultés, quand il s'agit de passer du projet à la mise en œuvre : difficultés qui tiennent à la gouvernance en matière d'éducation. Dès lors, il nous faut mieux cerner le phénomène suivant : loin d'aller de soi dans les développements actuels de l'éducation dans le monde, les politiques d'école commune sont en fait fortement contestées au nom du marché et de libertés qui proposent d'autres perspectives. L'article consacré à la comparaison entre l'Écosse et l'Angleterre par Alan Britton, montre d'ailleurs que la politique même d'un État comme l'Angleterre peut se déclarer presque ouvertement hostile au concept d'école commune. Peut-on tirer quelques éléments du constat des difficultés générales de mise en place des politiques d'école commune ? Cet objet politique pourrait-il être mieux défini ?

DE BONNES RAISONS D'EXIGER L'ÉCOLE COMMUNE

Les auteurs des différentes contributions ont tous mis en évidence que la question de ce qui doit être commun (quelle école ? quels contenus ?) est une préoccupation majeure de la plupart des systèmes, mais avec des approches qui ne se recouvrent pas nécessairement.

Il existe peut-être un degré zéro de la nécessité d'école commune, que font apparaître Charles Gbollie, Emmanuel Boone Waydon et Joseph Bernard dans leur article relatif au Libéria, qui rend compte d'une recherche conduite spécifiquement pour ce dossier. Les politiques d'école de base pour tous, centrales à l'échelle des objectifs mondiaux de développement, et faisant écho à des traités internationaux dont le pays est signataire, ne laissent pas de place à la question de savoir quel devrait être le niveau de communalité : il s'agit d'aider des populations entières par l'accès à des savoirs de base pertinents, mais « cette politique en est toujours au stade d'une promesse qu'il reste encore à tenir ». Si la question première est celle de l'accès, celle de la qualité est posée en même temps, face à des références internationales, comme les résultats des élèves du Libéria aux examens organisés par le West African Examination Council. Au fond cette exigence d'écoles pour tous, sans sélection, et mise en œuvre par les pouvoirs publics est celle qui s'est imposée en Suisse, et dans ces termes, dès 1830, nous rappelle Lucien Criblez.

De même, Mina Tounsi, analysant la situation algérienne, explique que l'objectif d'une école commune s'impose par exemple si l'on veut surmonter les

écarts existants entre ce que propose l'école aux élèves de la campagne et à ceux de la ville, question également évoquée par Trinh Van Minh et Trinh Tuy Dong, à propos du Vietnam.

L'école commune, dans l'histoire de beaucoup de systèmes, y compris à une époque récente qu'évoque l'article suisse, c'est aussi l'école qui a dû se constituer comme commune aux garçons et aux filles. Dans ce pays, il s'agit ces dernières années de poser la question du « commun » d'une autre façon, au-dessus de 24 cantons, pour faciliter la mobilité des personnes.

En d'autres cas, comme il apparaît dans l'article consacré par Otilia Apostu et Ciprian Fartusnic à la situation roumaine, c'est la diversité culturelle du pays qui conduit à se poser la question de ce qui peut être « commun » : si l'enseignement peut être perçu comme commun, c'est, presque paradoxalement pourrait-on dire, qu'il soutient la diversité culturelle au niveau des contenus comme au niveau des langues d'enseignement.

La question de la recherche d'un curriculum commun se pose aussi depuis longtemps sur la question de créer, ou non, une école de base regroupant le primaire et le secondaire inférieur : ce fut le sens de la réforme socialiste espagnole de 1990.

Mais dans d'autres pays, comme c'est le cas de la France évoqué dans un entretien avec Michel Lussault, ce sont surtout les inégalités sociales devant le savoir, que l'école accuse au lieu de les dissoudre, qui justifient, pour les politiques, la recherche d'un curriculum commun. L'article vietnamien montre aussi cette préoccupation devant un creusement des inégalités face à l'école : il plaide pour l'extension du caractère obligatoire de la scolarité, qui n'est actuellement clairement proclamé qu'au niveau du primaire, pour œuvrer en faveur du commun et de plus d'égalité. Le jeu social, si on le laisse libre, développe par exemple une offre scolaire inflationniste et disparate qui conduit en réaction à poser la question du tri, du filtrage de l'offre, et du même coup de ce qui a le plus de légitimité à être défini comme « commun ». L'article du Libéria propose de son côté que, si une véritable obligation scolaire assortie de gratuité ne peut être mise en place, on cible principalement les enfants des familles démunies.

L'investissement même de certains États dans la compétition au sein d'un enseignement supérieur mondialisé fait craindre un abandon des politiques d'école pour tous, qui risquent de passer au second rang : c'est encore l'article vietnamien qui en souligne le danger.

MAIS LE COMMUN JUSQU'OU ?

Toutefois, si les différents pays voient l'importance du commun dans les politiques éducatives, tous n'en font pas un axe aussi volontaire que celui qui est évoqué à propos des situations écossaise, québécoise et française.

Ces politiques en effet ne vont pas de soi. L'article d'Alan Britton, qui compare l'Écosse et l'Angleterre, évoque un attachement d'autant plus fort à la

référence à une école véritablement commune que l'Écosse se distingue des politiques anglaises évoquées, qui abandonnent clairement, avec les « *academies* » ou les « *beacon schools* », l'objectif de scolarité commune.

Ces politiques, donc, répondent à une vision : les auteurs roumains notent bien que la réforme de l'école en a besoin et que cela ne passe pas par de simples retouches à telle ou telle partie du curriculum. Or les gouvernements ne gèrent pas toujours le changement de façon assez systémique.

Mais c'est surtout l'article de Claude Lessart qui montre qu'une province comme le Québec avait pu, à une époque, prendre des décisions qui visaient bien à « remettre l'école sur ses rails en matière d'égalité », en projetant aussi un « rehaussement culturel » qui « signifiait que le curriculum devait assurer à tous les élèves le partage de repères communs ». Mais les problèmes de mise en œuvre et les variations du cap politique ont été tels qu'on en est arrivé à « une fatigue qui a des airs de renoncement politique ». Ce qui a comme conséquence qu'il « reste peu de matière à une véritable politique éducative d'envergure nationale ».

En France, l'attente politique dans l'école commune est très forte : on veut non seulement une école qui s'adresse à tous, mais qui conduise tous les élèves aux mêmes acquisitions, et qui produise ainsi le ciment social qui semble manquer à la société contemporaine. Il y a une focalisation française autour de ce mot, depuis plus de dix ans, pour définir le curriculum lui-même : « socle commun », venant après 2005 et 2013 parachever le « collège unique », datant de 1975, « école inclusive », « culture commune », amenée par la loi en 2013. On peut avoir l'impression d'un consensus de surface sur ce qui serait l'*ultima ratio* des politiques éducatives. Il s'agirait de réaliser une véritable égalité des chances et de fabriquer un vivre ensemble par l'école, non seulement en scolarisant tous les élèves dans la même école et les mêmes classes de façon indifférenciée, mais aussi par les références communes des savoirs communs. On aurait là le seul cap acceptable des politiques éducatives en démocratie.

Or plusieurs questions se posent, comme celles qu'évoque Michel Lussault à propos de la situation française : l'ensemble de la politique éducative est-il déjà cohérent avec la poursuite de ce cap ? Il en doute, par exemple, quand il aborde les modes d'évaluation des élèves, davantage tournés vers la distinction académique que vers la valorisation commune. Surtout, l'idée même de ce cap de culture commune semble loin d'être partagée par tous : au-delà de deux votes relativement consensuels du Parlement en 2005 et 2013, le message du « socle commun », par exemple, n'est pas passé chez les professionnels ni dans la population, et une partie des politiques se déclare prête à abandonner une référence comme le collège unique, qui semble pourtant la condition *sine qua non* de création du commun. La belle assurance de la politique éducative française sur la dignité de la culture commune comme ressort central de l'action éducative de l'État est sans doute courageuse mais elle est aussi fragile, et les questions de gouvernance sont dès lors peut-être aussi importantes que l'ambition de réformer.

UN ARSENAL CONTRE L'ÉCOLE COMMUNE

On voit bien, à la lecture de la plupart des articles, que cette question, voire cet objectif central d'école commune, se trouvent confrontés en fait d'abord à des doutes idéologiques sur la question du commun, mais surtout à quantité d'obstacles de fait, dans un monde qui évolue dans un sens divergent.

Les obstacles idéologiques ne sont guère exprimés dans ce dossier qu'en creux à propos de l'Angleterre, mais ils n'en existent pas moins : avant même l'importance qu'attachent certains à la séparation des publics par le choix de l'école, que nous évoquerons plus loin, le fait que la puissance publique puisse désigner des savoirs communs à tous les élèves semble contrevenir, comme nous l'avons mentionné, en termes de libertés publiques, à ce qu'on peut souhaiter pour le développement individuel et le bien-être de chaque enfant. Des voix en France s'étaient élevées contre les dangers d'une formule comme celle de « culture commune », si elle risquait de devenir une culture obligatoire d'État. Ces deux questions de l'autonomie par rapport au pouvoir d'État mais aussi du droit à l'individualisme des savoirs sont des questions bien évidemment majeures.

On pourrait résumer en disant que les politiques d'école commune sont confrontées à plusieurs obstacles externes : tout ce qui valorise le choix au sein d'une offre, offre d'établissements, par exemple, ou offre de savoirs montre bien que la visée d'école commune est relative. Mais aussi tout ce qui ne laisse aucun choix, en préservant de vieux déterminismes socialement élitistes. Là où pourrait jouer la loi du marché, qui s'oppose au « commun », pourrait semer un peu de trouble précisément en renouvelant le jeu, la loi du jeu social aboutit à ce que tout retombe du côté des conservatismes et d'une diffusion ségréguée des savoirs.

Faut-il parler de l'école privée, qui est évoquée dans le cas de l'Espagne par Juan Carlos Gonzales Faraco et Agustín Moron Marchena ? Ces auteurs affirment en fait que l'école en Espagne est faite de la juxtaposition des différents réseaux qui contreviennent, ne serait-ce que par leurs différenciations sociales, à l'existence d'une école commune. La même question est évoquée à propos du Libéria, de l'Algérie et du Vietnam : une menace contre la recherche de savoirs communs provient d'écoles, qui soit proposent précisément des savoirs différents de ceux du reste du peuple, soit, regroupant des enfants dont les familles sont capables de payer les études et les divers compléments, ne sont plus « le commun ». L'article vietnamien souligne la force symbolique d'écoles étrangères qui viennent proposer une offre de savoirs qui ne se soucie en rien de l'école commune du pays.

De même, on voit souvent réapparaître, au sein de systèmes nationaux, et concurremment aux réformes les mieux intentionnées vers le partage des savoirs, des offres dont on sait qu'elles seront facilement excluantes, comme le latin au Québec ou les cours de religion en Espagne. De plus, beaucoup d'écoles créent sans complexe des groupes de niveaux, qui ont pour conséquence de

compromettre les chances de l'école commune, ce qu'évoque l'article vietnamien. Le vieux rêve méritocratique qui classe et distingue les gens sur une seule échelle de valeurs, et qui est donc tellement contraire à la notion d'école inclusive, la focalisation sur des disciplines dont la culture prône un élitisme qui n'a pas été revisité, tout cela reste visiblement toujours très actif.

En fait, c'est parfois caché sous les oripeaux fallacieux de la nostalgie d'une soi-disant école d'autrefois, tout un mouvement mondial de marchandisation des savoirs qui vient s'opposer, partout, aux perspectives d'école commune. Le marché distingue les offres de savoirs, les transforme en marchandises et les « customise » à l'infini. Les savoirs communs, publiquement offerts, sont pour lui autant de manques à gagner. On peut citer la conscience qu'ont de cette question les auteurs vietnamiens :

[...] si le droit de l'enfant à l'éducation et aux soins se marchandise, l'égalité des chances des enfants à bénéficier de l'éducation de base dite obligatoire, moment clé de la formation de leur personnalité, sera remise en cause.

L'article espagnol nous avertit même que c'est toute la société digitale, au service d'une certaine liberté narcissique de l'individu face aux savoirs, qui vient saper le rêve de savoirs communs.

La question est de savoir si tous les facteurs contraires à l'école commune seront plus actifs que les motifs politiques qui plaident en sa faveur.

L'ÉCOLE COMMUNE, ALORS, SANS DOUTE, MAIS À QUELLES CONDITIONS ?

Ce qui apparaît, à la lecture de l'ensemble des articles, c'est qu'il y a des ambiguïtés à lever et une réflexion à creuser pour que cette idée d'école commune, que les politiques sont nombreux à décrire comme nécessaire, soit au fond mieux assurée. Il semblerait en effet qu'on ne soit pas au clair sur certaines questions.

D'abord, parler d'école commune ne veut pas dire grand-chose si l'on ne répond pas clairement à la question « commune à qui ? ».

La réflexion espagnole donne à « commun » un sens « en creux » : ce qui reste commun aux différentes autonomies qui constituent le territoire, face au « centralisme castillan » qui avait régné à d'autres époques. Les auteurs disent bien, de leur côté, qu'il a fallu admettre le déclin de la fonction de l'école pour « fabriquer des identités nationales au moyen de systèmes scolaires dotés d'un curriculum national ». Un « autre centralisme », régional, identifié avec la capitale de chaque communauté, a remplacé le premier. Mais la complexité espagnole de la gestion curriculaire, sur un modèle de « collaboration inter-administrative », semble produire un équilibre instable et déboucher facilement sur des conflits.

En Écosse, ce qui est « commun » est ce qui distingue d'une Angleterre qui a pédagogiquement évolué de façon très différente.

En Algérie, comme c'est le cas dans de nombreux pays dans l'histoire, le « commun » est écrit « en plein » : l'auteur évoque ce fil rouge constitué des éléments non négociables de l'algérianité (histoire de l'Algérie, culture islamique, langue arabe...).

Alors ? Commun ? Commun à une région ? À un pays ? Commun à un continent (les articles espagnol et roumain rappellent l'importance de l'influence des recommandations européennes dans les politiques éducatives respectives) ? Commun à l'humanité ? Les sens divergent peut-être trop pour assurer une visibilité et une efficacité suffisantes à l'idée même. On pourrait proposer qu'une école ne peut se définir de façon crédible comme école commune sans être au clair sur ce que signifie cette communauté et sur ce qu'elle exclut. Une école définie, par exemple, par une culture commune trop exclusivement nationale ne risque-t-elle pas de refuser de participer à une culture commune définie à l'échelle de l'humanité ?

De la même façon, est-on certain, dans le cadre français ou québécois, que l'ambition de savoirs communs s'adresse bien à la totalité des publics ? Claude Lessard comme Michel Lussault nous disent bien que, dans l'un et l'autre pays, subsistent des ambiguïtés sur la question du commun en direction des publics ayant le plus de difficultés à apprendre. Ces timidités affaiblissent la thèse.

Allons plus loin : il est clair qu'en de nombreux pays, la réflexion sur le « commun » a conduit à revenir à des questions jusqu'ici plus discrètes relatives aux finalités de l'école, des savoirs et des apprentissages. On peut estimer que c'est une nécessité. L'école « commune » n'aura de chances de progresser et d'intéresser les politiques que si elle montre qu'à la différence des propositions du marché, elle a un sens d'ensemble : quel type d'élève, quel type de citoyen va-t-elle former ? Michel Lussault rappelle en quoi, en France, on a eu besoin de creuser la question des finalités et de produire des textes qui en traitent, comme la Charte des programmes. Mais la route est longue pour que l'école se pense et se vive en termes de finalités.

Or précisément ce fil mérite d'être suivi : cette école du commun, à quoi ressemble-t-elle, au fil de la lecture des articles de ce dossier ? Est-ce la même école que précédemment, mais étendue à tous ?

Justement non, et ce fait doit nous faire réfléchir, pour tenter de sortir de l'impasse. L'école du commun doit avoir une valeur ajoutée incontestable.

En effet une école qui veut assumer la responsabilité de tous les élèves doit montrer en quoi ce qu'elle leur apporte est irremplaçable, et les équipes pour la vie : on voit ici que, par des chemins différents, les mêmes préoccupations semblent renouveler les anciens curricula : concept de compétence, d'« utilité sociale » (article vietnamien), d'acquisition de méthodes (entretien sur la France), recherche de la plus grande pertinence des savoirs enseignés, plus grande attention portée aux valeurs, qui ne sont plus distinctes de façon tranchée des savoirs eux-mêmes, attention portée au savoir-être... Ces traits distinctifs de l'école commune méritent réflexion politique. L'article du Libéria met en évidence une question

proche, qui interroge les compétences pour la vie : quels sont les contenus qui doivent être communs (maçonnerie, menuiserie, économie domestique, réparation automobile, agronomie, hôtellerie) et ceux qui sont définis comme professionnels ? De même, cette école inclusive doit peut-être aussi viser une diversité des rythmes d'acquisition, des modes de savoir, qui demandent d'interroger les examens et systèmes de notation traditionnels. L'article français y fait allusion.

Allons plus loin : selon Alan Britton, ce qui a distingué l'école écossaise préoccupée du commun de celle d'Angleterre, à laquelle elle était initialement apparentée, c'est que l'école anglaise, sous Margaret Thatcher, a imposé un *National Curriculum* en quelque sorte contre les libertés locales des *Local Education Authorities*, ainsi que les inspections stigmatisantes de l'Ofsted. L'école commune, dès lors, serait peut-être alors à définir comme une certaine idée de la démocratie, contre des décisions curriculaires trop centralisées et éloignées de la réalité des élèves... Les auteurs vietnamiens rappellent d'ailleurs l'intérêt qu'il y aurait, contre la loi du marché et du privé, à se préoccuper d'une « socialisation de l'éducation » véritable, c'est-à-dire d'une mobilisation large de la société civile autour du sens de l'école commune, que l'État ne doit pas définir de façon trop solitaire. Ce point est soulevé dans l'article consacré à la France : cette école commune, qui permet à chacun d'apprendre, ne doit-elle pas être d'abord une école à la fois parfaitement au clair sur les grandes finalités – donc avec un sens politique d'autant plus fort qu'il serait à protéger sans doute des aléas du pouvoir exécutif – et une école construisant les apprentissages de façon très autonome, avec une entrée démocratique forte, qui donne son sens, au niveau local, à la responsabilité civile en matière d'éducation ?

Plus les politiques éducatives sont tournées vers la valorisation des résultats, eux-mêmes fondés sur les performances des élèves, plus elles risquent de s'éloigner de la préoccupation de conduire tous les enfants à des acquis communs. Des points d'équilibre sont sans doute à trouver : toutefois, on peut imaginer que la capacité des États à conduire tous les élèves à des savoirs communs et à une culture partagée pourrait être mesurée et évaluée dans le cadre de comparaisons internationales.



L'objectif de beaucoup de politiques éducatives du monde de construire une école commune à tous les enfants, pour les conduire à des connaissances, des compétences ou une culture qui soient elles-mêmes communes risque d'être compromis si les diverses tendances du marché prennent le pouvoir sur l'éducation, et, en la privatisant, en font un ensemble de biens éclatés dépourvus de sens social. En revanche l'adhésion durable des politiques et de différents acteurs, y compris de la population, à l'objectif d'école commune ne sera possible que si cet objectif est clarifié, sans doute relié à une philosophie explicite de l'éducation comme bien commun, et associé à des modes de gouvernance et d'évaluation eux-mêmes cohérents avec lui.