

# CONFÉRENCE DE CONSENSUS

## NOUVEAUX SAVOIRS ET NOUVELLES COMPÉTENCES DES JEUNES

Quelle construction dans et hors de l'école ?



SAVOIRS DE L'ÉCOLE ET SAVOIRS DU MONDE :  
ENJEUX D'UNE RELATION COMPLEXE À DÉFINIR

LES 5 ET 6 NOVEMBRE 2024

#CC-NOUVEAUX-SAVOIRS-NOUVELLES-COMPETENCES

En partenariat avec :



# Savoirs de l'école et savoirs du monde : enjeux d'une relation complexe à redéfinir

**Roger-François GAUTHIER**

Ancien professeur associé de politiques éducatives comparées (Paris, université  
René Descartes) et inspecteur général de l'administration de l'Éducation  
nationale et de la recherche

Mars 2025

le **cnam**  
cnesco

Pour citer ce document, merci d'utiliser la référence suivante :  
Gauthier, R.-F. (2025). *Savoirs de l'école et savoirs du monde : enjeux d'une relation complexe à redéfinir*. Cnesco-Cnam.

Ce texte s'inscrit dans une série de rapports publiés par le Centre national d'étude des systèmes scolaires (Cnesco) sur la thématique : **Nouveaux savoirs et nouvelles compétences des jeunes**.

Les opinions et arguments exprimés n'engagent que l'auteur du rapport.

Disponible sur le site du Cnesco : [www.cnesco.fr](http://www.cnesco.fr)

Publié en mars 2025

Centre national d'étude des systèmes scolaires

41 rue Gay Lussac, 75005 Paris

Contact : [cnesco@lecnam.net](mailto:cnesco@lecnam.net) – 06 98 51 82 75

# Sommaire

<b>Résumé .....</b>	<b>6</b>
<b>Introduction.....</b>	<b>7</b>
<b>I. Splendeurs et misères d'une ancienne et plurielle tradition de fermeture de l'École sur ses propres savoirs .....</b>	<b>10</b>
A. Les savoirs de l'École fermés au monde: puissance et diversité des justifications historiques.....	10
1. La fermeture catholique de l'École à la vie sur la Terre .....	10
2. La fermeture républicaine au « local » .....	11
B. Effets de long terme de la fermeture des savoirs scolaires.....	11
1. Une sacralisation symptomatique des savoirs scolaires .....	11
2. Des savoirs fonctionnant volontiers en circuit fermé.....	12
3. Des savoirs formatés et formatants .....	12
4. Des savoirs jamais totalement émancipés des idéologies de la grâce ou du don .....	13
C. Limites et critique de la conception héritée des savoirs scolaires.....	14
1. Une machine à contenus opaque: complexité, absence de référence, interférences politiques .....	14
2. Une absence de surface d'échanges entre l'École et ce qui lui est extérieur.....	16
3. La tenue à l'écart persistante de l'expérience de l'enfant qui apprend.....	16
4. S'autoriser à penser ce qui l'a peu été?.....	17
<b>II. La modernité, ou l'irruption hasardeuse de savoirs étrangers à l'ordre scolaire .....</b>	<b>18</b>
A. L'entrée progressive de savoirs nouveaux dans l'ordre scolaire, leurs effets et leur tenue en lisière .....	19
1. Demandes économiques et politiques adressées à l'École, formellement traitées, dans des limites... ..	19
2. ... mais avec le développement impérial de l'École prométhéenne .....	22
3. Culture scolaire et cultures des élèves.....	23
4. Les diverses demandes de réhabilitation de la vie .....	24

B.	Le grand ébranlement des savoirs de la société mondiale contemporaine : questions à l'École .....	26
1.	L'urgence de la vérité.....	26
2.	L'urgence du vivant .....	27
3.	L'urgence d'autrui .....	27
C.	L'attaque hors règles des savoirs des marchés .....	28
1.	Des savoirs pour un marché .....	28
2.	La demande vers la liberté d'apprendre.....	29
<b>III.</b>	<b>Ni monastère ni marché, mais l'urgence de penser une relation d'ordre entre savoirs scolaires et savoirs extérieurs .....</b>	<b>31</b>
A.	Faut-il considérer que traiter de la question des finalités de l'éducation est nécessaire pour décider des savoirs à enseigner ? .....	32
B.	Quelle relation d'ordre imaginer entre les savoirs scolaires et les autres ? .....	33
C.	Vers des savoirs ouverts à la conscience et à l'éthique : et s'il y avait quelque kaïros à saisir ? .....	34
	<b>Après dire : évocation de quelques pistes personnelles.....</b>	<b>37</b>
	<b>Références .....</b>	<b>38</b>

## Résumé

La première partie de ce document entend montrer en quoi les questions relatives aussi bien à la réception de nouveaux savoirs à l'École, qu'aux liens entre les savoirs de l'École et des savoirs extérieurs se posent dans un paysage déterminé, à la fois historiquement hostile et dont les acteurs sont souvent peu conscients des effets de sa propre fermeture.

La deuxième partie montre qu'avec la modernité, la question de l'ouverture de l'École à de nouveaux savoirs aussi bien que la question des liens entre les savoirs de l'École et des savoirs extérieurs a souvent été posée et traitée de fait, mais sans programme ni pensée gouvernante suffisamment partagée ; cette carence charge la question d'une gravité particulière dans le contexte contemporain fait d'urgence épistémique aussi bien que de remise en cause de la nécessité de savoirs scolaires publics et communs.

La troisième partie pose les questions suivantes : y a-t-il ou non nécessité de s'interroger quant aux finalités au nom desquelles quelque chose peut être décidé en termes de savoirs ? Peut-on s'en tenir à la situation décrite ou bien quelle serait la nécessité de définir une relation d'ordre, et laquelle, entre les savoirs retenus par l'École et les autres ? Est-il possible de définir les conditions de ce que seraient des savoirs scolaires adaptés au contexte général contemporain des savoirs ?

## Introduction

La conférence de consensus organisée par le Cnesco en 2024 aborde des questions complexes, puisque touchant à un de ces domaines quelque peu tabous (nous verrons peut-être pourquoi) que constituent les savoirs scolaires, c'est-à-dire rapidement dit à ce stade ce que l'École enseigne, en ayant en outre, et c'est bien cette intersection qui est intéressante et originale, à intégrer dans le champ d'investigation ce que l'École n'enseigne pas.

Ce que nous pouvons raisonnablement tenter, ce n'est bien sûr en rien d'apporter on ne sait quelles réponses aux questions qui se présenteront, mais, dans la mesure du possible, de faire bénéficier de certains aspects de ce qu'on peut appeler une expertise... non pas pour répondre, mais pour interroger : les faits, les mots, les mentalités.

On notera d'ailleurs que le sujet des savoirs scolaires est relativement à la mode, si on en juge par l'abondance des colloques et des publications<sup>1</sup>, cette année même, qui s'y consacrent. Le gouvernement lui-même a cru bon en 2024 d'intégrer la référence aux savoirs scolaires à un de ses mots d'ordre politique, au sein de la formule du choc des savoirs. Ce n'était pas le cas il y a dix ans et le phénomène doit avoir en soi quelque signification, à dégager. Si nous avons accepté d'en ajouter une couche, si l'on peut dire, c'est que nous éprouvions quelque frustration par rapport à ce que nous lisions ces derniers mois sur la question des savoirs de l'École et de leur évolution. Ces contributions nous apparaissent trop souvent descriptives, mais surtout trop focalisées sur le seul scolaire, pas toujours assez préoccupées d'en venir à une synthèse sur ce sujet complexe des contenus. Le regard proposé est donc à la fois plus distancié, plus surplombant, si on veut, mais aussi plus politique, au sens le plus noble du mot, car ces questions sont d'abord politiques, ce qu'on oublie souvent, c'est-à-dire chargées d'une importance certaine pour l'ensemble des citoyens. Bien sûr, ce regard soulèvera à son tour plus de questions qu'il n'amènera de réponses. Mais comme il est rare que soit trouvée une réponse à une question qui n'aurait pas été posée, nous pouvons penser que c'est le bon chemin !

Nous fondons cette expertise : sur au moins deux chances qui furent les nôtres. La première est qu'il m'a été donné de m'intéresser à la fonction d'éducation dans la diversité du monde et d'être souvent plongé dans des cultures éducatives si différentes que cela m'a donné un recul suffisant par rapport à celle d'où nous provenions. La seconde chance est de ne relever strictement d'aucune discipline, ni de celles qui sont enseignées dans l'enseignement scolaire, ni de celles qui composent les sciences de l'éducation ou les sciences humaines. De ne relever d'aucune en propre, c'est-à-dire de m'intéresser à toutes, autant que possible, à leurs acquis, à leurs travaux, mais aussi à leurs limites et aux difficultés de leurs intersections. Et mon caractère indiscipliné, au sens propre et sage à la fois, est important pour ce que nous allons aborder car il est d'abord

---

<sup>1</sup> Cf. par exemple le numéro 204 (1<sup>er</sup> trimestre 2024) de la revue *Diversité* (revue de l'Institut français de l'éducation) « La fabrique des savoirs. Le curriculum dans tous ses états » et le numéro 192 (avril 2024) de *Dialogue* (revue du Groupe français d'éducation nouvelle) « Savoirs ».

indispensable, s'agissant des savoirs, de prendre du recul par rapport aux enfermements auxquels nos spécialités nous limitent trop souvent. Edgar Morin dans son ouvrage *Enseigner à vivre, manifeste pour l'éducation* regrette que souvent « on pense l'enseignement à partir de la considération des effets de plus en plus graves de l'hyperspécialisation des savoirs et de l'incapacité de les articuler les uns aux autres » (Morin, 2014, p. 76). Il peut d'ailleurs s'agir aussi de nos propres nouveaux savoirs, car l'intitulé de la conférence du Cnesco ne dit pas que nous n'aurions pas aussi à nous soucier d'eux, et de ceux des professionnels de l'éducation : les savoirs qui seront abordés au cours de la conférence auront sans doute aussi à s'affranchir de diverses pesanteurs, venant notamment de l'histoire, du type de celles que nous évoquerons, ou de nos propres conditionnements et imaginaires scolaires, et demanderont à être construits eux aussi dans et hors diverses traditions de pensée.

L'intitulé des travaux de la conférence, tel que proposé, inviterait à une lecture pacifiée : il y aurait de nouveaux savoirs et de nouvelles compétences, et les jeunes les acquerraient à l'école et hors de l'école... L'idée donnée est celle d'une fluidité, d'une communication souple entre divers domaines à peine nommés : des savoirs, des compétences, ce qui se passe dans l'école ou hors l'école. Or précisément la difficulté qui est la mienne est de vous conduire à des questions qui ne sont en fait pas fluides du tout, mais qui sont plutôt complexes et conflictuelles, et très anciennement complexes et conflictuelles dans l'histoire de l'École et des sociétés, sans que vous m'accusiez de privilégier quelque version sombre du thème.

Si nous allons être conduit en effet à adopter en quelques cas ce positionnement et à mettre en avant un certain nombre de difficultés et d'obstacles, c'est que précisément nous savons, sur ces questions, que ne pas repérer ces difficultés et obstacles, ne pas les analyser, c'est se couper les ailes, et ne laisser aucune chance aux meilleures idées qu'on peut avoir par ailleurs. Tant de politiques éducatives, par exemple, ont échoué en raison de la méconnaissance de certains obstacles inconscients dans cet imaginaire mal analysé des savoirs, ou, comme on dit sans trop réfléchir en France, dès qu'il s'agit d'École, des programmes. Soyez toutefois rassurés : notre intention n'est pas, tout au contraire, de noircir quelque tableau que ce soit ; nos propos au bilan ne seront pas noirs mais, sans vous proposer de solutions, laisseront entrevoir de grands espaces d'espérance pour des évolutions dont nous aurons peut-être commencé à montrer qu'elles sont nécessaires.

Une précision encore : nous allons parler de savoirs, et vous aurez sans doute de votre côté à en élaborer une définition. Nous devons toutefois vous prévenir, sans nous justifier autrement que par un souci de simplifier à ce stade, que pour cet exposé nous nous en tiendrons à la définition la plus large, souvent retenue en sociologie et présente dans le dictionnaire du Centre national de ressources textuelles (CNTRL), qui désigne comme savoir un « ensemble de connaissances acquises, d'expériences vécues dans un domaine, dans une discipline, dans une profession ».

Le titre que nous avons retenu pour ce texte nous semble intéressant parce qu'il parle de relation, mais il a pourtant ses limites : il laisse croire que nous aurions là deux domaines, bien clairement délimités, entre lesquels il faudrait décrire et analyser une complexité de relations. Or ce n'est pas du tout le cas : nous allons voir qu'il ne s'agit au fond que de deux nébuleuses, inscrites ici comme distinctes par commodité provisoire, mais demeurant justement des nébuleuses, sans

délimitation précise. Certes elles ont parfois eu tendance à se densifier, et à se doter de frontières, comme quand (nous l'explicitons en première partie) l'École en Occident chrétien par exemple s'est définie en rupture totale avec le monde, avec la vie, avec le monde pécheur, ou quand dans les temps de la République, en France, elle s'est définie en rupture aussi totale avec le monde des croyances et des particularismes régionaux ; mais aussi souvent les nébuleuses se sont enflées, étirées, diluées, mêlées et ont fini par échapper au regard, et entrer dans un état de *sfumato* qui brouille peut-être trop les pistes, comme il en va, croyons-nous, de la période contemporaine, où on ne sait plus bien ce qui est censé relever de l'École, à laquelle on adresse des demandes à la fois de plus en plus nombreuses, brouillonnes et contradictoires.

Mon exposé sera articulé en trois parties :

1. Dans la première, il m'est nécessaire de vous faire entendre à quel point la fermeture des savoirs scolaires à l'École a en France non seulement une ancienne tradition, mais surtout a marqué ce système bien au-delà des époques qui ont décidé de ces fermetures ;
2. Dans une seconde partie nous envisagerons à la fois comment et sous quelles impulsions extérieures, notamment dans le contexte des Lumières et de la modernité, le modèle fermé initial a bougé, et jusqu'où, avant d'en venir aux grands ébranlements contemporains des savoirs qui posent des questions au cœur de l'École, et qui les posent dans un contexte mondial de doute sur l'instruction publique et commune ;
3. Dans une troisième et dernière partie, nous tenterons de synthétiser quelques questions croisées en chemin pour nous demander en quoi elles sont sans doute à considérer et prendre au sérieux.

# I. Splendeurs et misères d'une ancienne et plurielle tradition de fermeture de l'École sur ses propres savoirs

**L'objectif de cette première partie** est de montrer en quoi les questions relatives aussi bien à la réception de nouveaux savoirs à l'École, qu'aux liens entre les savoirs de l'École et des savoirs extérieurs se posent dans un paysage déterminé, à la fois historiquement hostile et dont les acteurs sont souvent peu conscients des effets de sa propre fermeture.

Cet exposé ne vise en rien à être un exposé d'histoire : si l'histoire nous intéresse, c'est parce qu'elle ne cesse pas de rôder sur les lieux de ses élaborations et de ses forfaits et qu'elle est toute puissante, dans des inconscients éducatifs collectifs propres à la culture scolaire française. Comme il ne s'agit pas d'un exposé historique en tant que tel, nous devons procéder d'une façon qui choquerait l'historien, en sélectionnant seulement quelques traits, selon nous dominants. Du même coup, nous avons bien conscience qu'en représentant comme nous allons le faire une École fermée au monde, nous allons d'un certain côté trop loin, et nous nous opposons même à ce qu'on croit souvent, que l'École s'ouvre et progresse, ce qui est vrai aussi ! Les choses ne sont jamais aussi tranchées, et c'est de façon tout à fait intentionnelle et dialectique nous posons ce postulat : nous introduirons nuances et points de vue relatifs un peu plus tard.

Il nous faut en effet ici évoquer quelques grandes orientations prises par l'École en France à certaines époques qui décidèrent bien au-delà des périodes où ces orientations furent prises. Nous allons successivement évoquer de façon très grossière ce qui fut à l'origine de ces orientations, qui se rattachèrent au demeurant à des inspirations très diverses, voire opposées. Puis nous verrons en quoi ces orientations sont allées jusqu'à définir et façonner un modèle scolaire qui survit largement de nos jours. Avant, à la fin de cette première partie, de nous risquer à nous demander ce que nous pouvons penser, tant des orientations initiales que des effets qu'elles ont laissés dans le long terme.

## A. Les savoirs de l'École fermés au monde : puissance et diversité des justifications historiques

### 1. La fermeture catholique de l'École à la vie sur la Terre

Nous parlons ici de l'École de tradition chrétienne, et même plus précisément catholique, telle qu'elle s'est constituée progressivement, à partir des écoles cathédrales : ce modèle d'une école qui visait explicitement la conversion en s'adressant aux âmes<sup>2</sup> a marqué dès l'origine l'éducation en France. Elle s'est fondée sur un certain type de rapport aux savoirs du monde à la

---

<sup>2</sup> Nous évoquons bien sûr ici les développements de Durkheim, dans *L'Évolution pédagogique en France*, publié en 1938 sur la base d'un cours donné en 1905.

fois simple et parfaitement assumé : l'exclusion. Les savoirs de l'ancienne culture antique étaient proscrits, en tant qu'ils étaient tournés vers la vie et même la vie heureuse, parce que l'École, dans sa version intégriste, devait tenir les enfants éloignés du monde des pécheurs, notamment dans des enceintes de clôture. Pour les préparer à la vie dans l'au-delà.

Ce point apparaît d'autant plus par contraste, quand, à partir de la Réforme, des écoles protestantes, notamment inspirées par le pédagogue tchèque Komensky (connu aussi sous son nom latin de *Comenius*, nous sommes là au XVII<sup>e</sup> siècle), enseignaient hors des seuls livres les réalités du vivant, de la nature et des forêts.

## 2. La fermeture républicaine au « local »

Tout aussi stricte fut, à partir de la Révolution mais surtout sous la République triomphante, la proscription de tous les savoirs qui émanaient de la vie des gens, qui se rapportaient au local, qui pouvaient évoquer des croyances et des superstitions, ou qui pouvaient faire place aux langues parlées dans les familles, censées véhiculer ces superstitions.

Là aussi, effets durables sur le long terme, hors du champ de l'intention initiale : cette fermeture de ce que l'École enseigne à ce qui est local est toujours une des zones taboues de l'éducation en France. En un certain nombre de pays, dont l'Italie par exemple, ou la Tchéquie, on considère que plus les programmes (qui sont nationaux) sont en phase dans leur mise en œuvre avec les ressources et les désirs locaux (des élèves, de leurs maîtres, des petites communautés locales), plus ils entraîneront les élèves vers des apprentissages efficaces, dans le cadre de ce qu'on appelle des curriculums locaux. Il est intéressant, et cela peut interroger, de constater qu'en France, en 2024, soulever ce type de questions est impensable à la plupart des acteurs, notamment enseignants, qui invoquent une loi de stricte égalité républicaine, même si on sait qu'elle est plus théorique que réelle, pour refuser de donner la moindre couleur locale aux programmes. Une École française fermée à son environnement et à sa culture.

## B. Effets de long terme de la fermeture des savoirs scolaires

En dehors et au-delà du seul cadre de l'élaboration de ces décisions, force est de constater que cette idée que les savoirs scolaires soient tenus à l'écart des débats extérieurs parce qu'ils répondent à une nécessité supérieure (Dieu ou la Nation indivisible) eut plusieurs effets, détaillés dans les sous-parties suivantes.

### 1. Une sacralisation symptomatique des savoirs scolaires

S'installa durablement l'idée que ce que l'École enseigne répond à une réalité qui s'impose à elle, mais dont elle ne décide ni ne débat : autour de ce schème de pensée plusieurs configurations se manifestèrent, dont les nuances et la gradation sont intéressantes. On s'arrêta selon les cas sur une conception scripturaire des savoirs scolaires, en référence aux Écritures. Puis on déboucha sur plusieurs visions, liées à des philosophies plus ou moins explicites : pour certains une vision quasi-platonicienne des savoirs scolaires, immobiles comme l'Idée, et accessibles seulement à

un petit nombre, pour d'autres cette idée que l'École enseignerait des choses intangibles, car « naturelles », voire allant de soi, pour d'autres encore des savoirs élaborés à partir de savoirs savants, c'est-à-dire des savoirs de type universitaire, celui des spécialistes du domaine, qu'une « transposition didactique », pour reprendre l'expression de Chevallard (1991), viendrait transformer en savoirs scolaires. Et cette transposition, qui fait apparaître de nombreuses questions, fut parfois perçue comme un acte simple et assez peu problématique.

Au-delà, cette origine sacralisée des savoirs scolaires aura comme conséquence une tendance à les donner comme des certitudes non seulement scolaires, mais valant dans le monde aussi. Il conviendrait alors de se demander dans quelle mesure cette École des certitudes n'est pas devenue en un certain nombre de cas une École qui ne renonça pas toujours à être scientifique, quand elle se voulut scientifique, et à enseigner des vérités scientifiques, par essence provisoires et fragiles, comme des dogmes dont on ne discute pas. Cette assurance de l'École de France vis-à-vis des savoirs qu'elle enseigne lui permettra même de déboucher sur une prétention à l'« Universel » qui s'accorda souvent de définitions pour le moins scientifiquement et anthropologiquement risquées. L'Universel fut en effet souvent l'habillage de ce qui relevait d'une culture déterminée qui trouvait là la justification de son pouvoir. L'usage en contexte colonial des attendus de l'École française en est un exemple significatif.

## 2. Des savoirs fonctionnant volontiers en circuit fermé

Comme les savoirs ainsi retenus par l'École n'ont pas à compter avec telle ou telle interpellation externe, et que l'École peut en quelque sorte tourner en circuit fermé, elle a depuis longtemps pris l'habitude de distiller un certain nombre de savoirs qu'elle s'autodicté en quelque sorte : il s'est par exemple agi de l'orthographe française qui, selon les travaux d'André Chervel (2006), a été en large partie une création à dessein complexe de petits maîtres qui voulaient justifier leur rôle, et il en va de même de quantité d'artefacts, dont le fameux Marignan-quinze-cent-quinze, qui ont défini des usages sociaux dont l'École sera (c'est le cas de l'orthographe) parmi les défenseurs acharnés. Le linguiste Bréal, conseiller du ministre Jules Simon en 1870, regrettait que l'on « gaspille le meilleur du temps, de la peine et de la bonne volonté de nos enfants à des vétilles orthographiques », et déclarait que « née dans l'École, grandie dans l'École, l'orthographe en est devenue le tyran » (Bréal, 1872)<sup>3</sup>.

## 3. Des savoirs formatés et formatants

L'École eut aussi la charge, complexe et qui ne s'accommode hélas pas d'un exposé qui ne peut ici que demeurer succinct, d'organiser ces savoirs ainsi délimités. Cela varia selon les époques, mais avec chaque fois un schéma qu'il ne s'agissait pas de discuter. Par exemple, longtemps on

---

<sup>3</sup> Citation issue du livre de Michel Bréal, *Quelques mots sur l'instruction publique en France* (1872), accessible en ligne (sans pagination) au chapitre « orthographe », au lien suivant :

<https://manuelsciens.blogspot.com/2012/11/michel-bre-al-quelques-mots-sur.html>

ne dispensa dans le secondaire (relevant surtout des collèges jésuites) qu'une seule matière, intitulée « humanités », qu'on déclinait de la langue latine (pas toujours grecque) à sa littérature, à la langue française, et à l'histoire ou la morale. Une « culture », pour le coup. Puis quand les choses évoluèrent (voir plus loin, dans la foulée des Lumières) on vit au contraire des enseignements bien plus nombreux se définir progressivement sous forme de « disciplines »<sup>4</sup>. Phénomène assez récent, mais qui définit bien le formatage du secondaire (et aujourd'hui aussi du primaire et du professionnel qu'on a vu se « discipliniser », même si c'était loin du schéma et de la culture initiale) : et comme l'École ne justifie comme nous l'avons dit ses créations qu'en référence à ce qui serait « naturel », c'est encore une fois ce plaidoyer naturaliste pour des disciplines qui défend le secondaire tel qu'il est. À la différence du maître humaniste, le professeur du secondaire français est lui aussi formaté par la référence à une discipline (deux en quelques rares cas) bien plus que par la référence à une finalité générale d'éducation.

Il n'est pas indifférent de rappeler qu'une large partie des hiérarchies entre les savoirs, et, du coup, entre les élèves se fonde sur une hiérarchie entre disciplines avec, selon les époques, au sommet de la hiérarchie, le grec, le latin, puis les mathématiques ou d'autres. Ce point est grave puisque les hiérarchies de savoirs scolaires débouchent sur des hiérarchies scolaires (entre élèves) que ne demande qu'à confirmer la préservation des hiérarchies sociales. Mais le vocabulaire même consistant à identifier, classer, des savoirs scolaires à fonction différente fait aussi partie de notre imaginaire bien plus que nous ne pourrions le justifier : par exemple, en distinguant des savoirs du primaire de savoirs du second degré, des élèves scientifiques aux élèves littéraires, ou encore une orientation générale d'une orientation professionnelle. L'École a mis ces mots et ces séparatismes dans nos têtes et nous nous y conformons sans examen (Gauthier, 2024).

#### 4. Des savoirs jamais totalement émancipés des idéologies de la grâce ou du don

Il y eut un autre aspect de cette fermeture associée à la détermination des contenus scolaires en fait par inféodation à un principe externe : le caractère sacré de ces savoirs eut sa conséquence dans les modes d'évaluation des élèves et le regard porté sur leurs apprentissages et leurs fautes. Alain Boissinot (2023) a récemment montré à quel point dans un certain contexte catholique l'idée du péché originel et de la méchanceté foncière des enfants qui le portent en eux s'est accompagnée d'un traitement culpabilisant de l'erreur, des châtiments de tous ordres au cœur des pratiques scolaires et de cette idée que le succès n'est au fond pas normal : il n'est pas normal de réussir ! Pour les uns la grâce (l'influence janséniste et pascalienne est avérée), pour les autres les dons (jusqu'à notre époque), viendront expliquer la rareté des réussites et justifier des

---

<sup>4</sup> Même si l'intérêt en est certain, nous ne pouvons pas ici présenter ni discuter le concept proposé par Yves Reuter de « configuration disciplinaire », ni de « conscience disciplinaire » ou encore de « conscience curriculaire » (Lebeaume, 2017), voir aussi Reuter, Y. (2024).

examens qui se mirent à ressembler à des concours<sup>5</sup>. Justifier aussi une conception restrictive de l'éducation, qui pour d'autres prendra le nom, comme on sait, tellement vivace, et croyance que nous partageons tous, d'élitisme républicain.

Que certains courants catholiques en un cas, une conception bourgeoise conservatrice dans l'autre cas aient joué est certain, mais de fait l'École prit cela en charge et on oublia assez vite les origines idéologiques des faits pour inscrire dans notre imaginaire scolaire collectif ce qui en résultait. En termes de savoirs, et d'une difficulté d'accès qui devint inévitable selon ces logiques.

## C. Limites et critique de la conception héritée des savoirs scolaires

### 1. Une machine à contenus opaque : complexité, absence de référence, interférences politiques

Une conséquence, à nos yeux, importante de cette façon de consacrer l'École comme sanctuaire des savoirs qu'elle enseigne réside dans l'appareil des programmes d'enseignement tel qu'il existe. La machine à sélectionner, ordonner, définir, les contenus est en générale opaque en France à la quasi-totalité des acteurs, professeurs d'abord, de qui ces fonctionnements sont la plupart du temps ignorés et il en résulte un désordre assez étonnant (désordre qui, bien sûr, conforte l'ordre social qu'il dissimule) :

- Une juxtaposition qui ne peut que demeurer incompréhensible à la société, et notamment aux parents : entre les programmes des disciplines, annuels et impératifs, des objets plus globaux comme le socle commun de connaissances, de compétences et de culture exigé par la loi de refondation de l'école de la République de 2013, les innombrables « éducations à ... », terme dont on ne se rend pas compte à quel point il est incompréhensible du monde social (Barthes *et al.*, 2017), alors même que nous sommes dans un domaine qui devrait être particulièrement ouvert à la société, il faudrait ajouter les parcours, qui achèvent de rendre l'ensemble illisible. Illisibilité qui est un problème dans la mesure où toute innovation programmatique proposable rencontre la difficulté qu'elle entend proposer un îlot de sens au sein d'un ensemble qui n'en a pas. Les sociologues de l'éducation me reprocheraient à juste titre de ne pas évoquer ce qui ne fait pas partie des programmes prescrits mais qui est en fait essentiel aux transmissions scolaires, sous les noms des deux réalités que sont le curriculum caché (ce que l'École enseigne sans le dire) et le curriculum invisible (Netter, 2024), fait de ce qu'elle n'enseigne pas (par exemple la tournure pédagogique ou rhétorique de certaines questions posées aux élèves qui sont autant de ruses qui échappent à certains, qui ne

---

<sup>5</sup> Auxquels il est statistiquement et logiquement plus « normal » d'échouer, en ce qu'il s'agit de recruter un nombre limité de personnes (les Jésuites étaient allés en Chine découvrir les concours mandarinaux) : nos examens qualifient en noir ou blanc, comme des concours, au lieu de ne faire, comme les examens de la plupart des pays, que sanctionner une diversité de niveaux.

trouvent pas dans leur culture extérieure le détachement, le recul et l'usage du second degré).

- Une absence de références d'amont, ordonnant les principes au nom desquels les autorités chargées de décider des contenus peuvent le faire (comment décider des programmes de mathématiques du lycée? Comment juger la référence à des fondamentaux de type lire/écrire/compter? etc., les questions sont innombrables et insolubles) : ce point est important en ce qu'en un certain nombre de pays, le document pédagogique central servant de référence pérenne est ce qu'on appelle le curriculum (l'un des sens du mot, mais il est important (Lombardi, 2023 ; Gauthier et Florin, 2016 ; Lombardi, Estany et Cadart, à paraître). En France, ce mot, présent dans la quasi-totalité des pays, est utilisé par les seuls chercheurs, dans une optique d'ailleurs plus sociologique que politique ou didactique : il est très officiellement refusé par l'institution, comme si tout discours de justification profonde de ce que l'École enseigne contrevenait à une tradition naturaliste se perdant dans la nuit de notre histoire scolaire devenue inconsciente.
- Une absence de texte définissant ce que doit être, hors de questions de contenus, mais même au plan formel, un programme d'enseignement, disant en quoi il doit être justifié, renouvelé, quelles surfaces d'échange il doit avoir avec les programmes des autres disciplines, et, plus encore en un monde qui n'est pourtant pas avare de ce type de logique, comment il doit être évalué. Un document existe, appelé Charte relative à l'élaboration, à la mise en œuvre et au suivi des programmes d'enseignement ainsi qu'aux modalités de l'évaluation des élèves dans l'enseignement scolaire (MENJ, 2014), il est officiel, mais tout a été fait pour qu'il demeure ignoré.

Ce point a une importance insuffisamment mise en avant : ces programmes rattachés à rien et même pas entre eux au sein d'un curriculum sont en France un terrain d'intervention d'autant plus facile pour le pouvoir politique (exécutif) que tout semble possible. Ce qui est d'autant plus paradoxal que ce pouvoir est par définition éphémère quand des programmes ont besoin d'une certaine permanence. Ne serait-ce que pour entrer dans les pratiques et les logiques de l'enseignement. Or la mise à l'abri des savoirs scolaires face aux tentations idéologiques du pouvoir exécutif est un des problèmes majeurs de l'éducation dans le monde, problème auquel peu de pays échappent, et il ne faut pas aller bien loin de nos frontières pour découvrir l'inacceptable en ce domaine<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> L'actualité en fournit hélas quantité d'exemples, en Russie, en Hongrie, ou dans des États des États-Unis. Des perspectives concernant l'Italie sont aussi évoquées dans <https://www.cencicasalab.it/il-blog/il-ministro-valditara-dichiara-guerra-agli-attuali-contenuti-di-insegnamento-della-scuola-di-base/>

## 2. Une absence de surface d'échanges entre l'École et ce qui lui est extérieur

On constate que ce chant a cappella de l'École depuis des siècles, quelle qu'ait été son inspiration selon les périodes, a eu une conséquence préoccupante : il n'existe pas de surface banalisée, ni de tradition d'échange entre le monde, sous tous ses aspects, nous allons y arriver dans un moment, et la question de ce que l'École enseigne. En particulier, il n'existe pas de modalité pour traiter la question du changement ou de la nécessaire évolution dans le temps des contenus scolaires. Si, nous le verrons, d'innombrables lobbies ne manquent pas de s'exprimer sur le sujet, c'est bien cette absence de surface d'échange qui contraint les porteurs de telle ou telle idée à endosser le vêtement lobbyiste, pour tenter de se faire entendre. Aucune instance par exemple de lanceur d'alertes n'existe qui ait légitimité à interpeller le monde scolaire si des évolutions voire des remises en cause apparaissent nécessaires, non seulement des programmes de telle ou telle matière mais même de la liste des matières retenues dans le secondaire et de celles renvoyées à l'absence (par exemple le droit, la psychologie, l'anthropologie, ce que nous mentionnons ici sans plaider aucunement à ce stade, mais au titre de la méthode). Les acteurs ne savent pas à qui s'adresser et sont en général éconduits avec des paroles par lesquelles les administrateurs qui les leur adressent sont contraints à un usage évident et décomplexé de la langue de bois.

## 3. La tenue à l'écart persistante de l'expérience de l'enfant qui apprend

Des critiques d'un autre ordre ont été adressées à cette conception descendante, imposée et *ex cathedra* de la définition des savoirs scolaires. Il s'agit de remarquer que ces logiques historiques, qui définissaient comme destinataires de l'enseignement et donc des savoirs dispensés aussi bien le pécheur à convertir, que l'élève, ne retenaient jamais l'enfant, puisque son insertion familiale et sociale était précisément ce dont il convenait de le détacher. Or cette ignorance de l'enfant présente certes au plan psychologique des difficultés majeures, mais aussi au plan pédagogique et épistémologique, puisque cette ancienne pédagogie de la conversion fait comme si l'enfant était un terrain mauvais, au mieux vierge, en tous cas dépourvu de savoirs méritant quelque attention. Le philosophe français Bachelard, qui a notamment été à l'origine de la notion d'obstacle épistémologique (Bachelard, 1938), pour désigner ce qui, quand nous apprenons, est préexistant dans nos connaissances et nous empêche d'accéder à une approche scientifique du réel, nous rappelait que l'esprit n'est jamais jeune, car il a l'âge de ses préjugés et que c'était le matériau sur lequel il fallait travailler, non pas pour condamner, mais pour donner sens à l'approche scientifique et à l'évolution du regard. On pourrait aussi reprendre de Bachelard cette idée que les savoirs ne doivent pas être, et cela dès l'École, un domaine étanche de données qui ne permettraient pas l'interaction poreuse avec le domaine du rêve et de la rêverie. Recherche de surfaces d'échange, déjà, entre savoirs scolaires et leurs marges. Nous y sommes.

Cette absence de prise en compte du fait que tout apprentissage est une mise en relation, souvent d'ailleurs oppositive, sur le mode de l'obstacle, entre un objet et quelque chose qui lui préexiste

chez celui qui apprend, nous semble relever de cette mise à l'écart de toute question de conscience de l'élève et du sens que lui adressent les savoirs. Nous y reviendrons.

#### 4. S'autoriser à penser ce qui l'a peu été ?

En conclusion partielle, nous retenons cette idée que les savoirs scolaires, quelle que soit la grandeur de leur histoire, ou même à cause d'elle, n'appartiennent pas en France à un univers de pensée régulier, structuré et visible. Il s'agit de faire perdurer une ancienne et plurielle tradition de savoirs sur lesquels l'École a la main, sans qu'elle estime devoir rendre des comptes.

Autre point de résistance majeur à des évolutions vers des savoirs nouveaux, comme d'ouverture à des savoirs extérieurs : la préoccupation de nombreux acteurs qui redoutent que ces nouveaux savoirs ne permettent pas, ou permettent mal, de déboucher sur des évaluations du type des examens traditionnels et des classements sélectifs tels que les attend et les promeut l'École. Questions à garder en suspens à ce stade : tout apprentissage doit-il être évalué ? Un apprentissage non évalué n'est-il pas du même coup dévalorisé ? De nouveaux modes d'évaluation sont-ils imaginables en phase avec toute espèce de nouveau savoir ? On n'avancera pas si on ne se préoccupe pas de l'immense question de l'évaluation<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Les conséquences de ces blocages et désordres sont fâcheuses et nombreuses : ce n'est pas sans raison que nous avons intitulé un de nos ouvrages *Crise des programmes scolaires. Vers une école de la conscience, pour aller plus loin dans l'argumentation* (Gauthier, 2019).

## II. La modernité, ou l'irruption hasardeuse de savoirs étrangers à l'ordre scolaire

**L'objectif de cette deuxième partie** est de montrer qu'avec la modernité la question de l'ouverture de l'École à de nouveaux savoirs aussi bien que la question des liens entre les savoirs de l'École et des savoirs extérieurs a souvent été posée et traitée de fait, mais sans programme ni pensée gouvernante suffisamment partagée. Cette carence charge la question d'une gravité particulière dans le contexte contemporain fait d'urgence épistémique aussi bien que de remise en cause de la nécessité de savoirs scolaires publics et communs.

Les développements précédents étaient extrêmement partiels, et il serait caricatural de s'y limiter ! En effet, cette conception d'une École fermée sur des savoirs auxquels elle décide unilatéralement de s'affilier ou qu'elle construit elle-même doit à la fois être conservée dans notre esprit car quantité de difficultés de penser au-delà viennent de l'oubli de ces conceptions originelles, mais aussi bien sûr dépassée comme elle le fut dans l'histoire. Remarquons d'ailleurs tout d'abord que cette fermeture de l'École sur le monde n'était (et n'est, quand elle existe dans certaines écoles du monde, rattachées à divers intégrismes, théocraties ou idéologies totalitaires) que la résultante d'une décision tacite du monde social et politique, ou tout au moins d'une non-décision contraire. Il était entendu que le monde ne demandait rien d'autre à l'École : il avait été acté que les savoirs, auxquels l'École se consacrait, n'en nécessitaient pas d'autres, que l'horizon des savoirs scolaires ne visait ni émancipation ni diffusion à l'ensemble d'une population de ce qui devait être réservé à quelques-uns et que les autres savoirs étaient si humbles qu'il n'en fallait pas parler en dehors du cercle limité de leur diffusion, comme les savoirs professionnels du paysan ou de l'artisan.

Il ne faut toutefois pas négliger que cette approche décrit une situation très française : en bien des pays, la sanctuarisation et l'isolement de l'École et de ses savoirs n'ont pas fait à ce point partie du schéma collectif de pensée. Il faudrait par exemple évoquer là les relations savoirs/société dans un cadre confucianiste (à la différence de notre tradition scolaire, il y a continuité entre la culture sociétale et celle de l'École). C'est le cas aussi de la conception de la communauté scolaire, comme par exemple dans le cadre italien contemporain (les communautés ne sont pas perçues comme des menaces à une École inclusive et émancipatrice). On peut aussi aller chercher de tout autres références dans les écrits de Dewey (1916, 1938) où bien sûr les expériences de vie de l'enfant sont valorisées. Gardons cela en mémoire. On ne doit pas penser qu'il n'y a pas eu ni ne peut y avoir d'autre schéma.

Nous allons successivement (A) montrer comment le hors l'École, dans toute sa diversité, frappa à la porte de l'École, ou l'ignora, et nous tenterons de dégager à grands traits une typologie de ce que le monde a eu à dire à l'École. Ensuite nous ferons une place particulière à l'époque toute contemporaine, où la crise des savoirs scolaires se pose d'une façon tout à fait nouvelle et mérite notre attention spécifique (B). Enfin, nous tenterons d'engager la réflexion vers ce qui nous semble ne pas pouvoir être éludé : l'agression contemporaine des savoirs scolaires dans leur acception classique de savoirs publics par divers ferments idéologiques selon lesquels la

diffusion de savoirs dans une société ne relève pas de la conception d'une éducation commune (C).

## A. L'entrée progressive de savoirs nouveaux dans l'ordre scolaire, leurs effets et leur tenue en lisière

Nous allons progressivement rendre le tableau plus complexe et plus dense en tentant d'identifier à la fois l'irruption des nouveaux savoirs ayant constitué l'entrée en modernité de l'École depuis les Lumières, en montrant que malgré les limites que le cadre préexistant n'a pas manqué de fixer à cette irruption, c'est toute une relation entre École et monde économique et politique qui s'est trouvée transformée. Puis nous évoquerons deux types de demandes récurrentes du monde extérieur à l'École en sa direction : quel traitement des cultures effectives des élèves ? Comment réhabiliter les questions relatives à la vie, dans son insaisissable diversité au sein de l'École ?

### 1. Demandes économiques et politiques adressées à l'École, formellement traitées, dans des limites...

Tout arriva bien sûr progressivement dans le contexte des Lumières et de la modernité.

Et il y eut deux origines majeures à cette perte de pleine possession par l'École de ses savoirs : une économique et une autre politique.

S'agissant des transformations d'origine économique, le processus fut lent et complexe. Disons que depuis toujours, à chaque époque où quelque développement économique se faisait jour, des besoins étaient formulés, puis des demandes adressées à l'École, de développement de compétences nouvelles : l'émergence de telles préoccupations à l'époque carolingienne reste par exemple une référence connue, avec l'image scolaire de Charlemagne, qui aurait inventé l'école. Mais c'est surtout à partir du XVIII<sup>e</sup> siècle, de l'expansion des Lumières et de l'industrialisation que le rapport entre l'École et les savoirs du monde changea : les pouvoirs publics, malgré des oppositions conservatrices s'opposant sans répit à tout projet de scolarisation, comprirent (à la Restauration il n'y a encore pratiquement pas de budget public relatif à l'instruction) qu'il leur était demandé par les intérêts économiques à la fois de libérer les familles de la garde des enfants pour dégager une force de travail, notamment féminine, mais aussi de mettre en œuvre une alphabétisation généralisée (qui était déjà obligatoire pour pouvoir se marier dans certains pays comme la Finlande, pour des motifs religieux d'accès aux Écritures, depuis le XVI<sup>e</sup> siècle). Cette demande des intérêts économiques pour un développement des savoirs se retrouva à d'autres époques : De Gaulle, puis Giscard d'Estaing, réalisèrent la généralisation du collège en réponse

aussi à une demande venant du monde économique de développement des savoirs de base nécessaires à l'époque des Trente Glorieuses<sup>8</sup>.

Des questions importantes se posaient : comment introduire, aux bons moments et pour les publics pour lesquels c'était le plus nécessaire des éléments nouveaux, l'enseignement des sciences et des techniques ? Mais arriva aussi la demande concernant la connaissance du monde et les langues étrangères, nécessaires à l'échange économique.

Au plan politique, la République insista sur la nécessité de former des citoyens et adressa régulièrement, et jusqu'à aujourd'hui, cette demande à l'École. Et les deux moments fondamentaux de la législation sur la laïcité (la loi de 1882 portant sur la matière scolaire et la loi de 1905 dite de séparation des Églises et de l'État) furent bien sûr des moments originaux où le rapport École/hors École se trouva révisé. Dans le double sens de l'ouverture des savoirs scolaires et de leur séparation étanche des enseignements religieux.

On peut dire qu'avec la modernité, la fin du temps des certitudes (religieuses, politiques, scientifiques, historiques, etc.) et la conscience plus claire de la solitude de l'humain firent naître des besoins immenses de plus d'éducation, de plus de science, de plus de droit, de plus d'histoire, de plus de philosophie, de plus de science politique.

Mais la question fut alors durablement de savoir si les développements scientifiques et techniques de la modernité, mais aussi l'élargissement de l'esprit démocratique devraient entraîner une remise en cause profonde des savoirs jusqu'ici dispensés. On peut seulement noter :

- Que les matières scientifiques nouvelles n'intervinrent pas en tant que culture, ce qui a toujours et est encore réclamé par certains, mais comme des enseignements séparés, en particulier sans qu'ils soient reliés à d'autres savoirs scolaires, ou de la vie quotidienne ;
- Que ces évolutions ne firent pas échapper l'ensemble à la structure épistémique majeure qu'avait tissée le collègue jésuite quand, en développant au XVI<sup>e</sup> siècle son plan d'études sous le nom de *Ratio Studiorum*, il avait sacralisé à son tour un enseignement de textes (en général latins) supposés être ce que devait maîtriser tout esprit (essentiellement masculin) au sein de la société bourgeoise et noble que la Contre-Réforme voulait toucher<sup>9</sup>. Ce qui permettait à ceux qui en bénéficiaient de s'afficher comme élite. Or en 2024, on admet encore facilement qu'un bachelier général ait une culture scientifique extrêmement faible, mais on lui demande absolument de valider une formation en histoire, en lettres et en philosophie qui peut sembler d'autant plus étonnante que ces

---

<sup>8</sup> Référence au livre de Jean Fourastié (1979), *Les trente glorieuses ou la Révolution invisible 1946 à 1975*, Fayard, relatif à la croissance économique sans précédent de ces années.

<sup>9</sup> On ne peut comprendre ce moment important de l'histoire de l'éducation si on ne rappelle pas que dans la lutte contre le protestantisme, intitulée par les historiens Contre-Réforme. L'Église catholique, dans le cadre du Concile de Trente (1545-1563) avait demandé aux Jésuites d'attirer par l'enseignement les élites bourgeoises et nobles.

disciplines ne sont pas censées aujourd'hui être les plus valorisées en termes sociaux. La question du latin, par exemple, demanderait des développements spécifiques pour montrer en quoi un simulacre d'études était demeuré une marque sociale plus indispensable que la culture scientifique et technique (Goblot, 1935). L'Encyclopédie, ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers, de Diderot et d'Alembert n'a jamais été entendue au-delà. Les savoirs techniques sont étrangement traités à l'École en France aujourd'hui : présents au collège pour tous dans un enseignement de technologie dévalorisé et qui, cherchant sa dignité dans l'abstraction des enseignements généraux, tourne le dos aux savoirs des métiers, mais aussi réservés à des élèves réputés en difficulté qui s'y retrouvent orientés trop souvent de façon négative. Les Lumières ne sont pas passées par là.

- Que s'agissant du monde et de la culture technique, il fut plus difficile encore qu'une place leur soit faite dans le curriculum. Le monde technique a en effet contre lui le fait de ne pas se référer seulement à des disciplines académiques, et de ne pas se comprendre sans liens avec le monde professionnel. Or, en France, l'enseignement général ne se réfère qu'à des savoirs savants et non à des pratiques sociales de référence, malgré les travaux de Jean-Louis Martinand et de ceux qui ont travaillé avec lui, selon qui « la construction des contenus ne saurait d'en tenir à une simple réduction descendante d'un savoir universitaire survalorisé » (Astolfi, 2008, §7). L'élaboration pourtant des contenus dans l'enseignement professionnel est bien plus méthodique et consensuelle que ce que nous avons rapidement évoqué à propos des désordres de l'enseignement général, avec le fonctionnement de commissions professionnelles consultatives, que nous n'avons pas le temps de détailler ici, mais qui marque incontestablement une surface d'échange bien plus riche que ce que nous avons vu jusqu'ici entre les savoirs scolaires, des savoirs spécifiques et des pratiques professionnelles (Veillard, 2024). Un des motifs de la qualité de cette élaboration est le fait que dans le cadre professionnel, il est non seulement habituel, mais nécessaire, de se référer à l'effet d'un apprentissage sous la forme d'une compétence maîtrisée.

L'opposition d'une large partie des tenants de l'enseignement général à la notion de compétence fait partie du sujet : les motifs de fond sont-ils recevables, soulignant une opposition irréductible entre connaissance et compétence ? Ou bien a-t-on assisté de façon progressive et à bas bruit au fil des années à une pacification du champ ? Ou bien encore le conflit n'a-t-il pas résulté de la façon dont le pouvoir exécutif, au tournant des années 2000, a imposé ce mot, avec les plus grandes désinvolture et maladresse, dans le cadre du premier socle de connaissances et de compétences correspondant au décret, suite à la loi dite Fillon de 2005, signé le 11 juillet 2006 par Dominique de Villepin ?

Mais alors, ne s'est-il rien passé de bien profond puisque l'enseignement général, les lettres, la faible valorisation de la culture scientifique, le rejet des enseignements professionnels dans des voies dévalorisées, et même de la notion de compétence ont continué comme si rien ne s'était passé, après peut-être l'épisode des écoles centrales sous la Révolution ?

## 2. ... mais avec le développement impérial de l'École prométhéenne

En fait si. Bien des choses se sont passées pour que l'École, depuis deux siècles, ouvre ses enseignements à la modernité, malgré les limites que nous venons de rappeler !

Mais le changement, au sein d'un système éducatif, peut advenir de bien diverses formes et on peut dire que c'est peu à peu toute une idéologie du progrès par l'industrialisation que l'École s'est mise à distiller à partir du XIX<sup>e</sup> siècle.

Les choses ont changé du tout au tout dans le cadre d'un discours qui devint le discours dominant, voire unique : le développement de l'École au XIX<sup>e</sup> siècle, puis au XX<sup>e</sup> fut en effet contemporain de la première Révolution industrielle comme de la deuxième, contemporain en particulier du développement des industries extractives (pour l'énergie comme pour les matières premières). Au-delà, les Écoles de la plupart des pays européens accompagnèrent les États dans les idéologies puis les folies nationalistes où le capitalisme industriel les entraîna. L'École de France n'y échappa pas. Elle applaudit au développement industriel et devint un des moteurs premiers du nationalisme qui déboucha notamment sur la Grande Guerre. Dans cet optimisme du progrès on demanda aussi à l'École d'accompagner l'entreprise coloniale, ce qu'elle fit avec zèle, à la fois par le versant scolaire de l'entreprise coloniale et par le mythe colonial développé dans l'enseignement primaire métropolitain (De Cock, 2012).

Là il y eut quantité de nouveaux savoirs intégrés à l'École ou même qui en modifièrent radicalement le schéma épistémique, sans d'ailleurs toutefois abandonner les visions antérieures d'une École préoccupée d'abord de diffuser à une élite des savoirs abstraits et prenant forme de certitudes. On enseigna plus les résultats de la science qu'on ne se préoccupa de la diffusion d'une culture scientifique, attachée notamment à montrer le caractère toujours provisoire de la « vérité » en ce domaine.

Des philosophes<sup>10</sup> ont d'une façon intéressante défini cette École au service du progrès scientifique et technique dans les phases contemporaines du capitalisme comme une École prométhéenne. On se souvient qui était Prométhée, ce Titan qui vola le feu aux Olympiens pour le donner aux hommes pour un usage sans limite, au service d'eux-mêmes. Tout le développement scolaire, au plus près des demandes conjuguées du monde économique et du monde politique, a fortement défini dans cette optique prométhéenne le cœur de notre enseignement en faisant sa place à l'anthropocène. L'ombre portée de Descartes n'est pas loin, et même si on ne peut bien sûr rendre l'auteur du Cogito coupable de l'épuisement des énergies fossiles à notre époque, toute cette tradition scolaire encore très active a consacré l'idéologie des hommes comme maîtres et « possesseurs de la nature » (Descartes, 1637, p. 101).

---

<sup>10</sup>Voir Annuel de la recherche en philosophie de l'éducation (ARPHE), *Éduquer pour un avenir incertain : la fin de l'école prométhéenne ?* (2021). <https://bit.ly/3WBwVfQ>

### 3. Culture scolaire et cultures des élèves

Si le monde économique ou le pouvoir politique ont pu interférer fortement et se faire entendre de l'École, il ne faut pas négliger que des demandes bien plus nombreuses de nouveaux savoirs sont venues depuis longtemps, viennent en permanence s'exprimer en direction de l'École et interrogent la coexistence entre ce que l'École enseigne et ce qu'elle n'enseigne pas. En faire la liste serait impossible tant il s'agit de références variées, mais on peut tenter de distinguer deux catégories, même de façon quelque peu artificielle : ce qui relève du rapport entre savoirs scolaires et culture des élèves, d'une part, ce qui relève de l'ouverture des savoirs scolaires sur la vie, d'autre part.

Des demandes concernent en effet la question du rapport entre la culture scolaire et des cultures censées être celles des élèves, culture enfantine ou adolescente, culture du monde médiatique au sens large, culture technologique et notamment numérique des jeunes, ou encore cultures relevant de divers groupes dans lesquels les élèves forment une partie de leur identité. Ces questions sont importantes et nécessaires.

Elles peuvent conduire à s'interroger sur la signification réelle de la culture savante et de la culture classique, dont l'École aime se faire le réceptacle, et sur la valeur et les effets de l'opposition entre cette culture savante et une culture qui serait alors populaire ? De jeunes ? L'origine élitiste de la culture scolaire (pour la classe privilégiée qui atteignait le secondaire resté officiellement extrêmement sélectif jusqu'à la Seconde guerre mondiale) nous invite à nous interroger là-dessus. Cela touche des domaines aussi variés que les arts (que faire de la musique qui plaît aux élèves dans leur vie ? des genres artistiques qu'ils privilégient ?), la littérature (pourquoi la littérature populaire est-elle exclue, au profit d'œuvres réputées plus savantes ?), mais plus fondamentalement aussi le rapport aux langues (pourquoi la langue parlée à la maison est-elle en général ignorée ? Pourquoi le bilinguisme n'est-il pas valorisé ? etc.). En fait la question est bien plus vaste puisqu'elle va jusqu'à poser la question de la place des cultures générationnelles, familiales ou de communautés.

Il y a par exemple des contenus jusqu'ici tenus en lisière qui sont ceux des élèves et des classes sociales les moins à l'aise avec le jeu scolaire, mais développant ailleurs des savoirs relevant d'une école de la vie, vie pauvre, vie violente, vie rebelle, vie en rupture, vie à risques qui ont été et sont pour eux des formes très denses d'apprentissages.

Quel est le sens de l'opposition entre savant et non savant ? Est-elle fondée ? Consiste-t-elle à promouvoir la découverte par les élèves de savoirs chargés de valeurs qui leur sont sans cela inaccessibles ou à maintenir l'idée d'une dévalorisation d'autres savoirs et de ceux qui en sont porteurs ? Faut-il tenter des rapprochements, quitte à ce que se perdent des saveurs ou des usages, ou faut-il tout au contraire considérer la rupture et l'absence de liens comme un gage de liberté pour divers types de rapports culturels au monde ? Malraux par exemple développa une politique culturelle de rupture avec l'Éducation nationale, à laquelle il ne fallait rien demander, alors que par la suite les évolutions furent plus ouvertes et les collaborations souhaitées. Nous ne traiterons pas cette question ici mais renverrons à des éléments de réponse quand nous tenterons de proposer une relation d'ordre entre savoirs scolaires et non scolaires.

## 4. Les diverses demandes de réhabilitation de la vie

Diverses demandes tentent aussi de façon extrêmement variée de reprendre la question des rapports entre l'École et la vie, y compris la plus triviale et quotidienne. C'est bien sûr un point majeur. Elles font partie à la fois de préoccupations exprimées à propos des enfants, partant de besoins identifiés, qui justifient d'ailleurs souvent la recherche de pédagogies alternatives, mais elles proviennent aussi de diverses parties prenantes, qui, pour les meilleures raisons, souhaitent que telle ou telle préoccupation relative à la vie des enfants soit prise en compte à l'École.

Ces objets possiblement à enseigner portent des noms fort divers et proviennent d'origines qui ne le sont pas moins :

On parle de « compétences de vie », de « compétences de vie et de citoyenneté », mais aussi de « compétences du XXI<sup>e</sup> siècle », de « *life skills* », de « *soft skills* ». Et de l'examen qu'on peut faire des nombreux listings disponibles, on observe à la fois des recouvrements et des distinctions sensibles : parfois dans le contexte français l'expression étonnante de questions vives est utilisée (de même qu'on introduisit dans les années 1990 les « heures de vie de classe »...), ce qui rendrait curieux de savoir ce que serait l'enseignement de questions mortes.

On en fait bien sûr remonter la préoccupation à Rousseau, de même qu'on cite le rapport Langevin-Wallon relevant l'absence ou l'insuffisance des contacts entre l'École à tous les degrés et la vie, mais on en trouve aussi l'inspiration dans quantité de documents émanant du monde économique et s'interrogeant sur des compétences attendues des employés qui sont différentes des « *hard skills* » correspondant à la connaissance précise des tâches d'un métier, pour en arriver à des qualités transversales comme l'adaptabilité, ou la communication empathique, la gestion du temps ou l'intelligence émotionnelle...

Il faut noter qu'on quitte là de toutes façons les seuls savoirs ou même les compétences qui se greffent habituellement sur eux pour déboucher dans un domaine qui, par bien des aspects, relève de l'éducation. Depuis Condorcet, l'éducation était renvoyée à la seule sphère familiale, mais on doit constater qu'aujourd'hui la distinction instruction/éducation s'est estompée : outre l'affaiblissement des transmissions intrafamiliales (Forsé et Parodi, 2018 ; Dupeyron, 2010), il semble que peu de familles s'élèvent contre le fait que l'École proclame qu'elle va s'occuper de développer chez les enfants l'image de soi, la résilience, ou l'empathie, même si certains sujets comme l'éducation sexuelle, restent beaucoup plus sensibles. En revanche, deux problèmes sont posés : de quels contenus parle-t-on ? Comment les enseigner ?

### a) De quels contenus parle-t-on ? Et quelles questions leur délimitation pose-t-elle ?

Il semblerait que selon les parties prenantes, qui sont diverses, on trouve au moins trois catégories de contenus possibles :

1. Des contenus concernant directement la vie réelle des personnes : connaître le fonctionnement de la société, de la circulation de l'argent, les principes de l'existence du

droit, du système de protection sociale, des finances publiques et de l'impôt, de la police, de la démocratie et de l'École elle-même. Ces points ne sont aujourd'hui pas pris en compte dans la plupart des formations et il n'existe aucun principe qui ferait obligation de s'en préoccuper. Bien sûr, l'urgence est telle que certains de ces points apparaissent dans les préoccupations (en lien avec des prises de conscience comme en direction de l'éducation au développement durable, ou de l'éducation affective et sexuelle), mais c'est au coup par coup, suivant l'actualité, à chaud, donc de façon précaire, par la même occasion, et partielle, car n'étant pas méthodiquement partie d'un inventaire des besoins ;

2. Des contenus faisant appel à des savoirs soit absents soit jusqu'ici considérés comme secondaires, dans le curriculum comme dans les coefficients aux examens, minorés des façons traditionnelle et consciente, comme les savoirs du corps, des sens, des croyances, des affects, des compétences pratiques du type du bricolage, ou des procédures servant à apprendre ;
3. Des contenus que nous trouvons à ce stade sous forme de listes immenses, un peu de bric et de broc mais pleines d'objets respectables : on y trouve des choses aussi diverses que les compétences dites psycho-sociales<sup>11</sup> mais aussi l'apprentissage de la liberté, l'art de la négociation, la créativité, l'esprit critique ou la responsabilité. Le problème est de savoir jusqu'où il est nécessaire d'aller : le listing ne permettra pas d'aboutir, et il semble que la seule démarche envisageable est de partir de finalités générales de l'École, qui seraient justement à définir par le corps social, et de voir à partir de ces finalités lesquelles de ces compétences il est souhaitable de retenir.

b) Comment ces éventuels contenus peuvent-ils s'agréger à un ensemble dont nous avons dit en quoi il tournait traditionnellement le dos à la vie et même à la préoccupation d'éducation ?

Nous ne pensons pas que la pratique dite en France des « éducations à... » soit parvenue à ce stade à faire vraiment autorité, par une appellation qui ne fait pas sens pour les familles.

Le risque encouru est celui de la juxtaposition, au moins théorique, dans des textes programmatiques nationaux, entre ces éléments neufs et les programmes traditionnels des disciplines : ces apports resteront, pour les élèves comme pour les enseignants, aléatoires, et feront peu de sens en n'étant pas intégrés aux finalités générales et implicites des textes qui régissent l'enseignement en France, et qui constituent sans le dire un curriculum de fait.

---

<sup>11</sup> Il s'agit là de références originaires du champ de la santé et désignant, selon l'OMS (1997) « la capacité d'une personne à faire face efficacement aux exigences et aux épreuves de la vie quotidienne [...], à maintenir un état de bien-être mental et à le démontrer au travers d'un comportement adaptatif et positif lors de ses interactions avec les autres, sa culture et son environnement. »

On pourrait s'interroger sur le sens qu'aurait le fait de demander à chaque enseignement existant ou à créer de se mettre dans la situation de s'ouvrir à la vie et à ces contenus de vie. Cela rejoint les thèmes d'une pédagogie de l'action, qui renvoie à toute une organisation nouvelle de la classe et de l'École et du rapport avec son environnement consistant à aller chercher la vie là où c'est possible. On renvoie alors moins à des savoirs constitués en disciplines qu'à des pratiques de référence, relevant de familles de situations, sociales, linguistiques, artistiques, professionnelles ou autres.

## B. Le grand ébranlement des savoirs de la société mondiale contemporaine : questions à l'École

Nous réfléchissions jusqu'ici au sein d'un monde scolaire certes complexe et, nous l'avons vu, consciemment ou inconsciemment conservateur en termes de contenus scolaires. Mais c'était, pour le meilleur ou pour le pire, un monde de certitudes.

Or tout a rapidement basculé vers une configuration où l'incertain semble devoir présider pour longtemps et fortement au paysage des savoirs, partout dans le monde. C'est arrivé de façon relativement inattendue en ce que la plupart des sociétés humaines au sein de la société en voie de mondialisation qui pensaient avoir le vent en poupe dans les trois dernières décennies du XX<sup>e</sup> siècle (et l'arrivée d'Internet fut bien sûr un événement majeur) considéraient que leur bien-être et leur développement dépendaient du développement sans fin de la connaissance. Et qu'il fallait favoriser le développement de cette société-là. Il n'est pas possible d'analyser aujourd'hui en profondeur les origines historiques de ce qui s'est passé depuis une vingtaine d'années, et plus précisément depuis 2020, mais on a assisté à un changement de signe autour de la notion de la société de la connaissance, qui est passée d'une appréciation sociale positive à la mise en doute contemporaine. Il s'en est ensuivi un ébranlement majeur de la perception des savoirs dans le monde social qui ne manque pas d'interroger la fonction de l'École d'une façon sensiblement nouvelle.

On a en effet assisté au développement rapide d'inquiétudes au sein des sociétés relativement au savoir et on se trouve même dans une configuration qu'on peut appeler une véritable catastrophe des savoirs, si on entend par là une fracture de la continuité qui semblait depuis longtemps présider à l'aventure des savoirs.

Trois urgences semblent s'être dessinées en quelques années, au cœur des savoirs, de ceux qui circulent dans la société aussi bien que dans ceux de l'École :

### 1. L'urgence de la vérité

Là où la vérité s'imposait, les élèves baignent dans des informations multiformes, mais aussi de véritables théories, et on sait à quel point, dans la sphère d'expression publique et les médias, c'est tout le statut de la vérité qui est désormais contesté. Ce qui est advenu à l'occasion de la pandémie de Covid où certains des fleurons des victoires de la science comme les vaccinations ont été attaqués est exemplaire. La question de la vérité et de ses critères n'est plus une question marginale, mais doit être présente comme une préoccupation constante de l'École : les

conditions d'élaboration des différents régimes de vérité selon les différents domaines de savoirs, la connaissance et la réflexion sur les critères de validité, la familiarisation avec les biais qui corrompent facilement nos raisonnements, tout cela devient au moins aussi important que les connaissances elles-mêmes.

Une École qui à notre époque n'a pas mis au centre de ses préoccupations le questionnement sur les régimes de vérité nous semble infiniment contestable.

## 2. L'urgence du vivant

L'École étant la résultante de siècles de prométhéisme, comme nous l'avons évoqué, ce n'est qu'un examen sérieux de l'impact de cette idéologie scientiste et techniciste qui permettra de modifier la donne et d'instituer un objectif sans doute différent, d'harmonie entre l'homme et le reste du monde vivant en le substituant à la perspective antérieure. Là encore les questions sont posées par les élèves eux-mêmes et les questions des Greta Thunberg<sup>12</sup> ne peuvent pas être écartées d'un revers de main.

Une École qui à notre époque n'a pas opéré de rupture claire avec l'anthropocène nous semble infiniment contestable.

## 3. L'urgence d'autrui

L'École avait traditionnellement traité de l'altérité de différentes façons allant de la valorisation exclusive d'une culture nationale ou locale, en la chargeant volontiers de l'étiquette d'universelle, à une prise de conscience tout à fait différente, dans le cadre de l'Après-Guerre, notamment, selon laquelle tout n'était pas dit de cette façon. On ne peut que reprendre la formule du préambule à la Constitution de l'Unesco du 16 novembre 1945, déclarant que les guerres prenant naissance dans l'esprit des hommes, c'est dans l'esprit des hommes que doivent être élevées les défenses de la paix et que l'incompréhension mutuelle des peuples a toujours été, au cours de l'histoire, à l'origine de la suspicion, par où les désaccords ont trop souvent dégénéré en guerre.

Or ces questions anciennes de l'altérité se posent de façon bien plus ouvertes dans le monde contemporain qu'en 1945, pour plusieurs motifs, parmi lesquels on peut citer les brassages des populations résultant des diverses mondialisations, l'ouverture même de l'éducation secondaire ou supérieure à des parties socialement nouvelles et culturellement différentes des populations préalablement scolarisées à ce niveau, les travaux historiques sur les rapports anciens entre les peuples (autour des esclavages et des colonisations, par exemple), ou encore la réapparition de

---

<sup>12</sup> Militante écologiste suédoise née en 2003 qui interpella les autorités dès l'âge de 15 ans, puis qui intervint dans le contexte mondial, de façon controversée dans ses thèses comme dans ses moyens d'action. Nous nous référons ici au fait qu'elle posait des questions aux dirigeants, parmi lesquelles son "*How dare you?*" (« Comment osez-vous ? »), prononcé en 2019 au sommet des Nations-unies sur l'action climatique et devenu symbolique d'un questionnement qui fut rapidement populaire.

la guerre dans les problématiques de la quasi-totalité du monde. Et ce mode de traitement de l'altérité que recouvre le discours démocratique est lui-même malmené dans le monde, au point qu'on peut se demander si l'École, à ce stade, en a fait un objet suffisamment central et efficacement abordé. Plus fondamentalement, on peut se demander dans quelle mesure les diverses polarisations nationalistes des systèmes scolaires ne viennent pas d'un manque assez fondamental de la prise en compte de ce que tout simplement les anthropologues nous ont permis ces dernières décennies de connaître sur l'espèce humaine, et notamment sur son étrange unité, consistant à fabriquer sans cesse et partout des systèmes complexes de significations qu'on appelle des cultures.

Une École qui à notre époque n'enseigne pas l'anthropologie scientifique nous semble infiniment contestable.

Dans quelle mesure l'École doit-elle, face à ces inquiétudes sociales quant aux savoirs, continuer à enseigner *as usual*? Dans quelle mesure doit-elle au contraire mettre ces urgences au premier plan de son agenda? Dans quelle mesure l'École doit-elle être un simple service public dont on attend qu'il transmette des savoirs convenus, et auquel les collectivités publiques contribuent par une part de l'impôt? Ou bien une nouvelle figure de l'éducation serait-elle à imaginer, de sorte qu'elle contribue à trouver des réponses aux grandes questions posées à l'échelle de l'humanité, parce qu'il s'agit de questions relatives aux savoirs humains?

## C. L'attaque hors règles des savoirs des marchés

Nous devons encore considérer un pan devenu essentiel de la question éducative au monde, et qui concerne bien les savoirs scolaires dans leur rapport avec des savoirs extérieurs, c'est-à-dire tout le mouvement de privatisation et de marchandisation de l'éducation. Il s'agit là d'un ébranlement dans un contexte idéologique extrêmement fort, avec sans doute deux faces, une néo-libérale et une que nous qualifierons de libertaire.

### 1. Des savoirs pour un marché

C'est comme on sait dans le contexte général de l'expansion des thèses néo-libérales depuis les politiques mondialement motrices de Margaret Thatcher et Ronald Reagan, que la formation puis l'éducation ont été en effet désignées depuis les années 1980 comme un domaine d'activités humaines qu'il serait dommageable de ne pas permettre aux intérêts privés d'investir dans le but de réaliser des profits.

L'enseignement privé payant s'est développé exponentiellement dans une majorité de pays du monde, riches ou pauvres, et, au-delà, c'est tout l'enseignement payant de soutien scolaire du soir qui s'est développé aussi de façon extrêmement rapide, avec un niveau élevé d'abord atteint dans les pays de tradition confucéenne d'Extrême-Orient sous le nom, popularisé par le chercheur de Hong Kong Mark Bray (2007), sous le nom de *Shadow education*. L'emprise de cette éducation de l'ombre a fortement déséquilibré l'enseignement officiel au point de prendre sur lui l'avantage symbolique (en bien des cas, les points les plus importants du curriculum ne sont abordés que le soir, et moyennant finances). Le développement en France, y compris avec des

coûts défiscalisés pour les familles, d'officine diverses vendant soutien et coaching scolaire est bien sûr un exemple, avec les mêmes risques.

Banalités ? Sans doute. Mais ce qu'on doit voir, c'est que pour que les savoirs entrent dans cette logique, il est nécessaire qu'ils échappent aux contraintes fixées par les autorités publiques, afin de répondre de façon agile dit-on, à des demandes de clients potentiels. Ils doivent surtout se détourner de tout ce qui peut relever de savoirs communs, puisqu'il s'agit de biens de consommation, qui doivent assurer le renforcement de la distinction sociale par une structuration de l'offre en gammes et en prix.

Les individus, les familles, les castes, les classes, les États, les régions du monde sont tous d'une certaine façon entrés dans une logique d'appropriation des savoirs, soutenue par l'idéologie qu'impose le stade actuel du capitalisme, et étayée par un discours puissant mettant en avant l'idée de liberté.

La question qui nous est posée est donc de savoir si des collectivités publiques tournées vers quelque intérêt général ont des motifs solides de maintenir une éducation publique. Paradoxalement d'ailleurs une tendance au retrait de l'État est manifeste au moment où, nous l'avons vu, la société pose à l'École des questions comme celles que nous avons évoquées. Si l'éducation devient un simple catalogue indifférencié de savoirs et de compétences qu'on peut acquérir à la demande, l'État n'a en effet plus grand-chose à faire.

On peut noter que l'institution d'éducation, publique ou non, peut très bien tirer son épingle du jeu même si les questions de la détermination des savoirs scolaires communs n'étaient plus perçues comme pertinentes, en se reconstituant, en concurrence d'ailleurs avec des officines privées, une légitimité sur la seule question de la fabrique et de la mesure de la performance. On peut très bien imaginer divers systèmes de sélections par tests qui soient impeccables au plan formel, même s'ils n'évaluent que des performances d'élèves qui ne font aucun sens pour ceux-là. D'un certain côté le système français d'examens délivrés à partir du calcul d'une moyenne générale qui, mélangeant tout, ne prouve rien, montre qu'une façon très stable de traiter la question des savoirs est de lui être totalement indifférente.

## 2. La demande vers la liberté d'apprendre

Il est certain aussi, toutefois, que la liberté d'apprendre, s'agissant des élèves, rencontra la faveur des populations : les gens furent tentés par la customisation des apprentissages (je suis unique donc l'enseignement doit être dessiné à ma mesure), par la disparition de ce qui pouvait apparaître comme un abus de pouvoir d'un État éducateur dénoncé dans son principe.

Deux vieilles revendications libérales, voire libertariennes, celle de la liberté d'apprendre mais aussi de la liberté d'enseigner reprirent du souffle. Ce phénomène, développé de façon hétérogène et graduée toucha aussi bien la question des contenus que celle de leur environnement d'enseignement : s'agissant des contenus, on assista depuis le début du siècle à la contestation de la science dans le cadre de théories dites alternatives (par exemple à propos de l'Évolution), jusque dans des pays comme les États-Unis ou la Turquie (Cornu, 2018). Et de

façon plus générale, on vit fleurir des modalités pédagogiques d'éducation qui contestaient absolument l'existence de tout modèle d'École et de savoirs définis en dehors de la seule famille, en développant le *home schooling*, cette éducation à la maison qui est légale en France.

Au même moment, la forte expansion de l'environnement numérique général fit apparaître l'activité entrepreneuriale des GAFAs comme susceptible de proposer à brève échéance à la fois d'autres modalités, mais aussi d'autres objets d'enseignement et d'apprentissage, délivrés des références contraignantes et collectives d'un système scolaire défini par une autorité politique nationale. Et bénéficiant de tout ce que peuvent proposer les potentialités du numérique.

Recherche du profit, consentement de parties importantes des populations à la privatisation de l'École, extrême agressivité commerciale et symbolique des entreprises, des algorithmes et de l'intelligence artificielle, c'est cette configuration hétéroclite mais puissante qui s'est emparée de l'éducation : la question des savoirs et des rapports entre savoirs de l'École et savoirs extérieurs ne peut pas être posée comme si tout cela n'existait pas et n'était pas en train, au plan mondial, de s'emparer du spectre.

### III. Ni monastère ni marché, mais l'urgence de penser une relation d'ordre entre savoirs scolaires et savoirs extérieurs

**Cette troisième et dernière partie** pose les questions suivantes : y a-t-il ou non nécessité de s'interroger quant aux finalités au nom desquelles quelque chose peut être décidé en termes de savoirs ? Peut-on s'en tenir à la situation décrite ou bien quelle serait la nécessité de définir une relation d'ordre, et laquelle, entre les savoirs retenus par l'École et les autres ? Est-il possible de définir les conditions de ce que seraient les savoirs scolaires adaptés au contexte épistémique contemporain ?

Deux possibilités s'offrent :

1. Soit on considère que les enseignements scolaires ont malgré tout évolué comme il convenait, que le fait qu'ils soient tenus à l'écart des savoirs hors l'École est une garantie d'indépendance pour les uns, de liberté pour les autres. Sur ce versant de l'alternative, il est fort possible que l'École trouve une certaine paix, et organise la sélection de ses élèves d'une façon formellement impeccable. Pourquoi se poser d'autres questions ?
2. Soit on est persuadé qu'il est nécessaire d'agir, d'une façon ou d'une autre, sur la question des savoirs d et hors l'École, pour des motifs qui peuvent être ceux-ci :
  - l'ébranlement contemporain des savoirs traditionnellement enseignés comme des certitudes demande à l'École de rouvrir ce champ de réflexions ;
  - les évolutions sociales vers un accroissement des inégalités placent en beaucoup de pays et entre beaucoup de pays la question de l'injustice de l'accès à des savoirs de qualité de plus en plus au-devant de la scène et appellent des solutions ;
  - l'éloignement de l'époque de l'Après-Guerre où régnait lors de la fondation de l'Unesco quelque unanimité dans la fonction supranationale de l'École montre que les savoirs scolaires sont, aujourd'hui dans le monde, instrumentalisés de la pire des façons au service des idéologies les plus diverses et infiniment éloignées des considérations de paix et de développement émancipateur<sup>13</sup> ;
  - les fractures entre des savoirs qui se spécialisent et ne se rencontrent pas sont de plus en plus, si on laisse faire, la marque de la connaissance humaine dans la façon dont elle est élaborée et enseignée ;

---

<sup>13</sup> Il faut ici renvoyer soit à ce qu'on apprend régulièrement par la presse généraliste des manipulations des savoirs scolaires dans des dictatures, au service des nationalismes et de l'obéissance, mais aussi dans des pays comme les États-Unis ou autres avec l'apparition de la notion de « vérités alternatives ». Voir *Conflits de vérité à l'école, op. cit.*

- l'École comme institution seulement définie au service de la seule diffusion des savoirs au sein des sociétés voit cette fonction posée de façon de plus en plus problématique : ne s'agirait-il pas aussi pour elle de chercher comment elle pourrait contribuer à répondre aux défis nouveaux posés au monde par la diffusion des savoirs par temps d'incertitude ?

## A. Faut-il considérer que traiter de la question des finalités de l'éducation est nécessaire pour décider des savoirs à enseigner ?

À plusieurs moments nous avons approché cette question. Nous avons vu que décider quoi que ce soit en matière de nouveaux savoirs n'était pas possible sans un référentiel qui dise où il s'agit d'en venir en termes d'éducation. Toutes les réponses sont possibles, de l'ordre de la liberté des collectivités ou des individus, mais il est très différent de dire que l'école est en tout et pour tout censée transmettre le passé, qu'elle est d'abord attendue pour préparer l'avenir, qu'elle a sa responsabilité centrale au service de l'économie, ou pour fabriquer des citoyens, ou encore avant tout pour conduire des enfants vers le plus d'humanité possible.

Certains pays ont ce type de référence, à savoir explicitement un curriculum, la France non. Peut-être un point à réfléchir. Le pouvoir exécutif s'empare en France plus souvent qu'en bien des pays démocratiques de la question des contenus, mais c'est toujours dans le silence des finalités. Or le travail immense de sélection des savoirs qui incombe aux pouvoirs organisateurs (que ce travail soit effectué à l'échelle d'un État ou laissé à l'initiative de chaque maître) ne peut pas se faire sans savoir quel est le cap poursuivi. Par exemple dans certains pays (Scandinavie, Italie...), on sut faire le collège pour tous parce qu'on avait préalablement défini les finalités qui seraient les siennes (Susi, 2015). En France ce travail ne fut pas fait et on a échoué à réaliser un collège consensuel : il est de fait assez inefficace et renforce les inégalités (Gauthier et Véran, 2024).

Le problème réside dans le fait que bien sûr d'ailleurs aucun système n'est dépourvu de fait de finalités ! Et qu'à défaut de s'en préoccuper on ne fait que confirmer celle ou celles qui se sont imposées sans le dire. Car il en est une qui s'est emparée de l'édifice éducatif, partout, la finalité de gagner, ou plutôt d'afficher de la performance. Cette fin, aux diverses échelles, justifie tous les moyens, à savoir l'existence décomplexée de systèmes d'écoles dont la pression sur les acteurs, dont les enseignants, est telle qu'elle leur devient en bien des cas insupportable et odieuse. Par ailleurs la plus totale latitude est laissée aux États, pouvoirs organisateurs, associations, entreprises privées, communautés ou religions pour enseigner ce qu'elles veulent et fabriquer l'humanité qu'elles veulent pourvu qu'elles satisfassent à telle ou telle exigence de reddition de comptes.

Une fois les finalités fixées, il est sans doute nécessaire de préciser quelques points sur les savoirs scolaires, comme de répondre à la question de savoir si on veut déboucher sur un paysage unifié ou au contraire fragmenté, en termes d'enseignements. Les deux réponses peuvent se plaider, mais encore faut-il être au clair sur l'intention générale : veut-on présenter aux élèves des savoirs

séparés ou reliés ? Ou bien estime-t-on que la démarche satisfaisante est dans un mouvement consistant en permanence à séparer ET à relier ?

Plus exigeante encore est la question de savoir si nous souhaitons (c'est lié à l'absence de finalité) continuer à avoir en France des inventaires disparates de programmes, socles, « éducations à... » ou autres parcours, ou bien si nous avons besoin de réfléchir à l'élaboration d'un document central de référence des enseignements, regroupant aussi bien les contenus que les questions des relations entre ces contenus, que les attendus en termes de compétences et culture requis pour les enseignants, sans oublier les modalités d'évaluation des élèves, jusqu'aux examens. Veut-on un curriculum explicite, c'est-à-dire qui montre qu'il s'inscrit dans des finalités claires et cohérent entre ses différentes composantes ? Si la réponse est positive, c'est bien sûr toute la spécialisation excessive des savoirs des enseignants eux-mêmes qui est à reconsidérer : eux aussi devraient entrer dans la logique du curriculum des élèves.

## B. Quelle relation d'ordre imaginer entre les savoirs scolaires et les autres ?

Poser ce type de question signifie qu'on se place dans une position où on admet qu'il puisse y avoir quelque intérêt au regard que nous portons au sein de cette conférence sur le rapport entre des savoirs scolaires et d'autres. Nous nous autorisons à le faire au motif que nous ne sommes plus à une époque de séparation étanche et qu'il existe donc peut-être une place et une légitimité pour un regard sociétal sur les savoirs des jeunes, quelle qu'en soit l'origine.

Là encore nous gardons le choix, entre deux mondes ou plus qui s'ignorent, dont celui des savoirs de l'École, ou qui veulent dicter leur loi à l'autre, ou se méprisent, ou qui au contraire sont en recherche d'autres relations.

Il semblerait que la décentration même des savoirs, caractéristique de notre époque, et la remise en cause de divers savoirs scolaires sous la pression d'événements, ou de positions y compris des élèves, plaident pour une École qui, s'agissant de ce qu'elle enseigne, comprendrait qu'elle a là à jouer un rôle essentiel à jouer au-delà de ce qu'elle enseigne strictement : permettre l'émergence d'une vision globale des savoirs qui serait un outil intellectuel adapté à cette époque. Il s'agit peut-être de ce qu'on pourrait appeler une École augmentée.

L'actuelle dispersion de savoirs entre ceux de l'École et les autres, tous les autres, est source d'un inconfort épistémique et semble appeler l'École à un rôle nouveau consistant à aider les élèves à faire leur chemin, y compris parmi des savoirs qu'elle n'enseigne pas, et en quelque sorte à leur donner un statut. On voit qu'existe un manque pour désigner cette relation entre les savoirs scolaires, définis publiquement selon des procédures transparentes et en fonction de finalités affichées, et les savoirs de la vie, du hasard, des opinions ou même des complotismes. Une position de surplomb serait-elle à retenir, avec l'École, qui, loin d'être silencieuse sur ce qu'elle n'enseigne pas et n'envisage pas d'enseigner, et loin de rejeter des savoirs qu'elle n'enseigne pas, chercherait à construire et à tenir à jour devant les élèves quelque chose comme une carte de l'ensemble des savoirs disponibles ou susceptibles d'intéresser les élèves ? Cette idée de carte, qui ne ferait d'ailleurs que reprendre, mais en leur rendant leur liberté les vieilles arborescences

qui représentaient les savoirs humains dès le Moyen-Âge ou avant sous la forme du *trivium* et du *quadrivium*, pourrait répondre à plusieurs préoccupations :

- Elle n'isolerait aucun type de savoir mais le ferait entrer en relation avec les autres, ce qui conduirait à dégager divers régimes de vérité ou d'acceptabilité, avec des zones de carte pouvant afficher divers degrés d'intérêt, de spécialisation, de validation, etc. ;
- Elle permettrait aux élèves d'acquérir des repères au-dessus des configurations des disciplines existantes et de la succession des années d'études, et, en conséquence, de se mouvoir de façon plus organisée dans le monde des savoirs, y compris en vue d'orientation vers d'autres études ;
- Elle permettrait aussi d'éviter les confusions entre les domaines de savoirs, quels qu'en soient les statuts, et le monde des données (*big data*), ou encore des productions de l'intelligence artificielle, qui ne sont pas de l'ordre des savoirs ;
- Elle autoriserait les élèves à poser des questions aux savoirs scolaires et aux autres, et à leur relation, faisant de ce questionnement une fonction éminente.

Un autre besoin existe encore pour les élèves : comprendre comment s'articulent les diverses échelles des savoirs : entre l'enseignement réalisé au niveau de la petite communauté, de la nation, de la région et de l'humanité entière, il faut prendre les devants en montrant qu'il n'y a pas incompatibilité, mais une différence d'échelle au sein de la complexité du monde.

Il serait peut-être pertinent d'élaborer sur ces trois éléments : position de surplomb des savoirs de l'École, élaboration progressive de cartes des savoirs et décentration sur une pluralité d'échelles ?

### C. Vers des savoirs ouverts à la conscience et à l'éthique : et s'il y avait quelque *kairos* à saisir ?

Nous avons vu que, faute qu'un certain nombre de réponses sur les finalités et même le sens de l'éducation, il est bien difficile à ceux qui en ont la charge de produire une perspective réellement différente en termes de savoirs scolaires ou de prise en compte des savoirs extérieurs. Nous avons parlé de la nécessité de surface d'échanges, d'une assiduité de la pensée et aussi de systèmes de navigation accompagnés de cartes des savoirs.

Mais si on en arrive aux savoirs eux-mêmes, on peut rappeler que le bilan de ce que l'École enseigne (encore que, nous l'avons dit, aucune évaluation ni interne ni externe des programmes n'existe, on évalue peut-être les acquis des élèves, mais cela n'a rien à voir), mérite toutes les critiques qui ne peuvent que peser sur un domaine construit sans architecte au fil des décennies pour ne pas dire des siècles.

Il semblerait que le moindre degré de certitude, d'autonomie et de bonne conscience qui marque aujourd'hui les savoirs scolaires doive nous conduire à une première conclusion sur ces savoirs

eux-mêmes : ils doivent en tout se détourner d'une présentation les faisant ressembler à des dogmes, même et surtout s'ils portent des vérités scientifiques :

- Il convient sans doute de se demander comment les savoirs présentés par l'École ont à être laïcs, c'est-à-dire informés des implications de la liberté de croire et de s'exprimer, et porteurs d'aucune théorie du Bien. La discussion et son éthique sont sans doute à préférer à celle de la transmission pure et simple. Nous concluons une note de lecture sur le livre récent de Pierre Kahn (2023), *Quelle laïcité voulons-nous ?* en écrivant que pour créer les conditions du commun des sociétés, il faut se garder de définir de façon dogmatique quelque curriculum liberticide...
- Au-delà, il est évident que cette attention portée aux dogmes plaide pour le développement de l'esprit critique chez les élèves, proposition relativement banale mais qui doit être rappelée avec la vigueur qu'impose précisément le développement récent et massif d'expressions alternatives dans la population.
- Plus important est le point consistant à demander à chaque enseignement de se donner les moyens (recours à l'histoire, à l'épistémologie, reconfiguration complète de l'enseignement) de développer chez les élèves une conscience critique de la totalité des savoirs scolaires : d'où viennent-ils ? À quelles questions s'agissait-il de répondre ? Quel a été le chemin de leur élaboration et de leur diffusion ? Quels ont été leurs effets ? Leurs limites ? etc. Il est important de montrer que toute la connaissance humaine est une construction, intervenue à divers moments, selon des chemins souvent tortueux : aucune science ne devrait échapper à une présentation modeste et ambitieuse aux élèves de son histoire, et des questions auxquelles les sciences et techniques étaient censées apporter des réponses.
- Les questions posées par l'ébranlement contemporain des savoirs nous interrogent plus fondamentalement sur la conscience qui doit, pour reprendre la formule célèbre<sup>14</sup>, accompagner la science : cela signifie que les divers enseignements doivent aussi prendre les devants et exposer les questions éthiques les concernant. Face à quelques concepts moraux à préciser, mais notamment face aux risques d'exploitations technique ou politique abusives, des avancées scientifiques en termes de dangerosité, de compatibilité avec l'harmonie Nature/humain, ou de lutte contre les inégalités entre les humains.
- Il s'agit de passer d'une École qui exécute les injonctions de divers pouvoirs politiques, religieux ou économiques à une École où émerge la notion de responsabilité des savoirs enseignés : cette responsabilité doit s'exercer d'abord vis-à-vis des élèves, à qui il faut enseigner des connaissances qui les aident, là où ils sont. Mais la responsabilité des savoirs doit aussi s'exercer vis-à-vis de la ou des communautés desquelles les élèves

---

<sup>14</sup> « Science sans conscience n'est que ruine de l'âme », Rabelais, F. (1534). *La vie très horrible du grand Gargantua, père de Pantagruel*.

relèvent. Et elle doit être étendue à une responsabilité devant l'humanité, ainsi qu'à une responsabilité devant la Planète et le vivant.

L'environnement scientifique et technique contemporain non seulement exige qu'on initie les élèves aux réflexions éthiques autour des savoirs, mais on peut même dire que, libérant sans doute de l'espace de connaissance en raison de tâches dont des algorithmes ou l'intelligence artificielle peuvent se charger, il libère en fait du temps pour la compréhension, la réflexion et pour la conscience de la science et de l'action. Loin de devoir inquiéter en tant que telle, l'intelligence artificielle vient peut-être rendre à l'École et à ses savoirs la possibilité de penser.

## Après dire : évocation de quelques pistes personnelles

Les paragraphes qui suivent ne font pas intrinsèquement partie du propos expert. En revanche l'expertise, si elle veut garder sens, a parfois besoin d'aller jusqu'à imaginer, en synthèse, y compris en matière politique, ce sur quoi pourraient déboucher ses observations. C'est à ce seul titre que ce positionnement est proposé.

Le Vivant, la Liberté, la Paix, la Démocratie, la Vérité, la Justice, voici quelques-unes des allégories positives que l'humanité foule aux pieds avec constance, mais aussi avec de plus en plus d'acharnement depuis le début du siècle. Si l'École a ou peut avoir quelque rôle hors ou au-delà d'elle-même, on peut rêver et se demander :

- Ce que pourrait être le bénéfice pour une société de demander à son École de renoncer dans ce qu'elle enseigne à tout ce qui peut valoriser les attitudes et activités politiques, économiques et scientifiques contraires au respect du vivant et à l'harmonie entre l'humain et la Nature ;
- Ce que pourrait être le bénéfice pour une société de demander à son École de renoncer dans ce qu'elle enseigne à tout ce qui peut rendre les humains insensibles au développement de toutes servitudes, dont celles qui sont enchâssées dans des innovations techniques insuffisamment analysées du point de vue de la protection des libertés ;
- Ce que pourrait être le bénéfice pour une société de demander à son École de renoncer dans ce qu'elle enseigne à tout ce qui peut valoriser les haines entre individus, groupes, nations et systèmes ainsi qu'à toutes les attitudes et activités qui justifient des suprématies ou des positions d'injustice ;
- Ce que pourrait être le bénéfice pour une société de demander à son École de renoncer dans ce qu'elle enseigne à tout ce qui peut valoriser l'individuel et le privé sur le commun, comme à tout ce qui développe de l'action humaine une vision aveugle à toute responsabilité collective ;
- Ce que pourrait être le bénéfice pour une société de demander à son École de renoncer dans ce qu'elle enseigne à tout ce qui peut favoriser la complaisance vis-à-vis de fausses théories ou de fausses nouvelles, mais aussi de tout savoir qui se présenterait comme un dogme ;
- Ce que pourrait être le bénéfice pour une société de demander à son École de renoncer dans ce qu'elle enseigne à tout ce qui peut justifier et valoriser les inégalités économiques et culturelles entre les humains, au sein des écoles elles-mêmes, entre les écoles, entre les pays comme au sein de chacun.

## Références

- Astolfi, J., Darot, É., Ginsburger-Vogel, Y. & Toussaint, J. (2008). Chapitre 13. Pratique sociale de référence. In J. Astolfi, É. Darot, Y. Ginsburger-Vogel, & J. Toussaint (Eds.), *Mots-clés de la didactique des sciences : Repère, définitions, bibliographies* (pp. 131-136). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.astol.2008.01.0131>
- Barthes, A., Lange, J.-M. & Tutiaux, N. (2017). *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »*. L'Harmattan.
- Boissinot, A. (2023). *L'évaluation dans le système éducatif français : quelques étapes et de nombreux enjeux*. Cinquième séance du séminaire du CICUR. <https://curriculum.hypotheses.org/4708>
- Boutan, P. (2014). Michel Bréal, un linguiste homme d'influence sous la III<sup>e</sup> République. *Dossiers d'HEL, Linguistiques d'intervention. Des usages socio-politiques des savoirs sur le langage et les langues*, pp. 9. <https://ffhalshs-01115069f>
- Bray, M. (2007). *The shadow education system: Private tutoring and its implications for planners*. UNESCO. <https://doi.org/10.1787/9789264038732-en>
- Bréal, M. (1872). *Quelques mots sur l'instruction publique en France*. Consulté à la page suivante : <https://manuelanciens.blogspot.com/2012/11/michel-breal-quelques-mots-sur.html>
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique : Du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée Sauvage.
- Chervel, A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVII<sup>e</sup> au XX<sup>e</sup> siècle*. Retz.
- De Cock, L. (2012). Un siècle d'enseignement du fait colonial dans le secondaire de 1902 à nos jours. *Histoire@Politique*, 2012/3. [https://www.histoire-politique.fr/documents/86/pdf/2012\\_03\\_01\\_cock.pdf](https://www.histoire-politique.fr/documents/86/pdf/2012_03_01_cock.pdf)
- Descartes, R. (1637). *Discours de la méthode*. Gallica, BnF. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5504298v>
- Dewey, J. (1916). *Démocratie et éducation*.
- Dewey, J. (1938). *Expérience et éducation*. Armand Colin.
- Durkheim, É. (1938). *L'évolution pédagogique en France*. Presses Universitaires de France.
- Dupeyron, J.-F. (2010). Une société sans l'École, l'École sans société. *Diversité*, (163), 93-98. Parents d'élèves.
- Forsé, M. & Parodi, M. (2018). Aspects des transmissions familiales entre générations. *Revue de l'OFCE*, 156, 5-9. <https://doi.org/10.3917/reof.156.0005>

Gauthier, R.-F. & Florin, A. (2016). *Que doit-on apprendre à l'école ? Savoirs scolaires et politique éducative*. Rapport à Terra Nova. <https://hal.science/hal-01872902/>

Gauthier, R.-F. (2019). *Crise des programmes scolaires, vers une école de la conscience*. Berger-Levrault.

Gauthier, R.-F. Le vocabulaire et les réalités profondes de l'école sont saturés de séparatismes qui passent inaperçus. *Le Monde*, 12 mars 2024.

Gauthier, R.-F. (2024), note de lecture sur. Pierre Kahn, *Quelle laïcité voulons-nous ?* Essai sur la laïcité et ses possibles. Roubaix, ESF, 2023, 208 p., *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (95), 47-48.

Gauthier, R.-F. et Véran, J.-P. (2024) *Manifeste pour le collège. (P)oser les vrais termes du débat*. CUIP.

Goblot, E. (1935). *La barrière et le niveau, Étude sociologique sur la bourgeoisie française moderne*. Alcan.

Lebeaume, J. (2017). Conscience disciplinaire ou conscience curriculaire ? Une question pour un changement d'échelle potentiel. In A. Dias-Chiaruttini & C. Cohen-Azria (éds.), *Théories-didactiques de la lecture et de l'écriture* (1). Presses universitaires du Septentrion. <https://doi.org/10.4000/books.septentrion.15256>

Lombardi, L. (2023). Pourquoi la notion de curriculum et l'approche curriculaire permettent de bâtir et de partager une politique éducative ? Blog du CICUR. <https://curriculum.hypotheses.org/3491>

Lombardi, L., Cadart, C. & Estany, J. (à paraître). *Rapport de comparaison internationale*. Cnesco-Cnam.

Morin, E. (2014). *Enseigner à vivre : Manifeste pour changer l'éducation*. Actes Sud.

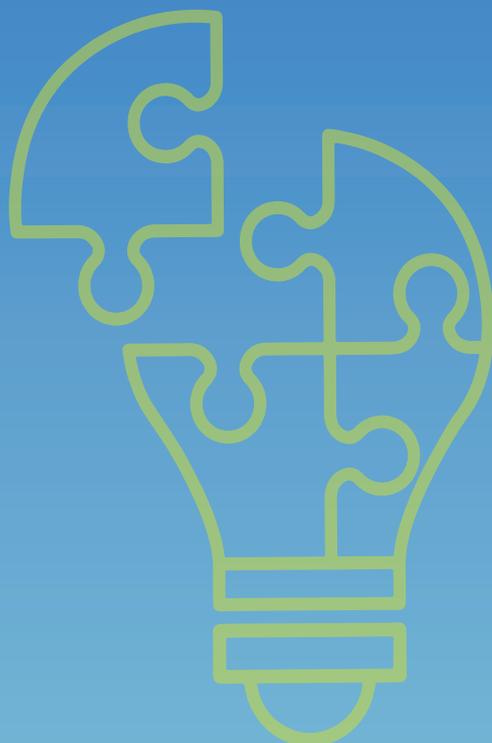
Netter, J. (2024). « Qu'attend-on de moi ? » Le curriculum invisible, ce que l'école française n'enseigne pas. In *Diversité, La fabrique des savoirs, Les curricula en acte*. URL : <https://publications-prairial.fr/diversite/index.php?id=4433>

OMS (1997). Définition des compétences psychosociales. In *Rapport sur la santé dans le monde, Vaincre la souffrance, enrichir l'humanité*.

Reuter, Y. (2024). *Comprendre et combattre l'échec scolaire, L'articulation entre pédagogies et didactiques*. Berger-Levrault.

Susi, F. (2015). *École et démocratie en Italie : de l'Unité à la fin du XXème siècle*. L'Harmattan.

Veillard, L. (2024). Conception des curricula dans les formations professionnelles secondaires. In *Diversité*. <https://publications-prairial.fr/diversité/index.php?Id=4465>



le **cnam**  
cnesco

CENTRE NATIONAL D'ÉTUDE DES SYSTÈMES SCOLAIRES  
CONSERVATOIRE NATIONAL DES ARTS ET MÉTIERS  
41 rue Gay-Lussac - 75005 PARIS  
06 98 51 82 75 - [cnesco@lecnam.net](mailto:cnesco@lecnam.net)  
[www.cnesco.fr](http://www.cnesco.fr)

Cette conférence de consensus a été organisée par le Cnesco dans le cadre d'une convention de partenariat entre le ministère chargé de l'éducation nationale et le Conservatoire national des arts et métiers (Cnam).

RETROUVEZ LES DERNIÈRES ACTUALITÉS DU CNESCO :



[cnesco.fr](http://cnesco.fr)



[Cnesco-Cnam](#)



[Cnesco-Cnam](#)



[Cnesco](#)



[@cnesco.bsky.social](#)