
A QUOI SERT L'ÉCOLE ?

Rudolf BKOUCHE
Irem de Lille

*Former une génération nouvelle pour un monde nouveau traduit en fait le désir de refuser aux nouveaux arrivants leurs chances d'innover.*¹

Hannah Arendt

L'École serait, dit-on en crise. Mais de quelle crise s'agit-il ?²

L'École est, dit-on, inadaptée. Mais inadaptée à quoi ?

Et si cette inadaptation marquait la résistance contre une société qui réduit l'homme à sa seule valeur marchande, valeur marchande du producteur et valeur marchande du consommateur.

Et si cette inadaptation marquait, face au classique discours modernitaire, qu'il soit enthousiaste ou catastrophique, l'un des derniers lieux où l'on essaie de penser la modernité moins comme un asservissement de

l'homme à la machine que comme l'usage raisonné de ces machines au service de l'homme, l'un des derniers lieux où l'on essaie de donner aux nouvelles générations les moyens de construire leur rapport au monde et par conséquent à chacun les moyens d'acquérir son autonomie de penser et d'agir.

L'inadaptation de l'École marquerait ainsi une forme de résistance de l'intelligence humaine à la barbarie douce que nous propose une modernité qui glorifie la technique aux dépens de l'homme³. L'École reste encore, peut-être plus pour longtemps, l'un des derniers lieux où s'exprime encore l'*homo sapiens sapiens* ; en ce sens, c'est l'inadaptation qui fait la force de l'École. Encore faut-il que

1 Hannah Arendt, «La crise de l'éducation» (traduction de Chantal Vezin) in *La crise de la culture*, Gallimard, Paris 1972, réédition 1990, p. 228

2 Cet article reprend et développe le texte de présentation

de l'ouvrage *L'École entre utopie et réalité*, L'Harmattan, Paris 2000, rassemblant des conférences données à l'Université de Lille I.

3 Jean-Pierre Le Goff, *La barbarie douce*, La Découverte, Paris 1999

l'École se donne les moyens de cette résistance, les moyens de revendiquer cette inadaptation.

Si l'un des objectifs de l'École est d'assurer la continuité entre les générations, il s'agit moins d'adapter les nouvelles générations aux normes de la société telle qu'elle est que de leur donner les moyens d'inventer leur propre façon d'user de l'héritage laissé par les générations qui les ont précédées. C'est une *forme de conservatisme*, au sens politique du terme, que vouloir adapter les nouvelles générations aux normes de la société, c'est au contraire un *acte de conservation* de l'espèce, c'est-à-dire de l'*homo sapiens sapiens*, que de donner à ces nouvelles générations les moyens d'inventer leur propre rapport au monde. C'est cela que disent ceux qui placent le savoir au centre de l'enseignement et qui rappellent que l'École est d'abord le lieu où l'on instruit et où l'on s'instruit.

un faux débat :
éducation versus instruction

La mode est aujourd'hui d'inventer un faux débat entre les partisans du savoir, ceux qui mettent le savoir au centre de l'acte d'enseignement, et ceux qui, au nom de la formation, mettent l'élève au centre du système éducatif, opposant ainsi de façon toute artificielle l'élève et les savoirs. On peut ainsi annoncer la *nouvelle révolution copernicienne* qui secoue l'Éducation Nationale⁴ : l'École, débarrassée de son rôle d'instruction, peut alors devenir l'école de la formation, celle qui consiste à adapter les nouvelles générations aux normes sociales d'aujourd'hui⁵.

4 André D. Rubert, Hervé Terral, Les IUFM et la formation des enseignants aujourd'hui, PUF, Paris 2000, p. 59

5 La transformation des Unités d'Enseignement et de Recherche (UER) des Universités en Unités de Formation et de Recherche (UFR) n'est pas un simple changement de nom.

Il est vrai que les arguments ne manquent pas pour proclamer la fin de l'école de l'instruction.

On affirme d'abord que le savoir ne se transmet plus seulement à l'école, discours classique qui se fonde aujourd'hui sur ces nouvelles techniques que l'on appelle, avec un glissement de sens significatif, les *nouvelles technologies* ; il suffit d'entendre les derniers discours à la mode sur l'informatique pédagogique et sur l'usage magique d'*Internet*⁶. C'est réduire la transmission du savoir à la seule transmission d'information et oublier que l'instruction donnée par l'école n'est pas simple information, elle a pour objet non seulement le savoir, mais une réflexion sur le savoir ; cette attitude réflexive n'est jamais spontanée, elle s'acquiert et c'est le rôle du maître⁷ que de transmettre le savoir et donner les moyens d'une attitude réflexive par rapport à ce savoir.

On proclame ensuite que les élèves ne sont plus ceux d'antan et qu'à l'époque de la massification, on ne peut enseigner à tous comme on enseignait aux enfants des classes culturellement privilégiées qui fréquentaient l'enseignement secondaire. On prend ainsi acte d'une massification contraire à l'idéal de démocratisation et l'on oublie combien les *collèges du peuple*, pour reprendre la belle

6 pour une étude critique des usages et mésusages d'Internet, nous renvoyons aux ouvrages de Dominique Wolton, Internet, et après ?, Flammarion, Paris 2000 et Philippe Breton, Le culte de l'Internet, La Découverte, Paris 2000

7 Nous rappelons la distinction entre le maître magister, «celui qui détient un savoir» et le maître dominus, «celui qui détient un pouvoir de domination» (cf. Henri Pena-Ruiz, L'École, «Dominos», Flammarion, Paris 1999, p. 28). Il est vrai que la confusion permet, au nom d'un idéal libertaire frelaté, de considérer le savoir du maître comme un acte de domination sur les élèves ; ce libéralisme, caricature de la pensée libertaire, est ancien comme le montrent certains ouvrages (M.A. Bloch, Philosophie de l'éducation nouvelle, PUF, Paris 1948).

expression de Briand et Chapoulié⁸, ont su participer de l'œuvre d'instruction de l'École de la III^{ème} République. On oublie que l'École est devenue d'autant plus duale qu'elle s'unifiait et que les réformes Fouchet et Haby marquent la fin de la démocratisation de l'enseignement⁹.

S'il est clair que les conditions de transmission du savoir dépendent de ceux auxquels on enseigne, cela n'implique pas que le savoir à transmettre soit moindre, à moins de répéter cet argument à la mode qui proclame que si l'on enseigne à plus, on ne peut qu'enseigner moins, sans parler du discours qui appelle à enseigner autrement, un *enseigner autrement* magique qui cache trop souvent un *enseigner moins*¹⁰. La démocratisation de l'enseignement est bien loin ; de tels arguments auraient, au siècle dernier, interdit d'apprendre à lire et à écrire à la majorité de la population.

Enfin, dernier argument contre l'école de l'instruction, les savoirs deviendraient rapidement obsolètes dans une société en mutation et il devient inutile de les enseigner ; mieux vaut penser une formation continue qui permettrait à chacun de (re)mettre à jour ses connaissances ; l'objectif de l'ensei-

8 Jean-Pierre Briand, Jean-Michel Chapoulié, Les Collèges du Peuple, INRP et CNRS, Paris 1992

9 Antoine Prost, Education, société et politiques, Editions du Seuil, Paris 1992, Michel Eliard, La fin de l'École, PUF, Paris 2000

10 nous verrons ci-dessous comment un certain enseigner autrement s'inscrit, sous une apparence libertaire, dans l'idéologie libérale, au sens économique du terme, et tend à préserver la division entre les réseaux SS (secondaire-supérieur) et PP (primaire-professionnel) telle que l'expliquent Christian Baudelot et Roger Establet dans leur ouvrage, L'École Capitaliste en France, Maspero, Paris 1971. Ruse de l'Institution, cette division s'inscrit dans le collège unique ; en cela elle est plus sournoise que celle de l'École de la III^{ème} République.

gnement devenu formation initiale est alors moins *l'apprendre* que *l'apprendre à apprendre*, moins d'acquérir des connaissances que de se former à la formation permanente. Ainsi deux sociologues de l'éducation peuvent affirmer, opposant l'élève «*abstrait*» de la tradition à l'élève «*réel*» :

*«Le souci pour l'élève "réel" repose sur la conviction qu'il sera amené à évoluer dans un monde où les attitudes et les méthodes seront plus utiles qu'une liste nécessairement finie de savoirs. Avec la montée d'un certain relativisme, les savoirs ne suscitent plus le même respect, leur autorité est ébranlée. Il semble plus important de faire acquérir aux élèves une attitude critique et une curiosité permettant de questionner ces savoirs et de les mettre sans cesse à jour. Ce que savent les élèves compte finalement moins que ce qu'ils savent faire de leurs connaissances, aussi parle-t-on de compétences, ...»*¹¹

On retrouve ici nombre de poncifs d'un pédagogisme qui oublie que l'on ne peut utiliser ses connaissances que si on a fait l'effort de les acquérir, que l'on ne peut avoir une attitude critique par rapport aux savoirs que si on les possède ; on peut alors opposer aux savoirs le nouveau concept de compétence¹² qui s'inscrit dans une *machinisation* du travail intellectuel, ce que Denis de Rougemont appelle la prolétarisation de la pensée¹³.

11 François Dubet, Marie Duru-Bellat, L'hypocrisie scolaire, Editions du Seuil, Paris 2000, p. 141

12 pour une analyse de la notion de compétence nous renvoyons à l'ouvrage cité de Jean-Pierre Le Goff (p. 24-36) et à l'article de Françoise Ropé, «Savoirs, savoirs scolaires et compétences», in l'école, l'état des savoirs, sous la direction de Agnès van Zanten, La Découverte, Paris 2000, p. 161-169

13 Denis de Rougemont, Penser avec les mains (1935) Gallimard, Paris 1972, p. 149-192

Le discours sur l'obsolescence des savoirs oublie que les grandes mutations sont de tous les temps et que le rôle de l'instruction est de transmettre la part *pérenne* du savoir¹⁴, celle qui permet moins de courir après la dernière innovation que de se donner les moyens d'acquérir sa propre autonomie devant l'évolution du savoir, celle qui permet de construire son propre rapport au savoir que l'on reçoit, que ce savoir provienne de l'école ou d'ailleurs, celle qui permet de construire son propre rapport au monde.

On voit ici combien peut être nuisible une opposition éducation/instruction qui conduit à dénier la part d'instruction sans laquelle l'éducation n'est que dressage. Si l'éducation ne se réduit pas à l'instruction, celle-ci en est une part essentielle dans la mesure où c'est l'accès au savoir qui permet à chaque individu de se donner les moyens de son autonomie au sein de la société. Il est vrai que dans une époque de relativisme idéologique tout discours de savoir peut apparaître comme une simple rhétorique imposée aux élèves par l'institution¹⁵, le maître est ainsi réduit au rôle de *dominus* et il devient de bon ton de dénoncer le pouvoir de l'école sur les élèves et de demander au maître de n'être plus qu'un animateur d'élèves ; ce discours apparemment libertaire n'est en fait que la dernière ruse du système éducatif pour laisser une illusion d'autonomie aux nouvelles générations en même temps qu'elle se propose de les former, c'est-à-dire de les adapter à la société telle qu'elle est. L'école perd son caractère de lieu d'enseignement pour devenir lieu de formation, le savoir n'est plus ce que l'on demande à l'élève d'acquérir, seulement un prétexte à formation. On com-

prend que dans ces conditions le savoir enseigné soit défini moins par ce qu'il signifie que par ce que l'on appelle aujourd'hui la pédagogie de la réussite. Il importe moins d'amener l'élève à se confronter aux difficultés du savoir que de lui assurer une réussite institutionnelle aux moindres frais ; on comprend ainsi comment, par exemple, l'enseignement des mathématiques s'est vidé peu à peu de tout sens pour n'être plus qu'un ensemble disparate d'activités proposées aux élèves, ce que nous avons appelé par ailleurs l'activisme pédagogique¹⁶ ; l'enseignement des mathématiques perd ainsi non seulement son aspect instructif (qu'apprennent les élèves ?) mais encore son aspect éducatif¹⁷. En se débarrassant de l'instruction l'école ne peut plus assumer sa part d'éducation à moins de transformer l'éducation en dressage au sens qu'elle n'a plus pour objectif que la seule adaptation des nouvelles générations aux normes sociales en vigueur. On voit ainsi apparaître un retournement du rôle de l'École ; si l'école de l'instruction considérait que l'éducation ne relève pas de son seul ressort, l'école d'aujourd'hui, sous prétexte que le savoir ne s'acquiert pas seulement à l'école, abandonne son rôle d'instruction pour prendre en charge la seule éducation ; en ce sens elle se propose de réaliser ce qu'elle reproche à «l'école traditionnelle»¹⁸, le dressage des jeunes.

Dans son ouvrage *Un siècle d'école républicaine*, Jean-Michel Gaillard explique com-

16 Rudolf Bkouche, «L'enseignement scientifique entre l'illusion langagière et l'activisme pédagogique», Repères-IREM n°9, octobre 1992

17 rappelons qu'un enseignement mathématique cohérent doit permettre aux élèves de se confronter avec la rationalité mathématique ; c'est en ce sens que l'on peut considérer cet enseignement comme participant de l'apprentissage de la rationalité.

18 L'école traditionnelle n'a jamais existé ; l'expression «l'école traditionnelle» désigne un «avant «indifférencié qui permet aux traditionalistes d'en vanter les qualités perdues et aux modernistes d'en dénoncer les aberrations (cf. Rudolf Bkouche, «De la culture scientifique», o.c.)

14 Rudolf Bkouche, «De la culture scientifique», Clés à venir, Editions CRDP de Lorraine, n°15, novembre 1997

15 Patrick Trabal, La violence de l'enseignement des mathématiques et des sciences, préface de Jean-Pierre Astolfi, L'Harmattan, Paris 1998

ment s'opposent l'école de l'instruction prônée par Concorcet et le projet éducatif mis en place par Jules Ferry¹⁹. Mais le projet éducatif de Ferry conservait la part nécessaire d'instruction, moins peut-être pour les raisons que proclamait Condorcet que pour donner à tous les connaissances nécessaires pour le bon fonctionnement de la société industrielle naissante. Se mettaient ainsi en place les deux réseaux de l'Instruction Publique, le réseau SS (secondaire-supérieur) et le réseau PP (primaire-professionnel) assurant, *via* une division des savoirs enseignés (le savoir dit théorique pour le réseau SS, le savoir dit pratique pour le réseau PP), la pérennité de la hiérarchie sociale comme l'expliquent Baudelot et Establet dans *L'École Capitaliste en France*²⁰. Il nous faut cependant rappeler ici combien, malgré cette hiérarchisation de l'enseignement, ces fleurons du réseau PP que furent les Ecoles Primaires Supérieures voulurent se rapprocher du réseau SS, formant les instituteurs à l'époque où leur rôle était encore de transmettre des savoirs et contribuant à la démocratisation de l'École comme nous le racontent Briand et Chapoulié dans leur beau livre *Les Collèges du Peuple* cité ci-dessus. La démocratisation de l'enseignement se définissait alors comme l'accès au savoir enseigné dans le réseau SS, accès qui devait permettre à tous les élèves de passer de la simple maîtrise pratique du savoir à sa maîtrise symbolique pour reprendre l'heureuse formulation de Joëlle Plantier²¹.

Nous pourrions citer ici Emile Borel qui écrivait en 1904 :

19Jean-Michel Gaillard, *Un siècle d'école républicaine*, Editions du Seuil, Paris 2000

20cf. note 10

21Joëlle Plantier, «Technique et symbolique dans la société et dans l'enseignement» in *La Démocratie à l'Epreuve du Changement Technique*, sous la direction de Joëlle Plantier, L'Harmattan, Paris-Montréal 1996, p. 279-303

*«L'enseignement primaire forme d'excellents esprits, et le jour où une législation plus démocratique leur ouvrirait toutes grandes les portes de l'enseignement supérieur, ils y feraient une concurrence redoutable aux élèves de l'enseignement secondaire.»*²²

C'est cette fonction d'instruction que nous disent encore Guy Brucy et Françoise Ropé lorsque, après avoir rappelé le rôle de reproduction sociale de l'École de la III^{ème} République, ils écrivent :

*«Les théories de la reproduction ont eu le grand mérite de révéler aux yeux de tous les inégalités scolaires en liaison avec les inégalités sociales mais en même temps elles ont masqué le processus de développement de l'école et son rôle formateur. On en est venu à minimiser l'analyse des effets produits sur l'ensemble de la population en termes de savoirs, connaissances et savoir-faire transmis d'une génération à l'autre.»*²³

Une analyse de l'École de la III^{ème} République doit donc prendre en compte ces deux fonctions, celui de la conservation sociale et de la reproduction des élites d'une part, celui de l'instruction d'autre part. Oublier cette seconde fonction ne relève pas seulement de l'erreur d'analyse, c'est prendre le risque de rejeter l'instruction sous prétexte que celle-ci s'inscrivait dans une école socialement discriminative et ainsi ne garder, dans l'École d'aujourd'hui, que le seul aspect de conservation sociale et de reproduction des élites.

Reste alors à poser la question des raisons pour lesquelles, à l'époque du collège unique,

22Emile Borel, «Les exercices pratiques de mathématiques dans l'enseignement secondaire» in *Œuvres de Emile Borel* (4 tomes), Editions du CNRS, Paris 1972, tome 4, p. 2249

23Guy Brucy, Françoise Ropé, *Suffit-il de scolariser?*, Les Editions de l'Atelier/Editions Ouvrières, Paris 2000

l'instruction perd sa place dans l'Ecole mettant fin à l'idéal de démocratisation de l'enseignement. Nous reviendrons sur ce point à la fin de cet article.

pour une défense des disciplines

Autre débat à la mode qui s'inscrit dans cette idéologie de remise en question du savoir, le débat sur l'interdisciplinarité.

Si interdisciplinarité il y a, elle se définit dans la rencontre de deux ou plusieurs disciplines autour d'une problématique qui s'appuie sur les divers domaines de la connaissance impliqués. Autrement dit l'interdisciplinarité suppose d'une part l'existence des disciplines, d'autre part l'explicitation de problématiques qui demandent pour être étudiées l'intervention de plusieurs disciplines. L'interdisciplinarité ainsi comprise est à l'opposé de cet œcuménisme proposé par les divers discours autour de savoirs globaux, discours à la mode depuis plusieurs années que certains bateleurs de la pensée voudraient théoriser, ainsi ce prétentieux mais significatif livre d'Edgard Morin qui a pour titre *La tête bien faite*²⁴.

Le développement de la connaissance, et en particulier de ce mode de connaissance qui s'appelle la connaissance scientifique, nous a appris la multiplicité des domaines de la connaissance et a conduit aux divers savoirs spécialisés que l'on sait. La question est alors moins de nier une telle multiplicité au nom d'un mytique savoir global que de prendre en charge cette multiplicité, de caractériser les diverses disciplines dans leurs spécificités

et d'expliciter, lorsque nécessaire, les liaisons entre les divers domaines de la connaissance. Ces liaisons ne relèvent pas de la seule volonté d'unification ; toute rencontre de savoirs se construit autour d'une problématique et c'est *via* un enseignement problématisé²⁵ que peut se construire une rencontre des disciplines qui soit signifiante autant pour *ceux qui enseignent* que pour *ceux qui sont enseignés*.

La question de la multiplicité des savoirs et par conséquent de la multiplicité des disciplines nous renvoie alors moins à une interdisciplinarité formelle qu'à celle des relations entre les disciplines. Nous pourrions citer ici la question de la relation des mathématiques avec d'autres domaines du savoir ce qui conduit à penser d'une part la place des mathématiques dans l'enseignement des diverses disciplines où elles interviennent et d'autre part la place de ces diverses disciplines dans l'enseignement des mathématiques²⁶. On peut noter ici que l'enseignement des mathématiques s'est vidé, depuis la réforme dite *des mathématiques modernes*, de toute référence à ces autres domaines²⁷ ; tout au plus ces autres domaines apparaissent comme quelques applications *concrètes*, ce qui conduit à vider de tout sens le rapport entre les mathématiques et les lieux où elles interviennent de façon pertinente. Le discours sur l'interdisciplinarité apparaît alors comme la marque d'un manque, mais en ignorant la spécificité des disciplines ce dis-

25 sur la question de la problématisation nous renvoyons à notre article « Sur la notion de perspective historique dans l'enseignement d'une science », Repères-IREM n°39, avril 2000

26 Rudolf Bkouche, Bernard Charlot, Nicolas Rouche, Faire des mathématiques, le plaisir du sens, Armand Colin, Paris 1991, chapitre 1

27 Il suffit de lire certains ouvrages d'enseignement des mathématiques de la première partie de ce siècle pour voir la place accordée à d'autres disciplines ; nous pouvons citer par exemple les questions relatives à la proportionnalité dans les ouvrages de l'enseignement primaire ou la place de la mécanique dans l'enseignement secondaire.

24 Edgar Morin, La tête bien faite, Editions du Seuil, Paris 1999. Ce livre serait à renvoyer simplement au bêtisier contemporain si l'auteur n'avait été l'un des réformateurs proposés par Allègre, ministre de l'Education nationale, pour adapter l'enseignement des lycées au goût du jour.

cours relève plus de l'incantation que de la réflexion et en ce sens il est inane.

le point de vue sociologique et ses limites

Si une analyse sociologique de l'école peut nous apprendre sur la diversité des élèves d'aujourd'hui, l'acte d'enseignement, c'est-à-dire de transmission du savoir au sens où je l'ai dit plus haut, n'a pas changé ; la transmission du savoir reste, dans des conditions différentes, la part essentielle de l'école si l'on considère que l'école a pour objectif d'instruire avant que d'éduquer, permettant à chacun d'acquérir sa propre autonomie dans la société.

Cette autonomie se définit alors *via* ce que Bernard Charlot appelle le rapport au savoir, lequel marque l'appropriation par le sujet connaissant de ce qu'il connaît et par cela-même l'intimité qu'il entretient avec le savoir en question²⁸.

C'est la construction²⁹ par le sujet connaissant de son rapport au savoir qui lui est enseigné qui définit les conditions de son autonomie par rapport à ce savoir. Une telle construction en appelle à la fois à l'expérience sociale et familiale de l'élève et à l'institution scolaire comme l'expliquent Bernard Charlot, Elisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex :

28 Bernard Charlot, *Du Rapport au Savoir*, Anthropos, Paris 1997

29 Nous distinguons ici la construction du rapport au savoir qui relève du sujet confronté aux savoirs qu'il apprend et l'acquisition du savoir qu'on lui enseigne en ce sens que ce dernier lui est donné par une instance extérieure. C'est la construction de son rapport au savoir qui peut lui permettre ultérieurement de construire de nouvelles formes de savoir. Un exemple nous est donné par l'apprentissage du langage, lequel est d'abord acquis via les rapports de l'enfant avec les autres ; c'est seulement lorsque l'enfant a acquis les premiers éléments du langage qu'il peut développer celui-ci dans des directions qui lui sont propres.

«Le rapport au savoir des élèves ne saurait donc être considéré seulement à partir de ces derniers et de leurs modes d'expérience familiale et sociale, sans que l'on s'efforce également d'étudier les pratiques et dispositifs pédagogiques qui contribuent à sa construction.»³⁰

Ces remarques nous renvoient à ce que Bernard Charlot appelle une sociologie du sujet³¹, laquelle devrait permettre d'explicitier, autant que faire se peut, la façon dont le contexte social, école comprise, participe à la construction du sujet par lui-même, et par conséquent intervient dans l'acquisition des connaissances ; une sociologie du sujet permettrait ainsi de relier la singularité de l'individu à la société (aux diverses parts de la société) à laquelle (auxquelles) il est moins soumis que confronté.

A côté de cette sociologie qui prend en compte les enjeux de connaissance de l'enseignement, se développent d'autres courants qui, sous prétexte de s'intéresser aux élèves (toujours l'idéologie de la centralité de l'élève), réduisent le savoir enseigné à ses seuls enjeux sociaux aux dépens des enjeux épistémologiques.

On est proche ici des conceptions d'une certaine sociologie des sciences qui réduit la science à ses seuls enjeux institutionnels aux dépens des enjeux épistémologiques³² ; on peut y rattacher aussi la théorie de la transposition didactique qui, sous prétexte d'une étude scientifique de l'enseignement, conduit

30 Bernard Charlot, Elisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex, «Entre apprentissage et métier d'élève : le rapport au savoir», in *l'école, l'état des savoirs*, o.c. p. 179-188

31 Bernard Charlot, *Du Rapport au Savoir*, o.c. p. 51-52

32 Ainsi les travaux de Bruno Latour en France.

à couper le savoir enseigné de sa signification propre³³.

Parmi ces courants, nous citerons les travaux de François Dubet qui, sous une analyse critique pertinente de l'institution éducative, semble oublier que la part d'instruction ne saurait se réduire à ses seuls enjeux sociologiques. En fait, à côté du discours sociologique sur l'institution scolaire, il manque une analyse qualitative du savoir enseigné, point qui nous semble essentiel si l'on veut distinguer la démocratisation de l'enseignement de sa caricature que constitue la massification.

Ainsi les données statistiques sur les flux scolaires restent dépourvues de toute signification si elles ne sont pas accompagnées d'une analyse qualitative. Lorsque François Dubet et Marie Duru-Bellat écrivent non sans raison :

«Au tri ouvertement social de l'école républicaine s'est substitué une sélection progressive censée résulter de la seule valeur scolaire des élèves. Mais cette dernière entérine la définition de la réussite scolaire qui était celle des "petits lycées" et nombre d'élèves, notamment ceux qui ne sont pas des "Héritiers", peinent à s'y conformer»³⁴,

ils oublient de prendre en compte les conditions réelles de l'enseignement. Que tous les élèves fréquentent les mêmes classes n'impliquent en rien qu'ils en retirent les mêmes bénéfices. La question n'est pas seulement celle

du milieu social dans lequel est situé un établissement, ni même celle des diverses classes à l'intérieur d'un établissement et qui constituent un élément de discrimination des élèves ; lorsque l'Ecole abandonne sa mission d'instruction, c'est à l'extérieur de la classe que s'acquiert la connaissance et que se construit un rapport au savoir permettant l'autonomie de l'élève ; ainsi sont favorisés ceux des élèves qui trouvent à l'extérieur de l'Ecole les conditions de l'instruction. Les privilèges des «héritiers» doivent alors être analysés en fonction non seulement de ce qu'ils trouvent dans leur milieu familial mais aussi en fonction de ce que l'Ecole n'apporte plus aux élèves ; il s'agit alors moins des privilèges des «héritiers» que de ce que l'Ecole n'apporte plus sous prétexte qu'elle s'adresse à tous.

Il est vrai qu'il est plus facile de reprocher aux «*privilegiés de la culture*», en particulier aux enseignants, de transmettre à leurs enfants les moyens d'accès au savoir et à la culture, que de chercher les conditions, matérielles et intellectuelles, pour que tous les enfants puissent accéder, *via* l'Ecole, au savoir et à la culture. Mais cette inégalité de l'Ecole ne s'inscrit-elle pas dans cet objectif toujours non-dit de l'institution scolaire, celui de la préservation de l'ordre social et de la reproduction des élites ? le discours contre les «*privilegiés de la culture*» n'est alors qu'une façon d'occulter le fait que l'institution scolaire continue la part la plus contestable de l'Ecole de Jules Ferry, celle du conservatisme social et de la reproduction des élites.

*sur la quantification
de l'appréciation du niveau*

Les limites du discours sociologique apparaissent avec la notion de niveau, notion brumeuse qui, sous un aspect purement quanti-

33 Yves Chevallard, La transposition didactique, deuxième édition avec «un exemple de transposition didactique» par Yves Chevallard et Marie-Alberte Johsua, La Pensée sauvage, Grenoble 1991. Pour une critique de la transposition didactique nous renvoyons à notre article, «De la transposition didactique», Didactiques n°4, IREM de Lorraine 1999

34 François Dubet, Marie Duru-Bellat, L'hypocrisie scolaire, o.c. p. 95

tatif, occulte toute approche de ce que sont les connaissances acquises par les élèves.

Comparant les connaissances des élèves de troisième entre 1984 et 1995, François Dubet et Marie Duru-Bellat, écrivent :

«Les élèves de 1995 obtiennent de meilleurs scores que leurs aînés en mathématiques, en histoire et géographie... Les écarts entre élèves se réduisent dans les disciplines où le niveau tend à s'élever, comme en mathématiques où les élèves les plus faibles ont un peu plus progressé que la moyenne.»³⁵,

et ils précisent

«Ce constat, positif à l'exception du français, mérite d'être souligné car on sait que, sur la même période (1984-1995), le pourcentage d'une génération scolarisée jusqu'en troisième a sensiblement augmenté. Le collègue a donc su "garder" plus d'élèves tout en préservant le niveau de connaissances de tous.»

Si l'analyse quantitative nous apprend ce truisme que le pourcentage d'enfants scolarisés a augmenté, elle se montre impuissante à dire ce qu'elle appelle l'augmentation du niveau si elle ne prend pas en compte les connaissances enseignées. Ainsi la dégradation de l'enseignement des mathématiques, au sens où le contenu de cet enseignement s'est peu à peu vidé de toute consistance³⁶, ne permet pas de comparer des niveaux, la prise en compte de cette dégradation explique cependant les difficultés que rencontrent des élèves ou des étudiants démunis dès qu'ils sont confrontés à de véritables problèmes et non

aux seuls artefacts que leur propose l'institution³⁷ ; la réussite scolaire ne prouve rien quant aux connaissances acquises par les élèves, tout au plus permet-elle de dire que les élèves qui réussissent remplissent les conditions de la réussite scolaire³⁸.

L'impressionnisme des discours d'enseignants, accompagnés il est vrai des habituelles lamentations sur la baisse de niveau, nous en apprend souvent plus sur ce que savent effectivement les élèves que les statistiques ; s'il est nécessaire que de tels discours doivent être entendus avec un esprit critique, les rejeter sous prétexte d'objectivité ou s'en tenir à une explication «sociologique» de ces discours me semble aussi irraisonné, sinon plus, qu'une simple acceptation non critique.

L'hypocrisie scolaire, pour reprendre le titre de l'ouvrage de François Dubet et Marie Duru-Bellat, relève alors de ce leurre de réussite que produit un sous-enseignement programmé ; la baisse de niveau est ici moins un jugement sur les élèves qu'un jugement sur une institution qui pratique, au nom de la pédagogie, une rétention de savoir. Mais cela nous conduit à revenir sur les finalités de l'institution scolaire.

sur les finalités de l'école

Que sont les finalités de l'École ? ces finalités ne relèvent pas d'une définition objective qui puisse conduire à un consensus. Ces finalités s'inscrivent dans une conception globale

³⁷ Ainsi des étudiants, futurs enseignants, sont étonnés de rencontrer dans les ouvrages de l'enseignement primaire ou primaire supérieur de la première partie de ce siècle des problèmes que l'on n'oserait plus aujourd'hui proposer à des élèves de collège.

³⁸ Il y aurait une étude à mener sur la signification de la réussite scolaire aussi importante, sinon plus, que les études menées sur l'échec scolaire.

³⁵ *ibid.* p. 99

³⁶ Rudolf Bkouche, «Quelques remarques autour des cas d'égalité des triangles», Bulletin de l'APMEP n°430, septembre-octobre 2000, p. 613-629

de la société et par conséquent relèvent de choix politiques ; c'est donc en fonction de ces choix politiques qu'il faut comprendre ces finalités. En ce sens la démocratisation de l'enseignement s'inscrit dans le cadre d'une volonté de démocratisation de la société, ce qui pose la question de la démocratisation en tant que telle. On comprend alors comment une interprétation « objective » de la démocratisation de l'enseignement, c'est-à-dire dégagée de toute analyse politique, réduise son étude à la seule analyse quantitative et oublie les enjeux de l'enseignement qui ne s'inscrivent pas dans cette analyse, en particulier les enjeux épistémologiques.

Pour aborder la question des finalités de l'École, nous reviendrons d'abord sur deux points développés par Hannah Arendt qui résume ainsi la question de l'éducation (plus générale comme nous l'avons déjà signalé que celle de l'enseignement). L'éducation, selon Hannah Arendt, assume à la fois la responsabilité de la vie et du développement de l'enfant et la continuité du monde³⁹. Hannah Arendt précise que ces deux finalités « *ne coïncident aucunement et peuvent même entrer en conflit* ».

D'une part « *l'enfant a besoin d'être tout particulièrement protégé et soigné pour éviter que le monde puisse le détruire* », mais d'autre part « *ce monde aussi a besoin d'une protection qui l'empêche d'être dévasté et détruit par la vague des nouveaux venus qui déferle sur lui à chaque nouvelle génération* ».

C'est cette double finalité contradictoire qui permet à la fois d'assurer la conservation du monde et de permettre aux nouvelles générations de construire leur propre rapport au monde ; ainsi l'École est à la fois

conservatrice, au sens de la conservation de la société humaine, et formatrice au sens où elle permet à chacun d'être dans le monde⁴⁰.

A côté de cette double finalité nous reviendrons sur les trois fonctions de l'École d'aujourd'hui définies par Guy Brucy et Françoise Ropé dans leur ouvrage *Suffit-il de scolariser ?* : transmission des savoirs, gestion des flux et tri pas différenciation et hiérarchisation, formation directement professionnelle⁴¹.

Nous voulons préciser ici comment ces trois fonctions d'inscrivent dans cet objectif de continuité de la société définie par Hannah Arendt.

La transmission des savoirs participe de la conservation de l'ensemble des connaissances significatives dans la société et c'est une nécessité sociale que de les transmettre, ce qui explique l'importance de l'instruction. La question se pose alors de la plus ou moins grande diffusion de ces savoirs. La démocratisation de l'enseignement implique une large diffusion de ces savoirs, autrement dit, contrairement à certains discours actuels, la démocratisation de l'enseignement passe par un élargissement de l'instruction ; reste alors à faire le départ entre les savoirs qui doivent être enseignés à tous et les savoirs plus spécialisés qui ne s'adressent qu'à ceux qui en feront un usage explicite.

40 Nous avons déjà dit, au début de cet article, la distinction entre le conservatisme de l'École qui repose sur la conservation de l'espèce, et le conservatisme politique comme volonté de conservation de l'ordre social. Il est vrai que cette distinction n'est jamais donnée une fois pour toutes et qu'elle doit être repensée de façon constante, elle est cependant nécessaire si l'on veut penser à la fois la contradiction et la complémentarité entre les deux finalités de l'École telles que les définit Hannah Arendt.

41 Guy Brucy, Françoise Ropé, *Suffit-il de scolariser ?* o.c. p. 8

39 Hannah Arendt, « La crise de l'éducation », o.c. p. 238-239

On voit ainsi que la question de la démocratisation pose déjà un premier problème : la définition des savoirs pour tous. Notons qu'il ne s'agit pas de la classique distinction entre les savoirs pratiques et les savoirs théoriques (le réseau PP et le réseau SS de l'Ecole de la III^{ème} République) ; la détermination des savoirs pour tous est transversale à la distinction pratique-théorique et relève essentiellement de la définition des finalités de l'enseignement. Nous nous contentons ici de poser la question de cette détermination, question qui n'a sans doute aucune réponse donnée une fois pour toutes ; nous insisterons cependant sur l'importance de ce que nous avons appelé dans un article antérieur les *savoirs pérennes*⁴², ces savoirs ouvrant une voie d'accès à l'appréhension et à la compréhension des savoirs contemporains⁴³. La transmission des savoirs s'inscrit ainsi dans la double finalité définie par Hannah Arendt, celle de la continuité de la société et celle du développement des individus et c'est peut-être, du moins si l'on se place dans l'optique d'une démocratisation de l'enseignement, l'un des lieux de rencontre des deux finalités définies ci-dessus. Nous verrons cependant dans la suite de cet article comment la démocratisation de l'enseignement non seulement est loin d'être réalisée mais encore ne semble plus participer des objectifs de la société contemporaine.

La formation professionnelle s'inscrit dans le prolongement de l'instruction même si son objectif est plus spécifique. Si la formation professionnelle s'inscrit dans la continuité

de la société (répondre à des besoins de production mais aussi aux différents services nécessités par le bon fonctionnement de la société), elle peut encore être considérée sous deux angles différents, celui d'une division du travail qui n'est en fait que la conservation de la division sociale ou celui de la maîtrise d'un métier par celui qui l'exerce. La division du travail relève moins de la distinction entre le travail manuel (le travail du pauvre !) et le travail intellectuel (le travail de l'élite !) que de la distinction entre ceux qui gardent une certaine maîtrise de leur travail et ceux qui ne peuvent que subir ce travail.

Dans une époque où l'on répète avec complaisance que les connaissances professionnelles évoluent rapidement, on a tendance à réduire la formation professionnelle, du moins pour ceux qui sont condamnés à subir leur travail, au seul savoir-faire nécessaire à court terme, renvoyant à une formation continue qui risque de n'être plus que la nécessaire adaptation de chacun au poste de travail qui lui est assigné ; l'homme n'est plus qu'un rouage de la machine économique. La formation professionnelle devient ainsi l'un des lieux de conflit entre les « besoins » de la société et la construction par chacun de son rapport au savoir, y compris le savoir professionnel dont il usera au cours de sa vie ; point n'est besoin de rapport au savoir pour qui n'est qu'un rouage parmi d'autres dans la machine économique.

Cela nous renvoie encore une fois à la question de la place des savoirs pérennes dans l'enseignement ; si la formation professionnelle se réduit au seul savoir-faire, il est clair qu'elle ne peut prendre en compte l'évolution des techniques dans la mesure où l'on ignore aujourd'hui quelles seront les techniques de demain, et la part pérenne du savoir n'a plus sa place dans l'enseignement. La for-

42 Rudolf Bkouche, « De la culture scientifique », o.c.

43 Nous distinguerons parmi les savoirs d'aujourd'hui, les savoirs modernes qui se définissent par leur nouveauté, et les savoirs actuels, ceux qui, quelle que soit leur ancienneté, restent nécessaires pour appréhender le monde d'aujourd'hui, ainsi le « lire, écrire, compter » de l'Ecole de la III^{ème} République. Dans ce cadre, les savoirs pérennes apparaissent à la fois comme participant des savoirs actuels et comme ouvrant la voie à la modernité.

mation initiale n'est plus que la fabrication du logiciel-élève destiné à devenir un logiciel-travailleur et la formation continue n'est plus que la mise à jour périodique de ce logiciel ; c'est cela que l'on peut appeler une conception *logicialiste* de l'enseignement ou plutôt de la formation.

Reste enfin la troisième fonction de l'École, celle de la gestion des flux et du tri par différenciation et hiérarchisation. Ici c'est moins la continuité de la société en tant que participant de la conservation de l'espèce qui est en jeu que la conservation de l'ordre social.

Il est vrai que l'École a pour fonction de permettre la différenciation sociale, terme ambigu qui désigne tout autant la nécessaire division du travail que les divisions sociales qui s'appuient sur cette division du travail. En cela, cette troisième fonction, pour nécessaire qu'elle puisse apparaître, est un obstacle à la démocratisation de l'enseignement lorsqu'elle définit les savoirs à enseigner moins en fonction de la construction de la maîtrise par chacun de son rapport au monde qu'en fonction de la position assignée à chacun dans la société.

Pour terminer ce texte, nous rappellerons que l'École républicaine s'est fondée sur un mythe, celui d'une harmonie entre le développement des techniques dans la société et le développement personnel des individus. Ce mythe était d'autant plus fort qu'il était contredit par la réalité, d'abord celle du développement industriel du XIX^{ème} siècle s'appuyant sur l'exploitation d'une classe ouvrière réduite à n'être que l'un des rouages de la machine économique, ensuite celle de la rationalisation taylorienne qui mettait les ouvriers au service de la machine. Restait cependant l'espérance que cette contradic-

tion se résoudrait avec le développement des techniques, y compris lorsque l'on pouvait encore croire que l'automatisation permettrait de libérer l'homme de certaines contraintes techniques ; l'idéal de libération de l'homme passait ainsi par le développement des techniques, se plaçant ainsi dans le droit fil de la pensée de Condorcet.

Le développement des techniques, en particulier des techniques informatiques, nous apprend aujourd'hui que cette harmonie ne va pas de soi et qu'une société fortement technicisée comme la nôtre a besoin de peu de personnes de haute compétence et de beaucoup d'exécutants capables de manier des machines qui demandent plus de savoir-faire (manipuler correctement la souris par exemple⁴⁴) que de savoir et d'intelligence.

La conception de l'homme au service de la machine s'est d'autant plus développée que, avec l'usage de machines dites «intelligentes», c'est non seulement le travail physique qui se dégrade mais aussi le travail intellectuel, conduisant à ce que l'on pourrait appeler *l'idéologie du savoir-faire et de la professionnalisation*⁴⁵. La dégradation du savoir qui marque l'enseignement d'aujourd'hui est alors conséquence de cette idéologie du savoir-faire et de la professionnalisation.

44 On peut considérer que l'ordinateur représente aujourd'hui l'analogue de la machine à coudre à cela près que si la couturière d'antan savait comment sa machine fonctionnait, l'ordinateur est une boîte noire pour son utilisateur qui ignore comment marche sa machine. Le passage de la machine à coudre à l'ordinateur marque ainsi une déqualification du travail.

45 Nous distinguons ici la formation professionnelle qui s'appuie sur l'apprentissage des savoirs et des savoir-faire nécessaires à la pratique d'un métier et la professionnalisation considérée comme la réduction de la formation professionnelle au seul apprentissage d'un savoir-faire utile à court terme. En ce sens la professionnalisation s'inscrit dans l'idéologie de l'homme-machine.

C'est cette idéologie qui conduit à cette école duale que Nico Hirtt présente de la façon suivante :

«Au sommet, un enseignement supérieur et technique hautement performant, mais doublement contrôlé par le patronat : au titre de futur employeur et au titre d'investisseur dans les services éducatifs marchands.

En dessous, un enseignement de base pour tous qui restera largement public, mais dont la mission première aura changé. Il ne lui appartiendra plus d'apporter aux jeunes un bagage commun de connaissances et de culture, mais bien de leur faire acquérir les compétences de base nécessaires à l'exercice d'un emploi peu qualifié ou à un recyclage permanent.»⁴⁶

Autant dire que l'instruction, c'est-à-dire l'acquisition des connaissances nécessaires à la maîtrise de la société technicisée, appartient aux seuls cadres chargés d'assurer cette maîtrise, autrement dit aux groupes dominants ; quant à l'éducation, elle reste à donner à ceux qui ne seront que des exécutants de cette société, exécutants soumis aux lois du marché, marché de l'éducation et marché du travail ; on peut y ajouter, comme l'écrit Nico Hirtt, *l'éducation citoyenne* comprise comme l'adaptation aux normes sociales, autant dire la soumission à ces normes.

Nous reviendrons sur ce dernier point qui marque une régression du rôle de socialisation de l'École. Nous avons dit au début de cet article que l'inadaptation de l'École constituait sa force mais nous avons ajouté qu'il fallait que l'École se donne les moyens d'assumer cette force. C'est par rapport à cela que

nous insistons ici sur le rôle de socialisation de l'École, rôle qui s'inscrit dans la seconde finalité explicitée par Hannah Arendt, la continuité du monde. On peut alors penser la socialisation de deux façons.

La première est celle de l'adaptation telle que la proposent certains idéologues de l'éducation.

La seconde considère que l'École doit amener les élèves à comprendre la signification des contraintes sociales et à savoir distinguer celles qui sont indispensables à la continuité de la société et celles qui participent des préjugés du temps ; sans une telle distinction, aux contours flous et variables il est vrai, on tombe soit dans le conservatisme politique (il faut accepter toutes les contraintes sociales), soit dans une caricature des conceptions libertaires (toute contrainte est mauvaise et doit être refusée). Cette distinction, pour être pensée, renvoie encore à l'instruction, il s'agit moins d'apprendre un règlement de société que de comprendre la signification des contraintes sociales.

repenser la tradition des Lumières

L'harmonie proclamée par Condorcet entre le développement technique et la formation des individus, au sens où cette formation a pour objectif de donner à chacun les moyens de construire son propre rapport au monde, loin d'être un donné de la société, est donc à construire ; c'est en affirmant la volonté de cette construction que l'École peut retrouver la tradition des *Lumières*. C'est le retour à cette tradition qui peut permettre que l'École reste le lieu de la construction par les nouvelles générations des moyens d'assurer leur propre maîtrise du monde. Il

⁴⁶ Nico Hirtt, «A l'ombre de la Table Ronde des Industriels», Cahiers d'Europe, n°1, hiver 2000, p. 14-20

faut alors comprendre la tradition moins comme un ordre à maintenir ou à rétablir que comme le recueil vivant d'un héritage. Comme le rappelle Martin Buber :

«La tradition est la plus noble des libertés pour la génération qui l'assume avec la conscience claire de sa signification, mais elle est aussi l'esclavage le plus misérable pour celui qui en recueille

l'héritage par simple opiniâtreté et paresse d'esprit»⁴⁷

Il est vrai que l'on pourrait dire autant de la modernité. C'est alors le rôle de l'École de donner les moyens à chacun de savoir se situer autant par rapport à la tradition que par rapport à la modernité, de les assumer en toute conscience et en toute liberté et de savoir ne pas en être l'esclave.

Appendice 1 : les deux formes de l'élitisme

«Logiquement si l'on voulait protéger nos enfants, il faudrait leur interdire d'apprendre à marcher.»⁴⁸

Boris Cyrulnik

Nous avons déjà dit comment un certain discours pédagogue d'aujourd'hui s'inscrivait, quoiqu'en disent ses promoteurs, dans la part la plus contestable de l'École de la III^{ème} République, celle de la conservation de la hiérarchie sociale et de la reproduction des élites. Nous voulons dans cet appendice préciser cela en explicitant les deux formes d'élitisme qui marquent un certain fonctionnement de l'institution scolaire, ce que l'on peut appeler l'élitisme actif et l'élitisme passif.

On peut considérer que l'élitisme actif s'inscrit dans le grand récit, au sens de Jean-François Lyotard⁴⁹, qui fonde l'idéologie de la III^{ème} République, savoir, le grand récit du progrès ; l'élitisme passif, quant à lui, s'inscrit dans cette idéologie de la fin des grands récits qui s'inscrit dans ce que l'on appelle le *post-modernisme*.

L'élitisme actif affirme que la division scolaire est essentiellement affaire d'aptitude. Selon ses adeptes, l'échec scolaire tient aux grands nombres d'élèves qui suivent des cursus auxquels ils ne sont pas adaptés : ainsi la plupart des

47 Martin Buber, *Judaïsme* (1923), traduit de l'allemand par Marie-José Jolivet, Verdier, Paris 1982, p. 9

48 Boris Cyrulnik, *La naissance du sens*, «Questions de

Science», Hachette, Paris 1994, p. 45

49 Jean-François Lyotard, «Histoire universelle et différences culturelles», *Critique* n°456, 1985

étudiants qui arrivent à l'université ne sont pas capables d'études supérieures et le mieux à faire est de ne conserver que la seule petite minorité capable de suivre des études supérieures. L'élitisme actif proclame ainsi que l'on ne peut enseigner qu'à ceux qui sont prêts à recevoir l'enseignement qu'on leur donne, sans poser la question des raisons qui font que certains sont prêts alors que d'autres ne le sont pas, position qui, si elle semble injuste (encore que cet injuste soit à préciser), a le mérite de la cohérence.

La position de l'élitisme passif est plus dangereuse dans sa volonté d'une démocratisation de l'enseignement qu'elle identifie à la massification. L'élitisme passif s'inscrit alors dans cette pédagogie de la réussite inventée il y a quelques années et qui se donne pour objectif la réussite scolaire au moindre prix, ce moindre prix étant l'effacement de toute exigence de savoir et de pensée. Ainsi envoie-t-on à l'université des étudiants démunis moins par leur incapacité supposée que par un enseignement qui ne leur a pas donné les moyens du savoir et de la pensée et qui, sous prétexte de les aider, les a protégés de toute confrontation avec le savoir qu'ils sont censés apprendre. On peut alors chercher les raisons, d'ordre sociologique ou d'ordre psychologique, de l'échec des étudiants dans l'enseignement universitaire, ce qui conduit à mettre en question moins l'université en tant que telle que le savoir qui y est dispensé. On peut évidemment, pour perpétuer l'illusion, continuer l'enseignement de la réussite à l'université retardant une épreuve de vérité qui sera d'autant plus dure qu'elle aura été tardive. On fabrique ainsi un leurre de réussite qui ne peut conduire qu'à des désillusions ; on réussit ainsi à culpabiliser à la fois les étudiants en échec et les enseignants considérés comme cause de cet échec, ce qui permet d'occulter que c'est l'institution elle-même qui organise l'échec en refusant de donner à ceux qu'elle se propose de former les moyens intellectuels de suivre les enseignements qu'on leur propose. En ce sens la pédagogie de la réussite que les ministres de l'Education Nationale, toutes couleurs confondues, nous proposent depuis plusieurs années est un leurre.

L'un des hauts-lieux de ce leurre est aujourd'hui constitué par les IUFM, lesquels sont essentiellement destinés à former des enseignants capables de perpétuer cet enseignement de la réussite, d'autant plus capables qu'on ne leur aura donné nulle part les moyens de penser autrement l'enseignement. Le professeur perd ainsi son autonomie par rapport à la discipline qu'il enseigne et n'est plus que le formateur condamné à répéter devant ses élèves ce que ceux-ci devront à leur tout savoir répéter⁵⁰ ; le professeur n'est plus qu'un simple rouage de l'institution, autant dire que le métier de professeur s'efface pour n'être plus qu'un travail subi au sens où nous l'avons dit plus haut. Ainsi le système éducatif, de

50 Hervé Boillet, *Le Du, La pédagogie du vide*, PUF, Paris 1993

la maternelle à l'université, peut-il participer, avec succès, au développement de l'obscurantisme contemporain.

Notons que cet obscurantisme n'est pas incompatible avec ce que l'on appelle aujourd'hui les lieux dits d'excellence nécessaires à la formation de l'élite⁵¹. L'obscurantisme n'est pas le refus du savoir, il est le refus qu'il soit partagé. On peut alors se permettre, sans grand danger, de dénoncer les «*privilèges*» de l'élite, ainsi la critique récurrente contre les grandes écoles.

S'il faut une *nouvelle nuit du 4 août*, celle-ci se situe moins dans l'abandon des lieux où se transmet le savoir que dans leur ouverture, moins dans la critique des «*privilégiés du savoir et de la culture*» que dans la mise en place des conditions permettant que savoir et culture soient partagés.

Appendice 2 : Quelle réforme pour l'École ?

Dans le dernier article de *l'école, l'état des savoirs*, François Dubet pose la question : peut-on encore réformer l'école ?⁵² Il nous semble moins important de répondre à cette question que de poser la question : quelle réforme pour l'école ? tout en sachant que la réponse n'est pas une, qu'elle est fonction, sinon d'un projet de société, du moins d'une conception de la société.

Les critiques envers l'école sont diverses et contradictoires, moins par une ignorance de ce que devrait être la bonne école que parce que les choix scolaires sont des choix politiques et que toute définition d'une réforme scolaire se fait en fonction de ces choix.

Il devient alors clair que ceux qui s'opposent à une réforme ne sont pas tous des réactionnaires défendant leurs privilèges ; s'il est vrai que certains des opposants le sont, d'autres s'opposent à une réforme parce qu'ils la trouvent néfaste. Je citerai la défense des savoirs disciplinaires sans lesquels il n'est pas de savoir réel ; si la vulgate, dite progressiste par ceux qui s'en réclament, renvoie toute défense des disciplines au seul discours de défense des privilèges, faut-il pour autant accepter que la disparition des disciplines, ou la diminution de leur place, soit l'une pièce essentielle de la réforme ? ou faut-il rappeler qu'il y a d'autres réformes possibles ? par exemple renforcer la place du savoir dans l'école et par conséquent la division disciplinaire nécessaire à la structuration des connaissances.

51 ainsi en France les grandes écoles, aux États-Unis les grandes universités.

52 François Dubet, «Peut-on encore réformer l'école ?» in *l'école, l'état des savoirs*, o.c. p. 407-415

Une telle conception de la réforme permettrait de sortir du discours à la mode qui clame que «*les professeurs sont idéologiquement progressistes et professionnellement conservateurs*» comme tient à le dire François Dubet dans l'article cité, assertion qui ne signifie rien d'autre que l'idéologie que défend son auteur. D'abord parce que «*les professeurs*» ne constituent pas un bloc unique par rapport aux possibilités de réforme de l'institution, ensuite parce que, comme nous l'avons dit ci-dessus, la question est moins celle de la réforme que celle de «*quelle réforme ?*».

Il est vrai que Dubet explique l'opposition aux réformes par le caractère à la fois subjectif et objectif du métier et par la nécessité de l'autonomie du professeur dans son enseignement. Et Dubet précise non sans raison :

*«Bien souvent ceux qui dénoncent le corporatisme et le conservatisme des enseignants imaginent que le travail pédagogique serait, comme le travail industriel, un ensemble de méthodes et de techniques que les acteurs pourraient changer si on le leur imposait ou si on leur en démontrait le bien-fondé.»*⁵³

Il explique alors la nécessité d'un consentement des enseignants pour la mise en œuvre d'une réforme, mais cela suffit-il ? quelle est la signification d'un consentement des enseignants si ce n'est le consensus sur les finalités de l'école, c'est-à-dire sur la politique scolaire ? Un tel consensus s'est forgé sous la III^{ème} pour des raisons essentiellement d'ordre politique. Aujourd'hui où la question se pose d'un choix d'école, il faut rappeler que ce choix d'école se définit dans un choix de société. Quel consensus est à construire pour l'école, moins pour réformer parce qu'il faut réformer que pour définir ou redéfinir les finalités de l'école et pour en tirer les possibilités de transformation ?

Dubet note alors trois points qui peuvent faire obstacle à la réforme : outre la question du consentement signalée ci-dessus, il note les contraintes administratives et la question du statut des enseignants. Si les remarques de Dubet sont pertinentes, il restreint les obstacles à leurs seuls aspects techniques (les contraintes administratives ou le statut des enseignants) ou sociologiques (les réticences des enseignants) comme si, une fois la bonne réforme définie, le problème de sa mise en place n'était que technique. Si François Dubet renvoie au politique, c'est seulement parce que, l'analyse sociologique une fois faite, seul le politique a les moyens de rendre possible le passage de la réforme dans les faits ; la part du politique dans la pensée réformatrice est ainsi occultée, l'École ne s'inscrit plus dans un projet de société, elle n'est plus que le résultat d'une analyse sociologique dont

53 *ibid.* p. 410

seul le politique, c'est-à-dire l'institution politique, a les moyens d'imposer la réalisation. Il est vrai que la démarche de Dubet est cohérente dans la mesure où elle s'inscrit dans un scientisme caractéristique de notre époque : prenant acte d'un certain nombre de faits de la société contemporaine, Dubet se propose de définir l'école adaptée à cette société ; c'est confondre le fait et la norme ou plutôt c'est déduire la norme du fait en oubliant que ces faits sont la marque des normes de la société contemporaine.

Si la sociologie nous apporte une connaissance du monde, elle ne nous dit rien sur les choix de société, tout au plus est-elle un guide d'action moins parce qu'elle nous dit de faire que parce qu'elle nous permet de comprendre les possibles et les pesanteurs sociales.

Il est vrai que face à la multiplicité des choix de société, la tentation reste grande de la recherche d'un choix objectif, scientifiquement défini ; ce serait alors le rôle des sciences de l'éducation de fournir les éléments de la réforme. Cette dernière conception marque essentiellement le scientisme de notre temps lorsque les sciences dites humaines se sont proposées de découvrir les lois objectives qui régissent le «phénomène humain». Vieux rêve d'une politique " scientifique " déjà affirmé à son époque par la *République* de Platon, rêve d'autant plus fort que certains espéraient, après le succès des sciences de la nature, que l'on devait faire de même dans les sciences de l'homme. Le scientisme est marqué, moins par le nécessaire positivisme des sciences de la nature (au sens de la construction d'une connaissance positive régie par des lois objectives), que par le désir de transporter ce positivisme dans les sciences de l'homme. Est-ce si paradoxal de dire que cette volonté d'assujettir l'homme à des lois *objectives* relève de l'obscurantisme et marque les limites de la démocratie ?