



HAL
open science

Comment appréhender le système éducatif? Les trois tentations du pédagogue

Bernard Jolibert

► **To cite this version:**

Bernard Jolibert. Comment appréhender le système éducatif? Les trois tentations du pédagogue. Expressions, 2001, 17, pp.117-146. hal-02406278

HAL Id: hal-02406278

<https://hal.univ-reunion.fr/hal-02406278v1>

Submitted on 13 Dec 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

COMMENT APPRÉHENDER LE SYSTÈME ÉDUCATIF ?

Les trois tentations du pédagogue

Bernard JOLIBERT
IUFM de la Réunion

Le système éducatif français se présente comme une mécanique si diverse et complexe qu'il paraît impossible d'en faire le tour. Peut-être peut-on tenter de le comprendre en recherchant les missions prioritaires qui sont les siennes. L'économique, le psycho-affectif, le social répondent aujourd'hui à des urgences réelles. Encore ne faut-il pas s'y laisser enfermer. Ce système conserve comme finalité fondamentale de transmettre savoirs, comportements, usages entre des générations biologiquement discontinues qu'aucun instinct culturel précis ne détermine. En ce sens, l'éducation se doit d'avoir le courage de rester prioritairement conservatrice, surtout dans les milieux socio-économiques voués au changement incessant comme les nôtres.

The french educative system looks like a very complicated and diverse mechanical engineering. It seems difficult to understand all his components in a synthetic unit. This text try to explain his varied missions (economic, psycho-affective, social) facing up to the first one : the transmission of knowledges, practices, uses between discontinuous generations of humans. In that way, education has to be essentially conservative, above all in societies in constant changing, as ours.

Que l'on soit élève, enseignant, parent, toute approche de l'institution scolaire et universitaire permet immédiatement de sentir que ce que l'on appelle un peu hâtivement le système éducatif au singulier n'a rien de systématiquement uniforme ni de monolithique. Loin d'apparaître comme un bloc homogène où il n'y aurait pas de place pour la contradiction, l'École se donne au contraire comme un ensemble complexe, aux parties en interférences constantes, aux clivages fluctuants et aux finalités toujours multiples et conflictuelles.

À lui seul, l'article premier de la loi d'orientation du 10 juillet 1989 (*Journal officiel*, 14 juillet 1989) n'envisage pas moins de dix objectifs différents assignés à l'éducation : contribuer à l'égalité des chances, développer la personnalité de chacun, élever le niveau de tous, permettre l'insertion dans la vie professionnelle ainsi que l'exercice de la citoyenneté, transmettre les connaissances, favoriser l'égalité hommes-femmes, aider à l'adaptation européenne et internationale ainsi qu'aux changements économiques et sociaux, garantir la validation officielle des connaissances acquises. Il n'est pas nécessaire d'être grand clerc pour deviner qu'il peut apparaître des tensions entre ces divers objectifs, pas toujours conciliables et bien difficiles à hiérarchiser dans l'urgence.

De plus, une expérience immédiate de l'École en général nous invite à distinguer des niveaux : grossièrement, le primaire, y compris la maternelle, divisé en cycles ; le secondaire avec ses collèges et ses lycées divers qui dépendent respectivement des conseils généraux et des conseils régionaux ; le supérieur avec ses instituts et ses universités, sans oublier les grandes écoles. Nous le savons tous pour y être passés, cette succession de niveaux est traversée verticalement par des lignes de fracture parfois très tendues. Par exemple, celle qui distingue l'enseignement public de l'enseignement privé, le second pouvant être confessionnel ou non ; celle encore qui tient aux divers contenus disciplinaires transmis par l'institution scolaire et universitaire, chaque discipline possédant ses spécialistes, jaloux de leurs prérogatives et légitimement soucieux de préserver les enseignements dont ils ont la responsabilité. L'enseignement classique, technique, technologique, les enseignements spécialisés ont parfois bien du mal à se comprendre. Et que dire de l'éducation physique et sportive qui dépendait, il n'y a pas si longtemps d'un autre ministère dont elle se détache parfois encore avec douleur.

À ces clivages, déjà très sensibles, il convient d'en adjoindre d'autres, immédiatement visibles par les conflits d'intérêts qu'ils provoquent, tel celui qui est lié aux statuts divers et variés des personnels chargés d'enseigner, recrutés suivant des voies diverses, aux services hétéroclites, aux salaires disparates et aux intérêts souvent en désaccord.

Mais le système éducatif n'est plus seulement composé d'enseignants et de savoirs à transmettre ; il y a aussi les personnels administratifs, d'intendance, de gestion, d'entretien, d'encadrement, tous aussi divers et hiérarchisés que les enseignants et bien plus nombreux qu'on ne le croit parfois. Et que dire des partenaires obligés : mairies, conseils généraux et régionaux, État, parents d'élèves qui pèsent d'un poids non négligeable ? Enfin, on pourrait évoquer la formation professionnelle, la formation permanente qui composent des excroissances toujours plus importantes du système... Sans oublier ceux pour qui le système existe : élèves et étudiants aux besoins divers, aux attentes parfois opposées, aux intérêts fluctuants et aux motivations pas toujours évidentes.

D'abord, la complexité du système est telle qu'il serait téméraire de prétendre en faire le tour, voire d'en définir le centre afin d'y placer l'élève. On fait l'organigramme du rectorat, du ministère peut-être, certainement pas d'un système tentaculaire et multiple. D'ailleurs, n'est-il pas dangereux de parler de système lorsqu'on a affaire à un ensemble composé de tant de parties qu'il paraît impossible d'en énumérer les composantes élémentaires, encore moins d'en fournir les lois de composition interne ?

On comprend vite que ce vaste ensemble, qu'on appelle l'École en général, soit par essence problématique. Placé au confluent d'intérêts divers (économiques, politiques, sociaux, moraux) il ne saurait éviter les tensions que rencontre la société civile dans son ensemble.

Les trois tentations du pédagogue

Prenons d'emblée quelques exemples de tensions aisément repérables dans la mesure où les média en rendent régulièrement compte. Faut-il distinguer nettement des niveaux d'enseignement spécifiques ou au contraire parler de « maître unique » de la maternelle à l'université ? Faut-il supprimer les classes et les remplacer par des cycles modulaires ? Faut-il briser les degrés de l'institution pour passer à des réseaux d'échange, mieux adaptés aux technologies nouvelles ? Le professeur doit-il être remplacé par un « homme-ressource », disponible en fonction des besoins de l'apprenant ? De telles questions

ne mettent pas seulement en jeu des motifs pédagogiques, elles ont une dimension économique-politique indiscutable qu'il serait naïf d'ignorer.

D'autres questions viennent immédiatement à l'esprit, certaines graves, d'autres plus frivoles. Faut-il récuser ou défendre la dualité public-privé au sein des institutions éducatives ? Faut-il privatiser d'urgence l'école afin d'en stimuler l'efficacité et la rentabilité ? Convient-il au contraire de préserver les enfants des influences utilitaires qu'impliquerait une adaptation précoce aux exigences du marché ? Quelle peut être la place des parents ? La régionalisation doit-elle conduire à une décentralisation dans tous les domaines, y compris le recrutement des enseignants et les programmes, voire la langue d'enseignement ? Faut-il ouvrir l'École sur la vie en général au risque de remplacer la rigueur et la sérénité qu'exige toute étude par les querelles du forum ? Informer ne suffit peut-être pas à former ! Telle discipline est-elle plus utile que telle autre ? Telle autre n'est-elle que moyen larvé de sélection sociale ? L'École doit-elle être orientée vers l'éducation en général, la transmission des modèles sociaux, moraux ou, plus prioritairement, vers l'instruction entendue comme transmission inter-génération de strictes connaissances ? Quelles sont les valeurs premières et fondatrices de l'École de la République ?

Toute personne visant à la cohérence est quotidiennement confrontée à ces questions. Imaginons, en guise de jeu, un Conseil des programmes composé de personnels de statuts différents, appartenant à des syndicats divers, aux idéaux religieux et politiques opposés, représentant des intérêts disciplinaires divergents dont certains débouchent sur des emplois immédiats, d'autres sur des fonctions différées, tentant de répartir équitablement l'heure nouvelle de « transversalité interdidactique et métadisciplinaire », gracieusement allouée par le Ministre aux classes de seconde.

Pour ce qui est des statuts, la question est plus amusante encore, car elle touche la vanité qui veille en chacun. Problème : un professeur des écoles vaut-il deux instituteurs de l'ancien système ? Un agrégé de l'Université vaut-il trois certifiés ? Sachant qu'un maître de conférences vaut un quart de professeur de classe exceptionnelle, à combien évaluer le principal de collège par rapport au secrétaire d'intendance, ancien maître auxiliaire en zone sensible ?

Faut-il abandonner l'espoir de comprendre une institution éducative qui est composée d'éléments en nombre défini, traversée par des rapports de force innombrables et aux missions si diverses. Non seulement il paraît téméraire de repérer une quelconque systématisme dans l'instant, mais, de plus, toute tentative de description apparaît inutile tant les réformes se succèdent à une vitesse étonnante. À l'instant où on est en train de repérer la réglementation d'un secteur particulier, il est déjà trop tard : celui qui se croit le plus en avance dans l'information est à coup sûr déjà dépassé lorsque celle-ci lui parvient.

Aussi, plutôt que de tenter de décrire un système aux structures à la fois flottantes et tentaculaires, il paraît possible d'aborder l'Éducation nationale par un biais non plus statique, mais dynamique sur le moyen terme, en travaillant, non sur les éléments de la structure, mais sur les principales forces intellectuelles, les courants idéologiques les plus importants qui dominent ces changements incessants. Sous les institutions, les lois, les règlements, les discours pédagogiques et les objectifs, peut-être est-il possible de mettre à jour certaines puissances agissantes récurrentes qui sont autant de ressorts moraux qui permettent de comprendre un peu mieux l'orientation des conflits qui parcourent l'École à l'aube du XXI^e siècle.

Il semble que trois grands courants se sont progressivement affirmés pour donner au champ éducatif la forme critique qu'il présente aujourd'hui. Ces courants idéologiques apparaissent comme autant de puissances morales qui orientent les choix des acteurs éducatifs, pèsent sur les décisions et assignent à l'École des objectifs singuliers rarement compatibles entre eux. Surtout, ils ne sont pas toujours situés politiquement là où on les attend.

Il ne s'agit pas de chosifier des « courants sociologiques » à la manière de Durkheim mais seulement de repérer et de décrire des mouvements d'idées habituels par lesquels les principaux acteurs de l'éducation justifient les pratiques mises en place dans l'institution. Il ne s'agit pas non plus de reprendre les catégories de Jean-Claude Milner (1984, p. 21) qui renvoient à des groupes sociaux agissant dans l'Éducation nationale (gestionnaires, syndicats et enseignants) comme puissances institutionnelles internes et d'en rester à un examen négatif

du système, voire à un mépris pur et simple du pédagogique, mais bien de tenter de mettre à jour les modèles intellectuels majeurs qui pèsent sur l'école, de comprendre leur raison d'être et de proposer aux jeunes enseignants une attitude possible face à cette diversité critique.

Si une solution individuelle et conjoncturelle peut être proposée aux crises de l'école, peut-être ne saurait-on en supprimer le principe même qui reste la garantie de fonctionnement démocratique de l'institution elle-même. C'est, en effet, quand il n'y a plus de conflits dans l'École qu'il faut s'inquiéter sérieusement de dérives totalitaires qu'elle risque de suivre en toute bonne conscience.

Les trois courants

Si on se réfère à la loi d'orientation de 1989, on s'aperçoit qu'outre l'instruction au sens le plus large, c'est-à-dire la transmission des savoirs et des modèles comportementaux entre générations qui reste, comme on va le voir, l'ultime tâche de l'École, l'institution scolaire se doit d'assumer trois fonctions pressantes sur lesquelles le législateur revient à plusieurs reprises : ce sont en fait les trois orientations véritablement fortes de l'École d'aujourd'hui.

La première touche au champ de l'économie : il convient de former des humains adaptés aux conditions modernes de la production le plus rapidement et le plus efficacement possible. Il existe une « Table ronde des industriels européens » qui nous rappelle, par la voix d'Édith Cresson, responsable à Strasbourg, cette exigence forte et déjà en voie d'institutionnalisation dans les centres informatisés d'accréditation européens. Véritables centres diplômants, relevant de l'ERT (*European Round Table*) calquée de 1983 sur le modèle américain de la Business Round Table, ces instances délivreront des cartes télé-chargées où s'inscriront les compétences évaluées qui permettront l'embauche dans les entreprises européennes connectées en réseau. Le modèle qui sert à penser l'institution scolaire dans son ensemble se voit alors constitué par le libéralisme économique dominant : on analyse les savoirs, les savoir-faire, les savoir-être en termes d'offre, de demande, de coût et de bénéfices.

La question éducative se ramène à une question d'adéquation ou de correspondance entre la production scolaire et la consommation sociale globale. Les crises se résolvent lorsque le produit humain qui sort du système éducatif est à la fois satisfaisant pour l'acheteur (le monde économique moderne) et profitable pour le producteur (l'École).

Le second courant, puissant tant dans l'anarchisme traditionnel que dans les idéaux religieux ou « communicants » d'aujourd'hui, est celui qui met en avant l'épanouissement de la personnalité de l'éduqué. Le but de toute éducation serait de conduire au bonheur de l'élève par l'échange et l'ouverture à autrui. Ici, l'impératif économique laisse la place à l'exigence morale fondée en affectivité ; la rentabilité s'efface devant l'éclosion psychologique du moi de l'apprenant qui devient à la fois centre et fin d'une institution à son service.

Le troisième courant est plus socialement ciblé. Il vise à faire que l'institution scolaire résolve en priorité des problèmes politiques d'intégration citoyenne et d'égalité sociale. Durkheim voyait certes déjà dans l'éducation en général l'action exercée par des adultes sur ceux qui ne sont pas encore mûrs pour la vie sociale en vue de leur faire acquérir les comportements souhaitables (1977, p. 51). Aujourd'hui, on ne se contente plus d'en rester à cette exigence de socialisation globale de la jeune génération. L'école doit aussi résoudre des problèmes liés à l'inégalité économique, à la fracture sociale, aux clivages culturels qui vont jusqu'à l'exclusion, au maintien ou à la restauration de la citoyenneté dans des zones de « non-droit ». Il s'agit, cette fois, de faire jouer à l'École un rôle de véritable thérapie socio-politique. La remédiation scolaire vise à soigner en priorité une société malade.

Examinons de plus près ces missions que la réflexion contemporaine semble assigner en toute bonne foi au système éducatif, car c'est peut-être au confluent de ces trois grandes forces idéologiques que, de manière explicitement conflictuelle, l'institution scolaire et universitaire maintient son devoir de transmission culturelle inter-génération dans un équilibre toujours instable. L'École peut-elle à la fois conduire à une régulation économique satisfaisante, rendre tous les apprenants heureux et compenser l'inégalité devant les

savoirs ? Le doit-elle ? Comment ne pas oublier la tâche générale et, cependant, incontournable de transmission des connaissances et des modèles comportementaux d'une génération à l'autre ?

Parfois, entre ce qui est économiquement rentable (produire à moindre coût des êtres adaptés au monde du travail), l'idéal de bonheur individuel (inviter chacun à s'épanouir dans toutes les directions possibles) et la vertu égalitaire citoyenne (qu'exige l'idéal républicain), il existe de sérieux tiraillements. On comprendra alors que le système boite. Mais, peut-être, après tout en est-il de l'éducation comme de la philosophie selon Maurice Merleau-Ponty (1960, p. 71) : la claudication est sa vertu.

Le courant économique

On tend aujourd'hui à importer dans le champ éducatif les modèles économiques les plus divers. De la culture d'entreprise, véritable idéal technologique, aux discours ministériels sur la rentabilité des investissements scolaires, les hommes qui ont la charge de l'administration de l'institution pensent d'abord l'éducation en termes consuméristes. La marge d'autonomie importante accordée aux établissements a conduit, de fait, à responsabiliser financièrement les équipes enseignantes à tous les niveaux. Cette autonomie relative accordée aux établissements, tant scolaires qu'universitaires, n'est sans doute pas si négative que le prétend Jean-Claude Milner (1984, p. 23). En obligeant bien des enseignants à se montrer gestionnaires, elle a induit une prise de conscience de la réalité financière qu'on ne saurait négliger.

Pourtant, cette analyse générale en termes de « coûts-bénéfices » (*cost-benefit evaluation*) s'inspire du modèle américain des années trente et conduit à parler couramment dans l'école de « rationalisation des dépenses », de « redéploiement des moyens », de « ciblage financier », de « rentabilité scolaire », de « gestion des flux de population ». Les examens et concours sont l'occasion de prises de « parts de marché » et d'évaluation de possibles « retours sur investissements ».

L'analyse va beaucoup plus loin que la simple métaphore et que le simple souci de saine gestion des dépenses publiques. Bien des enseignants gèrent « à flux plus ou moins tendus » des « consommateurs de savoirs » qui, eux-mêmes, n'ont d'autre visée que de « rentabiliser » des diplômés sur un « marché de l'emploi » plus ou moins bien ciblé.

Le détail de ce modèle intellectuel, plus ou moins cohérent, a été fourni par Harman (Landsheere, 1979, p. 255) et développé dans le champ de l'économie de l'éducation à propos du calcul du prix de revient des formations professionnelles. De là, il a été étendu à l'ensemble de l'institution scolaire. On parlera de « rentabilité sociale » d'une formation, de « rentabilité privée » ; on distinguera les « bénéfiques marchands » des « bénéfiques associés ». Les théories du « capital humain » s'opposent aux « théories du filtre ». On lira à ce propos avec intérêt l'article : *Économie de l'éducation* de J.-P. Larousse dans le *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (1994, p. 308) pour voir à quel point la démarche productiviste devient envahissante dans la réflexion contemporaine. Au-delà du simple vocabulaire, c'est bien à l'imprégnation d'un modèle consumériste que l'on assiste.

Chez les libéraux radicaux, l'exigence de rationalisation des choix budgétaires conduit à présenter ce système éducatif global comme une entreprise aux profits évaluable en termes quantitatifs. Le PPBS (Landsheere, 1979, p. 255) autrement dit le « système de planification stratégique et de contrôle opérationnel » (*planning-programming budgeting system*) assimile l'élève à un consommateur de savoir, les connaissances à des marchandises plus ou moins valorisées en fonction de leur utilité ou de leur rareté, les professeurs à des vendeurs aux talents commerciaux variés. L'École devient le lieu de distribution de services quantifiables. Il est évident qu'ici, le modèle de l'offre et de la demande devient régulateur du champ pédagogique. Se trouvent face à face une offre de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être et une demande de ces mêmes objets. Signe du déclin du politique, le citoyen de la République s'efface ; il devient à la fois le consommateur de grands groupes supranationaux et le destinataire de ces mêmes grands

groupes. L'école n'est alors que le miroir de cette transformation économique.

Toute la question pédagogique se ramène alors à une simple question d'adéquation ou de correspondance entre un état de l'offre et un état de la demande. Il y a fonctionnement idéal du système lorsque, soit la fabrication du produit scolaire répond à la demande, soit lorsque la demande trouve une création adaptée aux attentes du temps. Au fond, le système scolaire fonctionne bien lorsque le produit (élève, écolier, étudiant, professeur sortant de l'IUFM, etc.) est à la fois satisfaisant pour l'acheteur (la société civile) et pour le vendeur (l'Éducation nationale). Il y a dysfonctionnement (crise, révolte, chômage, etc.) lorsque l'offre scolaire globale (programmes, établissements, lois, règlements, concours, etc.) ne correspond pas à la demande (parents, étudiants, entreprises, marché, etc.).

On le voit, la question scolaire n'a rien à faire d'une quelconque réflexion politique, philosophique, encore moins métaphysique ou morale.

L'ensemble de la réflexion éducative se réduit au problème formel suivant : comment procéder pour que l'offre scolaire corresponde à la demande sociale, laquelle se réduit à des exigences économiques calculables à plus ou moins long terme ?

L'engouement actuel pour les modèles professionnels, la promotion de l'enseignement programmé et à distance, la défense de la bivalence professionnelle sur le modèle allemand, la multiplication des audits, la transformation des écoles normales en instituts universitaires, la promotion d'un corps unique, plus simple à gérer, la promotion des méthodes programmées par objectifs à la Skinner (1968), le soutien aux technologies nouvelles, autant d'actions qui ont bien du mal à cacher, derrière une argumentation pédagogique parfois pesante, une pure visée économique clairement repérable.

N'ayons cependant aucune illusion. Cette exigence de calcul financier n'est ni inutile ni nouvelle. Tout gestionnaire se doit d'utiliser avec l'efficacité la meilleure le budget qui lui est alloué : c'est vrai pour le ministre comme pour le directeur d'école, en milieu libéral comme en milieu où l'État intervient massivement. L'impératif incompressible des limites financières, la nécessité de justifier les

dépenses ne sauraient être évités à moins de sombrer dans l'utopie infantile du « tout, tout de suite et pour toujours » ! Il reste donc vrai que, compte tenu d'un budget défini, le mieux reste de l'utiliser avec le maximum d'efficacité. On ne saurait reprocher à un organisateur de se soucier de la meilleure rentabilité. Surtout aujourd'hui où l'allongement des études, l'augmentation massive des effectifs, le coût des formations font que le budget de l'éducation est devenu le plus important en France. L'adoption d'une attitude économique sérieuse est d'autant plus nécessaire qu'il faut justifier des dépenses importantes alors qu'aucun mécanisme de régulation économique n'intervient, comme cela se passe sur les marchés libres.

Toutes ces raisons sont respectables. Elles se heurtent pourtant à des difficultés sérieuses. C'est en effet l'idée même de rentabilité qui reste difficilement cernable dans le système éducatif au sens le plus large. Si, dans le domaine précis d'une formation professionnelle ciblée, l'objectif est aisément repérable et chiffrable ; si, lorsqu'il s'agit de budgétiser une demande sociale bien circonscrite, il est aisé de fixer les coûts en formation, il reste en revanche plus difficile de chiffrer les résultats de « l'éducation » en général. Pour prendre un exemple dans la loi d'orientation de 1989 : s'il est relativement aisé de calculer le prix de revient d'une formation de dactylo à partir de tel ou tel niveau, il est bien plus difficile de savoir combien coûte la formation des « citoyens d'une République ». D'où la distinction légitime d'Olivier Reboul (1989, p. 16) entre éduquer et former. On forme quelqu'un à quelque chose ; l'important ici est le but, la destination pratique. On éduque quelqu'un ; ici, l'important reste la personne humaine. Dans ce distinguo essentiel, gît peut-être toute la différence entre l'éducation et l'économie de marché. Il ne suffit pas, comme le montre Charles Coustel (1999, p. 33) d'adapter l'École à la société marchande et de multiplier en son sein les termes empruntés à l'économie pour entraîner une conversion rénovatrice.

On comprend mieux alors les résistances de certains universitaires (Jean-Louis Harouel, 1994, p. 210), devant cette réduction strictement économique du champ scolaire et du discours qui l'enveloppe.

Toute la question reste donc de savoir si tous les contenus éducatifs peuvent être comparés à des produits marchands. Sans doute certaines

formations précises, calculables en termes de « coûts-bénéfices » répondent-elles à cette exigence. D'autres discours sont plus discutables. On a beau présenter comme une évidence l'existence d'un « capital linguistique scolairement rentable » parler de « rendement informatif de la communication pédagogique » comme le fait Pierre Bourdieu (1984, p. 124), le discours reste avant tout métaphorique. En effet, rien n'indique avec précision le destin d'une plus-value cognitive ou la répartition d'un capital constant par rapport à un capital variable au plan linguistique.

La question, on le voit, est bien celle de la légitimité du transfert d'une logique mercantiliste à une logique d'apprentissage. L'ascèse culturelle qu'implique toute éducation peut-elle se réduire à un calcul consumériste ? L'impositif et le normatif contenus dans toute transmission sociale sont-ils compréhensibles à partir du seul champ de l'offre et de la demande ? On voit qu'il est permis d'en douter.

Enfin, du strict point de vue des finalités, qui peut prétendre définir ce que seront les besoins du monde économique dans ces trente années à venir ? Il est déjà difficile de concevoir une adaptation au jour le jour, comment alors cibler et planifier avec précision les besoins en formation pour dans vingt ou trente ans, temps moyen d'une éducation. On devrait percevoir dès aujourd'hui une offre en fonction de demandes différées à plusieurs décennies. Nulle science proversive n'est à ce jour apte à anticiper aussi loin. D'où la défense des disciplines les plus classiques comme les plus durables et les plus transférables possibles contre l'idée dangereuse et néanmoins à la mode d'une professionnalisation trop nettement ciblée, qui rendrait les « produits-formés » dépassés avant même l'achèvement de leur formation. Comme le disait Jacques Muglioni (1993, p. 31) : celui qui adapte au présent est déjà en retard ; qui prétend adapter au futur vaticine à propos d'un temps que nul ne peut prévoir avec suffisamment d'exactitude pour planifier dans le détail les savoirs d'une école qui devra s'adapter à un monde économique et technique imprévisible.

Il s'agit donc de rester très prudent vis-à-vis des modèles économiques plaqués sur le champ éducatif afin de le structurer comme un système donnant toute l'apparence du sérieux. Loin

d'éclairer, ils conduisent souvent à passer à côté de l'essentiel : la formation de soi par soi sur le long terme qui reste la marque indépassable de toute culture véritable.

S'il reste indispensable de gérer au mieux des crédits, il est tout aussi nécessaire de rester vigilant devant cette visée de rentabilisation à outrance qui perturbe bien des profils individuels de carrière universitaire, et de rester circonspect devant cet abus purement métaphorique du langage économique dans le champ éducatif. Il n'a souvent que le vernis de la scientificité.

La culture, avant d'être un produit de civilisation marchande ou un objet scolairement rentable, n'est rien d'autre que l'effort de formation intellectuelle, esthétique, physique et morale par lequel chacun doit mettre en valeur ces « choses de l'esprit » qui font de lui un homme (Harouel, 1994, p. 21) et cela n'a peut-être pas de prix.

Le courant irénique

Un autre modèle important traverse l'institution scolaire à tous les niveaux afin d'en organiser les composantes morales. Comme le courant économique, il n'est l'apanage d'aucun parti politique. On le retrouve aussi bien dans les milieux progressistes chrétiens, dans la pédagogie d'inspiration psychanalytique (Mendel, 1971, p. 35) qu'au sein de la gauche syndicale (Snyders, 1991, p. 55). Il est omniprésent dans les multiples feuilletons télévisés dont s'abreuvent collégiens et lycéens. Il tend à représenter l'institution scolaire comme un lieu d'épanouissement prioritaire où « bonheur, communication et cafétéria » semblent les nouveaux sommets du triangle pédagogique aux exigences affectives prioritaires.

L'École, pour réussir, doit d'abord séduire. Pour ce faire, elle doit donc devenir le cadre du libre épanouissement où le bonheur apparaît à la fois comme la fin individualiste de l'éducation et son outil pédagogique principal. Ce courant intellectuel, pour diffus qu'il soit, se repère à de nombreux signes sur lesquels il faudra revenir. L'un des plus visibles consiste dans la dévaluation constante de l'instruction au profit de la chaleur spontanée communautaire. La première est froide, rigide, hiérarchisée ; la seconde chaude, riche, ouverte aux autres et au

monde. L'établissement, la classe doivent devenir les « lieux de vie » chaleureux et rassurants, ouverts au monde et protégés à la fois.

Cette idée de convivialité facilitatrice a été défendue aussi bien par Ivan Illich (1973) que par A.S. Neill (1970). Elle s'inscrit dans une longue tradition initiatique qui remonte à la pédagogie antique et sans doute plus haut, si l'on en croit l'*Épopée de Gilgamesh*, première œuvre qui raconte une initiation envisagée comme humanisation progressive. Elle développe avec force aujourd'hui un versant que les Grecs auraient sans aucun doute renié, celui de la dévaluation des savoirs abstraits et de l'autorité de l'exemple au bénéfice de la communion égalitaire et de la spontanéité. Suivant ce courant de pensée le relationnel l'emporte sur le cognitif, l'émotionnel sur le conceptuel, et on assiste parallèlement à une dépréciation des connaissances transmises par l'École, inutiles et abstraites, au profit des vérités affectives transmises par le canal affectif des relations plus directes.

On devine la conséquence. Si l'École se ramène à un « lieu de vie » chargé de diffuser bonheur et climat chaleureux, alors l'amour des enfants devient mission première de l'institution éducative. Le bon maître n'est pas d'abord au service de la transmission des savoirs, encore moins du transfert des modèles moraux de la société, il est au service des élèves et son amour garantit l'authenticité de sa démarche. Le bon maître est celui qui aime l'enfance et facilite la communication. Son dévouement passe avant ses compétences théoriques ou techniques, son savoir ou sa rigueur. L'art de la manipulation affective tend alors à devenir l'art pédagogique par excellence, déviance de cette fausse sincérité que dénonçait déjà Lucien Morin dans un livre au titre provocateur (1973, p. 110) et dont Charles Coutel dénonce la supercherie à propos du « jeunisme » contemporain (1999, p. 39).

Ces thèmes sont répandus désormais comme des évidences dans l'idéologie scolaire à tous les niveaux. Ils sont reconnaissables dans des choix pédagogiques précis :

- Le tutorat du « facilitateur » chaleureux est préférable à l'autorité du professeur toujours suspecté d'autoritarisme.

- La libre circulation des savoirs informatisés entre serveurs et demandeurs de connaissance est la condition suffisante pour assurer leur transmission. Former se ramène à informer.

- L'exaltation du rythme respectable de chacun s'oppose radicalement à l'idée de programme scolaire national, voire régional, toujours coercitif et uniformisant.

- Les idées de concours, d'examens, de compétition sont dévalorisées au profit de celle d'échange égalitaire communicationnel.

- Le « cours », exercice continué qui demande attention, cohérence, rigueur, est remplacé par des modules brefs, immédiatement assimilables, ponctuels et imagés.

- Le travail par équipes en ateliers, concret, aisément palpable, remplace avec force la réflexion abstraite, livresque et, par suite, individuelle.

- La « culture », entendue comme simple acquisition de traits de civilisation, se transmet idéalement par lien fusionnel immédiat.

Si on cherche à repérer l'emprise de ce modèle communicationnel, il suffit d'en référer aux systèmes de catégories qui permettent d'évaluer le travail des enseignants dans la pédagogie anglo-saxonne contemporaine. Préfigurant notre avenir, elles tendent à remplacer l'inspection, trop disciplinaire, peu critériée et pesante affectivement dans la mesure où il est toujours éprouvant d'être évalué, même et peut-être surtout par quelqu'un que l'on a du mal à reconnaître comme plus compétent que soi.

Les catégories de Bales et le système de Flanders (Landsheere, 1979, p. 254) permettent d'apprécier les prestations des professeurs de manière rapide, économique et sans grand risque de trauma pour l'ego. Ils proposent des critères précis, observables et par là même séduisants, même s'ils ne sont pas toujours clairement mesurables.

Le système des catégories de Bales, le plus utilisé, permet d'évaluer et d'analyser les réactions inter-personnelles explicites entre les membres d'un petit groupe. Chacun est alors apprécié à l'aune de son aptitude à faciliter le transfert affectif dans le groupe et à aider l'échange de communication.

Les premières catégories, valorisées, il va de soi, sont celles qui portent sur la solidarité au sein du groupe : l'aide, la récompense, l'échange, la diminution des tensions ; les dernières, négatives, portent sur le rejet, l'attitude antagoniste, le fait de rabaisser les autres ou de provoquer les conflits.

De manière plus spécifique encore, le système des catégories de Flanders décrit les relations verbales entre les enseignants et les enseignés et évalue la prestation du maître en fonction de la quantité et de la qualité de ces relations verbales. Ces catégories professorales vont de « l'acceptation des idées et des sentiments de l'élève », ce qui semble excellent, à « en appelle à son autorité », ce qui est détestable ; ces « catégories-étudiant » vont de la « spontanéité expressive » au silence et à l'hostilité conflictuelle, tous deux à proscrire radicalement.

Ce qu'il est essentiel de noter au travers de ces jeux de catégories, c'est la valeur absolue accordée à l'expressivité immédiate et la crainte des conflits. Le silence du maître zen, le mutisme de l'écolier pythagorien, la vertu dialectique du conflit wallonien sont ici totalement discrédités.

Explicitement, il est affirmé que le bon maître est celui qui accepte la participation spontanée, s'appuie sur l'expérience extra-scolaire et gère les conflits, mieux encore, les évite ; le mauvais maître est celui qui parle *ex cathedra*, exige, ordonne, en appelle à son autorité et place contenus de savoir et discipline morale au centre de ses exigences.

Ce discours tend à substituer petit à petit le pédocentrisme (l'élève au centre) explicite à ce que Montaigne appelait très justement « l'institution » des enfants, et qui invite au contraire à sortir l'enfant de l'enfance.

Il n'y a pas lieu ici de discuter ce modèle dans le détail. Déjà Platon se méfiait de Socrate et condamnait cet amour de la jeunesse qui se pervertissait en séduction de l'enfance au lieu de la tirer vers l'état d'homme.

Ce qu'il faut savoir encore ici, c'est que ce modèle affectif répond en fait à une crise particulièrement aiguë de la famille en ce début de XXI^e siècle.

Si, pour certains enfants, les besoins d'affects et de communication réglée sont apportés par l'environnement proche, pour beaucoup

d'autres, on assiste à un véritable abandon de l'autorité. Au mieux, toute communication entre générations semble coupée. Au pire, l'échange se vit sur le mode de l'indifférence ou du mépris.

Les besoins d'amour, de tendresse et de stabilité affective de l'enfant, nécessaires à la structuration de sa personnalité et à son épanouissement personnel sont traditionnellement apportés par l'entourage plus ou moins élargi. La socialisation primitive de l'enfant, tant morale qu'affective provient prioritairement du milieu extra-scolaire ; traditionnellement, la famille, meilleure ou pire des choses selon le cas, possède cette qualité indéniable de constituer un premier milieu d'échanges réglé où l'enfant pouvait trouver à la fois autorité, chaleur et bienveillance. Or cette possibilité de structuration affective et morale est en décomposition brutale et accélérée. Pour beaucoup, rien sinon la rue, les bandes, les modèles confus proposés par les médias ne vient se substituer à cette dissolution.

Aussi le législateur propose-t-il explicitement que l'institution scolaire tente, sinon d'apporter ce que l'univers social déshumanisé ne fournit plus, du moins que le champ éducatif se substitue pour partie aux carences de l'environnement immédiat. On assiste alors à une sorte de thérapie de substitution.

L'École doit mettre en place des stratégies compensatoires de remédiation aux manques affectifs les plus criants des enfants et des adolescents. L'instabilité sociale serait partiellement atténuée par les structures éducatives stabilisantes.

Cette exigence est loin d'être absurde ou déplacée. Lorsqu'on sait qu'un enfant de parents dits « stables » change actuellement en moyenne de quatre à cinq fois de domicile durant sa scolarité, troquant amis, environnement social pour raison économique (travail, chômage, migrations, etc.), il apparaît que l'espoir de voir l'École tenir le rôle de lieu de vie stable et chaleureux part d'une intention généreuse (Hector Rodriguez-Tomé *et alii*, 1997, p. 147 *sq*). Pour beaucoup, l'École reste le dernier endroit où un *continuum* stabilisateur paraît possible.

Pourtant, ici encore, toute la question reste de savoir si l'institution scolaire a les moyens d'assurer le rôle affectif d'anciennes structures en état de carence. On peut se demander avec Alain (1970, p. 39) et bien d'autres, comme Jacqueline de Romilly (1984, p. 120), si enfants

et adolescents n'ont pas plus besoin de rigueur, de constance dans les modèles adultes proposés par l'école que de sympathie finalement illusoire. En prétendant donner prioritairement de l'amour, on usurpe un rôle qui n'est pas celui de l'enseignant ; l'amour, la tendresse sont trop sélectifs pour se voir répartis équitablement en classe. Et l'amour des uns est toujours ressenti comme « désamour » par les autres.

Mais, outre le danger de dérive que les sentiments contiennent, l'école du bonheur passe peut-être à côté de cette idée fondatrice de l'autorité scolaire : l'ascendant du maître est nécessaire à l'efficacité de la relation éducative, de même le respect envers l'élève. On n'apprend rien de ce que l'on ne respecte ni n'admire d'une manière ou d'une autre ; on n'enseigne rien à ceux dont on n'attend plus rien sinon quelques bons sentiments. Doivent se conserver dans toute relation éducative une distance salutaire et un respect mutuel.

Cet ascendant magistral, tant décrié aujourd'hui au nom d'une fausse vision de la communication, repose, non sur la force tyrannique ou sur des affects incontrôlables (même en maternelle), mais sur des valeurs reconnues de part et d'autre de l'acte éducatif (compétences, conduites, attitudes, savoirs, etc.) : « On a quelquefois opposé la liberté et l'autorité, comme si ces deux facteurs de l'éducation se contredisaient et se limitaient l'un l'autre... Être libre, ce n'est pas faire ce qui plaît ; c'est être maître de soi, c'est savoir agir par raisons et faire son devoir... L'autorité du maître n'est qu'un aspect de l'autorité du devoir et de la raison. L'enfant doit donc être exercé à la reconnaître dans la parole de l'éducateur et à en subir l'ascendant ; c'est à cette condition qu'il saura, plus tard, la retrouver dans sa conscience et s'y référer » (Durkheim, 1977, p. 68). On doit ajouter pour être complet : et au besoin la rejeter, si elle lui paraît injuste ou absurde.

La question essentielle est donc la suivante : l'École peut-elle tolérer n'importe quoi au plan cognitif et affectif au nom du bonheur de l'apprenant, de l'épanouissement de l'élève ? Dans bien des cas, elle doit représenter, au contraire, l'ultime garde-fou contre cette dérive irénique intolérante qui transforme l'école en garderie, les collèges en champ de foire, les lycées en cafétérias et les universités en self-services plus ou moins diplômants. On ne construit peut-être pas

sa personnalité dans l'assistance affective institutionnalisée, mais dans la victoire sur soi que permet seule l'épreuve surmontée. Encore faut-il, certes, en doser l'exigence avec subtilité. Mais, à tout le moins, celui qui prétend supprimer le risque d'échec, pour éviter toute blessure à l'enfant, supprime par là même tout risque de réussite ; ce qui est cher payer. Surtout, comme le notait déjà Pestalozzi (1985), il faudra bien, un jour, que l'étudiant s'attelle à la « pauvre carriole » de la vie, qui elle, ne fait pas de cadeaux.

La thérapie socio-politique

Le troisième modèle oriente l'institution scolaire et universitaire vers d'autres finalités moins individuelles. Il ne s'agit plus d'apparaître comme un économiste sérieux ou comme un facilitateur chaleureux d'apprentissages diversifiés, il serait urgent de concevoir le système éducatif comme l'institution chargée prioritairement de résoudre les problèmes politiques d'inégalité qui divisent le champ social. L'école posséderait d'abord une mission à la fois intégrative et égalisatrice.

Accorder à l'institution scolaire un rôle social n'est ni nouveau, ni original. Durkheim (1977, p. 56) avait insisté sur cette action qui vise à socialiser la jeune génération et, bien avant lui, Comenius (1992, p. 130) avait remarqué que l'École est comme l'imprimerie de la bonne société à venir puisque l'enfant y grave les habitudes sociales et morales qui modèleront sa vie. Aujourd'hui, ces impératifs, qui débordent largement le champ de l'institution scolaire et universitaire, subsistent. Il s'ajoute cependant une attente plus forte et plus politiquement ciblée.

L'École doit non seulement résoudre des problèmes de socialisation et de transfert culturels, mais elle doit aussi régler les questions graves liées à ce qu'il est convenu d'appeler la fracture sociale ainsi que celles qui touchent à la violence et à la rupture du lien social de solidarité citoyenne. Il ne s'agit plus seulement de faire des hommes économiquement rentables ou heureux, il faut redonner dans l'urgence à de nombreux enfants et adolescents ce sentiment communautaire qui fait que tous se sentent citoyens d'une même République.

La tradition sociale qui fut celle de l'École du XIX^e siècle serait désormais dépassée. L'École de Jules Ferry luttait contre l'ignorance, la misère ; elle visait à favoriser sur ses bancs l'entraide sociale. Par un jeu de bourses d'études, elle cherchait à favoriser l'ascension des plus doués. Aujourd'hui, l'urgence thérapeutique vise plus loin ; elle consiste à tenter de ressouder une unité socio-politique à la limite de l'éclatement (régional, linguistique, ethnique, religieux, culturel, culturel, économique, etc.). Pour ce faire, on propose que tous trouvent dans l'École le ciment nécessaire à l'unité menacée. École citoyenne, école de la réussite, école du respect des différences se fondent en un amalgame de slogans indécis à la limite du contradictoire.

En effet, ce triple vœu généreux apparaît d'emblée comme conflictuel. Faut-il atteindre pour tous un état final de socialisation commune et un niveau de savoir égal ? Faut-il au contraire favoriser les différences culturelles et admettre des niveaux divers et hiérarchisés à la sortie des études ? Tous n'ayant pas les mêmes chances au regard des connaissances scolaires et universitaires à acquérir, comment faire pour que les plus défavorisés réussissent autant que ceux qui semblent au départ les plus favorisés ?

D'un côté, sous couvert de respect des rythmes individuels, d'hétérogénéité, de pédagogie différenciée, de cycles modulables, l'institution scolaire vise à faire que tous les enfants soient conduits à un même niveau commun de compétences et de savoirs. De l'autre, par un système sévère de sélection que légitime la concurrence du monde du travail, elle invite à la différenciation et à l'élitisme le plus brutal.

D'un côté, elle invite à proposer à tous des savoirs et une référence morale commune qui permettra de cimenter une unité politique possible et un univers culturel consensuel. De l'autre, elle incite à respecter les différences culturelles les plus morcelantes et la concurrence individuelle la plus féroce. La thérapie sociale que l'on attend du système scolaire est donc, dès le départ, menacée dans son efficacité même.

Si l'idéal concurrentiel sauvage accentue indéniablement les clivages, l'idéal généreux mais ambigu d'égalité par

l'« homogénéisation des produits » sortant de l'École ne va pas sans risque. On en perçoit des signes manifestes au sein même du système :

- Risque de dévaluation des savoirs scolaires (abstraites et, par suite, réputés difficiles) au profit des représentations professionnalisantes plus faciles, d'accès plus rapide, et surtout consensuelles.

- Suspicion du travail individuel au profit du travail de groupe. L'équipe se voit valorisée contre la recherche personnelle, assimilée à de l'égoïsme.

- Sélection en fonction de critères sociaux, voire ethniques, au détriment des compétences cognitives ou techniques pures (ce qui ne fait peut-être que déplacer l'injustice).

- Assimilation des savoirs scientifiques à de simples outils de domination de classe, en dépit de leur fonction à la fois formatrice, utile à long terme et universelle.

- Élargissement du système éducatif à toute association péri-culturelle. Si « tout est culturel », alors tout est légitime.

- Réduction des apprentissages au champ global des habitudes sociales véhiculée par l'environnement des formés. Si l'École ne peut amener cent pour cent d'une classe d'âge jusqu'à intégrer Polytechnique, c'est que le savoir polytechnicien est inadapté à l'intention d'égalité sociale. À l'École d'ajuster ses contenus et ses attentes aux spécificités du milieu pour permettre à tous d'y réussir. Si l'institution ne peut y parvenir, c'est qu'elle est l'outil de reproduction sociale de la classe dominante.

Le propos est à peine caricatural. Il cherche seulement à montrer que si l'intention généreuse d'une école égalitaire vise à résoudre de réels problèmes de démocratie citoyenne et de rupture sociale, elle contient un risque de dérive qu'il serait aveugle de négliger car ce risque menace l'idée même de République qui suppose entre ces citoyens une égalité de droit, certes, mais non une identité de fait ou un culte obligatoire de la différence, ce qui revient au même.

Il est indéniable que la situation scolaire reste délicate. Plus que la massification, c'est l'hétérogénéité radicale des apprenants qui menace l'utilité de l'École, comme elle semble menacer l'unité même de la République dont l'École n'est peut-être que le reflet.

Que la situation sociale soit critique, nul ne songe à le nier. Des auteurs aussi divers que Gilles Ferréol (1998, p. 12), Bruno Barthélemy (2000, p. 20) et Jean Lombard (1999, p. 13), sociologues et philosophes à la fois, constatent ces clivages culturels qui risquent d'entraîner la rupture pure et simple du tissu social : ségrégations diverses, ethnocentrisme affiché, culturalisme triomphant, discrimination (dite) positive revendiquée, repli identitaire ultra-nationaliste, affirmation du multiculturalisme ! Le désir d'égalité se renverse en culte de la différence ; comme si l'égalité de droit dépendait d'identités ou de différences de fait !

En réalité, l'École doit accueillir des élèves de plus en plus disparates et bien des parents la perçoivent comme l'instrument de réussite sociale par excellence. On comprend que chez le législateur, le souci de transmission stricte de connaissances tende à s'effacer devant l'urgence politique d'intégration sociale et d'insertion professionnelle. Il y a là un fait de société incontournable dont l'actualité au quotidien nous rappelle l'urgence.

Pourtant, il semble bien qu'il subsiste une limite à cette politisation de l'institution scolaire et universitaire. S'il est légitime de rappeler que l'École doit lutter contre l'exclusion, qu'elle doit toujours tenter de compenser les injustices sociales, et de socialiser au mieux les jeunes générations d'où qu'elles viennent, il serait illusoire d'attendre d'elle qu'elle règle des problèmes qui la dépassent et qui dépendent de facteurs à la fois politiques, économiques et sociaux. Surtout, il est illusoire de prétendre amener tous les individus scolarisés à cette réussite absolue et identique qu'attendent les utopistes.

À cela, il y a une raison majeure qui n'est en rien conjoncturelle. Du point de vue social, l'École possède avant tout une double mission contradictoire qui appartient à son essence même.

Toute communauté politique moderne implique qu'il se forme en son sein à la fois une élite d'individus à la pointe des savoirs et des compétences dans tous les domaines qui touchent à la gestion d'une société moderne (scientifique, technique, juridique, artistiques, etc.), mais aussi des sentiments communautaires où se forge l'identité du groupe. Que ce dernier lien repose sur une solidarité mécanique par ressemblance ou sur une solidarité organique par complémentarité,

pour parler comme Durkheim (1930, p. 35), que le modèle politique soit démocratique ou républicain ne change rien au problème. L'École doit à la fois, et indissolument, aider au maintien du lien social, tenter de compenser certaines inégalités culturelles, viser à toujours plus d'égalité et, en même temps, repérer, former, sélectionner une élite toujours renouvelée et toujours plus performante. Dans ce dernier cas, l'instruction scolaire et universitaire joue bien un rôle d'outil pyramidal de distribution inégalitaire et de sélection.

Robert Ballion rappelle fort justement cette double mission de toute communauté scolaire moderne : lutte contre l'inégalité, l'exclusion, tentative pour égaliser les chances des enfants, d'un côté ; de l'autre, production d'une élite par sélection d'individus particulièrement remarquables (1991, p. 243) et destinés aux fonctions les plus éminentes qu'exige une économie moderne. Toute communauté politique qui lutte pour sa survie implique le tri des meilleurs dans tous les domaines où la concurrence internationale impose un rapport de force dominé par le désir de puissance : États, nations, groupes de pression, multinationales, groupes économiques supranationaux, etc. À la suite d'Éric Weil (1989, p. 61), Patrice Canivez note que, dans tout système rationnel moderne, la recherche d'efficacité, croissant sous la pression de la compétition, a deux conséquences. D'abord, toutes les sociétés modernes ont un intérêt objectif à l'accroissement du niveau d'instruction et d'éducation de l'ensemble des individus. Deuxièmement, l'exploitation des ressources humaines exige une sélection des individus les plus compétents. (1995, p. 59).

Que des frottements surgissent entre ces deux exigences, il n'y a pas de quoi s'étonner : entre faire émerger des pôles d'excellence et développer une culture pour tous, le conflit est latent, même si on peut toujours tenter, par souci de mobilité sociale, de faire que ceux qui ne sont pas culturellement ou naturellement bien situés par rapport aux exigences des savoirs, conservent quelques chances de réussite.

Faut-il dès lors abandonner tout espoir d'y voir plus clair dans cette forêt d'objectifs divers et de finalités multiples assignés à l'École ? N'y a-t-il pas quelque possibilité d'établir des priorités d'exigence ?

Un point devrait permettre de percevoir une hiérarchie dans ces missions assignées à l'École et, par suite, de conserver quelque unité à

l'enseignement. Ce point concerne à la fois l'exigence élitiste et la nécessité d'entretenir une culture égalitaire. Il repose sur la fonction première de toute institution éducatrice, fonction biologique dans sa racine et que l'on oublie trop souvent. Jean Rostand (1985) nous en rappelle l'urgence. Un système éducatif, quel qu'il soit, répond prioritairement à une nécessité qui relève de l'ordre biologique. Elle tient au fait de la discontinuité radicale de l'héritage intergénérationnel. « Le biologique ignore le culturel ». Pour qu'un héritage historique interhumain soit possible, la transmission scolaire du culturel est un passage obligé. L'éducation est d'abord un outil inévitable de transfert de savoirs et de modèles comportementaux. « De tout ce que l'homme a appris, éprouvé, ressenti au long des siècles, rien ne s'est déposé dans son organisme ; rien n'est passé dans la bête... L'humanité, éternelle novice, ne survit pas dans sa chair. Chaque génération doit refaire tout l'apprentissage... La civilisation de l'homme ne réside pas dans l'homme, elle est dans les bibliothèques, dans les musées et dans les codes ». L'institution éducative a donc, avant toute chose, une mission de conservation et de transmission du maximum de compétences de toutes sortes. Les écoles naissent au cours de l'histoire avec la nécessité de transmettre ce qui sera considéré comme savoir et comme outil de sauvegarde par excellence : l'écriture. En ce sens, l'École est conservatrice par essence.

Cette affirmation peut paraître aujourd'hui paradoxale, pourtant c'est en ce sens qu'il faut comprendre l'analyse parfois ambiguë de Jean Claude Milner (1984, p. 101) qui assigne à l'École le rôle premier de communiquer les savoirs « froids », difficiles, abstraits, que ne sauraient dispenser les média « chauds et proliférants », liés aux affects, aux urgences du marché et aux images. C'est aussi en ce sens qu'il faut comprendre le titre provocateur du livre de N. Postman : *Enseigner c'est résister* (1981), dérangeant dans la mesure où, indiquant une hiérarchie implicite des missions du système éducatif, il propose une maxime d'action qui permet à l'éducateur comme à l'enseignant de tracer une route cohérente dans cette constellation aux multiples finalités.

Un devoir de résistance

Comment comprendre cette formule : *Enseigner c'est résister* ?

Si le système éducatif est quasi incompréhensible dans sa complexité interne inextricable, il s'appréhende peut-être mieux quand on le replace dans l'ensemble social général dont il n'est qu'un élément. Son rôle global, en effet, est relatif au tout de la société au sein duquel il joue une fonction qui peut aller du prolongement pur et simple au conflit ouvert en passant par la cohabitation plus ou moins complémentaire.

Or, du point de vue du changement social, il existerait deux grands types de société. Les sociétés statiques, fermées, dans lesquelles les institutions concourent au maintien d'un même système de pensée, immobile et figé dans son immobilisme ; sociétés relativement stables où les innovations, les changements sont perçus comme des altérations. Toute recherche originale, tout écart par rapport à la norme ne sont envisagés que sous l'angle de la corruption.

À l'opposé, il existe des sociétés vouées au changement incessant pour lesquels les progrès, les mutations, les transformations constituent des valeurs fondamentales. Dans ces sociétés, les diverses institutions, loin de reproduire toutes le même modèle s'opposent les unes aux autres dans la mesure où elles visent des finalités en désaccord, maintenant par cette opposition même un équilibre toujours provisoire et précaire. Ici, les conflits sont essentiels ; tout pouvoir appelle un contre-pouvoir, toute affirmation implique sa propre négation.

Si le risque du premier type de sociétés est l'immobilisme par dogmatisme de la pensée et de l'action, le risque du second consiste dans la démultiplication du changement pour le changement à vide, entraînant une déstabilisation tout aussi fatale. Lorsque plus rien ne permet une recherche d'équilibre, le risque d'éclatement des sociétés vouées au culte compulsif de la modernité est bien réel.

Il est intéressant de noter que cette analyse sociologique de N. Postman tirée de l'observation directe de la société américaine rejoint le constat du *Groupe de recherche en éducation* du *Centre d'études sociologiques* à propos de l'Éducation nationale purement française.

Selon ce dernier, on doit opposer deux contextes socio-culturels types : celui des changements lents où les éduqués auraient à reproduire les modèles traditionnels stricts ; celui des cultures en transformation rapide où les techniques sont à peine nées qu'elles sont déjà dépassées. Ici, les éduqués seraient invités à une créativité sans fin à cause du caractère rapidement révoicable des savoirs et des modèles pratiques.

Ces analyses sont intéressantes dans la mesure où elles prennent le contre-pied des apparentes évidences pédagogiques. Partant de la fonction radicale de complémentarité que les institutions doivent jouer les unes par rapport aux autres dans les sociétés en évolution constante, on est en droit de se demander si le système éducatif ne devrait pas adopter le rôle antithétique du modèle sociologique global au lieu de le suivre, précisément pour mieux garantir la continuité culturelle en milieu instable.

Par suite, il conviendrait de se montrer provocant et contestataire dans les civilisations où la tradition tend à se transformer en dogmatisme idéologique ; à l'inverse, l'École devrait adopter une attitude de résistance et de conservation culturelle dans les cas où le changement incessant menace la société de dissolution. Au fond, dans les civilisations statiques et fermées, l'éducation reste le dernier refuge où l'enseignement se doit d'assurer une attitude d'ouverture et de déstabilisation. Facteur salubre de déséquilibre, le système éducatif doit viser à ouvrir la possibilité d'un renouvellement idéologique.

Inversement, dans le cadre d'une civilisation vouée aux réformes répétitives, aux changements incessants des programmes, à la valse permanente de finalités, l'École se devrait d'assurer une fonction de mémoire et de sauvegarde afin que ces connaissances indispensables ne tombent pas dans l'oubli.

Enseigner, c'est alors résister, non aux changements socio-politiques qui se feront nécessairement, non plus qu'aux innovations positives, mais aux modes intellectuelles à la fois dominantes et passagères, aux facilités pédagogiques du dernier-disant, à ce culte aveugle de la nouveauté pour lequel tout passé est nécessairement dépassé, à ces conceptions démagogiques de la citoyenneté multi-cartes qui en font un puzzle de différences sans identité. C'est d'abord accepter d'affirmer le rôle de mémoire sans lequel il ne saurait y avoir

de culture véritable, tant individuelle que collective, ni de civilisation durable.

Est-ce à dire pour autant que ce devoir de résistance doit se transformer en conservatisme ? Certainement pas !

Certes, la culture humaine ne peut se réaliser que si chaque génération transmet à la suivante un certain nombre de traits affectifs, moraux, intellectuels, qu'elle juge souhaitables. Mais il faut savoir aussi que la génération suivante fera ce que bon lui semblera de ces modèles (savoir, savoir-faire, savoir-être) en fonction d'un contexte imprévisible. Ainsi, le devoir de conservation et de transmission ne doit-il pas conduire à l'idolâtrie. Le respect du passé n'a rien de la nostalgie passéiste. La culture scolaire conservatrice ne vise pas à le reproduire, mais à donner des armes solides pour affronter l'avenir. Comme le disait Anatole France par la bouche romanesque de Bergotte (Proust, 1989) : s'il convient de transmettre un fonds de sagesse solidement garanti par l'expérience humaine la plus ancrée dans la tradition, il faut veiller aussi à enseigner que ce fonds reste révisable, voire rejetable : « Si chaque génération qui découvre quelque chose à partir de sa propre expérience doit la transmettre à la suivante, il faut maintenir un délicat équilibre entre respect et irrespect de manière à ce qu'aucune génération n'impose de façon trop rigide des œuvres à la suivante, et lui transmette son capital de sagesse avec, en plus, la sagesse de savoir que ce n'est peut-être pas la sagesse ».

Éduquer ce n'est donc pas simplement adapter au marché, ni seulement bercer, ni uniquement égaliser, même si ces missions sont bien réelles et parfois urgentes ; c'est, avant toute chose, instruire une génération qui n'est pas encore mûre pour la vie sociale, des sciences, des techniques, des valeurs qui ont façonné le monde adulte. Résister, c'est faire face aux dérives toujours puissantes qui menacent le système éducatif ; dérives qui, précisément, trouvent leurs racines dans les trois modèles aujourd'hui dominants. Ce n'est pas nier ces modèles ou en récuser la pertinence ; c'est simplement rappeler un ordre de priorité, ordre fondateur de l'École sans lequel l'idée même d'éducation se transforme en simple exploitation économique, en garderie infantilisante ou en démagogie électorale. D'ailleurs la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet ne s'y trompe pas. Dans le

rapport annexé, elle rappelle : « L'école a pour rôle fondamental la transmission des connaissances », transmission à laquelle ont droit tous les enfants et les jeunes qui vivent sur le territoire national, quelle que soit leur origine sociale, culturelle ou géographique. » (p. 8864). On ne peut dépasser ou rejeter que ce que l'on a commencé par maîtriser.

Conclusion

On pourrait s'inquiéter de ces tensions qui traversent le champ éducatif et qui font que les périodes d'accalmie sont rares, ponctuées de conflits fréquents et parfois sévères. Le fait que les trois tentations que nous venons d'examiner se partagent aujourd'hui le système éducatif et l'infléchissement vers une instabilité chronique ne doit cependant pas inquiéter outre mesure.

Au contraire. Tout système complexe qui fait partie d'un ensemble encore plus complexe ne se maintient en équilibre que grâce à son propre mouvement, lequel n'est fait que de déséquilibres successifs.

Peut-être est-ce précisément lorsque les conflits cessent, lorsqu'un modèle unique menace de s'emparer de l'institution scolaire qu'il convient de s'inquiéter ? On risque en effet de se trouver dans le monde dogmatiquement figé des doctrines closes, pour parler comme Bergson (Lombard, 1997, p. 150) c'est-à-dire des « non-savoirs », totalitaires, sectaires et tyranniques. La paix scolaire ne peut être que le résultat d'une victoire amère de la pensée unique. C'est la paix des cimetières.

La tentation des pouvoirs, de tout pouvoir, est de façonner des esprits dociles, cantonnés dans des stéréotypes professionnels, affectifs ou sociaux. Aucun des modèles idéologiques en lutte dans l'École n'échappe à cette tentation. C'est à l'attrait impérialiste de ces dérives qu'il faut résister avec force. Peut-être le système éducatif qui est le nôtre, pour imparfait qu'il puisse paraître, n'y échappe-t-il que parce que les divers idéaux économiques, moraux ou sociaux trouvent à s'y exprimer librement, c'est-à-dire de manière contradictoire. Ce qui paraît remarquable, c'est qu'en dépit de (peut-être grâce à ?) ce conflit permanent, n'en déplaît aux esprits chagrins, le système éducatif peut

poursuivre tant bien que mal sa mission première qui reste d'instruire les jeunes générations du bagage intellectuel, moral, affectif qui leur permettra d'affronter des temps dont nul ne peut prédire ce qu'ils seront.

Bernard JOLIBERT

Références bibliographiques

- ALAIN (1970), *Propos sur l'éducation*, Paris, PUF.
- BALLION Robert (1991), *La Bonne École*, Paris, Hatier.
- BARTHELMÉ Bruno (2000), *Une philosophie de l'éducation pour l'école d'aujourd'hui*, Paris, L'Harmattan.
- BOURDIEU Pierre (1984), *Questions de sociologie*, Paris, Minuit.
- BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude (1964), *Les Héritiers*, Paris, Minuit.
- BOUDON Raymond (1979), *L'Inégalité des chances*, Paris, Hachette.
- CANIVEZ Patrice (1995), *Éduquer le citoyen ?*, Paris, Hatier.
- CHAMPY Philippe et ÉTÉVÉ Christiane (1994), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan.
- COMENIUS Jean-Amos (1992), *La Grande Didactique*, trad. fr., Paris, Klincksieck.
- COUDEL Charles (1999), *Que vive l'École républicaine*, Paris, Textuel.
- DURKHEIM Émile (1977), *Éducation et sociologie*, Paris, PUF (1^{ère} édition : 1911).
- DURKHEIM Émile (1930), *La Division du travail social*, Paris, PUF.
- FERRÉOL Gilles, sous la direction de (1998), *Intégration, lien social et citoyenneté*, Villeneuve d'Ascq, Septentrion.
- HAROUËL Jean-Louis (1994), *Culture et contre-cultures*, Paris, PUF.
- ILLICH Ivan (1971), *Une société sans école*, trad. fr., Paris, Le Seuil.
- ILLICH Ivan (1973), *La Convivialité*, trad. fr., Paris, Le Seuil.
- LANDSHEERE Gilbert (de) (1979), *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, PUF.
- LOMBARD Jean (1997), *Bergson, éducation et création*, Paris, L'Harmattan.

- LOMBARD Jean (1999), *L'École et la Cité*, Paris, L'Harmattan.
- MENDEL Georges (1971), *Pour décoloniser l'enfant (socio-psychanalyse de l'autorité)*, Paris, Payot.
- MERLEAU-PONTY Maurice (1960), *Éloge de la philosophie*, Paris, Gallimard.
- MILNER Jean-Claude (1984), *De l'école*, Paris, Le Seuil.
- MORIN Lucien (1973), *Les Charlatans de la nouvelle pédagogie*, Paris, PUF.
- MUGLIONI Jacques (1993), *L'École ou le loisir de penser*, Paris, CNDP.
- NEILL Alexander Sutherland (1970), *Libres enfants de Summerhill*, trad. fr., Paris, Maspero.
- PESTALOZZI Johann Heinrich (1985), *Comment Gertrude instruit ses enfants*, Albeuve, Castella (1^{re} édition : 1801).
- POSTMAN Neil (1981), *Enseigner c'est résister*, trad. fr., Paris, Le Centurion.
- PROUST Marcel (1989), *Le Côté de Guermantes*, in *À la Recherche du temps perdu*, Paris, Gallimard, volume III (1^{re} édition : 1920).
- REBOUL Olivier (1989), *La Philosophie de l'éducation*, Paris, PUF.
- RODRIGUEZ-TOMÉ Hector, JACKSON Sandy, BARIAUD Francine (1997), *Regards actuels sur l'adolescence*, Paris, PUF.
- ROMILLY Jacqueline de (1984), *L'Enseignement en détresse*, Paris, Julliard.
- ROSTAND Jean (1985), *Pensées d'un biologiste*, Paris, Stock.
- SKINNER Burrhus Feder (1968), *La Révolution scientifique de l'enseignement*, trad. fr., Paris, Dessart.
- SNYDERS Georges (1991), *Des élèves heureux*, Paris, EAP (Éditions « Applications psychologiques »).
- WEIL Éric (1989), *Philosophie politique*, Paris, Vrin.