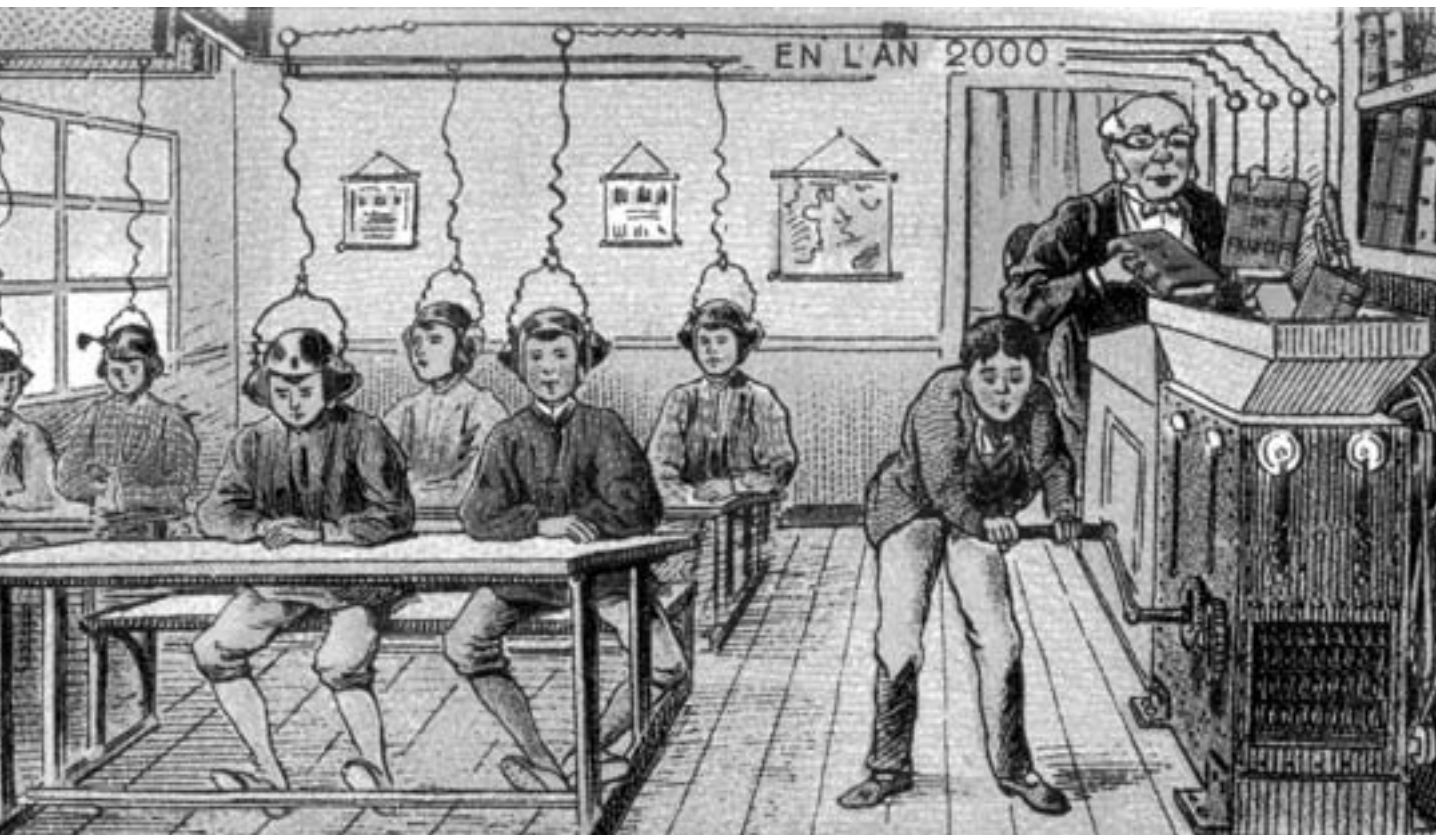


Les Cahiers de médiologie 11

N ° 11 - P R E M I E R S E M E S T R E 2 0 0 1

Com \ Trans
muniquer \ mettre

Revue publiée avec le concours du
Centre National du Livre



HENRI PENA-RUIZ

Dix préjugés sur l'École

Lorsque l'École souffre des maux de la société, il peut être illusoire de s'en remettre à la seule réforme pédagogique pour surmonter la crise qui l'affecte. On commet alors une erreur de diagnostic, et l'on se trompe de réforme – ou de révolution. Les conséquences pratiques peuvent se révéler très néfastes. Demander à l'École de se soumettre à la société, c'est faire de celle-ci une norme de référence. Conformisme inavoué, qui prend son parti des injustices sociales et des dérives du libéralisme débridé. L'injonction à l'adaptation-soumission ressemble en l'occurrence à celle des thuriféraires du capitalisme, qui font de même avec les travailleurs soucieux de préserver leurs droits sociaux, seul recours contre la rentabilisation forcenée des « ressources humaines ». Chantage courant à l'« archaïsme ».

Dans le même temps, on s'acharne sur l'institution scolaire, dont on semble oublier qu'elle est une conquête révolutionnaire. Étrange devenir de l'héritage de 1968, dont on a congédié le meilleur – la générosité de la lutte pour la justice sociale – pour en garder le pire – la haine aveugle de l'institution, hâtivement confondue avec une structure oppressive. L'École de la République ne vaut pourtant que si elle est recours et non reflet. Cela suppose qu'elle maintienne son niveau d'exigence et son ambition culturelle au lieu de les réviser à la baisse sous prétexte qu'elle accueille désormais tous les enfants du peuple, improprement appelés « nouveaux publics », sans que la nature de cette « nouveauté » soit clairement définie : si elle n'est évidemment pas biologique, elle ne peut être que sociale, et l'on voit mal dès lors en quoi elle constitue un destin. Cela suppose également qu'elle ne s'asservisse pas aux modèles qui dominent la société civile, qu'il s'agisse des nouvelles figures du conditionnement médiatique, du primat obscurantiste accordé au temps court et au spectaculaire, de la vogue humanitaire où se consacre l'élimination de la politique, des nouvelles formes du cléricisme et de la *bien-pensance* en matière idéologique et politique. L'École de la République doit entrer en résistance.

*En l'an 2000,
image extraite
d'une série de
cartes illustrées
du début du
XXe siècle,
Historial de la
Grande Guerre,
Péronne.*

Il est donc trop facile, en matière d'enseignement, d'opposer les « conservateurs » et les partisans du changement, sans poser la question de ce qui doit être changé fondamentalement : l'École, ou la société ? Bachelard disait que c'est à la société d'être faite pour l'École. Propos magnifiquement intempestif, qu'il faut rappeler aujourd'hui contre toutes les soumissions qui se parent des vertus de l'adaptation. Peut-être nos révolutionnaires pédagogues se trompent-ils de révolution, et sont-ils, par leur conformisme social, les véritables archaïques.

Il y a un paradoxe cruel dont certains parents d'élèves commencent à s'apercevoir : on ne peut pas demander toujours plus à l'École dans le moment même où l'on affaiblit à l'extrême la considération élémentaire qui lui est due, où l'on destitue, littéralement, les enseignants. Ceux-ci sont en première ligne devant les élèves et ils subissent de plein fouet les effets pervers d'un tel phénomène quand ils retrouvent dans les propos de leurs élèves cette dérision, voire cette hargne, qui leur ont été largement communiquées par un dénigrement général, amplement médiatisé.

La conjugaison de l'émancipation démocratique et de la générosité républicaine fit la grandeur d'un Jaurès pensant l'École pour tous sans faire au peuple cette injure de stipuler qu'elle ne pourrait avoir les mêmes exigences culturelles. Au lieu de cela, c'est aujourd'hui une conception « libérale » de la marchandisation du savoir, du modèle « managérial » pour les enseignants et les directeurs d'établissements scolaires, que l'on croit progressiste d'imposer.

De fait, dix grands préjugés sont à l'œuvre dans cette nouvelle conception qui désormais semble prévaloir pour la réforme scolaire. Ils convergent dans ce qu'il faut bien appeler la destruction libérale de l'émancipation par le savoir.

Premier préjugé

L'assimilation de l'instruction à une simple « transmission » d'informations – comme si l'élève qui s'instruit, au moment où il le fait, pouvait rester passif et recevoir de l'extérieur un « contenu » tout constitué. Cette assimilation, qui est un contresens, a conduit simultanément à tenir pour négligeable la substance spécifique de chaque discipline et à valoriser le modèle de la communication abstraitement définie. Au passage, c'est l'acte d'enseignement qui se trouve méconnu dans son sens irremplaçable d'incitation à une pensée vive, en première personne en quelque sorte. La « communication » comme production d'un effet sur une « matière » tourne vite au conditionnement, à la captation des consciences selon les règles d'une pédagogie « par objectifs » fort ambiguë, car elle tend à confondre enseignement et conditionnement. Chose aggravée par le privilège accordé au résultat sur la démarche réflexive, comme le montre la mise en cause de la démonstration en mathématiques, de la dissertation en philosophie ou en français.

Deuxième préjugé

Le souci de se mettre à la portée des élèves, légitime, est trop souvent confondu avec l'idée qu'il faut se mettre à leur « niveau ». Et l'ambiguïté du mot d'ordre « *prendre les élèves comme ils sont* » n'est pas sans rappeler une sorte de naturalisme innéiste pourtant dénoncé jadis. Il faut se faire comprendre des élèves, bien sûr, mais toujours les saisir tels qu'ils peuvent être, et non les figer dans un présent qui n'a de consistance que provisoire. Alain : « Vous dites qu'il faut connaître l'enfant pour l'instruire ; mais ce n'est point vrai ; je dirais plutôt qu'il faut l'instruire pour le connaître ; car sa vraie nature c'est sa nature développée par l'étude des langues, des auteurs et des sciences. C'est en le formant à chanter que je saurai s'il est musicien. » (*Propos sur l'éducation*, p. 36.)

L'élève est par ailleurs irréductible à un « apprenant » qui ne ferait qu'intérioriser un savoir tout fait : il se définit comme un être qui *s'élève* par l'effort personnel d'une démarche intellectuelle dont il s'enrichit et que nul ne peut faire à sa place. L'erreur elle-même peut être instructive lorsqu'il s'agit pour l'esprit de prendre possession de sa puissance par un retour réflexif sur la façon dont il opère.

Troisième préjugé

L'appel à « l'adaptation » relève d'une ambiguïté similaire. L'enseignement n'a pas à s'inscrire dans des « motivations » qui lui préexisteraient, mais à produire un intérêt propre ; s'il ne s'efforce pas de le faire, il intériorise des inégalités liées aux différenciations sociales, qui modèlent effectivement la « demande » adressée à l'École. La logique de l'École n'est pas celle d'une « réponse » à la seule demande sociale, mais celle d'une *offre* de culture qui doit déborder généreusement cette demande pour éviter d'en consacrer les limites, telles que l'inégalité des conditions d'existence les détermine. Renoncer à la culture classique à Saint-Denis et ne prévoir des « Unités de Valeur » de Tag que dans l'Université de la même ville, c'est pratiquer un apartheid culturel et social. Une origine sociale n'est pas une nature et l'on peut toujours faire appel, si on le veut, des handicaps qu'elle détermine. Sauf à confondre la culture et les conditions de son appropriation. Étrange conception que celle qui solidarise culture et origine sociale et prépare un différencialisme culturel sous prétexte d'adaptation. Étrange oubli aussi de ce que peut être une véritable démarche progressiste. La gauche américaine a naguère pratiqué le *bussing* pour désenclaver les enfants noirs des quartiers et des environnements culturels. Le Théâtre National Populaire, à l'époque de Gérard Philippe et de Jean Vilar, a joué *Le Cid* et *Ruy Blas* dans les quartiers populaires.

La réussite plus affirmée des enfants socialement favorisés à l'École ne signifie pas que celle-ci est faite *pour* eux, mais tout simplement que quels que soient les ajustements pédagogiques auxquels elle procède, elle n'a évidemment pas le pouvoir de supprimer *tous* les effets de l'inégalité sociale. Constat réaliste, qui invalide les vains procès et situe les registres de responsabilité là où ils doivent l'être. Ceux qui se taisent devant les ravages sociaux du capitalisme pudiquement rebaptisé libéralisme, mais ne cessent de sommer l'École de se soumettre au monde ambiant, n'ont guère de leçon de progressisme à donner. C'est d'ailleurs en décourageant la volonté d'instruire par une critique sempiternelle des exigences de l'enseignement que l'on appauvrit l'École, pour le malheur des enfants qui n'ont qu'elle pour devenir tout ce qu'ils peuvent être.

Quatrième préjugé

En liaison avec l'injonction à l'adaptation, le souci usurpé de « réalisme » conduit trop souvent à ériger le monde actuel en référence indépassable. Conformisme qui n'avoue pas son nom et qui conduit par exemple à admettre des « clubs de bourse » dans les lycées, assortis de la publicité pour les intérêts privés d'une banque. La laïcité est en péril dès lors que l'on consacre dans l'École de telles interventions, comme d'ailleurs lorsqu'on y fait droit aux divers groupes de pression, qu'ils soient confessionnels ou non. Rousseau et Kant rappelaient pourtant que la référence de l'éducation ne doit jamais être le monde comme il va, si corrompu soit-il, mais l'idée d'un monde meilleur, tel qu'il peut advenir si d'authentiques principes sont pris comme fondements. Ces principes se rapportent aux fins de l'éducation et de l'instruction : former des hommes libres et accomplis. D'où l'équivoque de la fameuse « citoyenneté lycéenne », qui présuppose comme étant déjà donné ce que l'École tout entière a pour mission de faire advenir. Citoyenneté qui n'a rien à voir avec une molle convivialité des points de vue. Pensée unique et *bien-pensance* contre subversion scolaire : étrange revanche du conformisme sous la mise en cause sempiternelle et lassante de l'institution.

Cinquième préjugé

On insinue périodiquement que tout le mal – la violence, notamment – provient de l'inadaptation supposée de l'École à la « nouvelle donne » sociale. Quand un questionnaire distribué aux élèves pour les « consulter » commence par évoquer l'« ennui » à l'École, puis suggère que le cours du professeur n'est qu'un lieu tout à fait relatif parmi beaucoup d'autres pour s'instruire, ne contribue-t-il pas

à destituer l'École et ses professeurs, voire à les exposer à la violence qu'on prétend ensuite juguler par d'incertaines réformes pédagogiques ? Il ne sert à rien alors de construire une alternative dramatique entre la refonte de l'institution et la « guerre civile », puisqu'on a, en quelque sorte, délégitimé le travail des professeurs. Il est par ailleurs suggéré de renoncer à demander trop d'efforts aux élèves, et d'adapter l'enseignement de telle façon que soit évitée toute attitude de révolte ou de rejet. Mais de ce rejet, l'École est un peu trop hâtivement rendue responsable. Il conviendrait bien plutôt de mettre en cause la conjonction des problèmes sociaux et du dénigrement continu de l'institution. Toute la question est de savoir si une politique de repli des exigences peut vraiment aider les élèves en difficulté. Renoncer par exemple à la dissertation écrite en Lettres ou en Philosophie dans les classes où le « niveau » des élèves en rendrait difficile la réalisation effective, n'est-ce pas entériner une inégalité en abandonnant la visée qui au contraire permettrait au moins de la réduire ? Étrange solidarisation d'un exercice de réflexion et d'une origine sociale. Apartheid culturel ? L'abandon d'un exercice qui n'est « difficile » qu'en raison d'une exigence formatrice essentielle serait en l'occurrence lourd de conséquences pour ceux dont la culture dépend de la seule École.

Sixième préjugé

La critique de l'idéal encyclopédique de l'instruction relève d'une confusion devenue fréquente entre cercle raisonné du savoir compris en ses principes essentiels, et empilement de « connaissances » assimilées à des « contenus », à des « informations » qu'il s'agirait d'emmagasiner. Cette caricature ouvre la voie à l'acception péjorative de ce qui est appelé « encyclopédisme ». Il ne s'agit pourtant pas de tout savoir sur tout (tâche évidemment impossible), mais de comprendre l'élémentaire, et l'essentiel, de chaque domaine du savoir. Il n'est pas besoin d'être spécialiste de biologie et de sociologie pour comprendre qu'une application aux sociétés humaines des concepts de la biologie est illégitime et frauduleuse, et, partant, pouvoir dénoncer les théories racistes. L'idéal encyclopédique invite à une connaissance maîtrisée de la différenciation des savoirs en leurs principes élémentaires, non à une érudition exhaustive. Sa fonction émancipatrice et critique est décisive.

Septième préjugé

L'identification abusive du maître d'École (en latin *magister*) au détenteur d'un

pouvoir dominateur (*dominus*) méconnaît le rôle originaire et fondateur qui lui est dévolu : non pas dominer, mais instruire le petit homme pour qu'il puisse un jour se passer de maître, ou, ce qui revient au même, être son propre maître. L'assimilation des exigences intellectuelles du travail scolaire à une « violence » relève du même type de malentendu. Simultanément, l'instrumentalisation de la culture, par l'invocation usurpée de finalités professionnelles mal comprises, la dessaisit tout à la fois de son sens proprement humain et de sa dimension libératrice. L'idée que l'École doive et puisse faire advenir un monde de références communes par-delà les futures spécialisations professionnelles est de plus en plus occultée. Abandon de grave conséquence, dont on peut mesurer l'enjeu éthique et politique.

Huitième préjugé

L'opposition artificielle entre l'instruction et l'éducation semble relever d'un double contresens. Confondre l'instruction avec une simple mémorisation d'informations, et l'éducation avec une intériorisation des normes du monde ambiant, conduit à méconnaître l'idéal fondateur de l'École républicaine. Comme conquête de la pensée autonome et culture libératrice, l'instruction est un fondement essentiel de l'éducation, si du moins celle-ci vise à former non de parfaits conformistes, mais des hommes libres, délivrés des préjugés de l'heure, capables de comprendre le monde et le cas échéant de le transformer. Quant à la vie de la pensée, promise à tout homme, elle ne peut relever d'une simple technique de communication, pas plus qu'elle ne se réduit à des « comportements ».

Neuvième préjugé

La confusion devenue habituelle du mental et de l'intellectuel. Si cette confusion devait s'avérer, elle invaliderait du même coup toute idée de science objective et de connaissance rationnelle. Le pédagogisme tend trop souvent à confondre la substance intellectuelle de l'instruction et ses conditions psychologiques d'acquisition. Il construit tout aussi souvent une opposition artificielle entre le savoir propre à une discipline et l'exigence pédagogique définie de façon extérieure à ce savoir. C'est oublier que le « contenu » d'un enseignement n'est pas un simple objet inerte que l'on pourrait « transmettre », mais qu'il peut valoir d'emblée comme « moyen pédagogique » dès lors qu'on en saisit l'intérêt propre et qu'on s'appuie sur lui pour éveiller la curiosité et l'intelligence.

Désintellectualiser la fonction d'enseignant pour la psychologiser est une erreur et une faute. On méconnaît ce fait que l'intérêt intellectuel de la chose enseignée est en lui-même un moyen pédagogique. Spinoza : accroître la puissance de comprendre, c'est accroître la puissance d'agir.

Dixième préjugé

L'échec à l'École est trop fréquemment considéré comme l'échec *de* l'École. Le maniement de cette confusion relève d'un diagnostic contestable, qui fait silence sur les maux de la société qui affectent l'École, et s'acharne souvent sur une caricature. Il ne faut donc pas se tromper de réforme – ou de révolution. Le différencialisme, aujourd'hui recommandé sous prétexte d'« adaptation », abandonne certains élèves à l'emprise de situations davantage subies que choisies. Il se distingue mal d'une doctrine du mépris, puisqu'il aboutit à proportionner l'offre scolaire de culture à un donné social dont traditionnellement, selon l'idéal de justice, il s'agissait de s'affranchir. En considérant les nouvelles révoltes qu'elle ne manquera pas de susciter, on peut se demander si une telle doctrine ne se révélera pas finalement moins « réaliste » que le maintien d'exigences authentiquement libératrices, assorti bien sûr de toutes les mesures sociales, culturelles et scolaires qui permettraient de les assumer de façon plus crédible que dans les conditions souvent intenable auxquelles a conduit la crise actuelle.

De telles mesures, on peut aisément les imaginer dès qu'on s'attaque aux véritables causes de la déshérence devant l'École. Deux orientations, entre autres, paraissent particulièrement urgentes. D'abord, il serait décisif de promouvoir une *politique sociale de l'enfance*, à la fois en matière d'encadrement scolaire et de développement culturel des familles comme des quartiers (rôle décisif de la formation permanente des adultes, comme de la promotion d'une véritable culture populaire). Ensuite, il conviendrait de *restaurer le minimum de respect public pour l'École*, sans lequel elle ne peut remplir réellement son rôle émancipateur. Ce respect implique, entre autres, que soit reconnue l'autonomie nécessaire de l'École par rapport à la société civile, en même temps que sa raison d'être propre. Le dénigrement sempiternel doit cesser, car il est le premier à produire l'effet qu'il prétend dénoncer, à savoir la désaffection des élèves, puis bientôt des professeurs, dont on casse la volonté d'instruire dans le moment même où on leur demande de faire toujours plus.