

REVUE DU M|A|U|S|S

S E M E S T R I E L L E

N°28

SECOND SEMESTRE 2006

Penser la crise ■ de l'école

Perspectives anti-utilitaristes

REVUE DU M|A|U|S|S

S E M E S T R I E L L E

Mouvement anti-utilitariste dans les sciences sociales

Indépendante de toute chapelle comme de tout pouvoir financier, bureaucratique ou idéologique, *La Revue du MAUSS*, revue de recherche et de débat, œuvre au développement d'une science sociale respectueuse de la pluralité de ses entrées (par l'anthropologie, l'économie, la philosophie, la sociologie, l'histoire, etc.) et soucieuse, notamment dans le sillage de Marcel Mauss, d'assumer tous ses enjeux éthiques et politiques.

Directeur de la publication : Alain Caillé.

Secrétaire de rédaction : Ahmet Insel.

Conseillers de la direction : Gérard Berthoud, Philippe Chanial, François Fourquet, Jacques T. Godbout, Serge Latouche.

Conseil de publication : Jean Baudrillard, Hubert Brochier, Giovanni Busino, Cornelius Castoriadis (†), Henri Denis, Vincent Descombes, François Eymard-Duvernay, Mary Douglas, Jean-Pierre Dupuy, Michel Freitag, Roger Frydman, Jean Gadrey, Marcel Gauchet, André Gorz, Chris Gregory, Marc Guillaume, Philippe d'Iribarne, Stephen Kalberg, Pierre Lantz, Bruno Latour, Claude Lefort, Robert Misrahi, Edgar Morin, Thierry Paquot, René Passet, Jean-Claude Perrot, Jacques Robin, Paulette Taïeb, Philippe Van Parijs, Annette Weiner (†).

Anthropologie : Marc Abélès, Mark Anspach, Cécile Barraud, David Graeber, Roberte Hamayon, André Itéanu, Paul Jorion, Philippe Rospabé, Gilles Séraphin, Lucien Scubla, Michaël Singleton, Camille Tarot, Shmuel Trigano.

Économie, histoire et science sociale : Geneviève Azam, Arnaud Berthoud, Éric Bidet, Genauto Carvalho, Pascal Combemale, Annie L. Cot, Alain Guéry, Marc Humbert, Jérôme Lallement, Jean-Louis Laville, Vincent Lhuillier, Jérôme Maucourant, Gilles Raveaud, Jean-Michel Servet.

Écologie, environnement, ruralité : Pierre AlphanDéry, Marcel Djama, Jocelyne Porcher, Éric Sabourin, Wolfgang Sachs.

Paradigme du don : Dominique Bourgeon, Mireille Chabal, Sylvain Dzimir, Anne-Marie Fixot, Pascal Lardelier, Paulo Henrique Martins, Henri Raynal, Julien Rémy, Dominique Temple, Bruno Viard.

Philosophie : Jean-Michel Besnier, Francesco Fistetti, Marcel Hénaff, Michel Kaïl, Philippe de Lara, Christian Lazzeri, Pascal Michon, Chantal Mouffe.

Débats politiques : Cengiz Aktar, Antoine Bevort, Pierre Bitoun, Jean-Claude Michéa, Jean-Louis Prat, Joël Roucloux, Alfredo Salsano, Patrick Viveret.

Sociologie : Norbert Alter, David Alves da Silva, Rigas Arvanitis, Yolande Bennarrosh, Michel Dion, Denis Duclou, Françoise Gollain, Aldo Haesler, Annie Jacob, Michel Lallement, Christian Laval, David Le Breton, Louis Moreau de Bellaing, Sylvain Pasquier, Ilana Silber, Roger Sue, Frédéric Vandenberghe, François Vatin.

Les manuscrits sont à adresser à : MAUSS, 3 avenue du Maine, 75015 Paris.

Revue publiée avec le concours du Centre national des Lettres.

ISBN 10 : 2-7071-5001-0

ISBN 13 : 978-2-7071-5001-1

ISSN : 1247-4819

Penser la crise de l'école

Perspectives anti-utilitaristes

SOMMAIRE

ALAIN GAILLÉ 5 Présentation

I. Penser la crise de l'école

1. CRISE DE L'ÉCOLE, CRISE DE LA PENSÉE SUR L'ÉCOLE

a) L'école entre déshérence et espérance

- THOMTÉ RYAM 43 Haine de l'école
 GRÉGOIRE PAUZE 49 Élèves de ZEP
 EDGAR MORIN 59 Les sept savoirs nécessaires
 GILLES GAGNÉ 70 Qu'est-ce qu'enseigner ?
 FRANÇOIS DUBET, 85 Polémiques sur l'utilité des diplômes
 MARIE DURU-BELLAT – *Déclassement : quand l'ascenseur social descend*
 et TRISTAN POUILLAUQUEC – *Le diplôme, l'arme des plus faibles*
 – *Diplômes, l'illusoire inflation*
 – *Former n'est pas employer*

b) Crise de la pensée

- CHRISTIAN LAVAL 96 Les deux crises de l'éducation
 FRANCK POUPEAU 116 Pour une approche systémique
 et SANDRINE GARCIA de la crise de l'école

c) Le champ de bataille pédagogique

- JEAN-PIERRE TERRAIL 128 La syllabique est-elle réactionnaire ?
 LAURENT LAFFORGUE 141 Fragments d'une critique radicale
 de l'école actuelle
 – *Pourquoi j'ai démissionné du Haut Conseil de l'éducation*
 – *Un courriel qui aurait dû rester confidentiel*
 – *Défense de l'école et politique*
 – *De la culture générale des futurs instituteurs et professeurs*

- MICHEL BUTTET, **161** « Sauver les lettres »
 AGNÈS JOSTE
 et ROBERT WAINER
 NAYLA NAFISSA **167** « C'est pire que s'il n'y avait rien... »
 CHANTAL MALLET **187** Pour une « dématernisation » de l'Éducation nationale
 ROGER SUE **193** Les temps nouveaux de l'éducation

2. PERSPECTIVES ANTI-UTILITARISTES

- PHILIPPE CHANIAL **205** Une foi commune : démocratie, don et éducation chez John Dewey
 JOHN DEWEY **251** La démocratie créatrice
 JULIEN RÉMY **257** La dette en trop. Face à la domination postcoloniale
 SHUO YU **273** Confucius dans le cortège
 JEAN-PAUL LAMBERT **285** Donner et s'adonner. Pour un discours éducatif amoureux
 FRANÇOIS FLAHAULT **295** Instruction, éducation et transmission entre générations
 BRUNO VIARD **305** Une école sans rites ni symboles
 PIERRE IMBERT **313** Une pratique d'enseignement (EPS) à l'épreuve du paradigme du don
 ET JACQUES MÉARD
 STÉPHANE BEAUD **323** « La fac, c'est moins pire que je croyais ! »

II. Libre revue

- MICHEL TERESTCHENKO **337** De l'utilité de la torture ? Les sociétés démocratiques peuvent-elles rester des sociétés décentes ?
 E. GÜNTHER SCHUMACHER **367** « Éthique » et « morale » en français, en allemand et en anglais
 GUSTAVE MASSIAH **383** Le mouvement altermondialiste et le mouvement historique de la décolonisation
 ALBAN BOUVIER **391** L'architecture de la sociologie
 NATHALIE HEINICH **403** Vers une science sociale de l'expérience
 PATRICK PHARO **414** Qu'est-ce que la sociologie morale ?
 ROBERTE N. HAMAYON **427** L'anthropologue et la dualité paradoxale du « croire » occidental
 PASCAL MICHON **449** Rythme et utopie chez Marcel Mauss. Pour une eurythmie de la violence
 BIBLIOTHÈQUE **465**

PRÉSENTATION

par Alain Caillé

Qu'est-ce qui est en crise, au bout du compte, dans l'école en France ? La manière d'enseigner et de transmettre les savoirs ? Une pédagogie trop et trop vite éloignée de la pédagogie ancienne – plus stricte et plus exigeante – ou, au contraire, pas assez et pas assez vite adaptée à la mutation des publics et de l'air du temps ? Est-ce l'adéquation de plus en plus problématique des formations dispensées et de leurs contenus à la structure des emplois et des positions sociales existantes ? Mais cette inadéquation croissante est-elle d'abord imputable à la sclérose de l'école elle-même ou plutôt à une dégradation générale de la situation socio-économique de notre pays ? Ou encore, l'école souffre-t-elle d'être trop attachée à la défense d'une culture générale vieillie ou, à l'inverse, d'avoir déjà succombé à une exigence utilitariste intempestive de professionnalisation et de rentabilisation des diplômés ? À moins que ce ne soit au n'importe quoi.

La seule chose certaine, c'est que nous sommes bel et bien confrontés à une crise grave de la transmission des connaissances institutionnellement légitimes. Une fois ce constat effectué, il devient possible de tenter une évaluation de la part respective des facteurs endogènes et exogènes de la crise. De la part de responsabilité qui incombe à l'institution scolaire, et de ce sur quoi elle ne saurait avoir prise.

Une telle évaluation est nécessaire et urgente si on veut se donner une chance de survivre à la guerre des religions qui fait rage sur la question de l'école – entre « pédagogues » et « républicains » – et d'aider à la surmonter. Si cette guerre est particulièrement féroce en France, c'est que, pour le meilleur et pour le pire, la société française s'est longtemps identifiée, et aujourd'hui encore massivement, à son État et que ce dernier, aujourd'hui encore, se pense d'abord comme l'instituteur de la nation. Or, le seul fait de poser, comme on s'y essaiera ici, que *la crise scolaire est multidimensionnelle*, à la fois crise des méthodes, des finalités, du sens, de l'autorité, du rapport aux publics et aux emplois, permet une approche à la fois plus sereine et plus juste de la question que ce à quoi nous incite la guerre des religions.

On ne saurait cependant en rester à un tel constat, aussi raisonnable soit-il, car, de toute évidence, bien au-delà des multiples facteurs de dérèglement objectifs qu'il serait possible de lister, c'est l'idéal scolaire lui-même qui est aujourd'hui profondément atteint en France et que même ses plus chauds partisans peinent à redéfinir. En amont de la crise de l'école, et y contribuant puissamment, on constate une crise des idéaux et

des idéologies de l'école. Et c'est d'abord sur ce terrain qu'il faut tenter de placer la discussion si l'on veut sortir des impasses dans lesquelles elle s'enferme fréquemment et dépasser des oppositions souvent factices, trompeuses et stériles.

Mais que peut apporter à ce débat une perspective anti-utilitariste ? Sans doute la possibilité de soulever toute une série de questions souvent trop négligées : que signifie donner et recevoir et rendre (transmettre) un savoir ? Un savoir qui a de la valeur. Mais qui vaut pour et par quoi ? Par sa valeur intrinsèque, par son utilité économique, pour son rôle de ciment d'une collectivité humaine ? Comment bien faire la part, dans l'acquisition des connaissances, de l'intérêt instrumental pour le diplôme et de l'intérêt final pour la connaissance elle-même ? De l'autorité et de la complicité du maître ? De l'obligation d'apprendre et du plaisir de comprendre ? Ici comme ailleurs, la bonne réponse générale n'est-elle pas que ne sont susceptibles de devenir réellement utiles que les savoirs pour lesquels on s'est au moins un peu pris de passion ? Mais la question rebondit aussitôt : comment transmettre et faire naître à nouveau des bribes de passion, de *libido sciendi* ?

UN PREMIER QUESTIONNEMENT GÉNÉRAL

Avouons-le : la multiplicité, la complexité et l'enchevêtrement des questions soulevées par la crise et par la querelle de l'école ont de quoi donner le tournis et faire peur. À tel point que nous avons plusieurs fois reporté la préparation de ce numéro pourtant prévu depuis deux ou trois ans. Entre affirmer, comme nous le faisons à l'instant, que la crise de l'école est multidimensionnelle et commencer à évaluer concrètement et précisément la part qui en revient – la part de variance – à ses divers facteurs endogènes ou exogènes, il y a plus qu'une marge, un gouffre : celui qui sépare un programme de travail du travail achevé. De même, il ne suffit pas de renvoyer dos à dos pédagoges et républicains par une simple proclamation rhétorique et éclectique. Encore faut-il déterminer la part de vérité et la part d'erreur propres à chacune des positions opposées ; prendre parti et assumer les coups probables en retour. Pas facile lorsqu'on n'est pas spécialiste du champ et qu'on n'est animé par aucune conviction, aucune certitude au départ. Aussi la meilleure manière de procéder nous a-t-elle semblé être de lister et d'explicitier une première série de questions, de réflexions et de doutes que nous avons adressés à divers spécialistes et contributeurs possibles à ce numéro. Voici cette première série de questions. Elle permettra au lecteur de mieux appréhender d'où nous partions et ce que nous avons peut-être trouvé en chemin.

Premières questions

« L'école et l'université sont entrées en France dans une crise profonde. Oscillant en permanence entre une logique d'autoreproduction à l'identique – un conservatisme corporatiste et élitiste – et une injonction à la réforme ininterrompue – la démagogie et la démesure technocratique –, notre système d'enseignement ressemble de plus en plus à un bateau ivre. À preuve : les seules réformes qui donnent encore un peu le sentiment d'innover sont celles qui se proposent d'accueillir dans telle ou telle classe préparatoire aux grandes écoles quelques enfants des banlieues difficiles. Sauvons-en au moins une poignée, semble-t-on se dire. Quant au reste, voué aux lycées ordinaires ou aux universités laissées à l'abandon, il n'y a plus rien à faire. Formons l'élite de l'élite, et pour la grande masse de la population, attendons que ça se passe.

Ce ne sont pourtant pas les livres, les analyses ou les prises de position qui manquent. Mais force est de constater, d'une part, qu'elles n'ont guère permis de trancher de manière claire la querelle des moyens et des méthodes et, surtout, de l'autre, qu'elles restent largement silencieuses sur la question des finalités et des contenus mêmes de l'enseignement. Et probablement ces deux insuffisances s'alimentent-elles et se renforcent-elles l'une l'autre.

La question des méthodes et des structures

On se propose, pour commencer, de tester (*i.e.* de vérifier ou d'infirmar) l'hypothèse, guère susceptible de nous rendre *a priori* populaires auprès des experts ministériels ou syndicaux, qu'une sorte d'exaltation pédagogique s'est abattue sur notre système scolaire, qui a produit des dégâts en effet considérables. Pour en esquisser une mesure, supposons que la réforme de l'enseignement des mathématiques, qui a un temps imposé partout le langage de la théorie des ensembles – au prix du désastre pédagogique que l'on sait – n'ait pas été abrogée : où en serait le niveau en mathématiques des écoliers et étudiants français aujourd'hui ? Or, il est permis de penser que, inspiré par la même logique – pédagogique sinon épistémologique –, le désastre à peu près conjuré en mathématiques (même s'il subsiste de nombreux problèmes) s'est reproduit sous d'autres formes dans d'autres champs où l'on ne devine guère son existence et son étendue parce qu'il y est moins aisément objectivable.

Dans celui de *l'apprentissage de la lecture*, d'abord, comme en témoigne le rebond de la guerre autour de la méthode syllabique, toujours aussi actuelle malgré les multiples dénégations. À quoi il faut ajouter la disparition de l'enseignement de la grammaire traditionnelle, remplacée par de nouvelles catégories issues de la linguistique, incompréhensibles pour les parents et largement immaîtrisables par des élèves de plus en plus incapables

d'analyser la structure d'une phrase ; le remplacement de l'histoire de la littérature et de l'art de la rédaction par d'interminables commentaires de textes méta et pseudo-linguistiques, dont les règles, là encore, se révèlent incompréhensibles tant pour les élèves que pour les parents ou les écrivains (cf. le numéro du *Débat* sur ce point). Et, quant à l'histoire, il n'est pas un professeur des universités qui ne s'arrache les cheveux face à la parfaite absence de sens de la chronologie de ses étudiants.

On soupçonne que, dans cette évolution peut-être fatale, un rôle décisif a été joué par une certaine conjonction ou collusion d'intérêts entre : représentants d'une nouvelle discipline en quête de légitimation¹, les sciences de l'éducation ; spécialistes autoproclamés de la formation des maîtres en quête de débouchés ; équipes ministérielles en quête de réformes susceptibles de passer pour démocratiques sans engager de dépenses et d'en imposer au corps enseignant en le faisant tenir pour responsable, du fait de son passéisme pédagogique, de l'échec de toutes les réformes passées, présentes ou à venir ; permanents syndicaux, enfin, d'autant plus enclins à jouer ce jeu (du côté des instituteurs notamment) qu'il leur permet à la fois de soutenir que les enseignants les moins diplômés (les plus nombreux) savent finalement des choses plus importantes – la pédagogie, les procédures – que les plus diplômés, d'afficher un savoir ésotérique sur lequel les parents d'élèves n'ont guère de prise, et de se poser en interlocuteurs permanents et incontournables des équipes ministérielles qui se succèdent.

L'argument central qui a présidé à toutes ces évolutions est qu'elles iraient dans le sens de la démocratisation, parce qu'il n'est plus possible d'enseigner au plus grand nombre, à un public dont une large part ne bénéficie pas du capital scolaire hérité des parents, de la même manière qu'on enseignait aux enfants de la bourgeoisie d'hier. Et, dès lors que les nouvelles catégories scolaires sont largement inintelligibles pour les parents cultivés, qui ne reconnaissent pas les notions qui leur étaient familières, il se produit bien une certaine « démocratisation » en effet. Mais c'est une démocratisation par le vide ou par le bas, qui a pour seul mérite, tout négatif, de rompre la continuité de la tradition scolaire intergénérationnelle, une démocratisation de façade qui ne permet de s'en tirer, au bout du compte et malgré qu'on en ait, qu'à ceux dont les parents sont suffisamment avertis pour déjouer les mille et un pièges d'un système scolaire ou universitaire devenu largement illisible.

Tout cet ensemble d'hypothèses pourra paraître largement excessif, voire paranoïde. Il n'en reste pas moins vrai, pour en rester à des faits aisément observables, que, en définitive, on n'assiste nullement à une

1. Et devant se faire une place au soleil en revendiquant, contre les sociologues, une compétence psychologique et, contre les représentants des connaissances et des savoirs traditionnels, un méta-savoir formel.

démocratisation du recrutement des troisièmes cycles universitaires et des grandes écoles, bien au contraire² ; que les ZEP et le Collège unique – au moins tel que mis effectivement en œuvre – sont des échecs patents ; que nos universités se révèlent incapables d’attirer de bons étudiants étrangers (alors que les nôtres se dirigent vers les États-Unis et la Grande-Bretagne) ; et, surtout, qu’on voit se développer dans un certain nombre de cités de relégation, dans certaines franges de la population, une haine absolue de l’école qui devient de plus en plus préoccupante. Mais cela est-il bien dû aux méthodes d’apprentissage ? Isolons ici quelques premières questions.

Question n° 1 : peut-on considérer que les méthodes et les choix pédagogiques jouent un rôle déterminant dans le succès ou l’échec d’un système scolaire ?

Question n° 2 : dans quelle mesure les réformes mises en œuvre dans l’enseignement primaire et secondaire ces trente dernières années (abandon de la méthode syllabique, abandon des catégories grammaticales traditionnelles, réforme de l’enseignement du français, etc.) peuvent-elles être tenues pour responsables de la dégradation de l’école et de l’université ? Dans quelle mesure, au contraire, peut-on considérer qu’elles ont permis d’éviter le pire ou, en tout cas, de faire face honorablement à l’accroissement considérable des effectifs scolarisés ?

Question n° 3 : devrait-on, du coup, commencer à faire machine arrière toute ? Faut-il restaurer la méthode syllabique, promouvoir le Bescherelle, le Boscher et le Lagarde et Michard ? Ou bien, chercher encore autre chose, et quoi ? Et pour quoi ?

Mais peut-être une partie de ces questions sont-elles de fausses questions, ou mal placées. Soit parce que les méthodes qui font la différence ne jouent pas tant sur ces points que sur d’autres, plus décisifs. Le système scolaire qui réussit actuellement le mieux, alors qu’il connaissait il n’y a pas si longtemps de forts taux d’échec, est celui de la Finlande. Deux caractéristiques retiennent l’attention des observateurs : il accorde une large autonomie aux équipes pédagogiques ; il dissuade très largement les enseignants de noter et de hiérarchiser les élèves, limitant ainsi au maximum le sentiment d’échec et le découragement possibles. D’où la *question n° 4* : dans quelle mesure ces deux traits devraient-ils être retenus par une Éducation nationale française rénovée ? Et s’ils ne devaient pas l’être, pour quelles bonnes raisons ?

2. Claude Bébéar, en préambule d’un rapport de l’institut Montaigne, note ainsi que, dans les années 1950, les promotions de Polytechnique, de l’ENA et de Normale Sup étaient composées de 29 % d’élèves d’origine modeste. Ils n’étaient plus que 9 % au milieu des années 1990 (*Le Nouvel Économiste*, « Grandes Écoles », supplément au n° 1330, 26 janvier-1^{er} février 2006, p. 2).

Soit, encore, parce que, en matière d'enseignement et d'éducation, l'essentiel ne se joue pas tant dans les méthodes ou la pédagogie, douce ou répressive, rigoriste ou laxiste, studieuse ou ludique, que dans la congruence des motivations du maître et de l'élève et, en dernière analyse, dans leur degré d'accord sur les finalités mêmes de l'enseignement dispensé.

La question des finalités

Dans cette optique, il est permis de faire l'hypothèse, en partie opposée à celle qu'on vient d'exposer, qu'une bonne partie de la querelle des anciens et des modernes – ou encore des « républicains » et des « pédagos » – qui occupe le devant de la scène fait en quelque sorte office de débat écran, de débat d'autant plus intense et passionné qu'il permet de masquer l'absence d'un enjeu plus profond et plus complexe : à quoi et à qui doit servir l'école ? Si cette question n'est au bout du compte et curieusement guère posée, c'est que la réponse semble aller de soi. Toute la pensée progressiste, qui a forgé notre idéal démocratique depuis plus de deux siècles, a tenu pour une évidence que plus de savoir valait mieux que moins, que l'éducation du plus grand nombre devait accompagner les progrès de la science et de la technique – s'en nourrir et l'alimenter en retour –, que ces progrès de la connaissance partagée allaient marquer la fin des tyrannies et des dominations passées fondées sur l'ignorance et que, enfin, l'élévation du niveau général des connaissances ne serait pas seulement bénéfique à l'éducation du citoyen, au progrès moral et à l'affermissement de la démocratie, mais qu'elle bénéficierait également au commerce et à l'industrie, rendant chacun à la fois plus autonome intellectuellement et matériellement plus à l'aise.

Bref, entre savoir, citoyenneté, éthique, démocratie, prospérité et éducation, c'est un cercle vertueux qui était censé devoir s'installer. Et se renforcer d'un sentiment national de bon aloi : la France se pensant comme ce pays qui apportait les bénéfices de l'éducation à tous. Grandeur de la France et grandeur de son école devaient aller de pair. Et, de fait, ce cercle vertueux a partiellement existé – au moins était-il crédible et largement cru – jusqu'à il y a une vingtaine d'années. Grâce à l'école chacun, dans les classes populaires, pouvait espérer voir ses enfants accéder à une condition plus élevée ou, au moins, à niveau socio-professionnel constant, percevoir un revenu en augmentation régulière.

Assurément, la réalité du lien entre savoir, citoyenneté, éthique, démocratie, prospérité et éducation a toujours été passablement éloignée de cet idéal du cercle vertueux et, entre chacun des arcs de ce cercle, il a existé de tout temps de nombreuses tensions ou contradictions. D'une part, les bénéfices de la scolarisation sont toujours restés très inégalement répartis. D'autre part, il n'a jamais existé d'harmonie préétablie ou spontanée

entre culture technique, scientifique, humaniste ou commerciale, et *ethos* démocratique. Mais, quelque appréciation qu'on porte sur ces deux plans et sur leurs liens, il est clair que quelque chose s'est brisé aujourd'hui dans l'image du cercle vertueux si nécessaire, au moins à titre d'idéal régulateur, à l'exercice du métier d'enseignant en France. L'ascenseur social est en panne et y entraîne une partie de l'école.

Plus précisément, l'école semble frappée de plein fouet par trois séries de facteurs sur lesquels elle ne semble guère porter de responsabilité mais qui l'affectent en profondeur.

1° Face à la stagnation du pouvoir d'achat des salariés et à l'installation d'un chômage structurel, qui frappe plus particulièrement les jeunes et encore plus particulièrement les jeunes issus de l'immigration, elle a de plus en plus de mal à obtenir le minimum de discipline et d'attention, au moins par défaut et par ennui, qu'elle n'avait péniblement réussi à arracher aux enfants des couches populaires d'hier qu'en leur faisant miroiter la perspective de bénéfices statutaires et économiques palpables en échange de leur docilité.

2° Elle accueille des enfants, pas nécessairement francophones de naissance, en provenance de pays dans lesquels l'enseignement primaire est très inférieur à ce qu'il est en France et où il n'existe pas de tradition scolaire et moins encore universitaire.

3° Une fraction d'entre eux, ajoutés aux enfants d'un quart monde bien français de souche, est en outre issue de familles profondément déstructurées, dans lesquelles les images parentales sont gravement défailtantes, ce qui oblige les maîtres, en plus de leurs fonctions traditionnelles, à jouer un rôle de soutien psychologique et de marqueurs tardifs et incertains de la loi qui n'est pas nécessairement le rôle qu'ils s'assignaient au départ.

Une hypothèse plausible est donc que, pour l'essentiel, il n'y a pas ou pas tant crise de l'institution scolaire que crise de la société, et qu'en conséquence les remèdes à la crise de l'école sont à chercher en dehors d'elle.

D'où la *question n° 5* : peut-on considérer que l'essentiel des problèmes que connaît l'institution scolaire et universitaire en France sont en fait des problèmes d'ordre économique, culturel et social, si bien qu'il est illusoire d'espérer y porter remède par des réformes du système d'enseignement ?

Cette question, si on la radicalise et si on la couple avec la question n° 4, en appelle en fait aussitôt une autre. *Question n° 6* : si l'essentiel des problèmes que connaît l'institution scolaire et universitaire en France est en fait d'ordre économique, culturel et social et si, secondairement, la condition pédagogique première de la réussite scolaire réside dans l'autonomie laissée aux équipes enseignantes, la première et la plus urgente réforme à entreprendre n'est-elle pas de décréter un moratoire sur toute réforme nationale, de faire confiance aux équipes d'enseignants et, les

libérant ainsi des multiples contraintes imposées par la réformite ministérielle aiguë³ qui consomment une bonne part de leur énergie, de leur laisser du temps pour négocier eux-mêmes l'évolution souhaitable des contenus et des méthodes ?

La question des contenus

Cette solution, séduisante à nombre d'égards, et qu'il ne serait peut-être pas malvenu de défendre avec force, se heurte néanmoins à diverses difficultés qui ne manqueraient pas de survenir rapidement.

La première, sans doute pas dirimante, est celle qui a trait à l'idéal d'unité du service public et de l'enseignement. Tous les élèves (ou étudiants) doivent en principe recevoir un enseignement de même qualité et au contenu en conséquence identique, quels que soient le niveau de revenu, le lieu de résidence, les croyances religieuses ou l'origine culturelle de leurs parents. Or il est clair que, si on laisse les équipes enseignantes s'adapter à la spécificité des populations auxquelles elles sont confrontées, on ne pourra pas continuer à faire croire bien longtemps que l'enseignement est le même pour tous et partout⁴. Mais qui le croit encore ? Et donc, *question n° 7*, plutôt que de corseter les programmes et les méthodes pour les adapter de force à une norme universaliste qui s'autoréfute chaque jour davantage, ce qui ne profite en définitive qu'au secteur privé – parce que celui-ci est un peu plus souple –, ne faudrait-il pas accorder la plus grande autonomie aux équipes enseignantes dans l'interprétation de normes universelles communes mais minimales ?

Tout le problème est de définir ces normes universelles minimales communes. Ou encore le socle de connaissances communes. Pour l'enseignement primaire (jusqu'au collège ?), tout le monde s'accorde à reconnaître que le minimum est de savoir effectivement lire (couramment), écrire (et rédiger), compter. Ce minimum est en fait déjà énorme si l'on en juge par les difficultés récurrentes de nombre d'étudiants sur ces divers plans. Encore démultipliées dès qu'il s'agit de lire ou d'écrire dans une langue étrangère.

3. Comme dans les entreprises privées, l'injonction à la réforme ininterrompue et la gestion par le stress semblent être devenues le mode de « gouvernance » de base de l'Éducation nationale. Les universités sont les victimes privilégiées de ce déferlement de pseudo-réformes qui permettent au ministère et aux technostructures académiques de faire semblant de s'activer en différant éternellement toute réflexion et toute action en profondeur. Pour que rien ne change, il faut tout changer en permanence, mais seulement les étiquettes sur les vieux bocaux. Cette activité prend beaucoup de temps. Elle permet aussi de donner le pouvoir aux confectionneurs et aux colleurs d'étiquettes au détriment de ceux qui se préoccupent de ce qu'il y a dans les bocaux.

4. On constate ainsi que les enseignants en ZEP surnotent leurs élèves de 4 points, *i.e.* ces derniers ont une moyenne en contrôle continu supérieure de 4 points aux notes qu'ils obtiennent au brevet.

Les considérations qui précèdent ont pu sembler faire fi de l'idéal d'égalité scolaire et abandonner les élèves aux aléas de leur situation géographique ou socio-économique. À l'encontre de cette impression, *question n° 8*, l'Éducation nationale ne doit-elle pas s'assigner comme impératif catégorique une obligation absolue de résultats à la fin du primaire quant au lire (couramment), écrire (et rédiger), compter ? En clair, ne faut-il pas poser comme impératif catégorique qu'aucun élève, sauf difficultés psychologiques avérées à traiter comme telles, ne doit pouvoir quitter l'enseignement primaire sans la parfaite maîtrise de ces trois opérations et que tous les moyens doivent être mis en œuvre à cette fin ?

La définition des éléments d'un socle commun de connaissances constituant la part spécifique de l'enseignement secondaire général est plus délicate. Elle semble devoir s'inspirer de deux ordres de considération assez différents. D'une part, ce socle doit en principe comporter des connaissances suffisamment variées et précises pour permettre aux élèves de suivre ultérieurement toute orientation désirée⁵. De l'autre, et l'on touche ici à la dimension proprement éducative, il doit permettre un accès à la citoyenneté, ou, si l'on préfère un langage moins désuet, une pleine inscription dans la communauté politique et civique. Et le problème ainsi posé excède considérablement ce qui est regroupé sous l'étiquette peu avenante d'éducation civique (voire juridique et sociale) et qui n'aboutit le plus souvent qu'à générer un ennui insondable. Non, la question centrale est celle de la représentation que la communauté politique, ici la France, entend donner d'elle-même et faire partager. On a assez moqué le fameux « nos ancêtres, les Gaulois » et dénoncé le chauvinisme des anciens manuels pour qu'il soit inutile d'y revenir. Reste qu'il faut bien donner une image de la communauté nationale (ou post-nationale, comme on voudra). Et d'autant plus qu'une bonne part du rejet de l'école dans les « quartiers », rejet de plus en plus violent, n'est pas seulement celui d'une machine à apprendre qui, pour un certain nombre d'élèves, ne débouche sur aucun emploi ; il est, plus généralement, le rejet d'une communauté nationale qui sait d'autant moins s'ouvrir qu'elle doute de plus en plus d'elle-même, et qui peut d'autant moins intégrer qu'elle se désintègre.

Face à cette évolution, face plus généralement à la mondialisation, il semble qu'il faille s'orienter dans deux voies apparemment opposées mais en fait complémentaires : 1° sortir d'un point de vue trop hexagonal et donner aux élèves une claire perception de l'histoire du monde, et plus spécifiquement de l'histoire des grandes civilisations et des grandes religions ; 2° assumer l'histoire spécifique de la France et de sa culture, dans ses aspects « positifs » et « négatifs », en transmettant aux élèves les savoirs qui leur permettent de participer d'un monde commun avec les générations antérieures. Quand on

5. Mais à partir de quand faut-il faire droit à la différence et à la diversité des trajectoires anticipées ?

voit les difficultés rencontrées par Régis Debray pour introduire l'histoire des religions en France, on se dit que ce type de combat n'est pas gagné d'avance. *Question n° 9* : l'histoire des religions et des grandes civilisations ne devrait-elle pas faire partie du socle des connaissances communes de l'enseignement secondaire ? Cette question est à inscrire dans le cadre d'une réflexion plus générale sur les savoirs nécessaires à la constitution d'un humanisme démocratique renouvelé aujourd'hui. Vaste débat.

D'où, pour terminer, la *question n° 10* : quelles autres questions vous semble-t-il urgent de soulever ? »

Voilà donc les questions que nous adressions, il y a quelques mois, aux auteurs potentiels de ce numéro. Comment s'organisent leurs réponses qui, bien entendu, ne traitent que de certaines d'entre elles ? Même si ce découpage est pour partie discutable, il ne semble pas trop artificiel de regrouper les réponses reçues en deux grands blocs. Le premier, qui réfracte à sa manière l'état actuel de la querelle de l'école, atteste de la crise qui est, nous le notions, à la fois crise de l'école et, plus profondément, crise de la pensée sur l'école. Le second regroupe tout un ensemble de contributions qui esquissent et précisent les premiers contours d'une pensée anti-utilitariste de l'école.

QUELLE CRISE DE L'ÉCOLE ?

Mais, d'abord, est-il si sûr que l'école soit en crise ? Davantage en crise qu'elle l'a toujours été, comme toute institution humaine ? Sur ce point, il semble que le consensus soit à peu près unanime : oui, il y a bel et bien crise. Les désaccords portent sur la question de savoir ce qui est en crise, sur l'analyse des causes et sur les remèdes envisagés. Quant au diagnostic de la crise, il prend en considération quatre points principaux.

1. Pour commencer, il ne fait plus guère de doute que le projet de diminuer les égalités sociales *via* un égal accès de tous à l'école, à travers l'école unique, est un échec. Un échec paradoxal et qui peut d'abord ressembler à un triomphe puisque, entre 1945 et aujourd'hui, la proportion des bacheliers d'une classe d'âge est passée de 4 % à un peu plus de 60 % d'une génération (dont 22 % sortent de l'enseignement supérieur avec au moins une licence). Difficile donc, de prime abord, de ne pas conclure que « le niveau monte ». Pourtant, conclut le sociologue de l'éducation Jean-Pierre Terrail dans *De l'inégalité scolaire* [2002] : « Quatre décennies de mobilisation contre l'échec scolaire ont permis une sorte de révolution culturelle de masse. Mais l'écart des chances de réussite selon l'origine sociale n'a pas bougé d'un iota » [p. 12]. L'explication du paradoxe est simple : l'augmentation

spectaculaire du pourcentage des bacheliers est due à la création de multiples filières. « La progression des scolarités populaires s'est principalement réalisée dans les filières les moins valorisées de l'enseignement secondaire et en quatre décennies l'inégalité des chances de réussir un bon parcours scolaire n'a pas été le moins du monde affectée par la création d'une école unique » [Terrail, 2005, p. 13]. Évolution confirmée par Marie Duru-Bellat et Agnès Van Zanten⁶ qui observent que « la sur-représentation des milieux aisés dans la série scientifique, la série d'excellence scolaire, s'est plutôt accentuée pendant les années 1960-1975 ». À quoi il convient sans doute d'ajouter les exhortations officielles à la mansuétude des correcteurs⁷ qui n'est pas pour rien dans l'augmentation spectaculaire de la réussite aux examens.

Spectaculaire mais trompeuse augmentation du nombre des bacheliers, donc. Tout se joue en fait dans l'apprentissage et la maîtrise de la culture écrite, raison d'être par excellence de l'institution scolaire. De ce point de vue, écrit J.-P. Terrail, on peut distinguer trois grands flux d'élèves. Un gros tiers (35 %), celui qui obtient un bac d'enseignement général, s'est à peu près assuré cette maîtrise et se voit offrir une large gamme de possibilités universitaires et professionnelles. 15 % d'élèves ont raté radicalement cet accès à la culture écrite et se retrouvent en situation d'éjection. Enfin, 50 % connaîtront des difficultés variables liées à des positions sociales inférieures, marginalisées ou reléguées [*ibid.*, p. 13]. Comme – toutes les études l'attestent – la réussite scolaire individuelle dépend au premier chef du niveau moyen des classes et des écoles dans lesquelles on se trouve, la clé du succès scolaire est la connaissance des bonnes filières, accessible uniquement aux parents des classes dominantes et plus particulièrement aux enseignants.

6. Marie Duru-Bellat et Agnès Van Zanten (sous la dir. de) [2006, p. 47]. François Ascher [2006, p. 30] écrit pour sa part : « Aujourd'hui, l'école fonctionne de fait comme un facteur d'aggravation des inégalités sociales. Les chiffres sont connus, mais l'un des plus spectaculaires est certainement le fait qu'un enfant d'ouvrier agricole a moins de 0,5 % de chances d'intégrer une grande école ; un fils d'ouvrier qualifié moins de 1,2 % ; un enfant d'employé 4 %, tandis que ce chiffre est de 21 % et plus pour les enfants des chefs d'entreprise, des professeurs, des ingénieurs, des membres des professions scientifiques et libérales. »

7. C'est sur ce point qu'insiste Jean-Paul Brighelli dans son livre à succès, *La Fabrique du crétin* [2005]. Il écrit : « Il faut enfin dévoiler aux parents le secret le plus mal gardé de l'Éducation nationale : si l'on mettait aux élèves de terminale les notes effectivement portées sur les copies, le taux de réussite ne dépasserait pas 50 % » [p. 127]. On aimerait en savoir plus sur la réalité et la provenance de ce chiffre. Indépendamment même de toute consigne ministérielle, explicite ou non, la « loi de Posthumus » – du nom de Karl Posthumus qui observait en 1947 la tendance des enseignants à « ajuster leurs exigences de façon à toujours retrouver la même distribution de notes autour d'une même moyenne » [cité par Terrail, 2002, p. 56] – suffit à expliquer l'amélioration mécanique de la réussite. Si on y ajoute, à l'université, la règle de compensation obligatoire des notes et la grande répugnance des enseignants à mettre des notes inférieures à 8 (histoire de couper court à toutes les demandes d'explication et de justification), on comprendra qu'il soit très difficile à un étudiant qui suit vaguement les cours et qui rend à peu près les travaux demandés d'échouer.

Entre toutes ces filières et ces établissements s'établit une subtile hiérarchie à la fois inavouable et tacite, mais au bout du compte connue ou devinée de tous qui est aussi, comme le note François Dubet, une « échelle du mépris » [Dubet, 2004, p. 31].

Au bout du compte, il apparaît que les efforts entrepris en vue de lutter contre ces inégalités et contre cette hiérarchie du mépris – création des ZEP (zones d'éducation prioritaire), établissement de la fameuse carte scolaire – sont restés modestes et sans résultat, à supposer même qu'ils n'aient pas été contre-productifs. Une étude récente établit que les ZEP n'ont finalement reçu que peu de postes et d'heures complémentaires. Le surcoût de la masse salariale (8 %), entièrement affecté à l'attribution de primes aux enseignants, est compensé par le fait qu'il s'agit d'enseignants jeunes et au traitement peu élevé. Les auteurs concluent : « La mise en place des ZEP n'a eu aucun effet significatif sur la réussite des élèves, mesurée par l'obtention d'un diplôme, l'accès en quatrième, en seconde, et l'obtention du baccalauréat⁸. » À l'arrivée, les résultats du système ne sont pas brillants. Selon l'historien Jacques Marseille, « 38 % seulement d'une classe d'âge en France obtient un diplôme permettant d'espérer l'accès à un "bon" emploi, contre 80 % en Nouvelle-Zélande et en Suède, 73 % en Finlande, 70 % en Pologne et en Hongrie » [Marseille, 2006, p. 62]. Aujourd'hui, avec l'école unique, comme hier avec l'école duale (le primaire pour le peuple, le secondaire pour l'élite), « l'institution scolaire prend en charge la sélection sociale », conclut J.-P. Terrail [2005, p. 15].

2. Controversée et sujette à discussion, la baisse du niveau moyen ne fait malgré tout guère de doute en ce qui concerne la maîtrise des exercices scolaires traditionnels, le fameux triptyque du lire-écrire-compter. Une dictée du BEPC de 1988 a été donnée à refaire par le collectif « Sauver les lettres » en 2004 (www.sauv.nat/eval2004.php) à 2 500 élèves de 3^e. Résultat : 56 % de zéros à critères inchangés, là où il n'y en avait que 28 % quatre ans plus tôt⁹. Le ministère de l'Éducation nationale a fait refaire en 2005 à 3 000 élèves du même âge les épreuves du certificat d'études des années 1923, 1924 et 1925, toutes choses égales d'ailleurs. Résultat : les élèves actuels commettent en moyenne 2,5 fois plus de fautes, 33 % seulement réussissent le problème de mathématiques que résolvaient 80 % des élèves d'alors, un tiers seulement sait faire une règle de trois et 30 % seulement savent poser et calculer $27,5 \times 33$ [Marseille, 2006, p. 63]. Et ce

8. Roland Bénabou, Francis Kramarz et Corinne Prost [2006, p. 5]. Il est évidemment possible de soutenir, comme le commentateur de l'étude, Marc Gurgand, que les ZEP ont au moins empêché la dégradation de la situation « alors même que les difficultés des élèves et les conditions de travail des professeurs empiraient ».

9. En 2000 donc, où le même test avait été réalisé auprès de 1 800 élèves. [Cité par Brighelli, 2005, p. 69-70.]

qui est vrai de l'orthographe et des mathématiques élémentaires l'est sans doute plus encore de la maîtrise de la grammaire et de la compréhension de la structure des phrases, ceci expliquant d'ailleurs cela puisque la compétence grammaticale est la condition à la fois de la maîtrise de l'orthographe et de l'intelligence mathématique. Peut-être très probablement le niveau monte-t-il dans d'autres champs du savoir¹⁰, mais il est difficile de soutenir que tel est le cas en ce qui concerne les missions de base de l'école. Le pire étant ici, comme le relèvent, dans des perspectives fort différentes, aussi bien F. Dubet que J.-P. Terrail ou J. Marseille, que l'école semble se résigner à cet échec et laisse sur le carreau les 15 % voués à l'illettrisme et à l'analphabétisme.

3. Au-delà de ces constats rapides de la crise de l'école, et touchant maintenant au plus profond à la pensée de l'école, la question troublante qu'il faut soulever est celle des rapports complexes et ambigus qui existent entre idéal démocratique et idéal scolaire. Idéaux coextensifs, indissociables pouvait-on, devait-on penser jusqu'à il y a peu. La République, la démocratie seraient d'autant plus fortes, vivantes et dynamiques que l'ignorance reculerait et que les citoyens seraient mieux et davantage instruits. Réciproquement, il était du devoir d'une république démocratique d'apporter éducation et instruction à tous. Force est pourtant de se demander si nous n'assistons pas désormais à un « retournement de la démocratie contre l'éducation », écrit Marcel Gauchet [2003, p. 27]. Retournement lié au « passage subreptice d'un projet de démocratie *par* l'école à une visée de démocratie *dans* l'école » [*ibid.*, p. 40]. Entendre placer l'enfant au cœur de l'école, c'est en fait y ériger l'individu en maître absolu, car « ce n'est pas de l'enfant en tant qu'enfant qu'il est question, mais de l'enfant en tant qu'individu » [*ibid.*]. Du coup, la tendance à l'individualisation « l'emporte sur tout le reste ». Il faut alors affronter la « question vertigineuse mais à laquelle on ne peut échapper : l'entrée de la démocratie dans l'école n'a-t-elle pas pour effet en réalité de retourner la démocratie contre la possibilité même d'une école ? » [*ibid.*, p. 42]. À quoi il convient d'ajouter que ce triomphe de l'individu ne peut être à terme que celui d'*Homo œconomicus* et du marché.

La nature paradoxale du lien entre école et démocratie peut encore être soulignée sous un autre angle. Supposons même que l'école atteigne l'ambitieux et hyperdémocratique objectif de former 80 % de détenteurs du baccalauréat, serait-elle juste et démocratique pour autant, se demande François Dubet ? Rien n'est moins sûr, car que penseraient d'eux-mêmes les

10. H. Hamon explique, par exemple, que les fameux titulaires du certificat d'études ancien ignoraient tout de l'ADN (*Libération*, 9 septembre 2006). Certes, mais la liste de tout ce que ceux-ci ne pouvaient qu'ignorer serait interminable, du premier vol vers la Lune à l'assassinat de Kennedy, à la révolution culturelle chinoise ou aux dernières versions des jeux vidéo à la mode, etc. Ne faut-il pas comparer ce qui est comparable ?

20 % ayant échoué ? Il ne suffit pas en effet de faire fonctionner une école méritocratique, fondée sur l'égalité des chances. Nous savons bien, écrit F. Dubet, « qu'une école qui détruirait et humilierait les vaincus ne serait pas juste » [2004, p. 9]. Or le risque de cette humiliation est renforcé par la fiction de l'école unique appliquant une pédagogie en principe destinée à tous et non plus aux seuls héritiers. L'école injuste et inégalitaire d'hier avait au moins cet avantage que « l'injustice sociale [y] était si manifeste qu'elle préservait paradoxalement l'individu du risque de perdre l'estime de soi » [*ibid.*, p. 27]. Avec la démocratisation rhétorique de l'école, l'élève « a non seulement le droit mais aussi le devoir d'espérer la plus grande réussite scolaire et sociale ». Tout se joue comme si « les résultats scolaires des élèves étaient la conséquence directe de leur travail, de leur courage, de leur attention » [*ibid.*, p. 28]. Contradiction, injonction paradoxale : « [Ils] sont tous considérés comme fondamentalement égaux tout en étant engagés dans une série d'épreuves dont la finalité est de les rendre inégaux » [*ibid.*]. « Ainsi, conclut F. Dubet, l'élève qui échoue apparaît comme le responsable de son propre échec et, en même temps, son égalité fondamentale est préservée puisque tout se passe comme s'il avait décidé "librement" de ses performances scolaires en travaillant plus ou moins » [*ibid.*, p. 29]. Les conséquences délétères de ce qu'on pourrait appeler « les fausses promesses de la démocratisation » sont relevées également par Stéphane Beaud dans *80 % de réussite au bac, et après ?* [2004], qui analyse le jeu de dupes que cet objectif a constitué pour les classes populaires et le quantum de désespoir et de haine engendré chez ceux qui se sont sentis engagés par la promesse reçue.

On pourrait synthétiser les problèmes ainsi évoqués en actualisant et en transposant la vieille dialectique marxiste de la paupérisation absolue et relative. L'accumulation du capital doit-elle se traduire par la dégradation absolue du niveau de vie des dominés et exploités – paupérisation absolue – ou seulement par le fait que, même si leur niveau de vie augmente en termes objectifs, la part des salaires dans le revenu national décroît au regard de celle des profits – paupérisation relative ? La difficulté propre à cette distinction est que personne ne sait définir un niveau « objectif » de la richesse. Plus précisément, on peut très bien concevoir une situation dans laquelle les plus démunis (ceux dont se soucie Rawls, par exemple, pour définir la justice) possèdent et consomment toujours plus de biens, mais où pourtant ils se sentent chaque jour plus pauvres eu égard à l'enrichissement plus que proportionnel des plus riches et au luxe inouï et à la morgue qu'ils déploient. Dans un tel cas, qui est sans doute plus fréquemment la règle que l'exception, la paupérisation relative devient directement et immédiatement paupérisation absolue. C'est sans doute quelque chose du même ordre qu'engendre désormais le système scolaire français. Quoique produisant toujours plus de diplômés, de bon ou de mauvais aloi, et même s'il permettait

effectivement au niveau moyen de monter absolument, il le fait dans une logique et selon des modalités si hiérarchiques et inégalitaires qu'il engendre infiniment plus de frustration et de ressentiment que de contentement.

Dans une certaine mesure, il est donc permis de penser que, dès lors qu'on ne se donne pas les moyens de le réaliser au moins partiellement, c'est la proclamation même, la promulgation de l'idéal de démocratisation de l'école qui la rend de plus en plus antidémocratique¹¹. Sur ce point, hormis les dirigeants syndicaux qui persistent à proclamer que tous les problèmes se résoudront par la diminution du nombre d'élèves par classe¹² et par l'augmentation des moyens, ou les experts pédagogiques qui veulent croire que, si échec il y a, c'est parce qu'on n'a pas assez suivi leurs conseils, tous les analystes sérieux pourraient assez aisément s'accorder. Les divergences portent sur les conclusions qu'il est permis de tirer du constat de l'échec, voire de l'autoréfutation et de l'autodestruction d'un idéal de démocratisation scolaire qui ne se donne pas les moyens de ses ambitions. Faut-il renoncer à l'idéal ? Le redéfinir ? En rabattre sur lui ? Faire des économies en renonçant à courir après des chimères ? Ou, au contraire, le réaffirmer plus fortement quitte à modifier radicalement les modalités de sa réalisation et à lui consacrer des ressources plus substantielles ?

C'est sur ce point que les débats font rage, même s'ils sont rarement formulés en ces termes et de manière aussi explicite. L'autre question principale, complémentaire et essentielle, étant celle de savoir dans quelle

11. Et cela parfois de manière quasi directe et mécanique. C'est ainsi que la création des zones d'éducation prioritaire (ZEP), destinée à remédier à l'échec scolaire des populations défavorisées, a contribué au bout du compte à les ghettoïser et à renforcer l'échec. 64 % des enfants y ont des pères ouvriers ou inactifs, 24,1 % sont de nationalité étrangère, contre 4,3 % pour le reste des collèves français. Une étude réalisée sur l'académie de Bordeaux témoigne de l'état d'apartheid ainsi créé : 17 % des collèves accueillent entre 20 et 40 % des élèves d'origine maghrébine, africaine ou turque alors qu'ils représentent moins de 1 % dans 81 autres établissements. J. Marseille, à qui nous empruntons ces données [2006, p. 64], conclut : « En provoquant la fuite des populations les plus concernées par l'avenir de leurs enfants, la politique des ZEP a finalement fait pire que mieux. » Personne n'ignore que le même processus est en train de se rejouer, à plus grande échelle et plus généralement, entre le secteur public et le secteur privé.

De son côté, Yazid Sabeg, président du Comité d'évaluation et de suivi de l'Agence de rénovation urbaine, écrit dans le journal *Libération* du 14 septembre 2006 que « la carte scolaire, conçue il y a plus de trente ans pour assurer la mixité sociale nourrit aujourd'hui l'apartheid [...] Un tiers des parents – parmi les plus favorisés – la contourne, près de la moitié des enfants issus de l'immigration sont scolarisés dans moins d'un dixième des collèves » [p. 29]. À partir du moment où les quartiers sont eux-mêmes ségrégués, assigner les élèves à l'école de leur quartier, c'est les assigner à la ségrégation scolaire. « Une vraie action antighetto devrait donc *a minima* comporter la traversée des quartiers de relégation par une ligne de bus ou de tramway qui desserve les établissements des communes socialement plus favorisées », conclut Y. Sabeg, rejoint par Chantal Duchêne [*ibid.*] : « La sectorisation le long des lignes de transport collectif permettrait d'atteindre à la fois les objectifs de proximité et de mixité sociale. »

12. Dont aucune étude ne démontre qu'elle produit en tant que telle des effets positifs. Cf. pourtant une étude de l'économiste Thomas Piketty [2004] qui semble l'établir.

mesure c'est l'école en général qui est en crise, dans tous les pays développés, ou dans quelle mesure c'est d'abord l'école à la française qui est malade comme pourraient le laisser croire les mauvais résultats des écoliers et lycéens français dans les comparaisons internationales, et cela malgré des dépenses considérables en faveur de l'enseignement secondaire (au détriment d'un enseignement supérieur en voie de tiers-mondisation et de clochardisation accélérées).

I. CRISE DE L'ÉCOLE, CRISE DE LA PENSÉE SUR L'ÉCOLE

Voilà le cadre général du débat qu'il fallait rappeler à grands traits pour mieux comprendre le statut et la portée des textes réunis dans ce numéro.

a) *L'école entre déshérence et espérance*

Qui s'ouvre par deux portraits de la déshérence scolaire, celle qui frappe les 15 % d'exclus et une partie des 50 % d'élèves au destin scolaire et social incertain. Nous ne manquons pas de descriptions de l'ordinaire scolaire dans les quartiers de relégation et de ce qu'il peut avoir de sinistre et de décourageant¹³. L'intérêt des deux textes placés en début de ce recueil est qu'ils donnent la parole directement aux premiers intéressés, les élèves eux-mêmes, ceux justement qui ne devraient pas pouvoir mettre en paroles le sort qui leur est fait puisque, selon les critères scolaires, ils ne savent ni écrire ni (bien) parler. L'inventivité déployée par les rappeurs devrait convaincre du contraire. Et les quelques pages de *Thomé Ryam*¹⁴ attestent à l'envi qu'on peut être un véritable écrivain tout en n'ayant que mépris et pitié pour l'école (ce n'est pas une première, il est vrai...). Ce même rejet radical et sans appel qu'on trouve chez les élèves d'un collège d'une ZEP du nord de Paris qui ont accepté de parler en confiance à *Grégoire Pauze*¹⁵.

Le contraste est grand entre ce désintérêt radical envers l'école et les grandes espérances qu'il est permis de nourrir pour un savoir humaniste pluraliste et universalisable tel qu'*Edgar Morin* tente inlassablement de le redéfinir. Et il n'y a sans doute pas de tâche plus urgente, en effet. Car le fait premier est là : massivement, l'école ennuie. Ce n'est pas intrinsèquement dramatique, elle l'a toujours fait. C'est son rôle en quelque sorte. Reste qu'il faut absolument distinguer entre l'ennui nécessaire, celui de la répétition, par exemple, passage obligé vers la maîtrise et le plaisir de la compréhension, et l'ennui qui n'est susceptible de déboucher sur aucun plaisir, aucune

13. Cf. par exemple *Collèges de France* de Mara Goyet [2003].

14. Extraites de son livre *Banlieue noire* [2006] (avec une préface de Lilian Thuram).

15. Mais tous ne deviendront pas écrivains et la tendance générale est plutôt à une dégradation dramatique de la maîtrise du langage...

passion future. Que peut donc être aujourd'hui un savoir qui ne soit pas voué à l'ennui éternel, un savoir vivant que tous désirent s'approprier ?

De toute évidence, même si on savait le définir, encore faudrait-il s'entendre sur la bonne manière de le transmettre, d'y sensibiliser les élèves et de le leur faire aimer. Qu'est-ce qu'enseigner ? Les mathématiques les plus pures, la poésie la plus sublime, la philosophie la plus profonde doivent rester à jamais lettre morte aussi longtemps que personne ne montre comment s'y rapporter et s'approprier le code sans lequel elles ne sont rien. À côté de l'esquisse de savoir moderne idéal donnée par E. Morin, on lira avec un grand intérêt la caractérisation du bon professeur que dégage si finement *Gilles Gagné* dans une conférence devant le Congrès de l'alliance des professeurs de Montréal. « Je peux nommer, écrit-il, celle qui m'a fait découvrir Mahler, celui qui m'a montré où il y avait des cerises à grappes, ceux qui ont arraché des choses à la fluidité du monde, qui les ont isolées du reste pour les mettre au centre de mon attention, qui leur ont donné du sens à mes yeux. Je sais aussi que seules des personnes qui avaient un "certain sens" à mes yeux ont pu faire cela. » L'essentiel n'est-il pas dit ? L'idéal de l'école n'est-il pas en effet de faire transmettre un savoir qui ait sens et consistance par des représentants de ce savoir qui fassent sens eux-mêmes auprès des destinataires de l'enseignement ? Plus spécifiquement, « ramené à des "formules", voici en gros ce que j'ai à dire, poursuit G. Gagné : qu'est-ce qu'enseigner ? Enseigner, c'est désigner, en tant que représentant d'une collectivité, les routes qui mènent aux formes supérieures du *monde commun*. Qu'est-ce que l'on enseigne ? On enseigne en tout premier lieu, et sans s'en rendre compte, son propre *rapport* passionnel à la chose qui fait l'objet de l'enseignement. Comment enseigne-t-on ? On enseigne dans le cadre et par le détour d'une *institution* ».

Face à la déshérence, voilà donc située l'espérance, caractérisé l'idéal régulateur d'une école qui fasse sens tant par les savoirs qu'elle transmet que par la personnalité de ceux qui les dispensent. Il faudra revenir sur ces deux points. Mais dans l'immédiat, il faut aussi et d'abord faire avec l'école telle qu'elle existe ou au moins partir d'elle. C'est ici qu'on retrouve aussitôt la question centrale que soulève inmanquablement l'échec de la démocratisation par l'école. Faut-il pour y pallier dispenser « toujours plus d'école » à tout prix, ou bien reconnaître le côté contre-productif de la multiplication des diplômés dont la valeur du diplôme décroît plus vite que leur nombre ne s'accroît et poser que « plus d'école » risque vite d'équivaloir à « trop d'école¹⁶ » ? C'est cette seconde position que défendent *François Dubet* et *Marie Duru-Bellat* dans leurs livres¹⁷ et dans des tribunes parues dans *Le Monde* et *Libération*. À quoi *Tristan Poullaouec* objecte que, malgré

16. Cf. le n° 10 de la revue *Cosmopolitiques*, « Trop d'école », 2005.

17. Cf. de Marie Duru-Bellat, *L'inflation scolaire* [2006].

tout, pour les enfants d'ouvriers et des milieux populaires, l'obtention d'un diplôme de l'enseignement supérieur permet l'accès à une meilleure position sociale que son absence. On lira ici leurs échanges. Qui donnent envie de donner raison aux deux parties. Faux débat ? Ce ne serait pas la première fois que ce qui est profitable pour les individus membres d'une classe sociale – l'entrepreneur ou le paysan innovateur par exemple – se révélerait préjudiciable pour la classe considérée dans son ensemble, lorsque la généralisation de l'innovation, individuellement profitable à ses premiers porteurs, débouche sur la surproduction et la mévente pour tous. En fait, en arrière-plan des arguments factuels, on devine sans peine les soupçons croisés : celui que certains voudraient toujours plus de postes et de crédits pour l'Éducation nationale sans se soucier des effets produits, ou bien celui qui d'autres souhaitent en fait se débarrasser de l'obligation morale et politique de pourvoir à l'éducation, à la promotion et à la dignité de tous.

b) Crise de la pensée

De tels soupçons seront de plus en plus courants et inévitables aussi longtemps que n'aura pas été surmontée la crise de la pensée sur l'école dont le trait principal est que, désormais, plus personne ne peut dire avec certitude, en toute bonne foi et bonne conscience, ce qui est réactionnaire ou progressiste, de droite ou de gauche. Ainsi peut-on voir, par exemple, un Nicolas Sarkozy opposer au Parti socialiste sur l'école, et non sans quelques raisons, des textes de Jaurès ou de Blum¹⁸.

Franck Poupeau, animateur de la revue *Actes de la recherche en sciences sociales*, et *Sandrine Garcia* concluent ainsi leur analyse du blocage de la pensée sur l'école, incapable de la saisir dans toute sa systématicité sociale : « Le problème des critiques actuelles de l'école est qu'elles ne saisissent pas la cohérence de ces mutations du système d'enseignement, ce qui tient à la fois à une conception largement mythifiée de la "démocratisation" et à des analyses trop partielles de la constitution d'un marché de l'éducation. Si les gouvernements successifs n'ont rien eu à opposer à la marchandisation qu'une incantation à l'égalité scolaire, les forces syndicales et associatives ne savent brandir, face aux menaces pesant sur le caractère public du service d'éducation, que l'épouvantail de la privatisation. »

Pris en tenaille entre des gouvernements qui tirent en direction d'une adaptation de l'école au marché néolibéral sans pouvoir le dire et un appareillage syndical qui ne veut rien changer tout en faisant profession de vouloir à tout prix lutter contre l'échec scolaire, l'école est devenue ce que les auteurs appellent une *école de la remédiation*, dont la principale fonction est de proposer des remèdes imaginaires – la lutte contre l'échec scolaire en

18. *Le Monde* du 5 septembre 2006, p. 2.

lieu et place de la transmission des savoirs – aux maux qu'elle engendre. Une école qui crée des maladies pédagogiques iatrogènes, en somme ? Tout se passe en tout cas comme si la critique, la pensée de gauche « était restée “bloquée” à un état de la domination des classes populaires à l'intérieur du système scolaire dans les années 1960, sans voir que la massification a tout simplement remplacé l'élimination des élèves de catégories populaires par leur “conservation” en échec scolaire dans le système d'enseignement jusqu'à leur sortie. La fonction conservatrice de l'école s'exerce aujourd'hui aussi bien en préservant en situation de sous-sélection scolaire ceux qu'elle excluait dans l'état antérieur du système ». Le résultat probable de ce jeu de dupes et d'ombres chinoises n'est pas trop difficile à prévoir (n'y sommes-nous pas déjà ?) : « Le compromis entre l'État et les forces économiques pourra bien s'établir en favorisant l'implantation des écoles privées jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire, et l'enseignement en ligne pour le supérieur non obligatoire, des entreprises spécialisées dans l'éducation pouvant fournir les deux. Le service public d'éducation gardera ceux dont le marché ne veut pas et sans doute quelques formations vraiment sélectives, gratuites ou subventionnées, afin que l'élite de la nation puisse continuer à se reproduire, et cautionner à son tour ce fonctionnement du système d'enseignement. Dans ces conditions, rien ne servira de “défendre” le public contre la “menace” du privé, tous deux étant les éléments fonctionnels d'un même système. »

À la racine du problème posé par l'école, au cœur de la crise, montre dans le même sens *Christian Laval*, chercheur associé au SOPHIAPOL¹⁹ et à l'institut de recherche de la FSU, on trouve donc la question jamais clairement explicitée de l'adaptation à la norme utilitariste de concurrence et de rentabilité qui s'impose désormais partout et que préconisent d'ailleurs tous les organismes internationaux. Au nom d'un individualisme moral, la gauche de gouvernement, et notamment depuis le ministère de Claude Allègre, a largement fait sienne cette norme et renoncé en pratique à lutter contre les inégalités tant sociales que scolaires. Mais sans pouvoir le dire et l'assumer puisque ce serait explosif face à une opinion publique encore flattée à l'illusion scolaire et parce que la gauche ne peut pas heurter de front l'importante partie du corps enseignant qui reste attachée à l'ancienne norme du savoir républicain et à l'idéal de sa transmission au plus grand nombre. La droite est d'ailleurs prisonnière des mêmes contraintes. Voilà qui explique « un processus que l'économiste Annie Vinokur a qualifié de “changement sans réforme”. Évitant tout affrontement ouvert, soustrayant au débat public le sens des transformations en cours, les différents gouvernements français ont avancé, avec plus de prudence qu'ailleurs » dans l'application au domaine de l'éducation du programme néolibéral.

19. Laboratoire de sociologie, anthropologie et philosophie politiques de l'université Paris-X Nanterre.

S'appuyant sur Jaurès – selon lequel « quiconque ne rattache pas le problème scolaire ou plutôt le problème de l'éducation à l'ensemble du problème social se condamne à des efforts et à des rêves stériles », Ch. Laval montre bien comment les enjeux scolaires dépassent de beaucoup la seule question de l'école. La question posée est en définitive celle de savoir dans quelle mesure il faut sacrifier l'accession à une liberté collective au triomphe de la seule liberté individuelle – autrement dit, le politique à l'économique, le sens à l'utile. « Jaurès, écrit Laval, avait déjà nettement situé les limites “bourgeoises” d'un projet qu'il ne rejetait pas, mais qu'il voulait élargir à la visée de l'émancipation collective du peuple travailleur. » Ce qui supposait de revoir la pédagogie, les contenus et les méthodes, en les soumettant à l'idéal non plus de la seule maîtrise de ses pulsions par l'individu, mais à celui de la maîtrise de son destin historique par le peuple. On sait que ce n'est pas dans ce sens qu'a évolué l'école, et l'on peut même tenir que ce n'est pas dans cette direction que les disciples déclarés de Jaurès ont voulu la faire évoluer. Nous n'en sommes plus là. L'institution scolaire d'aujourd'hui est sapée par une double contradiction : entre son individualisme intellectuel qui vise idéalement la réalisation en chaque individu de l'humanité et la réalité des inégalités sociales et culturelles qui bloque l'acquisition des conditions morales et culturelles de l'autonomie individuelle ; entre son individualisme moral, exprimé souvent en termes politiques (la formation du citoyen), et son implication de plus en plus prononcée dans les logiques de consommation et de production.

Nous assistons donc à une crise morale de la gauche, source véritable de la crise de l'école qui n'est autre qu'une *crise de réciprocité*, dans la mesure même où les relations entre générations ne sont plus suffisamment organisées et symbolisées institutionnellement comme des rapports de don spéciaux, des rapports qui sont faits pour transmettre l'arbitraire même qui distingue et soude un ensemble social. Cet arbitraire porte un nom générique en sociologie et en anthropologie, celui de culture.

Où l'on touche directement à la problématique du don et à l'anti-utilitarisme que nous retrouverons dans un instant, avec une question clé : quel est l'ensemble des connaissances arbitrairement légitimes que l'école doit transmettre s'il ne s'agit pas exclusivement des connaissances utiles à la liberté des individus ?

c) *Le champ de bataille pédagogique*

Mais avant d'y revenir, il faut bien se résoudre à entrer dans les débats pédagogiques qui font rage, avec parfois une grande violence, sur le sens et la portée des nouvelles manières d'enseigner la lecture, la grammaire ou le français. On a vu avec Franck Poupeau, Sandrine Garcia ou Christian Laval des analyses clairement issues de la gauche, voire de la gauche de gauche,

prendre à complet rebrousse-poil le discours syndical ou politique dominant à gauche²⁰, celui en un mot qui a fait et fait toujours loi en matière éducative. Le lecteur éprouvera sans doute une surprise plus vive encore en lisant le plaidoyer implacablement et remarquablement argumenté de *Jean-Pierre Terrail*, directeur de collection aux éditions La Dispute, pas précisément à droite, en faveur de la méthode syllabique. Quoi ? Cette méthode syllabique récupérée par la droite, par Gilles de Robien et à propos de laquelle tout le monde à gauche et notamment les instituteurs syndiqués proclament qu'elle n'a pas de sens et qu'il n'y a de toute façon rien à débattre puisqu'il y a belle lurette que la méthode globale a été abandonnée et qu'on enseigne aujourd'hui en fonction d'une méthode mixte supposée mieux adaptée à la diversité des élèves ? J.-P. Terrail – avec un argumentaire très différent de celui de Gilles de Robien, faut-il le préciser ? – démontre au contraire qu'il y a là un enjeu essentiel puisque ce qui se joue en l'occurrence, ce n'est rien moins que l'accès premier à la logique abstraite de l'écrit, raison d'être de l'école et base de tout savoir non proprement oral. Or, cette rupture avec le sens oral commun sans laquelle il n'y a pas de cursus scolaire pleinement réussi possible, seule la méthode syllabique appliquée dès le début l'assure pleinement et notamment, contre toute attente, pour les plus défavorisés.

Il faut se déprendre ici de l'idée qu'il serait possible d'accéder *grosso modo* au sens et à la logique en ne prêtant guère d'attention aux contraintes formelles de la langue écrite. « Une étude comme celle d'Élisabeth Bautier montrant qu'au sortir du primaire, si les élèves de ZEP ont du mal à comprendre des textes simples, c'est [au contraire] parce qu'ils ne prêtent pas une attention suffisante à la matérialité du texte écrit (des signes graphiques menus comme la ponctuation ou les accords de conjugaison ne faisant pas sens pour eux) est très démonstrative à cet égard, écrit J.-P. Terrail. Les pédagogues qui estiment que les jeunes générations gagnent en compréhension ce qu'elles ont perdu en qualité formelle de la langue méconnaissent combien le sens ne peut advenir que par la forme. » Voilà qui, au-delà du seul cas de la querelle de la syllabique, interroge les représentations qui inspirent toutes les pédagogies modernes. J.-P. Terrail quant à lui conclut : « L'éducation était par nature, pour Durkheim, affaire d'autorité : le directivisme de la pédagogie traditionnelle identifiait l'élève, de fait, à une sorte de cire molle où inscrire l'empreinte des savoirs. Le progressisme pédagogique, dont l'audience accompagne la montée des classes moyennes salariées dans l'après-guerre, oppose à ce modèle l'image d'un enfant bon, intelligent, prompt à jouer mais guetté par l'ennui, qui ne peut apprendre que si l'on respecte ses spontanéités. Les sévérités anciennes sont condamnées au nom de l'exigence d'apprentissages plaisants et ludiques, avec une force de conviction qui finit par faire passer pour désuète toute notion de travail

20. Mais les appareils sont traversés par plus de contradictions et de tensions que cela n'apparaît au grand jour.

intellectuel et de plaisir de l'effort de pensée. Au regard de ce spontanisme pédagogique, la syllabique évoque trop le caractère organisé et systématique des apprentissages d'antan pour ne pas faire figure d'épouvantail réactionnaire. À l'expérience, en réalité, elle n'est ni de droite ni de gauche : elle est juste efficace. »

J.-P. Terrail, avec beaucoup d'autres qui vont dans le même sens, trouvera de nouveaux arguments à sa critique du progressisme pédagogique dans l'analyse très décapante que donne *Nayla Nafissa* des dérives de la pédagogie institutionnelle dans une classe relais expérimentale, apogée de « l'école de la remédiation » dont parlaient F. Poupeau et S. Garcia et dont le titre que lui a donné N. Nafissa dit crûment le sens profond : « C'est pire que s'il n'y avait rien... »

La démonstration de J.-P. Terrail doit être généralisée à l'enseignement de la grammaire et du français où les dégâts sont tout aussi considérables. Le remplacement des catégories grammaticales traditionnelles par des notions linguistiques supposées plus simples mais qui font problème chez les linguistes eux-mêmes, l'étude des œuvres littéraires non en fonction de leur temps et de leur contenu mais, là encore, de leur appartenance à divers genres dont personne ne comprend bien le statut, tout cela, avec la perte de l'orthographe, aboutit à une désespérante diminution de la maîtrise de l'écrit. Sur les aberrations de la réforme de l'enseignement du français et de la grammaire, on ne peut que renvoyer à l'excellent numéro que la revue *Le Débat* a consacré à ces thèmes (n° 135, mai-août 2005). Quand on constate qu'aucun des écrivains français connus auxquels ont été soumis les manuels de littérature du secondaire ne comprend ce qui est demandé aux élèves, il est clair qu'il est grand temps de s'alarmer sérieusement de ce qui est au minimum une rupture du lien entre les générations dont parlait Ch. Laval, mais aussi, plus gravement, une dilapidation en pure perte du capital littéraire accumulé. Comme le formule drôlement Régis Debray, « je n'entends goutte aux deux manuels qu'il [*Le Débat*] a eu l'obligeance de me faire tenir et ne m'en vanterai pas. Il est trop facile d'habiller son imbécillité en fausse supériorité. Devant la "continuité séquentielle", la "fonction actantielle", et les "textes à dominante fictionnelle", on n'a pas envie de faire son malin. On la boucle et on passe son chemin » [p. 78]. Pour avoir contribué comme on sait à l'apothéose d'une critique littéraire structuraliste, Tzvetan Todorov est particulièrement bien placé pour déplorer le triomphe de l'abstraction au lycée et la prétention à remplacer l'histoire de la littérature par l'enseignement « des six fonctions de Jakobson, des six actants de Greimas, de l'hétérodiégétique et de l'homodiégétique, de l'analepse et de la prolepse, etc. » [p. 59].

On le sait, c'est contre ces dérives de l'enseignement du français et de la littérature qu'est parti en guerre le collectif rassemblé sous l'étiquette « Sauver les lettres ». Trois de ses animateurs, *Michel Buttet*, *Agnès Joste*,

et *Robert Wainer*, relatent ici l'histoire de sa formation, expliquent le sens du combat mené et font le point de la situation aujourd'hui.

Il est donc possible de répondre clairement aux premières questions et aux hypothèses que formulait le document d'amorce de ce numéro du *MAUSS* reproduit plus haut.

Nous demandions si l'on pouvait considérer que les méthodes et les choix pédagogiques jouent un rôle déterminant dans le succès ou l'échec d'un système scolaire (*question n° 1*), dans quelle mesure les réformes mises en œuvre dans l'enseignement primaire et secondaire ces trente dernières années (abandon de la méthode syllabique, abandon des catégories grammaticales traditionnelles, réforme de l'enseignement du français, etc.) pouvaient être tenues pour responsables de la dégradation de l'école et de l'université, ou bien, au contraire, dans quelle mesure on pouvait considérer qu'elles ont permis d'éviter le pire ou en tout cas de faire face honorablement à l'accroissement considérable des effectifs scolarisés (*question n° 2*). Et encore : devait-on commencer à faire machine arrière toute ? Fallait-il restaurer la méthode syllabique, promouvoir le Bescherelle, le Boscher et le Lagarde et Michard, ou bien chercher encore autre chose, et quoi, et pour quoi ? (*Question n° 3*.)

La première réponse est : oui, la pédagogie, ou plus précisément le choix des méthodes et des contenus, joue un rôle tout à fait essentiel. De nombreuses études, notamment américaines, qui analysent les résultats sur un demi-siècle concluent que « le facteur statistiquement le plus puissant de la réussite ou de l'échec (avant l'appartenance socio-culturelle de l'élève), c'est précisément ce qu'il est convenu en France d'appeler "l'effet-maître" » [Deauvieu, Terrail, 2005, p. 58]. Et les enquêtes portant sur l'effet-maître attestent « la supériorité, sur le plan cognitif comme sur le plan de la motivation, de la méthode dite de *direct instruction*, une pédagogie préoccupée de l'enseignement plus que de la psychologie des élèves » [*ibid.*, p. 70]. Et plus précisément encore, « toutes les recherches et toutes les expérimentations ont systématiquement confirmé la bien plus grande efficacité, notamment avec les élèves en difficulté, des enseignements dont la conduite est clairement assurée par les maîtres et dont les contenus sont clairement explicités²¹ » [*ibid.*, p. 71].

Du coup, à la deuxième question, toutes les données que nous venons de rassembler ou de mentionner attestent assez qu'en effet, pour nous citer nous-même, « une sorte d'exaltation pédagogique s'est abattue sur notre

21. Sur l'importance et les modalités de l'effet-maître, cf. M. Duru-Bellat et A. Van Zanten [2006, p. 123]. Les facteurs décisifs semblent être la bonne gestion du temps scolaire, la capacité à enchaîner les activités sans rupture, ainsi que les « effets d'attente ». Quant à l'importance de l'héritage culturel (au double sens du mot culture), elle est de plus en plus revue à la baisse. Il joue en tout cas un rôle bien moins grand que la mobilisation scolaire. D'où la réussite supérieure, à milieu social d'origine équivalent, des enfants d'immigrés [*ibid.*, p. 206].

système scolaire, qui a produit des dégâts considérables ». Tout incite donc à accepter l'hypothèse que « dans cette évolution peut-être fatale un rôle décisif a été joué par une certaine conjonction ou collusion d'intérêts entre : représentants d'une nouvelle discipline en quête de légitimation, les sciences de l'éducation ; spécialistes autoproclamés de la formation des maîtres en quête de débouchés ; équipes ministérielles en quête de réformes susceptibles de passer pour démocratiques sans engager de dépenses et d'en imposer au corps enseignant en le faisant tenir pour responsable, du fait de son passéisme pédagogique, de l'échec de toutes les réformes passées, présentes ou à venir ; permanents syndicaux, enfin, d'autant plus enclins à jouer ce jeu (du côté des instituteurs notamment) qu'il leur permet à la fois de soutenir que les enseignants les moins diplômés (les plus nombreux) savent finalement des choses plus importantes – la pédagogie, les procédures – que les plus diplômés, d'afficher un savoir ésotérique sur lequel les parents d'élèves n'ont guère de prise, et de se poser en interlocuteurs permanents et incontournables des équipes ministérielles qui se succèdent ».

À quoi il convient sans doute d'ajouter, ce qui est tout aussi peu politiquement correct, une responsabilité particulière incombant aux mutations du corps des instituteurs, très différents aujourd'hui des instituteurs d'hier et des professeurs de l'enseignement secondaire. Formés par les IUFM qui ne valorisent pas précisément les contenus de savoir, au terme d'études secondaires moyennes et d'un redoublement fréquent dans le supérieur (une fois sur deux), « nombre d'entre eux arrivent ainsi à l'IUFM avec une maîtrise incertaine des savoirs de base qu'ils auront à enseigner » [Deauvieu, 2005, p. 49]. Ils se définissent plus volontiers comme des éducateurs que comme des enseignants titulaires d'un savoir. Voilà qui explique l'engouement autrement peu compréhensible de ce corps enseignant pour les pédagogies actives et sa « propension à "psychologiser" la difficulté intellectuelle », écrivent J.-P. Terrail et Jérôme Deauvieu. Et ils précisent : « Parce qu'il s'agit à plus de 80 % de femmes, leur position dans les rapports de genre les dispose plus volontiers à intérioriser la logique des pédagogies maternelles et "invisibles" [...] Et [parce qu'elles] sont de plus souvent issues des classes moyennes salariées, elles souhaitent que l'école mette en œuvre la conception de l'enfant-sujet qu'elles placent au cœur de leur éthique parentale » [Deauvieu, Terrail, 2005, p. 64-65]. *Chantal Mallet* quant à elle abonde dans ce sens à partir d'une expérience très variée d'enseignement, de la maternelle à l'élémentaire, de l'école d'application aux mouvements satellites de l'éducation nationale, de l'IUFM à l'Inspection académique, et insiste sur la nécessité de « dé-maternaliser » l'enseignement dès la maternelle en séparant plus clairement le temps du jeu de celui de l'apprentissage.

Voilà qui apporte beaucoup d'eau au moulin de la cause de *Laurent Lafforgue* dont l'éviction du Haut Conseil de l'éducation a fait beaucoup de bruit dans le landerneau du ministère et dans tous les milieux concernés

par la bataille de l'éducation. Et pour cause : L. Lafforgue, un de nos plus brillants mathématiciens, titulaire de la médaille Fields 2002, s'est vu prié de démissionner à peine nommé à ce Haut Conseil, suite à une lettre à son président dénonçant, dans des termes il est vrai particulièrement virulents, la mainmise des experts sur le ministère. Comme il l'explique ici, cette lettre destinée à rester privée a immédiatement circulé et mis le feu aux poudres. Outre cette lettre (il y a bien longtemps qu'elle n'est plus confidentielle...), nous reprenons ici deux textes de L. Lafforgue qui précisent le fond de sa pensée, le premier sur l'école en général et le second sur la tâche qui devrait être celle des instituteurs²². Or nous venons de voir à quel point leur rôle est en effet essentiel, et plus encore s'il est vrai que tout se joue à 6 ans, au CP.

Difficile de ne pas reconnaître dans ces textes très engagés et forts des arguments proches de ceux de Christian Laval ou Jean-Pierre Terrail et, plus profondément, une tonalité typiquement anti-utilitariste. Voisinage délicat avec un savant qui ne fait pas mystère de son catholicisme (et que certains taxent même d'intégrisme) ? À chacun d'en juger, ce qui sera d'autant plus facile que L. Lafforgue s'explique ici même très clairement sur ce point. Là encore, au-delà des procès d'intention et des assignations à des camps, ce qui importe, une fois le constat dûment établi de l'échec des politiques scolaires en France, c'est de savoir dans quelle direction il nous faut maintenant aller : vers un retour aux disciplines et à la culture de la troisième République comme beaucoup y aspirent ? Ou vers des pédagogies d'un autre type et vers une culture partagée définie autrement que par la seule tradition littéraire française ?

Ou bien, choix radicalement inverse à tous ceux qui ont été présentés jusqu'ici, vers une relativisation radicale des savoirs proprement scolaires, comme le suggère ici *Roger Sue* ? Ce qui frappe, en effet, dans la quasi-totalité des débats autour de l'école, c'est que, s'ils s'opposent sur la bonne manière de transmettre les savoirs scolaires, tous partent du présupposé que le savoir de l'école est non seulement intrinsèquement bon, le bon savoir, le seul savoir qui vaille véritablement, mais que, du coup, on ne peut pas être un humain accompli hors de sa possession la plus complète possible. C'est là oublier, soutient R. Sue, tout ce que l'institution école doit à son couplage et à son modelage sur l'atelier, l'usine et les lieux de mise au travail, et rabattre dramatiquement l'éducation sur l'enseignement. Or l'éducation s'opère aussi dans de multiples autres lieux que l'école, et il s'y transmet aussi tout un ensemble de savoirs – par exemple les savoir-faire associatifs – dont on ne voit en définitive pas pourquoi ils ne pourraient pas eux aussi faire l'objet d'une certification et d'une validation. Une telle perspective n'est pas sans périls – faut-il tout valider ? –, mais elle mérite en effet discussion.

22. Au moment où nous bouclons cet édit, L. Lafforgue nous signale qu'il vient de lancer avec quelques autres personnes, dont l'instituteur Marc Le Bris, un « Appel pour la refondation de l'école ». En voici l'adresse Internet : www.refondation-ecole.net

C'est en tout cas sur toutes ces questions que s'opéreront les partages véritables et qu'il importe de se demander quels repères anti-utilitaristes pourraient nous guider dans cette tâche.

II. PERSPECTIVES ANTI-UTILITARISTES

Nombre de ces repères sont déjà en fait apparus plus ou moins clairement ou en arrière-plan au fil de ce que nous avons dit jusqu'à présent. Mais sans véritable systématisme. Il nous manque toujours une doctrine anti-utilitariste un peu élaborée de l'école et de l'enseignement. Christian Laval, qui pour cette raison nous a beaucoup poussés à nous lancer dans l'aventure de ce numéro, était persuadé que tous les éléments d'une telle doctrine sont déjà présents chez Durkheim et Mauss et qu'il suffit de les y retrouver, de les expliciter et de les actualiser. Or c'est en fait, montre *Philippe Chaniel*, chez leur contemporain²³, le philosophe pragmatiste américain John Dewey, que l'on trouve cette doctrine anti-utilitariste de l'école, la doctrine potentielle de Durkheim et Mauss clairement et systématiquement formulée. Le discours de *John Dewey* que nous reproduisons ici, prononcé alors qu'il avait quatre-vingts ans, peut être considéré comme son testament. On y verra en quelques pages à la fois toute l'ambition et la modestie de sa pensée. L'intérêt de sa philosophie de l'éducation telle que Philippe Chaniel la reconstruit et la restitue est de lier étroitement, indéfectiblement, démocratie, éducation et relations de don, chacun des trois termes alimentant les deux autres et s'en nourrissant. Pas de démocratie sans citoyens éduqués, bien sûr, mais c'est aussi et d'abord la démocratie qui éduque, et elle éduque de manière telle que s'abolit l'antinomie entre individu et société – et d'ailleurs tous les dualismes et les manichéismes –, les individus se retrouvant par leur participation à la vie civique et associative en mesure de rendre à la société ce qu'elle leur a donné, à commencer par le savoir.

Ph. Chaniel résume ainsi l'essentiel du propos de Dewey : « En ce sens, l'éducation relève d'un double pari. Pari que ce don de la société à ses membres peut être reçu – pari que chaque individu peut être "éduqué". Pari que ce don peut être rendu – pari que chacun s'engage à offrir sa part en échange des dons que la société lui a prodigués. Or ce pari, qui n'est autre que le pari du don, est au cœur de la conception deweyenne de la démocratie. Parce qu'elle est avant tout non une forme de gouvernement, mais une forme d'association humaine, de vie associée qui se caractérise par cet échange continu grâce auquel expérience individuelle et expérience collective sont susceptibles de s'enrichir mutuellement, la démocratie, pour Dewey, suppose ce pari. Voire même, elle *est* ce pari, en acte. » Ou

23. Dewey, qui meurt à plus de 90 ans, est en effet le contemporain à la fois de Durkheim et de Mauss, de l'oncle et du neveu.

encore : « Cette thèse deweyenne de la coextensivité ou de la continuité entre éducation et démocratie repose principalement sur cette relation de don réciproque qui se noue entre individu et société, et à travers elle sur ce pari démocratique qu'il faut sans cesse jouer et rejouer. [...] [Si] l'humanisme démocratique et le credo pédagogique de Dewey ne font qu'un, c'est avant tout parce que tous deux supposent une foi commune : une foi en l'expérience et la nature humaine. »

Confirmation inversée du bien-fondé du propos de Dewey : tout ce qui a été dit et montré dans la première partie de cette livraison atteste bien que la crise de l'école est d'abord et indissociablement une crise de l'espérance démocratique et, selon l'expression de Laval, une « crise de la réciprocité ». C'est le blocage de la confiance mutuelle, la difficulté des divers groupes ou classes membres de l'actuelle communauté française à se reconnaître parties prenantes de cette même communauté démocratique à travers la circulation de dons mutuels – donnés, acceptés et rendus –, des dons horizontaux entre contemporains et des dons du passé en attente des dons de l'avenir commun, qui génèrent la crise de l'école et en même temps en résultent. Revenant sur les émeutes de l'automne 2005, qui ont exprimé de manière si spectaculaire la défiance d'une bonne partie des populations issues de l'immigration envers la société française, et plus particulièrement envers la police (rejet absolu) et l'école (rejet ambivalent), *Julien Rémy* montre de manière particulièrement éclairante comment tout dans cette crise se joue dans le registre du don et de la dette. À la domination coloniale classique fondée sur l'exploitation du travail, les premiers immigrés pouvaient réagir dans le langage de l'exploitation, justement, et affirmer qu'ils avaient largement remboursé, voire au-delà, la dette des bienfaits de la colonisation mis en avant par les colonisateurs en faisant valoir le contre-don de leur travail. À cette première dette se superposent désormais, pour leurs enfants, une dette et une domination proprement postcoloniales, une « dette en trop » face à laquelle J. Rémy distingue quatre types de posture possibles : celle de l'*ignorance* (on vit entre soi, dans le cadre d'une culture par ailleurs largement agonistique chez les jeunes mâles), celle de l'*intégration* (on accepte les catégories dominantes), celle du *conflit* (qui conteste la dette) et celle du *ressentiment*, enfin, qui entend inverser le sens de la dette. Ces quatre postures sont évidemment toujours peu ou prou mélangées, mais ce qui est clair pour tous les observateurs, c'est que c'est la quatrième posture qui prend désormais de plus en plus le dessus à mesure que se développe en face le racisme. Qu'elle nourrit en retour là aussi.

L'autre grand événement politique français de l'année (scolaire...) écoulée, qui faisait en quelque sorte écho, réplique (au sens volcanique du terme) à l'embrasement des cités, a été représenté par les grèves et les manifestations anti-CPE (contrat première embauche). Là aussi, la question de l'école et du destin des diplômés et des diplômés était au premier

plan. Sur ces événements, on lira la description distanciée et étonnée d'une anthropologue franco-chinoise, *Shuo Yu*, qui mêle de façon délicieusement inclassable Confucius, Jarry et d'autres. Les Persans de Montesquieu sont dépassés dans l'étrangeté. Où l'on voit Confucius, aidé d'Edgar Morin, s'exclamer : « Quant aux jeunes, luttant légitimement contre le CPE, ils suivent pourtant la même logique désuète adoptée par les dirigeants, qui les oriente sur une fausse égalité par l'obtention d'un diplôme pour un emploi "jetable". [...] Il ne semble pas encore que les jeunes Français comprennent que ce renversement mortel des temps de vie et de travail les dépossède de la vie et que l'on s'y trouve dans une obligation absurde de "perdre sa vie à la gagner". Sont-ils prêts à s'atteler au redressement de cette relation et à explorer courageusement une vie différente de celle de leurs parents, non en tant que marchandise française, non en tant que récipient de connaissances d'une matière, mais en tant que citoyens du monde dotés de compétences transculturelles et de la conscience de la communauté humaine ? »

Ce que relève Shuo Yu-Confucius dans ces manifestations, c'est au fond la tristesse, le manque de confiance en l'avenir, le défaut de passion. Voilà un autre trait qui n'est pas suffisamment relevé par les sociologies de l'école : même dans les filières qui marchent, les filières de l'élite, il règne une rigidité hiérarchique, une obligation de suivre les règles, un conformisme qui rend de plus en plus problématiques l'inventivité, l'éclosion de vraies passions d'apprendre et de savoir. Nos républicains ont à la fois raison et beau jeu de critiquer les dégâts des pédagogies non directives. Mais ils sont infiniment trop silencieux sur le fait que l'institution scolaire française reste extrêmement autoritaire, ritualiste et peu vivante. Ce sont ces deux défauts conjugués, et non pas l'un ou l'autre, qui expliquent le faible rendement de l'institution scolaire en France.

C'est entendu : l'enseignement doit donc être compris comme don de savoirs, plus ou moins librement ou obligatoirement accepté et rendu. Ou refusé et stérilisé. Mais qu'est-ce qui est donné dans le savoir ? Rien d'objectivement valable qui n'ait été d'abord signalé comme tel par l'investissement subjectif de celui qui le transmet. Le premier don que peut faire le maître, suggère *Jean-Paul Lambert*, faisant sans le savoir écho au propos de Gilles Gagné, le don princeps et principal, est celui de son propre « adonnement », de sa propre passion : « Le plaisir, le bonheur, le désir de *transmettre* ! Il n'est pas réservé aux humanoïdes. Le don de transmettre fait partie des choses au monde les mieux partagées. *L'urgence gratuite*, oxymore vital, de te montrer ce que je sais, la joie de te le voir faire et t'y adonner aussi bien sinon mieux que moi. Dans le tas de savoirs dont je me fais une fête ou un devoir de te faire don, à toi ou à d'autres, même si ça ne vous sert jamais, il y a peut-être un don que je suis seul à avoir, que je ne connais ou ne reconnaissais peut-être pas moi-même, que je découvre, que j'apprends à ce moment-là, qui ne s'explique pas, pas plus que la joie

que j'ai de te le transmettre. Quelque chose d'incertain et d'assez rare pour qu'il te devienne précieux, rendu encore plus précieux du fait que tu sauras l'avoir reçu de moi. D'autres sont capables d'en faire plein d'autres. »

En matière d'éducation, les diplômés continuent d'être pensés comme une façon de rattraper les handicaps sociaux. À côté de la voie droite pour les obtenir, les opérations qui ont pour objet de compenser les échecs, de traiter spécialement les « inadaptés » à l'enseignement fourni (pourquoi pas le contraire ?) se multiplient. « Et plus *ça rattrape* – et pas seulement à l'école ou en fac –, plus le don, l'urgence gratuite, le bonheur de transmettre et celui de s'adonner sont en berne : n'ont plus les coudées franches, perdent le trac, l'inventivité. Ils se rattrapent sur Internet, où vous bricolez votre info en toute innocence et passion, où on vous en balance en toute confiance, abondance et mutualité, où vous vous découvrez des capacités inédites d'attention, de bâtir vous-même vos ponts, dans un espace offert à l'astuce constructive et contrôlée par des résultats que vous savez évaluer mieux qu'aucun maître ou examen ne le fera jamais. Ils se rattrapent au club sportif, dans les associations... »

Dans une optique assez proche de celle de G. Gagné et J.-P. Lambert, *François Flahault* montre comment toute notre conception de l'enseignement repose sur un mythe platonicien intenable, sur une erreur anthropologique fondamentale et fatale : « La conception platonicienne de l'être humain, l'idée que l'individu accède à soi par la connaissance plutôt que par la relation vécue avec son entourage est devenue fondamentale dans la culture occidentale. » Or, poursuit-il, « le processus d'éducation repose bien sur des apprentissages, mais ces apprentissages [...] ne passent qu'en partie par l'enseignement. L'éducation – à commencer par le développement de la communication et du langage – s'opère par la relation vécue avec les personnes de l'entourage, par immersion dans un environnement social et culturel. C'est seulement ensuite que l'enseignement des savoirs intervient, et cet enseignement ne constitue jamais qu'une part de ce que l'enfant apprend. » La première condition de la possibilité d'apprendre réside dans le fait d'être placé dans un environnement adulte bienveillant. Ou encore : « Les connaissances ne constituent pas le "socle" sur lequel s'édifie l'être humain ; les connaissances reposent elles-mêmes sur une base préalable : la socialisation qui permet à l'enfant d'avoir sa place par rapport à d'autres enfants et par rapport aux adultes ». Disons-le dans un langage familier aux lecteurs du *MAUSS* : l'accès à la socialité secondaire et au savoir secondaire (l'écrit par rapport à l'oral) ne peut s'effectuer que s'il s'étaye sur une socialité primaire, d'interconnaissance et de face-à-face, sans pourtant s'y réduire²⁴. Voilà, poursuit F. Flahault – et ici on retrouve J. Dewey –, qui implique que le lieu d'enseignement soit lui-même un lieu humain et

24. Ou, comme l'écrit Marcel Gauchet, « la relation d'enseignement a ses motifs d'être une relation interpersonnelle dans l'impersonnalité d'un cadre institutionnel » [2003, p. 47].

démocratique, un lieu de vie : « La valeur spécifique du savoir n'empêche pas que l'école fasse partie de la société. À ce titre, la vie scolaire doit être une vie sociale, autrement dit : une vie connectée au monde extérieur, à la société dont l'école fait partie. »

Dans un esprit là encore voisin, *Bruno Viard* insiste notamment sur les dégâts produits par la déritualisation de la vie scolaire, dégâts il est vrai particulièrement palpables en France où le rituel administratif se substitue aux rituels proprement sociaux. « Quelle que soit l'importance des paramètres budgétaires, pédagogiques et psychologiques, on perdra sa peine si on ne voit pas que le mal et par conséquent le remède sont avant tout de nature morale. Je veux dire par là qu'une communauté éducative doit justement être une communauté et non une simple juxtaposition d'individus. Cela suppose une culture commune régissant la vie des établissements pour que ceux-ci soient autre chose qu'un lieu de transit. Cela ne va pas sans un certain nombre de formes, c'est-à-dire de rituels et de symboles, chacun sachant que les formes et les styles, loin d'être purement formels et superficiels, sont porteurs de sens, autant que les contenus eux-mêmes des discours. » Et il ajoute : « Les écoles, les collèges et les lycées sont là, les professeurs sont là, ainsi que les savoirs et une tradition pédagogique séculaire, en dépit de toutes les imperfections qu'on voudra. Mais ce qui n'est pas là, c'est la volonté commune, c'est l'idée même de ce que devrait être une communauté studieuse. En témoigne l'absence quasi générale de parole publique au sein des établissements. En auraient-ils l'idée, les représentants de la hiérarchie académique se risqueraient difficilement à tenir un propos exhortatif et persuasif vis-à-vis des professeurs et des élèves, à rappeler les termes du pacte social et scolaire, à humaniser par du liant symbolique des rapports régis par la seule logique administrative. »

Don, rituels, reconnaissance (à tous les sens du terme), adonnement, voilà de quoi est faite et devrait être faite, si elle ne les dénie pas, la vie à l'école. *Pierre Imbert* et *Jacques Méard* montrent justement, à partir de l'exemple d'un cours d'éducation physique et sportive, comment le paradigme du don permet d'éclairer une pratique pédagogique particulière.

RAPIDES CONCLUSIONS

Faut-il, peut-on rassembler en quelques formules les premiers éléments d'une réflexion anti-utilitariste sur l'école et l'enseignement que nous avons glanés au fil des divers textes qui composent ce numéro ? Peut-être. Disons alors que l'enjeu principal de ce qui se joue actuellement sur la scène mondiale et nationale de l'éducation, c'est l'affrontement, tantôt sourd tantôt frontal mais aussi dialectique et complexe, entre deux grandes conceptions : 1° celle qui triomphe de plus en plus et qui voit dans l'enseignement la

communication de savoirs utiles, *i.e.* professionnellement et financièrement rentables pour les individus qui les reçoivent, seuls destinataires légitimes de l'enseignement et ce, généralement, au prorata de ce qu'ils en peuvent payer; 2° la conception anti-utilitariste (dont le républicanisme a été un moment privilégié) de Durkheim, Jaurès, Ferdinand Buisson ou John Dewey, pour laquelle école, démocratie, liberté collective, don intra et intergénérationnel de savoir, adonnement sont indissociables et indispensables à la formation et à la santé d'une communauté humaine, politique et morale. Le problème premier de l'école en France est qu'elle est perdue au milieu du gué (alors que la marée montante de la première conception commence à déferler), à cheval entre ces deux conceptions sans trop le savoir et moins encore le dire, penchant de plus en plus vers la première tout en conservant un attachement rhétorique à la seconde et produisant du coup de plus en plus, pour masquer son indécision, des enseignements en trompe-l'œil, des lycées et collèges Potemkine. À usage des populations défavorisées.

Dans quelle direction aller pour sortir de ce marasme, et revivifier et actualiser une doctrine anti-utilitariste, c'est-à-dire pleinement démocratique et humaniste de l'école ?

Quant à la *manière d'enseigner*, les grands traits peuvent aisément s'en déduire de la conception maussienne du don. Le don, montrait Marcel Mauss, est et doit être à la fois intéressé et même temps libre et obligé²⁵. De même, les textes ici réunis suggèrent éloquemment que l'enseignement, *i.e.* le don d'un savoir secondarisé, abstrait²⁶, qui doit permettre de s'extraire des limites trop étroites de la socialité primaire pour accéder aux nécessités fonctionnelles de la socialité secondaire et de trouver sa place dans une communauté humaine plus vaste, doit savoir mêler ces quatre motifs. Il doit faire miroiter à l'élève des bénéfices personnels évidents (les bonnes notes, la reconnaissance des parents, l'estime des adultes, la perspective d'un avenir professionnel et social prometteur), mais il procède aussi d'une relation interpersonnelle faite de sympathie et de confiance. Bref, il mélange *intérêt pour soi et intérêt pour autrui*. Symétriquement, il ne dissimule pas la part d'obligation, de contrainte, de répétitivité et même d'ennui inhérente à la transmission des savoirs, mais il ne respecte les contraintes que dans une visée d'accès au plaisir et à l'adonnement. Banalités, évidences, dira-t-on ? Peut-être, mais qui ont le mérite, là comme dans les débats sur le don, en matière de morale et de politique de faire aussitôt ressortir tout le champ des dérives et des pathologies possibles. Celles-ci résultent toujours d'un excès ou d'un défaut de l'un ou l'autre des motifs : l'excès d'enfermement dans la primarité, le copinage ou le maternage, le refus de l'effort, le contrac-

25. Pour les lecteurs qui auraient besoin d'une piqûre de rappel, cf. le dernier numéro de *La Revue du MAUSS*, « De l'anti-utilitarisme » (n° 27, 1^{er} semestre 2006).

26. J.-P. Terrail insiste particulièrement sur ce point décisif dans *De l'inégalité scolaire* [2002].

tualisme imaginaire²⁷, ou, à l'inverse, le culte du savoir pour le savoir, le rigorisme autoritaire, etc.

La même chose pourrait se dire encore dans le langage de la problématique de la reconnaissance, si étroitement intriquée au paradigme du don²⁸. Il est possible de distinguer trois sens du mot reconnaissance : cognitif, évaluatif et réciprocaire. Reconnaître, re-connaître plutôt, c'est admettre l'identité objective d'une personne, d'un fait ou d'un événement, être en mesure de les ranger dans des cadres cognitifs existants. Le débat philosophique, politique et sociologique contemporain – qui procède de l'hypothèse de base que nous désirons tous être reconnus et que notre identité, l'image que nous avons de nous-mêmes dépend de l'obtention de cette reconnaissance – emploie le terme de reconnaissance en un deuxième sens, pour lui faire désigner une évaluation positive des personnes reconnues (*i.e.* identifiées) : le fait de leur imputer une valeur. Le troisième sens principal du mot, au moins en français, renvoie à la gratitude envers une personne ou une institution pour les dons qu'on en a reçus. Les textes de G. Gagné, F. Flahaut, J.-L. Lambert ou B. Viard insistent tous sur ce point fondamental, d'ailleurs en parfaite consonance avec les thèses du principal théoricien actuel de la reconnaissance, Axel Honneth : la reconnaissance, au deuxième sens du terme, est la condition *sine qua non* de l'accès à la reconnaissance au premier sens, autrement dit à la connaissance. Il faut d'abord accorder de la valeur à l'enseignant et s'en voir accorder en retour pour pouvoir accéder au savoir objectif selon les modalités indiquées par la personne valorisée. C'est cette articulation-là et pas une autre, celle qui accorde le primat hiérarchique à la reconnaissance sur la connaissance, qui enclenche le cercle vertueux de l'apprentissage et qui lui permet de se traduire en adonnement au savoir et en gratitude envers celui qui a rendu cet adonnement possible²⁹.

Reste la question essentielle : c'est bien de vouloir transmettre, autrement dit de vouloir donner des savoirs. Mais lesquels doivent-ils être censés valoir absolument et en conséquence être transmis impérativement ? Et, au départ, plus ou moins imposés. Pour la première conception de l'école que nous

27. Comme l'écrit F. Flahaut : « La relation, à l'école, entre représentants de l'autorité et élèves ne se fonde pas plus sur un contrat que, dans la famille, la relation entre parents et enfants. Il est pour le moins curieux de voir introduite à l'école la norme du contrat par ceux-là mêmes qui, souvent, s'inquiètent de l'emprise du libéralisme économique dans le domaine de l'éducation. »

28. Cf. le n° 23 de *La Revue du MAUSS semestrielle* [2004], et A. Caillé et Ch. Lazzeri (sous la dir. de), *La Reconnaissance aujourd'hui* (à paraître en 2007).

29. C'est à partir de ces considérations qu'il faudrait entreprendre la discussion des thèses si brillantes, provocantes et excitantes soutenues dans ce qui est sans doute le plus beau livre sur l'enseignement paru en France depuis longtemps : *Le Maître ignorant* de Jacques Rancière (1987). Cet ouvrage présente et commente l'œuvre et le destin du pédagogue Joseph Jacotot qui a, en 1818, la révélation féconde que l'on n'enseigne bien que ce que l'on ignore. Évidemment il n'est pas trop facile de suggérer à l'Éducation nationale de ne former que des maîtres ignorants. Et pourtant...

distinguions à l'instant, la réponse à cette question n'est pas trop difficile à trouver : l'ensemble des savoirs qui permettent de réussir et de gagner de l'argent ou, en tout cas, d'occuper une position sociale reconnue. Mais la question se complique immédiatement pour la seconde conception, celle qui ne se préoccupe pas seulement de la liberté et de la réussite individuelles, mais qui entend aussi produire de la liberté collective et faire vivre une communauté morale et politique. Quelle communauté, et fondée sur quels savoirs partagés ?

Avant de poursuivre sur ce point, il est important d'observer l'existence d'une possible convergence minimale entre les deux doctrines de l'école dès lors que la première ne renoncerait pas à toute espérance démocratique et ne réserverait pas le savoir de base exclusivement à ceux qui peuvent payer, et que l'autre ne se crisperait pas sur un idéal scolaire inaccessible³⁰. L'accord pourrait se faire sur la définition du fameux socle commun de connaissances minimales³¹. Certes, son évocation éveille aussitôt les plus noirs soupçons. Mais affirmer que l'école doit se donner les moyens que plus personne, sauf pathologie personnelle, ne sorte du primaire sans une bonne maîtrise effective de la lecture, de l'écriture et de l'arithmétique est la fois ambitieux au regard des réalités actuelles – seulement un tiers des élèves, rappelons-le, satisfont à cette norme – et réaliste si l'on en croit les exemples étrangers, par exemple ceux, totalement dissymétriques, de la Finlande et de la Corée. On l'a assez dit : indépendamment même de la fameuse question des moyens, le changement des méthodes et la sortie de l'autisme peuvent beaucoup.

Mais au-delà du lire-écrire-compter, au-delà plus généralement des savoirs susceptibles d'être enseignés à peu près à l'identique partout dans le monde (mathématiques, physique, chimie, etc.), qu'enseigner ? Quels savoirs faisant sens commun transmettre³² ? La question a été relativement simple à trancher aussi longtemps que la France s'est identifiée avec quelque plausibilité à son école, à sa tradition littéraire, héritière des anciens et, symétriquement, à la République, à la démocratie et à l'humanisme universel

30. F. Dubet observe ainsi : « La logique des programmes est moins définie par le seuil commun que par l'aval des études. Chaque élève ayant théoriquement le droit et la capacité d'aller au bout du parcours, il faut que les programmes soient conduits par les grandes ambitions. Dès lors, chaque stade de la scolarité est moins conçu comme l'acquisition du stock de connaissances et de compétences nécessaires à tous que comme une étape préparant aux suivantes » [2004, p. 56].

31. Cf. sur ce sujet *Le Monde de l'éducation*, janvier 2005, « Savoir minimum indispensable au collège ». Ce fameux socle commun vient d'être défini par l'Éducation nationale (*École et collège. Tout ce que nos enfants doivent savoir*, préface de Gilles de Robien, XO-CNDP, août 2006). Comme l'observe le journaliste Emmanuel Davidenkoff dans *Le Nouvel Observateur* du 31 août 2006, en l'absence de moyens nouveaux et, surtout, sans rupture avec le galimatias pédagogique et pseudo-linguistique en vigueur, la réforme relève de la méthode Coué.

32. Cf. sur ce sujet, *Le Monde de l'éducation*, juillet-août 2006, « Penser les savoirs du XXI^e siècle ».

trionphant. Il était alors possible et même facile d'être à la fois patriote et ami de l'humanité, universaliste et gallo-centré. De toute évidence, tel n'est plus le cas. Et cette tradition-là ne peut pas faire sens telle quelle et en l'état pour les élèves, de plus en plus nombreux, qui proviennent désormais de toutes les contrées et de toutes les cultures du monde. Sans se renier – bien au contraire –, il faut donc que la tradition culturelle et scolaire française apprenne à se relativiser, à se mettre en perspective historique, au regard d'autres cultures, et à se concevoir comme une voie d'accès privilégiée mais non exclusive à la culture mondiale en voie de formation et dont E. Morin esquissait certains des traits principaux. Si l'école française sait se réformer pour aller dans cette direction, former des citoyens du monde qui soient aussi des citoyens français, et réciproquement, alors elle saura à nouveau passionner et remplacer les adonnés absents par des adonnés fervents.

Mais sans doute faudra-t-il commencer par s'attaquer à une réforme en profondeur et radicale de l'université, de loin le secteur le plus sinistré de tout le système d'enseignement français. Il n'en a pas été question ici parce que ce numéro déjà trop volumineux serait devenu totalement indigeste et aussi, raison plus troublante et plus grave, parce que la littérature un peu structurée et informée sur l'université est aussi maigre et rare que les écrits et libelles sur l'école surabondent. Il faudra donc organiser et, presque, contribuer à faire naître ce débat si urgent, que tout le monde semble s'évertuer à éviter. Faisant la transition entre la discussion menée ici sur l'école et le débat à organiser sur l'université, l'article de *Stéphane Beaud* montre comment, dans les premiers cycles universitaires, ceux qu'il appelle « les enfants de la démocratisation » sont voués à un destin d'échec massif si prévisible qu'on ne leur demande en fait guère de travailler. Et d'ailleurs, ils travaillent le plus souvent à côté de leurs études. Tout se passe comme si on faisait semblant de leur prodiguer un enseignement supérieur digne de ce nom et qu'ils faisaient semblant de travailler. L'adonnement est bien absent.

LIBRE REVUE

Ce numéro s'achève avec, tout d'abord, un article de *Michel Terestchenko* (l'auteur d'*Un si fragile vernis d'humanité*, 2005), qui fera du bruit, sur l'usage de la torture. Face à la menace terroriste et au risque d'attentats de plus en plus meurtriers, la raison utilitaire et le bon sens réunis ne recommandent-ils pas de légitimer le recours à la torture pour sauver des milliers de vies innocentes ? Oui, mais n'est-ce pas saper les fondements de la supériorité morale des démocraties sur les dictatures et alimenter un cercle vicieux qui légitime et nourrit *in fine* le terrorisme qu'on prétend combattre ? On laissera le lecteur découvrir la réponse de M. Terestchenko à ce problème qui est à la fois au cœur de l'actualité la plus brûlante – la bataille

fait rage au Sénat américain – et des débats centraux de l'utilitarisme et de l'anti-utilitarisme. La question posée relève-t-elle de l'éthique ou de la morale ? Comment ces deux termes se rapportent-ils l'un à l'autre ? Selon les auteurs ou les langues, ce qui est imputé au champ de l'éthique par les uns l'est à celui de la morale par d'autres. Aussi sera-t-on reconnaissant à *Gunter Schumacher* des clarifications, étymologiques entre autres, qu'il apporte sur ce point.

Pour échapper aux dilemmes soulevés par M. Terestchenko, il faudrait qu'un autre monde soit possible. Où en sont les perspectives de ce côté-là ? On lira sur ce sujet le bilan comme toujours très clair et parlant de *Gustave Massiah*, vice-président d'ATTAC. Le numéro se termine par la suite du débat sur les possibilités d'une théorie sociologique générale avec des contributions d'*Alban Bouvier*, de *Nathalie Heinich* et de *Patrick Pharo*. On pourrait aussi bien inscrire sous ce registre la critique que *Pascal Michon* fait au MAUSS de ne pas tenir compte de l'analyse rythmique des sociétés qu'on trouve, en effet, chez Mauss³³, et le bel article de *Roberte Hamayon* sur la croyance. Où l'on voit combien il est difficile de séparer le « croire que » du « croire à » ou du « croire en ». Mais n'est-ce pas là précisément ce que nous avons constaté à l'occasion du débat sur l'école ? Pour accéder au savoir plus ou moins objectivé, ne faut-il pas tout d'abord accorder crédit à la personne de celui qui enseigne, reconnaître sa valeur humaine, croire en lui ?

BIBLIOGRAPHIE

- AZSCHER François, 2006, « De l'école républicaine à l'école sociale », *Libération*, 14 septembre.
- BEAUD Stéphane, 2004, *80 % de réussite au bac... et après ?*, La Découverte, Paris.
- BÉNABOU Roland, KRAMARZ Francis, PROST Corinne, 2005, « Zones d'éducation prioritaire : quels moyens pour quels résultats ? », *Économie et statistique*, n° 380, septembre (cité dans *Sciences humaines*, n° 174 bis, septembre 2006).
- BRIGHELLI Jean-Paul, 2005, *La Fabrique du crétin*, Jean-Claude Gawsewitch éditeur, Paris.
- CAILLÉ Alain, LAZZERI Christian (sous la dir. de), *La Reconnaissance aujourd'hui*, CNRS éditions, Paris (à paraître en 2007).
- DEBRAY Régis, 2005, « Le département communication », *Le Débat*, n° 135, mai-août.
- DEAUVIEAU Jérôme, 2005, « Le monde enseignant », in TERRAIL J.-P. (sous la dir. de), *L'École en France. Crise, pratiques, perspectives*, La Dispute, Paris.

33. Reste à savoir en quoi cela invalide en définitive ce qui a été dit de Mauss par le MAUSS jusqu'à présent...

- DEAUVIEAU Jérôme, TERRAIL Jean-Pierre, 2005, « Les pratiques d'enseignement », in TERRAIL J.-P. (sous la dir. de), *L'École en France. Crise, pratiques, perspectives*, La Dispute, Paris.
- DUBET François, 2004, *L'École des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?*, Le Seuil, « La république des idées », Paris.
- DURU-BELLAT Marie, 2006, *L'Inflation scolaire*, Le Seuil, « La république des idées », Paris.
- DURU-BELLAT Marie, VAN ZANTEN Agnès (sous la dir. de), 2006, *Sociologie de l'école*, 3^e édition, Armand Colin, Paris.
- GAUCHET Marcel, [2002] 2003, « Démocratie, éducation, philosophie », in BLAIS Marie-Claude, GAUCHET Marcel, OTTAVI Dominique, *Pour une philosophie politique de l'éducation*, Hachette « Pluriel », Paris.
- GOYET Mara, 2003, *Collèges de France*, Fayard, Paris.
- LE DÉBAT, 2005, « Comment enseigner le français ? », n° 135, mai-août.
- MARSEILLE Jacques, 2006, « Éducation nationale, le grand gâchis », *Le Point*, n° 1752, 13 avril.
- PIKETTY Thomas, 2004, *L'impact de la taille des classes et de la ségrégation sociale sur la réussite dans les écoles françaises : une estimation à partir du panel primaire 1997*, rapport EHESS (téléchargeable à l'adresse http://11.snuipp.fr/Reduction_effectifs.pdf).
- RANCIÈRE Jacques, [1987] 2004, *Le Maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, 10/18, Paris.
- RYAM Thomté, 2006, *Banlieue noire* (avec une préface de Lilian Thuram), Présence africaine, Paris.
- SABEG Yazid, 2006, « L'école recentrée par la ville », *Libération*, 14 septembre.
- TERESTCHENKO Michel, 2005, *Un si fragile vernis d'humanité. Banalité du mal, banalité du bien*, La Découverte/MAUSS, Paris.
- TERRAIL Jean-Pierre, 2005, « L'école unique et sa crise », in TERRAIL J.-P. (sous la dir. de), *L'École en France. Crise, pratiques, perspectives*, La Dispute, Paris.
- 2002, *De l'inégalité scolaire*, La Dispute, Paris.
- TODOROV Tzvetan, 2005, « Livres et vivre », *Le Débat*, n° 135, mai-août.