

© Alain Léger, 2000

L'auteur autorise la copie du présent document dans les conditions suivantes :
l'exemplaire téléchargé ne doit faire l'objet d'aucune nouvelle copie.
Il ne peut être tiré sur papier qu'en un seul et unique exemplaire.
Il ne peut être utilisé que pour un usage privé, à des fins de lecture personnelle, ou pour
l'enseignement et la recherche.

Toute autre reproduction, diffusion et usage public,
à des fins commerciales ou non,
même à titre gratuit, reste interdite
sans le consentement écrit de l'auteur ou de ses ayants droit.

REVUE FRANÇAISE DE PEDAGOGIE 74 janv.-fév.-mars 1986, 87-98

Robert Ballion et Alain Léger

NOTES CRITIQUES

Débat autour d'un rapport

*Propositions pour l'enseignement de l'avenir/Rapport au Président de la République
par le Collège de France. - Paris: Collège de France, 1985. - 48 p. ; 29 cm.*

NOTES CRITIQUES

Débat autour d'un rapport

Propositions pour l'enseignement de l'avenir/Rapport au Président de la République par le Collège de France. - Paris: Collège de France, 1985. - 48 p. ; 29 cm.

Certains textes méritent une attention particulière en raison de l'audience qui résulte des conditions de leur élaboration et du statut de leurs auteurs dans la société française. C'est le cas du rapport du Collège de France rédigé à la demande du Président de la République et dont on sait, par ailleurs, qu'il a été éclairé par une réflexion sociologique sur l'enseignement. C'est pourquoi, nous avons demandé à deux sociologues de l'éducation de nous faire part de leur point de vue sur ce document.

Le point de vue de Robert BALLION, chargé de recherche au CNRS

On peut se demander, en tout irrespect, si le rapport du Collège de France, remarquable par sa densité, par la justesse aussi bien de l'analyse que de l'expression conceptuelle des faits ne s'apparente pas à ce que les auteurs se sont en préambule interdit de faire : un ensemble "de réponses générales mais vagues" "propres à faire l'unanimité à trop bon compte". En effet, si l'on excepte les considérations sur les modalités d'évaluation de l'activité des enseignants et sur les conditions de fonctionnement des établissements d'enseignement supérieur, tout ce qui est avancé dans ce texte ne peut que susciter un accord général. Même la notion si controversée de concurrence est introduite dans un cadre si limitatif, si raisonnable qu'elle se trouve désamorcée en tant que thème conflictuel.

Le rapport dans sa perfection académique (correspondant par ses attributs aux normes d'un genre établi) est inattaquable, tout est dit et bien dit. On peut cependant opérer un repli critique en s'interrogeant sur la validité d'une telle démarche, en mettant en doute l'efficacité de cette contribution comme outil intellectuel permettant d'affronter les problèmes qu'incontestablement l'école nous pose. Car, ce dont nous avons besoin n'est pas le recensement de toutes les propositions concernant les contenus et les fins de l'enseignement mais la mise en avant des difficultés fondamentales qui rendent compte du fait, que pour la première fois dans l'histoire, la collectivité n'arrive pas à concevoir une forme de prise en charge de sa jeunesse qui la satisfasse.

Ces difficultés majeures relèvent d'un changement radical qui touche l'école moderne par rapport à celle qui l'a précédée. Il nous faut donc concevoir un nouveau

type d'institution éducative et, depuis deux décennies, cette exigence se traduit par un travail social permanent dont la partie la plus émergente est, bien entendu, la succession de mesures à visée transformatrice prises par la puissance publique. Il nous paraît d'autant plus nécessaire de continuer à poser ces problèmes et, pour ce faire, à les isoler de l'ensemble des préoccupations concernant l'école, que l'on constate actuellement une espèce de renoncement collectif dont les causes sont aisément analysables, renoncement qui amène à revaloriser des formules que l'on croyait à jamais périmées, type "élitisme républicain", ou à accorder une confiance magique à la valeur thérapeutique de remèdes à la mode, type constitution d'un marché (relations libres d'offres et de demandes) et concurrence. Sans mettre en doute la justesse de ces "propositions pour l'enseignement de l'avenir" qui nous dessinent un système éducatif où tout baignerait dans l'huile, nous voudrions simplement rappeler que toutes les transformations que l'on peut souhaiter ne sont qu'objet d'un discours rassurant et gratuit si l'on ne maintient pas au premier plan des préoccupations collectives, les problèmes non résolus que sont les rapports de l'école à l'Etat et à la culture.

L'école et l'Etat: L'école a d'abord été institution d'Eglise puis d'Etat, ce qui est la même chose, dans la mesure où dans les deux cas, la définition et la mise en oeuvre d'un projet de formation de l'agent social ne relèvent pas du fonctionnement autonome des collectivités mais de la compétence des instances supra-communautaires productrices de l'identité sociétale. Cette unification de la production des agents sociaux n'a pu s'opérer que par le fait qu'au-delà des particularités des groupements sociaux concrets, une morale, une vision de l'homme et du monde communes existaient et pouvaient être assumées dans leur expression et dans leur transmission, par une institution sociétale. La crise de l'école moderne qui se traduit par une succession ininterrompue de réformes aux effets immédiatement contestés, est révélatrice de l'impuissance à formuler sous une forme unificatrice, la diversité de la demande éducative, c'est la crise de l'école unique. L'Etat ou toute autre institution à visée hégémonique (l'Eglise n'a même plus le "contrôle" de sa propre école) ne sont plus reconnus aptes à exprimer l'attente de la société civile en matière d'éducation. Au travers de la notion de communauté éducative, agent collectif actualisé par une organisation complexe puisque constituée à la base par les diverses catégories d'acteurs impliqués directement dans le processus de formation, elle doit inclure la représentation des divers niveaux de la puissance publique, s'impose une autre conception de ce qui doit être le maître d'oeuvre de la fonction éducative. Or le rapport du Collège de France, si l'on excepte une brève référence dans le chapitre IX aux relations parents-éducateurs, laisse dans l'ombre cette évolution structurelle d'autant plus urgente à expérimenter (la loi Savary sur l'enseignement privé était fondamentalement orientée par cette préoccupation) que la décentralisation impose de nouvelles conditions de fonctionnement du système éducatif. L'école qui nous est décrite dans ce document reste une école d'Etat soumise aux décisions, au bon vouloir de cette instance que l'on voudrait éclairée.

L'école et la culture : Le texte fait une large place à l'exposé de cette représentation quasi obligée de l'école moderne qu'est "l'école totale", institution dont l'action vise non seulement à la transmission de toute la gamme des savoirs et savoir-faire mais surtout au développement des potentialités diversifiées de la personne. Nous est dépeint ce que doit être cet "enseignement harmonieux" où se réalise "un juste équilibre" entre l'universalisme de la raison et le relativisme des sciences humaines, entre l'exercice de la logique rationnelle et celui de l'action pratique et technique "sans oublier toutes les formes de l'adresse manuelle et de l'habileté corporelle". Même s'il est signalé que "l'école ne peut pas et ne doit pas viser à tout enseigner", le problème essentiel est occulté, celui de l'impossibilité pratique de réaliser de tels objectifs et, corrélativement, du danger qu'il y a, confronté à l'incapacité à tout faire, à ne rien faire ou à mal faire. Nul ne niera le bien-fondé d'une conception de l'apprentissage qui "subordonne le discours à la pratique" qui vise, "dans tous les domaines" à mettre, "l'apprenti en position de découvrir par lui-même" ; mais, étant donné le caractère limité du temps imparti à l'action enseignante, sans parler des restrictions concernant la pression légitime (en termes d'intensité d'efforts demandés) à laquelle l'élève peut être soumis, toute affectation de ce temps à un certain mode d'activité se fait au détriment des autres. Ce dont ont besoin les promoteurs d'enseignement est non pas l'exposé d'intentions encyclopédiques sur lesquelles l'accord unanime ne peut que se faire, mais la délimitation restrictive et par là douloureuse, de ce que l'école peut, avec réalisme, envisager d'entreprendre. Ne pouvant tout faire, il faut faire des choix clairs, ce qui implique à la fois l'établissement d'une hiérarchie des objectifs et une répartition des tâches entre les différentes instances qui concourent au processus de formation.

Plus fondamentalement, dans ce partage des rôles qui fait résulter le processus éducatif d'une véritable synergie, il faut se demander si l'école n'a pas la fonction spécifique qu'elle seule peut assumer en tant qu'instance de production culturelle contrôlée, d'agir comme instrument que se donne la société pour réguler, voire contrecarrer son évolution culturelle spontanée. Il a fallu attendre l'époque moderne pour que s'impose comme un postulat la conception d'une école "ouverte sur la vie". L'éducation de l'ancien régime (pensons à la politique éducative des collèges jésuites), comme celle que promouvait les établissements de la République, s'inscrivaient dans ses préceptes et dans ses visées éthiques comme un effort volontariste, engendré par la défiance à l'égard du monde, d'imposer une morale, une conception de la vie, un corpus de biens symboliques faisant fonction de contrepoids aux valeurs et aux biens symboliques que la société organiquement produisait. Cette faculté qu'a la société comme tout organisme visant d'avancer ce qui correspond à sa propre logique de fonctionnement, n'a jamais été aussi forte que de nos jours où, de la culture de masse aux "valeurs" promues par la crise (les séductions du modèle japonais) ce pouvoir d'imposition symbolique devient hégémonique. On est en droit alors d'estimer, si l'on n'adhère pas à une vision utilitariste et brutale de la vie en

société, si l'on croit qu'il existe d'autres biens culturels que les produits standardisés des industries culturelles florissantes, que l'école doit être un lieu de contre-culture où se manifeste la volonté de ne point céder à l'ordre des choses.

Le point de vue d'Alain LEGER, maître de conférence de sciences de l'éducation, Université de Paris V:

Nul doute que les propositions du Collège de France “ pour l'enseignement de l'avenir ” vont laisser à de nombreux lecteurs le sentiment d'une profonde ambiguïté. Car, si le texte se propose, dès ses premières pages, de contribuer à l'édification d'“un système d'enseignement aussi démocratique que possible”, s'il se livre au constat - sans indulgence certes, mais toujours fondé - des inégalités, des anachronismes et des dysfonctionnements dans notre système scolaire, il est surprenant de constater que certaines des solutions proposées ne peuvent qu'aggraver les maux auxquels elles visent à porter remède. Outre cette contradiction entre les fins et les moyens sur laquelle nous reviendrons, se manifeste également un décalage entre certaines analyses s'appuyant sur les apports de la sociologie ou, plus généralement, de la recherche en éducation, et le discours politique latent qui, inévitablement, sous-tend l'ensemble du texte.

Faire appel, dans un projet visant à repenser l'école, à une sociologie critique qui a fait de longue date la preuve de sa fécondité, notamment en France sous l'impulsion de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, est en soi une démarche suffisamment originale pour mériter qu'on s'y arrête. Non que les analyses développées ou suggérées par le texte du Collège de France paraissent au chercheur entièrement nouvelles. Mais, en ce domaine, l'écart qui sépare les représentations communes - et surtout les pratiques mises en oeuvre dans le système d'enseignement - des acquis de la recherche est si grand que tout recours à ces derniers fait figure d'innovation.

Ainsi, le texte s'ouvre sur l'affirmation d'une série de principes dont l'application constituerait une réelle rupture avec l'état actuel des pratiques enseignantes. Par exemple, le constat selon lequel "le seul fondement universel que l'on puisse donner à une culture réside dans la reconnaissance de la part d'arbitraire qu'elle doit à son historicité" prend le contre-pied du dogmatisme ambiant. De la sorte, se trouve souligné l'apport essentiel que constitue le relativisme culturel enseigné par les sciences humaines et qui a notamment été théorisé par le courant de la "nouvelle sociologie de l'éducation" en Angleterre. L'ensemble des valeurs et des modèles véhiculés par l'école devrait dès lors être soumis à la critique de ce relativisme. Ni la hiérarchie actuelle des disciplines et des sections, ni “l'eurocentrisme”, ni l'ethnocentrisme de classe qui président aux choix opérés par les programmes, les manuels scolaires et les enseignants, n'échappent en définitive à cet arbitraire. Certes, le texte du Collège de France s'étend plus

longuement sur la méconnaissance des autres civilisations par l'école que sur son rejet des formes sociales d'expression, de connaissance et de lutte propres à la classe ouvrière de notre pays. Mais il reste que l'appel à la découverte et au respect des différences culturelles revêt une portée sociale essentielle : on voit quelle transformation des contenus, des structures et des mentalités appellerait la mise en pratique de ce principe et l'inconséquence qu'il y aurait à vouloir limiter son champ d'application ou en évacuer toute dimension de classe. De surcroît, les changements à envisager sont d'autant plus importants que le comité de révision des programmes, dont la création est préconisée par le Collège de France, devrait également s'attaquer au dépoussiérage des contenus enseignés et donc aux corporatismes de discipline et aux inerties diverses qui permettent aux savoirs périmés de perdurer dans la culture scolaire. Dans cette oeuvre multiforme de transformation et de rénovation, un rôle capital est dévolu par le texte à l'enseignement d'une histoire des oeuvres culturelles et scientifiques. L'histoire se présente ainsi à la fois comme principe unificateur des savoirs, comme moyen de reconnaître leur part d'arbitraire et de favoriser la vigilance critique à leur égard, et comme aide à la compréhension de la démarche scientifique elle-même. On rejoint ici, comme on le sait, une idée chère à Paul Langevin.

L'apport d'une démarche pédagogique relativiste doit également conduire, selon le Collège de France, à révoquer les hiérarchies intellectuelles en vigueur que l'école contribue, pour une part importante, à certifier et à consacrer. Il s'agirait alors de reconnaître et de valoriser la pluralité des formes d'excellence ainsi que leur complémentarité et de supprimer l'ensemble des barrières, non seulement mentales mais aussi structurelles, qui tendent à opposer, par exemple, le pur à l'appliqué ou le théorique au technique. En même temps que descendraient de leur piédestal certaines postures intellectuelles qui, trop souvent, ne sont que formalisme ou verbalisme, seraient revalorisées toutes les approches faisant appel aux expériences concrètes et aux savoirs de la quotidienneté, à la manipulation, à l'expérimentation, bref à toutes les activités de découverte et de création dont le texte affirme le primat dans l'intérêt même d'une formation théorique véritable. "Abstraitement, c'est-à-dire superficiellement" : cette maxime, réaffirmée par tant de pédagogues, confirmée par de multiples recherches empiriques et illustrée à nouveau par les propositions du Collège de France, n'a certes pas le mérite de la nouveauté. Et cependant, force est de constater que sa mise en oeuvre sur une large échelle ferait sans doute l'effet d'une révolution dans le système scolaire français...

On pensera surtout ici aux fonctions sociales de ce formalisme scolaire. En réalité, dans beaucoup de cas, la définition actuelle de la réussite à l'école ne se base sur aucune compétence socialement utile et même parfois, comme le souligne le texte, sur aucune compétence réelle. Mais elle a pour effet majeur de consacrer et de perpétuer les hiérarchies sociales tout en les occultant sous les apparences d'une compétition fondée sur le mérite. En privilégiant comme modèle unique de

l'excellence les façons d'être et de paraître propres aux classes dominantes, on condamne du même coup à l'échec la plupart des enfants d'origine populaire, sauf à nourrir l'illusoire espoir qu'ils puissent, dans leur majorité, se métamorphoser en enfants de bourgeois. S'employer à redéfinir l'excellence dans sa multiplicité de formes est donc bien en effet le seul moyen de rendre concrètement possible une école de la réussite pour tous. D'autant que le texte affirme avec netteté la nécessité, tout à fait complémentaire, d'en finir avec les effets traumatisants qui s'attachent aux verdicts scolaires, dont maintes recherches ont montré à la fois le caractère aléatoire (qui n'exclut cependant pas un biais social systématiquement défavorable aux classes populaires), et le rôle funeste de prophétie déterminant elle-même le résultat attendu. Dans cette optique, des enseignants moins étroitement élitistes, mieux conscients de la pluralité des formes d'accomplissement et plus positifs dans leurs jugements seraient indispensables. Mais l'on peut mesurer aussitôt le chemin restant à parcourir lorsque l'on songe par exemple que, selon un sondage récent (IPSOS-Le Monde, septembre 1985), seuls trois enseignants sur dix croient possible que 80 % des jeunes atteignent le niveau du baccalauréat.

Bien d'autres principes énoncés par le texte mériteraient d'être relevés, comme par exemple celui qui consisterait à inverser "l'étrange logique" qui amène les enseignants les plus qualifiés et les plus expérimentés à fuir les quartiers populaires, ou encore la proposition de transformer l'école en un foyer de vie sociale ouvert à toutes les générations. Sur tous ces points, le rapport du Collège de France dresse le constat d'une profonde crise du système d'enseignement même si, par précaution oratoire semble-t-il, le "langage apocalyptique de la crise" est récusé. Et il faut souligner que ce constat, solidement étayé par les acquis de la recherche, donne aux propositions de transformation qui en découlent une force et une pertinence rares.

Cependant, lorsque l'on examine les rares moyens concrets envisagés par le texte pour atteindre ces buts, une certaine disparité se fait jour. On sent que, pour oeuvrer à cette transmutation des valeurs scolaires, ni la multiplication des filières, ni l'amélioration de la formation des maîtres (dont le contenu n'est pas évoqué) ne peuvent, à elles seules, suffire. Pas plus que ne suffisent à démocratiser l'enseignement les innovations en matière de vidéo et de télématique, auxquelles le rapport du Collège de France sacrifie un peu facilement semble-t-il, et dont il ne remet jamais en question les effets sociaux supposés égalitaires. Aussi bien la clef de l'édifice n'est-elle pas là, mais dans la proposition d'accorder à tous les établissements scolaires et universitaires l'autonomie concernant le financement, la création de grades, le recrutement des maîtres et la "régulation" des flux d'élèves ou d'étudiants. Ces établissements concurrentiels se verraient alors décerner par une instance d'évaluation un label de qualité qui guiderait le choix des parents. Puisque le rôle du sociologue est d'éclairer les implications sociales des options retenues, on aurait souhaité à ce propos que le choix capital d'un ultra-libéralisme en matière d'autonomie et de concurrence entre établissements soit lui-même analysé dans ses

effets sociaux. De ce point de vue, l'étude du modèle américain n'aurait sans doute pas été sans intérêt. Pourtant, sur ce point décisif, le texte reste particulièrement discret, évoquant seulement les dangers antidémocratiques d'une concurrence sauvage et comptant sur le bon vouloir de l'Etat pour la réguler. Beaucoup trouveront que c'est passer un peu vite à la fois sur les inégalités d'accès à l'information et sur celles d'ordre économique. Seul le "formalisme égalitariste", dénoncé à un autre propos par le texte, pourrait affirmer que, sur un tel "marché" scolaire, l'ouvrier et le patron ou le cadre supérieur seraient des "consommateurs d'école" parfaitement égaux en droit comme en fait. Pourtant, l'objectif visé semble tout à fait démocratique : remplacer la concurrence scolaire entre individus par la compétition entre groupes et entre collectivités. Mais ce principe ne va pas jusqu'au bout de sa propre logique : les arbitres de cette compétition seront en fin de compte des individus atomisés et isolés, là où leur action aurait pu être pensée en termes collectifs de groupes ou de forces sociales. La démocratie tourne alors court et se voit remplacée par les lois du marché capitaliste.

En fait nous nous heurtons ici à la limite politique et sociale de la démarche d'expertise entreprise par les professeurs du Collège de France. Involontairement, le texte vient nous rappeler une évidence parfois oubliée dans ce pays où l'on sacralise tant le titre et le savoir: la démocratie ne sera jamais octroyée d'en haut et ne saurait découler des propositions, fussent-elles les mieux intentionnées, d'un cénacle d'experts.

Il serait cependant très dommageable de rejeter du même coup les grandes lignes de l'analyse. L'existence d'un échec scolaire massif et socialement discriminant, l'étatisme, l'absence de démocratie à l'école, le corporatisme enseignant, sont autant de verrous qui font du système d'enseignement aujourd'hui en France une caricature de service public. Avec lucidité, le rapport du Collège de France s'empare de ces problèmes réels, même s'il opte pour une politique ultra-libérale tendant finalement à la privatisation du service d'enseignement. Or, face à des propositions aussi solidement étayées, il serait sans doute dérisoire de répondre, comme cela se fait parfois ici ou là, par la traditionnelle "défense du service public" entendue comme conservation immuable de l'existant et occultation de la division sociale opérée par l'école. Si défendre le service public se résume à maintenir en l'état les privilèges enseignants, l'élitisme de classe, les corporatismes en tous genres, la ségrégation sociale, l'exclusion de la classe ouvrière (par l'élimination scolaire de ses enfants et, pour ses organisations, par l'absence de pouvoir de décision ou même de proposition), il est alors à craindre que le service public fasse de moins en moins recette, y compris auprès des classes populaires. Et ce, même si elles savent que la privatisation, la loi du marché appliquée à l'enseignement renforceraient à coup sûr les mécanismes ségrégatifs. Il est encore temps de songer à un autre scénario pour l'avenir qui s'emploierait, non à défendre l'indéfendable, mais à construire un véritable service public d'enseignement dont l'objectif prioritaire serait la réussite des

enfants d'origine populaire. Beaucoup des propositions du Collège de France pourraient alors étayer une telle démarche.