

LE TOURNANT COMMUNICATIONNEL DE L'ÉCOLE¹

(Janvier 1990 ; Analyse critique de la Loi Jospin - juillet 1989 - de réforme de l'école française)

INTRODUCTION

Le 10 juillet 1989, au terme de plus de six mois de débats et manifestations divers, le Parlement français a voté la « Loi d'orientation sur l'éducation » que lui présentait l'actuel gouvernement. Cette loi s'applique donc depuis la rentrée scolaire dernière, sans susciter d'autre réaction, semble-t-il, que l'indifférence de l'opinion publique comme de la plupart des enseignants et des élèves. Sans en avoir l'air, ou en tout cas sans encore se le donner, la mise en œuvre de la présente loi vise à une transformation radicale de l'école française. Il est urgent d'examiner les principes de la pensée qui fonde cette nouvelle réforme et de l'action qui l'effectue, car ce qui est en jeu ici ce n'est rien moins que l'essence et la finalité de l'école.

La réforme en cours va-t-elle permettre, comme le proclament ses promoteurs, de donner enfin à l'école et à l'éducation toute la place qui leur revient de droit, c'est-à-dire « la priorité », en vue de mieux affronter les défis historiques qui viennent de se rappeler à nous au terme même de l'année de la célébration du bicentenaire de la Révolution française ? S'agit-il bien d'inverser la logique des réformes qui se sont succédé depuis une trentaine d'années pour mettre « l'enseignement en détresse »², en dégradant toujours plus les conditions d'études faites aux élèves comme aux professeurs et donc en abaissant matériellement et moralement l'école, non seulement dans l'opinion publique mais aussi à ses propres yeux : comment pourrait-elle ne pas douter d'elle-même quand elle n'est plus évoquée qu'en termes d'inadaptation et d'échec ? Ne peut-on espérer que cette nouvelle réforme redonne, enfin, à l'école toute la confiance et la sérénité qui sont si nécessaires à la qualité même de l'enseignement qu'elle a à charge de délivrer ? Ou alors, cette loi ne constituerait-elle pas, bien plutôt, le point d'orgue de cette progressive et comme irrésistible dégradation de l'idée comme de la réalité de l'école dans nos « sociétés modernes », en révélant la vérité la plus profonde d'un tel processus par le biais de la systématisation des principes et de la généralisation des effets des réformes précédentes ?

Nous voudrions montrer ici en quoi les « trois modernisations » du « système éducatif » qui nous sont proposées risquent bien de ne produire que la sujexion de l'école à l'air pragmatique de notre temps et donc de conduire à son intégration totale au système social global, dorénavant dominé par le seul intérêt technique de la conservation et de la reproduction de soi et délivré de toute préoccupation véritablement critique qui menacerait de le réveiller de son sommeil dogmatique. Plus particulièrement, nous examinerons les trois types de discours qui pour sembler exécuter des partitions différentes ne s'en conjuguent pas moins aujourd'hui pour hâter un tel effet de façon idéologique, c'est-à-dire en le révélant et le masquant tout à la fois.

Nos sources sont constituées par les textes officiels eux-mêmes ainsi que par ceux des experts que le Ministre s'est adjoints, à savoir essentiellement : la « Loi d'orientation sur l'éducation et rapport annexé » (texte intégral publié au *Journal officiel* du 14 juillet 1989), le

1 Ce texte a été publié dans *Le Messager européen*, Paris, Gallimard, 1990, et dans *L'École Républicaine : chronique d'une mort annoncée (1989-1999)*, Nantes, Éditions Pleins Feux, 1999.

2 Pour reprendre le beau titre du livre de Jacqueline de Romilly consacré à l'école (Presses pocket, 1985).

« Rapport Bourdieu-Gros » publié en deux étapes par *Le Monde* et *Le Monde de l'éducation* en mars et avril 1989, sous le titre « Sept principes pour réformer les programmes »³, le questionnaire ministériel « Quel enseignement pour demain ? », le Rapport de la commission « Éducation-formation-recherche » au Xème Plan (1989-1992), remis au gouvernement en août 1989, et enfin des déclarations publiques et articles divers du Ministre lui-même, et, plus lointainement, du Premier Ministre et d'experts et personnalités qui en partagent, pour l'essentiel, les positions.

I.

C'est sans doute dans *le discours psycho-pédagogique* que cette entreprise réductrice est à l'œuvre de la façon la plus insidieuse car la plus séductrice. C'est bien là que le changement du paradigme selon lequel l'école est à la fois pensée et transformée s'opère directement au nom de la plus généreuse des évidences : n'est-il pas urgent, en effet, de « centrer l'école sur l'élève » pour lui permettre de « développer sa personnalité », comme le proclame d'entrée le texte de la Loi d'orientation⁴?

Qui, en effet, ne souscrirait à ce rappel du devoir de l'école de respecter ce qui hors d'elle est le plus en elle, à savoir ceux qui lui sont confiés et qu'elle a à charge de former : les élèves ? Surtout quand il est précisé, par ailleurs, qu'il s'agit bien de « respecter la diversité des goûts et des aptitudes » pour éveiller à « la réflexion personnelle et critique »⁵.

Mais, outre que l'on se demande de quoi l'école pouvait bien se préoccuper auparavant (n'était-elle jusque-là dévouée qu'à la société qu'elle ne faisait que reproduire ou bien encore à elle-même qu'elle ne cherchait qu'à conserver ?), on se rend vite compte que dans l'esprit des réformateurs ce rappel s'effectue au nom de la lutte contre un mal qui pour être hybride - l'encyclopédisme⁶, le formalisme, l'académisme - peut cependant se réduire à un seul mot : l'abstraction, dont serait frappée cette institution d'un autre âge⁷. N'est-il pas étonnant de voir ainsi dénoncer, de façon principielle et répétée, et sans autre forme de procès (puisque, là comme ailleurs, le mal en question ne fait jamais l'objet de la moindre analyse), ce qui fait le propre de l'école - la transmission ambitieuse et rigoureuse des connaissances - comme ce qui précisément empêcherait que soient respectés les élèves, ses bénéficiaires ?

En poursuivant la lecture du texte de la loi, on mesure à quel point est oubliée et même refoulée la finalité fondamentale de l'école, qui n'est plus citée comme telle qu'une seule fois et bien tardivement (dans le rapport annexe, p. 13). On découvre donc au fil des pages, incrédule, que l'école aurait désormais pour fin essentielle « le développement de la

3 Nous présentons ici, à la suite du présent article, nos « Sept anti-thèses pour un enseignement de qualité », rédigées au lendemain de la publication par *Le Monde* du 09/03/1989 de larges extraits du Rapport Bourdieu-Gros et publiées en compagnie de « Le tournant communicationnel de l'école ».

4 « L'éducation est la première priorité nationale. Le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants. Il contribue à l'égalité des chances. Le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre de développer sa personnalité ... », Loi d'orientation, art. premier, p. 1.

5 « Quel enseignement pour demain ? », Questions III et VII.

6 Il s'agit bien de « lutter contre l'encyclopédisme, le caractère superficiel dû à l'empilement des connaissances » (Id., question IV) et de « substituer à l'enseignement actuel, encyclopédique, additif et cloisonné, un dispositif articulant ... », Rapport Bourdieu-Gros, Principe V. On se demande quelle singulière représentation de l'encyclopédie peut bien être au fondement d'un tel combat. Aurait-on perdu jusqu'à l'idée que l'école et l'idéal encyclopédique sont consubstantiels, depuis Platon et Aristote jusqu'à l'école de Jules Ferry fondée en référence à Condorcet, illustre encyclopédiste ?

7 « La population « fragile », jeune et adulte, est en grande partie mise en échec parce que le système de formation, fondé essentiellement sur les capacités d'abstraction, ne lui convient pas. », Rapport de la commission éducation au Xème Plan, p. 26.

personnalité » dans le respect de « l'égalité des chances » et par le biais de l'« éducation », termes qui reviennent sans cesse, alors qu'absolument aucune mention n'est faite de l'émancipation individuelle au moyen de l'instruction. Serait-ce un simple hasard, un malheureux oubli ou bien encore une avancée progressiste, que ces mots mêmes ne figurent plus au programme de cette nouvelle école ? Nos réformateurs croiraient-ils pouvoir dorénavant faire l'économie des distinctions et articulations conceptuelles qui s'imposent ici, sous peine de confusion et donc d'aliénation ?

On sait qu'en application de tels « principes », les experts ministériels envisagent très sérieusement des « hypothèses de travail » qui réduisent de façon drastique la place qualitative et quantitative des savoirs enseignés à l'école : allégement des programmes⁸, diminution des horaires de cours, regroupement des matières enseignées en « champs disciplinaires »⁹. Au nom de la nécessité de « diversifier les formes de communication pédagogique »¹⁰, l'acte d'instruire lui-même - dont on ne parle plus comme tel - risque bien de se voir diluer dans l'ensemble informel et confus de « la vie » de « la communauté éducative » (concept dominant du texte de la loi et qui en constitue comme l'aura sémantico-affective), qui sera rythmée par de multiples activités d'expression et de communication¹¹, assurément plus « concrètes » et donc sans doute plus « intéressantes », « motivantes » pour les élèves.

On peut légitimement craindre que, dans une telle « école », l'animation thématique interdisciplinaire (quand ce ne seront pas tout simplement les activités périscolaires ou para-éducatives) ne se substitue purement et simplement à l'instruction elle-même, conçue comme ce qui doit permettre aux élèves de saisir les éléments de chaque discipline enseignée et d'en maîtriser de façon réfléchie les lois d'organisation¹². Mais où et quand trouver encore le loisir d'un véritable travail intellectuel, autonome et rigoureux¹³, quand l'institution scolaire sera devenue un vaste atelier communicationnel¹⁴ ?

C'est ainsi que, par exemple, il est prévu d'accorder plus de place à l'oral¹⁵ dans la communication pédagogique généralisée, l'exercice du langage ordinaire (la fameuse « performance linguistique ») n'étant plus désormais médiatisé par l'accès au monde des œuvres qui exigerait, bien sûr, une maîtrise minimale de l'écrit (ne serait-ce que pour le déchiffrer !) dont on sait qu'elle est rendue de plus en plus problématique aujourd'hui. À cet égard, on peut se demander si « le lancement d'un plan lecture »¹⁶, effectué en référence à un

8 « Pas d'adjonction [de « savoirs nouveaux », voir notre III ici : le discours techno-scientifique] sans suppressions. », Rapport Bourdieu-Gros, Principe I.

9 Loi d'orientation, p. 3 ; le Rapport Bourdieu-Gros propose de « repenser les divisions en "disciplines" », Principe VI.

10 « Quel enseignement pour demain ? », Question IX.

11 « Les activités collectives et multidimensionnelles conviendraient sans doute mieux à l'après-midi. C'est le cas, par exemple, de l'enseignement des langages. », Rapport Bourdieu-Gros, Principe V. Le Rapport de la commission éducation au Xème Plan propose, en conclusion, de « faire une place plus large à la capacité de s'exprimer et de communiquer », p. 64.

12 « Les séances d'enseignement regroupant des professeurs de deux (ou plusieurs) spécialités différentes, réunis selon leurs affinités, devraient avoir la même dignité que les cours. », Rapport Bourdieu-Gros, Principe VI.

13 On se souvient de la déclaration du Ministre de l'Éducation selon laquelle le cours magistral rendrait « docile et crédule ».

14 On ne parle déjà plus, à ce sujet, que de « thèmes transversaux ». Le Rapport Bourdieu-Gros, quant à lui, déclare que la réduction des programmes doit produire une élévation du niveau en permettant « de travailler moins longtemps, mais mieux, en remplaçant l'apprentissage passif par la lecture active - qu'il s'agisse de livres ou de supports audiovisuels -, par la discussion ou par l'exercice pratique, et en redonnant ainsi toute sa place à la créativité et à l'esprit d'invention. », Principe I.

15 Le questionnaire ministériel s'interroge : « Peut-on redonner à l'oral une place plus importante dans l'évaluation ? », Quel enseignement pour demain ?, Question XI.

16 Prévu par la Loi d'orientation, rapport annexe, p. 20.

rapport qui « recommande d'étaler l'apprentissage de la lecture sur une période qui peut aller de l'âge de deux ans à celui de douze ans »¹⁷, est vraiment de nature à inverser le lent mais sûr processus d'érosion des apprentissages de base en matière de maîtrise de la langue !

Il est de notoriété publique, bien entendu, que l'on a déjà fait opérer à l'école son « tournant linguistique » depuis quelque temps en substituant l'enseignement du « français » à celui de la littérature, en fixant pour « objectif » prioritaire à l'enseignement des langues vivantes de former à la « communication » par l'usage commun de la langue, en référence à des situations vécues et, plus généralement, en faisant de moins en moins de place à l'étude des œuvres proprement dites. Sur ce point, comme sur les autres, la réforme en cours risque donc bien de constituer l'aboutissement d'un tel abandon, comme le laisse penser, sans ambages, le Rapport de la commission éducation au Xème Plan¹⁸.

L'idée d'humanité qui est au cœur de cette conception psycho-pédagogique, dite de l'« intérêt » ou encore de l'« éveil », et qui est directement inspirée des principes du « mouvement de l'éducation nouvelle»¹⁹, considère l'homme comme étant, dans la personne de l'élève ou plutôt de l'« enfant » (du « jeune » comme l'on dit aujourd'hui), toujours déjà constitué pour l'essentiel, et l'école, quand celle-ci est encore nécessaire, comme n'ayant plus pour mission que de lui permettre de « s'épanouir »²⁰ (autre maître-mot de l'air de notre temps). C'est de façon cohérente qu'une pédagogie fondée sur de tels principes substitue l'entreprendre à l'apprendre, l'atelier à l'académie. En effet, est-il nécessaire de rappeler ici que la pédagogie de la rupture repose, au contraire, sur une idée philosophique, et non pas psychologique, de l'homme comme pouvant et devant s'arracher à son « monde vécu » immédiat par le détour de l'abstraction, pour mieux y revenir en le maîtrisant théoriquement et pratiquement²¹ ?

Ce sont bien deux conceptions concurrentes de l'homme et de l'école qui s'affrontent ici : l'une qui, en référence à un homme autocentré sur sa subjectivité empirique, ne peut que condescendre à une école conçue, et surtout vécue, comme moyen d'une satisfaction asservie à la conservation de soi - une école « pathologiquement extorquée »²² en quelque sorte - ; l'autre qui, s'ordonnant à l'homme dont la raison lui permet de se rapporter à un monde de principes qui le dépasse et l'appelle à se transcender, respecte l'école comme fin en la concevant comme temps et lieu d'une conversion à l'universel et au nécessaire, par essence douloureuse mais fondant une inscription dans le monde qui pour demeurer particulière et contingente n'en soit pas moins véritablement autonome. Le problème qui semble se poser maintenant est de savoir si cette distinction est principielle, essentielle, ou bien seulement

17 Rapport de la commission éducation au Xème Plan, p. 233 (il s'agit du Rapport Migeon).

18 « Il faut rappeler que l'enseignement des langues dans la formation scolaire doit viser à la communication. Celle-ci ne se réduit en aucun cas à une pratique de traduction qui serait, si l'on peut dire, de type "ordinateur" ; elle suppose une connaissance et une compréhension des grands traits de la culture de chaque peuple. En revanche, elle n'exige pas la connaissance approfondie des littératures étrangères, qu'il faut sans doute résserver à l'enseignement supérieur », p. 37. Sensible à l'effort de distinction qui est opéré ici, on s'interrogera sur le sens qui est accordé à la notion de culture.

19 Mouvement dont on sait que, s'il est d'origine « continentale », son inflexion pragmatiste anglo-américaine l'a beaucoup marqué.

20 « Le lycée permet à chaque jeune de réaliser son projet personnel », Loi d'orientation, rapport annexe, p. 14.

21 En ce sens, Platon accomplit l'acte initiateur par excellence, indépassable comme tel, lorsqu'il fonde l'Académie et en fixe symboliquement la loi d'accès, dans l'allégorie de la caverne, sur le mode de la rupture (*La République*, L. VII).

22 Pour reprendre une expression de Kant, qui signifie que les passions se subordonnent la raison pour obtenir satisfaction ; voir *Idée d'une histoire universelle au point de vue cosmopolitique*, Proposition IV.

historique et donc accidentelle, comme le prétendent des voix de plus en plus nombreuses aujourd'hui.

C'est ainsi que des psychologues, sociologues et historiens, n'hésitent plus à déclarer que le second modèle - celui sur lequel est théoriquement et historiquement fondée l'école comme institution d'instruction publique - serait aujourd'hui dépassé, en raison de son asservissement à un mode périmé d'organisation de la production, et qu'en conséquence de l'entrée de l'humanité dans l'ère de la communication il conviendrait de « gérer autrement l'éducation »²³ !

On ne craint plus, non plus, de s'autoriser du constat des réticences et même des résistances des élèves nouveaux à l'égard de l'abstraction (expéditivement théorisées en inaptitudes foncières) et, pis encore, de l'affirmation de l'existence de différentes formes d'esprit, pour appeler à l'abandon d'un modèle « scolaire » dorénavant réputé « désuet » car trop réducteur²⁴. On demeure confondu de découvrir que la conclusion qui est tirée de ces « faits », qu'il faudrait pour le moins se donner les moyens d'établir, n'est pas de tâcher de favoriser au mieux l'accès de tous les élèves à l'abstraction libératrice, mais d'en rabattre sur les exigences, à la fois globalement et sélectivement, pour s'adapter aux différentes familles de pensée en référence auxquelles il faudrait désormais conjuguer les « publics scolaires » au pluriel, sans doute au nom du fameux « droit à la différence ».

Comment ne pas se rendre compte qu'asservissements aux milieux de vie et inégalités de toute sorte ne peuvent ainsi qu'être reproduits, à l'encontre même des buts hautement proclamés et que nous voulons croire sincèrement recherchés, l'héritage et même l'hérité ayant désormais force de loi ? Qu'en penseront, en particulier, les familles d'enfants en difficulté, et surtout déficients intellectuels, qui adressent à l'école une demande qui est d'abord de scolarisation, avant que d'être de socialisation, selon le principe vrai que l'on ne peut réussir la seconde que si l'on ne rate pas la première, et que pour être vraiment libératrice l'éducation ne peut être fondée que sur une instruction qui ne cède rien sur l'essentiel ? À cet égard, il faut savoir que c'est précisément au nom de la priorité donnée à l'épanouissement personnel des enfants que le secteur de l'éducation spécialisée s'est constitué comme une contre-école qui ne leur a pas, ou très peu, fait effectuer les apprentissages scolaires fondamentaux, sous prétexte qu'ils n'en étaient pas capables. Il serait pour le moins tragique qu'au moment où ces enfants parviennent à faire la preuve de leur aptitude et même de leur goût pour la connaissance, l'école vers laquelle ils s'orientent ne leur propose plus que le «

23 C'est ainsi qu'Alain Touraine déclare : « (...) la réduction de l'école à l'instruction ne correspond plus à l'activité de notre société. Nous ne vivons plus dans une société de production, artisanale ou même technicienne, mais dans une société de communication, de changements rapides et de relations internationales. Comprendre des documents, interpréter les intentions de l'autre, gérer le changement, travailler en équipe, décider et entreprendre, résister à l'adversité, trouver son chemin dans le labyrinthe des administrations publiques et privées, autant d'activités au moins aussi indispensables au plus grand nombre que la seule possession de connaissances. », et plus loin : « La manière dont doit être organisée l'éducation est à l'opposé de la manière habituelle de gérer l'instruction. », *Des idées pour l'école*, *Le Monde* du 24/03/1989. Il faudrait commenter en continu cet article qui a pour ambition de poser les principes permettant « l'invention d'un nouveau modèle éducatif » en les fondant sur une conception enfin moderne de la modernité elle-même. Nous mettrions alors en évidence la façon dont les trois registres de discours que nous étudions ici s'entrecroisent et s'entre appellent pour faire opérer à l'école son *tournant communicationnel* qui, bien loin d'enrichir la théorie et la pratique des rapports entre l'instruction et l'éducation, ne fait qu'asservir la première à la seconde et donc, finalement, que desservir celle-ci elle-même.

24 « Les formations doivent prendre en considération l'hétérogénéité des esprits, leurs différences d'aptitudes » et « Il faut que la définition des contenus de formation comme le choix des méthodes tiennent compte de la diversité des formes d'intelligence et d'un éventail d'aptitudes plus ouvert ». C'est en référence à ces exigences que le Rapport de la commission éducation au Xème Plan appelle à la diminution du « caractère abstrait de notre enseignement », p. 4 et p. 26.

modèle éducatif » dont, avec leurs parents, ils se détournent²⁵. Il semble évident ici que l'école « communicationnelle » ne fera que renforcer les forts et affaiblir les faibles, au sens psychosociologique de ces termes, et qu'au nom de la lutte contre une « société duale » on n'aboutira qu'à une « société éclatée » en ghettos communautaires qui pourraient bien constituer l'avenir obligé de nos « sociétés démocratiques ».

La « socialisation », l'« adaptation » à quoi vise prioritairement, et même seulement, une éducation découplée du souci majeur d'instruire, constituent aujourd'hui les maîtres-mots du langage des réformateurs. C'est en passant à la considération du domaine proprement juridique et politique, à l'examen de l'école comme institution, que nous allons pouvoir mesurer ce que signifie l'abandon de la rationalité réflexive et émancipatrice au profit de la rationalité communicationnelle et intégratrice.

II.

C'est en effet dans *le discours socio-démocratique* portant sur l'école que *le modèle communicationnel* devrait, si notre hypothèse est bonne, s'imposer avec le plus d'évidence puisque c'est au niveau proprement politique que s'établissent les normes du vivre ensemble et que cela suppose, en bonne démocratie, quelque contrat.

À bien écouter et entendre ce discours, on se convaincra aisément qu'il s'y agit bien de délivrer l'école d'un centralisme paralysant et même d'un séparatisme irresponsable, pour rapprocher l'institution des citoyens, ou bien le service public des usagers, en tout cas les centres de prise des décisions des lieux d'application de celles-ci. De ce « principe », découlent deux mesures devant « rénover » le cadre juridique de l'école pour rendre celle-ci à ses « acteurs » : l'une d'ordre pédagogique (le « contrat de formation », élaboré par l'élève lui-même), l'autre d'ordre administratif (l'autonomie ou le « caractère propre » des établissements scolaires se donnant à eux-mêmes leur propre charte, leur « projet d'établissement »).

Qui pourrait bien y trouver à redire s'il n'était question que de donner un peu plus de responsabilité aux élèves, et même d'élargir leur statut juridique dans le cadre de « la vie scolaire », et de laisser un peu plus de latitude aux écoles, collèges et lycées dans la mise en œuvre de finalités et de moyens clairement établis par l'État au niveau national et ayant force de loi ? Mais, à y regarder de plus près, il apparaît qu'il s'agit de beaucoup plus que cela et même, finalement, de tout autre chose.

En effet, « la pédagogie du contrat » ne concernera pas seulement, voire essentiellement, l'organisation des rapports interindividuels et collectifs des différentes « catégories de personnels » de l'établissement, en élargissant ici les droits - et devoirs? - des élèves tels qu'ils figurent dans le règlement intérieur²⁶, mais bien le rapport des élèves aux

25 Depuis une quinzaine d'années, en France, à la demande pressante des parents, des classes d'enfants dits « handicapés mentaux » ont été implantées dans des établissements de l'Éducation nationale, ce qui permet à ces élèves, qui ressemblent plus aux autres qu'ils n'en diffèrent, de s'instruire par le moyen de l'élaboration d'une pensée structurée.

Il est heureux que le succès de telles initiatives ait amené le gouvernement actuel à la décision de poursuivre l'ouverture de l'école à ces enfants, comme en témoigne la Loi d'orientation elle-même (rapport annexe : « L'intégration scolaire et sociale des enfants et des adolescents handicapés », pp. 16 et 17), en reprise de la Loi d'orientation de juin 1975 et des circulaires de janvier 1982 et 1983, qui rappellent le droit à l'éducation de tout enfant comme de tout homme.

Ce qui fait problème ici, c'est donc moins l'accueil de droit de ces enfants que leur accueil de fait : ne faut-il pas tâcher, pour eux comme pour les autres, d'éviter la dérive éducative de l'instruction publique ?

26 Ainsi l'article 10 de la Loi d'orientation « crée, dans les lycées, un conseil des délégués des élèves, présidé par le chef d'établissement, qui donne son avis et formule des propositions sur les questions relatives à la vie et au

contenus et modalités d'enseignement, et donc à l'organisation et à l'évaluation des études elles-mêmes²⁷. Ceux qui étudient seront désormais appelés à choisir parmi des « spécialités », par ailleurs distinguées en obligatoires, optionnelles et facultatives²⁸, transmises pour partie dans des enseignements en commun s'adressant à des « publics » à géométrie variable, la notion de « groupe d'élèves » étant maintenant préférée à celle de « classe »²⁹. Le texte de la loi demeure dans un flou artistique on ne peut plus complet sur la question de savoir qui sera juge en dernière instance de ce choix des matières ou « activités », du rythme de la progression, des modalités de l'évaluation³⁰ et donc, enfin, de l'orientation globale de l'élève³¹.

Est-il possible ici de ne pas se rendre compte de la confusion juridique et morale qui semble l'emporter dans les esprits concernant la notion de contrat ? Si les relations collectives, à l'extérieur et même à l'intérieur de l'école, peuvent bien et sans doute doivent être d'ordre contractuel³², en aucun cas le rapport de chacun et de tous au savoir et à la culture ne saurait être, surtout au point de départ, conventionnel, à plus forte raison si l'on veut par là le faire dépendre de l'expression de préférences dont on sait bien selon quelles dépendances elles sont formées. Là aussi, là surtout, l'école est obligatoire en ce qu'elle se propose d'instruire de ce qu'ils ne savent pas encore ceux dont précisément il s'agit d'éclairer l'entendement pour leur permettre un exercice responsable de leur volonté. Imagine-t-on un professeur faire de sa discipline, de la façon dont il la conçoit et l'enseigne, et des modes d'évaluation qui lui sont propres, l'objet d'un contrat qui pour être légitime suppose la liberté et l'égalité entières des parties qui s'y engagent³³ ? Le vrai contrat n'est-il pas ici d'ordre essentiellement intellectuel et moral, qui lie le professeur et l'élève dans la confiance commune qu'ils font au savoir qui les transcende tous deux mais qu'ils appellent du plus intime de leur être lorsqu'il est délivré des urgences empiriques, alors que la régulation de l'acte pédagogique par le calcul, l'affrontement et le compromis des préférences, ne peut donner lieu qu'à un contrat de dupes entre des parties pour qui dorénavant le savoir s'achète et se vend, ce dont l'élève finira toujours par faire les frais ? Outre la marginalisation et même la disparition à terme des disciplines déjà fragiles eu égard à leur intérêt psychologique, sociologique et surtout économique (on devine aisément lesquelles !), ce qui est en jeu ici c'est l'idée même de la spécificité et de la dignité du savoir qui ne saurait devenir un objet de consommation ordinaire sans finir par se perdre !

travail scolaire », p. 4.

27 « Les élèves et les étudiants élaborent leur projet d'orientation scolaire, universitaire et professionnelle en fonction de leurs aspirations et de leurs capacités avec l'aide des parents, des enseignants, des personnels d'orientation et des professionnels compétents. Les administrations concernées, les collectivités territoriales, les entreprises et les associations y contribuent. », Loi d'orientation, art. premier, p. 1. On remarquera ici l'extension et la nature des instances concernées par l'établissement du projet d'orientation des élèves.

28 « (...) on distinguerà, tant parmi les spécialités qu'au sein de chaque spécialité, ce qui est obligatoire, optionnel ou facultatif et, à côté des cours, on introduira d'autres formes d'enseignement, travaux dirigés et enseignements collectifs... », Rapport Bourdieu-Gros, Principe V.

29 Ce qui laisse mal augurer d'une diminution des effectifs d'élèves, déjà chichement mesurée par ailleurs puisqu'on peut lire dans la Loi d'orientation : « Ne laisser subsister aucune classe à plus de trente-cinq élèves dans les lycées d'ici à 1993 constitue un premier objectif. »

30 On ne parle déjà plus aujourd'hui que d'« auto-évaluation » !

31 « Le jeune construit son orientation au lieu de la subir. », Loi d'orientation, rapport annexe, p. 19.

Qui s'opposerait au passage d'une « orientation-sanction » à une « orientation-formation » ? Mais il est certain que cela ne saurait être fondé sur une telle indétermination juridique.

32 Encore faut-il rappeler que l'on ne naît pas citoyen, mais qu'on le devient. On se prend à douter d'une telle évidence à entendre nos réformateurs comme à lire la « Déclaration des droits de l'enfant » adoptée par l'O.N.U. le 20 novembre 1989.

33 Ce qui ne signifie aucunement, bien entendu, que le professeur n'ait pas à tâcher de faire comprendre au mieux à ses élèves tous les aspects de son enseignement.

Le risque alors inévitable d'éclatement et d'appauprissement de l'organisation et de la sanction des études qu'entraînerait une telle « pédagogie à la carte » (l'école serait-elle un « supermarché » où se pressent des « clients » ?) ne saurait qu'être renforcé par la reconnaissance, sur le plan administratif, de l'autonomie des établissements dans le cadre de la régionalisation.

C'est, en effet, ce que prépare et même commande la loi d'orientation qui élargit considérablement les prérogatives du Conseil d'Administration, en l'appelant à établir un « projet d'établissement » ayant force de loi pour toutes les activités de l'établissement concerné, y compris l'enseignement lui-même. Ainsi, cet organe à la fois législatif et exécutif, où les représentants des enseignants sont déjà amplement minoritaires, va avoir, a déjà, droit de décision concernant « la partie pédagogique du projet » qui ne peut faire que l'objet d'une « proposition » de la part d'« équipes pédagogiques » dans lesquelles les professeurs risquent bien d'être noyés puisqu'à la lecture du texte de la loi on ne peut se faire une idée précise de leurs contours : seront-elles limitées à l'ensemble des professeurs d'un même « groupe d'élèves », ou bien s'étendront-elles à d'autres, voire à tous les autres membres de la « communauté éducative »³⁴ ?

Qui ne voit qu'une telle diversification et particularisation des conditions d'organisation et d'évaluation des études, comme de l'ensemble de la « vie scolaire », dans la plus grande confusion juridique³⁵ concernant la distinction et l'articulation des compétences (indétermination qui donne en fait le pouvoir à toutes les forces de pression locales représentées au conseil d'administration), ne peut qu'aboutir, à terme, à l'éclatement du cadre de droit national républicain, alors que celui-ci doit garantir la liberté et l'égalité des élèves dans l'accès au savoir ainsi que la compétence disciplinaire des professeurs ? On ne peut que craindre une telle issue quand on lit dans le Rapport Bourdieu-Gros que « le programme n'a rien d'un code impératif »³⁶, et, dans le texte de la loi d'orientation, que c'est l'application même d'un programme national qui constitue « un des problèmes majeurs » de l'enseignement³⁷. Partout où des établissements ont déjà usé de cette prérogative en « adaptant » aux conditions locales les contenus et modalités d'enseignement établis nationalement, les professeurs, les parents et les élèves n'ont eu qu'à s'en plaindre (là certaines disciplines se voient amputer d'une partie de leur horaire, ailleurs des options sont purement et simplement supprimées).

On sait que l'idée d'une dénationalisation (partielle tout d'abord, mais jusqu'à quand ?) des programmes, des horaires et des examens (on pense, bien sûr, d'abord au baccalauréat dont on nous dit qu'il faut réduire « l'arbitraire pédagogique » et sans doute surtout les coûts économiques !) fait très rapidement son chemin dans les esprits des rénovateurs, puisque la plupart des rapports des commissions disciplinaires rendus publics en novembre dernier ne craignent pas de s'y référer de façon principielle. Une telle mesure ne ferait qu'asservir les

34 « Les membres de la communauté éducative sont associés à l'élaboration du projet qui est adopté par le conseil d'administration ou le conseil d'école, qui statue sur proposition des équipes pédagogiques pour ce qui concerne la partie pédagogique du projet. », Loi d'orientation, art. 18, p. 7.

35 « C'est le rôle des enseignants que de définir, avec le chef d'établissement et ses collaborateurs, en particulier les conseillers d'éducation, un projet pédagogique. Ce projet ne se réalisera pleinement que s'il est placé dans un cadre large englobant les relations avec l'environnement socioculturel ... et de tous les partenaires de l'école. », Loi d'orientation, rapport annexe, p. 25.

36 Principe III, qui ajoute : « Il (le programme) doit fonctionner comme un guide pour le professeur et pour les élèves - et les parents ... ».

37 « Un des problèmes majeurs posés à chaque école et à chaque établissement scolaire consiste à respecter les objectifs nationaux tout en prenant en considération les élèves qu'ils accueillent dans leur diversité d'origine sociale, de culture, de niveau et de qualités personnelles. », Loi d'orientation, rapport annexe, p. 25. De quel côté penchera la balance : programme national ou conditions locales ?

élèves et les professeurs aux conditions locales du marché, la référence aux « débouchés » professionnels faisant désormais à elle seule toute la loi³⁸. C'est le métier même d'enseigner qui sera ainsi soumis à une véritable déprofessionnalisation au sens de désintellectualisation, puisque les professeurs seront dorénavant réduits à la fonction de prestataires de service, aux responsabilités à la fois élargies et diluées dans de multiples activités de communication selon la logique d'un « partenariat » généralisé et seul souverain³⁹.

N'est-il pas évident qu'une telle conception « contractualiste » de l'enseignement - ou de ce qu'il en restera - n'est que l'application à l'école de la politique de la conciliation des intérêts alors bien compris, selon laquelle toute décision doit être directement prise par ceux qu'elle concerne, qu'ils aient soit à l'exécuter soit tout simplement à la respecter ? Comment ne pas s'apercevoir que ce qui règne alors ce n'est pas la force non contraignante du meilleur argument mais bien les seuls « arguments » de forces qui se composent, décomposent et recomposent en des rapports par essence aléatoires et donc sans cesse changeants ? Dès lors, la loi elle-même n'apparaît plus que comme une règle - pathologiquement extorquée, là encore -, toujours révisable et donc sans cesse empêchée jusqu'au prochain renversement du rapport des forces⁴⁰.

Comment faire pour ne pas se rendre compte qu'ici le « modèle démocratique » de la « régulation sociale » par l'expression, la communication et la conciliation des intérêts des parties directement concernées (le « médiateur », quand il est nécessaire, n'ayant plus alors pour fonction que de « gérer » les antagonismes « sur le terrain »), tend purement et simplement à se substituer au « modèle républicain » de la sublimation des volontés particulières en une volonté générale déclarée seule souveraine et dont l'État lui-même doit être à la fois l'expression et le garant ?

Tout combat contre la séparation de l'institution scolaire et de la société civile qui se mène au nom d'une conception seulement économique et sociale de la démocratie et dans l'oubli des dimensions essentiellement juridico-politique et morale de la République ne peut qu'« ouvrir » l'école à la tyrannie du sens communautaire, d'autant plus redoutable que sous le consensus affleure toujours le dissensus, et la fermer à la recherche désintéressée de la vérité et de la justice, qui seule peut être véritablement et indissolublement solitaire et solidaire.

38 « Dès lors, le volume des heures de cours et des autres activités pourrait être annualisé et déterminé, non plus par le corps auquel l'enseignant appartient, mais par le type d'établissement dans lequel il exerce ; sa rémunération dépendrait, selon des critères à déterminer, des types d'activités dans lesquelles il se trouverait engagé et des classes devant lesquelles il exercerait. », Rapport de la commission éducation au Xème Plan, pp. 58-59.

39 « Les enseignants organisent l'ensemble des activités scolaires des élèves. Ils assurent les cours, les travaux dirigés et d'atelier, participent à l'assistance au travail personnel, effectuent l'évaluation des élèves et les aident à réaliser leur projet d'orientation. Ils prennent en charge les relations avec les partenaires extérieurs (parents, entreprises, environnement social et culturel, intervenants extérieurs...) », Loi d'orientation, rapport annexe, p. 22.

N'est-il pas clair que « travailler autrement » signifiera, alors, ne plus instruire mais essentiellement « communiquer » et que la mobilisation des professeurs deviendra totale, ne leur laissant même plus le loisir de continuer à apprendre, à approfondir ce qu'ils doivent - ou devraient ! - enseigner à leurs élèves ?

À ce sujet, dans l'article déjà cité plus haut, Alain Touraine affirme : « La fonction des enseignants n'est pas seulement d'enseigner ; elle est tout autant de réfléchir collectivement aux problèmes individuels et collectifs des élèves d'une classe. Elle est aussi de participer à des activités éducatives. », *Le Monde* du 24/03/1989.

40 L'affaire du voile islamique à l'école, qui a ému toute la France en automne dernier (1989), montre assez quelle confusion, dans les esprits comme dans les faits, peut produire le « désengagement » de l'État dans l'exécution de la loi républicaine. S'en remettre pour le règlement des conflits aux conseils d'administration des établissements, n'est-ce pas démettre la loi de sa souveraineté et, à terme, la soumettre aux plus fortes volontés ?

Là encore, cette distinction que toute l'histoire de la philosophie conçoit comme principielle, depuis Platon jusqu'à Montesquieu, Rousseau, Kant, Condorcet et Tocqueville⁴¹, serait-elle en passe d'être invalidée par l'irrésistible devenir-monde du modèle politique libéral-social-démocrate, dont certains vont jusqu'à prétendre qu'il constituerait « la fin de l'histoire », au double sens, chronologique et axiologique, de terme et de but ? La « démocratie en Amérique » ne ferait-elle que révéler l'inéluctable destin de l'humanité ? Est-ce être vraiment averti que de s'en remettre à un tel « sens de l'histoire », en oubliant les deux conquêtes de la Révolution française, conjointes en ce qu'elles se fondent réciproquement : la République et l'école, au moment même où de plus en plus de peuples participent activement à une célébration de bicentenaire qui sans cela serait demeurée bien désespérante ?

Ainsi, les discours psycho-pédagogique et socio-démocratique qui dominent actuellement les esprits et commandent la nouvelle réforme de l'école sont-ils fondés sur un immanentisme et un concrétisme ennemis de toute médiation formelle et de toute législation abstraite s'effectuant en référence à des fins déterminées de façon autonome par une raison proprement réflexive, c'est-à-dire non asservie aux besoins, désirs, tendances et autres intérêts.

Mais, pour mieux saisir la portée d'une telle entreprise réductrice, ne faut-il pas pousser l'analyse plus loin et prendre en considération le discours qui pourrait bien être - c'est-à-dire, en même temps, constituer et révéler - la vérité profonde des deux premiers : le discours technico-scientifique ?

III.

C'est, en effet, *le discours technico-scientifique* qui nous révèle enfin le véritable principe, tout à la fois le point de départ et le fondement, de la réforme actuelle de l'école. C'est pour se mettre à l'unisson du « progrès-des-sciences-et-des-techniques » que l'école est sommée de se moderniser en mettant fin à son immobilisme stérilisant : il faudrait que d'urgence elle s'inscrive dans l'ère de la communication généralisée pour se rendre plus transparente et performante, dans un monde où dorénavant « tout bouge », « tout circule » (les idées comme les biens et les personnes) sous l'effet d'une compétition devenue totale. Tous les textes des réformateurs s'accordent ici pour placer la « rénovation » de l'école sous le signe d'un tel principe de nécessité, économique dans son essence⁴².

Qui n'y souscrirait, au fond, s'il s'agissait tout simplement de rappeler à l'école que les élèves qui lui sont confiés doivent un jour en sortir pour « entrer dans la vie active » et qu'elle ne doit pas négliger de les y préparer par une formation générale et technique qui leur permette de trouver un métier et d'acquérir une condition qui soient à la hauteur de leur qualification et de leur aspiration ? S'il s'agissait aussi de remettre un peu plus d'ordre dans les

41 Tocqueville nous apprend que despotisme administratif et souveraineté populaire pourraient bien se combiner subtilement quand la démocratie ignore son fondement républicain, dans *De la démocratie en Amérique* (surtout T. 2, 4^e partie, chap. VI).

42 « Une réflexion en profondeur sur les contenus de l'enseignement et les programmes est aujourd'hui indispensable. L'école doit intégrer l'évolution des sciences et des techniques qui constitue un élément déterminant pour élaborer les contenus des disciplines et le choix des programmes. », Loi d'orientation, rapport annexe, p. 20. « C'est d'ailleurs ainsi, en faisant appel aux jeunes et aux adultes, que les besoins de notre économie en main-d'œuvre qualifiée, en techniciens, en ingénieurs, pourront être satisfaits et que nos entreprises seront armées pour participer aux échanges et à la compétition internationale. », Rapport de la commission éducation au Xème Plan, p. 42.

établissements scolaires, comme au Ministère de l'Éducation lui-même, pour enrayer les gaspillages en tout genre - d'ordre encore plus humain que matériel ici et que ne peut que sécréter toute organisation de quelque taille -, et pour que l'école soit enfin mieux ordonnée à sa vraie fin, qui ne consentirait à une « rationalisation » ainsi comprise et entreprise ?

Mais il n'est que de lire et d'écouter tous les propos tenus à longueur de pages et d'antennes pour s'apercevoir que, là encore, il est question de tout autre chose : quel est ce monde inouï auquel on proclame brutalement aujourd'hui que l'école se devrait tout entière et qui mériterait qu'on lui consacre toute l'énergie dont un homme est capable ?

Le « principe » rappelé ci-dessus aboutit, là encore, à deux applications majeures, dont l'une est d'ordre pédagogique et l'autre administratif.

Tout d'abord, les contenus et les méthodes, qui sont au cœur même de l'enseignement - faut-il y insister ? -, seront « rénovés » en référence aux « nouvelles technologies » qui vont non seulement faire leur entrée massive à l'école (ce qui a déjà commencé pour l'informatique, comme l'on sait⁴³), mais aussi et surtout servir de modèle à ce que l'on n'appelle plus déjà que la « communication pédagogique ». Tous les textes des réformateurs publiés à ce jour concordent sur ce point.

Il ne s'agit pas, en effet, que d'introduire de nouvelles « spécialités » qui demeurerait régionales dans l'ensemble des connaissances transmises, mais bien d'adapter la logique même des contenus et des méthodes scolaires à ce qui est censé constituer désormais le nouveau paradigme général du savoir et de la culture : l'informatique et les techniques audiovisuelles. Le Ministre de l'Éducation lui-même va jusqu'à donner « les systèmes qui diffusent sons et images » en exemple à une école qui n'aurait plus le monopole de la diffusion des connaissances (comme si elle les capitalisait jalousement !) et qui serait bien désuète et même « retardée » en comparaison d'un monde si riche et si attrayant⁴⁴ ! Le Rapport Bourdieu-Gros nous fait, lui, entrevoir la mesure du changement qui se prépare au moyen de « l'introduction de nouveaux savoirs imposés par les avancées de la connaissance et les changements économiques, techniques et sociaux»⁴⁵, introduction qui nécessitera de repenser l'organisation et les modalités mêmes des études⁴⁶ (notion sans doute jugée périmée elle aussi puisqu'elle n'est plus jamais employée !). La Loi d'orientation, enfin, va jusqu'à faire de l'emploi généralisé de ces techniques de communication dans « le système éducatif » un moyen essentiel de la lutte contre l'échec scolaire, comme si la cause fondamentale de ce mal était la sourde oreille que l'école fait aux nouvelles sirènes⁴⁷.

43 La Loi d'orientation fait référence au « plan informatique pour tous », déjà en cours ; rapport annexe, p. 21.

44 « L'école, autrefois émetteur privilégié de savoir et de culture, n'est plus seule dans ce rôle. Les systèmes qui diffusent sons et images diffusent aussi des connaissances dans des conditions de présentation toujours variées et souvent très attrayantes mais aussi éclatées et non ordonnées. Nos enfants sont aujourd'hui les produits de cette société de l'audiovisuel. En face de ce formidable défi multiforme, diversifié, permanent et qui s'identifie au progrès technologique le plus moderne, l'école, avec ses méthodes pédagogiques souvent traditionnelles et ses faibles moyens matériels, fait un peu figure de système retardé. », Lionel Jospin, *Le Monde* du 26/01/1989.

45 Introduction du Rapport.

46 « En outre, des spécialités sont apparues qui allient la science fondamentale et l'application technique (c'est le cas de l'informatique dans tous les ordres d'enseignement ou de la technologie au collège). Leur introduction dans l'enseignement ne peut être une simple addition : elle devrait avoir pour effet d'imposer à plus ou moins long terme une redéfinition des divisions de l'enseignement. » Et plus loin, au sujet de « l'enseignement des langages » : « Englobant l'étude des usages du discours, oral ou écrit, et de l'image, il est placé à l'intersection de plusieurs spécialités : il suppose une bonne utilisation des matériels techniques ; il conduit à des relations avec des partenaires extérieurs (artistes, industries de l'image, etc.) et appelle la production autant que le commentaire. », Rapport Bourdieu-Gros, Principe V.

Non seulement plus aucune référence, principielle ou même secondaire, n'est faite au système encyclopédique et architectonique des savoirs et de la culture tel qu'une longue histoire cosmopolitique l'a constitué et auquel l'instruction publique a toujours voulu s'ordonner⁴⁸ (rappelons-nous qu'il s'agit précisément de lutter contre l'encyclopédisme et le formalisme !), mais les disciplines dites traditionnelles vont devoir faire de la place en s'allégeant et se contractant, en se réduisant en « champs disciplinaires », pour mieux « communiquer » entre elles peut-être et y perdre leur spécificité sans doute⁴⁹ ! On voudrait encore accentuer le déclin de la culture générale à l'école (et au-dehors) que l'on ne s'y prendrait pas autrement. Que vont devenir les disciplines philosophique, historique et artistique, dont on sait que l'enseignement se soutient essentiellement de la volonté du législateur⁵⁰ ? Il n'est pas jusqu'aux sciences elles-mêmes - dont les mathématiques ! - qui ne vont devoir s'accommoder de la présence envahissante des nouvelles technologies⁵¹.

On était légitimement en droit d'attendre de la part de « personnalités » choisies pour leurs compétences scientifiques, comme l'a répété le Ministère, autre chose qu'une telle conception du savoir et de la culture, complètement réduits ici à leur historicité et surtout à leur socialité, puisque s'il est encore question d'« évolution des sciences et des techniques » ce n'est que pour mettre l'accent sur leur état présent, et surtout l'actualité des secondes. Comment ne pas voir ici que les savoirs sont maintenant pensés - comme ils sont produits et transmis - en fonction de la logique des savoir-faire et faire-savoir (l'informatique et l'audiovisuel étant, sans autre forme de procès, promus au rang de « nouveaux savoirs »), selon une conception tout utilitariste et communicationnelle de ce qu'est une connaissance « exigible » et « transmissible »⁵² ? Ne s'agit-il pas, en fait, de soumettre ce qui se fait à l'école, comme partout ailleurs, à la division du travail, tant économique que sociale, telle que la loi du marché semble maintenant la déterminer en seule souveraine ?

Il serait aisément de mettre en évidence l'analogie de structure et de fonction qui existe entre l'organisation actuelle du monde de la production et de la communication, d'une part, et les méthodes de « la pédagogie par objectifs » et de « l'évaluation en continu » qui saisissent de plus en plus l'enseignement, d'autre part. En effet, les modes de contrôle courts et comportementaux, en situation de contextualité technique ou communicationnelle, remplacent déjà de plus en plus les modes d'évaluation longs et réflexifs, qui exigent la mise en œuvre de la capacité d'abstraction dans un discours articulé (comme les essais, rédactions, dissertations, et même versions et thèmes, qui perdent du terrain devant les exercices à trous, les Q.C.M., et

47 « L'informatique est une technique et une science autonome. Mais c'est également un outil d'enseignement permettant une meilleure individualisation de l'apprentissage, des situations pédagogiques nouvelles et le développement de capacités logiques et organisatrices. Elle peut être notamment mise au service des élèves qui courrent un risque d'échec scolaire. Son développement à l'école, amorcé depuis 1970 et renforcé grâce au plan informatique pour tous, sera poursuivi et appuyé notamment par un effort de recherche pédagogique. », Loi d'orientation, rapport annexe, p. 21. Faut-il rappeler qu'aucun bilan sérieux n'a jamais été fait des « expériences pédagogiques » d'enseignement assisté par ordinateur (E.A.O.) et donc que les vertus qu'on lui prête généralement ici restent à démontrer ?

48 Ainsi, Condorcet fonde le projet même d'instruction publique sur le système encyclopédique et architectonique de la philosophie, des sciences et des arts.

49 Voir notre I ici : *le discours psycho-pédagogique*.

50 Que signifie dans un tel contexte général la référence appuyée que fait la commission Bourdieu-Gros à ces disciplines, tout à fait en fin de rapport et en les concevant elles-mêmes selon le modèle technologique ? Il n'est pas jusqu'au travail intellectuel lui-même qui n'échappe à ce nouveau paradigme, puisque l'activité réflexive est conçue sur le mode d'une « technologie du travail intellectuel », Principe II.

51 Nous pensons ici aux « grilles horaires » qui sont envisagées par les experts ministériels comme de sérieuses « hypothèses de travail », comme celles qui en hiver dernier avaient occasionné quelque émotion chez les professeurs qui demeurent très attachés à la spécificité des disciplines, pour d'autres raisons que le corporatisme !

52 Pour reprendre les termes du Rapport Bourdieu-Gros, Principe IV.

autres questionnaires⁵³). La « composante comportementale », comme l'on dit aujourd'hui, n'est-elle pas en passe de l'emporter sur la maîtrise proprement intellectuelle, et même technique, dans l'acquisition, la transmission et l'évaluation des connaissances, à l'école comme au-dehors⁵⁴ ? On ne peut qu'être frappé de constater la généralisation des « entretiens » en tout genre qui tendent de plus en plus à supplanter les épreuves écrites dans les examens et concours ainsi que les diplômes eux-mêmes quand il s'agit de trouver un emploi : la notion de « profil de poste », c'est-à-dire la régulation de l'embauche par la situation de fait en aval, se substitue alors à celle de compétence intellectuelle et technique acquise par des études et attestée par un titre juridiquement délivré en amont. Il n'est pas jusqu'à la formation et au recrutement des enseignants eux-mêmes, instituteurs et professeurs, qui ne risquent de se voir soumis à une telle logique. En effet, depuis la rentrée dernière, les Recteurs d'Académie et les Chefs d'établissement ont autorité pour recruter des contractuels et vacataires, sur entretien et en référence à leur seule compétence technique dans leur branche d'activité d'origine et à leur « façon de servir », sans que les diplômes requis pour enseigner (Agrégation, C.A.P.E.S., C.A.P.E.T. et autres) soient exigés d'eux⁵⁵. Quant aux futurs Instituts universitaires de formation des maîtres (I.U.F.M.), on peut craindre que sous prétexte de professionnalisation, la compétence disciplinaire y soit relativisée eu égard à la compétence strictement pédagogique, interprétée comme étant d'ordre comportemental et même relationnel⁵⁶.

Une véritable « scienza nuova » prétend fonder tous ces discours et pratiques aujourd'hui dominants : les sciences de l'éducation, entées sur une psychologie et une sociologie comportementalistes qui se sont constituées au début du siècle en fonction des impératifs de la production et de la consommation industrielles de masse, et se réorganisent maintenant en référence à la télécommunication généralisée. Ne s'agit-il pas d'inscrire l'acte d'instruire lui-même, rebaptisé « activité pédagogique », dans le cadre plus global de « la gestion des ressources humaines », c'est-à-dire dans l'intégration de plus en plus poussée du « facteur humain » à la logique de la « nouvelle production » ou, comme certains le disent maintenant, de « la culture d'entreprise »⁵⁷ ? Ce qui se fait à l'école n'est déjà plus pensé qu'en termes de « formation initiale », qui devrait se fondre de plus en plus dans la « formation continue » en s'instruisant auprès d'elle de ses finalités et méthodes. Comme on sait que celles-ci sont de plus en plus asservies aux besoins des entreprises, il n'est pas nécessaire d'être grand devin pour augurer de l'avenir quasi immédiat de l'école⁵⁸.

53 « Dans les collèges et lycées, le mode d'évaluation, la forme de l'examen, du contrôle, conditionnent l'esprit de l'enseignement. Une diversification - voire une transformation profonde - en matière d'évaluation est indispensable à tous les niveaux, sous peine de déboucher rapidement sur un blocage du système. », « Quel enseignement pour demain ? », Question XI.

On se demandera ici de quel genre de « blocage » il s'agit : pédagogique, juridique ou financier ?

54 « L'évaluation doit naturellement porter non seulement sur les savoirs mais sur les compétences acquises et les comportements. », Rapport de la commission éducation au Xème Plan, p. 26.

55 Comme le stipule le Ministre de l'Éducation dans une lettre adressée aux recteurs le 26/01/1989.

56 Ainsi, on peut lire dans le Rapport de la « commission langues étrangères » travaillant au sein de la commission Bourdieu-Gros : « La deuxième compétence pourrait s'intituler "compétence comportementale" : pour enseigner une langue, c'est-à-dire un outil de communication, le professeur doit être un professionnel de la communication sociale, un modèle d'aisance relationnelle », et plus loin : « Les concours de recrutement actuels ne remplissent que très imparfairement leur rôle : poids excessif de la littérature, majoritairement non contemporaine, vérification de la maîtrise d'une unique langue de spécialité, celui de la dissertation et de l'explication de textes ... ».

57 Il est proprement navrant, et même effarant, de constater le succès grandissant actuellement en France des théories de l'« École des relations humaines » de Chicago (E. Mayo, K. Lewin ...), qui datent de plus de cinquante ans et dont le but avéré est d'intégrer le capital humain à l'organisation de l'entreprise pour mieux le rentabiliser ! Aujourd'hui, on ne peut que s'attirer un grand succès de librairie en mettant cette « science » au service de la « rationalisation » de toutes les branches d'activité, comme cela est désormais à l'ordre du jour.

58 Le Rapport de la commission éducation au Xème Plan ne craint pas, là encore, d'être on ne peut plus direct : « La formation continue n'est pas toujours à l'abri des échecs que peut connaître la formation initiale, surtout face à des publics de faible niveau. C'est sans doute parce qu'elle s'est trop inspirée du modèle scolaire et n'a pas fait

Cela nous en fait venir tout naturellement à ce qui constitue la condition de possibilité administrative d'une telle intégration économique et sociale de l'institution scolaire : ne faut-il pas se donner un instrument capable de mettre toutes ces nouveautés en œuvre, et que peut-il être d'autre que l'établissement scolaire lui-même, alors constitué en véritable entreprise ?

Les écoles, collèges, lycées et facultés sont ainsi appelés à devenir « performants » et « concurrents » pour être « compétitifs », en administrant les choses et commandant les hommes comme savent si bien le faire les entreprises économiques⁵⁹. Le point névralgique est bien sûr constitué ici par le cadre juridique, qu'il faut régionaliser et même localiser, par le biais du renforcement des compétences du Conseil d'Administration, comme nous l'avons déjà indiqué, ce qui pourrait aller jusqu'à l'institution d'un administrateur civil à la tête de ce qui serait alors le véritable gouvernement de l'établissement⁶⁰.

Outre le risque, qu'il faut ici rappeler, de déchirement du tissu scolaire et d'asservissement de l'enseignement aux rapports conflictuels et changeants des forces locales, il est urgent de tenir que l'on ne « mène » pas une classe d'élèves ou un établissement scolaire comme on « gère » des groupes d'hommes qui produisent, échangent et consomment des biens et services matériels ou les images et symboles qui leur servent désormais de simulacres ! L'administration scolaire ne saurait avoir les yeux rivés sur ce qui se fait en dehors d'elle pour l'imiter servilement, mais elle doit être centrée sur ce qui est ici l'essentiel et qui se trouve en elle, c'est-à-dire réunir toutes les conditions matérielles et morales pour que professeurs et élèves aient le loisir de s'adonner à l'acte d'instruction. Comment cela sera-t-il possible quand le « partenariat », le « jumelage » et l'« alternance » généralisés ne cesseront de distraire les uns et les autres de cette finalité essentielle ?

Si le mérite d'une entreprise industrielle ou commerciale est sans doute de produire et de vendre des biens et services, celui d'un « média de masse » d'informer ou de « communiquer des messages », il est certain que la vertu propre de l'école est de cultiver les esprits et donc que le mérite d'un élève est d'apprendre et celui d'un professeur d'instruire selon l'ordre des raisons⁶¹. Pense-t-on vraiment que c'est en soumettant ainsi toutes les

l'effort d'adaptation nécessaire. À l'inverse, la formation initiale confrontée à des élèves qui refusent ses méthodes, pourrait tenter de transférer avec profit les méthodes novatrices de l'apprentissage et de la formation continue qui réussissent avec ces publics », p. 26, et plus loin : « le système français de formation continue des salariés fondé en 1971 sur des bases non exemptes d'ambiguïté - référence à la notion d'éducation permanente, rôle du paritarisme, liberté importante laissée à l'entreprise - a longtemps hésité entre une orientation sociale et une orientation économique. Depuis quelques années il est de plus en plus mis au service des objectifs et des stratégies des entreprises », p. 47.

59 Alain Touraine déclare qu'il est maintenant nécessaire « surtout de gérer l'organisation universitaire comme une entreprise, publique ou privée, soumise à la recherche de l'efficacité et à la concurrence », *Ouest-France* du 11/01/1990.

60 « Cependant, toujours pour les lycées et les collèges, la règle qui fait du chef d'établissement le président du conseil d'administration ne paraît pas de nature à favoriser un fonctionnement à la fois clair et démocratique (...). Un président extérieur à l'équipe éducative est un gage d'ouverture. Le directeur de l'établissement devient ainsi l'exécutif et cela fait disparaître une confusion des rôles qui pousse souvent à l'autojustification et peut conduire à une attitude passive les partenaires extérieurs. », Rapport de la commission éducation au Xème Plan, p. 49.

61 Ce n'est donc pas l'évaluation de leur mérite personnel que les professeurs rejettent mais bien sa perversion instrumentale et communicationnelle, qui ne saurait que dénaturer leur métier et donc à terme le dévaloriser, matériellement bien sûr mais aussi et surtout moralement. À cet égard, le texte de la loi est clair qui parle de cette évaluation en termes de référence au reste de l'établissement : « L'appréciation individuelle de chaque enseignant est replacée dans le cadre plus général de l'établissement. », Rapport annexe, p. 27.

Rappelons fermement ici qu'instruire de l'universel et du nécessaire ne saurait, en aucun cas, se réduire à l'application d'une politique, qu'elle soit nationale, régionale ou même locale (jusqu'où les professeurs dépendront-ils du projet pédagogique de leur établissement ?).

formations à la professionnalisation et les établissements scolaires à la loi du marché que l'on vaincra l'échec scolaire, réel fléau dont les véritables tenants et aboutissants ne sont jamais analysés, comme pour les autres maux évoqués par les réformateurs actuels ? Pour se faire une idée plus exacte du drame profond qui frappe tant d'hommes aujourd'hui, jeunes et moins jeunes, et qui est d'ordre intellectuel et moral encore plus qu'économique et social, ne serait-il pas temps, enfin, de faire porter la critique aussi sur la sacro-sainte « demande » économique et sociale en cessant de la réservier à la seule « offre » scolaire ? C'est à ce seul prix que l'évocation de l'échec scolaire perdra, en notre pays, son caractère mythique, quasi totalitaire et terroriste puisqu'elle fonctionne tout à la fois comme chef d'inculpation et motif de condamnation sans appel d'une école alors désignée comme bouc émissaire, sans que le procès ait même été instruit !

Là encore, faudrait-il abandonner comme si elle était « dépassée » la distinction principielle lentement et difficilement conquise par l'esprit humain, et théorisée par l'essentiel de la tradition philosophique, entre deux genres de vie : l'un qui est entièrement dominé par le souci de la conservation de soi et donc soumis au principe de nécessité qui constraint à redoubler indéfiniment l'asservissement aux façons de produire, de se comporter, de commander et de croire qui caractérisent le moment ; l'autre qui s'ordonne de façon désintéressée à un monde de principes rationnellement conçus et dont la connaissance et le respect désinscrivent l'homme de la « caserne de l'actualité », pour lui permettre de s'établir, à terme, selon le principe de liberté ?

On sait que les critiques généalogiques modernes et postmodernes - qu'elles soient philosophiques ou empiriques - ont tenté de brouiller cette distinction en réduisant toute prétention à la validité à l'expression d'une volonté de puissance dissimulée, faisant ainsi porter le soupçon sur les formes culturelles et les institutions qui tâchent d'en maintenir le souvenir, comme l'école essentiellement. Il serait grand temps de se demander si ces théories sont vraiment plus éclairantes qu'obscurcissantes, plus libératrices qu'aliénantes.

Faut-il rappeler que le geste proprement idéaliste qui est à l'origine et au fondement communs de l'Europe, de la philosophie et de l'école, n'est aucunement ignorant de la finitude humaine puisque son programme consiste précisément à rendre ce monde toujours plus habitable en le jugeant et le réformant en référence à des Idées qui en reculent sans cesse l'horizon ? Platon ne fait-il pas redescendre dans la grotte des opinions le prisonnier qui en a été délivré, symbolisant par là le devoir de témoigner de la vérité en vue d'établir la justice ?

Ne serait-il pas temps, aussi, que notre école prenne enfin le tout de l'homme au sérieux, en en cultivant de façon distincte et hiérarchiquement articulée toutes les dispositions, à l'habileté (disposition technique) et au bonheur (disposition pragmatique) bien sûr, mais aussi et surtout à la vérité et à la liberté (dispositions intellectuelle et morale), ce qui nécessite que les formations techniques et scientifiques - au sens restreint du terme - soient de nouveau subsumées sous une véritable culture historique, esthétique et philosophique ?

N'est-ce pas à la seule aune d'un tel programme que l'on devrait se demander ce que peut bien signifier exactement l'échec scolaire, qu'il faut d'urgence se donner les moyens de combattre, moyens qui ne sont pas moins intellectuels que matériels ?

N'est-ce pas en référence à cet idéal que l'on devrait aussi évaluer une vie d'homme réussie ?

CONCLUSION

Peut-on vraiment prendre au sérieux tous les discours qui annoncent aujourd'hui la fin de la société de production et l'entrée dans l'ère de la communication (ou, autrement baptisée, « post-industrielle », « post-moderne » et même, tout récemment, « post-historique »), comme si celle-ci était libérée et, surtout, libérait de celle-là ? N'assistons-nous pas bien plutôt au triomphe de l'intérêt technique pour la puissance sur l'intérêt pragmatique pour le sens, qui pour sa part semble s'être déjà annexé l'intérêt théorique pour la vérité ? L'impératif technique n'est-il pas ainsi en passe de devenir l'impératif catégorique de notre temps, si l'on peut encore parler d'impératif pour un système qui tend de façon de plus en plus immanente à son propre maintien par le biais de l'intégration et de la réduction de tout ce qui menace de le subvertir ? Si c'est bien cela qui est en train de se produire, les jours d'une école digne de ce nom sont comptés.

Ce qui est certain, en tout cas, c'est que les trois discours qui sont au fondement de la réforme actuelle de l'école se conjuguent, pour appeler celle-ci à l'ouverture sur le monde fermé de la reproduction empirique du même (qui peut bien se présenter sous la couleur du toujours nouveau) en la fermant au monde ouvert par la recherche désintéressée de la vérité et de la justice et qui ne saurait, sans risque majeur pour l'humanité, être asservi au premier.

Plus précisément, les *discours psycho-pédagogique* et *socio-démocratique* semblent bien révéler tout en la masquant la priorité du *discours techno-scientifique*, même s'ils ne peuvent s'y réduire tout à fait. En effet, « l'enfant épanoui » sur lequel l'école devrait se régler, n'est-il pas le plus souvent celui qui épouse les évidences préférées de son temps en lui renvoyant, comme en un miroir grossissant, une complaisante image de soi ? Cette insertion quasi spontanée dans le sens communautaire, qui prétend ici se constituer en juge de ce qui vaut, ne prédispose-t-elle pas tout naturellement à l'intégration dans l'ordre des choses économiques, sociales, politiques et symboliques, tel qu'il est, sans qu'aucune exigence véritablement critique n'ait plus la moindre chance non pas tant de l'ébranler que de simplement s'y faire entendre ?

Est-il besoin de préciser ici qu'il ne s'agit pas de méconnaître la validité de l'action instrumentale et de l'activité communicationnelle quand elles sont réduites à leur genre et remises à leur place ? Ce qu'il faut critiquer c'est leur prétention à l'universalité, et surtout à l'exclusivité, qui ne se soutient que de leur inféodation au modèle objectiviste d'une rationalité qui a pour ambition de se défaire de la tutelle de la raison réflexive comme si celle-ci avait épuisé toute sa vertu d'éclairement et de libération.

En particulier, n'est-il pas clair dorénavant que toute critique empirique des aspects aliénants de l'école de fait - alors dénoncée, concurremment et concouramment, comme « instrument castrateur », « appareil idéologique » et « organisation archaïque » - qui ne se fonde pas sur une adhésion principielle à l'Idée émancipatrice de celle-ci, telle qu'est parvenue à la porter à la conscience de soi la tradition philosophique réflexive précisément, ne peut qu'œuvrer à la confusion et amener la disparition d'une telle institution ? Ce n'est pas alors son « tournant communicationnel » qui pourra la sauver s'il est lui-même soumis à un impératif technique qui domine désormais sans partage.

Est-il besoin aussi d'ajouter qu'il ne s'agit nullement ici de réclamer le maintien du *statu quo* pour une école déjà bien malmenée, et encore moins d'en appeler à la restauration d'un illusoire âge d'or de l'institution républicaine qui a toujours eu - et aura toujours, car cela est dans son essence même - à combattre pour s'établir dans les faits comme pour faire reconnaître ses véritables idéaux ?

Il est tout simplement urgent de retrouver le chemin de la pensée critique, tout spécialement à l'égard d'une société qui se prétend dorénavant bien constituée et aspire à la

reconnaissance consensuelle au nom de la démocratie. Il ne peut être que salutaire qu'on lui rappelle les principes fondateurs de l'école qui se trouve être à la fois le fondement et l'expression essentiels de la République, au moment où la tapageuse et satisfaite proclamation de « la mort des idéologies » pourrait bien signifier tout simplement la fin de non-recevoir opposée à des idées qui déplaisent.

Nous voulons seulement croire que les choses ne sont pas jouées, que les dés ne sont pas jetés, et qu'un sursaut de l'esprit indissolublement réflexif et républicain est encore possible, ne serait-ce que pour ne pas trahir les idéaux qu'invoquent les peuples en quête d'émancipation. Tout professeur qui veut encore, modestement mais résolument, prendre quelque part - rien que la sienne, mais aussi toute la sienne - à cette histoire de plus en plus cosmopolitique, ne peut que partager la conception d'Hannah Arendt selon laquelle le véritable éducateur doit être culturellement conservateur pour être politiquement progressiste : nous tâcherons de faire de cette belle pensée, en quelque sorte, notre morale définitive.

Joël GAUBERT
À Vertou, janvier 1990

SEPT ANTI-THÈSES POUR UN ENSEIGNEMENT DE QUALITÉ⁶²

(Mars 1989 ; En réponse aux extraits du Rapport Bourdieu-Gros publiés dans *Le Monde* du 09/03/1989, sous le titre : *Sept principes pour réformer les programmes*)

QUELS SAVOIRS ?

I - « L'introduction des *nouveaux savoirs* », essentiellement les techniques de l'informatique (cf. C. 4)⁶³ et de la communication (cf. C. 5), sous prétexte d'adaptation au monde moderne (« imposés par les avancées de la connaissance et les changements économiques, techniques et sociaux » cf. C. 1), ne saurait en aucun cas transformer de fond en comble *le système à la fois encyclopédique et architectonique des disciplines ou spécialités* constituées selon leurs contenu et forme propres en une longue histoire qui n'est pas seulement économique et sociale (encore moins nationale), mais aussi et surtout intellectuelle et donc cosmopolitique.

Cela n'empêche aucunement, par ailleurs, de repenser à terme la distinction et l'articulation, en chaque discipline, entre les parties principales, fondamentales - le noyau dur à conserver -, et les parties dérivées, secondaires, à alléger, ainsi que la progression selon laquelle les savoirs disciplinaires doivent être transmis aux élèves en un tronc à la fois commun et diversifié. Cela nécessite d'éviter l'introduction sans principe véritablement intellectuel d'*enseignements « optionnels ou facultatifs »*, au nom d'une « liberté de choix »

62 Voir plus haut, note 3.

63 La lettre « C. » suivie d'un chiffre (1, 2, 3, 4, 5, 6) indique la colonne concernée de la page 30 du *Monde* du 09/03/1989.

mal comprise, comme dans les « contrats de formation ». En effet, le savoir ne peut constituer l'objet d'une option vraiment libre que pour autant qu'elle est éclairée par l'obligation qui est faite à tout esprit de s'instruire, c'est-à-dire de passer de l'ignorance à la connaissance ; ce qui est d'autant plus vrai que les contenus enseignés sont plus exigeants et ne peuvent apparaître comme immédiatement « intéressants ».

II - Une technologie générale des langages, ou instruments d'expression et de communication (cf. C. 5 : « l'enseignement des langages »), ne saurait encore moins tenir lieu des savoirs fondamentaux. Ceux-ci sont à la fois les plus élémentaires et les plus architectoniques parce que les plus formels et abstraits et qu'ils permettent précisément d'apprendre les autres savoirs et, surtout, à l'esprit qui s'y confronte, de se libérer de la tyrannie de l'ici et du maintenant, de s'arracher à sa particularité empirique pour la surplomber et la juger du point de vue de l'universel. Constitués selon un contenu et une rigueur propres, qui sont porteurs de *la question du sens et de la vérité*, ils soustraient celui à qui ils s'adressent à la fascination que son environnement - surtout informant et communiquant ! - exerce sur lui.

Ces savoirs fondamentaux ne sauraient donc être confondus avec une technologie des langages qui, par essence, fait primer la forme du « message » sur son fond, la façon dont les choses sont dites sur ce qui est proprement dit, le « signifiant » sur le « signifié », et donc annule du même coup, comme si elle était obsolète, l'interrogation sur le sens et surtout la vérité (le bon sens) de ce qui est ainsi transmis et « appris ».

L'école n'aurait-elle plus pour essence et finalité d'éveiller à cette interrogation essentielle en élaborant (à l'Université), conservant et transmettant les savoirs fondamentaux véritablement réflexifs ?

QUELLES MÉTHODES ?

III - La formation véritablement critique du jugement (cf. C. 2) ne peut s'opérer que selon une analyse réflexive rigoureuse des savoirs fondamentaux. Seul est vraiment libérateur car vérifique *un apprentissage élémentaire*, c'est-à-dire qui s'effectue dans le respect de la spécificité de chacune des parties du contenu enseigné et des principes selon lesquels celles-ci se composent en une totalité significative. C'est par sa confrontation analytique, lente et laborieuse, à des disciplines solidement et indépendamment constituées comme telles, chacune en son genre, que l'esprit humain se forme, en se libérant des premières synthèses confuses qui l'ankylosent pour en venir à des synthèses secondes dont il possède la loi de construction.

L'esprit ne saurait s'éveiller à lui-même par « l'imprégnation active » de « modes différents de la pensée », en situations d'apprentissage instituées et évaluées en fonction de la « mise en œuvre » pratique des « connaissances » transmises et acquises. À insister prioritairement, sinon encore exclusivement, sur cette *contextualité technique*, selon le primat déclaré du « sens pratique » sur la maîtrise proprement conceptuelle et au nom de « la créativité » et de « l'esprit d'invention », ne risque-t-on pas de rabattre la nature et la logique de l'apprentissage des savoirs sur celles des savoir-faire et faire-savoir (cf. la référence directe à l'« exercice pratique » et à la « discussion » ! C. 2) ?

Comment ne pas voir qu'une telle conception « pédagogique » s'appuie sur une référence sans partage à *l'état de fait de la société* réduite pour les besoins de la cause à sa plus simple expression économique, technique et médiatique ? (cf. C. 1 et C. 6).

IV - La situation propre à *l'instruction* est celle du *cours spécialisé, disciplinaire*, le face à face d'un professeur et de ses élèves qui doivent bénéficier d'un temps et d'un lieu distincts - l'école et la classe - leur offrant les conditions matérielles (pas plus de vingt-cinq élèves, entre autres !) et symboliques (le loisir) d'un véritable travail intellectuel, le professeur tâchant d'adapter ses élèves (et non le contraire !), empiriquement différents, à la teneur et à la rigueur du savoir et de la réflexion qu'il a à charge de leur faire partager.

Une telle exigence ne saurait être réalisée - ni même poursuivie ! - dans des situations d'« enseignements collectifs », ou « en commun », dans lesquelles plusieurs professeurs auraient affaire conjointement à des groupes d'élèves élargis (jusqu'à quel nombre ?), selon une conception fausse et confuse du travail intellectuel et de « l'interdisciplinarité ». Celle-ci ne vaut que ce que valent les disciplinarités qui la constituent et ne peut, au mieux, convenir qu'à des chercheurs déjà bien avancés dans leurs disciplines respectives, dont ils n'aperçoivent eux-mêmes que difficilement l'interconnexion complexe des objets, des méthodes et des résultats, alors que les esprits qui commencent doivent commencer par ... le commencement ! Cela ne signifie aucunement que des rapports ne puissent être établis entre les différentes disciplines intellectuelles et pratiques, mais n'est-ce pas la fonction propre de certains savoirs architectoniques déjà enseignés (comme, par exemple et à des égards différents, l'histoire et la philosophie, dont on sait la part de plus en plus restreinte qui leur est faite) ?

QUELLE ÉCOLE POUR QUELLE HUMANITÉ ?

V - On ne saurait « concilier » (!) universalisme et relativisme au nom de la nécessaire attention à prêter « à la pluralité des modes de vie et des traditions culturelles » (cf. C. 6) sans tomber dans *le confusionnisme intellectuel* et *la guerre des différences*, en une référence d'autant plus sans principe qu'elle paraît généreuse au fameux « droit à la différence » et dans l'oubli pur et simple de *l'esprit des Lumières*, qui constitue moins une *époque historique* que *l'essence même* de la réflexion libératrice car critique.

L'universel - qui n'est pas que « scientifique » au sens restreint du terme, anglo-saxon précisément - et le relatif doivent être rigoureusement distingués et correctement articulés : le second doit être subsumé sous le premier, de façon critique, certes, et non pas ou plus dogmatique. En effet, comment oublier que l'humanité et l'école actuelle, selon leur conception moderne (au moins en Europe), sont issues de « *la crise grecque* », de la rupture du peuple grec des VII^e-V^e siècles avant Jésus-Christ avec la prétention à l'universalité du mode d'intelligibilité mythico-religieux fondant des pensées et des actes collectifs et coercitifs solidifiés en idéologies et traditions en tout genre, se présentant comme universelles et nécessaires alors qu'elles ne sont que particulières et contingentes ?

L'universalité et la nécessité caractérisent moins ici la possession d'une vérité et d'un bien désormais prétendus absous - ce qui serait pour le moins incohérent ! - que le mouvement même de la prise de conscience de soi qui travaille de l'intérieur toute activité théorique et pratique de l'humanité dès qu'elle refuse de se laisser enlisser dans la particularité et la contingence pour s'inquiéter de la constitution d'un espace intersubjectif, cosmopolitique, de dialogue qui fasse droit aux excellences respectives des différentes civilisations.

L'école ne devrait-elle plus être dispensatrice d'une telle Idée humaniste ?

VI - C'est précisément pourquoi on ne saurait, non plus - au nom de la nécessaire introduction à l'école de formations techniques vraiment qualifiantes -, « réduire » *l'opposition rectrice « entre le théorique et le technique*, entre le formel et le concret, entre le pur et l'appliqué » (cf. C. 6), puisque le véritable travail intellectuel, et donc *la formation même de l'esprit*, ne se soutiennent que de cette tension perpétuelle entre le particulier et le contingent, ou l'empirique, d'une part, et l'universel et le nécessaire, ou le transcendental, d'autre part. On ne peut donc « réintégrer la technique à l'intérieur même des enseignements fondamentaux » sans méconnaître le propre de savoirs qui ne se sont constitués, et ne continuent de se constituer comme tels, que par un mouvement croissant et complexe d'abstraction, ce qui leur permet, le moment venu et dans des circonstances précises, de s'appliquer sous forme de techniques efficaces, le premier moment fondant le second. En ce sens, *seule l'abstraction est véritablement libératrice*, tant au commencement qu'au terme - s'il en est un ! - de l'instruction.

C'est pourquoi *une école vraiment libératrice* doit prendre le tout de l'homme au sérieux, en en cultivant de façon distincte et hiérarchiquement articulée toutes les dispositions, à l'habileté (disposition technique) et au bonheur (disposition pragmatique), bien sûr, mais aussi et surtout à la vérité et à la liberté (dispositions intellectuelle et morale), ce qui nécessite que les formations techniques et scientifiques - au sens restreint du terme - soient subsumées sous *une véritable culture historique, esthétique et philosophique*, et donc que cessent d'être méprisées les disciplines que l'on regroupait naguère encore sous le nom d'« Humanités ».

VII - À cet égard, au nom du dépassement d'une théorie et d'une pratique des Humanités déclarées figées et désuètes, ce qui s'affiche désormais sans ambages, n'est-ce pas *une conception économiste et technocratique*, non seulement de l'école (considérée comme simple reflet et servante de l'état de fait de la société), mais aussi de l'homme et du monde, conception dont les deux versants complémentaires seraient un formalisme vide (un méthodologisme ou une technologie générale des langages) et le réalisme le plus plat (cf. C. 6 : « l'histoire des idées, des sciences ou des techniques »), le second révélant la vérité du premier en un *relativisme historiciste* triomphant dorénavant sans partage ?

Dans ces conditions, que deviennent les exigences proprement humanistes d'*éveil à la question du sens et au problème de la vérité* par le biais d'un langage qui ne soit pas instrumental, selon une rationalité qui ne soit pas qu'opérante et calculante, mais par la vertu d'*une parole réfléchie, selon la rationalité méditante* qui réveille chacun et tous à l'obligation de se constituer comme homme libre car vérifique, sachant bonifier son inscription de fait, particulière, dans le monde naturel et social, de la référence exigeante et rigoureuse à l'universel ?

L'école et l'humanité auraient-elles désormais perdu cette Idée d'elles-mêmes qui les constitue comme telles depuis l'origine et le fondement communs de l'Europe, de l'école et de la philosophie ?

Joël GAUBERT,
À Vertou, mars 1989