



**PAS DE « SOCIÉTÉ DU SAVOIR »
SANS ÉCOLE**

Sommaire

« <i>De la « société du savoir » à la question de l'Ecole »</i> par Marie-Françoise Bechtel, ancienne directrice de l'E.N.A.....	7
« <i>Rompre avec la logique d'une dégradation</i> » par Philippe Barret, Inspecteur général de l'Education Nationale	12
« <i>Face à la dérive pédagogue : transmettre et innover</i> » par Elizabeth Altschull, auteur de « L'école des ego » ..	19
« <i>Transmettre les savoirs : quels programmes ?</i> » par Marc Le Bris, auteur de « <i>Et vos enfants ne sauront pas lire ni compter</i> »	34
« <i>Une nouvelle politique de démocratisation</i> » par Guy Coq, essayiste, auteur de « <i>Eloge de la culture scolaire</i> », aux éditions Le Félin	40
Conclusions : Jean-Pierre Chevènement	46
Débat avec la salle	54

De la « société du savoir » à la question de l'Ecole

Mesdames, Messieurs, chers amis,

Nous avons maintenu ce colloque en dépit des circonstances qui rendent les déplacements un peu difficiles. Ceci me conduit à remercier l'assistance et les intervenants, venus parfois de loin. Je pense en particulier à Marc Le Bris qui arrive d'une Bretagne ardente.

Il n'y a pas d'ironie, je crois, à s'interroger sur l'Ecole à l'heure où s'exprime une angoisse - déjà ancienne, il est vrai - sur la question de l'emploi. J'y vois même une complémentarité assez évidente.

D'une part une société riche et développée, la nôtre, qui, depuis longtemps déjà, se révèle incapable de répondre au défi de la création d'emplois que lui impose son implication de plus en plus grande dans la mondialisation.

De l'autre, la même société riche, qui, si elle devait demain créer enfin les emplois de l'avenir, grâce, notamment, à de vrais investissements à l'échelle nationale ou européenne, se trouverait peut-être confrontée à la question de l'investissement humain préalable, celui dont la clef réside dans l'accès des plus larges couches de la population à une éducation digne du futur.

C'est ainsi que j'en viens au thème de la « société du savoir » que nous avons choisi pour titre au colloque d'aujourd'hui.

C'est un thème qui s'est répandu dans le monde comme une traînée de poudre depuis le début des années 2000 et a été notamment formalisé au « sommet du Millénaire » par lequel la quasi-totalité des pays représentés à l'ONU avait défini de grands objectifs touchant à l'évolution souhaitable des sociétés. L'objectif désirable n'a cessé depuis lors d'être cristallisé dans l'idée de « société du savoir ».

Mais on voit très bien que cet objectif est profondément équivoque, pour plusieurs raisons.

D'abord, s'il constitue un objectif en ce qui concerne les pays en développement, c'est déjà un constat en ce qui concerne les pays riches et développés. L'idée sur laquelle il repose est assez simple à défaut d'être parfaitement claire : nous sommes passés d'une économie industrielle à une économie où les investissements principaux se font dans les domaines de l'éducation, de la formation, de la recherche et des nouvelles technologies. Tel

est le constat de la « société du savoir » qui serait l'étape actuelle des sociétés développées.

De l'autre côté, les organisations internationales et les institutions multilatérales ont de plus en plus tendance, notamment à la clef des programmes qu'elles proposent, à marteler que c'est l'objectif désirable vers lequel doivent tendre les sociétés moins développées. De même que depuis une dizaine d'années on leur a présenté la « gouvernance », on présente aujourd'hui à ces sociétés l'idée qu'en développant les réseaux de nouvelles technologies de l'information et de la communication (les NTIC) elles arriveront peut-être enfin à relever le défi de l'accès à une société plus intelligente dont le savoir de base sera plus développé et plus accessible à un grand nombre de fractions marquantes de la population.

Or il n'est pas besoin d'être grand clerc pour constater que tout cela repose sur des présupposés dont le moins qu'on puisse dire est qu'ils sont plus obscurs que clairs.

Si l'on comprend bien, la clef du développement passe par une ou des formes de promotion, d'organisation et de diffusion d'un savoir comprenant, dans un grand mélange, les acquis éducatifs de base, les connaissances scientifiques et techniques plus pointues, l'accès général à l'information, notamment par les réseaux de nouvelles technologies et, même la formation continue bien qu'elle soit un peu le parent pauvre dans les documents qui touchent à la société du savoir.

Dans les nombreux documents émanant des organisations internationales ou multilatérales, tout particulièrement l'OCDE, on peut ainsi relever un ou deux traits marquants.

Tout d'abord, le rôle prépondérant accordé aux technologies de l'information et de la communication. On fait comme si, d'une part, ce rôle modifiait radicalement l'approche des pays déjà dotés d'un système d'éducation effectif, en révolutionnant et en rénovant en profondeur l'enseignement : c'est pour le moins une question. Et, d'autre part, on suppose que les NTIC constitueraient l'élément clef qui permettrait aux sociétés pauvres d'accéder au savoir : autre présupposé pour le moins fragile.

Un autre trait caractérise cette littérature sur la société du savoir : la croyance ou le présupposé, quasi tacite, que les systèmes éducatifs s'améliorent. On privilégiera alors la formation continue et, plus encore, le développement de la recherche - à très juste titre, bien sûr - sous l'angle des investissements nécessaires. Cette croyance - ou ce présupposé - que les systèmes éducatifs s'améliorent tout seuls, notamment à la base est tempérée par des polémiques récurrentes qui, dans notre pays, s'expriment par l'interrogation sur le niveau

« qui monte »... ou « qui baisse... » et dont peu de personnes, sans doute, ont réellement la clef.

Toujours est-il que ces questions d'ensemble, à la fois liées et hétérogènes - le système de formation, le développement des NTIC, les nouveaux investissements dans la recherche - font l'objet d'une rhétorique mondialisée, équivoque, peu claire, tendant finalement à accréditer l'idée que nous progressons tous - chacun à son rythme - vers une société plus intelligente tout en refusant de s'interroger sur ce que sont les instruments réels de cette société plus intelligente.

Dans ce panorama, il a paru à la Fondation Res Publica, compte tenu des objectifs qui sont les siens, que le rôle de l'Ecole, qui n'est jamais posé dans les documents relatifs à la société du savoir, devait être regardé comme central.

Pour mieux nous focaliser sur ce rôle central de l'Ecole, nous avons pensé qu'il fallait retenir une problématique qui fût claire, quant à elle, mais qui fût également relativement densifiée autour de la question principale. Et il nous a semblé que la question principale est celle de l'état du système éducatif et de sa capacité à relever les futurs défis qui se posent à notre pays comme à d'autres. Permettre au pays d'aller de l'avant est bien en effet, sur ce sujet comme sur d'autres, au centre des préoccupations de Res Publica.

Pour définir ces facteurs qui nous permettront d'aller de l'avant, nous avons choisi de nous interroger sur l'évolution des trois ou quatre décennies passées, leurs dérives et les raisons de ces dérives mais aussi d'avancer des propositions « constructives » puisque l'on accole toujours, peut-être généreusement, cette épithète, que nous espérons néanmoins mériter ici, à travers quelques questions-clefs : la question de la transmission des savoirs et des modalités de cette transmission - tout particulièrement à l'école - et la question qui lui est liée des structures et des filières à travers lesquelles se fait la transmission des savoirs, ce qui concerne davantage le collègue.

C'est donc sur ces deux niveaux du système éducatif que portera l'essentiel des interventions

Je résumerai autrement cette question qui nous préoccupe :

Dans un pays riche, comme le nôtre, peut-on tenir pour acquis ce présupposé d'un progrès global dans l'ordre du savoir, qui en ferait une société plus intelligente, sans s'être interrogé sur l'état des savoirs de base ? Et que sont les savoirs de base si ce n'est ce qui est dispensé à tous, c'est-à-dire en France à l'école et au collègue ?

Pour nous interroger sur cet ensemble de questions, nous entendrons des interventions traitant des raisons des dérives qui ont pu s'installer dans notre pays depuis une bonne trentaine d'années (sans que je veuille là fixer une date précise). Nous essaierons aussi de rechercher des raisons, ou plus exactement des moyens -ce ne sont pas encore des raisons d'optimisme- pour en sortir, compte tenu du fait que ces dérives se sont accentuées depuis l'époque, il y a vingt ans, où Jean-Pierre Chevènement a essayé de relever l'École de la République et a été entendu par l'opinion, comme l'on s'en souvient.

Je laisserai à d'autres, plus experts, le soin de décliner les causes. Mais le mal est sans doute profond. Un certain nombre de systèmes opaques, intermédiaires se sont mis en place, pas seulement dans l'appareil éducatif, mais aussi, d'une manière beaucoup plus redoutable, chez les « faiseurs d'idéologie », expression que je préfère à « faiseurs d'opinion », notamment dans ce domaine.

Je donnerai deux exemples de ces dérives.

Le Monde du mardi 28 mars publiait une interview de Philippe Meirieu dont tout le monde connaît le rôle dans l'évolution de l'école dans ce pays depuis vingt-cinq ans.

Philippe Meirieu s'exprime ainsi :

« Dans la conjoncture actuelle ... Je me sens trop en désaccord avec les décisions prises, ces dernières années, dans le domaine éducatif »

Je ne décline pas ses raisons, d'autres le feront peut-être, mais j'en viens aux propositions qu'il avance. Je les trouve, pour ma part, très révélatrices de ces évolutions négatives auxquelles je n'ai fait pour l'instant qu'une rapide allusion.

« Il est plus important aujourd'hui, dit Philippe Meirieu, de connaître la différence entre le civil et le pénal que de savoir résoudre le théorème de Thalès. De même, un minimum de culture économique serait plus utile que la maîtrise d'une troisième langue vivante. » Important pour qui ? Pour quoi ? Important en soi, sans autre justification.

Et de conclure :

« Au lieu de réconcilier certains élèves avec l'école, par la culture, l'expérimentation, le sport, on se focalise sur certaines matières académiques. On est dans l'acharnement pédagogique. »

Ce qui est intéressant, c'est ce mode de dénonciation sur lequel s'exprime un pédagogue en réalité triomphant dont le système de pensée, me semble-t-il, a largement eu gain de cause : et sûrement pas dans le sens de « l'acharnement pédagogique ». Ce qui peut sembler également extraordinaire est de voir comment un homme intelligent et cultivé met sur le même plan, pour « réconcilier » les élèves avec l'école, trois instruments qui n'ont absolument aucun rapport entre eux. La culture et le sport, passe encore... mais en quoi

l'expérimentation, qui est une méthode, peut-elle se comparer à la culture et au sport ?

Je vois dans cette absence de rigueur matière à s'inquiéter... si nous n'étions pas déjà très inquiets !

Le deuxième texte auquel je voulais me référer pour qu'on mesure l'étendue des dérives est tiré du Code de l'éducation. La partie réglementaire de ce code est aujourd'hui en voie d'examen au Conseil d'Etat. Il s'agit de figer des textes intervenus depuis une quinzaine d'années.

Voici le début du chapitre unique, section 1 :

« *Organisation et fonctionnement des écoles maternelles et élémentaires publiques* ». Il reprend, sans rien y ajouter, le décret du 6 septembre 1990 « relatif à l'organisation et au fonctionnement des écoles maternelles et élémentaires ».

Vous allez voir, c'est très beau.

Voici donc la toute première chose qui est dite sur la mission de l'école :

« *L'école favorise l'ouverture de l'élève* ».

« *L'ouverture de l'élève* » ... ! pas l'ouverture de l'estomac, ni l'ouverture de Tannhauser, « *l'ouverture de l'élève* ». Voilà la première chose que l'on dit sur l'école ! Voilà ce que le pouvoir réglementaire reprend à son compte et fige dans un code de l'éducation !

Vous devinerez naturellement sur quoi « s'ouvre l'élève : « *sur le monde* » ...

La suite : « *et assure, conjointement avec la famille, l'éducation globale de l'enfant. Elle a pour objectif la réussite individuelle de chaque élève en offrant les mêmes chances à chacun d'eux. Elle assure la continuité des apprentissages.* »

De ces objectifs parfaitement lénifiants, on passe ensuite aux objectifs propres à l'école maternelle et à l'école élémentaire. Et voilà donc figé dans le marbre tout ce que les gouvernements successifs qui n'ont pas manqué de proclamer la nécessité de « réformes », de réflexion et de « débats » publics sans parler du recours généreux à la loi, ont à dire aujourd'hui sur la mission essentielle de l'Ecole...

Je vais m'en tenir, avant de présenter les intervenants à ces deux textes parce que, je l'ai dit, on ne peut pas construire si on n'a pas pris la mesure de certaines dérives. Jusqu'à présent je me suis bornée à les pointer comme des réalités parce que les intervenants les décrypteront et les analyseront beaucoup mieux que je ne saurais le faire.

Pour aborder la question de la condition préliminaire des savoirs et de leur transmission aux plus larges couches de la population, qui nous semble le préalable indispensable à toute société intelligente... ou plus intelligente, en

bref, à la « société du savoir », nous avons prévu une série de quatre interventions qui seront brèves de manière à ce que nous puissions avoir ensuite des échanges avec la salle.

Nous entendrons d'abord Philippe Barret qui, dans ses habits actuels, est Inspecteur général de l'Éducation nationale et qui traitera du sujet suivant : « *Rompre avec la logique d'une dégradation* » ;

Nous entendrons ensuite, sur le sujet : « *Face à la dérive pédagogue, transmettre et innover* » Elizabeth Altschull, enseignante à Paris, auteur de « *L'école des ego* » que certains d'entre vous ont en mémoire. Vous vous souviendrez qu'elle a été membre de la commission Thélot, de célèbre mémoire, dont elle a été conduite à démissionner, démission évoquée par *Le Monde* sous le titre spirituel : « *les partisans de la vieille école sont battus* » ou quelque chose de ce genre.

Le troisième intervenant est Marc Le Bris, enseignant en Bretagne et membre du Groupe de réflexion interdisciplinaire sur les programmes (GRIP). Il interviendra sur le sujet des contenus : « *Transmettre les savoirs, quels programmes ?* ». Il est l'auteur de « *Et vos enfants ne sauront pas lire ni compter* »... C'est tout un programme... en creux, fort heureusement.

Le dernier intervenant sera Guy Coq, écrivain, philosophe, connu pour ses nombreuses contributions sur des sujets touchant à l'École ou connexes à l'École, comme la laïcité, par exemple. Guy Coq est l'auteur d'un ouvrage « *Eloge de la culture scolaire* », paru il y a deux ans. Il sera en tout cas le dernier intervenant avant que nous soit donnée une conclusion par Jean-Pierre Chevènement.

Je vais donc donner la parole à Philippe Barret.

PHILIPPE BARRET

Rompre avec la logique d'une dégradation

Je suivrai dans mon propos l'ordre inverse des termes du titre que j'ai donné à cette intervention : la dégradation, une logique, la rupture.

D'abord, la dégradation ?

Nous avons souvent éprouvé, nous sommes nombreux à éprouver encore le sentiment d'une dégradation de l'institution scolaire, soit l'idée qu'aux mêmes âges, les élèves, enfants ou adolescents, apprennent moins de choses, maîtrisent moins de connaissances que ne le faisaient leurs aînés. C'est aussi ce qu'on

appelle communément la « baisse du niveau ». Il faut se méfier de ce sentiment. D'abord parce qu'on est toujours, et légitimement, attaché à ses souvenirs d'enfance. On y est d'autant plus attaché quand ce sont de bons souvenirs ; et c'en sont d'excellents quand on a soi-même été un bon élève. Ensuite, parce que ce sentiment est partagé par toutes les générations, qui ont toujours eu tendance à croire que, du temps où ils étaient sur les bancs de leur école, celle-ci remplissait mieux son office qu'elle ne le faisait pour leurs enfants ou leurs petits-enfants.

Veillons cependant à bien distinguer le changement et le déclin. De ce qu'on n'acquiert pas les mêmes connaissances aujourd'hui qu'il y a cinquante ans, il ne s'ensuit pas nécessairement qu'on en acquiert moins ou de moins utiles.

Pensons un instant au sentiment du déclin à Rome. Ce sentiment émerge déjà sous la République, quand l'urbanisation fait reculer le poids des ruraux, des agriculteurs dans la vie de la cité, quand se manifestent les influences orientales, au fur et à mesure des conquêtes. Il explose littéralement à l'occasion des guerres civiles et se répand parmi tout ce qui pense et détient quelque culture avec la fin de la République et les débuts de l'Empire. Au tournant des années 60 et 70, l'opinion que formulera un peu plus tard Tacite est le plus largement partagée. Et pourtant, quand Gibbon écrira son *Decline and Fall*, il commencera son grand œuvre au règne d'Hadrien, c'est-à-dire au début du II^e siècle. Le fait est qu'avec le recul du temps, nous savons aujourd'hui positivement que Rome n'a cessé d'augmenter et étendre sa puissance et son influence jusqu'à ce moment-là. Les Romains se lamentaient sur leur déclin depuis plus de trois siècles. Mais il est aussi vrai que l'empire romain a bel et bien fini par s'effondrer, trois siècles et demi plus tard.

Attention donc à l'appréhension subjective de la dégradation de l'école !

A titre d'exemple, je m'arrêterai un instant sur un élément qui a longtemps été central dans notre enseignement scolaire, je veux parler des humanités. J'ai choisi cet exemple parce que, sur ce point, la cause paraît entendue : qui pourrait nier aujourd'hui la réalité de sa dégradation ?

La vérité est plus complexe qu'il n'y paraît. D'abord, au sens où nous entendons les humanités, c'est-à-dire la connaissance des langues latines et grecques, des littératures écrites dans ces langues et de l'histoire des pays concernés, le déclin – car il y a bien déclin- est très ancien. Songez qu'au XVI^{ème}, dans les tombeaux poétiques que l'on publiait à l'occasion de la mort d'un poète, on trouve des poèmes en français et en italien, mais aussi en latin et en grec. Encore ces poètes étaient-ils souvent eux-mêmes des érudits, fort bons connaisseurs des langues anciennes. Mais à la mort de Montaigne, ce sont ses collègues bordelais, magistrats écrivant couramment le latin mais non pas

professeurs de grec au collège royal, qui sont capables de lui dédier quelques vers grecs.

Dès le siècle suivant, personne ne sait plus écrire de la poésie grecque. On écrit cependant encore beaucoup de poésie latine. Au XVII^e siècle, on est « poète français », ou bien « poète français et latin ».

Avançons : au XVIII^e siècle, la poésie latine est désormais réservée aux circonstances exceptionnelles, naissance, mariage et décès. La poésie latine en France n'a plus rien à voir avec le plaisir littéraire, mais seulement avec l'officialité.

Un siècle de plus : au XIX^e la poésie latine est cantonnée à l'exercice scolaire de rhétorique et au concours général. Charles Baudelaire et Arthur Rimbaud s'y illustreront, comme on sait. On rédige encore, à cette époque, sa thèse de droit ou sa petite thèse de lettres en latin. Au XX^e siècle, très vite, bien avant que les plus âgés d'entre nous n'aient pris goût à la langue latine, à Virgile et à Sénèque, le latin disparaît des études doctorales et, au concours général, la poésie latine est congédiée.

De ce point de vue, on peut parler du déclin des humanités, à condition d'en prendre la mesure dans le temps long. Mais en même temps, il serait injuste de ne pas saluer, d'un autre point de vue, l'essor des humanités. Aux XVII^e et XVIII^e siècles, on lisait davantage Tite-Live, dans les milieux dirigeants, qu'on ne le fait aujourd'hui ; mais on le connaissait moins bien ; on n'imaginait pas qu'il ait pu sciemment déguiser la réalité, la travestir pour plaire à ses maîtres. Au XX^e siècle, et plus précisément dans le dernier tiers du XX^e siècle, le niveau atteint par les études latines et grecques en France est sans rapport avec ce qu'il a été pendant des siècles. Nous faisons aujourd'hui, sur ce registre, jeu égal avec les Allemands, ce qui a longtemps été loin d'être le cas. La qualité des travaux en ce domaine, la capacité de l'esprit critique, les connaissances philologiques et historiques sont incommensurables avec celles de nos propres professeurs. Le mouvement est incontestable et récent.

En revanche, la nouveauté consistant à faire enseigner la langue française par des professeurs qui ne connaissent pas le latin est assurément un grave recul. On n'imagine pas un professeur d'arabe incapable de lire le texte du Coran, ou un professeur de chinois, ne comprenant rien au *Shui-hu-zhuan*.

Quand on considère les nombreuses études tentant de comparer les connaissances acquises par les élèves du même âge à différentes époques et qui toutes tendent à montrer que le niveau et la masse de ces connaissances ont augmenté, on est sceptique. Même s'il est établi que les jeunes Français sont aujourd'hui plus nombreux à suivre des études plus longues, on soupçonne volontiers les auteurs de ces études de préjugés idéologiques, valorisant la modernité et dévalorisant la tradition. Au reste, comme le contenu de ces

connaissances n'est plus du tout le même, la comparaison relève de la quadrature du cercle.

La question qui importe est en fait différente : ce qu'on apprend aujourd'hui à l'école suffit-il à préparer ses élèves à la vie politique et sociale à laquelle ils aspirent ?

Nul doute qu'aujourd'hui et demain davantage, l'exercice du métier de citoyen requiert plus, beaucoup plus de connaissances qu'il n'en requérait jadis et même naguère. Pensons seulement aux questions économiques ou à celles relatives à la protection de l'environnement : sans un minimum de culture scientifique et technique, comment prendre sensément position dans le débat public ? Plus de lumières sont nécessaires au débat démocratique.

Et s'agissant de la formation professionnelle, c'est-à-dire de ce qui conditionne toute insertion sociale réussie, on pourrait multiplier les exemples. J'évoquerai ici seulement le cas de la langue anglaise. Pendant des décennies, l'objectif de l'éducation nationale au lycée en ce domaine était de mettre les élèves en mesure de lire une page de littérature. Cet objectif était parfaitement adapté aux besoins de la minorité des jeunes gens et jeunes filles qui fréquentaient au lycée : acquérir quelques éléments de culture littéraire dans une langue étrangère, un complément en quelque sorte de la culture littéraire française, permettant de se distinguer en société. L'éducation nationale parvenait fort bien à atteindre cet objectif : un honnête bachelier était à même de lire une tirade de Shakespeare ou un poème de Wordsworth. Aujourd'hui, les besoins sont différents : dans un très grand nombre de métiers, non plus seulement dans les fonctions commerciales des grandes entreprises exportatrices, mais aussi dans des postes subalternes, des fonctions de pure exécution, il est nécessaire de connaître l'anglais le plus courant, pour lire et comprendre rapidement les instructions d'une machine à commande numérique, pour se saisir d'une information sur Internet, ou pour s'adresser à quelqu'un des cent millions de touristes étrangers qui viennent séjourner en France chaque année. Théoriquement, l'éducation nationale a plus ou moins adapté ses objectifs à ces nouveaux besoins. Mais elle est incapable de les atteindre. La charge en revient donc aux familles, ou aux intéressés, si toutefois ils ont le goût de l'aventure et des voyages.

On pourrait aisément faire une démonstration analogue à propos des connaissances techniques qu'il faut désormais posséder dans toute fonction commerciale, ou à propos des capacités d'expression qu'il faut détenir dans toute fonction d'encadrement, à quelque niveau que ce soit de la hiérarchie professionnelle.

Ce qui est donc en cause – et l'on peut bien parler de « dégradation » -, ce n'est pas la baisse du niveau ou l'éloignement d'un âge d'or de l'instruction publique, mais le décalage croissant entre les exigences sociales en matière d'intelligence,

de culture, de connaissances et de savoir-faire, et la capacité de l'institution scolaire à les dispenser.

Une logique :

Quand on s'efforce de mettre à jour les facteurs de cette dégradation, on découvre un ensemble qui fait système, une logique.

D'abord, le rejet de l'autorité : c'est, en France, une vieille affaire. L'anarchisme y est de longue date bien ancré et mai 1968 fut, à bien des égards, la résurgence, la remise au goût du jour d'un courant d'idée ancien. L'exaltation de l'autorité brute et brutale dans les mouvements fascistes, l'usage d'une autorité arbitraire dans certaines institutions de l'Etat ont servi de repoussoir et de justification.

Deuxièmement, la peur, le refus de l'effort, qui ont à peu près les mêmes causes, ou s'autorisent des mêmes contestations. Personne n'est dupe, et pourtant la réclame est efficace : comment maigrir tout en mangeant à sa guise, comment se muscler sans exercice, comment apprendre en s'amusant, c'est pareil : un doux mensonge. Il y a toujours quelque plaisir à se bercer d'illusions.

Or tout apprentissage nécessite à la fois autorité – l'autorité du maître – et effort – l'effort de l'élève. Une question : pourquoi ce qu'on admet sans barguigner pour le sport ou la musique, le refuse-t-on dans l'ordre intellectuel ?

Troisièmement, la contestation des valeurs de la connaissance. Cela non plus n'est pas nouveau. Depuis Augustin d'Hippône qui, comme nombre de docteurs de l'église chrétienne, latins et grecs, formé à la rhétorique et à la philosophie les plus rigoureuses, s'en remet à l'adhésion aux dogmes de la foi, jusqu'à la dénonciation des « dégâts du progrès », en passant par la Contre-Réforme, qui a laissé, en France, des traces indélébiles, les contempteurs de la science sont, en cette terre catholique, nombreux et puissants. Ils ont d'ailleurs inventé un vocable péjoratif pour fustiger l'adversaire : le scientisme. Or il n'y a pas d'instruction publique solide, sûre d'elle-même, efficace, capable de mobiliser les ressources humaines et financières qui lui sont indispensables, sans une inébranlable confiance dans les valeurs de la connaissance.

Enfin – et c'est le dernier élément de la logique – il faut compter avec l'insouciance coupable de la nomenklatura ou, si l'on ose encore le dire, des classes dirigeantes. Celles-là se moquent de l'institution scolaire comme d'une guigne dès lors qu'y sont préservés, pour leur progéniture, quelques bons lycées, quelques grandes écoles, voire, dans l'adversité, quelques institutions privées. On ne comprend pas la dégradation de l'école au cours de ces trois dernières

décennies si l'on n'a pas vu que les gens qui en ont décidé, dans les gouvernements, au Parlement et dans l'administration, n'avaient aucun intérêt particulier à son renforcement. Ils n'avaient rien à craindre pour leurs enfants. Pour eux, Henri IV et Louis le Grand, Polytechnique et l'ENA ; pour les autres, le collège unique et le premier cycle des universités. Ils ont même fait coup double en quelque sorte, proclamant des réformes à l'allure démocratique et égalitaire, et protégeant en douce leurs petits, que dis-je, leurs immenses privilèges.

La rupture :

Il y aurait naturellement place ici pour tout un programme d'action au ministère de l'Education nationale. Je me bornerai à deux orientations de principe.

D'abord, c'est à un véritable retournement des valeurs qu'il faudrait procéder, pour affirmer clairement l'autorité du maître, le goût de l'effort et du travail, les valeurs de la connaissance et, plus que tout, substituer la démocratie, visant à définir et imposer l'intérêt général, à la démagogie, visant à plaire. Combien de lois, de décrets et de circulaires n'ont-ils pas été écrits à principale fin de plaire, de plaire aux jeunes, aux parents d'élèves ou aux enseignants ?

Un seul exemple : chaque année, le ministre de l'Education nationale, quel qu'il soit, de droite ou de gauche, négocie avec les organisations syndicales le calendrier scolaire, c'est-à-dire la place des congés dans l'année civile. Mais on se garde bien de soumettre à la discussion les sacro-saintes 312 demi-journées de travail, soit 156 jours, soit beaucoup moins que la moitié de l'année, qui fixent les limites de ce calendrier. Comment en est-on arrivé à un plancher, ou plutôt à un palier si bas ? (Car ne doutons pas que le progrès social nous permettra de l'abaisser encore). Par une succession de petites concessions. Les organisations syndicales militent pour la réduction du temps de travail des professeurs. Elles sont en cela dans leur rôle. Elles demandent un jour une réduction de deux ou trois heures d'enseignement par semaine pour telle ou telle catégorie d'enseignants. Le ministre, souvent entouré par des conseillers qui ont fait du juste milieu l'idéal de leur vie, idéal parfaitement adapté à une brillante carrière administrative, accorde une réduction d'une heure. Il croit que tout refuser serait aussi excessif que tout accorder. Il sait d'ailleurs que ce qu'il n'a pas encore donné, l'un de ses successeurs le fera. Il a le sentiment de n'avoir fait qu'une concession mineure, feignant d'oublier que l'accumulation de petites concessions finit par en faire une très grande, au mépris évident de l'intérêt général. Car l'intérêt général en la matière, commande évidemment que l'école accueille les élèves aussi longtemps que possible. Pour les enfants issus d'un milieu social aisé, l'affaire n'est pas très grave. Hors de l'école, ils se retrouvent

confiés à des familles qui ont les moyens pécuniaires, intellectuels et culturels de prolonger l'action de l'institution scolaire : cours particuliers, activités sportives ou artistiques, stages linguistiques, voyages instructifs, tout est là pour compléter l'éducation et la formation. Mais pour les enfants issus de milieux défavorisés, c'est la rue, le désœuvrement, la terre en jachère : les inégalités sociales se creusent. Voilà le prix de l'habileté dans la cogestion, de la tranquillité pour le ministre et son gouvernement, comme pour les députés de sa majorité.

Deuxième orientation : élargir le vivier de l'école, autrement dit, démocratiser, combattre les inégalités sociales, permettre à un plus grand nombre l'accès aux meilleures filières de l'Education nationale. Pour cela, il faut en finir avec l'hypocrisie égalitaire, qui couvre une réalité bien différente : les grands lycées de centre-ville, inaccessibles aux enfants des banlieues, véritables ghettos pour les rejetons de la nomenklatura, qui y sont volontiers accueillis, mêmes s'ils sont parfaitement nuls. Ce résultat, ces établissements réservés aux têtes blondes, c'est l'effet pervers de la sectorisation. Les intentions de cette mesure étaient sans doute les meilleures ; elles ont été contredites dans les faits, la sectorisation ayant rigidifié dans l'école les inégalités sociales inscrites dans l'espace urbain.

Il faut enfin et surtout tenir compte de la diversité des goûts et des aptitudes des élèves. Tout le monde l'admet dans le sport ou dans les activités artistiques. Personne n'aurait l'idée de contraindre le passionné de football à pratiquer l'athlétisme ou la natation, ni l'amateur de piano classique à jouer de la guitare électrique. Est ici en cause le collège unique, qui, de surcroît, masque, sous ce nom, beaucoup plus de diversité qu'il n'y paraît. L'idée qu'on puisse dispenser le même enseignement, dans les mêmes disciplines, avec les mêmes objectifs, à tous les enfants et les adolescents d'une même génération, de onze à quatorze ans, en fait de neuf ou dix à seize ou dix-sept ans, est simplement irréaliste. Et la réalité s'est vengée d'une idéologie démagogique et mensongère : on n'a pas fait le collège unique ; on a camouflé le maintien, si ce n'est le renforcement des inégalités sociales.

Permettez-moi, pour conclure, de poser une question qui mérite notre réflexion collective. J'évoquais, à l'instant, une « logique » de la dégradation de l'école. Et si cette logique était la source d'une stratégie de dégradation ? La création de l'école publique, en France, n'a pas été une promenade sur un chemin tapissé de pétales de roses. Ce fut un combat. La République l'a gagné. Mais ses adversaires n'ont jamais disparu. N'y a-t-il pas, dans cette dégradation de l'école publique à laquelle nous assistons, un parfum de revanche ? Une stratégie des forces qui n'ont jamais admis, en leur for intérieur, la prise en main

de la formation de nos jeunes concitoyens par l'Etat républicain ? Rappelez-vous : *Mihi animas, tibi, caetera*. Seulement voilà, ils ont aussi perdu les âmes. Et songez-y encore : si la dégradation se poursuit, le jour où les Français comprendront pourquoi, quand ils le souhaiteraient, ils ne trouvent pas de place pour leur enfant dans l'enseignement privé, le gouvernement, quel qu'il soit alors, devra desserrer le robinet d'alimentation de l'enseignement privé en postes d'enseignants. A qui aura profité la dégradation de l'école publique ?

Décidément, le combat pour l'école est inséparable du combat pour la République.

MARIE-FRANÇOISE BECHTEL

Merci, Philippe, de cette intervention nourrie qui a respecté le temps imparti et me suggère une question :

Quel lien ferais-tu entre ce parfum de revanche et cette sorte de domination des inerties que l'on trouve au sein de l'école ?

C'est une question que nous pourrions sans doute retrouver.

Je vais donner la parole à Elizabeth Altschull.

ELIZABETH ALTSCHULL

Face à la dérive pédagogue : transmettre et innover

Partons de constats simples, de ce qui se passe quotidiennement dans nos écoles aujourd'hui. En primaire, le travail effectué par les élèves semble squelettique, décousu, loin de la rigueur et de la richesse de l'école il y a 50 ans (c'est à dire des IV^e et V^e Républiques et non pas de la III^e comme on aimerait nous le faire dire).

Dans certains lycées les élèves claquent les portes en plein cours, hurlent, insultent les professeurs qui s'y rendent la peur au ventre : aucune discipline n'y est exercée.

Nommés dans des collèges accueillant des élèves très mal instruits qui, de surcroît, n'ont jamais appris à rester assis pendant une heure, les jeunes professeurs ne peuvent guère se référer à leur formation en IUFM où on leur dit que tout va bien dans le primaire, que le secondaire doit s'adapter, se remettre en cause, renoncer à être le lieu élitiste qu'il a été. Les moyens qu'on leur suggère d'ailleurs pour s'adapter à ce public « nouveau » « difficile », « plus

démocratique qu'avant » se situent quelque part entre le laxisme démagogique et la politique de gribouille.

Il faut partir du constat du désarroi des jeunes professeurs et des jeunes instituteurs (du moins ceux qui ont le bon sens de constater que la formation IUFM est inadéquate par rapport à leur vocation d'instruction des enfants) : ils ne savent plus quoi faire.

Je tenterai de répondre à trois questions :

- Pourquoi la tradition pédagogique française était-elle particulièrement efficace ? Là, bien sûr, je prendrai le contre-pied de tous ceux qu'on a fini par appeler les pédagogistes, ces idéologues qui prétendent résoudre par leur nouvelle pédagogie des problèmes qu'ils ont le plus souvent créés en obligeant le système à renoncer à ses exigences antérieures.
- Quand et pourquoi la pédagogie a-t-elle perdu cette efficacité et pourquoi continue-t-elle à décliner ?
- Comment redresser la situation ?

Je voudrais ici corriger un travers courant chez les Républicains qui aiment la théorie politique et philosophique sans toujours se préoccuper des conséquences pratiques (quoique récemment des praticiens comme Marc Le Bris s'élèvent enfin pour faire valoir les bonnes pédagogies). Les collègues à sensibilité républicaine sont si attachés à la qualité des contenus – et à juste titre – qu'ils laissent aux « pédagogues » la distinction entre contenus et méthodes d'enseignement. Ils attendent de la formation des maîtres qu'elle leur permette la maîtrise des contenus disciplinaires et ils ont raison... et tort en même temps. La distinction entre contenus et méthodes est aussi artificielle que celle qui oppose le fond et la forme en matière de rédaction.

En réalité, les réformes de méthodes ont beaucoup porté atteinte aux contenus. Dans l'enseignement des bases en particulier, contenus et méthodes se confondent : c'est le cas dans l'apprentissage de la lecture et des nombres en CP. La pédagogie est une chose trop sérieuse, l'enjeu est trop important pour le laisser aux pédagogistes.

La grande force du système scolaire français puise ses racines dans les Lumières et la Révolution française et cette rencontre très particulière entre les aspirations du peuple et les intellectuels.

Cette tradition n'est pas morte, c'est sur elle qu'il faut miser. En témoignent l'intérêt d'un grand mathématicien comme Lafforgue pour les programmes du primaire et le fait qu'en France on trouve normal d'envoyer des agrégés dans des quartiers déshérités. On perçoit d'ailleurs les tentatives de sape de cette cohérence du système quand la bureaucratie actuelle de l'éducation nationale

provoque la démission de Lafforgue et explique que l'agrégation n'est pas nécessaire pour les élèves qu'on a maintenant.

Ce mépris pour le peuple n'a pas toujours existé au contraire. La grandeur de la pensée sur l'instruction publique selon Condorcet est d'avoir lié les contenus de l'instruction à la qualité de la réflexion politique de chaque citoyen, d'en avoir fait la condition du bon gouvernement. Ni le roi ni le peuple ne seraient légitimes sans être éclairés par la raison, par le savoir. Pour exercer sa souveraineté, le peuple doit être guidé par la raison. Les contenus de l'instruction doivent recouvrir tout ce qui permet à chaque individu d'être libre, de ne pas dépendre des autres pour comprendre le monde. Tout ce qui lui est nécessaire pour avoir un jugement éclairé et libre doit lui être enseigné. On ne doit donc ni flatter ses préjugés, ni le laisser dans l'erreur. On est loin du relativisme (« chacun sa vérité ») qui prédomine dans les systèmes anglo-saxons.

Cette tradition émancipatrice a été poursuivie par les Républicains (Jules Ferry se réfère expressément à Condorcet en ajoutant qu'il faut éviter une société de castes où le savoir serait réservé à certains du fait de leur naissance). La notion de promotion sociale était d'autant plus présente dans l'école de la III^e République (et des suivantes) qu'il s'agissait d'une alliance politique entre le peuple (plutôt rural d'ailleurs) et les Républicains à l'assaut du pouvoir : « Votez pour nous et en échange vous aurez une école de meilleure qualité que celle que vous propose l'Église et qui vous mènera plus loin. »

L'école républicaine est structurellement une alliance entre les élites intellectuelles et le peuple contre les puissances conservatrices de la finance et des héritiers de l'ancien régime. On arme le peuple de savoir.

Le parti communiste et assimilés ont adhéré à cette philosophie du « savoir émancipateur » qui a inspiré non seulement la culture scolaire mais aussi la culture dispensée au peuple dans tous les cadres de l'éducation populaire. Pour le bien commun, pour la collectivité, chaque individu doit bien comprendre la réalité des choses.

Dans ce contexte philosophique essentiel, des grands scientifiques comme Lakanal ont réfléchi sur la manière de construire, d'« élémenter » le savoir. La démarche intellectuelle qui consiste à réfléchir sur les bases du savoir est essentielle à la tradition de l'instruction élémentaire française.

Cette philosophie pédagogique a été portée par des instituteurs, le plus souvent des gens doués sortis des rangs populaires, sans illusion sur la bêtise populaire dont ils étaient les premiers à s'émanciper.

Aujourd'hui le recrutement sociologique des instituteurs a changé : je pense que l'idéologie et la philosophie pédagogiques sont déterminantes mais de fait, il est difficile pour un bon élève descendant de bons élèves, dans le contexte idéologique d'aujourd'hui (que je vais aborder maintenant), d'aller combattre

l'ignorance populaire dans des quartiers ghettoïsés qui se durcissent d'une façon inégalée en France jusqu'ici.

Pourquoi (et quand) la pédagogie française est-elle devenue mauvaise et pourquoi continue-t-elle à décliner ?

Je vais défendre l'hypothèse suivante :

La dégradation, le changement d'esprit de la pédagogie sont assez récents, ils ont triomphé dans les années qui ont suivi 1968. On peut s'amuser à chercher les lointaines origines de cette évolution et remonter même jusqu'à *l'Émile* de Rousseau. Mais le fait est que si Gavroche est tombé dans le ruisseau, ce n'est pas à cause de *l'Émile* mais à cause du *Traité sur l'origine des inégalités parmi les hommes* et du *Contrat social*. L'école de la IV^e et du début de la V^e République - avant mai 68 - était encore largement républicaine et je ne vois pas dans le rapport Langevin-Wallon le grand complot de démolition programmée de l'école parce que le projet d'ouvrir l'accès aux études secondaires au plus grand nombre, de puiser dans toute la nation les cerveaux de plus en plus qualifiés dont la collectivité a besoin, n'est pas en soi un projet niveleur.

La démocratisation, l'ouverture aux classes sociales n'a jamais été en soi un mauvais projet, incompatible avec une pédagogie exigeante, au contraire. L'école élémentaire a toujours concerné tous les enfants et, dans les années 1950, l'école primaire française avait deux ans d'avance sur le reste du monde. Le niveau d'exigence de ses contenus suscite aujourd'hui l'incrédulité.

Certes le plan Langevin-Wallon évoquait déjà la modernisation pédagogique, mais ce que je veux plaider ici c'est qu'il est possible d'innover judicieusement : la méthode syllabique décriée à tort aujourd'hui était une modernisation juste de la pédagogie de la lecture, qui a connu de bons rajustements techniques récents.

Toute innovation pédagogique n'est pas folle modernité, tout dépend du but et du contexte idéologique. Je vais donc dénoncer le contexte idéologique actuel pour mieux dégager dans quel esprit doivent travailler les pédagogues républicains, soucieux, bien sûr, de maintenir tout ce qui est bonne tradition pédagogique éprouvée mais qui n'ont pas peur de l'innovation et de l'amélioration lorsqu'elles sont nécessaires et efficaces. .

Premier aspect de ce contexte idéologique : le culte de la jeunesse¹, phénomène des sociétés d'après guerre, sociétés technologiques et sociétés de consommation. La jeunesse n'est plus un bref moment à passer (plutôt

¹ voir livre américain : *The Cult of Youth in Middle Class America* édité par Richard L. Rapson 1971, collection d'articles dont certains sont célèbres comme « *The Generation Gap* » de Edgar Z. Friedenberg

désagréable, c'est quand même l'âge du suicide) mais un état (de plus en plus long) particulier qui doit se distinguer du monde adulte : comportements d'imitation entre jeunes, consommation ciblée des jeunes, rendue plus aisée par la technologie moderne (reproduction de la musique en masse, vêtements spécifiques etc.). Dans le même temps le niveau de vie et la prolongation des études permettent aux jeunes d'avoir accès à des attributs adultes, sans la responsabilité sociale qui va avec. L'exemple américain de la conduite automobile dès l'âge de 16 ans est très révélateur : des « rebelles sans cause » se tuent dans des courses folles sous l'effet de l'alcool, le tout représenté au cinéma comme le sommet du « cool ».

Cette tendance brossée à grands traits ici mais qui se décline de toutes sortes de façons, est doublée dans les années 60 par des mouvements politiques perçus comme « jeunes ». Dans le contexte américain le mouvement des *Civil Rights*, qui était transgénérationnel, a été remplacé par des radicalismes divers. Il s'agit aussi du mouvement contre la guerre au Vietnam où beaucoup de jeunes, de façon parfaitement justifiée, refusaient d'être envoyés au casse pipe pour servir l'impérialisme américain.

On ne me fera pas dire que tout mouvement de la jeunesse est erroné. En 1968 en France, les jeunes ont renversé une moralité sexuelle étouffante, ont bousculé des rigidités sociales de type « ancien régime » (les certifiés et les agrégés ne mangeaient pas aux mêmes tables). Toute société peut se ressourcer dans sa jeunesse et aucun professeur qui aime vraiment son métier ne vous dira le contraire. Mais il y a une immense différence entre le fait d'aimer la jeunesse et le « jeunisme » bien évidemment.

Nous détruisons notre jeunesse en lui causant deux torts : en lui proposant son présent (pourtant éphémère et obscur) comme l'état le plus heureux de son existence, la privant ainsi de ce qui fait vivre tout être humain, à savoir l'espoir en l'avenir. Il est bien préférable de la part d'un adulte de dire à un jeune qu'il y a beaucoup de choses qu'il ne sait pas et qu'il doit apprendre avant d'être responsable plutôt que de lui dire qu'il a raison en l'état. La pédagogie la plus respectueuse du jeune et de l'enfant est celle qui commence par lui faire comprendre qu'il a beaucoup de choses à apprendre avant d'être responsable de ses actes. L'autre tort que nous faisons donc à la jeunesse est paradoxalement (tout en l'enfermant dans un état de jeune idéalisé), de le priver de son enfance. C'est tout de même un comble !

Je perçois la déconstruction (Derrida) et d'autres modes intellectuelles contemporaines du même genre comme la revanche du tout Paris sur la résistance gaulliste et communiste. Cette mode intellectuelle parisienne est ensuite allée faire des émules partout aux Etats-Unis : il ne faut pas croire que

tout ce qui est néfaste nous vient des Américains, la France fournit aussi de regrettables lubies aux Américains.

Ces courants ont beaucoup participé à déconstruire la grammaire (et la linguistique, passionnante n'aurait pas dû casser la grammaire scolaire comme elle l'a fait). La relativisation extrême de la déconstruction se conjugue avec un bovarysme français, sorte de folie des grandeurs : plutôt que d'admettre qu'on étudie ce que d'autres savent déjà, on fait de la « recherche », on « découvre ». On s'approche du « chacun sa vérité » à l'anglo-saxonne. On aboutit à des pratiques surprenantes : un seul exemple : des ateliers de négociation orthographique en CE1 !

Pourtant la grande force du système français était d'enseigner à tous sans hésitation, sans discrimination, ce qui paraissait utile, nécessaire pour éclairer chacun. Mais aujourd'hui, on n'ose plus, en face du petit Africain trop remuant, de la musulmane voilée et de ses frères qui expriment un refus idéologique de certains savoirs, combattre l'ignorance et le préjugé avec toute la force nécessaire. En tout cas la collectivité - et tout particulièrement la bureaucratie de l'éducation nationale - ne soutiennent plus assez les professeurs qui assument la mission de combattre l'obscurantisme, la bêtise et l'ignorance. Commençons par admettre que c'est bien à une forme d'obscurantisme qu'on est confronté et non à des « différences culturelles » légitimes, voire sympathiques, vis-à-vis desquelles nos professeurs sont invités à la « tolérance ».

La mort de la classe ouvrière : de messianique, cette classe est devenue indésirable. L'école n'envisage plus de former des gens destinés à travailler en entreprise. Ambitionner la qualité d'ouvrier est devenu impensable. C'est la fin de l'alliance entre les intellectuels et le peuple. Et si les intellectuels ont souvent l'illusion qu'ils gardent tout leur prestige, qu'on ne s'y trompe pas : le peuple abandonné nous déteste. Nos incendiaires de banlieue ont voulu mettre le feu aux écoles : nous ne croyons plus en eux, nous n'avons plus le courage d'imposer que ce que nous savons est supérieur à leur état d'ignorance, ils nous rendent notre mépris par de la haine.

Nous sommes actuellement dans le pire des mondes : nous n'admettons pas que quelqu'un puisse devenir grutier (encore moins à 14 ans), nous privons donc la collectivité des grutiers dont la nation a besoin. Il y aurait beaucoup à dire sur l'inepte philosophie de l'orientation scolaire qui sévit aujourd'hui et à laquelle malheureusement beaucoup de nos amis républicains n'échappent pas mais je laisse à Guy Coq le soin d'aborder cette question. Une sorte de gauchisme petit-bourgeois prévaut : être ouvrier, quelle horreur ! Mais le plus grave aujourd'hui c'est que n'envisageant pas qu'on puisse être grutier, on ne s'interroge pas sur le savoir minimum, de base, essentiel que notre futur grutier devrait acquérir.

Plus personne ne veut faire de l'instruction populaire, ni les professeurs du secondaire ni - et c'est encore plus grave - les instituteurs dont c'était la fonction tout à fait assumée il y a cinquante ans et même encore plus récemment. Le résultat est catastrophique : nous n'envoyons pas le message qu'il y a des choses à savoir quoi qu'on fasse à l'avenir, mais que, quoi qu'on sache, vouloir être (ou tout simplement accepter d'être) grutier, ça c'est minable !

Le concept de « culture commune » remplace celui de bases du savoir et de culture générale. Le récent « socle commun » venu de la droite n'arrive pas à s'en émanciper complètement, même si c'est une tentative maladroite (et globalement ratée) de renouer avec l'idée de savoirs élémentaires que tous doivent posséder.

Ce concept de culture commune, au premier abord inoffensif, fait partie de l'armada idéologique destinée à éroder les contenus. La culture commune n'est pas définie par sa qualité éclairante mais par le fait d'être partagée : tout est dans le partage, rien n'est dans le contenu. À ce compte là, la religion est une culture commune qu'on peut imposer institutionnellement et à laquelle les gens peuvent adhérer aveuglément simplement parce que les autres le font aussi.

Les défenseurs de la culture commune, dont Claude Lelièvre avec lequel je polémique à la commission Thélot (j'étais la seule, avec une collègue de philosophie, à le contredire, c'est dire à quel point l'idéologie dénoncée ici domine à l'éducation nationale !), expliquent qu'il est inutile d'enseigner l'orthographe à l'heure des textos (petits textes phonétiques, email ou SMS, que les adolescents échangent à profusion). La culture commune, comme la « culture jeune » de Dubet, sont en rupture avec la belle tradition de Condorcet. Bien sûr, il est plus aisé de partager les préjugés, le simplisme et l'ignorance que la raison éclairée. S'il faut garder l'optimisme universaliste des Lumières, il faut admettre de facto que l'ambition d'éclairer tout le monde par le savoir est beaucoup plus difficile à accomplir que de flatter la majorité dans ses vues étriquées et faibles. La culture commune est au demeurant un mensonge social comme d'ailleurs la culture jeune : celui qui ne sait pas orthographier est désavantagé socialement ; le jeune délinquant qui arrache son portable au jeune lycéen partage peut-être avec lui l'usage des textos, pour autant, ils ne se sentent pas rapprochés par la « *Qtur.com.* » comme j'ai fini par l'appeler dans les notes que je prenais à la commission.

La culture commune semble être un plus petit dénominateur commun qui n'est pas synonyme des mêmes bases qu'il faut assurer à tous. Qualitativement les bases signifient ce qui permet de construire les connaissances, ce qui permet à chacun de comprendre le minimum nécessaire. Rien de tel n'est garanti dans la culture commune.

Quant à la culture générale, évincée aussi au profit de la culture commune, elle est non seulement plus éclairante mais elle peut varier d'un individu à l'autre alors que nos idéologues de l'éducation nationale visent un égalitarisme extrémiste inacceptable.

En transmettant le savoir, il faut viser l'égalité mais accepter de créer de l'inégalité positive dans le sens où il y a des gens qui savent mieux et plus que d'autres. C'est la question de l'égalité de droit et l'égalité de fait. Il faut admettre très simplement qu'en matière de savoir, l'égalité de fait n'est pas souhaitable pour la collectivité. Non pas du tout parce que l'agriculture a besoin de bras - Voltaire a peur de trop éclairer le peuple et en cela il a tort - mais parce que la collectivité a besoin de Galilée, de Pasteur, de Darwin, c'est-à-dire des gens qui ont raison avant les autres. Bien sûr le progrès du savoir ne vaut que s'il est ensuite partagé par tous, mais pour qu'il avance, il faut admettre les génies individuels. Et l'école doit en permanence chercher, dépister et encourager le génie individuel.

Les données sociologiques.

Dans le même temps que la France abandonnait l'éducation populaire, elle accueillait, grâce à la politique du rapprochement familial, tous les enfants des travailleurs immigrés. Or je situe la rupture de la situation scolaire dans ces mêmes années 1970. Bien sûr le phénomène de l'immigration est ambigu car les immigrants sont souvent dynamiques : à milieu égal, comme le montrent de nombreuses études sociologiques, les immigrants réussissent mieux que les autochtones. Mais il n'empêche que la classe ouvrière qui avait disparu du tableau de la France, qui n'avait plus le rôle messianique que lui donnait l'idéologie communiste, qui de facto était destinée à disparaître par des voies économiques ou par la promotion sociale de ses descendants est revenue en force par le nombre considérable d'enfants issus de l'immigration. Aujourd'hui 10% des élèves scolarisés sont de nationalité étrangère. La France a abandonné l'éducation populaire au moment même où elle accueillait sur son territoire une classe populaire venue d'ailleurs qui, de ce fait, a besoin non seulement des méthodes traditionnelles éprouvées de l'éducation populaire mais du miroir de notre confiance en ces méthodes et en nos valeurs.

Or, nous avons imposé le « culte de la jeunesse » à ces populations immigrées et ces adultes immigrés ont perdu toute leur autorité traditionnelle de parents, humiliés socialement par le chômage massif dont ils ont été les premières victimes. Et c'est à ces jeunes dont les parents sont déçus de leur autorité parentale qu'on explique qu'ils ont une culture spécifique, qu'en achetant un CD ils accomplissent un acte de révolte passionnant, et que c'est à juste titre qu'ils détestent une école qui leur inflige la violence de tenter de leur enseigner des choses qui ne les passionnent pas a priori. Il n'est déjà pas très

judicieux d'expliquer au fils à papa des beaux quartiers que sa révolte est passionnante, que son ennui est légitime, digne de plonger son professeur dans les affres de la culpabilité et de la honte, mais dites cela à un jeune déraciné des quartiers pauvres et vous en faites un redoutable délinquant.

Un des mérites politiques de Jean-Pierre Chevènement est d'avoir osé l'expression « élitisme républicain » et c'est ce que nous devons faire, osé l'expression de nos idées. Mais il faut admettre qu'en pratique aujourd'hui l'école ne fait pas, comme elle le devrait, le repérage et la promotion des talents issus des milieux populaires. Puisque tout doit être partagé, à commencer par la misère intellectuelle, les familles avisées mettent leurs enfants à l'abri, laissant les autres partager la « culture commune ».

Construire son propre savoir est donc un mot d'ordre pédagogique (synthèse de tout ce qui précède), abandonner le peuple à son triste sort d'ignorant, tout en s'adonnant quelque peu à la déconstruction à la mode parisienne, le tout selon l'affirmation : « à chacun sa vérité » qui érode la conviction en la qualité universelle du savoir.

Enfin il y a là une idéalisation de la jeunesse, comme si les enfants et les jeunes avaient une capacité inhérente à suivre le bon chemin sans éducation c'est-à-dire, à proprement parler, sans être conduit ni guidé par des adultes. C'est au demeurant un précepte, à mon sens, parfaitement antipédagogique et contraire aux fondements même de l'école : si chacun pouvait valablement construire son propre savoir sans direction forte (transmissive, directive, mots bannis par la majorité de l'inspection actuelle) pourquoi diable avons-nous créé l'institution scolaire ?

La pédagogie a évolué parallèlement à l'idéologie sociale : au moment où l'on a cessé de s'intéresser à la classe ouvrière, on a assisté à un renversement de la tradition pédagogique. Les innovateurs d'avant 1968 ne voulaient pas abolir ce qui précédait, ils voulaient le perfectionner.

Ainsi Montessori allait dans le même sens que la mise au point de la méthode syllabique en affinant simplement la compréhension du mécanisme d'apprentissage du petit enfant. Freinet cherchait à assouplir (mais non à abolir et c'est toute la différence) les méthodes d'enseignement traditionnelles. [Je pense qu'il commettait l'erreur d'essayer de théoriser ce qui relève de l'art pédagogique et non de la technique, ce qui relève de la relation particulière que chaque enseignant va développer avec ses élèves mais ce n'est pas en tout état de cause un destructeur de l'école].

C'est à partir des années 1970 qu'apparaissent les destructeurs de l'enseignement élémentaire qui vont ensuite essayer d'étendre leur influence sur l'ensemble de l'éducation nationale.

Ils vont imposer une logique de renversement, proclamant que tout ce qui précédait était totalement erroné et qu'il était urgent de faire table rase, d'inventer et d'appliquer de nouvelles méthodes. Ce renversement correspond à un phénomène sociologique très simple : on claque la porte derrière soi. Issues de parents ou de grands parents qui doivent leur promotion sociale à l'école, arrivées à un statut social envié, ces « nouvelles élites » condamnent l'éducation populaire qui a permis à leur lignée d'améliorer son sort.

Le mot reconnaissance pourrait devenir un mot clé d'une nouvelle philosophie républicaine de la pédagogie : reconnaissance des talents, comme des difficultés des élèves, nécessaire reconnaissance collective et sociale de la difficulté de la mission des enseignants, reconnaissance de ce que certaines techniques pédagogiques apportent aux plus faibles tandis que d'autres, mieux armés dès le départ en ont moins besoin.

Et c'est ici qu'un certain embourgeoisement de la société française et l'idéologie qui l'accompagne (à l'instar de Daniel Cohn Bendit et de son frère Gabriel, éternels jeunes de 1968 en révolte contre le système adulte et grands pourvoyeurs d'une idéologie petite-bourgeoise, hédoniste et libérale qui n'a pas grand' chose à voir avec les intérêts de la classe ouvrière) vont se cristalliser grâce à deux phénomènes : un phénomène universel et un phénomène bien français.

Le phénomène universel est ce que j'appelle l'intérêt bureaucratique.

L'État, pour servir réellement l'intérêt général doit toujours se méfier du phénomène « soviétique » : l'émergence d'une classe bureaucratique qui, distillant une idéologie prétendument au service de l'intérêt général, devient en réalité l'instrument d'une caste protégée de fonctionnaires inamovibles ne visant que ses propres intérêts. Si on croit au rôle de l'État (comme au rôle des services publics) il faut avoir le courage d'y faire régulièrement le ménage.

Les premiers destructeurs en règle de l'enseignement élémentaire ont systématiquement placé leurs alliés idéologiques dans les postes de l'éducation nationale. Un enseignant en IUFM a un intérêt tout à fait matériel, pour justifier son poste et sa position hiérarchiquement supérieure à celle de l'enseignant en poste, à déconstruire les méthodes éprouvées. Son but ? Maintenir l'enseignant à former dans un état d'angoisse, de doute et d'incertitude sur ses façons de faire.

J'utilise l'expression « intérêt bureaucratique » pour deux raisons :

D'abord pour le différencier du corporatisme.

Les effets néfastes du corporatisme apparaissent dans le triomphe des mauvaises méthodes surtout dans le primaire. De fait, appliquer les bonnes méthodes dans le primaire est très contraignant et il peut sembler beaucoup plus

plaisant de s'amuser avec les enfants selon la couleur de son esprit (la remarque est vraie d'ailleurs pour le travail en collège, d'où le succès des gadgets « motivants » à la mode genre « Itinéraires de Découvertes »). Mais le corporatisme est ambigu : les boulangers qui tiennent à la qualité de leur pain sont corporatistes, c'est par corporatisme que les enseignants du secondaire tiennent à la qualité de leur discipline et ils ont raison. Structurellement, ceux qui font le travail auront objectivement raison par moments - j'allais dire sans le vouloir - simplement par le fait de viser un objectif juste (transmettre une matière), ils ont raison de vouloir bien le faire. Tandis que l'intérêt bureaucratique de ceux qui ne sont pas en poste est par essence illégitime et produit du discours faux, y compris celui des nombreux représentants syndicaux « détachés » de leurs postes d'enseignement. Le syndicalisme enseignant a été pourri par le détachement qui fait des syndicalistes non pas des défenseurs corporatistes, mais les relais d'un intérêt bureaucratique, ce qui est bien pis.

J'utilise aussi le terme intérêt bureaucratique pour désigner la tendance à justifier les choix politiques par des mensonges, phénomène que j'ai pu constater en siégeant à la commission Thélot et qui semble être devenu prépondérant à l'éducation nationale. À chaque échec des politiques éducatives, on casse le thermomètre. Ou, pour le dire autrement, chaque fois que le but (instruire tout le monde par exemple) n'est pas atteint, on modifie la définition même du but.

L'intérêt bureaucratique vient à la rescousse de politiques éducatives qui n'ont rien de particulièrement pédagogiques : lorsque Claude Allègre décide de faire des coupes claires dans les horaires au lycée, il en appelle à des chantages pédagogiques pour dire qu'on peut faire mieux en faisant moins. Non, honnêtement, le bon sens le plus élémentaire vous dira que quand on fait moins, on fait moins. Le ministre devait par ailleurs n'avoir à l'égard de ces théoriciens pédagogiques, qu'un mépris égal à celui qu'il vouait à l'institution et à tous ceux qui la servent. Un tel mépris est devenu si répandu que ce ministre n'est pas un accident, sa « maladresse » est l'écho de la façon dont la classe moyenne française a rompu l'alliance avec le peuple, avec son institution scolaire et ne pense plus qu'à elle-même et au talent de sa propre progéniture, forcément géniale et incomprise par des professeurs ennuyeux (et stupidement rigoureux dans leurs exigences).

Enfin je mets sous cette rubrique d'intérêt bureaucratique toutes les manœuvres d'intellectuels médiocres qui infiltrent le système de transmission du savoir non pas par passion du savoir mais par passion du pouvoir et pour prendre une sorte de revanche sur des intellectuels plus talentueux. Tocqueville l'avait prévu : la démocratie présente un écueil réel : c'est la prise de pouvoir par les médiocres qui n'aspirent pas à la progression de chacun mais veulent

imposer leur médiocrité à tous. C'est une réaction élitiste que je revendique en matière de savoir, ce qui paradoxalement m'amène à affirmer haut et fort qu'un bon menuisier est de loin préférable à un mauvais intellectuel : il est infiniment plus utile socialement. La grandeur d'une civilisation ne se mesure pas seulement à la valeur de ses intellectuels mais aussi à la qualité de tous ses savoir faire. Il faut réfléchir non seulement à une école qui préserve le savoir éclairant le citoyen mais à celle qui transmet les savoir-faire. C'est une autre branche de la pédagogie tout aussi inspirée des Lumières et du XVIII^e siècle. Est-il besoin de rappeler que la plus grande partie (quantitativement) de l'Encyclopédie était constituée, non des articles philosophiques et politiques, mais de planches techniques qui avaient pour but de mettre à la portée de tous les savoirs techniques les plus avancés et le plus efficaces ? Le progrès ne vaut que s'il est partagé par tous, je le répète et cela vaut pour tous les progrès.

Pour en revenir à mon menuisier, il est possible d'ailleurs que même un mauvais menuisier vaille mieux qu'un mauvais intellectuel parce que le menuisier ne gâche que du bois alors que le mauvais intellectuel, obnubilé par ses ambitions, fait des dégâts considérables au sein de la collectivité qu'il est censé servir.

Le phénomène bien français c'est ce que je vais appeler le « lyssenkisme français » (d'après le nom de ce chercheur scientifique soviétique qui a « bidouillé » des expérimentations dans le but ultime de prouver qu'il y avait une « science » soviétique socialiste différente de la science capitaliste). Tout est lié et réciproquement. Il en découle deux erreurs :

D'abord la représentation de l'école comme cité idéale. Lorsqu'un intervenant à la commission Thélot, à propos de la formation du citoyen, a interpellé Jean-Pierre Chevènement en prétendant que la manière d'imposer la discipline dans un cours participe à l'édification du bon citoyen (comprenez par là que le professeur ne doit pas imposer le silence sans une négociation démocratique au préalable avec ses élèves) Jean-Pierre Chevènement a eu le simple courage de dire qu'il voyait là un propos démagogique. Un bon citoyen est celui qui est éclairé par le savoir et qui, sans doute, dans un premier temps, a dû se taire, pour écouter le professeur et acquérir rapidement ledit savoir. Pour de nombreux enseignants (à tous les niveaux du primaire au secondaire), imprégnés de l'idée que les rapports qu'ils établissent avec les élèves doivent être ceux de la cité idéale, il paraît presque « fasciste » d'exiger que leurs élèves se mettent en rangs, se taisent sans hésitation et obéissent la plupart du temps. On a inhibé beaucoup d'enseignants qui n'osent plus exercer la discipline la plus élémentaire et le paient très cher aujourd'hui au quotidien.

« Changeons d'école pour changer de société » dit une affiche du SGEN. Outre que les parents ne sont pas tenus de partager la représentation de cette société

idéale vue par les enseignants (dans une démocratie pluraliste, les institutions sont des compromis, dans le meilleur des cas des alliances, des accords sur l'essentiel et non des lieux idéaux), je doute fort que la cité idéale puisse se réaliser dans une collectivité dont 95% des membres ont entre 15 et 18 ans (à l'exception des professeurs présentés comme vecteurs imparfaits de la construction de cette cité idéale). Autant dire, c'est une conception très « jeuniste » de la cité idéale (ou puérile lorsqu'il s'agit de l'école primaire). Il faut récuser cette présomption à croire qu'on sait guider la jeunesse en tout. Plus modestement le professeur sait qu'il peut éclairer le jeune dans sa compréhension du monde tel qu'il est (pas plus que ses élèves il ne sait ce que serait un monde parfait). J'ai utilisé le mot « lyssenkisme » parce que totalitaire me paraissait un peu fort, mais on s'en approche.

Dans le même ordre d'idée, tout se tient de façon inextricable : la méthode et le but politique sont indissociables. Une méthode développée par des républicains colonialistes serait donc forcément mauvaise puisque le colonialisme était « mauvais »... Évitions le débat sur la nature du colonialisme, prenons d'autres exemples. Je préfère le contexte global républicain que je défends ici, y compris dans son refus d'un égalitarisme bêtant et niveleur en matière de savoir : le savoir crée des savants, organise une hiérarchie entre le vrai, le faux. En voulant que l'on respecte la nécessaire hiérarchie du savoir, je ne défends pas une société inégalitaire sur le plan social, économique, sur le plan des droits.

Et qu'en est-il des méthodes pédagogiques, bonnes ou mauvaises ?

Elles peuvent naître dans d'autres contextes. Les jésuites en ont développé de bonnes, ils voulaient éclairer la foi : mais voilà ils voulaient éclairer. Ils voulaient recruter les talents au sein du peuple - certes pour l'Église - et nous voulons les repérer pour la République, pour la nation qui a besoin d'eux... mais nous voulons les repérer ! Ils ont ramené de la Chine impériale (qui n'est vraiment pas la République française) le principe des concours parce que l'État chinois voulait drainer vers lui tous les talents, fussent-ils issus de la paysannerie.

Autre exemple : des collègues furent très réticents à envisager la possibilité de s'inspirer des méthodes quaker américaines pour résoudre des conflits. Ils dénonçaient des méthodes de secte. Certes, les quakers sont une secte, historiquement cela ne fait aucun doute ; mais ils sont aussi les premiers abolitionnistes de l'esclavage et les conflits qu'ils ont cherché à résoudre sont ceux nés du racisme le plus ancré. Il n'est pas si certain que des méthodes issues de cette fraternité d'origine chrétienne au départ soient si incompatibles avec la fraternité républicaine et ne puissent pas trouver une traduction dans nos écoles publiques. En d'autres termes, l'innovation républicaine se fait à esprit

ouvert et ne doit pas être doctrinaire sur les origines plus ou moins pures des bonnes méthodes pédagogiques.

Comment redresser la situation ?

Sur quelles forces politiques s'appuyer ?

Le débat sur l'école ne découle pas d'un clivage entre gauche laïque et droite catholique (peut-être davantage un clivage entre gauche laïque et gauche catholique) mais en tous cas, pour avoir siégé à la commission Thélot en espérant compter sur un conservatisme de bon aloi de personnes de droite, j'ai sérieusement déchanté. Je me souviens de cette directrice d'une école privée catholique diocésaine qui lorsque j'ai employé le mot « instruction » s'exclama sur le ton d'une provinciale qui croit être dans le dernier cri de la mode parisienne : « Mais plus personne ne parle d'instruction voyons ! »

Hélas oui, la vérité, chers amis, c'est que la droite n'est pas essentiellement conservatrice elle est essentiellement conformiste. Sur l'école elle se plie complètement au chic de gauche. Il y a des personnes de droite, catholiques ou non - ce n'est pas déterminant - qui ont le bon sens d'être conservateurs, mais c'est plus que du bon sens, c'est presque une forme de courage de leur part.

Le courage conservateur existe à gauche aussi et il est sans doute plus répandu parmi les parents de milieux populaires qui comptent sur l'école pour sortir leurs enfants d'affaire. Ils rejoignent les intellectuels soucieux de préserver (sans trop de frais) la qualité d'études de leurs enfants. C'est dans les couches moyennes qu'on trouve trop souvent le souci d'être à la mode et un modernisme éducatif qui soutient les pires délires « déconstructeurs » de l'Éducation nationale. Par réflexe social, les milieux favorisés aiment les gadgets « motivants » à la mode : TPE (travaux personnels encadrés) IDD (itinéraires de découverte) et autres amusements parce qu'ils savent faire jouer à leur enfant la comédie sociale de la motivation et de la « recherche » effrénée et enthousiaste sur Internet.

Nous pouvons nous appuyer sur les professeurs et les instituteurs qui sont prêts à changer de « recettes » parce qu'ils vivent en direct l'échec cuisant de celles qui sont actuellement en vigueur. Il faut fournir le discours philosophique et idéologique d'une pédagogie républicaine (nous avons à faire à un clergé enseignant qui a besoin d'adhérer à une pensée sur son action) et il faut réaffirmer les bonnes pratiques pédagogiques parce que celles-ci sont efficaces pour atteindre des buts justes.

Il faut couper les branches mortes de l'appareil d'État pour mieux préserver le service public et le bon fonctionnement de l'État : il faut abolir les IUFM parce qu'ils ont un intérêt lié à la diffusion d'un discours destructeur et les remplacer

par une autre formation assurée par des praticiens qui partagent notre philosophie.

Pour arriver à tout cela il faut créer un courant pédagogique républicain, avec des revues, un réseau de praticiens, un discours et des pratiques affichés, assumés, combatifs, pour permettre au responsable politique - le ministre de l'Éducation nationale s'il se présente - de s'appuyer sur une force au sein de l'institution comme le SGEN (pourtant minoritaire) a servi en son temps au gouvernement de gauche pour imposer une idéologie qui, sans être totalement antipathique ni même entièrement fausse (dans des discussions plus longues il faut savoir nuancer, prendre chez l'adversaire la part de vrai) a abouti à des dégâts qu'il faut aujourd'hui réparer d'urgence. Je propose notamment de fonder une revue de pédagogie républicaine qui pourrait s'appeler « *Transmettre et Innover* » et j'en appelle à toutes les bonnes volontés pour collaborer à cet ouvrage.

On ringardise facilement les républicains parce qu'ils seraient passéistes. De fait nous n'allons pas pouvoir jouer la carte de la totale modernité puisque nous tenons à préserver, réactualiser des pédagogies traditionnelles. Mais nous pouvons ringardiser nos adversaires par l'épreuve des faits. Ayons une bonne pédagogie, essayons de la faire valoir, et les gens jugeront l'arbre au fruit.

MARIE-FRANÇOISE BECHTEL

Merci, Elizabeth, vous n'avez pas respecté les consignes - que vous demandez pourtant à vos élèves de respecter - mais je ne suis pas maître d'école et le public n'est pas l'inspection... Vous êtes toute pardonnée tant votre discours était riche et innovant, jusque dans la critique. Vous avez très bien expliqué, notamment, comment la vieille pédagogie républicaine se renouvait elle-même, mais pas en détruisant tout, ni en faisant table rase comme on l'a vu après 1968 : c'est là une différence fondamentale.

J'aurais personnellement un désaccord avec vous - mais vous le savez - sur ce que vous appelez la bureaucratie (terme que vous avez pris soin de justifier) parce que, selon moi, le mal va beaucoup plus loin que cela ; je crois qu'il y a un poison idéologique appuyé sur la presse, sur les élites socio-économiques. C'est un mal bien plus redoutable que l'opacité créée dans l'appareil par les corps de fonctionnaires (ou d'agents, ou d'intellectuels qui s'assimilent à des fonctionnaires), tout au bénéfice de l'idéologie qu'ils servent ... mais c'est sans doute un autre débat.

Merci aussi d'avoir débouché sur cette belle proposition qui invite les Républicains à s'emparer enfin de la pédagogie : comme toutes les idées simples c'est une belle et bonne idée. Sans doute aurait-il fallu y penser plus tôt, mais il n'est pas trop tard et vos propositions, je le crois, sont allées droit dans les oreilles de beaucoup d'entre nous.

Je vais maintenant donner la parole à Marc Le Bris qui aura la tâche difficile d'être moins long même s'il peut revendiquer légitimement un temps de parole équivalent. Mais nous comptons sur vous pour que la salle, après l'intervention de Guy Coq, puisse intervenir dans le débat et obtenir des réponses à ses légitimes interrogations.

MARC LE BRIS

Je vais tenter de respecter les contraintes.

Je tenais d'abord à vous saluer et à vous remercier de l'invitation que vous m'avez faite. Je parle dans beaucoup d'endroits, j'ai, ici même, répondu à l'invitation d'un parti politique important de gouvernement pour lequel je n'avais jamais voté et à qui j'ai donné des informations de technicien. Je peux vous dire que je me sens beaucoup plus proche de vous, de cœur et de raison... et que j'ai voté quelquefois pour certain d'entre vous...

Ceci dit, je suis là en tant que technicien parce que si cette affaire de lecture n'était qu'une question d'idéologie, alors nous serions perdus. Je vais donc vous infliger un peu de technique d'enseignement.

Il y a bien eu une rupture très importante dans les années soixante-dix sur la façon d'enseigner, une rupture radicale comme seules des pseudo sciences sont capables d'en inventer. Je veux dire qu'une science nouvelle, une proto science ou une rénovation à l'intérieur d'un domaine scientifique ne renverse pas complètement le cursus passé. Seules les pseudo sciences, c'est-à-dire les alchimies, renversent les cursus scientifiques antérieurs. Je dénonce depuis quelques années un véritable scandale intellectuel, à conséquences extrêmement graves pour tous nos enfants, individuellement, pour nos familles, mais aussi pour la nation. Nous avons laissé détruire en trente ans un type d'enseignement, qui évoluait, certes, mais qui était le meilleur du monde, ceci pour des raisons très précises que je pourrai évoquer, si j'ai le temps.

Il y a bien eu une rupture dans les années soixante-dix. Je vais tenter de vous l'illustrer par les méthodes de lecture, et, si j'ai le temps, par les méthodes de calcul ou de grammaire, parce que, techniquement, les choses ont pris une allure physique.

Comment l'Ecole de la République, perfectible et toujours en recherche, enseignait-elle à lire dans les années cinquante ?

La caricature en est la fameuse méthode Boscher, vendue actuellement, d'après les éditions Belin, à 100 000 exemplaires par an, sachant que le livre sert aussi aux petits frères et soeurs. C'est un best seller ! Les statistiques de l'éducation nationale sont donc complètement faussées par la réalité des pratiques parentales.

On enseignait, pour commencer, l'élément : *a e i o u*, des voyelles, le *p*, la première consonne, arrivait très vite et on commençait à l'associer artificiellement avec les voyelles : *pa pe pi po pu*. Il faut savoir que la lettre *p* et la lettre *u* étaient avant tout écrites, puis nommées et prononcées. Cette association artificielle de *p* et de *a* qui font *pa*, c'est la description mécanique, par un exercice répétitif, du système alphabétique qui a mis plus de deux mille ans à éclore à partir des hiéroglyphes. Ce n'est pas quelque chose de naturel mais c'est le système qui a permis les philosophes grecs, l'Iliade et l'Odyssée.

On apprenait donc les éléments, on les faisait écrire, apprendre et réciter, on les redemandait le lendemain, le surlendemain, la semaine d'après, de façon à ce que rien ne s'oublie jamais et l'on inscrivait comme une mécanique bien huilée tous ces réflexes de façon à ce que chaque fois qu'un enfant voyait *o* et *u* côte à côte, il n'eût pas à chercher, dans une mémoire construite par je ne sais qui, que ça faisait *ou*, il l'avait appris, il le savait pour la vie.

En 1970 arrivent au pouvoir, dans le domaine de la lecture, des méthodes innovantes qui prétendent que tout ce qui se passait avant était profondément réactionnaire. Pour s'adresser aux enseignants, qui votent presque tous à gauche, il faut commencer par dire qu'on est du camp des gentils, qu'on est de gauche et qu'on vise le progrès de la classe ouvrière, on peut alors y aller, tout le monde va suivre, même si ça coûte deux ou trois heures de travail en plus chaque jour.

Sous ce prétexte, on a expliqué que la méthode alphabétique avait été inventée par quelques capitalistes à chapeaux hauts de forme et gros cigares qui, réunis un jour dans je ne sais quelle officine internationale avaient décrété :

« Il faut abrutir la classe ouvrière et, à cette fin, la méthode alphabétique sera parfaite, nous allons donc l'imposer partout. »

Heureusement, les sauveteurs de l'humanité, inspecteurs primaires en général, militants du Parti Communiste pour la plupart, soutenus par des militants de la Jeunesse étudiante chrétienne, les cathos de gauche, ont commencé à pourfendre ces infâmes capitalistes qui avaient décidé d'abrutir la jeunesse et ont inventé des méthodes qui inversaient les choses : au lieu de partir de l'élément, on est parti du tout, c'est-à-dire qu'on a donné aux petits élèves qui ne connaissaient pas les lettres des textes entiers et on les a laissés, par leur

propre analyse intelligente, par déductions successives, par recherche indépendante, construire eux-mêmes leur mémoire lecture :

En lisant des phrases recélant beaucoup de sons « o », le petit bonhomme va chercher l'endroit dans le mot qui correspond linéairement au moment où le son « o » est prononcé, il va, tel Champollion, réinventer l'écriture. C'est fait dans le but de donner à l'élève l'intelligence qui manquait auparavant au système autoritaire qui lui disait que la lettre *p* fait le bruit « pe » (ou le son « fe », associée à un *h*). L'exercice d'application qui suivait la leçon où on avait appris à dessiner le *p* en tirant la langue et à l'associer avec des *a*, des *o*, des *u*, au lieu d'être la conséquence de la leçon, en est devenu le départ ; c'est la recherche autonome de la manière d'écrire le son « o » dans un texte inconnu qui va remplacer l'exercice d'application. C'est une inversion de tout le sens de l'enseignement.

Ces méthodes ont été catastrophiques : on est allé très loin dans le domaine de la folie idéologique et intellectuelle, jusqu'à tenter d'empêcher complètement l'apprentissage des lettres une à une. Il y a eu des moments, dans les années 80 où l'apprentissage de l'alphabet a été interdit, on a interdit d'écrire *pa pe pi po pu* : des syllabes « artificielles » ne produisant pas de sens. On a ensuite interdit les dictées qui étaient devenues un exercice d'évaluation « normative » (la méchante, celle qui fait fuir dans leurs terriers les pauvres petits lapins qui sont dans nos classes), contrairement à l'évaluation « formative » (la bonne).

Je pourrais détailler la méthode de lecture mais il est très important qu'apparaisse dans mon propos ce qui s'est passé en calcul : la même chose avec la même méthode. C'est là qu'on constate qu'il y a une idéologie derrière tout cela.

Prenons l'exemple de la division, on apprenait la division avec les quatre opérations au CP jusqu'en 1969. On apprenait aux enfants de sept ans que pour partager un jeu de 32 cartes entre 8 personnes, on divisait 32 par 8 et qu'il restait 0. On leur apprenait à poser cette opération de façon très schématique avec une potence dans laquelle on nommait les objets : le diviseur (le nombre de parts), le dividende (le nombre d'objets à partager), le quotient... On faisait apprendre les définitions, on faisait faire des exercices systématiques artificiels de pratique de cette petite division (en 23 combien de fois 7? ... $3 \times 7 = 21$, 21 enlevé de 23, il reste 2...) qui devenait l'élément constitutif de l'algorithme complet de la division qu'on étudiait après... on progressait par paliers à partir d'éléments définis. On faisait aussi apprendre les tables de multiplication nécessitées par cette pratique.

Désormais tout est changé et, comme pour la lecture, tout est cul par-dessus tête. Au lieu d'apprendre la division aux enfants, on leur donne désormais, à partir des années soixante-dix, ce qu'on appelle une « situation-problème ». La différence entre la situation-problème et le problème est que ce dernier est un

sinistre et vulgaire exercice d'application postérieur à la leçon qui a transmis la technique de la division. La situation-problème est une sorte de problème ressemblant à la situation la plus naturelle possible que l'on propose au groupe d'enfants (parce qu'à cette époque, on les sépare en plusieurs groupes de discussion), situation de laquelle ils ne pourront pas sortir sans avoir eux-mêmes inventé le concept de division et, tant qu'on y est, une technique de division et, pour aller jusqu'au bout, ils devront aussi inventer le concept de preuve pour démontrer que leur algorithme est bon et que leur concept est viable. Mais ils n'ont plus sept ans, comme tout à l'heure, parce que les contenus ont été malheureusement très influencés par les théories et tout cela se passe désormais en CM1. C'est désormais deux ou trois ans plus tard qu'en 1950 que vos enfants, petits enfants et neveux abordent la division pour la première fois.

Situation-problème : ils se mettent en groupes... si le plus costaud impose par la force - un coup de poing par exemple - sa solution au groupe, la preuve n'en sera pas pour autant établie... les pédagogues appellent ce type de discussion le « conflit socio-cognitif », « socio » parce qu'ils sont ensemble, « conflit » parce qu'ils se tapent sur le nez et « cognitif » parce qu'il faut construire leurs connaissances à partir de là.

Or se passe exactement la même chose en grammaire :

Avant, on apprenait à reconnaître un nom, un verbe, un adjectif les uns par rapport aux autres pour arriver progressivement à travailler les relations qu'ils entretenaient à l'intérieur de la phrase, cela s'appelait la syntaxe et c'était fait selon des exercices que j'appelle « archétypiques » ou « canoniques » : l'analyse grammaticale, la grammaire de phrase, que je vais jusqu'à appeler maintenant, par esprit de propagande la « grammaire de mots » : « *pommes* », *nom commun, féminin pluriel, sujet du verbe* « *mûrissent* », un exercice typique qui permettait aux instituteurs de greffer toute la grammaire.

Cette façon de faire a été renversée pour donner désormais aux enfants le texte à étudier en fonction de la nouvelle « grammaire de texte » : *Quel type de texte est-ce ? Un texte déclaratif, exclamatif, injonctif... ?* Puis, quand on a le texte, on arrive à le décomposer en paragraphes, à l'intérieur du paragraphe, on cherche les phrases, dans les phrases, les « groupes de noms » (au départ, « groupe sujet » et « groupe verbal » pour que ce soit fonctionnel). A l'intérieur du groupe de nom, il y a des choses à reconnaître et, à la fin de l'année, on finit par séparer et par reconnaître - par son analyse autonome - le nom et l'adjectif. C'est à ce moment qu'intervient une leçon, une seule, sur l'accord du nom et de l'adjectif...

Regardez comment écrivent les jeunes gens aujourd'hui...

Tout cela parce que quelques-uns ont inventé un « système universel » d'apprentissage de tout, grâce au conflit socio-cognitif, à la situation-problème et à la didactique, on peut désormais tout apprendre, en partant du tout et en

donnant l'objet naturel à analyser à l'enfant tel qu'il est... On est revenu au fonctionnement tribal, avant les religions, on en est revenu à expliquer l'éclair par ce qu'on a sous la main... en général, ça ne donne pas la réalité scientifique.

Ce que je dénonce là est un véritable scandale, connu par la quasi-totalité de la population, c'est une question nationale, tout le monde le sait ... mais il y a, au cœur de l'éducation nationale, un noyau de quelques dizaines à quelques centaines de personnages qui empêchent depuis trente ans tous les propos de ce type d'arriver à exploitation politique utile : rien ne passe. Le jour même où l'actuel ministre dénonçait publiquement la méthode globale en demandant son interdiction, un inspecteur d'académie de province réunissait une commission de discipline et mettait un blâme à une institutrice dont le seul vrai tort était d'utiliser la méthode Boscher. Comme il s'était passé un an entre la plainte et le conseil de discipline, l'affaire a été maquillée en une sordide et ridicule accusation.

Que faire ?

Les programmes ont été modifiés par des générations successives de pédagogistes de façon à pouvoir répondre positivement aux théories des méthodes. Elizabeth Altschull l'a fort bien dit : les méthodes ont influencé à la baisse les programmes. Les programmes sont désormais à refaire. Il faut faire les quatre opérations au CP, modestement mais fermement, il faut faire de l'analyse de phrase jusqu'au bout avant d'entrer en sixième, modestement mais fermement.

Il faut aussi récupérer quelque chose d'incontournable, avant la discipline : des classes homogènes. C'est une illusion que de croire que l'on peut travailler dans une classe hétérogène. Or, qu'est-ce qui fait les classes hétérogènes ? C'est le refus des redoublements. Pourquoi refuse-t-on les redoublements ? Parce que les Anglo-saxons ne redoublent jamais. Mais en Angleterre existent des écoles à niveaux : en sixième on est au niveau A en Anglais, au niveau B en Français, au niveau C.... avec des emplois du temps extrêmement complexes, d'ailleurs, mais les trois ou quatre matières principales dans les collèges anglais sont réparties dans des classes homogènes. Soit on ne redouble jamais et on fait des classes de niveaux par matières, soit on redouble. Il faut conserver l'élément fondamental qui est une des raisons du succès de l'Ecole de la République jusqu'en 1970, ce sont les classes homogènes. Ca peut supposer le redoublement qui n'est, en tous cas, pas à proscrire.

La proposition d'Elizabeth est très intéressante mais il faudrait que les propositions que j'avance ici puissent apparaître pour les enseignants comme une sorte de refuge ; il faudrait, en effet, que l'on dispose d'une association pédagogique où les enseignants pourraient s'inscrire et déclarer de ce fait qu'ils vont faire de la grammaire de phrase et apprendre la division avant la sixième.

Nous avons commencé ce travail, et c'est à ce titre que je suis ici, en créant le GRIP (groupe de recherche interdisciplinaire sur les programmes), présidé par Jean-Pierre Demailly, mathématicien français de renom, avec le soutien de Laurent Lafforgue, médaille Fields 2002 (le prix Nobel des mathématiciens) et quelques autres mathématiciens et physiciens qui ont écrit des textes sur la catastrophe scolaire. Ce groupe tente de fonder un réseau d'instituteurs qui se baseraient sur la pédagogie que nous avons baptisée « savoir lire, écrire, compter, calculer (SLECC) qui organise les 22 et 23 avril, à Gien, des journées de travail sur l'analyse grammaticale, l'analyse logique, l'utilisation des problèmes.

A la question :

Pourquoi l'école française a-t-elle été une très bonne école ? il y a beaucoup de réponses dont quelques unes sont d'ailleurs très hasardeuses. Les fondateurs de l'Ecole de la République savaient mécaniquement que quelques élèves n'iraient à l'école que deux ou trois années. Ils ont donc conçu les programmes de façon concentrique, c'est-à-dire que chaque année devait constituer un tout. On a donc commencé par apprendre les choses de façon, non pas approximative, mais sans aller dans les détails, de façon beaucoup plus floue ; puis l'année suivante, on repassait sur le sillon déjà tracé. Ainsi, pouvait-on avoir l'illusion que les programmes de l'école publique, à partir de 1905 en particulier, redisaient toujours la même chose. Chaque année, en fait, on élargissait et on précisait (un peu comme des images, d'abord floues, se précisent). Et il s'est avéré que ce système de répétition était très efficace.

Depuis des années on essaie de nous faire croire que l'éducation est l'objet supérieur à l'instruction, c'est-à-dire que l'éducation contient l'instruction qui n'en serait qu'une petite partie.

Avez-vous été plus éduqué par les leçons de morale des bonnes sœurs ou des instituteurs du genre de mon père que vous avez du subir ou par la littérature que vous avez côtoyée ... ou par la démonstration d'un théorème de mathématiques ?

Je vous laisse sur cette question.

Pour moi, je suis persuadé que l'instruction éduque et que l'éducation n'instruit pas.

Chers amis, Vive la République !

Merci infiniment d'avoir tenu dans un temps relativement bref par rapport à la richesse de votre propos.

Vous avez dessiné des pistes sur lesquelles, je l'espère, nous reviendrons dans le débat tout à l'heure.

Elizabeth Altschull a parlé de la réappropriation républicaine de la méthode pédagogique et d'un projet de revue. Vous avez mentionné l'existence d'une association pédagogique du même type, avec la tentative de former un véritable réseau. Ce sont des propositions extrêmement concrètes et constructives. Je crois que nous arrivons à un moment où règnent un tel désarroi et un tel sentiment de fatigue chez un grand nombre d'enseignants par rapport à ce qu'on leur impose que, peut-être, ces outils nouveaux leur permettront de réagir contre cette idéologie dominante dont vous avez dit aussi qu'elle était tenue par quelques dizaines ou quelques centaines de personnes - qui, je le crois, ne sont pas toutes dans l'institution mais y interviennent de manière importante. Peut-être la pompe pourrait-elle se réamorcer dans l'autre sens...

Vous avez parlé aussi de la nécessité de refaire des programmes. Une question n'a pas été traitée, celle de la formation des maîtres, à elle seule une immense question. Un certain nombre d'entre vous ont peut-être assisté à ce magnifique colloque sur les IUFM qui s'est tenu à la Sorbonne il y a quelques mois, à l'initiative de « Vive la République ». Beaucoup de propositions intéressantes en étaient sorties.

Je vais maintenant donner la parole à Guy Coq qui a la tâche redoutable de prononcer l'intervention finale avant que Jean-Pierre Chevènement nous donne la conclusion qui ne clôturera d'ailleurs pas ce colloque puisque nous essaierons ensuite de débattre avec une salle que je sens très motivée.

Pour une nouvelle politique de démocratisation

Bonsoir à tous. Je ne prendrai pas le rôle de celui qui conclut. Il est très difficile de parler le dernier, après des interventions fortes et si l'on veut être plutôt discipliné.

Depuis le milieu du XX^e siècle, dans la foulée du mythique plan Langevin-Wallon, un bel idéal anime les politiques d'éducation : il faut démocratiser l'enseignement, assurer l'égalité de tous dans l'école et par l'école. Pour réaliser cet idéal, les divers gouvernements se sont engagés dans une série de réformes

dont il n'est pas possible de faire ici l'histoire. Je pense toutefois qu'il faudrait faire cette histoire, non pas l'histoire officielle, l'histoire triomphante de la démocratisation mais l'histoire critique, libérée de l'idéologie égalitariste de la fin du XX^e siècle.

Dans toute cette période un principe a dirigé les politiques de réforme : l'égalité devant le savoir sera réalisée si l'on parvient à maintenir les enfants et les adolescents le plus longtemps possible dans la même classe, avec les mêmes programmes, les mêmes maîtres. Ce principe impliquait de supprimer toute diversification dans des filières. Il s'est concrétisé dans le projet de collège unique : tous dans le même type d'établissement, tous dans les mêmes classes.

A ceux qui s'interrogeaient sur cette politique, remarquant notamment que le collège unique manifestait de graves échecs, on répondait en substance : « Ca va mal parce que le collège n'est pas encore suffisamment unique ».

Mon intention n'est pas d'ouvrir le procès des politiques d'enseignement qui ont dominé pendant plus d'un demi-siècle. Essayant plutôt de me tourner vers l'avenir, je demande aux politiques d'aujourd'hui et de demain d'adopter le principe suivant :

En matière d'éducation, un même style de politique peut avoir produit de bons effets – arrêtons avec les polémiques sur le passé - pendant un certain temps. Mais à un moment donné il devient évident que cette politique produit des effets négatifs qui sont en contradiction avec l'idéal affirmé. La solution est alors, non pas d'imaginer un changement d'idéal mais une profonde modification de la politique d'éducation.

J'évoquerai rapidement une série d'effets négatifs qui se sont développés :

1. Une croissance à marche forcée du pourcentage d'élèves censément bacheliers ou de niveau bac, entraînant d'ailleurs une perte de lisibilité de ce que signifie exactement le niveau bac. Plus personne ne sait ce que doit garantir ce « niveau » ou plutôt, on commence à comprendre qu'il est inférieur à l'antique certificat d'études.
2. Une démocratisation identifiée à massification, accompagnée d'un recul de la démocratisation des filières d'études élitaires.
3. Une disparition officielle des filières dans le même collège mais l'apparition de filières sauvages. Des filières officieuses, inégalitaires, se sont construites dans un mouvement de hiérarchisation d'un collège à l'autre, d'un quartier à l'autre. L'école devient alors un facteur important de la ghettoïsation de certains quartiers et de leurs écoles que

les classes moyennes ont tendance à fuir, y compris par le déménagement.

4. L'apparition de classes tellement hétérogènes qu'une minorité d'enfants déscolarisés rendent difficile un enseignement efficace et créent, certaines années, des sortes de « classes sinistrées », qui en anglais, qui en français ou en mathématiques. La sociologie officielle a négligé d'évaluer la grave perte d'efficacité de l'enseignement due à ces classes impossibles. On a pris le parti d'imputer ces échecs de classes à l'inexpérience ou au manque de « science » pédagogique des maîtres.
5. Une dévalorisation accrue des filières technologiques de base où l'on accède par élimination. D'une manière générale, l'intérêt porté exclusivement sur la croissance quantitative du nombre des bacheliers s'est accompagné d'un impardonnable mépris pour le devenir des formations technologiques de base (CAP et BEP).

Tous ces effets négatifs ont une grande ampleur. Dans certains cas, ils aboutissent à une véritable désinstitutionnalisation de l'école. Ils ont largement pour origine une méconnaissance de la double logique qui caractérise, en démocratie, l'interaction entre la société et son école. Car même dans une démocratie, la fonction d'un système scolaire est nécessairement double. Tout d'abord intervient, il est vrai, la logique égalitaire : apporter à tous les futurs citoyens un même bagage de base, les « éléments » dont on parlait tout à l'heure et, peut-être quelque chose de plus que ces « éléments ». Mais, en même temps intervient une autre logique, une logique élitaire. Dans une démocratie, en principe, ce n'est ni par héritage familial ni par la richesse qu'on doit accéder aux élites nécessaires. La voie d'accès la moins injuste est l'excellence scolaire, la qualité de la formation. Le plan Langevin-Wallon qui fut, en effet, la bible des réformateurs, précise d'ailleurs que l'inacceptable est que l'élite ne soit sélectionnée que dans certaines catégories sociales et non dans l'ensemble de la population. En quelque sorte, le plan Langevin-Wallon ne récuse pas la sélection des élites, il ne récuse pas non plus une certaine compétition dans l'école. Mais aujourd'hui « sélection » et « compétition » sont les deux grands tabous du système scolaire. On les pratique... mais il faut dire qu'on ne le fait pas. Ce mensonge imposé d'en haut par la hiérarchie de la rue de Grenelle décrédibilise l'école. Il vaudrait mieux avouer officiellement ces pratiques mais en travaillant à les rendre socialement moins injustes.

Finalement, à cause de la dynamique de ces deux logiques, égalitaire et élitaire, le collège est traversé par une tension, voire une contradiction entre sa visée nécessairement égalitaire et la logique élitaire à laquelle il ne peut

échapper. La politique d'éducation qui est ici contestée aura consisté à négliger d'intervenir sur la logique élitaire qui a été la face cachée des politiques d'éducation. On n'a pas voulu prendre de front un problème : la nécessité de mettre, non seulement de l'égalité, mais aussi de la justice sociale dans l'accès aux élites. On a voulu oublier que la logique élitaire impose à l'école d'organiser de la compétition et de la sélection. Or ce qui est insupportable, ce n'est pas qu'il y ait de la sélection ni de la compétition dans l'école, l'injustice intolérable est dans la manière dont on procède à cette compétition et à cette sélection. En décidant d'oublier la logique élitaire, on s'est privé des moyens d'intervenir sur elle, du coup elle s'est pervertie en un élitisme lui-même refoulé dans les discours, en même temps que ceux-ci étaient égalitaristes par démagogie.

Partant de ces préalables, je suggère un grand tournant dans la politique d'éducation qui pourrait se traduire à travers quelques propositions que je voudrais esquisser très brièvement :

1. Bien entendu, maintenons le principe d'un collège unique en tant que droit au jeune à des études générales pendant un certain nombre d'années de son existence. Ce droit ne saurait être remis en question. Il peut même être plus large que celui du collège tel qu'il est.
2. Je propose, pour ma part, avant toute mesure nouvelle, pour un ministre de bonne volonté – et bien soutenu - qui apparaîtrait, de faire une étude honnête et complète du système des filières élitistes sauvages qui s'est mis en place. On a évoqué tout à l'heure les lycées de centre ville à Paris V^e, vous aurez remarqué qu'aucune monographie sérieuse n'a été faite sur la manière dont fonctionnent effectivement ces établissements. On dirait que la sociologie de l'éducation a peur d'aller voir ce qui se passe. Comment certains collèges et lycées de centre ville recrutent-ils leurs élèves ? Comment fonctionnent ces lycées d'élite de centre ville ? Quelles sont l'ampleur et la signification du contournement de la carte scolaire à cause de la logique élitiste qui s'est développée ? Il s'agirait d'une espèce de « mise à plat » du système des filières, des mécanismes de discrimination et de restriction de la base sociale du recrutement des élites. L'étude devrait d'ailleurs, à partir de cette analyse, faire des propositions de remodelage de ces filières, alors qu'actuellement on est dans le non-dit sur cette filiarisation.
3. Il faudrait mettre au point et tester un dispositif qui autoriserait des enfants, à partir de la classe de quatrième, à quitter le collège unique pour entrer dans une formation technologique CAP, filière injustement

méprisée. Mais en même temps, il faut ouvrir à ces jeunes le droit de postuler à l'accès à une formation passerelle qui leur permettrait ensuite de rejoindre de nouveau l'enseignement général. Evidemment, on est crédible quand on parle de passerelle, quand on dit exactement comment on va organiser ces passerelles et quand on décide d'en mettre au moins à l'essai un certain nombre, ce qui, comme vous savez, n'est pas du tout le cas actuellement. Il faut donc en même temps ouvrir à ces jeunes qui, ainsi, quitteraient l'enseignement général le droit de postuler à l'accès à une formation passerelle. Tout est dans cette notion de passerelle sur laquelle nous avons reculé car il est prouvé que, pour certains enfants, le maintien au collège est scolairement et intellectuellement - j'ajouterai : humainement - néfaste. Le principe est que ce qui est grave du point de vue de la justice sociale, ce n'est pas qu'il y ait des filières de prestige inégal, il faut avouer qu'elles existent, c'est qu'une fois sorti de l'enseignement général, un enfant n'ait aucun droit de retour, c'est l'idée du non-retour. Ce système de passerelles entre filières différentes a bien fonctionné à différentes occasions. Les leçons de ces expériences n'ont jamais été tirées. On a fait d'autres réformes, on a supprimé ces passerelles sans jamais en faire le bilan. Avec ce principe d'un droit au retour dans la filière générale, on mettrait fin d'ailleurs à l'image de la filière technique comme voie accessible par l'échec, comme éjection définitive, comme voie d'exclusion, en quelque sorte, du système puisqu'il devrait être entendu qu'un pourcentage non négligeable de ces jeunes motivés, après obtention du CAP par exemple, reviendront dans l'enseignement général. Bien entendu, l'accès aux formations passerelles sera régi par un système de sélection. D'une manière générale, il conviendrait d'en finir avec le principe régnant officiellement selon lequel le souci de justice impose de refuser tout recours à la sélection et à la compétition dans l'école.

4. Pour lutter contre la désespérance scolaire qui mine les établissements recrutant dans les quartiers pauvres, il faut donner le droit et les moyens aux collèges et aux lycées de ces quartiers de constituer des classes d'excellent niveau composées d'enfants motivés ou que l'on va motiver – ou que l'entrée dans ces classes motiverait. Ces classes existeraient sur la base d'un processus sélectif interne à l'établissement. Non seulement on parviendrait ainsi à remettre un peu d'espérance dans ces établissements mais dans ces conditions aucun d'entre eux ne pourrait être globalement dévalorisé. Après tout, les initiatives du style Sciences-Po, les propositions mêmes de l'Association des grandes écoles n'ont pas

choqué, elles sont par ailleurs frappées au coin du bon sens. Ces initiatives ont eu le mérite de prouver que dans des lycées globalement mal cotés, on peut faire émerger des individualités de grande qualité.

5. Il faut mettre à l'étude une réelle diversification des voies d'accès aux formations valorisées parce qu'elles ouvrent la voie à un statut social meilleur, seul moyen d'aller vers une diversification sociale du recrutement des élites. De telles mesures auraient des retombées très positives sur l'enseignement secondaire. Je veux dire par là que, pour former une excellente infirmière, il n'est pas besoin d'imposer un bac scientifique de grand niveau.
J'ajouterai qu'il ne s'agit pas d'étendre le nombre de formations exigeant un niveau bac mais plutôt de le réduire.
6. Il faut étudier la mise en place à différents niveaux d'un système de bourses d'un montant suffisant que l'on obtiendrait par concours. Ce serait un excellent moyen de motiver des jeunes d'origine modeste ; il faudrait aider particulièrement ceux-ci à préparer les concours de bourse.
7. Il importe d'analyser, parmi les causes d'échec à l'école, un phénomène redoutable : la déscolarisation, voire l'allergie scolaire. Cela touche gravement une minorité d'enfants et de jeunes pour lesquels il faut imaginer la possibilité d'une sortie provisoire de l'école pour une prise en charge éducative particulière. Celle-ci suppose la création d'une fonction spécifique d'éducateur et d'enseignant, fonction qui, actuellement, n'existe pas. La capacité d'accepter l'intégration à l'institution scolaire, il faut bien le dire, n'est pas inscrite dans les gènes. Il serait bien étonnant, compte tenu de la diversité des humains, qu'ils puissent tous accepter à 100% d'être à l'école de deux à dix-huit ans.
8. Il ne saurait y avoir de véritable démocratisation dans l'école que si le problème de l'injustice scolaire est donc articulé avec une véritable critique de la privilégiate à la française. Jusqu'ici, notamment dans les programmes de gauche, on faisait porter à l'école la charge de prouver la démocratisation et le progrès de l'égalité dans la société. Le but, ici, serait d'aller vers une évolution du recrutement des élites, notamment des élites d'Etat ou, pour appeler les choses par leur nom, l'Etat devrait, le premier, pluraliser les voies d'accès aux postes élitaires. Jusqu'à présent les réformes ont consisté à vouloir instaurer plus de démocratie dans le système d'enseignement en agissant essentiellement sur le

secondaire. Je pense que c'est par des modifications en aval, c'est-à-dire plus loin que le secondaire, par la diversification de ce recrutement des élites de la République, qu'on pourra rendre effectives et efficaces les mesures de démocratisation dans l'école elle-même. Autrement dit, il faut articuler des changements internes au système de formation et des changements qui ont lieu dans la société. Mais ceci, hélas, signifie la remise en cause de certains privilèges et je pense que ça supposerait une véritable nuit du 4 août.

Merci.

MARIE-FRANÇOISE BECHTEL

Merci beaucoup pour cette intervention concentrée dans laquelle nous avons également noté des pistes extrêmement concrètes.

Il y aurait beaucoup de choses à dire mais je vais maintenant laisser la parole à Jean-Pierre Chevènement en lui demandant de nous dire, comment la Fondation Res Publica, qu'il préside, voit le défi de l'École par rapport à l'avenir de notre pays. C'est, je le pense, l'un des soucis majeurs de cette Fondation.

JEAN-PIERRE CHEVENEMENT

Il n'y a pas de plus belle question et, en même temps, de plus difficile que celle de l'éducation. Il faut se méfier, comme nous y a incités Philippe Barret, d'une sorte de propension à la lamentation qui a existé à toute époque, mais il me semble que les observations faites notamment par le GRIP - dont je veux saluer les travaux remarquables - montrent que l'allègement des programmes a conduit à un rabais certain de l'exigence par rapport à ce qui était encore appris dans les années soixante.

Je n'ai été ministre de l'Éducation nationale que pendant vingt mois, c'est court ! Nous avons beaucoup travaillé, Philippe Barret notamment et moi-même (Philippe Barret était directement à mes côtés, chargé de mission et il a beaucoup apporté à la conception) à enrayer le courant, déjà dominant, des pédagogies « constructivistes » : chaque petit bonhomme – comme disait Monsieur Le Bris – étant invité à faire son Champollion, ce qui ne donnait pas forcément de très bons résultats.

Le 14 novembre 1984, je donnai un certain nombre de directives sur la lecture : « *soyez modernes, sachez lire* », « *la lecture est elle-même instruction*,

disais-je, *le mot n'est pas que le mot, il est l'expression de l'idée. Si l'écriture alphabétique contribue à la formation de l'esprit, c'est parce qu'elle extrait l'enfant du monde souvent confus des situations concrètes et qu'elle introduit à l'analyse et à la démarche logique* ». J'émettais ensuite l'intention de donner des directives aux inspecteurs généraux, d'académies, de l'Education nationale ... pour qu'ils aillent dans ce sens... Chacun sait qu'au fil des ans, tout cela s'est perdu dans les sables.

Je lis avec surprise et ravissement à la fois une circulaire et un commentaire de l'actuel titulaire du poste, Monsieur Gilles de Robien, déclarant : *« J'ai voulu traiter la question de la lecture, c'est pourquoi je vous ai envoyé une circulaire « Apprendre à lire » le 3 janvier dernier...L'enseignement systématique et précoce du déchiffrage est la méthode la plus efficace pour apprendre à lire à un enfant. Systématique, c'est-à-dire progressif, exhaustif, organisé. Précoce, dès les premiers jours du CP, tout au long des premiers mois de cette classe. J'ajoute que cette méthode est particulièrement efficace lorsqu'on enseigne à des enfants fragiles »*

Toutes ces choses-là, je les avais dites et répétées. La trace en existe. J'ai commis un petit livre intitulé *« Apprendre pour entreprendre »* qui contient le recueil d'un certain nombre d'interventions qui vont dans ce sens. Que s'est-il donc passé pour qu'entre temps, les choses soient allées à l'inverse ?

Pourquoi les directives données par le ministre que j'étais n'ont-elles pas été suivies d'effets ?

Mon successeur immédiat, Monsieur Monory, à ma connaissance, n'a pas vraiment donné de directives contraires aux miennes. Heureusement inspiré, sur bien des sujets, il n'a même pas donné de directives du tout. J'ai simplement regretté qu'à l'automne 1986 il ait supprimé une directive sur les lycées qui créait de nouvelles filières plus cohérentes d'accès au baccalauréat général.

Ensuite, avec le retour de la gauche au pouvoir, Lionel Jospin a fait voter la loi d'orientation scolaire en 1989, qui met *« l'élève au centre de l'Ecole »* et, comme l'observe finement Monsieur Prost, conseiller à l'éducation de Michel Rocard, *« par un effet de résurgence »* on a vu réapparaître le contenu des rapports que mon prédécesseur (Monsieur Savary) avait commandés, par exemple, à Monsieur Favaret sur l'école primaire et sur « l'éveil », à Monsieur de Peretti, sur la formation des maîtres, qui suggérait la création de ce qui allait devenir les IUFM... mais dix ans plus tard. Donc, *« par un effet de résurgence »*, on voit que le courant dit « pédagogue » qui avait cheminé souterrainement réapparaît et prend définitivement le pouvoir tout au long des années quatre-vingt-dix.

Mais que s'est-il passé en amont ? Je me le demande moi-même. Comment s'est faite cette révolution qu'on a aussi appelée « constructiviste » ? Pourquoi ces pédagogues ont-ils pris le pouvoir ?

Je me suis posé cette question sans y trouver de réponse absolument claire. Certes j'avais lu le petit livre de Jean-Claude Milner : « *De l'école* » en 1984 où il incriminait ceux qu'il appelait « *les réformateurs pieux* » qui, dans son esprit, ne se trouvaient d'ailleurs pas qu'au SGEN mais aussi au SNI-PEGC... Je dois dire que mon ami Barbarant² n'avait rien d'un esprit pieux... Mais c'était quand même le courant qui dominait et, à l'époque, la FEN avait de grandes ambitions : la même école de la maternelle à l'université, avec la même durée de formation pour tous les professeurs ! Cette ambition, syndicalement, était compréhensible – on voit très bien le caractère unifiant d'un tel mot d'ordre – mais, avec un peu de bon sens, on pouvait aussi en percevoir les limites. Nous ne nous étions pas beaucoup émus de ces revendications et on ne peut pas dire qu'elles aient beaucoup pesé sur notre action, au contraire j'ai favorisé autant que j'ai pu la formation disciplinaire des enseignants sanctionnée par l'obtention d'un CAPES, en réduisant la proportion des professeurs « bivalents », l'expérience montrant que lorsqu'un professeur plusieurs matières, il y en a toujours une qu'il enseigne moins bien que l'autre. En fait la bivalence fait surtout l'affaire des gestionnaires qui veulent « réduire les moyens ».

D'où vient que cette révolution « pédagogue » ait pris son envol plutôt à la fin des années soixante avant de s'imposer vingt à vingt-cinq ans plus tard ? On en observe déjà quelques prémices avec le rapport Rouchette. Déjà, en 1963 je crois, l'interdiction des devoirs à la maison avait été décidée par un ministre radical de l'Education nationale, Monsieur Billières, dans le gouvernement de Guy Mollet au prétexte, quelque peu misérabiliste, que les enfants des familles pauvres et par conséquent mal logées n'auraient pas pu trouver un coin de table pour travailler. On voit qu'il y avait déjà un petit courant, un ruisseau à l'époque, pas encore le fleuve amazonien qui nous a depuis submergés !

Comment l'expliquer ? 1968 marque sûrement un tournant : on peut y voir la prise du pouvoir par une petite bourgeoisie - que je ne veux pas assimiler aux deux frères Cohn-Bendit - qu'on nommera ensuite par dérision les « bobos ». Ils sont nombreux parmi nous, même à la Fondation ... mais qui, essayons de transcender, comme nous pouvons, cette misérable condition.

Bien sûr, il y a un effet de la sociologie, profondément modifiée par trente années de croissance et de mutations accélérées. C'est aussi le début de la fin de la « classe ouvrière », telle que le parti communiste l'avait instituée, construite.

Il y a aussi quelque chose de plus profond, me semble-t-il. J'avais à l'époque un oeil neuf sur ces questions : l'éducation était confisquée par les syndicats à l'intérieur du Parti socialiste, je ne pouvais même pas y mettre mon nez. Tout cela était entièrement accaparé par les hommes de confiance de la FEN. La

² Alors secrétaire général du SNI-PEGC

confection des programmes du Parti socialiste en matière d'éducation nationale en porte la trace.

Il m'a semblé trouver un début de réponse à mes interrogations dans la lecture du livre de Hannah Arendt traduit sous le titre « *Crise de la culture* ». Ce livre, qui analysait la déliquescence de l'enseignement secondaire aux Etats-Unis au début des années soixante, décrit le phénomène de répudiation du savoir et de la tradition de la culture que nous allons connaître en France vingt ans plus tard. J'en déduis que ce phénomène auquel nous sommes confrontés aujourd'hui a des causes beaucoup plus anciennes, beaucoup plus profondes et traduit peut-être l'épanouissement de ce que Marcel Gauchet appelle « *l'hyperindividualisme libéral* ». Nous assistons à une dissolution des institutions les plus solides et Dieu sait- si je puis dire - que l'école primaire était une institution solide. Créée par Jules Ferry, Ferdinand Buisson, (avec son « *dictionnaire de pédagogie* » : les meilleurs esprits y avaient travaillé), c'était quelque chose d'absolument admirable par l'élégance qui la sous-tendait et la cohérence de sa construction.

Comment ce prodigieux édifice qui avait duré de 1880-1890 à 1960 a-t-il pu être sapé, comme l'ont montré les précédents intervenants (dont j'ai admiré la contribution qu'ils apportent à notre réflexion) ? Comment les choses ont-elles pu se défaire d'une manière aussi absurde, aussi folle en matière de lecture, de calcul ? Je constate que tout cela s'est produit et qu'on n'a pas pu redresser le cours des choses.

Pourquoi ? Il y a le lien entre la République et l'Ecole. Le combat pour l'Ecole, c'est le combat pour la République et quand le combat pour la République est perdu, le combat pour l'Ecole l'est aussi !

Or le combat pour la République a été perdu, non pas tant à droite qu'à gauche. J'en parle – croyez-le- d'expérience.

L'éducation était-elle vraiment l'affaire de la droite ? Le Général De Gaulle disait « *Laissez l'éducation nationale aux socialistes !* »... Il en avait chargé André Boulloche, le maire de Montbéliard qui, en butte aux critiques de son parti, la SFIO, avait saisi l'occasion d'un amendement de la droite concernant le « caractère propre » des établissements privés pour décider, fin 1959, que c'était le moment de partir [je le comprends très bien]. Les socialistes avaient quitté le gouvernement du général De Gaulle beaucoup plus tôt mais André Boulloche était resté, mis, en quelque sorte, « en congé de parti » par un accord entre Charles De Gaulle et Guy Mollet de façon à ce que l'éducation reste gérée par les socialistes. Quand André Boulloche est parti, Monsieur Lucien Paye, un diplomate socialiste, l'a remplacé. Puis a été nommé Monsieur Fouchet qui, lui, n'était pas socialiste mais qui a quand même fait les CES (collèges d'enseignement secondaire) et porté la scolarité obligatoire à seize ans, ce qui était tout à fait conforme aux ambitions du plan Langevin-Wallon, tout cela

avant d'être balayé par mai 68. Donc l'inspiration « de gauche » (au sens traditionnel et républicain du terme) a été constante sous les gouvernements du général De Gaulle jusqu'en 1968.

Ensuite, il y a eu Edgar Faure qui a beaucoup concédé aux gauchistes pour obtenir le retour au calme. Et c'est là qu'on voit se produire une curieuse alliance, contre l'Ecole, de la droite au pouvoir et de courants gauchistes qui veulent faire la « révolution culturelle ».

De cette époque date la fragmentation universitaire et la polysynodie dans l'enseignement supérieur au prétexte d'autogestion. De là aussi la suppression de l'Education civique dans les écoles (que j'ai rétablie dix ans plus tard).

Sans doute dans la crise de l'Ecole et le rabais du niveau d'exigence, il y a aussi l'effet de ce que vous avez appelé la massification.

Je ne suis pas tout à fait d'accord avec vous cependant : la massification, c'était d'abord la démographie, c'était ensuite le désir de prolonger les études. Et c'était juste !

Je partage ce qu'a dit Elizabeth Altschull sur le plan Langevin-Wallon. Je n'arrive pas à croire qu'il fût un plan réactionnaire. D'ailleurs, Langevin-Wallon n'opposait pas du tout la quantité à la qualité, il définissait ce qu'on n'appelait pas encore l'élitisme républicain. Si je me souviens bien, il avait trouvé une formule : « *la sélection des meilleurs par la promotion de tous* », c'est tout à fait l'élitisme républicain et cela en 1947 !

L'idée qu'on va porter une classe d'âge plus loin dans le cours de ses études n'est quand même pas en soi réactionnaire. D'ailleurs, quand j'ai pris cette orientation (80% d'une classe d'âge non pas au bac mais au niveau du baccalauréat), tous les pays en dehors de la Grande Bretagne, étaient plus avancés que la France qui était alors un pays relativement malthusien du point de vue de l'accès aux études longues. Je n'ai évidemment jamais donné de consigne visant à en rabattre sur les exigences de qualité. Mais j'ai bien dû constater par la suite qu'en réalité, dans l'appareil de l'éducation nationale au moins, on a peu à peu confondu le niveau du bac avec le bac et qu'on a ainsi donné le bac à une proportion croissante de jeunes pour montrer que la machine réussissait admirablement et que tout le monde pouvait s'en féliciter. Si la volonté d'amener beaucoup de jeunes au niveau du bac était une ambition légitime, on peut imaginer que les parents n'étaient pas contents quand leurs rejetons échouaient, d'où la tendance des responsables de l'Education nationale à en rabattre sur le niveau d'exigence.

Elizabeth Altschull nous a mis en garde à juste titre, à mon avis, contre l'opposition entre républicains et pédagogistes en disant qu'il ne fallait pas laisser la pédagogie aux pédagogistes et que les républicains devaient se la réapproprier. Toujours est-il que nous devons constater que la pédagogie dite « constructiviste » a triomphé avec « l'élève placé au centre de l'école ». Le

savoir n'est plus au centre du système, mais c'est devenu l'élève et cela change tout !

Avec les IUFM, la dérive s'est accentuée vers ce que j'appelle la « pédagogie du vide » : on n'apprend plus rien, on apprend à apprendre... mais à apprendre quoi ? Je me souviens d'une séance à l'Assemblée nationale : en face de moi siégeait l'excellente Marie-France Lecuir, députée socialiste du Val d'Oise, issue du SGEN-CFDT. Lorsque je me tournai vers l'Assemblée pour déclarer : « ...*et s'il faut le reconnaître, je le reconnais, je suis un conservateur...* », j'aperçus devant moi la mine défaite de Marie-France mais j'ajoutai après un silence calculé « ... *mais le conservateur du progrès... !* ». J'ai gardé cet instantané dans la tête... Il faut bien s'amuser de temps en temps...

Je pense donc que le combat pour la République a été perdu à gauche à la fin des années 1980 malgré nos efforts résistibles mais en tout cas méritoires quelques années auparavant ! Peut-être n'avons-nous fait que retarder un courant extrêmement puissant qui s'est traduit par les évolutions que vous savez au sein du Parti socialiste, au sein de la politique française, et par le triomphe d'une ligne que, de manière désobligeante, on qualifie en matière économique de sociale-libérale, en matière sociétale de « libérale-libertaire » et que je pourrais qualifier de petite bourgeoise, en tout cas, d'une ligne parfaitement accordée, selon moi, à un certain obscurantisme. Celui-ci vient de loin dans notre Histoire mais les classes dominantes aujourd'hui ne le voient pas d'un mauvais œil. L'esprit des Lumières et l'amour du peuple allaient de pair.

Le rejet des classes populaires et de l'ouvrier souvent vu comme un « beau » se traduit par un certain désintérêt vis-à-vis de la grande cause de l'École, et en particulier des apprentissages fondamentaux, certes laborieux mais tout à fait essentiels.

Le triomphe de l'idéologie libérale à l'école, c'est aussi le rejet de l'effort et des disciplines contraignantes, le goût pour « l'éveil », c'est-à-dire pour ce qui se passe ailleurs qu'à l'École, le sanctuaire de la pensée libre dont parlait Marx.

Je me souviens d'un mot d'Antoine Prost sous une belle photo illustrant une encyclopédie de l'éducation. On y voyait des enfants se rendant à l'école dans le froid de l'hiver et la neige : le commentaire était « *et si encore l'école les rendait heureux...* ». C'était évidemment une confusion sur le rôle de l'école ! L'École a pour but d'apprendre, non de rendre heureux, même si l'un peut entraîner l'autre. On est arrivé à cette idée que l'école n'a plus pour but d'instruire, comme le montre aussi la réaction qu'Elizabeth Altschull nous rapportait tout à l'heure, même si elle émanait de la directrice d'une école catholique : « *Mais personne ne parle plus d'instruction, voyons !* »

Cette fin de l'éducation républicaine est parfaitement accordée avec le fait que la privilégiate trouve toujours des biais pour ses propres enfants. Au fond, elle accepte ce grand naufrage de l'école publique à travers ce que Monsieur Le Bris

a décrit, c'est-à-dire l'abandon de l'apprentissage simple de la lecture par la méthode syllabique, remplacé par les pédagogies « constructivistes » (« les petits Champollion »), la disparition des programmes cohérents par le fait qu'on allège sans cesse les programmes (puisque les chers petits « ne peuvent pas suivre »...) jusqu'à obtenir des programmes-gruyères, avec beaucoup de trous ; on n'a plus de progression construite et on arrive finalement à une école où beaucoup de petits malheureux deviennent violents. On n'ose plus les faire redoubler car l'exigence de l'acquisition du niveau qui permettrait de passer à la classe supérieure est perdue de vue. C'est un enchaînement sans fin.

J'ai passé un jour six longues heures devant d'éminents spécialistes en sciences de l'éducation, tous polytechniciens, qui avaient travaillé dix ans sur des cohortes d'élèves afin de les comparer. Ils avaient découvert que ceux qui redoublaient leur sixième ne réussissaient pas mieux que ceux qui ne redoublaient pas ! Il était presque minuit... J'ai hasardé une réflexion : « *Je ne suis pas polytechnicien mais il me semble que vous confondez la corrélation et la causalité* » car les enfants qui redoublaient leur sixième étaient ceux qui avaient des difficultés, ils échouaient forcément au bac pour les mêmes raisons... et ceux qui ne redoublaient pas n'avaient pas de difficultés et réussissaient au bac ! Je me souviens du regard bleu mais courroucé d'un homme éminent dont j'ai gardé le nom à l'esprit (mais que je ne citerai pas pour ne pas handicaper la suite de sa carrière qui, d'ailleurs, approche de sa fin).

Je voudrais insister sur le fait que nous sommes en présence d'un phénomène profond lié à l'évolution de nos sociétés, de la démocratie libérale, à une mutation aussi bien sociologique qu'idéologique et, en définitive, à un retournement de perspective par rapport à ce qu'était l'école républicaine qui a forcément quelque chose à voir avec l'école des Lumières.

Ce qui est fondamental dans le redressement de l'Ecole est évidemment l'apprentissage de la lecture car, lorsque 20% d'enfants ne savent pas vraiment lire à l'entrée en sixième, toutes les bases de l'échec ultérieur sont déjà réunies. Ensuite, il faut refaire des programmes et j'approuve tout à fait le propos du GRIP : reconstruire des programmes cohérents, qui permettent d'acheminer progressivement les enfants vers un niveau de savoir toujours plus élevé.

Je ne dirai rien du collège unique parce que j'approuve ce qu'a dit Guy Coq tout à l'heure. Il me semble que c'est l'ensemble des filières qu'il faut reconstituer, reconstruire de A à Z pour en arriver à l'enseignement supérieur lui-même.

J'aurais aimé dire quelques mots de l'enseignement supérieur puisque nous parlons de société de la connaissance, de société du savoir. Je crois que le désastre qui se passe en amont ne doit pas nous faire oublier que l'enseignement supérieur est le parent pauvre de l'éducation nationale : un étudiant coûte

environ 6000€ par an alors qu'un lycéen en STS coûte 10 000€. Je crois même que l'étudiant coûte moins cher que le collégien, c'est assez curieux ! Il y a un gros effort à faire en matière d'enseignement supérieur et pour reconfigurer l'université qu'on a cassée à l'époque où Monsieur Edgar Faure voulait casser la contestation étudiante, ce qu'on n'a plus aucune raison de faire aujourd'hui.

On pourrait reconstituer des universités dignes de ce nom en les regroupant avec certaines grandes écoles, avec certains laboratoires d'organismes de recherche présents sur les campus. La première université française ne serait plus 65^{ème} au classement de je ne sais quel institut de Shanghai, elle serait dans les trente premières. On pourrait reconstruire quelque chose qui tienne la route. Mais c'est un immense travail, une immense ambition, à la fois difficile et très nécessaire.

Je me pose la même question que Monsieur Le Bris : il ne suffit pas qu'il y ait une lame de fond pour réussir cette entreprise de redressement. Il y a une sensibilité répandue dans notre pays comme en témoigne le succès du livre de Monsieur Le Bris et, accessoirement, la popularité des thèses que j'ai développées quand j'étais ministre de l'Education nationale. Des millions de gens comprennent spontanément tout cela mais il y a une caste dont il faudrait peut-être envoyer les membres à la campagne ou les former au métier de grutier pendant un an ou deux, ça leur changerait les idées... Il faudrait absolument qu'au sein du ministère de l'Education nationale souffle le vent de la révolution culturelle que Philippe Barret a appelée de ses vœux. Je ne sais pas s'il existe un « matériel humain » (comme on dirait dans un régime soviétique) mais y a-t-il des gens qui seraient capables de mettre en route ces réformes ? Pour ma part, je pense que c'est plutôt chez les enseignants qu'il faudrait les recruter. Nous avons la chance d'avoir encore un million d'enseignants parmi lesquels beaucoup sont d'un immense dévouement, des hommes et des femmes de grande valeur : je ne vois qu'eux pour mener à bien la reprise en main de l'institution. Il faudrait, bien entendu, au sommet, une impulsion politique, une République digne de ce nom qui reprendrait ses droits. C'est très difficile parce que, pour autant qu'on regarde, on ne voit pas cette impulsion républicaine se manifester à l'horizon... Mais le pire n'est pas toujours sûr et nous apportons notre petit fagot pour qu'un jour, peut-être, cette grande flamme s'élance vers le ciel et que la République reprenne ses droits. Je crois à cette disponibilité dans ce que Régis Debray a appelé « *la basse intelligentsia* » qui est à mes yeux la seule, car l'autre a trahi de toute évidence, participant à l'air du temps et à la complicité médiatique qui entoure l'étouffement des Lumières et de la République. Il faut donc que ça vienne d'ailleurs. Pour cela il faut s'organiser. C'est assez difficile mais j'observe quand même avec un intérêt qui me rend plutôt optimiste le fait que, de divers côtés, dans des horizons assez variés, une prise de conscience nouvelle est en train de s'opérer.

Pour conclure je voudrais simplement dire que les points principaux sur lesquels nous devons appliquer nos efforts sont d'abord l'école primaire – et bien sûr l'école maternelle parce qu'elle y prépare – ensuite les instituts de formation des maîtres, une institution qu'il faut revoir profondément et enfin l'enseignement supérieur. Et, bien entendu, probablement tout le reste mais ensuite. Je crois que quand nous aurons isolé les points principaux et traité les problèmes qui s'y posent, le reste suivra.

Merci.

MARIE-FRANÇOISE BECHTEL

Il nous reste assez peu de temps mais, les choses étant ce qu'elles sont... et elles sont plutôt construites, aujourd'hui, je pense que nous commençons à sortir de ce terrorisme idéologique qui a entraîné une telle adéquation entre l'évolution de la société consumériste et le terrorisme pédagogique lui-même, puis la démission de très larges fractions du pays et notamment des élites. Quand les élites ne croient plus en leur pays, il n'est pas étonnant qu'on ne donne pas aux enfants l'exemple de ce en quoi ils peuvent croire et de la manière dont ils peuvent renouer avec la promotion sociale, un mot qui est totalement oublié.

Nous disposons d'un moment pour que la salle puisse intervenir.

Débat final

ANNE-MARIE LE POURHIET

Je me pose la question des remèdes. J'ai bien entendu les propositions de faire de l'entrisme républicain dans l'appareil de l'éducation. C'est ce qu'il y a de mieux : commencer par la base. Mais je ne désespère pas, en tant que constitutionnaliste, de voir surgir une volonté politique et des méthodes politiques pour réformer le système. Je ne peux pas admettre qu'une caste puisse bloquer toute décision politique surtout lorsque, de toute évidence, il y a un certain écho populaire à la nécessité du changement.

1. Un ministre de l'Éducation nationale véritablement volontaire ne pourrait-il pas essayer, au sein de son administration centrale et déconcentrée, par les nominations : recteurs, directeurs... de faire, là

- aussi, un peu d'entrisme républicain ? Est-ce vraiment aussi bloqué au niveau administratif ?
2. Une commission d'enquête parlementaire sur l'école ne serait-elle pas nécessaire pour donner, dans l'opinion publique et sur la place publique, un écho à ces réflexions qui restent, pour l'instant, un peu trop confidentielles encore. Que le Parlement fasse son boulot de représentant de la Nation !
 3. Ce que je vais proposer relève d'une nostalgie gaulliste : pour court-circuiter ces blocages et ces castes, ne peut-on recourir à une méthode bien connue sous la V^e République : le référendum ? Soumettre une réforme de l'éducation nationale au référendum supposerait que celui qui propose le référendum considère que l'enjeu est tel qu'il engage sa responsabilité. Cette proposition relève de la recherche de méthodes politiques au-delà des méthodes visant à réviser le système de l'intérieur.

JEAN-PIERRE CHEVENEMENT

On peut toujours nommer des recteurs mais, outre qu'on ne les connaît pas tous, la grande difficulté vient de ce qu'un ministre, en général, ne sait pas lui-même qui est qui. Comment pourrait-on expliquer autrement que Monsieur Ferry ait confié le grand débat sur l'éducation nationale à Monsieur Thélot ? Le seul énoncé des questions posées par Monsieur Thélot montrait de la manière la plus évidente qu'il n'avait pas la moindre idée directrice sur le sens dans lequel il devait réformer l'école ou, plus exactement, démontrait dès le départ qu'aucune réforme pertinente ne pouvait sortir d'une telle consultation complètement biaisée. Mais peut-être était-ce le but ? Il suffit de lire le plan (dans *Le miroir de l'école*) pour constater qu'il est aberrant : on n'y pose aucune des bonnes questions. Toutes les questions posées sont faites pour occulter les vraies. Il faut donc un ministre qui sache qui est qui, et qui ait réfléchi lui-même à ces questions. Jules Ferry avait dit en 1860 : « *S'il y a une idée à laquelle je vais consacrer ma vie, c'est l'École.* » et en 1880, il devenait Président du conseil et ministre de l'Éducation nationale, voilà un investissement personnel sérieux !

Pour faire un référendum, il faut être Président de la République, ce n'est pas un malheureux ministre de l'Éducation nationale qui peut décider d'un référendum... Il faut aussi avoir les idées claires et être soutenu par un courant. Si vous avez contre vous une partie de l'*establishment*, y compris dans les syndicats, c'est très difficile. Quand la FEN était majoritaire, le SNES de Monique Vuillat défendait encore les savoirs mais depuis que la FEN est

devenue minoritaire, la FSU me semble avoir quelque peu délaissé la ligne qui était celle de Monique Vuillat. La lutte contre l'obscurantisme, un travail éminemment républicain, demande non seulement beaucoup de courage mais aussi qu'on trouve chez les maîtres et dans les syndicats un véritable appui. Cet appui existe-t-il ? Jusqu'où peut-il aller ? Chez les parents d'élèves, je n'ose pas trop exciter une certaine démagogie parce que dans le rapport parents-enseignants, je ne pense pas qu'on puisse se ranger tout entier d'un côté ou de l'autre. Tout cela se manie avec beaucoup de discernement. C'est assez difficile.

Il faudrait en tout cas que cela devienne une grande cause nationale... et qu'un jour l'idée républicaine devienne majoritaire dans l'Etat, y compris dans son application à l'Ecole.

GUY COQ

Avant de conquérir le pouvoir, je pense qu'un grand travail d'opinion publique, de communication, de manifestations est nécessaire. Les idées ne sont pas perdues d'avance : celles que défend Monsieur Le Bris étaient défendues par Liliane Lurçat il y a trente ans et ça ne passait pas. Or, aujourd'hui, elles sont reçues par un vaste public. D'autres parmi nous ici, à différents moments, ont fait des tentatives de manifestes... Je crois quand même qu'il faudrait donner aux gens les moyens de souscrire à des propositions claires - on en a vu un certain nombre ici ce soir - qui pourraient être soutenues par des gens éminents. Je pense à un manifeste pour une autre politique d'éducation.

On n'a pas réalisé que les sciences de l'éducation, qui sont un pur système idéologique, qui ne sont sciences de rien du tout, se cachaient derrière des études de sociologie, d'histoire, de linguistique dont elles tiraient leur légitimité.

Un élément n'a pas été dit, c'est le moment où on a affirmé au ministère : « Il faut professionnaliser les enseignants », ce qui voulait dire que les enseignants de base, les vieux instituteurs, ne savaient rien ! Cette idée est devenue une idée de gouvernement du temps de Jospin. C'est à ce moment-là que les idéologues qui étaient prêts à prendre le pouvoir ont pu le faire.

Le moment où les idées sont au pouvoir, où le bulletin officiel reprend les sciences de l'éducation est donc précédé d'un long moment où se constitue, en effet, une puissance idéologique. Le P.S. semble aujourd'hui encore prisonnier de représentations et de propositions qui ont échoué, d'où le vide de ce qu'il exprime sur le terrain de l'école.

MARIE-FRANÇOISE BECHTEL

Je voudrais que Philippe Barret réagisse à la première question qui a été posée : Est-ce qu'une caste peut, à elle seule, bloquer les choses ?

PHILIPPE BARRET

En l'illustrant d'un exemple :

Vers 1995, j'étais chargé d'un rapport sur l'INRP, une petite usine à fabriquer ces facteurs de désagrégation. J'ai réalisé ce rapport avec un collègue inspecteur général de l'administration. J'étais considéré comme de gauche mais « possible », comme on disait au XIX^e siècle, parce que proche de Jean-Pierre Chevènement et ayant des positions sur l'éducation qui n'étaient pas insupportables pour le gouvernement de l'époque. Mon collègue, lui, était authentiquement de droite.

Je passe sur l'argumentaire. Nous avons conclu à l'urgence de fermer l'INRP. L'excellent garçon qui dirigeait le cabinet de François Bayrou nous expliqua que nous avons raison mais que, bien entendu, on n'en ferait rien.

Pourquoi n'en ont-ils rien fait ? Parce qu'ils craignaient un article dans *Libération*, un article dans *Le Monde* et un article dans *le Nouvel Observateur*. C'est la seule raison, ils ne craignaient pas une grève du monde enseignant en supprimant l'INRP... Ils craignaient trois articles !

MARIE-FRANÇOISE BECHTEL

En narrant cela, Philippe a dit quelque chose de très important, c'est qu'il n'y a pas que la « caste » qui bloque les choses mais qu'elle s'appuie sur des relais médiatiques qui eux-mêmes sont appuyés, non pas sur des mouvements d'opinion mais sur une idéologie terrorisante que manipule à son gré une certaine élite qui est très loin de se confondre avec l'élite bureaucratique.

CLAUDE ROCHET

Très pragmatiquement, j'ai bien compris qu'il fallait prendre le pouvoir. Je ne pas crois que cette option se réalisera à court terme et, me référant aux littératures obligées de ma prime jeunesse, en attendant la prise du Palais d'hiver, comment organiser des zones libérées à partir des campagnes ? J'ai été très séduit par l'action de Marc Le Bris et ce qui se fait aux Etats-Unis me vient

en tête : les écoles à chartes (*charters schools*) où une capacité d'autonomie de gestion des écoles est développée dans le cadre d'une école publique sous contrat avec l'Etat, ce qui permet d'échapper à l'emprise du pédagogisme.

Cela fait-il partie des possibilités réalistes ?

Y a-t-il d'autres solutions pour organiser des zones libérées ?

MARIE-FRANÇOISE BECHTEL

Dans notre pays, il me semble qu'il incombe à l'Etat d'être le garant des formes de liberté et de répondre au terrorisme.

MARC LE BRIS

Je peux vous dire en gros ce qui se passe en ce moment. Nous avons tenté par tous les moyens d'obtenir de la DESCO l'autorisation de répondre à des programmes qui seraient un peu différents. On leur a simplement juré qu'ils contiendraient les autres et que les élèves ne seraient pas dévalués. Ça a été une foire d'empoigne mais je dois dire, très simplement, que cet article 34 de la loi d'orientation a été rajouté par François Fillon à ma demande. Reçu par lui à l'époque, je l'ai informé que les instituteurs qui essayaient d'enseigner étaient massacrés par leurs inspecteurs et que personne n'osait donc broncher sur cette question. « *Que faut-il faire ?* » m'a-t-il demandé, « *il nous faut la liberté pédagogique* ». Ceci dit, si vous lisez bien comment sa loi a été rédigée, vous trouvez très vite, dans l'article suivant, l'institution d'un conseil pédagogique en collège qui organise par d'autres moyens la mainmise des pédagogistes.

A chaque fois que j'approche des politiques qui sont au gouvernement, j'ai une impression folle de tout et de son contraire, c'est ahurissant.

Pour répondre à la question sur la possibilité d'un référendum et à propos du travail d'opinion publique et de la question des associations pédagogiques républicaines, il y a plusieurs tendances politiques, idéologiques, philosophiques et même religieuses qui s'intéressent de près à ces questions et seraient très en accord avec ce qui se dit ici. Laurent Lafforgue est un catholique pratiquant, je suis un libre penseur militant, ça ne nous empêche pas d'être amis et sur cette question nous nous rassemblons. Dans les mois à venir, une pétition à caractère national va être proposée aux parents. Elle a été rédigée, au départ, par des gens très proches du gouvernement actuel qui tiennent à ne pas en faire une question politique mais une question fondamentale ouverte à tous. Je pense qu'il faudra

soutenir cette pétition qui que nous soyons, quelles que soient nos opinions politiques. Il faut savoir qu'il n'y a pas que le courant républicain qui défend ces options mais ça ne se traduit jamais par des décisions.

MARIE-FRANÇOISE BECHTEL

... A moins qu'on ne considère comme républicain le fait de défendre ce genre de positions...

ELIZABETH ALTSCHULL

J'ai retrouvé dans les placards de mon établissement des exemplaires des *Cahiers pédagogiques*.

Tout y est : construire son propre savoir, motiver... La motivation devient un but en soi en lieu et place du savoir, c'est donc elle qu'on évalue. Les auteurs de ces articles de novembre 1968 sont des professeurs en poste appartenant à un courant qui a triomphé, ils ont fini par avoir gain de cause. L'institution secrète elle-même ces courants. On a besoin ensuite d'un gouvernement pour trancher entre eux. Mais on voit bien l'impuissance d'un ministre sans personne sur qui s'appuyer.

Le contexte américain est très différent : il y a six mille districts scolaires, ce n'est pas un système centralisé. Je crois que les Français gardent une sensibilité très centralisée, ils s'identifient encore à l'école publique et nationale pour tous. Le contexte est donc très différent et je crois que, dans ce contexte, il faut créer un mouvement qui s'assume à l'intérieur de l'école publique et qui affiche ses propres méthodes (exactement comme ces gens ont affiché leurs méthodes pédagogiques), se donne d'autres mots-repères et tiennent un discours qui permette un jour à un responsable politique de trancher en notre faveur.

UN INTERVENANT DANS LA SALLE

Je voudrais me faire l'écho de ceux qui ne sont pas ici ce soir. J'habite dans une banlieue défavorisée, l'école publique est ouverte à tous, y compris à ceux qui n'ont pas les moyens de transmettre leur savoir à leurs enfants. Qu'est-ce qui est fait pour les aider, en particulier pour les enfants de migrants ? Si on n'aide pas les parents à comprendre ce qu'on attend d'eux, si on ne leur donne pas les moyens de s'occuper de leurs enfants, ce n'est pas très juste.

ELIZABETH ALTSCHULL

Selon mon expérience personnelle, il est faux que les parents migrants n'aient pas d'attentes claires par rapport à l'école. Les uns ont une attente très claire, les autres ont le sentiment d'être déçus de leur autorité parentale et beaucoup de parents – qui ont l'impression d'avoir perdu prise – se lamentent sur le message que leur envoient les assistantes sociales sur la façon dont ils élèvent leurs enfants. On est dans une situation paradoxale : face à des professeurs qui exerceraient leur autorité dans une pédagogie structurée, ils seraient tout à fait satisfaits et prêts à collaborer mais nous sommes comme séparés par des intermédiaires idéologiques. Du côté des professeurs, on nous culpabilise si nous sommes exigeants et si nous faisons de la discipline. Quant aux parents, ils sont entourés de personnes qui les culpabilisent. La claque part très facilement en milieu populaire et c'est très mal perçu par les assistantes sociales... alors que ce n'est pas toujours une claque sans rigueur et sans affection. Ces choses sont très compliquées.

Si vous parlez du problème des migrants, il est très complexe et très diversifié. On a, par exemple, un problème avec les élèves asiatiques qui sont retirés de l'école à seize ans pour travailler dans les *sweat shops* alors que ce sont de bons élèves.

Le problème des migrants est un gros problème et quand je dis qu'on a abandonné l'exigence et le combat contre l'ignorance, cela comprend les préjugés des parents. Les hussards noirs de la République faisaient face aux parents, ce qu'on ne sait plus faire.

MARIE-FRANÇOISE BECHTEL

Comme vous l'avez dit, le public est très diversifié, la catastrophe n'est pas totale. On voit aussi des parents immigrés qui, comme les classes populaires d'autrefois, poussent leurs enfants à avoir de bonnes notes, il y a aussi ce potentiel...

ELIZABETH ALTSCHULL

Dans l'école où j'interviens en tant que parent d'élève, mes alliances se font avec les parents maghrébins et africains et contre les bobos du XVIIIe arrondissement.

GILLES CASANOVA

Le triomphe des pédagogistes a correspondu au triomphe d'un certain nombre d'idées et de conceptions de la vie sociale qu'on a pu mesurer par des études et des sondages annuels chez les Français depuis la fin des années soixante jusqu'au milieu des années quatre-vingt-dix. On a vu toutes les thèses mises en pratique par les pédagogistes appuyées par la façon dont la majorité des gens voyaient la vie en société et son développement.

Les choses ont tourné au milieu des années 90. Aujourd'hui, la majorité va dans le sens de ce qui a été exprimé à cette tribune. En revanche, il existe un écran : on a parlé de la bureaucratie de l'éducation nationale, il y a aussi une sorte de bureaucratie médiatique, qui, elle, est entièrement indexée sur la phase précédente.

Ceci dit, ce n'est pas quelque chose de monolithique. Cela peut bouger à partir du moment où un levier fait qu'apparaît un mouvement d'opinion perceptible. Souvent, c'est la personnalisation, l'émotion, la fédération qui font que cela apparaît mais, nécessairement, cet aspect majoritaire aujourd'hui de la disponibilité aux idées qui ont été évoquées à cette tribune ne pourra pas rester sans impact dès l'instant où l'on arrivera à évoquer clairement un certain nombre de propositions ou d'idées. Pour cela, il faut travailler sur la manière de passer cette frontière difficile qui est celle de l'accès au grand public à travers un clergé médiatique très indexé sur la phase précédente.

MARIE-FRANÇOISE BECHTEL

Il y a la manière et il y a les moyens. Je rappelle que plusieurs moyens ont été proposés :

- une association pédagogique républicaine -APR, ça sonne très bien - qui peut fédérer un grand nombre d'enseignants d'autant plus facilement que les établissements scolaires sont équipés en Internet, lequel peut faire caisse de résonance.

- un réseau à travers une revue pédagogique aux mains des républicains, dont a parlé Elizabeth Altschull, en inventant un langage, refusant « *Les référentiels bondissants...la motivation... l'enfant au centre du système... les géniteurs d'apprenants* » et tout ce qu'on voudra, en les remplaçant par les mots corrects où le peuple peut vraiment se reconnaître.
- et puis il y a la pétition dont a parlé Marc Le Bris

Il y a donc peut-être plus que des frémissements.

ELIZABETH MOULINIER

Je voudrais m'adresser à Monsieur Lebris. Je suis d'accord avec vous lorsque vous faites remonter le début de la grande catastrophe pédagogue au tout début des années 1970. Ce qui veut dire que ça ne fait plus trente ans comme on l'entend souvent mais bientôt quarante ans que des générations d'enfants subissent cette désintégration des apprentissages.

Est-ce que vous ne croyez pas que, de ce fait, les enseignants capables d'enseigner cette grammaire à laquelle nous tenons tant vont se faire de plus en plus rares parce que partis à la retraite ?"

MARC LE BRIS

A l'invitation de l'Association des professeurs de Lettres, je suis intervenu assez longtemps dimanche dernier sur les méthodes d'enseignement de la grammaire. Il reste des choses, Madame, il reste les manuels anciens, il reste le *Dictionnaire pédagogique* de Ferdinand Buisson qui n'est pas une bible, qui contient aussi des erreurs mais dans lequel il y a la pratique et la théorie de cent ans d'enseignement, il reste des vieux *kroumirs* comme moi qui savent encore faire, pas ce que j'ai appris à l'école normale mais ce que j'ai subi : j'ai eu la chance et le bonheur d'être dans la classe de mon père et de ma mère. L'école publique de Silfiac porte d'ailleurs le nom de jeune fille de ma mère (« Ecole publique Louise Favennec ») qui y a passé toute sa carrière.

Il suffit que j'aie l'autorisation d'aller dans les IUFM et de montrer à de jeunes collègues des méthodes efficaces qui donnent un retour de satisfaction aux enseignants. Je vous jure que l'enseignement est un bonheur et montrer des solutions qui marchent et qui font plaisir, cela peut renverser trente ou quarante

ans de propagande destinée à détruire la grammaire. La grammaire et la division sont les deux objets qui ont été le plus poursuivis par la haine des pédagogistes.

ELIZABETH ALTSCHULL

Je voudrais indiquer qu'une solution concrète est possible en collège, ce sont les études dirigées. Il y a des enfants qui ne peuvent pas faire de devoirs chez eux, parfois pour des raisons purement matérielles. Je pense, de plus, qu'on pourrait en généralisant la pratique des études dirigées, impliquer et rassembler des pédagogues républicains qui se donnent plus que les autres. Stratégiquement, tactiquement et humainement, ce serait une très bonne chose.

FRANÇOIS GAUDU

Je voudrais intervenir pour souligner une chose que l'intervention de Marc Le Bris a montrée, c'est que les universitaires qui sont impliqués sur les questions dont nous parlons sont très majoritairement des gens des sciences dures : Lafforgue est mathématicien, il y a aussi des physiciens.

Cela fait ressortir un vide absolu. Lavisse, dont chacun sait qu'il était professeur d'Histoire en faculté, a fait un manuel d'école primaire... et le recteur Joutard, qui est aussi professeur d'Histoire en faculté, a fait les programmes dégradés de l'école primaire actuelle. Ce n'est pas le rôle des juristes et des médecins d'aller expliquer comment doit se faire l'enseignement primaire et secondaire mais ça fait ressortir l'absence complète de deux grandes disciplines : la Philosophie et l'Histoire de la critique du système.

Alors pourquoi les philosophes sont-ils absents ? C'est parce qu'ils n'ont pas assez de postes pour leurs élèves et que les IUFM leur donnent un débouché. La raison de l'absence des philosophes est, très largement, une raison de corruption.

Les historiens sont absents pour une autre raison, les conseillers des ministres, qui ont fait une bonne partie des projets les plus dégradés, sont les historiens de l'Ecole des Annales. Au moment où ils ont fait l'Ecole des Annales, ils étaient marxistes. Depuis, le marxisme s'est cassé la figure et ils ont perdu toute foi. Ce sont les médiévistes et les modernistes qui ont pensé faire une Histoire, ce ne sont pas les spécialistes de l'histoire ancienne, ni les contemporanéistes. Les médiévistes et les modernistes ont perdu la foi et font maintenant de l'expérimentation pédagogique, c'est donc la décomposition de l'Ecole des Annales.

Qui occupe le terrain ? C'est la sociologie.

Je suis d'accord avec tout ce qui a été dit sur la bureaucratie interne que j'ai vue fonctionner au ministère de l'Education.

Je crois aussi que les universitaires ont abdiqué leur rôle et, spécialement les philosophes, les historiens et les littéraires. Nous devons à la fois mettre en accusation les spécialistes des sciences de l'éducation mais c'est très facile puisqu'ils n'ont même pas de statut universitaire, ils n'existent pas dans l'univers intellectuel vis à vis de tous leurs collègues, ils n'existent que dans la bureaucratie.

Mais nous devons aussi mettre en accusation l'absence complète des historiens et des philosophes. Ils devraient faire ce travail, historiquement, c'étaient eux qui le faisaient, ils ne le font plus.

MARIE-FRANÇOISE BECHTEL

Je n'ai pas le temps de répondre à François Gaudu mais certains de ses propos, je dois le dire, laissent pantois. Je regrette de ne pouvoir les reprendre. S'agissant des philosophes, ceux-ci se sont par exemple beaucoup investis sur les programmes, avec les difficultés que l'on sait. Je ne les crois pas du tout absents, encore moins corrompus par le système. Il y aurait beaucoup plus à dire ; malheureusement le temps manque.

JEAN-FRANÇOIS KESLER

Il me semble nécessaire d'évoquer le rôle de certains sociologues qui a été aussi négatif que celui de certains pédagogues. Pierre Bourdieu et ses disciples ont décrédibilisé l'Ecole républicaine, proclamant qu'elle n'était pas émancipatrice mais conservatrice. Pour Bourdieu, l'inégalité des chances n'est pas imputable à des facteurs extérieurs à l'institution scolaire (financiers, matériels, géographiques etc.) mais à des facteurs intrinsèques (la transmission du savoir) ; l'Ecole transforme le privilège social en privilège scolaire ; le concours ne dégage pas une élite républicaine, il adoube la classe privilégiée. D'autre part, pour Bourdieu, ce qui compte, ce n'est pas le capital économique, c'est le capital culturel. Pierre Bourdieu et les bourdieusards donnent bonne conscience à la bourgeoisie. Je constate d'ailleurs que les grands patrons sont très satisfaits de la situation actuelle de l'enseignement : les jeunes maîtrisent bien l'anglais et les nouvelles technologies et c'est suffisant pour dégager des bénéfices. A la vérité, l'Ecole ayant été décrétée inégalitaire, elle a été démolie.

Ipsa facto, l'influence des facteurs d'inégalité des chances (revenus, habitat...) a été renforcée. J'ai pu constater, statistiques à l'appui, le recul de la démocratisation à l'entrée de l'ENA et on peut faire les mêmes constatations à l'entrée des autres grandes écoles. On peut dire que le collège unique (qui remplace la hiérarchie des filières par la hiérarchie des établissements... et qui a été vigoureusement défendu lors d'un récent colloque sur les « années Giscard » par l'intéressé lui-même) est un collège inique. Le plus navrant, c'est que la gauche a fait chorus avec la droite en demandant encore plus !

Jaurès ! Blum ! Revenez ! Ils sont devenus fous !

UN INTERVENANT DANS LA SALLE

Pitié pour la sociologie! Il y a d'excellents livres de sociologie.

Que montrent les études sociologiques un peu sérieuses ?

Elles montrent qu'il y a une corrélation entre le savoir, l'acquisition de savoirs disciplinaires, la maîtrise des enjeux épistémologiques par les enseignants et les performances des élèves. C'est vrai dans le primaire, c'est vrai au collège, c'est vrai au lycée, c'est vrai partout. Mieux on maîtrise son savoir disciplinaire, meilleure est la performance. Défendons les CAPES, défendons les agrégations, méfions-nous de la mise en place des universités du système LMD qui a tendance au niveau du *master* à professionnaliser l'enseignement

Je voulais défendre un peu la sociologie...

MARIE-FRANÇOISE BECHTEL

Vous l'avez d'autant mieux fait que la mobilisation d'une « bonne » sociologie est sans doute très utile au courant républicain pédagogique qui se dessine.

Je n'apporterai pas de conclusion parce que j'ai déjà résumé les pistes qui avaient été tracées : association, réseau, revue, pétition, à quoi il faut ajouter je crois de véritables interrelations grâce au réseau Internet des établissements.

Avec cela, sans que nous puissions mesurer ce soir l'ampleur du mouvement qui se dessine, et en mettant quelque espoir dans le temps, les choses pourront s'inverser, aidées par une volonté politique, aujourd'hui défailante mais qui ne le sera peut-être pas toujours.

Merci.

**Achévé
d'imprimer
en mai 2006**


Ont participé au colloque du mardi 4 avril 2006

Elizabeth Alstchull, Philippe Barret
Marie-Françoise Bechtel,
Guy Coq, Marc Le Bris
Et Jean-Pierre Chevènement

FONDATION RES PUBLICA

52, rue de Bourgogne

75007 Paris

 01.45.50.39.50

@ res-publica@wanadoo.fr

Site internet : fondation-res-publica.org