

# L'école et la contre-école

Jean Lombard<sup>1</sup>

*L'école et la contre-école* : sous ce titre inattendu, et qui a pu sembler énigmatique, c'est un travail du concept que je voudrais engager autour de l'école, de ce qu'elle est et de ce qu'elle n'est pas et surtout - et ce sera l'objet particulier de notre approche de ce soir - de ce qui l'empêche d'être elle-même, la détourne de sa vocation ou installe en elle des tensions et des contradictions dont elle est envahie et, à terme, subvertie. Ce retour au concept, dont on pourrait craindre qu'il nous éloigne des questions concrètes, car je n'oublie pas qu'il existe à présent un véritable mythe du concret, au contraire nous en rapproche : pour prendre un exemple au vol, on voit bien ce qu'il y aurait à gagner à analyser l'échec scolaire, thème médiatisé en permanence, non pas comme un échec de l'école mais comme l'effet pervers et l'enchaînement de conséquences fatales de *tout ce qui en elle n'est pas elle et agit sourdement contre elle*, ce qui est très exactement ce que nous appellerons la *contre-école*.

Mais il faut aussi dire d'emblée que si la question de l'école réveille toujours les passions, c'est parce qu'en un certain sens, *l'école c'est nous* : l'école est l'objet de notre nostalgie et en même temps de notre espérance, puisque ce que l'école est en train de devenir *après nous* importe encore aux anciens élèves que nous sommes ou plutôt, devrais-je dire, aux *élèves* que nous sommes heureusement restés. Et c'est ce qui me fait choisir de parler ce soir d'école plutôt que d'éducation, terme plus à la mode aujourd'hui, alors qu'école et ses dérivés sont souvent minorés ou disqualifiés et que les deux mots les plus employés péjorativement alors qu'ils renvoient en réalité aux plus belles choses qui soient sont *enfantin* et *scolaire*. Par exemple, rien de pire pour un raisonnement ou un comportement que d'apparaître *enfantin* et rien de pire pour un exposé que de sembler *scolaire*<sup>2</sup>. Pourtant, comme disait si bien Jean-François Revel<sup>3</sup>, « on se demande bien ce qui a le droit d'être scolaire, sinon une école ».

Je partirai de ce qui est l'origine même de l'école : la *scholè* des Grecs, notion qui a fait naître notre civilisation, puisqu'on a défini la Grèce ancienne et tout ce qu'elle a laissé après elle comme la civilisation de la *paideia*, mot qui pour la première fois dans l'histoire des hommes désigne spécifiquement l'idée d'éducation des enfants et qui résonne encore aujourd'hui dans *pédagogie*. Or *scholè*, d'où dérivera ensuite *école*, veut

<sup>1</sup> Transcription avec notes et références d'une conférence donnée à St-Denis (Réunion) en avril 2024.

<sup>2</sup> D'autre part le terme *éducation* recèle une ambiguïté : nous avons parfois du mal à distinguer ce qui dans l'éducation est *institutionnel* et donc de l'ordre des *moyens* - à savoir le *dispositif* qu'on appelle le *système scolaire*, dont les ministres disent à la rentrée qu'il est *en état de marche* - et ce qui, au contraire, relève non pas d'un dispositif mais d'un *processus*, un processus essentiel, désintéressé et idéal qu'on appelle précisément l'école, ce temps de la vie dont la vocation est d'assurer à chacun, à *partir de l'acquisition de savoirs*, le développement sans lequel il ne pourrait pas devenir ce qu'il est, autrement dit sans lequel il ne pourrait accéder à sa destinée d'être de raison et de liberté qui est le propre de l'humanité, et cela, à l'évidence, n'est pas de l'ordre des *moyens* mais de l'ordre des *fins*.

<sup>3</sup> *La Cabale des Dévôts*, Pauvert, Paris, 1965, p. 221.

dire d'abord arrêt, pause, trêve, suspension temporelle, sous-entendu du travail, de l'activité contrainte, de l'*affairement*. Car *scholè* se dit en latin *otium*, le loisir ou l'oïseté, et le contraire en est logiquement *neg-otium*, le *négoce* au sens de *non-loisir*, d'absorption dans la production, le commerce, les affaires ou simplement l'agitation ordinaire du quotidien<sup>4</sup>. En opposition absolue au négoce, donc, l'idée d'*école* est celle d'un lieu et d'un moment de la vie tout entiers consacrés, à l'origine, au loisir et à la liberté que tout à la fois elle suppose et réalise : premièrement, l'école représente l'*activité libre* par opposition au labeur aliénant et le travail scolaire est libérateur par rapport à tout autre travail ; deuxièmement elle est l'*activité qui prend son temps*, car le temps scolaire n'a pas de compte à rendre, même aux chronobiologistes, il est un temps libre et souverain : « nous sommes entre nous et nous avons le temps », disait Paul Valéry à son auditoire, comme Platon, dans le *Phédon*, faisait dire à Socrate : *scholazo*, « j'ai tout mon temps »<sup>5</sup> ; enfin troisièmement l'école est l'*activité qui n'est subordonnée à aucune autre* : l'étude est à elle-même sa propre fin et c'est le sens même de l'activité scolaire d'être entièrement gratuite, menée *pour le seul bénéfice de sa propre réalisation*, puisque son principe est celui de l'*éducation par le savoir*. C'est ce qui fait de chacune de nos écoles un *service de proximité de l'universel*. Ayons-le à l'esprit quand nous passons devant une école<sup>6</sup>.

En effet, l'enfant ne doit pas simplement avoir des *activités*, comme on dit à présent, ou être *mis en contact* avec le monde, ce à quoi on tend trop souvent à réduire la fonction de l'école. Enseigner et instruire, ce n'est pas du tout la même chose qu'informer ou faire savoir. L'*élève*, c'est-à-dire, faut-il le rappeler<sup>7</sup>, celui qu'il faut *élever*, doit *accéder à des savoirs* non pour le seul avantage de les posséder mais pour bénéficier de ce qu'apporte leur conquête ou en tout cas leur poursuite : un *savoir scolaire* est un savoir qui, *indépendamment de son utilité propre*, produit des effets fondateurs et durables dans la construction de celui qui s'en empare et surtout dans l'accroissement de sa capacité à en acquérir d'autres. La preuve en est que la naissance de l'idée même d'école est historiquement liée à un moment déterminé de la promotion du savoir. L'apparition d'un authentique enseignement a été corrélative de la constitution de connaissances théoriques distinctes de leurs applications. Par exemple ce sont les problèmes rencontrés en Grèce ancienne par les techniques de construction des édifices qui ont créé le besoin d'une mathématique, mais c'est ce que cette mathématique aura ensuite de théorique et d'universel qui en justifiera l'enseignement surtout au niveau élémentaire où elle permet une véritable formation et exerce une fonction proprement éducative : il ne s'agit pas pour l'élève d'acquérir l'arithmétique-

<sup>4</sup> C'est sur cette opposition *otium-negotium* que se sont construites les trois grandes pédagogies des stoïciens tardifs à Rome, Sénèque, Épictète, Marc-Aurèle, si adaptées au monde en déclin qu'a été l'empire romain et donc si utiles pour nous. Voir sur ces questions J. Lombard, *La leçon de philosophie de Socrate à Epictète* (2017), et *L'enseignement philosophique de Sénèque* (2023), Paris, L'Harmattan.

<sup>5</sup> Platon, *Phédon*, 58 d.

<sup>6</sup> C'est que l'*humanité* suppose la médiation de la connaissance et la constitution dans chaque individu d'un équipement rationnel, alors que des aptitudes instinctives, complétées par l'imitation et l'exercice, suffisent à l'animalité.

<sup>7</sup> Cf. le lien entre *élève* et *elevare*, hausser ou se hausser.

que requise par l'agriculture, le commerce ou la navigation, comme on pourrait le croire, mais de viser à *travers* cette acquisition la capacité de mémorisation, la rigueur de raisonnement et le goût de l'étude qui serviront à une quantité d'autres usages et contribueront à créer chez celui qui les possède, *et cela du simple fait qu'il a fait l'effort de les acquérir*, la capacité de devenir un *homme libre* et un *citoyen*. Une autre preuve en est que dans son sens premier, le mot grec *mathema*, qui ne donnera que plus tard le terme spécialisé *mathematikos*, signifie d'abord *ce qu'on apprend* ou *ce qui s'apprend*<sup>8</sup>.

De fait, c'est bien lorsque l'élément intellectuel fut devenu prédominant dans la culture des cités grecques qu'une véritable éducation devint possible, et c'est sur le lien privilégié de l'activité scolaire avec le savoir que Platon fonde alors une *pédagogie* dont la nouveauté radicale est de conduire l'élève *d'un même mouvement vers l'acquisition de la connaissance et vers d'édification d'un savoir-être* : la première entraîne la seconde avec elle, tant sont grands d'une part la puissance des savoirs et d'autre part celle des pensées que l'élève va devoir forger pour les acquérir. Cela ne signifie d'ailleurs pas du tout que cette pédagogie soit nécessairement sévère ou indifférente aux intérêts spontanés et aux besoins ludiques de l'enfance. Au contraire, Platon proclame clairement au livre VII de la *République*<sup>9</sup>, le besoin d'une pédagogie qui se fonde sur le jeu et sur des leçons, je le cite, « qui ne sentent pas la contrainte » et permettent « de découvrir les dispositions naturelles de chacun » car, ajoute-t-il avec force, « l'homme libre ne doit rien apprendre en esclave ». Tout l'édifice éducatif platonicien, dont est issue la tradition occidentale de l'école humaniste qui est la nôtre, repose ainsi sur ce projet d'une démarche rationnelle permettant d'atteindre la vérité et d'espérer en même temps de cette démarche des effets éducatifs aux retentissements et aux développements pratiquement infinis<sup>10</sup>. Cette éducation dont, malgré le contexte radicalement différent dans lequel nous avons à enseigner aujourd'hui, personne n'oserait dire qu'elle n'est plus notre modèle, trouve là sa définition qui peut se résumer ainsi : *loin de résulter de la formation, c'est le savoir lui-même qui est formateur*. Autrement dit, tout savoir scolaire a une fonction éducative qui dépasse de beaucoup son contenu intellectuel ou pratique. Par exemple, l'enseignement des sciences ne consiste pas à exposer le système des sciences mais à le faire reconstruire pas à pas, de telle façon que l'élève, par un méthodique travail de l'esprit, ne le reçoive finale-

<sup>8</sup> Du reste, Platon indique explicitement dans le *Ménon* (87 c) et presque en continu dans plusieurs formules convergentes du *Théétète* que *la science, c'est ce qui s'apprend*.

<sup>9</sup> *République*, VII, 536 d-e. On sait depuis Platon que la pédagogie ne doit pas s'interdire le recours aux attraits du sensible et aux activités de jeu, parce que l'étude forcée est indigne d'un futur homme libre, mais la nécessaire primauté de l'intelligible limite cette tolérance accordée au sensible aux seuls besoins liés à l'accès au savoir. Cette difficulté traverse toute l'histoire de l'éducation : c'est un problème majeur qui est ici posé, celui de la place que l'école doit faire à l'approche concrète et à la connaissance, au moyen et à la fin, à la pédagogie et à son objet, au *savoir enseigner* et aux savoirs enseignés. Toute la suite des doctrines comme des pratiques scolaires a été marquée par la recherche d'un équilibre entre les deux grandes fonctions de l'éducation : la découverte du monde et la transmission des savoirs. Dans l'école humaniste, la première est assurée par la seconde et lui est donc subordonnée.

<sup>10</sup> C'est parce qu'ils détournent de ce modèle pédagogique de recherche de la vérité que les poètes, éducateurs traditionnels de la Grèce, sont l'objet de la part de Platon d'une condamnation sévère.

ment que de lui-même et non d'une importation depuis une raison qui lui serait en quelque sorte étrangère<sup>11</sup>. Ainsi, de l'éducation on attend des résultats non seulement en termes d'*avoir* (ceux que traduit le terme de *bagage* pour désigner les *acquis* scolaires) mais aussi en termes d'*être*, autrement dit d'édification de la personne<sup>12</sup>. En ce sens, toute la question, sans cesse posée, de l'autorité ou de la discipline à l'école, relève fondamentalement de l'acquisition des savoirs et ne peut être traitée comme un préalable ou comme un champ séparé<sup>13</sup>. Autorité et discipline naissent de l'activité scolaire elle-même : elles en sont la conséquence *et non la condition*, et on sait bien qu'à l'école c'est de l'enfermement créé par l'ignorance que procède toujours la violence et que c'est surtout quand on n'a rien appris qu'on se bat à la sortie<sup>14</sup>.

Aussi bien, c'est ce qui a fait choisir au fil des siècles certains enseignements plutôt que d'autres : la lecture puis l'étude de la littérature, non pas avec des textes choisis pour se conformer à la mode ou aux intérêts du moment ou du pays de l'auteur mais avec des textes qui concernent et émeuvent l'humanité toute entière, ces textes qu'on dit *classiques* – c'est-à-dire étymologiquement les textes *pour la classe* – et dont Jorge-Luis Borgès disait superbement « que des générations humaines, pressées par des raisons différentes, [les] lisent avec une ferveur préalable et une mystérieuse loyauté ». Puis la mathématique, née de l'esprit humain et qui à tout jamais le fait revivre et lui offre un langage idéal, et puis les sciences à la conquête du monde et de la raison, qui tout à la fois en procède et les invente. Et puis l'histoire, qui met de l'intelligibilité et de la temporalité dans le récit de l'aventure des hommes. *Et cetera*, car les arts plastiques, la musique, l'éducation physique, les langues vivantes et les disciplines de l'enseignement technique elles-mêmes ne sont pas à enseigner comme des compétences d'ordre pratique extérieures au centre de gravité de l'action de l'école mais comme des champs pleinement éducatifs, porteurs de savoirs authentiquement formateurs - ce qui rend irremplaçable l'enseignement technique donné à l'école.

Et puis il faut parler des exercices scolaires eux-mêmes qui, même éprouvants, ou plutôt parce qu'éprouvants, ont des vertus du même ordre, qui font que rien ne peut vraiment les remplacer, tant les contraintes dont ils sont porteurs sont finalement *libératrices*. Songeons par exemple à tout ce qu'un élève retire de l'expérience de la *version latine*, en termes de maîtrise de soi et même de technique du corps, puisqu'il faut savoir garder ses doigts au bon endroit entre les pages du dictionnaire Gaffiot,

<sup>11</sup> Cf. l'analyse de Jean Lechat sur « L'idée de science classique » in J. Lombard, *L'École et les sciences*, L'Harmattan, Paris, 2005, pp. 29-55. On trouvera dans cet ouvrage une étude de B. Barthelmé, « L'éducation scientifique à l'école primaire. Histoire d'une contre-révolution épistémologique », consacrée à l'expérience alors en vogue de « La Main à la Pâte » qui semble voir « l'obstacle » non plus dans la connaissance commune mais dans la connaissance scientifique elle-même (p. 163) et une de B. Jolibert, « Obstacle et rupture idéologique. L'apprentissage des sciences selon Bachelard » (p. 95 et suivantes).

<sup>12</sup> Condorcet, qui avait le premier défini, à l'aube de la Révolution, les *éléments* dont on parle lorsqu'on dit *école élémentaire*, affirmait qu'on « enseigne dans les écoles ce qui est nécessaire à chaque individu pour *se conduire lui-même* et jouir de la plénitude de ses droits »<sup>12</sup>. L'école enseigne donc d'abord à *être*.

<sup>13</sup> Cf. sur ce point J. Lombard, *L'École et l'autorité*, L'Harmattan, Paris, 2003.

<sup>14</sup> C'est pourquoi l'aggravation des sanctions et des mesures disciplinaires n'est pas en soi une issue. On notera que discipline désigne aussi bien l'ordre dans l'école que tel ou tel compartiment du savoir.

en termes d'attention incessante, de mise en perspective chronologique et de compréhension du passé, d'acquisitions méthodologiques pratiquement illimitées, d'obligation de procéder à des choix raisonnés par rapport à une quantité de problèmes complexes de transposition d'une langue à l'autre, de confrontation et de vérification d'hypothèses à partir de jugements portés sur la vraisemblance et la cohérence du texte si ancien qui est à traduire - lequel souvent résiste et fait qu'on doit se battre avec lui dans une sorte de *corps à corps* passionné, formateur au plus haut point. La version latine et tous les exercices scolaires sont, justement en tant que *corps à corps* avec le savoir, des remparts contre le *zapping*, cette désastreuse combinaison moderne de fausse attention et d'instabilité qui est une puissante source de *contre-école*.

Il faut dire, en ce sens, que la *difficulté* des exercices et des activités scolaires est la principale garantie de leur efficacité éducative<sup>15</sup>. Par exemple, remplacer la dissertation philosophique par un système de questionnaires à choix multiples sur les auteurs, les œuvres et les thèmes de la philosophie, c'est en apparence transmettre des contenus *analogues*. Pour autant ce n'est pas proposer une formation *équivalente*, car rien ne peut égaler l'aventure de l'esprit que constituent la composition et l'écriture d'une dissertation. Il faut d'ailleurs se méfier de tout ce qui se présente comme plus *facile* car la facilité, cheval de Troie de la *contre-école*, ne rapporte qu'à proportion de la part d'effort qu'elle mobilise. Il n'existe sans doute pas de pire tentation pour l'école que celle d'une pédagogie de la *facilitation* qui compromet par avance la valeur éducative des acquisitions : les détours, les ruses et esquives pédagogiques de toute sorte peuvent sans doute rendre moins abrupt l'accès à la connaissance, mais on ne peut sans dommage reculer, atténuer, abréger ou simuler la *rencontre avec le savoir* sur laquelle repose *fondamentalement* l'action de l'école. La *facilitation* si souvent recherchée par bien des réformes n'est pas du tout une *démocratisation*, mais son image dégradée, caricaturale et en fin de compte inversée. *Démocratiser*, ce n'est pas assurer à chacun un facile et donc médiocre succès mais offrir à tous les bienfaits de la difficulté vaincue. Une solution tentante pour réduire les inégalités est à coup sûr *d'enseigner le moins possible*, car l'ignorance rassemble et le savoir distingue, mais cela entraîne que l'école, en perdant de vue sa tâche qui est *l'instruction*, tend à n'être plus qu'un lieu de vie, un simple projet de *socialisation* - et cette dérive est un aspect central de la *contre-école*, car la *contre-école*, c'est avant tout ce qui contribue à laisser, sous mille prétextes, les élèves *en jachère*.

Mais pensons d'abord aux avancées décisives que permet à chaque élève, jour après jour, la participation à des *leçons*, quels que soient la discipline et le niveau. Je dis bien des *leçons* et non de vagues débats en classe à partir de photocopies et sur le mode des *talkshows* télévisés. Une leçon, un cours - oui, même un cours *magistral*, quelle horreur ! - sont, contrairement à ce qu'on veut nous faire croire, des moments *d'interactivité* intense, même et surtout s'ils ont lieu dans le riche et paradoxal silence qu'est le silence de *l'attention*. N'oublions pas que toute *leçon*, quel qu'en soit l'objet,

---

<sup>15</sup> Sur la complémentarité des exercices et des leçons dans la démarche d'apprendre, voir les analyses du *Théétète* de Platon, 198 b-e (acquérir le savoir et *l'avoir en mains*, c'est-à-dire *apprendre de soi-même*).

est toujours quelque part la fille de la leçon originelle, la leçon de philosophie socratique, et qu'elle met donc en jeu les deux grands ressorts hérités de Socrate et des cyniques que sont l'*interpellation* et la *subversion* : une authentique leçon est celle qui nous interpelle et nous subvertit<sup>16</sup>. Elle n'est pas celle qui va simplement nous donner quelque chose à savoir, ce qui certes serait déjà beaucoup, mais celle qui nous *modifie*, autrement dit celle qui, même si c'est dans un champ minuscule par rapport au savoir humain, inverse subitement les rôles et pendant un fugitif mais triomphal moment fait de l'élève un maître, ne serait-ce que *le maître de lui-même* à travers le succès remporté. Une leçon digne de ce nom enseigne la force de l'approche raisonnée, la complémentarité des points de vue dans la quête du vrai, elle-même facteur d'acceptation des différences, l'importance de l'examen critique avant tout jugement, la maîtrise de soi comme condition de la maîtrise des difficultés à résoudre : on vérifie dans une vraie leçon que la *construction du savoir* est en même temps celle des *valeurs*, et c'est précisément ce qui la rend émancipatrice<sup>17</sup>. C'est pourquoi la formation des maîtres ne devrait consister qu'en une seule chose : apprendre à *faire des leçons*<sup>18</sup>.

En effet, la tâche du maître, comme l'ont bien rappelé les analyses de Britt-Mari Barth, ne se réduit pas à livrer habilement à l'apprenant ce qu'il doit apprendre, elle est de « développer chez celui qui apprend les processus même par lesquels le savoir s'élabore »<sup>19</sup>. C'est du reste ce qui fait justement de l'élève tout autre chose qu'un *apprenant*. En effet, le savoir est aussi indissociable du cheminement par lequel il a été établi que de la démarche qui conduira à son acquisition. À l'enseignant de mettre en place les situations dans lesquelles l'élève va construire un savoir nouveau qui sera le sien et qui ne dépendra plus de celui du maître : c'est pourquoi, notons-le au passage, l'Antiquité a posé la distinction encore indispensable et hautement significative aujourd'hui entre le maître *dominus*, le chef, le maître du domaine, par exemple, qui sans cesse travaille à maintenir ou à accroître son pouvoir (*dominus* a d'ailleurs donné *domination*), et le maître *magister*, le maître d'école, qui travaille au contraire à se rendre lui-même peu à peu inutile et comme tout modèle prépare à tout instant sa future et idéale absence. On voit à travers ces nuances lexicales que l'école n'est en aucune façon une entreprise puisqu'elle n'a pas de *dominus* mais des *magister*. Du reste, le ter-

<sup>16</sup> Cf. sur cette question J. Lombard, *La leçon de philosophie de Socrate à Epictète. Lecture des Entretiens*, Paris, L'Harmattan, 2017. Insistons sur ce point : il n'y a pas d'éducation ni de formation si la transmission n'est qu'une sorte de transfert neutre, comme celui qu'évoquait si plaisamment Socrate dans *Le Banquet* : « ce serait une bonne chose, Agathon, dit Socrate, si le savoir était de nature à s'écouler du plus plein au plus vide (...) comme l'eau s'écoule par l'intermédiaire d'un brin de laine de la coupe la plus pleine à la coupe la plus vide ». Platon souligne ici qu'une véritable transmission comporte toujours des risques, parce que le savoir ne doit pas être *déplacé* mais *reconstruit*.

<sup>17</sup> Ph. Meirieu définit en ce sens l'émancipation comme le « mouvement difficile par lequel le sujet s'approprie des objets culturels qui lui permettent de penser le monde autrement que comme un ensemble de situations insaisissables et de résoudre les problèmes, dans sa vie personnelle, dans son activité professionnelle comme dans l'exercice de la citoyenneté », *Le Choix d'éduquer*, pp. 125-131.

<sup>18</sup> La pédagogie authentique de la *leçon* tend à être supplantée par son contraire, celle de la *séquence*.

<sup>19</sup> Britt Mari Barth est notamment l'auteur de *L'Apprentissage de l'abstraction, Le Savoir en construction et Élève chercheur, enseignant médiateur – donner du sens aux savoirs* (Retz, Paris, et Chenelière, Montréal).

me d'*entreprise* est à présent l'objet d'une inflation verbale sans limites. Tel chef d'état n'hésitera pas à affirmer qu'il entend diriger son pays comme une entreprise, mais cela ne suffit évidemment jamais à faire d'aucune nation une entreprise. Et que tel chef de famille prétende conduire son petit monde à la manière d'une entreprise n'oblige pas non plus à identifier la cellule familiale à quelque entreprise que ce soit. De la même façon, on ne peut absolument pas dire de l'école qu'elle est une entreprise, même si tel chef d'établissement se vante de *gérer* son collège ou son lycée *comme* une entreprise. Dans cet usage métaphorique, le mot *entreprise* est antagoniste du mot *école* : il désigne un *anti-modèle* de l'école et même une forme de *contre-école*. En fait, l'entreprise et l'école ne sont pas du même monde, car l'entreprise vit sous le règne du *profit* (qui s'accapare) et l'école sous celui du *savoir* (qui se partage)<sup>20</sup>.

D'autre part, j'y reviens, c'est volontairement que j'ai choisi tout à l'heure, avec la version latine, un exemple qui peut sembler presque provoquant aujourd'hui, mais en réalité il ne l'est pas du tout et j'aurais pu tout aussi bien parler d'un problème de géométrie : ce que la version latine ou l'exercice de mathématiques ont la vertu de requérir et de faire naître, comme tout véritable exercice scolaire, c'est une démarche particulière qui entraîne et mobilise un progrès lui-même porteur d'autres avancées. On n'hésite plus aujourd'hui à le demander à ce que l'on appelle des *activités*, par exemple des ateliers informatiques, des clubs d'échecs, de la recherche documentaire ou même des séances de yoga, parce que cette pédagogie semble plus *ludique* et qu'il est à présent admis que *tout doit être ludique*, le jeu étant devenu en quelque sorte *l'arme absolue* du pédagogue. Pourtant, il n'en est rien. Certes, selon la belle formule de Pauline Kergomard lorsqu'elle a inventé au 19<sup>ème</sup> siècle la magnifique école maternelle française, « le jeu est le travail de l'enfant, c'est son métier, c'est sa vie ». Mais elle parlait là de la *petite enfance* et l'éducation a précisément pour fin d'instituer graduellement un rapport au monde qui ne soit plus seulement un jeu exploratoire mais une maîtrise de l'action et de la pensée et une mise en œuvre de la raison : en fait, le *plaisir du jeu* de l'enfant est aisément remplacé, dès que l'action éducative est conduite comme elle doit l'être, par un paradoxal *plaisir de l'effort* que les maîtres peuvent constater chaque jour et qui est infiniment plus créateur<sup>21</sup>. Et c'est ce passage en forme de révélation à soi qui est la finalité même de l'école - et *seulement* de l'école.

Encore faut-il pour cela que la marche au savoir reste au cœur de l'activité scolaire, c'est-à-dire que les modalités d'acquisition des connaissances ne viennent pas contrecarrer ou empêcher l'exercice de cette fonction éducative du savoir que nous venons de souligner<sup>22</sup>. Cela signifie que la vocation principale de l'école n'est pas du tout d'enseigner *en tant que tel ce qui est utile à la future vie d'adulte* mais d'enseigner à l'élève *ce qui le rendra adulte*, capable de s'approprier en permanence les connaissances dont il aura besoin, dont on sait aujourd'hui encore moins qu'hier ce qu'elles

<sup>20</sup> On peut dire aussi *de la raison* car le savoir est le contraire de l'ignorance mais aussi de la croyance.

<sup>21</sup> Les professeurs constatent tous les jours l'étonnant enthousiasme que créent chez beaucoup d'élèves des enseignements qu'on pourrait croire *a priori* rebutants, comme l'accentuation grecque ou la lecture de la sublime quoique difficile poésie du Moyen-Âge ou de la Renaissance, par exemple.

<sup>22</sup> Et il ne suffit pas, pour corriger un déficit dans une discipline, d'en ajouter une heure par quinzaine.

seront demain<sup>23</sup>. Or c'est souvent le contraire qui se produit : pour préparer, du moins le croit-on, de futurs citoyens avisés, on fait entrer à l'école pour transmission immédiate et sous couvert de *sensibilisation* - ce mot lui-même attestant qu'on ne s'adresse pas à la raison - les savoirs liés aux intérêts immédiats, voire aux partis-pris militants ou aux priorités administratives ou politiques du monde adulte. Certes, la diététique, l'humanitaire, l'écologie, la sauvegarde de la forêt, le nettoyage des plages, le patrimoine local, la connaissance de l'entreprise, la prévention des maladies de tous ordres, pour ne citer que quelques exemples et ne pas refaire la liste des actions de lutte contre tous les maux du monde dont on charge l'école, sont sans aucun doute de nobles causes. Mais on doit surtout s'inquiéter de voir l'école, sous prétexte d'*ouverture* - encore un concept flou<sup>24</sup> - toujours plus envahie d'activités qui exposent les élèves à un éblouissement du réel et qui diluent et contredisent l'action éducative, car seuls, comme le disait si bien Hannah Arendt, les *savoirs scolaires* peuvent être pour l'enfant les *représentants du monde*. Recevoir une éducation, disait-elle prophétiquement dans *La crise de la culture*, ce n'est pas acquérir les préjugés, les clichés ou les angoisses de son temps<sup>25</sup>. Nous voyons bien là le danger de *contre-école* que font courir la *pédagogie branchée* et le système de lubies éphémères dont semble être faite, de plus en plus, la *formation des maîtres*<sup>26</sup> - et surtout la pesante formation continue.

Cette dérive continuelle de l'école vers un apprentissage direct de la vie et des choses, justifiée par la recherche d'un ancrage de l'école *dans le concret* - car ici aussi le mythe du concret est florissant<sup>27</sup> - crée des conditions qui ne sont pas de nature à favoriser l'émergence d'un processus éducatif fondé sur le savoir. D'abord, le concret n'a certainement pas les vertus éducatives qu'on lui prête : tout au contraire, il est *ce qui appelle son contraire l'abstraction* : il requiert la mise en place d'une catégorisation en vue de son incorporation au *logos*, à la rationalité qui seule éduque<sup>28</sup>. Aux premiers temps de ce qu'on appelle - avec une nostalgie qui n'est pas sans fondement - *l'école de la République*, une sorte d'*attente des savoirs* facilitait l'action de l'école, mais à présent les pressions conjuguées des réalités économiques et sociales, des enjeux po-

<sup>23</sup> Voir par exemple l'enthousiasme éminemment formateur provoqué par la culture classique dans le film *Nous, Princesses de Clèves*, où des élèves de cités du nord de Marseille - et leurs familles - s'approprient magnifiquement le roman de Mme de La Fayette et y découvrent leurs propres passions.

<sup>24</sup> On n'abordera pas ici les risques que fait courir à l'école l'entrée de toutes sortes d'*intervenants*.

<sup>25</sup> Sur ces questions, cf. J. Lombard, *Hannah Arendt, éducation et modernité*, L'Harmattan, Paris, 2003.

<sup>26</sup> La *formation continue*, notamment, tend toujours davantage à former des « agents d'exécution » plutôt que des maîtres, danger déjà dénoncé par Alain, en ces termes même, il y a près d'un siècle. On peut mesurer cette chute en relisant l'éloge magnifique du maître qui est fait par Luther dans *Sur le devoir d'envoyer des enfants à l'école* (*Œuvres*, t. II, Gallimard, Paris, 2017, p. 430) : « considère comme une des plus grandes vertus sur terre celle qui consiste à éduquer avec dévouement les enfants d'autrui, ce que presque personne ne fait pour ses propres enfants ».

<sup>27</sup> Il existe une véritable mythologie dans la pédagogie du XXI<sup>ème</sup> siècle commençant, où figurent non seulement le *concret* mais divers fétiches tels que le *travail en équipe* (pour les maîtres), les *groupes* (pour les élèves), *l'interactivité*, le jeu (avec tout ce qui se doit d'être *ludique*), et depuis peu le *choc des savoirs*.

<sup>28</sup> Le concret oppose une forte résistance à l'interprétation et se prête mal à la compréhension du divers : Alain disait en ce sens l'importance de ce qu'il appelait la nécessaire *abstraction préliminaire* en pédagogie, et de fait l'obsession du concret est en pédagogie une illusion dommageable, voire fatale.

litiques et des menaces que fait peser l'internationalisation de la problématique scolaire ont créé une attente de résultats, une sorte d'exigence formelle de réussite qui assimile l'effet de l'activité scolaire à une production sur le mode de l'industrie, ouvrant la voie à un tournant libéral dont l'idée d'*étude* est la première victime. Car le néolibéralisme porte en lui un renoncement à l'idéal d'accès individuel au savoir et à la culture par une démarche laborieuse : former prioritairement dans la perspective de l'emploi, élaborer un *produit humain* qui réponde à l'attente économique, préfigurer le citoyen non plus de la cité idéale mais du monde de la consommation, ce n'est pas la même chose qu'émanciper par le savoir et encore moins rendre citoyen par cet « éveil de la raison » dont Alain faisait la première tâche de l'école. Et la belle idée de *service public d'éducation* sert trop souvent à accréditer l'existence d'une sorte de droit automatique au succès scolaire entendu comme une nouvelle prestation sociale<sup>29</sup>.

Voilà qui nous laisse entrevoir un autre aspect majeur de la *contre-école* : elle est tout ce qui modifie le sens ou la possibilité de l'école en saturant l'activité scolaire d'objectifs ou de pratiques qui la contredisent et en compromettent les effets. Ce qu'il faut dire d'emblée est que si la vocation de l'école n'est pas de *formater*, c'est-à-dire de conformer les élèves au modèle imposé par une société telle qu'elle est à un instant donné mais de les amener à hauteur d'homme par l'apprentissage du jugement et l'accès à l'intelligible à travers l'étude et la démarche rationnelle, alors il n'y a plus, à la limite, « d'école possible quand le monde n'est plus qu'un marché ». Je cite ici le livre *L'école ou le loisir de penser*, où Jacques Muglioni avait sonné l'alarme dès les années soixante sur le désastre de l'idéologie antirépublicaine d'adaptation de l'école à la demande sociale et aux exigences du marché, du maintien, au nom la prise en compte de la réalité des classes, des inégalités que l'école prétend combattre, et du renoncement à faire bénéficier tous les élèves de la « constitution d'un espace critique où les seules autorités sont la raison et l'expérience »<sup>30</sup>.

L'aspect le plus visible et sans doute le plus dommageable de ce phénomène est la confusion des *moyens* avec les *fins*, c'est-à-dire de ce que nous avons appelé pour commencer le *système* et le *processus*. Tout constat d'échec ou d'insuffisance de l'école appelle aujourd'hui un nouveau *changement de cap*, une nouvelle réforme ou, à tout le moins, une nouvelle chamarrure de vocables. On se contente, bien souvent, comme l'avait noté Alain Touraine, de « modifier l'organisation scolaire pour limiter [...] les effets négatifs de l'institution ». Autrement dit, *on veut soigner l'école avec ce qui l'a rendue malade*. Du coup, le débat s'enflamme toujours sur la taille des établissements et sur leur prétendue autonomie<sup>31</sup>, sur la répartition des activités, la gestion de l'hétérogénéité, d'où les « groupes de niveau » subitement réapparues, sur le cadre, temporel ou spatial, de l'activité scolaire, avec les fameux rythmes et calendriers, sur le poids

<sup>29</sup> D'ailleurs les sociologues nous montrent bien que les familles sont devenues « stratèges de leur consommation éducative », comme dit Robert Ballion dans *Consommateurs d'école*, Paris, Stock, 1982.

<sup>30</sup> C'est-à-dire d'une *liberté de penser* qui doit venir remplacer la *liberté de spontanéité*, celle-ci n'étant qu'une forme de docilité et d'intériorisation d'impératifs sociaux. Nous empruntons ici au livre de J. Muglioni et au compte-rendu synthétique de Catherine Kintzler dans *Mezetulle* le 10 novembre 2017.

<sup>31</sup> Il y aurait beaucoup à dire sur cette *autonomie* et sur la confusion qui s'y est introduite peu à peu.

du cartable, le prix des fournitures, la question des échanges entre l'administration et les parents, le port ou non de l'uniforme, la fonction de garderie de l'école, qui fait ajouter au temps proprement scolaire des activités dites « éducatives » dont la portée éducative n'est parfois pas plus garantie que la qualité de l'encadrement correspondant, tout cela sans jamais faire le point sur ce qu'on fait dans ce *système* sans cesse réaménagé. On voit donc revenir régulièrement à l'ordre du jour des projets de réorganisation du système scolaire, comme si la première urgence pour une école malade de l'oubli des savoirs pouvait être de modifier indéfiniment quelques modalités de la gestion du système ou quelques techniques de classe<sup>32</sup>. On oublie trop souvent ce précieux conseil de Platon dans *Les Lois* : il faut, dit-il, « éviter d'emboîter systématiquement le pas à l'innovation, car le changement est toujours ce qu'il y a de plus risqué, sauf si c'est vraiment celui d'une chose mauvaise en une meilleure »<sup>33</sup>.

Mais à présent le besoin d'innover à tout prix relève de la fuite en avant, de telle sorte que d'une certaine façon, l'école est surtout malade des remèdes qu'on lui applique. On dirait que, dans un monde où prévaut l'opinion médiatique habilement fabriquée, il faut à chaque instant que l'autorité compétente *prenne des mesures*, lance des projets d'action ou de réforme, modifie l'existant afin de paraître exister elle-même. De ce fait, le réseau scolaire est sans cesse lancé sur de nouvelles pistes et ne doit finalement son salut qu'à son inertie ou à son indocilité<sup>34</sup>. Constamment sollicitée par cet insatiable appétit du neuf, aujourd'hui aggravée par une espèce de fantasme du *retour à l'ordre*, l'école court le risque mortel d'être de moins en moins une institution vouée à l'éducation mais un *service d'accueil* des enfants et des adolescents<sup>35</sup>. L'éducatif se déplace ainsi graduellement du *scolaire* vers le *non-scolaire* et c'est tout juste, dans certains projets éducatifs, si les enseignants ne deviennent pas, malgré eux, la composante jugée la moins importante, la moins fiable, voire la plus suspecte, de ce qu'on appelle parce qu'il est de bon ton d'en parler la *communauté éducative*. Ce sera bientôt aux maîtres de mendier presque peureusement un *droit de regard* sur leurs écoles. Pendant ce temps, les parents qui le peuvent, offrent à leurs enfants le recours au privé ou au moins le *soutien scolaire*, dont le marché fleurit à proportion de la progressive *déscolarisation* de l'école. Et peu à peu les notes et les classements, dont l'élève pouvait jusque-là se saisir pour mesurer et donc pour accroître ses propres pro-

<sup>32</sup> Par exemple, en son temps, le slogan du *dégraissage du mammoth* a illustré parfaitement la confusion consistant à mettre sur le même plan les finalités du système et les décisions touchant à son fonctionnement, celles-ci n'ayant de sens que si elles leur sont subordonnées et ne pouvant, de toute manière, tenir lieu par elles-mêmes de pensée ou de politique éducative. D'autre part, la contradiction éclate souvent entre l'éducation et le service jamais achevé à rendre à une société asservie au circuit économique, tant au niveau de la production (il faut travailler tard, la nuit, le dimanche, etc.) qu'à celui de la consommation (il faut pouvoir emmener les enfants dans les grandes surfaces, prévoir des dates de vacances qui permettent le remplissage bien étalé des hôtels, campings, aires de loisir, etc.)

<sup>33</sup> Platon, *Lois*, 797 b - 798 d.

<sup>34</sup> Si l'école ne *résistait* pas, l'innovation permanente qu'on lui impose l'aurait depuis longtemps tuée.

<sup>35</sup> L'accent y est encore mis, sans doute, sur des connaissances à acquérir, mais la fonction et la visée de ces acquisitions sont perdues de vue. Par sa dimension d'inertie, cette pédagogie rapproche dangereusement l'éducatif de ce qu'on appelle dans d'autres structures, d'un mot glaçant, l'*occupationnel*.

grès, sont chassés de l'école et transférés au monde de la *Star Ac* et à tous ces spectaculaires concours médiatiques de danse et de chanson, revêtus d'apparences toujours plus *scolaires*, avec leurs jurys, leurs évaluations chiffrées et la pression continue de l'élimination utilisée pour attester du sérieux de la chose, montrant ainsi très clairement ce qui compte vraiment dans cette société de concurrence, « de calcul glacé et de profit déchaîné », comme dit Edgar Morin, et dont on tend à priver l'école, qui les avait inventés dans une perspective autrement noble d'*émulation*<sup>36</sup>, autre notion abandonnée. On comprend, à travers ce phénomène, l'inquiétant affaiblissement de l'école devant la pression du divertissement de masse créé par les médias techniciens<sup>37</sup>. Il n'y a donc rien de plus urgent pour l'école que d'être, si l'on peut dire, *rescolarisée*<sup>38</sup> et les ministres de l'éducation qui se succèdent ne disent peut-être pas autre chose, au fond, quand de loin en loin ils annoncent qu'il faudrait que l'école revienne aux *fondamentaux*, ce qui est l'aveu qu'elle se perd dans l'*accessoire*, ou, plus récemment, qu'il faut *un choc des savoirs*, objectif séduisant mais jamais défini et qui, tout comme l'horizon, s'éloigne à mesure qu'on avance.

Mais qu'on ne voie pas dans tout cela l'éloge nostalgique d'une éducation sévère. Il ne s'agit aucunement de déplorer la prise en compte des besoins et des intérêts qu'à tort ou à raison on croit être ceux des enfants ou des adolescents à un instant donné, ni de refuser de mettre l'élève « au centre du système », selon l'inévitable formule qui a connu naguère le succès. Encore faut-il s'entendre sur ce le sens de cette formule, devenue presque incantatoire. *Mettre l'élève au centre du système*, ne serait-ce pas surtout veiller à ce qu'il soit réellement le bénéficiaire de sa scolarité ? Le problème est d'assurer la transmission dont l'école a la charge *aux meilleures conditions*, c'est-à-dire sans la réduire à une transmission qui ne transmet presque plus et de ce fait n'éduque plus guère. Toute *activité* en effet n'a pas nécessairement un caractère *éducatif* : n'importe quelle activité plaisante ou divertissante ou favorisant les effets de groupe ne possède pas *ipso facto* la vertu d'éduquer. Le véritable pouvoir éducatif réside toujours dans la dimension proprement *scolaire* des activités. *Leçons, étude, exercices*, dont les noms semblent à présent si austères, sont en fait les vraies clés de la liberté.

Cependant tout cela impose de respecter la *condition enfantine*, car la prise en compte de l'enfance est depuis toujours le préalable à toute pédagogie. Mais là encore, c'est l'inverse que l'on tend à faire, par des pratiques qui reposent sur une perpétuelle confusion de l'enfant et de l'adulte : sous prétexte de préparer à la condition adulte, on la suppose réalisée, on la *met en scène*, oubliant que l'accession à la maturité ne peut s'appuyer sur le simple oubli de l'enfance ou sur sa mise entre parenthèses.

---

<sup>36</sup> On notera que l'*émulation* n'est pas la *concurrence* mais d'une certaine façon son contraire, puisqu'elle est une rivalité visant à l'amélioration de soi et non au simple dépassement de l'autre.

<sup>37</sup> Le divertissement de masse, en s'imposant sur le mode de la consommation, est « la négation de toute culture » : par exemple, dans la littérature exploitée industriellement, « un titre chasse l'autre », ce qui le met « sur le même plan que la savonnette ou le paquet de lessive », dit J.-L. Harouel (op. cit., p. 212), alors qu'il *s'ajoute* aux autres dans la littérature authentique.

<sup>38</sup> La problématique sans fin de l'uniforme à l'école est sans doute une manière de répondre formellement (mais évidemment de façon illusoire) à ce besoin de *rescolariser* l'école.

Par exemple, l'*imitation* (il n'y a pas d'autre mot) de l'action civique et politique dans des conseils municipaux ou généraux d'enfants, souvent mise en place en toute bonne foi avec la volonté d'éduquer - et relayée avec délectation par la presse - montre qu'on a perdu de vue que la pédagogie est avant tout l'art de *distinguer les étapes*. De la même façon, l'enfant est proclamé *philosophe* dès la maternelle parce qu'il exprime une interrogation sur tout qui est le propre de l'enfance (l'enfance est l'âge du pourquoi) et qu'il tient des propos étonnants, ou rafraîchissants, ou d'une profondeur naïve, auxquels l'adulte, souvent non philosophe lui-même, attribue un caractère magiquement philosophique<sup>39</sup> qui n'est évidemment qu'un leurre, car l'idée même d'une *philosophie spontanée* porte en elle une contradiction à la fois risible et triste.

De façon plus générale, comme on ne peut pas savoir tant qu'on n'a pas appris, les conséquences de l'*ignorance par défaut d'apprentissage* sont plus graves qu'on ne croit. Par exemple, dans l'échec scolaire ce n'est pas tant l'insuffisance des acquisitions qui est dommageable, car elle est par nature réparable. Ce qui est grave dans l'échec scolaire, c'est qu'il constitue un *état d'ignorance qui empêche d'apprendre*. Et c'est d'ailleurs sous le nom d'*enseignement de l'ignorance* que J.-C. Michéa a analysé les phénomènes qui affectent l'école d'aujourd'hui. Pour notre société, dit-il, ils sont moins « l'effet d'un dysfonctionnement regrettable [...] qu'une condition nécessaire de son expansion ». En somme, ce serait à *dessein* que l'école, ou plutôt la *contre-école* qui la remplace peu à peu, produirait les *ignorants-informés* dont la société a besoin, ces futures victimes du monde consumériste, qui seront détenteurs de *compétences* plutôt que de *connaissances* et pourront donc *être au courant* de tout et ne rien *savoir*.

En effet, si rien ne vient lui faire contrepoids, une telle *non-formation* place d'emblée celui qui l'a reçue en position de futur consommateur, soumis par avance à l'ordre établi. Elle le libère aussi pour le vaste champ des activités de substitution pathologiques comme par exemple le *harcèlement*, forme extrême de *contre-école* qui détruit l'école de l'intérieur<sup>40</sup> en niant le statut d'élève. Par ailleurs, le recours dans la classe à une pédagogie inspirée du spectacle télévisuel, la mise en place d'activités soi-disant *transversales* qui consistent à comparer ou à lier entre elles des choses qu'on ignore séparément, la tentation permanente, si actuelle, de *surfer sur les savoirs* conduisent à ces lacunes et à ces impasses. On voit ici les limites de la lancinante question des *méthodes pédagogiques* à laquelle on consacre une énergie disproportionnée. Des méthodes, il en faut, certes, mais on en trouve toujours et en tout cas ce n'est pas ce qui manque. Si la réussite des systèmes scolaires allait de pair avec le nombre et la

<sup>39</sup> Cf. sur ce point « La philosophie à l'école primaire ? » de B. Barthelmé, in J. Lombard, *L'école et la philosophie*, Paris, L'Harmattan, 2007, pp. 157-192 et B. Jolibert « Philosopher à l'école primaire ? », in *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, 2015-3, pp. 291-306.

<sup>40</sup> La constitution de ghettos scolaires, de systèmes d'exclusion et de rites de harcèlement, sont à rapprocher aussi de ce symptôme général qu'Alain Bentolila appelle le « rétrécissement linguistique ». On note que l'action même d'enseigner peut faire encourir à présent aux maîtres l'accusation de *harceler* ... D'autre part, toute question de *discipline* survenant à l'école revêt au moins en partie, en tant que l'école est chargée précisément de l'éducation, un caractère en quelque sorte « nosocomial », par analogie avec les maladies qui sont contractées de l'hôpital où on est supposé trouver soins et guérison.

subtilité des méthodes qui sont créées par les pédagogues, l'école serait partout triomphante. Il n'est donc sans doute pas aussi utile qu'on le croit de leur consacrer des expérimentations qui restent souvent sans suite et l'énergie qu'on leur consacre serait mieux utilisée dans la mise sous tension du système. La meilleure méthode est celle que l'élève invente dans l'effort que lui demande sa tâche scolaire, si elle est calibrée à cet effet. J'évoquerai ici un souvenir déjà ancien. Un jour, alors que, jeune inspecteur, j'étais consterné de l'état de désolation dans lequel j'avais trouvé une classe de cours préparatoire livrée aux excès d'une pédagogie prétendument libertaire, l'inspecteur général pour qui j'avais organisé cette visite dans une école des hauts de Saint-Paul me fit cette remarque à propos du maître dont nous avons vu la leçon de lecture : « quoi qu'il fasse », me dit-il, « *il ne les empêchera pas d'apprendre à lire* ».

De fait, ce n'est pas aux méthodes que tient la difficulté, mais aux contenus, c'est-à-dire au choix des savoirs à faire acquérir, auxquels on décide de conférer le statut de *savoir scolaire*. En effet, nous l'avons vu, *savoir que* n'est pas *savoir*, être *informé de* n'est pas *connaître*, *communiquer* n'est pas *transmettre* : les pseudo-savoirs n'apprennent pas à penser, ils ne permettent pas, pour reprendre la belle formule kantienne, de « s'orienter dans la pensée »<sup>41</sup>. Des connaissances en îlots, aléatoires, sans vertu critique, ne peuvent assurer l'accès ni à une interprétation du monde, ni à une culture commune ni à la citoyenneté véritable, dont seule l'éducation par le savoir peut donner l'espérance. Une école livrée aux pseudo-savoirs, devenue un vaste *foyer occupationnel* répond mieux, il est vrai, aux attentes d'un monde du profit et du spectacle. Ce déficit de savoirs authentiques a été analysé sous le nom d'école *décultrée*, c'est-à-dire frappée par une « dislocation systématique de la transmission des savoirs ». Le souci de réaliser non pas l'égalité des chances voulue par l'idéal démocratique mais l'égalité des bénéfices apparents de la scolarité conduit à mettre l'accent sur les objectifs de socialisation et de convivialité plutôt que sur la formation intellectuelle, plus révélatrice d'inégalités. La pédagogie bavarde préfère donc les sorties, les débats sur des sujets à la mode ou la vague constitution de dossiers aux enseignements véritables dont les exigences et donc les effets sont tout autres. De même, on sait à présent qu'il ne peut pas y avoir de baccalauréat vraiment *new look* sans un *grand oral*<sup>42</sup>.

En outre, tous ces renoncements accentuent symboliquement la perte d'autorité du professeur, qui est le représentant de ces savoirs abandonnés, et ils accréditent, à terme, une conception de l'activité en classe qui détruit graduellement la notion de *travail scolaire*. Tout se passe comme si on avait décidé, d'« enseigner la jeunesse aux jeunes », selon le mot de Finkielkraut, de les maintenir en quelque sorte *en l'état*, de leur faire oublier, avec leur condition d'élèves, ce qui fait l'ambition et le sens même

<sup>41</sup> Cf. sur ce point B. Vandewalle, « Éducation, science et superstition dans la philosophie de Kant », in J. Lombard (dir.), *L'école et les sciences*, Paris, L'Harmattan, 2005, p. 77 sq.

<sup>42</sup> Il y a eu au XIXe siècle un grand oral du baccalauréat : cf. ce passage de Jules Vallès dans *Le Bachelier* (1881), où faute de savoir combien il existe de *facultés de l'âme*, « M. Vingtras est appelé à se présenter à une autre session » : c'est qu'il ne s'agissait pas alors de produire une *bonne impression* digne d'un entretien d'embauche mais de montrer la *maîtrise d'un savoir*. En outre, le *grand oral* actuel de quelques minutes et non anonyme compte deux fois plus que l'épreuve de philo anonyme et durant 4 heures.

de l'école. Le versant éducatif de la *contre-culture* qu'a dénoncée Jean-Louis Harouel<sup>43</sup> est précisément cette *contre-école* : on voit bien qu'à la subversion contemporaine de la culture par une pseudo-culture médiatique correspond, à l'école, celle des savoirs fondateurs par les pseudo-savoirs. Car tout savoir, nous l'avons vu, n'est pas susceptible d'être un savoir scolaire. Un savoir scolaire est porteur d'une cohérence avec d'autres savoirs : la culture scolaire n'est pas faite d'éléments qui s'additionnent, elle est un ensemble à la fois *structuré et structurant* et ce ne sont pas n'importe quels savoirs qui ont de telles vertus<sup>44</sup>. L'usage intensif du mot *culturel* et le repli corrélatif du mot *cultivé* soulignent la *chosification* de la culture dont l'école aussi est affectée. Ce n'est plus dans le regard que je suis capable de porter sur un tableau, dans la manière dont je lis un texte, ou dans ce que ce tableau et ce texte vont en retour m'apporter qui me fasse mieux voir et mieux lire, que réside la culture. Ce sont à présent les *objets* eux-mêmes qui sont décrétés culturels ou non. Il y a donc des « activités culturelles », des « animations culturelles », des « produits culturels », et il y a même, selon l'oxymore à la mode, une « industrie de la culture ». On décerne ainsi le label *culturel* à ce qui relève du seul divertissement et même à de simples habitudes de vie proclamées « cultures ». Il n'y a dès lors plus de place pour la culture comme accès au savoir, comme démarche qui s'enrichit indéfiniment de ses propres conquêtes<sup>45</sup>.

La véritable question, à propos de l'avenir de l'éducation, est donc de savoir si l'école poursuivra encore demain les objectifs qui sont sa raison d'être ou si, comme certains semblent le recommander, elle se transformera en une sorte de *parc d'attractions scolaires* et deviendra un service commun chargé d'organiser l'*être-ensemble* de la jeunesse dans l'attente de son « insertion » finale dans le règne de la consommation, ce dont, par parenthèse, le stage en entreprise en classe de seconde, fruit de l'obsession de l'entreprise qui s'est emparée de l'éducation, constitue une redoutable anticipation. En d'autres termes, si elle assurera encore une fonction que l'on pourra appeler *éducation*, ou bien si - autres temps, autres besoins - elle sera, à tous les sens du terme, *dénaturée*, rendue étrangère à l'idée de la vertu intellectuelle, civique et morale des savoirs dont elle était née et qui la définissait et si, pour finir, elle n'aura plus d'école que le nom, ultime vestige d'un idéal perdu : autrement dit, si la *contre-école*, après l'avoir méthodiquement dissoute, sera sous nos yeux devenue l'école à sa place.

On voit ainsi comment l'école humaniste est peut-être en route vers sa propre destruction, réalisant la prophétie de Hannah Arendt : « la société de masse détruit

<sup>43</sup> Cf. J.-L. Harouel, *Culture et contre-cultures*, Paris, PUF, 1994.

<sup>44</sup> En ce sens, l'enjeu de toute éducation, *interculturelle* ou non, est fondamentalement la capacité de concilier l'identité des élèves et l'universalité des savoirs.

<sup>45</sup> Pour ceux qui, victimes de cette nouvelle culture *chosifiée* (la culture étant passée, en quelque sorte, du sujet à l'objet) n'auront pas découvert dans l'étude la quête individuelle dont l'authentique culture est faite, l'interrogation du monde et de soi sera dès lors, et pour toujours, une difficile épreuve. Là encore ce n'est pas la *modernisation* de l'école qui est en cause mais le maintien ou l'abandon de ce qui constitue l'école. L'utilisation des « nouvelles technologies », qui graduellement s'impose - et à juste titre - dans tous les compartiments de l'appareil scolaire, n'est pas en elle-même un facteur d'irrespect envers le savoir. Au contraire, le vrai défi de ces technologies est de réussir à élaborer une offre pédagogique qui préserve la fonction générale de formation par les savoirs, quel qu'en soit le support.

tout ce qu'elle touche ». Depuis que nous avons *transféré l'autorité au monde enfant*, disait-elle à ce sujet, les élèves eux-mêmes sont potentiellement une forme de *contre-école*<sup>46</sup>. Pourtant, redisons-le, face aux périls que porte en elle la *contre-école*, seule l'école permet de vivre sous la seule autorité du savoir<sup>47</sup>, dans cette *scholè* originelle, à la fois source et effet de la liberté, qui à présent manque tant à la cité. Et si pour cette raison ce que j'appelle la *rescolarisation* de l'école est un enjeu fondamental, c'est parce que l'école est le seul lieu du monde et le seul moment de l'existence où chacun est *protégé de l'affairement*, c'est-à-dire authentiquement libre<sup>48</sup>. Il faut prendre garde à ceci en effet : à l'école, l'élève se trouve dans une situation qui est absolument unique puisqu'il n'est et ne doit être traité ni comme un client, ni comme un contribuable, ni comme un électeur - ce qui ne lui arrivera plus jamais. Épictète disait déjà en ce sens qu'*aller à l'école* est « la seule façon dont les hommes se libèrent »<sup>49</sup>. C'est ce qui fait, me semble-t-il, l'importance de la frontière que j'ai tenté de tracer entre *école* et *contre-école*<sup>50</sup> : son franchissement est à prendre comme une alerte, comme ce que Michel Foucault appelait un « *évènement qui fait rage* »<sup>51</sup>, et à l'heure où le monde lui-même est une vaste *contre-école*, comme un signe avant-coureur d'effondrement<sup>52</sup>.

---

<sup>46</sup> Les élèves appliquent plus que jamais le slogan d'une chaîne de fast-food « *venez comme vous êtes* ».

<sup>47</sup> Hannah Arendt ajoutait que « la crise générale qui s'est abattue sur le monde moderne et qui atteint presque toutes les branches de l'activité humaine » concerne l'école plus que toute autre institution, parce que « par sa nature même, l'éducation ne peut faire fi ni de l'autorité ni de la tradition et qu'elle doit cependant s'exercer dans un monde qui n'est plus structuré par l'autorité ni retenu par la tradition ». Le « déclin éducatif » qui a frappé les Etats-Unis dans les années 60 a gagné l'Occident tout entier, comme l'a bien montré par exemple Emmanuel Todd, et on le constate clairement aujourd'hui. On voit bien, là, que l'*autorité* dont on ne cesse d'annoncer ou d'exiger le rétablissement à l'école doit être celle du savoir et non pas celle du maître, qui en est le représentant.

<sup>48</sup> Au sens où « la liberté est la tâche infinie de la rationalité », disait Christiane Menasseyre dans « Instaurer l'école, cœur de la cité, lieu de vraie liberté », in J. Lombard (dir.), *L'école et la cité*, Paris, L'Harmattan, 2000, p. 35 sq.

<sup>49</sup> Épictète, *Entretiens*, III, 26, 38-39.

<sup>50</sup> Le présent texte reprend quelques éléments d'un article de J. Lombard dans les *Cahiers Rationalistes* (n° 625, 2013). Cet article évoquait l'importante question du rôle joué par l'évaluation, qu'on ne peut examiner ici. Dans notre monde scientifique, on tente de justifier par une apparence de science cette espèce de révolution que nous avons évoquée, où l'école, à travers la *contre-école*, se nie elle-même. C'est la fonction de l'*évaluation*, cette idéologie travestie en système scientifique qui s'est emparée du monde néolibéral et qui fait en définitive le lit de la *contre-école*. L'enquête PISA correspond à des intentions claires : il s'agit, à travers le paradigme de la *compétence*, de rendre marginale la *connaissance*, de remplacer les savoirs par leur mise en œuvre, c'est-à-dire de substituer la visée du rendement à celle de la culture, et l'asservissement réclamé par le monde de la production à l'action libératrice de l'école. C'est en fin de compte le moyen « par lequel le pouvoir (politique ou administratif) exerce son empire sur les savoirs et prétend fournir la norme du vrai » en éducation (*Revue Cités*, 2009/1, n° 37, « L'idéologie de l'évaluation »).

<sup>51</sup> Michel Foucault, *Le Discours philosophique*, Seuil-Gallimard, Paris, 2023, p. 13. Il s'agit dans ce passage de définir la fonction de la philosophie comme *entreprise de diagnostic*.

<sup>52</sup> Sur l'idée d'*effondrement*, utile pour penser la destruction implosive de l'école, cf., sous réserve bien entendu des adaptations liées aux spécificités des domaines concernés, le livre contesté sur certains points mais éclairant méthodologiquement de Jared Diamond, *Effondrement*, Paris, Gallimard, 2006.