

Nathalie Bulle (2001), « Vraie et fausse démocratisation de l'école », *Sociétal*,
n°34, p.26-30.

VRAIE ET FAUSSE DEMOCRATISATION DE L'ÉCOLE

La rhétorique qui, en France, accompagne le discours réformateur sur l'école occulte les véritables enjeux de l'avenir du système éducatif. Elle déplace insidieusement les débats sur le plan des fins, alors qu'en fait c'est bien sur les moyens que portent les alternatives en matière d'enseignement et de structures scolaires. Il ne s'agit pas de choisir *pour ou contre* la démocratie, *pour ou contre* la modernité, l'enfance, etc. Il s'agit de déterminer comment l'école peut servir au mieux les besoins éducatifs des individus¹.

Or, le plus souvent, les solutions proposées se réfèrent abusivement à des *choix de société*, et sont traitées comme tels. Le résultat est que toute investigation scientifique, toute idée, toute action qui ne va pas dans leur sens est automatiquement associée, sans autre forme de procès, aux valeurs, croyances et intérêts d'un groupe social spécifique, et se voit au mieux marginalisée, au pire diabolisée. On peut, sans exagérer, parler de « manipulation » de l'opinion dès lors que les transformations de l'école se réclament péremptoirement des « valeurs sociales », car une telle proclamation évince toute analyse objective.

Certes, doit-on s'empresser d'ajouter, les valeurs sociales sont bien en jeu, mais d'une façon plus subtile. A cet égard, l'ensemble du discours sur l'école est biaisé et défie les esprits les plus perspicaces. On peut prendre l'exemple du débat, très actuel, entre défenseurs d'un enseignement fondé sur les *disciplines* et défenseurs du *pédocentrisme*, qui prétend « mettre l'élève au centre du système éducatif ». Ces controverses n'opposent pas, comme on le dit trop souvent, deux types de pédagogie propres à deux types de société – les sociétés structurées par l'autorité d'un côté, les

¹ Cf. en particulier à ce sujet R.Boudon, N.Bulle, M.Cherkaoui (dir.), *Ecole et société. Les paradoxes de la démocratie*, Paris, PUF, 2001 ; G.Coq, *La démocratie rend-elle l'éducation impossible ?* Paris, Cerf, 1999 ; L.Jaffro, J.B. Rauzy, *L'école désœuvrée*, Paris, Flammarion, 1999 ; D. Kambouchner, *Une école contre l'autre*,

sociétés démocratiques libérales de l'autre ; elles ne confrontent pas les préférences conservatrices des *gardiens du temple* aux velléités émancipatrices des *modernes* ; elles ne mettent pas en balance, d'un côté, les fonctions assimilatrices de la *mémoire*, et de l'autre celles, adaptatrices, de la *raison* en acte. Ces oppositions fallacieuses masquent le véritable enjeu, celui des missions mêmes de l'enseignement. Le désaccord porte, en fait, sur le rôle des disciplines scolaires dans la formation générale : la conception des premiers est *formatrice*, celle des seconds simplement *initiatrice*.

Deux débats révélateurs

On le voit, aujourd'hui, à propos de la réforme des programmes de philosophie. La résistance qu'elle suscite chez la très grande majorité des enseignants de cette discipline est un fait dont la signification ne doit pas être sous-estimée, ni déformée. Cette résistance n'est pas, comme le prétendent les promoteurs de la réforme, l'expression d'une intolérance et d'un conservatisme égoïste face à des mesures visant à tenir compte de la massification des lycées (les anciens programmes datent de 1973) et de l'évolution de la discipline. Sur quoi portent les transformations proposées ? Elles donnent une place prépondérante aux questions dites « à ancrage contemporain », telles que « Droits de l'homme et démocratie » ou « Religion et modernité ». Par ailleurs, elles font appel à un couplage systématique des notions étudiées, du type « Langage et communication », « Histoire et progrès » qui, comme on l'a justement souligné « prédétermine trop le sens de la réflexion et l'enferme dans un traitement unique et uniforme ». Alors que le contenu classique de l'enseignement de la philosophie concerne les problèmes humains les plus profonds, les nouvelles problématiques, orientées vers l'éthique et le politique, seront d'autant moins appréhendées par les jeunes qu'ils auront été moins préparés à en saisir les enjeux.

Il n'y a rien de moins conservateur et de moins égoïste que de se révolter pour la liberté intellectuelle d'autrui et, ce qui est plus important, pour l'apprentissage de la liberté intellectuelle qui

faisait la force de l'enseignement français de la philosophie. Or comme le soulignent et comme l'ont exprimé les milliers d'experts, spécialistes de leur discipline et pédagogues que sont les professeurs de philosophie², « imposer d'autorité aux professeurs des problématiques empruntées » et « exposer les élèves à un exercice de récitation de masse », cela ne signifie pas *renforcer* cet enseignement, mais le condamner en faveur d'une entreprise d'endoctrinement à peine voilée. Ces évolutions ne sont pas inéluctables, et leur remise en cause officielle, grâce à une ultime mobilisation des professeurs à l'occasion du baccalauréat (juin 2001), en offre la preuve.

De même pour l'enseignement du français. Dès la rentrée 2002, les trois cycles de maternelle et d'élémentaire proposeront de nouveaux programmes, centrés sur la maîtrise de la langue et l'éducation civique. On nous assure du bien fondé d'une telle orientation en rappelant que 10% à 15% des enfants ne savent ni lire ni écrire à l'entrée en sixième. Mais les pouvoirs publics ont le secret de la réforme paradoxale. Jean Hébrard, inspecteur général en charge du premier degré, déclare que « la maîtrise du langage est si importante qu'elle ne dispose d'aucun horaire »³... L'apprentissage du français se fera ainsi de manière transversale, concurremment à celui des autres disciplines qui, prenant sur le volume horaire du français, disposeront elles-mêmes d'un temps plus long. La logique de la réforme est, peut-on traduire, la suivante : on abandonne un apprentissage « disciplinaire » que l'on décrète aride et fastidieux, et l'on fait du français une *activité pédagogique*, c'est-à-dire une activité pratique, concrète, en situation. On n'enseignera pas *la* grammaire, mais *une* grammaire « utile, qui ne soit pas répétitive pour ne pas être ennuyeuse »⁴. On peut expliciter encore : l'apprentissage *actif* du français ne se définit pas par plus d'*activité* dans cette matière, mais par une activité qui n'a pas pour fin l'acquisition du français, et qui entend développer une certaine intelligence de la pratique sans l'intelligence du savoir. On fera donc plus de français, mais parce que, justement, on en fera moins !

² Cf. M.Fichant, D. Kambouchner, « On ne change pas une discipline par décret », *Le Monde*, 10 février 2001 ; C. Chauviré, M. Fichant, H. Roudier de Lara et alii, « Une 'question à ancrage contemporain' : Démocratie et Philosophie », *Le Figaro*, 3 mai 2001.

³ Cf. *Le Monde de l'éducation*, n°293, juin 2001, p.55.

⁴ *Ibid.* p.55.

L'hétérogénéité de la population scolaire est sans conteste à l'origine des changements éducatifs en cause. C'est pourquoi, pour en clarifier les enjeux, on peut opposer deux modèles très généraux de démocratisation de l'école : la démocratisation *par la formation intellectuelle et la transmission culturelle* et la démocratisation *par la massification*. Ces deux modèles rendent compte d'une ouverture générale de l'école, mais ils se différencient par les principes autour desquels ils sont structurés. Le premier s'appuie sur des valeurs éducatives, le second accorde la primauté à l'égalité des conditions au sein de l'institution. A chacun d'eux se rattachent un certain nombre d'idées et de conceptions interdépendantes, qui ne sont pas évaluables au regard d'un prétendu choix de société, mais au regard des critères du vrai et du faux. On peut, très succinctement, examiner leurs implications sur quatre plans fondamentaux.

L'école : institution ou microcosme ?

D'après le premier mode de démocratisation, l'école est une *institution éducative*⁵ (et non une administration, ni une organisation). Elle ne saurait être conçue en référence directe au modèle de la société dans son ensemble. En remplissant son rôle de formation intellectuelle et de transmission d'un héritage culturel, elle permet aux individus de développer leurs facultés rationnelles – et de devenir, en outre, professionnellement adaptables. Pour assurer cette transmission, un rapport pédagogique nécessairement dissymétrique existe entre le maître et l'élève. Mais, à la base, cette dissymétrie est d'ordre contractuel, comme le sont tous les rapports d'autorité en démocratie. Elle n'est pas assurée par le rôle institutionnel de l'enseignant, puisqu'elle repose, *in fine*, sur l'assentiment de ceux qu'il éduque. Elle dépend des facultés mêmes du maître : ses qualités humaines et intellectuelles, sa maîtrise de la discipline qu'il enseigne, sont des conditions de réussite de l'enseignement.

Le modèle de démocratisation par la massification conçoit au contraire l'école comme un microcosme, voire comme un prototype, de la société dans son ensemble. Il repose sur l'idée que l'organisation et les relations sociales au sein de l'école produisent et reproduisent celles qui existent

⁵ Ce point est développé par Guy Coq, « La démocratie condamne-t-elle l'école à la crise ? » in R. Boudon, N. Bulle, M. Cherkaoui (dir.) *Ecole et société. Les paradoxes de la démocratie*, Paris, PUF, 2000.

au sein de la société. Régulation des activités scolaires et pratiques pédagogiques sont supposées préparer les jeunes à l'ordre économique et social⁶. Ce modèle accrédite les conceptions communes qui lient l'éducation traditionnelle, didactique, avec l'autoritarisme politique, et l'éducation progressive et libérale avec la démocratie. La dissymétrie de la relation pédagogique est considérée comme une atteinte à l'égalité fondamentale entre tous les individus en démocratie : le maître doit devenir un *accompagnateur*. Le développement intellectuel et cognitif au sein de l'école est alors réputé dépendre aussi des interactions entre pairs. Le mot clé de l'action pédagogique n'est pas *transmission*, mais *interaction*.

La pédagogie : les disciplines ou le « vécu » ?

Dans le premier modèle de démocratisation, l'action pédagogique vise une compréhension progressive de la logique des disciplines. La ligne de structuration de l'enseignement va des formes plus accomplies du savoir vers l'individu. Ce dernier, grâce à la pluralité des disciplines enseignées, est en mesure d'accroître ses capacités d'adaptation et d'apprentissage, mais c'est lui seul qui en assure continûment la synthèse originale.

En revanche, dans le modèle de démocratisation par la massification, l'action pédagogique vise une rationalisation immédiate des expériences individuelles. La ligne de structuration de l'enseignement va des formes éparses de l'expérience vécue vers leur organisation, soutenue par les savoirs disciplinaires – de préférence combinés sous forme interdisciplinaire. Le sociologue britannique Bernstein⁷, dont l'approche n'est pas sans liens avec le néo-marxisme, distingue deux types d'organisation scolaire. Dans l'un, les différents domaines de connaissances sont clairement séparés, et les relations entre savoirs sont structurées plutôt hiérarchiquement. Dans l'autre, on tend à lier les savoirs entre eux et à gommer les frontières entre disciplines, ces dernières entretenant entre

⁶ De tels rapports sont classiquement développés par les analyses néo-marxistes de l'école. Cf. S. Bowles, H. Gintis, *Schooling in Capitalist America. Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*, New York, Basic Books, 1976.

⁷ B. Bernstein, *Class, Codes and Control*, London, Routledge & Kegan Paul, 1971-1975, 3 vol.

elles des relations « horizontales ». Ces deux types d'organisation scolaire seraient fonctionnellement liés à la nature de la division du travail dans la société et au sein de l'institution : le premier caractériserait une société fondée sur des relations de pouvoir inégalitaires, le second une société démocratique. C'est pourquoi les changements dans la structure et la distribution du pouvoir justifient, selon Bernstein, le passage du premier type au second.

Ce sont ces orientations qui sont préconisées dans les différents rapports et projets, et qu'intègrent les réformes dont il a été question plus haut. Sans que les logiques disciplinaires soient mises en cause de manière frontale, le « décloisonnement des disciplines » par l'interdisciplinarité, le rapport au réel, l'instrumentalisation des savoirs scolaires sont tenus pour des enjeux de la motivation des élèves et définissent largement l'évolution du collège⁸.

Dans un ouvrage sociologique fondé sur une enquête auprès des lycéens, on peut lire que « les savoirs ne font pas sens en eux-mêmes, parce qu'ils ne sont pas objets de valeur en soi et ne s'inscrivent pas dans un processus de développement cognitif et symbolique. Les savoirs qui feraient sens devraient, pour nombre d'élèves, être des savoirs 'instruments pour agir sur le monde' (...). Ils devraient ouvrir à la connaissance de soi, des autres et de l'environnement, et développer des capacités d'action »⁹. L'accès à des univers d'objets intellectuels est supposé « hors champ ». Dans un autre ouvrage récent¹⁰, les auteurs décrivent une expérience pédagogique réalisée dans une classe de seconde, expérience dont l'objectif était *d'apprendre à se repérer dans l'espace et le temps*. « Au premier trimestre, l'objectif est développé à travers l'étude du thème de l'île. En cours de français, dix séances sont consacrées à ce thème. En cours d'histoire-géographie, les élèves réalisent des dossiers sur différentes îles, étudient la cartographie », etc.

Comme l'exprime Alain, que l'on hésite à citer tant il incarne l'« universalisme » républicain aujourd'hui banni de l'école, il n'y a aucune lumière pour l'esprit à chaque fois que l'école prétend établir un rapport direct de l'enfant à l'expérience. Ce rapport direct est un leurre, parce que notre

⁸ F.Dubet, A.Bergounioux, M.Duru-Bellat, R.F. Gauthier, *Le collège de l'an 2000, Rapport à la ministre déléguée chargée de l'enseignement scolaire*, Paris, La documentation française, 1999.

⁹ *Lycées, lycéens, savoirs. Eléments de réflexion*, Paris, INRP, 1998, p. 42.

¹⁰ A.Cohen, M.A. Hugon, *Nouveaux lycéens, nouveaux pédagogues*, Paris, L'Harmattan, 1995, p.174-182.

appréhension rationnelle du monde est médiatisée par la connaissance que nous en avons. Qui plus est, le développement rationnel procède du « simple et abstrait » vers le « concret et individuel ». « L'identité est d'abord connue, plus tard les différences ; et le langage conduit aussitôt le petit homme à un suprême abstrait, d'où il devra redescendre sous la pression de l'expérience et de l'ordre extérieur, tardifs instituteurs. D'où il suit que toutes nos conceptions, sans en excepter aucune, doivent porter la double marque de l'ordre humain et de l'abstraction préliminaire »¹¹. Cette appréhension rationnelle du monde, lente et progressive conquête de la pensée humaine, ne peut être induite de l'expérience vécue : « Tel canard qui barbote est un monde d'un instant, que Darwin ne peut saisir tout ; mais Darwin, par ses idées, l'aurait saisi mieux que moi. Et les idées de Darwin sont filles de celles qui ont précédé selon l'ordre de raison. »¹²

Culture générale ou « culture commune » ?

Une autre caractéristique du modèle de démocratisation par la formation intellectuelle et la transmission culturelle est son attachement à la constitution d'une culture générale solide, quels que soient les destins professionnels. Mais, là encore, il faut s'entendre, car le modèle de démocratisation par la massification se défend de n'avoir pas de finalité culturelle générale. Cependant, ce qu'il veut promouvoir n'est pas une « culture générale », mais une « culture commune ». Ainsi, le rapport sur le collège de l'an 2000¹³, réalisé à partir d'une vaste consultation, est bâti sur l'idée que les valeurs d'intégration et de solidarité constituent le socle du collège unique. La définition des « contours de l'ensemble commun des savoirs, des compétences et des valeurs qui doivent unir toute une classe d'âge » est considérée comme un enjeu majeur. Il s'agit de concevoir « des enseignements intellectuellement accessibles à la totalité d'une classe d'âge, et qui soient à même de capter l'intérêt de tous les élèves »¹⁴.

¹¹ Alain (1932), *Propos sur l'éducation*, Paris, PUF, 1986, p.82.

¹² *Ibid.* p.79.

¹³ F.Dubet, A.Bergounioux, M. Duru-Bellat, R.F. Gauthier, déjà cité.

¹⁴ *Ibid.* p.12.

Ce concept de « culture commune », autour duquel les missions de l'enseignement secondaire tendent à être recomposées, est développé en France tout particulièrement par le pédagogue Philippe Meirieu. D'après le principe 7 de son rapport de mai 1998, « une culture commune est définie nationalement sur proposition du Conseil national des programmes pour tous les élèves de lycée, quels que soient leur filière, leur série et le choix de leurs options. Elle est formulée en termes d'objectifs de fin de lycée et constitue une référence unique pour tous les établissements d'enseignement général, technologique, professionnel et agricole, publics et privés ». Accessible à tous et dispensée de manière strictement égalitaire, la « culture commune » est conçue non pas pour la formation intellectuelle des jeunes, mais pour leur socialisation, sous l'égide d'une *pensée unique* vouée à produire sur mesure des citoyens supposés faire librement ce que l'on attend d'eux.

Aux Etats-Unis aussi, c'est par la définition d'une « éducation générale » que la démocratisation des *high schools* (où est dispensé l'enseignement de niveau secondaire) a été envisagée dans la première moitié du siècle. Néanmoins, cette « éducation générale » était plus particulièrement réservée à ceux, nombreux, que l'on ne jugeait capables de suivre ni les *curricula* académiques, ni les *curricula* professionnels. Elle se révéla d'une piètre valeur pédagogique, et son impact sur l'enseignement américain fut catastrophique.

L'« éducation générale » selon la conception américaine, et la « culture commune » selon la conception française, ne sont pas orientées vers la maîtrise de connaissances pouvant être prolongées par des spécialisations, mais vers l'acquisition d'attitudes, de savoirs et de techniques qui permettent de vivre bien en société. Elles s'évaluent en termes de *performances* et de *comportements*, et non en termes d'*acquis*. Conçus pour les besoins de non-spécialistes, les programmes qui en découlent sont orientés vers l'application de principes plutôt que vers l'acquisition de connaissances. Ils sont interdisciplinaires, servant non pas la logique intrinsèque des disciplines, mais la psychologie de l'expérience humaine quotidienne.

Ouverture et égalité

Enfin, d'après notre premier modèle (formation intellectuelle et transmission culturelle), la démocratisation de l'école consiste à rendre les cursus et enseignements suffisamment ouverts et accessibles, grâce à des passerelles diverses et souples. Il n'est pas très important qu'un élève ignore telle ou telle partie du programme pour pouvoir suivre un cours avec des élèves plus avancés. Il est en revanche lourd de conséquences d'édulcorer les enseignements de leurs difficultés supposées, sous prétexte de s'adapter à un public scolaire hétérogène. Il faut résister, comme l'écrit Gramsci, « à la tentation de rendre facile ce qui ne peut l'être sans qu'on le dénature ». C'est à l'intérieur d'elle-même que l'école institue une mobilité, en permettant aux élèves de se développer à des rythmes différents, avec des charges de cours éventuellement différentes.

En outre, si les enfants ne sont pas égaux devant l'école, c'est pour des raisons en grande partie autres que celles avancées habituellement pour justifier les transformations pédagogiques : les dispositions culturelles. Ainsi, dans leurs choix scolaires, les individus et les familles sont influencés par leur position dans l'« échelle sociale ». Cette influence, dont les effets se cumulent, prend une importance considérable. Elle peut cependant varier en fonction des types d'organisation institutionnelle. Selon Boudon, elle est d'autant moins contrôlable que le système scolaire tend « à considérer les notions d'aptitude, de performance, de résultats ou de mérite comme des archaïsmes condamnés par le sens de l'histoire »¹⁵. Les analyses sociologiques les plus sérieuses montrent du reste que les écoles qui permettent d'en diminuer le plus efficacement les effets sont celles qui mettent l'accent sur la discipline, les savoirs académiques, la clarté des normes scolaires et les résultats des élèves.

Le modèle de démocratisation par la massification identifie au contraire l'égalité des chances à l'égalité des conditions tout au long du cursus secondaire. C'est pourquoi la progression de ce modèle en France peut être caractérisée par deux grandes tendances : la « primarisation » du collège et la « spécialisation » des filières du lycée. D'une part, la formation générale est, dans la logique de massification, conçue sur un mode égalitaire et dispensée identiquement à tous. Elle est recomposée

¹⁵ Cf. R.Boudon, « Les causes de l'inégalité des chances scolaires », in R.Boudon, N.Bulle, M.Cherkaoui (dir.), *Ecole et société. Les paradoxes de la démocratie*, Paris, PUF, 2001.

autour d'objectifs supposés partagés : la consolidation des notions de base (antérieurement acquises au niveau du primaire) et l'acquisition d'une « culture commune », comme on l'a vu plus haut. D'autre part, les enseignements spécifiques aux filières particulières ne peuvent plus être intégrés à la formation générale, devenue par définition égalitaire. Ils doivent donc être spécialisés, et leur rôle dans la formation s'évaluer en termes de compétences particulières et non de capacités générales. La logique de cette spécialisation est simple, mais naïve : ce que l'égalité perd dans la différenciation des formations, il s'agit de le rétablir par leur « complémentarité ». C'est pourquoi l'accentuation de la spécialisation des filières du lycée, absurde d'un point de vue pédagogique, a, dans les années 1980 et 1990, servi l'ambition d'« égaliser les formations ».

Deux philosophies opposées

Les deux modes généraux de démocratisation de l'école évoqués ici reposent sur des conceptions antagonistes¹⁶. Le modèle de démocratisation par la massification s'appuie sur une vision transformiste de la société, en grande part héritée des conceptions évolutionnistes du XIX^e siècle. L'équilibre naturel et social y est défini par des relations évolutives entre les êtres et leur environnement. Homme et culture semblent alors émerger d'un processus naturel de changement et de développement. Comme l'a souligné Hannah Arendt¹⁷, la notion de processus, inspirée de la biologie, prend dans la pensée moderne une ampleur sans précédent.

On retrouve des éléments de cette opposition en sociologie, distinguant, par exemple, un Bourdieu et un Boudon, c'est-à-dire une sociologie s'appuyant sur le sens pratique, sur des dispositions à agir, représentées par l'« habitus », et une sociologie s'appuyant sur la rationalité des acteurs, sur des dispositions à raisonner et des facultés de décision.

De même, en psychologie du développement intellectuel, on voit s'opposer un Piaget à un Vygotsky. Chez Piaget, le développement intellectuel est conçu dans la continuité de la croissance

¹⁶ Cf. sur ces questions N.Bulle, *Sociologie et éducation*, Paris, PUF, Collection « Premier Cycle », 2000.

¹⁷ H.Arendt, *Condition de l'homme moderne*.

biologique. L'individu se développe en « interagissant » avec son environnement physique et social. Chez Vygotsky, le développement intellectuel s'inscrit en rupture avec le modèle de développement biologique : la vie sociale et historique a changé radicalement le caractère de l'évolution intellectuelle humaine. La notion de transmission revêt alors une importance fondamentale. Notons que les écrits de Vygotsky ont été interdits pendant deux décennies en Union soviétique, entre 1936 et 1956. Alors que lui-même était marxiste, sa psychologie était jugée élitiste et bourgeoise.

Dès les années 1980, de nombreux ouvrages et articles ont tenté d'alerter l'opinion sur les transformations de l'enseignement en France. A leur suite il est permis de soutenir que, pour que les idées de *démocratie* et de *modernité* soient servies, et non trahies, par les partis pris pédagogiques, ces derniers doivent être appréciés au regard de leurs fondements rationnels, et non des prétendues « valeurs sociales » auxquelles la rhétorique réformatrice les associe arbitrairement.