

ELOGE DU DESABUSEMENT

Jean-François LOVEY
Ecole normale du Valais Romand

Introduction

Ce qui caractérise aujourd'hui le discours sur l'éducation, ce n'est pas la carence mais la prolifération, pas l'ascèse mais la multiplication, pas la simplicité mais le flamboiement. Tout praticien, tout politicien, tout planificateur, tout parent, - même le plus rétif ou le plus méfiant face au pouvoir des théories -, y va joyeusement de sa considération, de son projet, de sa recette et ce n'est pas la moindre ambiguïté de la récente démocratisation des savoirs que d'amener la pédagogie dans la rue, là où se mêlent intuitions profondes et idées toutes faites, tonique bon sens et allègre superficialité. L'air est à la surabondance; comme si la pédagogie n'avait ni commencement ni fin, ample polyphonie de révélations et de truismes.

L'école est, depuis quelques années, le lieu magique des proclamations définitives, des jugements à l'emporte-pièce, du lapidaire, des «il suffirait de...», «il n'y a qu'à...» jetés avec la solennité des profondes expériences. Chacun semble avoir sa propre vision, harmonieuse, génératrice de mieux-être, son propre plan pour sauver ce qui doit l'être et proposer des remèdes bienfaisants à des maladies sommairement diagnostiquées. Chacun paraît autorisé à dresser, en phrases péremptoires, un bilan ou un état de la question. Banale constatation? -Il se peut. Mais il convient néanmoins d'observer que s'ouvre ainsi une zone, un champ d'exercice de la parole librement encouragée, alors que demeurent encore des chasses gardées où, par révérence, par crainte de l'ineptie, la parole est réservée prioritairement à des «spécialistes». Ainsi, par exemple, de la santé, de l'économie, de la finance, des grands problèmes politiques internationaux, des idéologies, des religions, de la recherche scientifique...

L'éducation est à tout le monde et chaque opinion sur la question, chaque expérience personnelle, chaque anecdote semblent concourir à mieux cerner l'idéal. La société contemporaine ne s'y trompe pas qui, lors d'une quelconque fièvre, accuse l'école de n'avoir pas su la prévenir, comme par ailleurs elle investit cette même école de nouvelles missions ou de nouveaux mandats lorsqu'elle parle avenir.

L'éducation est, à la lettre, le lieu commun du discours sur l'enfant, le point de rencontre entre la recherche la plus fine, l'observation la plus juste et le poncif le plus éculé. Il y a aujourd'hui, schématiquement, trois manières de parler de l'enfant, trois catégories de discours :

- dire qu'on l'aime (discours affectif et religieux)
- dire qu'on le protège (discours éthique et juridique)
- dire qu'on l'aide à croître (discours social et pédagogique).

Eduquer c'est dire les trois à la fois. L'émotif et le cérébral. L'instinctif et le rationnel. Le spontané et le mûri. L'enfant proclamé «centre du monde», le puéricentrisme (*ad majorem gloriam pueri*), pourrait bien être une des caractéristiques de cette fin de siècle friande de grands élans et de déclarations sentencieuses.

Les deux paradoxes

I.- Dans l'imaginaire collectif occidental, traiter d'instruction et d'éducation (instruire : veiller à l'acquisition des savoirs, des techniques, des compétences; éduquer : veiller à la formation humaine, morale de la personne), c'est appeler spontanément, instinctivement à l'institution scolaire, à l'école comme structure définie et mesurable de formation. Comme si, hors d'elle, point de vrai salut. Elle est encore, à l'heure actuelle, inconsciemment et avant même toute analyse critique, le lieu prioritaire de l'échange des savoirs et de la transmission culturelle. C'est du moins ainsi qu'on la perçoit dans de très nombreux milieux, lorsque avec la même superficialité on la condamne pour ses lacunes ou on l'encense pour ses mérites. L'école comme passage obligé du discours éducatif. Son terreau. Son terrain. Son terroir.

L'école reste un pôle et, à compter le nombre de ceux qui se penchent sur ses élans ou ses retenues, ses horizons ou ses oripeaux, rien n'indique que son magnétisme diminue. Etrange! D'autant plus étrange que nombre d'expériences et de constats montrent que tout ne se joue pas là, que dans le lent et patient processus de maturation, d'accroissement qui fait d'un individu une personnalité, l'école n'est plus seule en lice - si elle l'a jamais été -, que ses «rivaux complémentaires» telles la presse, la télévision, les activités de loisirs, la famille, les voyages, les relations interpersonnelles, etc. ont une place au moins aussi importante à revendiquer. Que le jeune de dix-huit ans qui fait un bilan rétrospectif de son parcours de croissance n'attribue pas forcément l'essentiel de ce qu'il est à l'école.

Il y a là peut-être *un premier paradoxe*, une première fracture entre ce que l'on imagine et ce que sanctionne la réalité, entre l'élan des mots et l'inertie des choses.

II.- Dans le discours politique contemporain - grossièrement dit celui que l'on tient depuis l'avènement de l'ère industrielle et l'internationalisation des échanges - l'école est un symbole largement évocateur de progrès et de justice sociale. Elle semble incarner une structure d'épanouissement idéale, celle où *l'on propose à tous ce qui est bon et utile à chacun*. Son caractère d'obligation et de gratuité figure le premier remède efficace contre l'injustice blessante d'une formation générale réservée à quelques privilégiés. Aussi les constitutions et les pratiques actuelles paraissent-elles à première vue garantes d'équité. Comme le relève Daniel HAMELINE (1986), une société est adulte lorsqu'elle instruit ses enfants, qu'elle le fait pour tous et qu'elle le fait gratuitement. Nous serions donc entrés enfin dans l'ère des solidarités et même dans celle du progrès moral puisque indéniablement une société qui instruit est meilleure que celle qui laisse ses enfants dans l'ignorance. La scolarisation obligatoire, la démocratisation des études, l'égalité des chances, autant de concepts qui ont balisé le parcours d'une institution qui a voulu confier ses richesses à la destinée du bien commun.

Mais en refusant les inégalités de droit et en proclamant sa vertu égalitaire, l'école a-t-elle évité de créer ou de prolonger d'autres inégalités? En diffusant un enseignement caractérisé par sa relative uniformité, l'école n'a-t-elle pas occulté qu'elle s'adresse à des êtres fondamentalement différents? Dans le choix de ses méthodes et de ses règles, dans la définition de ses objectifs et de ses moyens, l'école pratique-t-elle réellement une démarche non-discriminatoire? Et d'ailleurs, cela serait-il souhaitable?

Les études entreprises autour du concept de démocratisation montrent à la fois la générosité quelque peu idéaliste de cette volonté et les limites qu'une société pragmatique et exigeante

a fixées à son accomplissement. Car, et c'est patent aujourd'hui, l'école trie. Elle effectue la besogne à laquelle on ne la destinait pas dans sa mission originelle et à laquelle tout le monde répugne peu ou prou. Elle réintroduit une certaine idée de la hiérarchie, calquée sur des réalités qui lui sont extérieures. Elle tait de secrètes fascinations pour la compétition, la conquête, la réussite qui sont les métaphores du pouvoir. Si le discours éducatif véhicule généreusement les termes «épanouissement», «émerveillement», «intérêt et besoin», «rythme individuel», «respect de ce qui est unique», «équilibre», «harmonie», la pratique, elle, s'énonce encore en termes de «sanction», «examen», «test», «redoublement», «échec», «marginalisation», «culpabilité». C'est une chose de revendiquer le droit légitime à l'instruction, c'en est une autre que d'aspirer à une éducation appropriée à chacun.

C'est là *le deuxième paradoxe*, le deuxième décalage entre l'ordre du discours et l'épreuve des faits. Si l'on pousse le raisonnement jusqu'à la caricature, on affirmera revendiquer une école de la libération alors que l'on côtoie une école de la sanction. Les bonnes volontés ne sont pas en cause, mais plutôt les attentes parfois illusoire et démesurées que cette institution suscite dans la société. Même si les mots s'habillent élégamment d'égalité et de solidarité, la réalité est souvent marquée par la reconstitution des hiérarchies. La réussite est sélective et ne sourit pas à tout le monde pour l'instant. La mue scolaire est tapie dans les mots, les symboles proférés ou encouragés; l'archaïsme de certaines pratiques réapparaît dès qu'on efface l'écume pour renifler la vague.

Quatre déterminations essentielles

La tentation est grande, lorsqu'on parle d'école, de ne saisir cet objet que du seul point de vue de sa REFORME (qu'il s'agisse de réforme de programmes, d'objectifs, de plans-cadres, de structures, de moyens didactiques, de statuts, de formations, etc.). On ne l'envisage souvent que mutante, comme l'eau dont on ne percevrait que le cours, imprévisible, fuyant, insaisissable. Au nom de ce qui «pourrait être» on s'affranchit de devoir discourir sur ce qu'elle est ou sur ce qu'elle doit être. Un vague conditionnel permet toutes les audaces, toutes les projections; il dispense d'un consensus à trouver sur une mission ancrée en des zones intemporelles et durables.

En fait, pour reprendre la typologie proposée par J.-C. MILNER (1984), parler d'école, c'est parler de quatre éléments :

- des savoirs
- des savoirs transmissibles
- des spécialistes chargés de transmettre des savoirs
- d'une institution reconnue, chargée de mettre en présence, de manière réglée, les spécialistes qui transmettent et les sujets à qui l'on transmet.

Les quatre composantes sont étroitement liées, de telle manière que nier l'une c'est éroder l'autre pour mieux faire disparaître l'ensemble. L'école meurt lorsqu'on s'ingénie, pour des raisons louables ou non, à vouloir annuler l'importance d'un de ces quatre éléments.

On peut certes ajouter d'autres déterminations à ces quatre essentielles : on peut, par exemple, souhaiter que l'école rende heureux, libre, qu'elle contribue à la bonne santé physique ou

mentale, qu'elle apprenne à décrypter la télévision ou à utiliser l'ordinateur, etc. à la condition de savoir et de dire qu'il s'agit de fins secondes, de visées additionnelles.

Il faut toujours nommer, classer, définir les savoirs qu'on veut voir transmettre. Il convient d'établir des priorités, d'afficher les couleurs; c'est là question d'honnêteté, de transparence et de stratégie. Cela implique, au sens large, des choix politiques - toute société ne privilégiant pas forcément les mêmes axes selon les rapports qu'elle entretient avec la science, la technique, les religions, l'histoire. Mais dire qu'il n'y a pas de savoir est absurde. Ceux qui le proclament sont la provocante incarnation du contraire et il y a du dédain pour les apprenants dans cette manière de nier tout caractère de durée et de solidité dans l'établissement des savoirs. On pourrait même, à l'extrême, envisager la définition d'une société comme l'occasion d'une circulation de savoirs pluriels : savoirs abstraits, concrets, savoir-dire, faire, penser, communiquer, tous se transmettant et se conservant à travers l'épreuve des siècles par la double voie de l'explication en langue naturelle et par la démonstration applicative.

Certes il y a beaucoup de savoirs qui se transmettent ailleurs qu'à l'école, mais il en est d'autres (fonctionnement de la langue maternelle, mathématique, physique, histoire, philosophie...) qui ne se transmettraient guère, ou de manière extrêmement partielle et partielle, si l'école n'existait pas. Tout ne doit pas forcément être transmis. Tout ne doit pas nécessairement l'être par l'école. Mais afin d'éviter de réserver l'accès aux savoirs au seul bénéfice d'une élite, il est bienséant et juste que l'école méprise l'ignorance, parce que médiocre, inutile et qu'elle apprenne la saine fascination face à la connaissance qui élève et rend libre. C'est là une forme de retour au «*Sapere aude*» dont KANT disait qu'il caractérisait l'esprit des Lumières. Considérant qu'il n'y a pas de liberté sans pensée et pas de pensée sans patient travail sur soi-même, l'école peut, dans cette obstination à œuvrer sur une pensée réflexive, se dire légitimement qu'elle collabore, avec l'humilité dont elle se pare, à une certaine quête de la vérité, loin des supercheries et des effets de mode. Ce n'est pas forcément réducteur ou dépréciatif que de faire de l'école un des lieux équitables (puisque tout le monde y a accès) où les savoirs se proposent comme champs à conquérir et espaces où fonder ses libres choix ultérieurs. Peut-être, par souci de tuer une image archaïque d'une école vouée à la seule accumulation de savoirs contrôlables, en est-on arrivé aujourd'hui à craindre qu'elle s'y voue et à préférer lui assigner pour mission d'être le territoire des échanges sans vigueur, de l'informel, du superficiel, de la mollesse du temps...

Quelques ambiguïtés du discours pédagogique

Il serait utile et plaisant de recenser les travers du discours pédagogique, cet ensemble flou de vertus proférées et d'adhésions spontanées à l'esprit du siècle. Mais ce serait long et je me bornerai à n'évoquer ici que quelques illustrations.

a.- L'injonction

Il me semble y avoir, dans le discours éducatif contemporain, un sensible et progressif glissement du désir vers la prescription, du souhait vers l'ordre. On se donne le possible pour mot d'ordre et ce qui était autrefois un vœu devient fréquemment une manière d'exigence morale pour les enseignants. On pourrait ainsi écrire une histoire récente qui s'édifierait entre le «tous les enfants peuvent réussir» (A. DE LA GARANDERIE & G. CATTAN) et le «tous les

enfants doivent réussir» qu'entendent certains adeptes d'une pédagogie dite de la réussite. Le «peuvent» et le «doivent» font l'objet de traités détaillés, de didactiques patientes, de prudences manifestes s'appuyant sur des recherches qui relèvent aussi bien de la neurobiologie que de la psychologie génétique. Mais le terme «réussite», lui, reste étonnamment vague, ambigu, dangereusement équivoque, jusqu'à s'acoquiner chez les esprits pressés avec des desseins sportifs ou des concepts économiques volontiers carnassiers. Et le terme «tous», dans sa généralisation louable mais hâtive, ne correspond guère au principe de différenciation si cher aujourd'hui.

En fait si l'école doit exister, elle est appelée à avoir certains effets et pour que ceux-ci soient lisibles pour tout un chacun, des signes sont nécessaires. Or - et on peut le déplorer - nous vivons dans un monde qui mesure, calcule, hiérarchise et les signes lisibles les plus fréquents sont rédigés à l'école en termes de mesures. Telle est l'exacte finalité des évaluations : signifier aux personnes scolarisées que l'école a accompli quelque effet. Si les formes peuvent et doivent changer, la finalité, elle, est maintenue.

Dans cette logique, héritée de l'économie plus que de la pédagogie, puisqu'il y a des succès il y a des échecs. La phobie de ces derniers lorsqu'est érigée en impératif l'obligation de réussir, culpabilise l'enseignant, trompe les parents et marginalise l'enfant. Le drame fondamental n'est pas qu'il y ait des échecs passagers à l'école, mais que l'échec scolaire, par survalorisation du système, puisse entraîner sans rémission l'échec hors de l'école, dans la vie professionnelle, sociale, affective.

BETTELHEIM déjà faisait un pari sur l'échec formateur et l'école est saine lorsqu'elle refuse le caractère irrémédiable de l'échec, lorsqu'elle invente des stratégies pour le transformer en défi, en deuxième respiration, en départ nouveau. «Il faut avoir en soi beaucoup de chaos pour accoucher d'une étoile qui danse». lançait par provocation NIETZSCHE à tous ceux qui, artistes, créateurs, artisans, faisaient de leur provisoire non-intégration aux normes sociales un tremplin où faire éclore leur personnalité.

Proclamer sentencieusement «non à l'échec» comme une mission d'obligation de l'enseignant est une vide injonction tant qu'on n'accompagne pas ce cri de guerre d'une profonde réflexion sur ce que peut être la réussite pesée en termes scolaires. On sait bien que la suppression des thermomètres n'a jamais fait disparaître la fièvre.

b.- La terminologie vertueuse

Le Concile Vatican II, en 1962, a été l'occasion pour l'Eglise catholique d'un *aggiornamento* profond et d'une adaptation terminologique au langage du temps. Mais parallèlement à un vocabulaire qui s'est enrichi, les lieux de culte ont vu leur fréquentation diminuer et la terminologie nouvelle, vertueuse, édifiante, s'étendre jusqu'au discours scolaire.

Ainsi est-il fréquemment question, depuis une quinzaine d'années, dans les pays à fort ancrage catholique, d'épanouissement personnel, d'émerveillement, de la création de lieux de vie, de l'ouverture à l'autre et au monde, de solidarité, de partage, de mise en place d'équipes éducatives, de communion et de séminaires, le tout baignant dans une sorte de gentillesse doucereuse, de ressourcement au mythe originel de l'enfance innocente et de l'enfant-roi. Plus

profondément on assiste à une dissolution de l'instruction dans l'éducation, du cognitif dans l'affectif, de la compétence dans le dévouement.

Le rôle même de la famille est devenu ambigu. Elle est constitutionnellement première et prioritaire - l'école ne devant être que le relais rêvé pour offrir ce que la structure familiale ne peut ou ne sait pas offrir. Mais on observe en fait un refus dommageable de la séparation des pouvoirs qui fut longtemps le garant d'une juste répartition des tâches et de l'harmonie sociale. A force d'ouvrir l'école aux parents et de transformer les maîtres, via la communauté éducative, en équipe familiale, on risque de créer une situation où aucun enfant ne peut se protéger par l'école du regard des parents, ni l'inverse. On perpétue la rumeur familiale dans l'école et la rumeur scolaire en famille. A l'extrême, on admettra que la situation puisse devenir étouffante.

Cela génère un effet secondaire pervers : à force de prétendre que l'instruction et l'éducation sont l'affaire de tous, elles ne sont plus la spécialité ou l'apanage de personne. L'instituteur, la maîtresse d'autrefois, hissés sur un piédestal de respectabilité pour une certaine exclusivité du savoir-transmettre, concurrencés aujourd'hui en ce domaine par les médias et les familles, exercent le métier de tous, donc le métier de personne. Si tout le monde est un peu éducateur, l'enseignant disparaît, par dilution dans la masse, par effet de mimétisme avec le milieu ambiant.

Ce déclin du magistère, regrettable, dangereux, cette lente perte de spécificité, pour la profession et pour l'école, sont en partie dus à une fébrilité démagogique qui fait de la classe un lieu totalement ouvert, sans délimitation, de l'école un espace polymorphe, sans âme ni originalité et de l'enseignant le simple intermédiaire occasionnel, interchangeable, de la transmission des savoirs. Des hussards noirs de la République à l'anonymat de l'enseignant contemporain, il y a régression sociale et formidable érosion des contours.

c.- La fascination didactique

Cette fin de siècle est marquée par le syndrome du «tout à l'école», c'est-à-dire la transmission à l'institution scolaire de responsabilités aussi diverses qu'indéfinies. Autrefois, - schématiquement énoncé -, l'école était censée assumer les apprentissages fondamentaux que la famille, par manque de temps ou de compétences, ne pouvait assurer. Aujourd'hui on diminue, on dévalue cette responsabilité première, - lire, écrire, raisonner de manière logique -, on la stigmatise comme archaïque et l'on diffuse l'image séduisante du polymorphe. Education aux médias, à l'informatique, à la communication, à l'hygiène, éducation routière, sexuelle, à la consommation, aux solidarités, au tiers-monde, à l'économie, au tourisme, aux premiers secours, etc. tâches qui sont toutes de réelle importance certes mais qui, juxtaposées, offrent à l'institution une multitude de visages qui ont pour effet de la rendre protéiforme et méconnaissable.

Rien ne semble devoir clore le champ ainsi ouvert puisqu'il n'y a plus de hiérarchie des savoirs. Tout est d'égale importance donc tout sera emporté par le même flux de l'éphémère. La métaphore adéquate ne sera plus celle du rocher solide où arrimer des connaissances fécondes mais celle du fleuve indolent où laisser voguer la barque des maîtrises, sans écueil, sans égards pour les rives, sans désir de durer, de résister. Certes on demandera de moins en

moins l'introduction de nouvelles disciplines dans des grilles-horaires par ailleurs surchargées, mais on proposera d'intégrer aux branches existantes ces nouveaux développements, ces nouvelles responsabilités, à tel point qu'un cours de français où l'on étudiera réellement le fonctionnement et les mystères de la langue maternelle, et cela seul, tiendra bientôt de l'exception.

A force d'élargir, on disperse. L'école n'a pas besoin de tous les savoirs et tous les savoirs n'ont pas besoin d'elle. Certains d'entre eux n'ont force et légitimité que de lui être extérieurs. Ils sont validés dans la mesure où ils signifient une résistance ou une variante par rapport au pouvoir de l'institution scolaire. La télévision didactique, qui se réclame telle, est souvent une mauvaise télévision et un mauvais enseignement. La bande dessinée scolaire perd une bonne part de sa force inventive à rentrer dans le monde de l'admissible à l'école. On pourrait multiplier les exemples des mariages morganatiques entre le discours pédagogique et les discours qui lui sont étrangers. Peut-être est-il tout simplement bon qu'il y ait des savoirs dont l'école ne sache rien...

o o
o

Le temps est venu de ne plus seulement rêver, de ne plus soumettre l'école à des injonctions contradictoires, de ne plus lui demander à la fois de démocratiser et de sélectionner, d'assurer la promotion de l'individu et la cohésion de la société. A force d'aller aux miroirs, les alouettes n'auront plus d'ailes ni d'élan.

Pratiquer l'éloge du désabusement, c'est revendiquer le droit à la clairvoyance et, dans ce sens, enseigner c'est résister. Résister à ce qui érode, qui affadit, qui banalise; résister au naturel glissement vers l'ignorance et la médiocrité. Résister enfin à la forte emprise du présent, convaincu qu'il y a dans la mission de l'école un caractère de nécessaire dépassement de l'actuel. Le temps a des rides et l'école des racines. Qu'on ne se méprenne pas! Il n'y a dans cette attitude aucune nostalgie pour un pseudo âge d'or révolu, aucune attirance pour des temps qui auraient été sages et dont nous nous serions éloignés par souci de modernité. En aucun cas nous ne devons revenir à un «autrefois» mythique. Mais nous devrions plus audacieusement, à la fin d'un siècle prodigieux de fascinations et assombri de drames, resituer l'école dans une aire de lucidité, sans trop d'utopie ni trop de remords.

Car l'école ne rend pas meilleur, mais son absence rend pire; voilà l'utile scepticisme qui donne à cette institution sa vraie noblesse, loin des parades, des proclamations vaines et des paris sur un avenir enchanteur qui ne vient jamais.

Références

HAMELINE, D. (1986) *Courants et contre-courants dans la pédagogie contemporaine*, Sion : ODIS.

MILNER, J.-CL. (1984) *De l'école*, Paris : Le Seuil.