

Denis Kambouchner
Philosophe



*Ecole et société à la croisée des
chemins : quelle démocratisation ?*

Je suis particulièrement heureux d'être parmi vous aujourd'hui. L'invitation que m'ont adressée les collègues du SNEP me touche et m'honore, venant d'une collectivité qui a sans doute plus fait qu'aucune autre dans l'Éducation nationale pour penser collectivement son propre métier.

Cette invitation me touche et m'honore comme philosophe, mais aussi pour ainsi dire comme militant, engagé depuis maintenant sept ou huit ans - le ministre d'alors s'appelait Claude Allègre, c'est dire si cette époque est lointaine... - dans un combat visant à obtenir que le débat français sur l'école soit débloqué, décrispé, dégrippé, déverrouillé, aéré, oxygéné - vous trouverez sans doute plus de mots que moi, et de plus exacts, pour caractériser cette opération.

Permettez-moi simplement quelques mots sur la structure de ce débat, question qui n'est en aucune manière étrangère à notre sujet d'aujourd'hui. Comme chacun parmi nous le sait, le débat français sur l'école a souffert de nombreuses années de calcification et de glaciation, dont les effets sont encore aujourd'hui très présents et très marqués. Et l'un des aspects essentiels de cette calcification a tenu au partage très simple, trop simple, invariable, sempiternel, qu'on voulu voir reproduire entre deux camps irréductibles : d'un côté celui des rénovateurs, réformateurs, expérimentateurs ; de l'autre, le camp des conservateurs, hostiles à toute espèce d'innovation. Le sociologue Michel Crozier a dit un jour de la société française : « nous sommes dans un système où personne n'écoute personne ». C'était alors assez vrai, et cela le reste, et l'autorité d'oppositions comme celle dont nous parlons n'est pas pour rien dans un tel phénomène.

En politique proprement dite, chacun est libre d'adhérer ou non à un parti, comme chacun, en tant qu'électeur, reste libre de changer son vote d'un scrutin à l'autre. Mais dans les affaires institutionnelles dont nous parlons, il n'en est rien : chaque « acteur » se trouve pour ainsi dire, ou se trouvait encore il y a peu, assigné à résidence dans l'un ou dans l'autre de deux camps, sommé de choisir en dernière instance l'un ou l'autre, et surtout astreint à se représenter les choses dans les termes des oppositions reçues. C'est ainsi qu'au sein du système éducatif, la fameuse alternative : « est-ce l'élève que vous mettez au centre, ou bien le savoir ? » a été imperturbablement reconduite, sous diverses formes, alors même qu'il suffisait de trois secondes de réflexion pour apercevoir ce qu'elle a de caricatural. Et ce qu'il y a de plus ennuyeux avec ces oppositions caricaturales, c'est qu'elles favorisent en chacun la tentation de suivre sa propre pente en oubliant les réalités qui l'intéressent le moins. C'est

ainsi qu'on a vu assez souvent les tenants des savoirs ou de l'instruction raisonner comme si, en un siècle, peu de choses avaient changé, et comme si les élèves pouvaient être supposés consentir d'avance aux exercices et au type de culture dans lesquels l'enseignant a lui-même été formé. Mais symétriquement, on a vu des esprits soucieux de pédagogie se concentrer exclusivement sur la facilitation des apprentissages à des niveaux variés, en perdant entièrement de vue les contraintes organisationnelles et l'architecture générale des formations.

Se défier des oppositions trop sommaires et des fausses alternatives ; savoir, et montrer, que les choses sont toujours plus compliquées qu'elles ne paraissent à première vue : c'est sans doute particulièrement le devoir du philosophe, mais c'est aussi la responsabilité de chacun. Sur les questions relatives à l'école, ce n'est donc pas seulement la tâche du philosophe, mais la responsabilité de chacun de nous, de se souvenir et de montrer que l'attention portée à l'élève et le souci des choses à enseigner ne sont que deux dimensions d'un seul et même travail ; et que si une bonne pédagogie implique, en matière de méthodes, une imagination toujours en éveil, elle implique aussi un maximum de maîtrise du domaine dans lequel les élèves doivent être introduits, et un maximum de certitude – une certitude réfléchie et non doctrinaire – quant aux choses auxquelles il s'agit de donner la priorité. Lorsque l'ensemble de la collectivité enseignante, toutes disciplines et tous statuts confondus, aura vérifié son accord sur de tels principes, alors il sera sans doute possible de rénover nos enseignements et nos pratiques de manière un peu plus cohérente que ce n'a été le cas même au cours de la dernière décennie. Le colloque que nous avons organisé à la Sorbonne en 2003 sur *La crise de la culture scolaire*, colloque dont les actes viennent de paraître, se voulait un pas dans ce sens. Les rencontres que vous organisez en fournissent d'autres. Il faudra continuer. Mais j'en viens à mon sujet.

Pendant un grand nombre d'années, depuis le début des années soixante jusqu'au tournant du millénaire, la France a vécu, en matière d'école, à l'heure de la démocratisation. A considérer les choses avec un peu de recul, c'était là un mot d'ordre bien problématique ; et je ne dis pas cela avec à l'esprit quelque défiance envers l'idéal démocratique, absolument pas, ni davantage dans l'ignorance de ce qui a été d'abord envisagé à ce titre.

La France partait d'une situation dans laquelle seule une petite minorité, socialement définie, de représentants d'une classe d'âge accédaient à l'enseignement secondaire, et une plus petite encore au baccalauréat et aux études supérieures. Dans un contexte – celui des « trente glorieuses » - marqué à la fois par l'expansion économique, par l'explosion du progrès technique, par les besoins croissants du secteur tertiaire, et par l'aspiration de tous à un niveau de vie et à un travail plus intéressants, il devint évident qu'il fallait ouvrir toutes grandes aux nouvelles classes d'âge les portes du premier cycle du secondaire, et aussi grandes que possible celles du second cycle et de l'université. Par là aussi, on entendait mettre fin à une injustice séculaire, celle qui voulait que les enfants d'ouvriers constituent une très faible fraction de la population déjà restreinte des étudiants, et une plus faible encore de celle, encore plus restreinte, des élèves des grandes écoles.

Tout ceci est bien connu. Si je le rappelle, c'est d'abord pour marquer, dans ce qu'on a appelé l'impératif d'une démocratisation de l'enseignement, une dualité d'objectifs sur laquelle, à l'époque, on aurait pu ou dû réfléchir davantage : dualité entre le fait d'ouvrir en masse les formations secondaires, et celui de porter jusqu'aux études les plus difficiles une plus grande proportion d'enfants de milieu populaire ; le second de ces objectifs était plus

qualitatif que le premier, et l'on pouvait d'emblée imaginer, au titre des scénarios pessimistes mais légitime, une massification sans réduction des inégalités sociales d'arrivée.

Mais ce n'est pas là tout ce qui pouvait donner à réfléchir. Pouvait tout aussi bien donner à réfléchir le caractère excessivement global de l'objectif, soulevant - dès lors qu'on en venait au détail - de très grands problèmes de définition ou de spécification : démocratiser l'enseignement, soit, mais que voudra dire : démocratiser une filière donnée, un niveau d'études donné, une discipline donnée, une pratique pédagogique donnée ? Pouvait donner à réfléchir, enfin, la relation de la nation à ses institutions, telle qu'elle s'exprimait à travers un pareil mot d'ordre. Lorsqu'on parle de démocratiser l'accès, supposons, aux sports de montagne, ou à internet, ou, pourquoi pas, à la musique instrumentale, tout le monde comprend ce que cela veut dire : d'abord abaisser les coûts, multiplier si besoin est les points d'accès, mener des actions incitatives, etc. Mais démocratiser l'école elle-même ?

Posons la question philosophiquement : que veut dire, pour une nation démocratique, démocratiser l'une de ses institutions ? cela veut sans doute dire qu'il y a décalage entre l'état de la nation, ou de la société, et celui de cette institution, et que la seconde est d'une certaine manière « en retard » sur la première ; mais cela signifie-t-il qu'il y a d'ores et déjà plus de démocratie dans la société que dans l'institution, et dans ce cas sous quelle forme ? ou bien cela signifie-t-il que la société aspire pour elle-même à plus de démocratie, par l'intermédiaire de cette institution, et dans ce cas, derechef, sous quelle forme ? la société peut-elle obtenir pour l'institution dont il s'agit un caractère démocratique dont elle-même, je veux dire la société, manquerait encore ?

J'énonce ces questions d'une manière un peu formelle, mais je crois que ce sont des questions tout à fait sérieuses et réelles, auxquelles il aurait fallu s'attaquer plus résolument si l'on avait voulu, pour de bon, dissiper un certain nombre d'équivoques et préciser la nature de la tâche. Mais notre institution scolaire est un grand lieu de compromis - l'un des principaux lieux pour les compromis que notre société passe avec elle-même, ou que nos gouvernements passent avec la société. Dans le fait, il est bien connu que la « démocratisation » du système éducatif s'est accomplie, notamment au cours des années 70, avec un certain degré d'improvisation ou du moins d'imprévision ; qu'on s'y est attaqué, comme de juste, par le côté le plus facile - les réformes décrétées et les chantiers publics -, et qu'on a omis le plus difficile, à savoir une réflexion impartiale, approfondie et dûment répercutée, sur les formations à offrir et sur les conditions d'études à réunir pour tous.

Le résultat - je court-circuite d'un mot trente ans d'histoire - est devant nous, et pour le moins mitigé : tous les élèves entrant en sixième sans plus d'une année de retard, mais parmi eux, selon les évaluations, 10 à 20 % d'enfants dont le handicap en matière d'apprentissages fondamentaux ne sera probablement jamais rattrapé. Un même collègue sur le papier pour tous, mais dans les faits, la reconstitution de fortes discriminations socio-géographiques, et une forte demande d'accueil dans l'enseignement privé, dont le poids ne peut par conséquent que croître au détriment de l'école publique. Des centaines de milliers de nouveaux bacheliers par an, mais aussi des dizaines de milliers d'élèves quittant l'école sans qualification, un fort taux d'échec à l'université au niveau Deug, des indicateurs de niveau ne dépassant pas dans les enquêtes internationales la moyenne des pays développés, et des grandes écoles constituées plus que jamais (malgré certaines expérimentations comme celle de Science-Po) en sanctuaires des classes aisées.

Il ressort de toutes les données disponibles que la démocratisation des filières d'élite, celle qui se serait traduite par une intensification de l'ascenseur social, a été décidément et gravement manquée. La démocratisation réelle n'a porté de manière incontestable que sur deux objets : le diplôme, à savoir le baccalauréat, avec ce qui en est corrélatif, le statut du

lycéen ou de l'étudiant ; et puis, sous une certaine forme spéciale, la culture scolaire elle-même, dont les éléments ou les formes les plus « élitistes », comme les langues anciennes, ont été soigneusement écartés ou mis en extinction, cependant que beaucoup de contenus scolaires se trouvaient puisés dans le nouvel environnement socio-médiatique (il suffit pour cela d'ouvrir un manuel d'éducation civique).

Dans ces conditions, chacun – je veux dire toute personne attachée au service public, car plusieurs estiment de manière plus ou moins discrète que les temps glorieux de l'école publique sont derrière elle et que l'avenir appartient à coup sûr à l'enseignement privé – chacun, donc, parmi nous, est conduit à se dire que quelque chose a été manqué et qu'il faudrait, en des temps certes de plus en plus défavorables, changer quelque chose de plus au système actuel, pour que la démocratisation en devienne plus effective.

Changer quelque chose, oui, mais quoi ?

La réponse que l'on entend le plus fréquemment, je veux dire en particulier sur les ondes, est du type suivant : *l'école n'est pas encore assez démocratique, elle ne fait pas encore assez pour l'ascenseur social, parce qu'elle n'est pas encore assez à l'écoute des élèves*, autrement dit des besoins propres à chaque élève en particulier. L'individualisation de la formation, ou tout au moins de la remédiation, est la clé de la réussite de tous, par contraste avec la situation actuelle qui entérine l'échec d'un grand nombre. Mais pour cela, il faut bien entendu que les enseignants acceptent de descendre de leur estrade – en EPS il n'y a pas d'estrades, mais il y en a peut-être encore, au moins symboliquement, dans plusieurs autres matières), et cessent de vouloir inculquer aux élèves des contenus qui ne correspondent guère qu'à leurs propres intérêts (à eux, enseignants). Et corrélativement, il faut que les programmes scolaires soient allégés d'une quantité d'éléments qui ne relèvent en fait que des « savoirs savants », pour être vigoureusement recentrés sur l'essentiel, à savoir sur ce qui sera réellement indispensable aux élèves pour s'insérer dans la société. Il faut d'ailleurs, ajoute-t-on, qu'entre l'aspect purement instructif et l'aspect éducatif de la formation scolaire, l'aspect éducatif retrouve enfin sa juste place, car c'est d'abord en formant des « sujets » autonomes et responsables, apprenant à dominer leurs propres impulsions, habitués aussi à réfléchir sur leurs propres démarches de toute espèce – c'est ainsi que l'on formera des esprits capables de tirer le maximum de bénéfice des enseignements dispensés, en même temps que de toutes sortes d'occasions qui leur seront offertes.

Est-ce que je me trompe beaucoup en présentant dans ces termes la doctrine la plus courante ? Je ne crois pas. De toute manière il ne s'agit pas ici pour moi de la dénoncer, ni de lui en opposer purement une autre toute faite, mais de la soumettre à discussion, étant admis qu'il serait très étonnant qu'elle soit toute fautive, mais aussi miraculeux qu'elle soit toute vraie et indiscutable.

Cette doctrine a en somme trois caractéristiques saillantes.

En premier lieu, elle considère le problème actuel de l'échec scolaire comme soluble par une action individuelle - je ne veux pas dire une action menée par un individu déterminé (l'enseignant est ici en principe membre d'une équipe au sein de laquelle son action est définie), mais une action orientée vers un individu, à savoir l'élève en échec.

En second lieu, cette doctrine oriente l'action pédagogique vers les méthodes ou vers les comportements plutôt que vers les contenus : c'est son propre comportement que l'élève doit apprendre à maîtriser, et que l'enseignant ou l'équipe lui montre comment maîtriser, ce qui suppose un certain changement de définition dans sa fonction (l'enseignant est alors plutôt entraîneur ou thérapeute que maître dans la définition ancienne de la chose).

En troisième lieu, cette doctrine vaut pour tous les niveaux de la formation : à chaque niveau, il y a des élèves en échec, et à chaque niveau, de nouveaux apprentissages ; c'est donc à chaque niveau qu'il importe de réaliser cette *sécurisation* (je ne vois guère d'autre mot) du sujet apprenant.

Il y a au moins un point sur lequel cette doctrine apparaît de bon sens; c'est à savoir : lorsqu'un élève se trouve en situation d'échec caractérisé, ou, comme on dit, de décrochage, on peut se dire que l'école elle-même n'est pas assez allée vers lui, qu'elle ne s'est pas adressée à lui de la manière qu'il aurait fallu. Tout le monde sent bien que ce n'est qu'en partie vrai, et n'est pas toujours vrai, car les facteurs externes, liés aux conditions de vie, à la situation familiale, etc., peuvent être tellement lourds qu'ils obligent à se demander de quelle manière l'école pourrait les compenser. Mais dans une certaine mesure, oui, malgré la vigilance et les efforts des uns et des autres, certains élèves, de plus en plus nombreux à mesure qu'on avance dans le cursus, peuvent avoir le sentiment que de toute manière (quel que soit leur désir qui est sans doute complexe) ils sont laissés en marge d'un ordre scolaire (je parle des apprentissages et non de la discipline) qui leur reste largement étranger et dans lequel ils n'envisagent pas pour eux-mêmes de s'installer. Et dans ce cas, si une parole individualisée ne peut pas jouer un rôle magique, il est certain néanmoins que, bien ajustée, elle peut beaucoup pour débloquer certaines situations.

Il n'empêche que la doctrine dont nous parlons comporte un certain nombre de faiblesses.

1) Disons d'abord qu'elle donne à la réflexion de type méthodologique (à la réflexion du sujet sur ses propres démarches) un rôle qui semble relativement surévalué ; car autant la question : « comment est-ce que ceci fonctionne ? » a un rôle essentiel dans l'acquisition du savoir en général, autant la question : « comment est-ce que je fonctionne ? », ou même « comment est-ce que je dois fonctionner ? », n'a de vrai rôle – hormis précisément dans les activités physiques – qu'à partir d'un investissement personnel déjà très important et caractérisé dans l'acquisition dont il s'agit. A cet égard, je regrette d'avoir à le dire mais dois le dire très fortement, l'idée que l'enfant devrait de manière générale « construire son propre savoir » est d'un point de vue philosophique dépourvue de fondement. C'est une thèse soit très vague, soit indéfendable, qui méconnaît la diversité des matières et des apprentissages, et qui attribue beaucoup trop à une « métacognition » dont les formules ou exemples disponibles restent d'une désarmante pauvreté. Mais je ferme la parenthèse.

2) Seconde réserve à faire sur la doctrine que nous discutons : elle confond formation et remédiation, c'est-à-dire qu'elle fait comme si l'activité d'enseignement se résumait à une réponse si possible efficace aux difficultés qui se présentent, là où l'on pourrait imaginer, tout de même, qu'elle soit aussi présentation claire et efficace de certaines données importantes. Or, admettons qu'on doive, selon l'expression aujourd'hui bien usée, « mettre l'élève au centre du système » : il ne va pas de soi qu'il faille y mettre l'élève *en difficulté*, car dans un système bien conçu, la difficulté dont il s'agit (difficulté générale et non ponctuelle) est censée devenir exceptionnelle.

3) Enfin, troisième réserve qui fait système avec les précédentes : cette doctrine n'analyse pas assez les conditions premières de l'échec. Non seulement elle fait abstraction de conditions matérielles et psychologiques qui peuvent aller jusqu'à rendre impossibles des études et un comportement normal, mais elle ne s'intéresse pas du tout autant qu'il faudrait à la première scolarité, c'est-à-dire aux années qui s'écoulent entre la moyenne section de maternelle et le cours élémentaire, et qui, nous le savons, sont bien presque toujours déterminantes pour le destin scolaire des enfants.

Sans pouvoir mener ici en détail la discussion nécessaire, je souhaiterais donc plaider pour une approche plus globale, c'est-à-dire plus systémique, du problème de l'échec scolaire comme forme et comme symptôme d'un échec de l'école dans sa mission démocratique. Je pense que si nous nous enfermons dans une problématique psycho-cognitive, nous manquons l'essentiel, à savoir le sentiment que les enfants peuvent avoir (ou non) de ce à quoi ils sont appelés ; car il ne suffit pas, même si c'est absolument la première des choses, qu'ils soient traités avec douceur, compréhension et fermeté. Il faut encore qu'à travers leur vie à l'école, dans le plus grand nombre possible de moments de cette vie, ils se sentent destinés à quelque chose de positif, et à autre chose qu'à la relégation ou à la malédiction sociale dont beaucoup ont aujourd'hui le sentiment bien vif, lors même qu'ils ne sont pas attendus à la sortie des cours pour expulsion imminente par la police de M. Sarkozy.

Proposer en tout et pour tout aux élèves de « grandir », ou de « devenir autonomes », comme je l'ai lu sous la plume de nombreux auteurs, cela revient seulement, on peut le craindre, à les payer de mots. Comment les paiera-t-on autrement que de mots ? En faisant en sorte qu'ils apprennent des choses à quoi ils puissent s'identifier, avec quoi ils fassent corps en quelque sorte, et qui donc leur servent pour ainsi dire organiquement.

Mais pour cela, il y a deux conditions à réaliser, l'une pour la fin de la scolarité, l'autre pour le début, et peut-être une troisième pour l'entre-deux.

1) En ce qui concerne la fin de la scolarité, c'est-à-dire tout le second cycle du secondaire, la chose est simple : notre enseignement, au niveau du lycée, souffre à la fois d'une trop stricte hiérarchisation des filières et, au moins dans les filières générale et technologique, d'une excessive uniformité. Telle est la double raison pour laquelle, même si le passage au lycée est perçu comme valorisant, l'orientation en fin de troisième est souvent subie et rarement enthousiaste. On peut considérer qu'il en irait différemment si les élèves arrivant à ce stade avaient affaire à une offre de formation plus radicalement diversifiée ; c'est-à-dire s'ils savaient pouvoir choisir non seulement entre des ensembles de matières, mais entre des modes de formation différents, les uns plus généraux, les autres plus spécialisés, et ces derniers, non seulement pour des métiers techniques, manuels ou de service, mais aussi bien pour des secteurs plus valorisés (sciences, informatique, langues, arts, etc.). C'est pourquoi, dans l'idéal, la création d'un système alternatif à celui du lycée, sous forme d'écoles professionnelles à définition très diversifiée, semblerait de bonne méthode - d'autant que, d'une manière ou d'une autre, tout système éducatif vivant devrait se caractériser par la création régulière de nouveaux établissements.

2) Pour ce qui concerne le début de la scolarité, c'est l'« accrochage » de l'enfant à l'ordre scolaire qui devrait faire l'objet de tous les soins ; ce qui ne suppose pas seulement une attention particulière au confort des établissements, à la bonne organisation de la journée scolaire, à la surveillance effective des cours de récréation ou au dialogue avec les familles. Il s'agit aussi d'un problème de modulation pédagogique, avec d'abord un très grand soin à apporter à la communication et aux exercices linguistiques, une intensification des stimulations exercées sur la sensibilité, la motricité et le raisonnement, et une plus grande continuité dans les diverses activités mises en place.

Il m'est arrivé d'écrire que la première école, et du reste pas seulement elle, devrait être conçue comme un « jardin de culture », joignant, sur un mode naturellement adapté, un début d'exploration de la nature, des civilisations du passé, des fables et des langages avec les activités artistiques, manuelles et physiques. Il me semble que si, dès l'école maternelle et ensuite à l'école élémentaire, à un moment où les enfants se trouvent plus disponibles qu'ils ne le seront jamais par la suite, ils pouvaient être plus généralement passionnés par ce qu'on leur fait faire, une partie des risques ultérieurs de « décrochage » serait déjà éliminée ou

réduite. Et par exemple, dans toutes les classes où l'on travaille sur des mythes, toutes les expériences le montrent, la passion est au rendez-vous. Mais il n'y a pas d'élèves passionnés sans maîtres passionnés, et c'est ce avec quoi je voudrais en terminer.

Notre école vit avec deux ou trois peurs, qui ont toutes pour objets des formes de violence. Il y a la peur de l'incident grave à l'intérieur de l'établissement. Il y a la peur de la décision inéquitable, celle qui détermine un destin scolaire sans que les mérites et les responsabilités aient d'abord été bien mesurés. Il y a enfin la peur de la « violence symbolique », celle qui tient à l'imposition arbitraire de formes et de contenus culturels ; imposition qui bien entendu échoue toujours dans une large mesure, sauf auprès d'élèves prédisposés.

Le thème et la problématique de la « violence symbolique » proviennent, on le sait, des écrits de Pierre Bourdieu (notamment *La Reproduction*, 1970). Cette problématique, diffusée par divers canaux, a été profondément intériorisée par notre corps enseignant, et sous une forme qui mérite qu'on s'y arrête : non pas tellement sous la forme d'une crainte d'imposer aux élèves un modèle de culture déterminé ; non, mais plutôt sous la forme d'une défiance globale par rapport aux anciennes formes de la culture scolaire, culture appelée par Bourdieu « légitime », mais aussi culture supposée avoir été profondément élitaine. J'évoquais tout à l'heure la pratique des langues anciennes, mais on peut considérer que cette défiance s'est étendue à la mémorisation substantielle des textes poétiques aussi bien qu'à l'usage des démonstrations en mathématiques : c'est vous dire si elle va loin.

Or je crois cette défiance mal fondée et malencontreuse, ne serait-ce que parce que, pour 95% des contenus d'enseignement, on serait bien embarrassé d'avoir à dire à quelle culture particulière ils appartiennent (sinon la culture scientifique, la culture historique, la culture linguistique, etc.). Et en revanche, on peut montrer que la culture scolaire, ou ce qui en reste après plusieurs décennies d'improvisation, est plutôt devenue *de plus en plus élitaine*, au moins dans certaines matières, par inflation de technicité : ouvrez un manuel de français pour les collèges ou d'histoire pour les lycées et vous verrez immédiatement de quoi il est question. S'agissant de ce qui est à apprendre, on aboutit ainsi - sauf dans certaines disciplines telle que la vôtre - à une définition plutôt bancale, généralement assez peu claire, et encore plus arbitraire que celle qui prévalait auparavant.

Comment voudrait-on que la quasi-totalité des élèves n'en souffrent pas ? comment veut-on que les savoirs scolaires acquièrent pour eux le « sens » qu'il devraient revêtir avec un certain caractère d'évidence, quand la définition des programmes et leur idée directrice restent opaques ou discutables aux yeux d'un très grand nombre d'enseignants ? Chacun a ici un besoin vital de clarté, et dans la culture scolaire actuelle, considérée globalement, c'est la clarté qui fait le plus défaut. Ce défaut de clarté tient à toutes sortes de compromis institutionnels. Mais il est aussi pour une part, il faut le reconnaître, le reflet ou la conséquence du doute des enseignants eux-mêmes s'agissant de la culture qu'ils ont à transmettre ; et ce n'est, dans cette mesure, que l'ombre portée d'une fausse question.

Car en réalité, où voit-on ici des cultures entre lesquelles il faudrait choisir ? L'essentiel de l'essentiel, pour chacun d'entre nous, devrait rester d'apprendre à nos élèves (ou à nos étudiants), dans les matières qui sont de notre compétence, les choses que nous considérons comme les plus importantes, et qui sont nécessairement très nombreuses ; ce devrait être de leur donner sans intimidation, librement, sur un mode tout positif, une idée du nombre des choses qui attendent d'être apprises par eux, et qu'ils sont assurément capables d'apprendre, et qui se comptent nécessairement par milliers. Transmettre une passion, ou même seulement communiquer un intérêt, c'est cela et non autre chose.

Cette expérience qui est la nôtre, il faut donc la faire fructifier, ce qui revient à dire qu'avec toute la réflexion technique nécessaire, il faut rendre à notre enseignement – au-delà de tout objectif limité - ses grands objets et ses ambitions constituantes. Vous me direz peut-être que pour tout ce qu'il s'agirait de faire (de bons lecteurs, de bons rédacteurs, de bons locuteurs, de bons mathématiciens, de bons gymnastes, etc.), le temps est court et les moyens limités. C'est certain. Matériel pédagogique, aménagement des locaux, heures de répétition, de soutien ou d'étude, crédits pour activités artistiques, culturelles et sportives, décharges de service pour formation, etc., les besoins sont considérables et le seront d'autant plus que l'ambition affichée sera plus haute. Mais ce n'est pas une raison pour renoncer à demander ce qui n'est que nécessaire. Et si nous ne nous faisons pas les porteurs de cette nouvelle ambition pour l'école publique, qui le fera ?