

PHILIPPE RAYNAUD

L'idéologie réformatrice ou le consensus éducatif

Quand on écarte les détails pour arriver aux idées mères, on découvre aisément que les auteurs de ces systèmes différents s'accordent au moins sur une notion très générale que chacun d'eux paraît avoir également conçue, qui semble préexister dans son esprit à toutes les idées particulières et en être la source commune. Quelque séparés qu'ils soient dans le reste de leur course, ils se tiennent tous à ce point de départ : tous pensent qu'il convient de substituer des règles simples et élémentaires, puisées dans la raison et dans la loi naturelle, aux coutumes compliquées et traditionnelles qui régissent la société de leur temps.

A. de Tocqueville,
L'Ancien Régime et la Révolution, I, p. 194,
Paris, Gallimard, 1952.

*La politique scolaire sous la V^e République :
continuité ou rupture ?*

Un des effets les plus intéressants de la politique d'Alain Savary sera sans doute de permettre une *clarification* des débats sur l'École, en faisant apparaître la relative *continuité* de la politique éducative de la V^e République et le *consensus* assez large qui existe en France, concernant les problèmes éducatifs.

Depuis 1981, en effet, le ministre a toujours refusé d'ajouter, aux différentes réformes que l'enseignement français a connues depuis 1959 (1), une nouvelle tentative de refonte globale, pour privilégier au contraire le recours à la « concertation » et à la consultation des parties intéressées ; cela impliquait la recherche de changements partiels déterminés au plus près des « besoins » des « usagers », plutôt que la mise en œuvre systématique d'un *projet* qui aurait

(1) L'ordonnance du 6 janvier 1959, qui portait à seize ans la fin de la scolarité obligatoire, entamait en fait la série des réformes qui devaient conduire au rapprochement de l'ensemble des formations postélémentaires.

radicalement distingué la Gauche de la Droite. A sa manière, Alain Savary permet à la Gauche de prendre acte de ce que ses appareils n'avaient pas cessé de nier : les grandes réformes réalisées par les Gouvernements de Droite s'inspiraient, sur des points essentiels, des revendications traditionnelles de la Gauche. Certes, pendant longtemps, la Gauche a eu un programme : la réalisation de l'École unique par la fusion dans un seul type d'établissement, sans orientation prématurée, de toutes les formations postélémentaires et par la promotion d'une « rénovation pédagogique » adaptée à cette situation nouvelle ; dès l'instant cependant où, par la loi de 1975 (2), le « collège unique » devenait la norme officielle, le maintien de filières « ségré-gatives » devait apparaître comme le signe d'un *inachèvement* de la réforme, et il devenait problématique de continuer à présenter la Gauche comme porteuse d'un projet en rupture radicale avec les politiques précédentes. Ce que la Gauche avait conçu, la Droite l'a inscrit dans la loi et la tâche de la Gauche sera d'achever l'œuvre scolaire de la V^e République.

Cette continuité de la politique de réforme n'aurait pas été possible si, parmi les acteurs les plus influents, il n'avait existé un consensus transpartisan assez fort pour légitimer les transformations face aux inquiétudes, voire aux résistances que celles-ci rencontraient. Ce consensus existait déjà avant 1981, comme le montre la similitude déjà ancienne entre le langage du ministère de l'éducation nationale et celui des mouvements pédagogiques ou des journalistes spécialisés de la presse libérale ou démocratique. Il s'est traduit, en particulier, par le rôle important joué, dès les années 1970, par des experts ès réformes de l'Éducation dont l'orientation (qui s'inspire à la fois de la psychosociologie, de l'École nouvelle et des politiques sociales-démocrates) est aujourd'hui dominante.

Cet accord sur l'essentiel (les finalités du système éducatif) est aujourd'hui patent, malgré les conflits d'intérêts ou d'idéologies. C'est ainsi, par exemple, que partisans de l'École privée ou défenseurs « laïcs » de l'École publique se réfèrent en dernière analyse aux mêmes valeurs : les premiers insistent sur le fait que, depuis toujours, le mode de fonctionnement de leur école était assez proche de celui que recommandait en 1983 le rapport de la commission présidée par M. Legrand sur les collèges, mais les seconds ne manquent pas de dire que l'« unification laïque du système éducatif » va rendre possible une transformation du système éducatif qui mettra fin à son caractère centralisateur ou destructeur des « différences » entre les individus

(2) Réforme Haby.

ou les cultures. M. Legrand lui-même n'avait-il pas dit, d'ailleurs, que l'application de ses propositions permettrait d'étendre à l'ensemble de la population française les avantages dont jouit aujourd'hui la seule clientèle de l'École privée (3) ?

Il y a donc aujourd'hui un ensemble de thèmes et d'idées dont la diffusion est assez large et assez indépendante des clivages politiques pour fonder la relative continuité de la politique d'éducation française. La plupart de ces idées sont anciennes (elles remontent au début du siècle) et, dans leur noyau central, elles mettent toutes en jeu les représentations fondatrices de l'idéologie moderne, dans ses deux composantes individualiste et égalitaire. Les différentes variantes du projet réformateur ont en effet en commun, nous semble-t-il, d'articuler trois thèmes essentiels :

- le projet de *rationalisation* et de *modernisation* de l'École qui vise à conférer une unité organique aux différents ordres d'enseignement et à adapter le système éducatif aux transformations sociales prévues ou recherchées ;
- la préoccupation *égalitaire*, que celle-ci vise à assurer l'égalité des chances, à réduire les « inégalités socioculturelles » ou à relativiser la valeur de la culture légitime ;
- l'*individualisme pédagogique*, c'est-à-dire la réduction de tout ce qui peut contredire le développement « spontané » de la personnalité en vue d'une réorganisation de l'École qui viserait la prise en compte méthodique des « besoins » des individus tels que ceux-ci les définissent.

L'hypothèse que nous formulons est donc que beaucoup des transformations qu'a subies l'enseignement français découlent, plus encore que des nécessités fonctionnelles du développement économique et social, de la logique interne de l'idéologie démocratique ; les contradictions entre les différentes politiques contemporaines d'éducation proviendraient dans ce cas de divergences quant à l'interprétation ou à l'articulation des différents éléments de l'esprit moderne.

La rationalisation des institutions d'enseignement : naissance d'un « système éducatif »

Dans une étude récente, M. Antoine Prost relève, au premier plan des transformations subies par l'École depuis cinquante ans,

(3) Cf. Louis Legrand, *L'école unique à quelles conditions ?*, Paris, Ed. du Scabée, 1981.

« la constitution progressive d'un véritable système éducatif » (4), qui s'oppose à l'ancienne organisation dualiste où coexistaient deux réseaux parallèles, primaire et primaire supérieur d'une part, lycées et collèges d'autre part.

La visée d'unification de ces deux réseaux était en effet, pour d'évidentes raisons de justice sociale, au centre des préoccupations des réformateurs de l'avant-guerre, des « Compagnons de l'Université nouvelle » à Jean Zay. Il faut cependant ajouter qu'elle s'insérait dans une critique générale de l'enseignement secondaire français, qui, loin de lui reprocher simplement l'étroitesse sociale de son recrutement, mettait en cause l'ensemble de ses traditions. Comme l'a dit, un peu plus tard, Lucien Febvre, l'enseignement secondaire constituait, au sein du ministère de l'instruction publique, un gigantesque « Empire du Milieu », dont la logique propre rejaillissait sur tous les ordres.

Non seulement, au début du siècle, les lycées avaient leurs propres classes élémentaires, extérieures à l'enseignement primaire proprement dit, mais le modèle pédagogique des lycées constituait la référence implicite de toutes les autres formations postélémentaires. L'enseignement « spécial » (non « classique ») avait ainsi progressivement été intégré à l'enseignement secondaire (comme secondaire « moderne ») et les réseaux supérieurs de l'enseignement primaire, comme, plus tard, l'enseignement technique long, tendaient naturellement à aligner leur mode de fonctionnement sur celui des lycées classiques et modernes pour finalement (sous la IV^e République) se voir progressivement intégrés à l'enseignement secondaire. En aval, dans l'enseignement supérieur, la puissance de l'« Empire du Milieu » était également garantie par l'existence du baccalauréat (premier grade universitaire français), par les classes préparatoires aux grandes Ecoles et, surtout, par l'agrégation. Alors que, par exemple, en Allemagne le concept de liberté académique impliquait une séparation rigoureuse entre le secondaire et l'Université (5), les facultés françaises de lettres et de sciences se voyaient assigner, au premier plan de leurs missions, la tâche de préparer leurs meilleurs étudiants à un concours de recrutement de professeurs de lycées — les résultats des candidats aux concours étant d'ailleurs déterminants pour la carrière de ceux d'entre eux qui se destinaient à

(4) L'école et l'évolution de la société, in *Esprit*, n° 11-12, novembre-décembre 1982, p. 18.

(5) Cf. le texte de Humboldt, Sur l'organisation interne et externe des établissements scientifiques supérieurs, trad. in *Philosophies de l'Université*, Paris, Payot, 1979.

l'enseignement supérieur. C'est ainsi, nous semble-t-il, que l'on peut s'expliquer un paradoxe important de l'histoire de l'enseignement français : alors que la « démocratisation » de l'enseignement s'est, en fait, réalisée par la généralisation progressive des privilèges de l'enseignement secondaire, celui-ci n'a jamais cessé d'être l'objet d'une double critique qui combine des éléments d'origine « primaire » avec la volonté d'assurer l'autonomie de l'enseignement supérieur à l'égard des normes et des institutions propres à l'enseignement secondaire.

En fait, il semble que la critique de la tradition secondaire, si elle a toujours reproché au lycée son prétendu mépris de la pédagogie, soit apparue d'abord, comme le montre l'exemple de Renan, chez ceux des savants français qui, pour favoriser le développement d'un enseignement supérieur encore embryonnaire, croyaient nécessaire de réduire le poids et les prétentions des professeurs de lycée. Il s'agissait alors, non de « démocratiser » les lycées, mais de leur demander de garantir une formation de base plus solide et plus scientifique, quitte à sacrifier un peu le bel esprit. Ce faisant, néanmoins, Renan inaugurerait une tradition encore vivace, selon laquelle le poids des concours combiné avec une tradition que l'on suppose héritée des Jésuites favorise un type de formation secondaire plus rhétorique que vraiment scientifique.

A partir de Goblot, de Durkheim et surtout, après la Grande Guerre, des Compagnons de l'Université nouvelle, cette critique de l'enseignement secondaire va s'articuler sur la contestation des privilèges de classe garantis à l'élite bourgeoise par la fréquentation des lycées : le poids de l'enseignement secondaire freine l'expansion de la recherche scientifique dans les facultés, mais les lycées ne donnent pas tant une formation sérieuse qu'ils n'inculquent à leurs élèves les *habitus* qui définissent l'appartenance à l'élite « cultivée » ou « distinguée ».

La réalisation de l'École unique, inspirée par le souci « cartésien » de mettre fin à l'anarchie héritée du développement spontané des ordres traditionnels, aurait dû également réduire la puissance de l'Empire du Milieu : devenu simple « second degré », l'enseignement secondaire aurait dû fusionner, sans privilège particulier, avec l'enseignement primaire supérieur, et ses liens avec l'enseignement supérieur se seraient *ipso facto* détendus pour libérer les facultés de leur dépendance à l'égard des institutions issues de la hiérarchie de l'enseignement secondaire. Comme tout poussait les milieux militants ou responsables de l'enseignement primaire à reprendre le même discours, tout semblait aller dans le sens des prévisions de

Péguy : l'enseignement secondaire périrait sous les coups d'une coalition réunissant l'enseignement primaire et l'enseignement supérieur.

Néanmoins, parce que le conflit entre les partisans de la primarisation des lycées et les partisans du secondaire traditionnel (fût-il « démocratisé ») n'a jamais pu être réglé, ni par la victoire d'un camp sur l'autre, ni par un compromis, beaucoup d'éléments essentiels de l'ancien « Empire du Milieu » se retrouvent dans le second degré actuel. De là la survie d'un double discours critique qui se reproduit par sa seule logique propre, alors même que ses fondements sociaux ont aujourd'hui quasiment disparu. Du côté « académique », la dénonciation des « effets pervers » des traditions de l'enseignement français (de l'agrégation et des classes préparatoires, notamment) est un lieu commun fort ancien dans l'Université, y compris chez les meilleurs héritiers du système français ; on la retrouve chez des esprits aussi différents que Georges Gusdorf, Raymond Aron et Alain Touraine, ou encore chez des spécialistes des cultures antiques comme Jean Bollack. Du côté des « pédagogues » — instituteurs, réformateurs ou théoriciens —, on n'a pas cessé, de Durkheim (6) au recteur Capelle (7) et, aujourd'hui, aux conseillers de M. Savary, de déplorer l'indifférence des professeurs de l'enseignement secondaire à l'égard de la « pédagogie ».

Néanmoins, cette continuité apparente ne doit pas dissimuler que la *signification* du thème pédagogique a profondément changé. Chez Durkheim, il s'agissait surtout de demander aux professeurs de *réfléchir* sur la signification sociale de leur enseignement. Il restait entendu que l'instruction elle-même avait une valeur éminente dans une société laïque où, la religion ne pouvant plus unifier les esprits, la raison et la science devaient avoir une importance d'autant plus grande dans la formation des citoyens ; quant au métier d'enseignant lui-même, selon Durkheim, il était avant tout un *art*. Chez MM. Legrand ou de Peretti, au contraire, il s'agit, à travers la critique de l'importance supposée excessive de *l'instruction*, de promouvoir une *technologie* « éducative » susceptible d'une inculcation méthodique et, surtout, strictement indépendante du contenu à transmettre.

On peut d'ailleurs s'interroger aujourd'hui sur la lucidité des critiques du début du siècle. Ceux-ci visaient surtout à rendre plus solides (fût-ce au détriment du brillant) les formations préuniversitaires. Or il semble que, de nos jours, derrière la critique « pédago-

(6) *Education et sociologie*, rééd., Paris, PUF, 1982.

(7) *L'école de demain reste à faire*, Paris, PUF, 1966.

gique » des traditions du second degré, c'est la priorité donnée à l'enseignement ou au savoir dans l'École traditionnelle qui est en cause, au point que, souvent, la simple référence à la nécessité d'une formation scientifique sérieuse des professeurs apparaît comme un indice de conservatisme pédagogique : le discours « pédagogue » aurait ainsi peut-être sa logique propre, malheureusement assez largement méconnue. Inversement, il n'est pas impossible que la défense, par certains professeurs de l'enseignement supérieur, de la « qualité de la science » conduise à réévaluer les traditions de l'enseignement secondaire français.

On s'apercevra peut-être, du même coup, que, malgré les conflits d'intérêts entre primaire et secondaire, il y avait en France une certaine cohérence de l'enseignement public, qui se traduisait par l'adhésion générale des enseignants aux croyances que l'on pensait liées à la construction de la République.

La dynamique égalitaire

La deuxième composante de l'idéologie réformatrice, c'est la prise en compte de la revendication multiforme d'*Egalité* dont l'extension progressive évoque irrésistiblement les analyses toquevilliennes de la dynamique de l'« égalité des conditions ».

Aux origines du courant réformateur, l'idée d'égalité avait un contenu assez nettement défini qui contraste avec son indétermination actuelle. Dans la tradition républicaine, la notion d'égalité correspond à deux préoccupations essentielles :

- *le souci d'égalité des droits*, et l'exigence d'une destruction des *privilèges* de classe dans l'enseignement. C'est ce thème qui inspire la revendication de la gratuité des lycées, la défense du système des bourses et, plus radicalement, la critique des artifices qui limitent l'accès aux formations supérieures à un milieu socialement fermé ;
- la croyance à la démocratisation de la société par la *méritocratie* scolaire.

Pour nos contemporains ce credo simple et optimiste serait sans nul doute *naïf*. Sous la III^e République, par exemple, la *sélection* est une idée *de gauche* : elle apparaît comme le moyen de promouvoir les « talents » et de réduire les privilèges des « héritiers ». A l'opposé, la prise en compte par l'École elle-même de la critique sociologique des mécanismes spontanés de reproduction des inégalités socioculturelles la conduit aujourd'hui à une profonde *crise de légitimité*, qui

met en question sa capacité à assurer l'égalité de tous devant l'*instruction*. On sait bien en effet que, au terme des procédures d'orientation ou de sélection, le succès scolaire reste beaucoup plus fréquent dans les classes privilégiées que dans les classes populaires : de là l'idée, familière depuis les travaux de Pierre Bourdieu, que le système scolaire, en présentant la réussite comme le fruit des talents et des efforts *personnels* et non comme l'effet d'un héritage, donne aux membres des classes dominantes une « théodicée de leur propre privilège » (8).

Chez Pierre Bourdieu, néanmoins, la « démystification » des illusions de la méritocratie n'allait pas jusqu'à remettre en cause la légitimité, pour l'essentiel, de la culture scolaire (9). L'idée était alors de promouvoir une *pédagogie rationnelle* qui viserait une inculcation méthodique de tous les « prérequis » de la réussite scolaire. Par un retournement inattendu, le souci d'aller, au-delà de l'*égalité des droits*, vers l'*égalité réelle* finit, combiné avec d'autres facteurs, par ébranler la légitimité de la culture transmise par l'École. A partir de la fin des années soixante, en effet, un thème apparaît dans la contestation de l'École, qui inspirera rapidement certaines transformations institutionnelles : si l'incapacité de l'École à contrecarrer la reproduction des inégalités tient à la distance entre la culture scolaire et la culture populaire, ne convient-il pas de dénoncer tout ce qui favorise cette coupure ? Beaucoup des transformations de l'enseignement du français revendiquées, parfois avec succès, par les militants pédagogiques (10) s'inspirent d'une problématique de ce type, au-delà du conflit entre les tenants de la tradition et les défenseurs de la nouvelle critique et de la linguistique moderne. Plus que les controverses scientifiques, ce qui est sans doute déterminant ici, c'est l'idée que les disciplines modernes, qui se veulent scientifiques mais non *normatives*, permettront d'échapper à la sanctification, par l'École, de la « distinction » incarnée par le bon langage ou les belles œuvres.

Au terme de cette évolution, il semble donc que l'on arrive à un retournement complet des intentions premières des fondateurs de l'enseignement public, puisque le « soupçon » porte désormais sur les croyances essentielles du début du siècle : contrairement à ses espoirs, l'école n'a pas été un vecteur de démocratisation de la société parce

(8) P. Bourdieu, citant Max Weber, in *La Reproduction*, Paris, Ed. de Minuit, 1970, p. 250.

(9) Cf. la conclusion des *Héritiers*, Paris, Ed. de Minuit, 1964.

(10) Notamment par l'Association française des Enseignants de français (AFEf).

que son projet de diffuser une culture de valeur universelle était lui-même une illusion. Tel est, en 1981, le constat de M. Legrand : l'École n'a pu ni surmonter la division idéologique de la société, ni combattre efficacement l'inégalité sociale, ni réduire la distance entre la culture qu'elle prétendait promouvoir et les aspirations des « jeunes » — d'où il conclut que la première préoccupation des réformateurs doit être d'adapter l'École à la culture réelle de ceux qui la fréquentent, pris dans toute leur « diversité » (11).

C'est de cette évolution que provient la rencontre à laquelle nous assistons aujourd'hui entre le motif *égalitaire* et les préoccupations « sociales » d'une part, l'*individualisme pédagogique* de l'autre : démocratiser l'École, ce sera désormais opérer une révolution copernicienne dans la pédagogie, qui fasse de l'élève, de ses *besoins* et de ses *capacités actuels*, le centre du système scolaire.

L'individualisme pédagogique : enseigner ou apprendre ?

La principale erreur, s'agissant de l'orientation pédagogique contemporaine, est d'y voir un simple ensemble de *moyens techniques* visant à améliorer la rentabilité de l'institution scolaire.

Aux origines de la pédagogie moderne, bien avant qu'elle acquière une légitimité dans l'institution scolaire, il y a une révolution intellectuelle — issue de la transposition dans la réflexion pédagogique des éléments essentiels de la pensée moderne, dans sa double visée de rationalisation et d'émancipation.

On peut très grossièrement distinguer trois moments dans la constitution du discours pédagogique contemporain :

- Chez les pédagogues de la fin du XVIII^e siècle, de Rousseau à Pestalozzi, apparaissent les traits essentiels qui définissent l'esprit de l'éducation nouvelle : priorité à l'*activité* sur le *verbalisme*, recherche d'un mode de rationalisation de l'activité humaine qui échappe à l'alternative de l'*exhortation moralisante* et de la *contrainte*, organisation des apprentissages en fonction de « ce que les enfants sont en état d'apprendre » plus que de « ce qu'il importe aux hommes de savoir » (12), priorité à l'*intérieurisation* du savoir plutôt qu'à la transmission et l'imitation des *modèles* culturels. On perçoit déjà chez Rousseau les conditions de possibilité du double mouvement de contestation des institutions scolaires et

(11) L. Legrand, *op. cit.*, *passim*.

(12) *Emile*, in *Œuvres complètes*, Paris, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, t. IV, p. 242.

d'élargissement du champ d'action de la pédagogie que nous connaissons aujourd'hui : d'un côté, le progrès dans les apprentissages est subordonné à la logique interne du développement subjectif de l'individu, mais, en contrepartie, *tous* les apprentissages peuvent être l'objet d'une organisation rationnelle, qui rompt avec la routine traditionnelle.

- Le champ où, de manière privilégiée, seront expérimentés les principes pédagogiques nouveaux sera celui de l'éducation spécialisée. On remarquera ici, une fois de plus, l'affinité profonde entre la pédagogie moderne et la révolution démocratique. L'éducation spécialisée est née du sentiment d'un contraste entre l'égalité *de droit* entre les hommes et de l'exclusion *de fait* de certains (sourds-muets, aveugles et plus tard débiles mentaux), que l'on voulait éduquer, bien qu'ils fussent privés d'un commerce normal avec leurs semblables. Elle a très vite découvert les ressources que lui offrait une pédagogie fondée sur la prise en compte de tous les aspects de la personne, qu'il s'agisse de trouver dans l'usage des facultés restées intactes une compensation aux infirmités ou de tenter de retrouver, au cœur même de l'irrationalité des conduites humaines ou de l'insignifiance de la parole, les moyens d'un progrès vers la rationalité (13).
- Le tournant décisif sera constitué par la naissance (favorisée d'ailleurs par certains pionniers de l'éducation spécialisée comme Binet ou Maria Montessori) des mouvements de l'« Ecole nouvelle » (J. Dewey, Claparède, Decroly, etc.). C'est à travers ce mouvement, et ses prolongements dans l'Ecole (cf., en France, le mouvement Freinet), que ce qui jusqu'alors était une philosophie ou une stratégie d'élargissement des tâches des pédagogues va se muer en *idéologie militante*.

Parce qu'il insistait sur la nécessité de partir de l'intérêt actuel de l'enfant et de réduire la distance entre le maître et l'élève, ce courant a su d'autant mieux trouver sa place dans l'institution scolaire que la légitimité de celle-ci cessait progressivement d'être évidente ou indiscutée. Il incarne sous une forme radicale des tendances qui se traduisent aussi bien dans des aspects de la vie scolaire, de la réorganisation des enseignements élémentaires dans le sens d'une plus grande prise en compte de la « spontanéité enfantine » à l'élimination progressive des orientations précoces qui choquent, plus

(13) Sur ces questions, cf. nos études : L'éducation spécialisée en France, 1882-1982, in *Esprit*, mai et juillet-août 1982, et L'éducation spécialisée, in *Universalis*, 1983, supplément à l'*Encyclopedia Universalis*.

encore que l'esprit égalitaire, le postulat moderne selon lequel un individu peut toujours *en droit* révéler des capacités insoupçonnées — quelle que soit sa faiblesse *de fait*. Les formes d'enseignement qui se réclament des pédagogies « modernes » valent, le plus souvent, ce que valent les maîtres qui les pratiquent ; quant à leur expansion, même si on peut la déplorer au vu de certains excès, elle doit surtout être comprise comme un effet de l'individualisme démocratique (14).

Fin de l'Ecole

Il est donc clair que les tendances à l'œuvre dans l'Ecole contemporaine correspondent à un mouvement profond de la société contemporaine et qu'il ne suffit pas d'en appeler au « bon sens » pour surmonter les tensions ou les difficultés que certaines réformes ont fait naître dans l'enseignement français. Certaines évolutions ont quelque chose d'indépassable, qui tient à la conscience de plus en plus répandue du fait que l'autorité ne peut plus aujourd'hui s'exercer sans le consentement de ceux qui lui sont soumis. Comme on l'a remarqué plaisamment, mais avec profondeur, la psychopédagogie aura au moins créé l'*enfant de la psychopédagogie* : ces lycéens, collégiens ou écoliers qui se proclament « en situation d'échec » scolaire parce qu'on n'a pas su tenir compte de leurs « motivations » ou parce qu'il n'y a pas assez de « communication » dans leur établissement scolaire (15).

Si agaçant que cela puisse être parfois, l'Ecole ne peut sans doute plus aujourd'hui instruire de l'*universel* sans faire droit à la *particularité* subjective, pas plus qu'elle ne peut imposer les exigences *sociales* qu'elle a charge de défendre, si elle ignore ou réprime les aspirations des *individus*. Il reste que l'Ecole ne pourra pas *persuader* et encore moins *convaincre* de la valeur de ce qu'elle représente si elle fait sienne une idéologie qui, parce qu'elle ne lui demande rien d'autre que de s'adapter à ce que *sont* les individus, la nie dans son essence même, tout en prétendant la rénover.

SUMMARY et RÉSUMÉ, p. 191.

(14) Sur ces questions, voir l'article de Philippe Raynaud, L'esprit démocratique et la crise de l'enseignement, *Le Débat*, n° 26, septembre 1983.

(15) J. Muglioni, Inspecteur général de l'Instruction publique (Philosophie), *La fin de l'Ecole*, Paris, ministère de l'éducation nationale, 1980.