

JOURNAL

École et cohabitation

LOUIS ARÉNILLA*

Trois décisions — économique, électorale, scolaire — des années 83-84 annoncent une rupture. La première renverse la politique économique choisie en 1981 ; la deuxième accomplit une promesse présidentielle, celle d'introduire la représentation proportionnelle dans l'élection des représentants du peuple ; la troisième remplit un vide, l'absence d'un programme socialiste d'éducation. L'une obéit à des contraintes ; mais les deux autres ne préparent-elles pas les conditions d'une cohabitation ? D'une part, un mécanisme parlementaire qui réagence les forces politiques, d'autre part, un programme d'action gouvernementale qui rassemble et devient exemplaire pour d'autres actions.

Les structures de développement des deux premières décisions sont symétriques et antagoniques. La relance économique est vite stoppée ; « trois petits tours et puis s'en vont » ; les figurines d'une relative libéralité cèdent la place aux masques de la rigueur. Mais, tandis que les gouvernements antérieurs à 1981, obnubilés par la hantise d'une explosion sociale, édulcoraient leurs mesures techniques, le pouvoir socialiste leur restitue une plénitude qui se traduit d'ailleurs par une évidente efficacité sur le plan des prix, de l'inflation. Le retour à un passé récent et la radicalisation de sa logique commandent la modernisation du système industriel qui apparaît ainsi aujourd'hui comme la vérité d'une politique économique libérale.

Dans l'abandon de la règle majoritaire pour élire les membres des assemblées nationale et régionales, ces deux caractères se retrouvent mais renversés en quelque sorte. Si la décision n'enferme pas le souhait d'une réforme de la constitution de 1958, elle cherche cependant à enjamber trente années de pratiques politiques. Le fait et l'inconditionnalité majoritaires, dus à des raisons conjoncturelles certes, mais aussi au scrutin majoritaire, ont conduit à une bipolarisation rigide des forces politiques et de l'opinion ; même approuvée par l'opposition, une initiative de la

* Agrégé de Philosophie. Ancien conseiller technique auprès du ministre de l'Éducation nationale.

majorité était contestée soit dans ses modalités d'application, soit dans son opportunité. Il existera toujours une majorité et une opposition, fondements de toute démocratie. Mais les nouvelles modalités de vote cherchent à « perméabiliser » la démarcation que les anciens gouvernements s'efforçaient de durcir, de radicaliser.

La rupture scolaire retient un élément de chacune des deux autres. Rien de comparable avec la première quant au laps de temps « néantisé » ; malgré le renouvellement des hauts fonctionnaires (directeurs du ministère, recteurs), la valse des responsables départementaux (40 départements changèrent d'inspecteurs d'académie), le ministère Savary a poursuivi la politique antérieure, avec des moyens accrus mais pas toujours judicieusement distribués. Les multiples commissions réunies reprisent des idées répétées depuis longtemps. 1968 avait accrédité l'image d'une relation pédagogique où l'enseigné comme l'enseignant se situaient à des degrés divers de non-savoir ; il n'y avait que des enseignés dont la confrontation dans l'égalité devait faire surgir, *ex nihilo* et sur place, un savoir commun. L'acte de connaître cessait d'être un processus temporel pour devenir une structure sans genèse. L'institution scolaire, avec sa méfiance vis-à-vis des classements à caractère compétitif, l'importance donnée à la « créativité », marquait la volonté, largement entravée d'ailleurs, d'expulser l'émulation. On avait construit une institution-vitrine où un pouvoir foncièrement autoritaire exhibait un comportement démocratique et participatif ; en l'occurrence, une telle politique reflétait le malaise d'une société qui niait ses conditions de vie — concurrence brutale, subordination aux cadences et aux normes de toutes sortes, imposition des goûts, des besoins, des tâches, etc. — en exaltant des objectifs et des pratiques éducatives antithétiques des contraintes socio-économiques : la coopération, le libre choix des rythmes et du travail, la spontanéité, l'absence de lutte... Les adultes voyaient, et voient encore dans l'institution scolaire, une sorte de simulation de leurs aspirations, une quasi-expérimentation de leurs fantasmes ; l'espace scolaire, comme scène d'un sociodrame de l'égalitarisme, de l'équité et de la liberté, serait chargé d'exorciser l'inégalité, l'injustice et l'absolutisme de la société. Aucune alternative n'a été opposée à cette politique de 1981 à 1984.

L'exaltation de la compétence, du mérite, de l'émulation à travers la notion d'élitisme républicain, les déclarations quelque peu excédées ou ironiques de J.-P. Chevènement sur le pédagogisme ou la joie à l'école s'inscrivent en faux contre un discours qui faisait de l'école la contre-société idéale. Désormais l'institution scolaire doit dispenser le savoir, l'école primaire apprendre à lire ; on ne joue plus, on travaille. Toutes ces initiatives, comme celle de la réforme électorale, veulent retourner des tendances, officiellement consolidées par un pouvoir qui, surtout depuis 1968, croyait démocratiser en concédant aux idées gauchistes. Parallèlement, à l'image de l'action économique du gouvernement, une volonté de modernisation radicalise des mesures que le septennat précédent, en raison des méfiances syndicales, appliquait timidement. Christian Beullac

ne désapprouverait pas la distribution d'un ordinateur dans chaque école, la revalorisation de la technologie, l'étroite association des établissements techniques et des entreprises, la relance de l'instruction civique.

Cette politique, pour certains « ringarde » ou « rétro », suscite un indéniable consensus, ce qui veut dire, pour un gouvernement de gauche, le ralliement de la droite. Elle est, actuellement, suffisamment ambiguë dans sa formulation pour expliquer ce frémissement d'unanimité. Comment celui-ci pourrait se transformer en adhésion explicite et générale ? Comment une réforme de l'institution éducative serait-elle assez classique et utilitaire pour intéresser la droite, assez neuve et utopique pour rallier la gauche, du moins une certaine gauche inquiète ? A notre avis, il conviendrait de pousser jusqu'au bout de leur logique ce qui est en filigrane dans les idées énoncées par J.-P. Chevènement.

1 / Une nouvelle donne devrait partager les tâches éducatives entre l'institution scolaire et la société. Pour cela, il faut rompre avec une tendance séculaire, venue des sophistes, pour qui la préparation au métier et à la vie en société n'est plus le fruit d'une expérience vécue auprès d'un artisan ou d'un sage, mais l'effet d'une activité indépendante du travail productif. La réhabilitation de l'expérience dans la formation humaine fait du parcours éducatif un va-et-vient entre les lieux de réflexion et ceux où se vivent les situations existentielles ; elle évitera la mise en œuvre, toujours artificielle, de ressources pédagogiques uniquement destinées à simuler des situations proches de la réalité ; la société serait mise à contribution en fournissant les sites des diverses expériences de l'existence humaine (entreprises, collectivités, centres confessionnels, mouvements associatifs, etc.) ; l'institution scolaire, au strict sens du terme, serait le lieu de théorisation, celui où se dégagent, à des niveaux divers d'abstraction, les principes généraux qui organisent l'expérience humaine. La réflexion pédagogique de ces dernières décennies, qui a mis davantage l'accent sur les fonctions d'animation et sur la méthodologie plutôt que sur l'acquisition des connaissances, fut sans doute un moment nécessaire de l'histoire éducative ; le ministre ne peut pas considérer cette étape comme inutile et la récuser purement et simplement ; mais l'interrogation indéfinie sur l'appropriation des connaissances risquait d'évoquer le vieil adage : « Qui peut, agit ; qui ne peut pas, enseigne ; et qui n'a rien à enseigner se consacre à la méthodologie. »

2 / « La revalorisation de l'enseignement technologique comme filière de réussite » (*Quinzaine littéraire*, n° 445 du 1^{er} août au 31 août 1985) peut choquer des enseignants par ce qu'elle implique de professionnalisation et de subordination apparente aux besoins de la société industrielle. Pourtant est-ce que l'enseignant ne choisit pas pour ses enfants la meilleure filière de réussite sociale ? ne vise-t-il pas pour eux des écoles — Ecoles normales supérieures, Ecole d'administration, polytechnique — à vocation théoriquement professionnelle ? Le corps enseignant démystifiera

sa thématique de la formation de l'homme si on fait de la technologie une véritable discipline intellectuelle correspondant à une aspiration capitale de l'homme, celle de s'investir dans des techniques instrumentales d'intervention ; la prise en considération de cette disposition vitale — dont notre monde actuel est le produit — rendrait à la technologie sa dignité de grande et noble discipline ; elle commanderait une redistribution du savoir selon les attitudes fondamentales humaines : technologique ou pragmatique, théorique ou spéculative, pratique ou morale. De deux choses l'une : ou J.-P. Chevènement traite la technologie comme ses prédécesseurs ; il la revalorise par le discours, prêtant aux établissements qui l'accueillent et aux diplômés qui la sanctionnent le prestige verbal d'une simple dénomination ; « Si tu ne vas pas au Bac., le Bac. viendra à toi », titrait un journal après la création des Bac. professionnels. Ou bien, il définit un nouvel humanisme où la technologie ne serait plus considérée comme une composante secondaire de la culture. Un programme éducatif construit sur les trois dimensions de l'existence humaine composerait un tout cohérent où les connaissances s'appelleraient les unes les autres, attestant par leurs relations leur nécessaire complémentarité ; car l'attitude technologique, celle qui applique les lois théoriques, ne peut pas ne pas renvoyer aux conditions qui constituent la « pratique », c'est-à-dire le domaine englobant les problèmes non résolus par la rationalité théorique et technologique, la région où chaque homme est interpellé par des exigences éthiques et requis par un ordre de valeurs.

3 / L'école ne peut donc pas être neutre ; la revendication du pluralisme scolaire en France le confirme. La dénonciation d'un monopole étatique recouvre le souhait d'un système éducatif idéologiquement marqué. L'école publique doit l'être puisque tout acte éducatif implique une visée axiologique. D'ailleurs, n'est-il pas symptomatique de voir ceux-là mêmes qui blâment la soi-disant partialité de l'école regretter l'instituteur de la III^e République, celui justement d'une école militante ? Dans un monde encombré, généreux en décibels, il faut naturellement apprendre les règles de conduite sans nuisances pour autrui. Il faut aussi démonter les institutions du pays. Mais *La Marseillaise* réapprise et l'instruction civique se délesteront de la symbolique démonétisée qu'elles ont pour certains si elles renouvellent leur signification originelle, celle par laquelle les « hussards noirs » de la République faisaient aimer le régime républicain.

Le discours de Chevènement peut comporter trois lectures. Politique, il sert à conquérir une popularité et l'actuel titulaire de la rue de Grenelle peut se vanter d'être le seul à avoir accru son audience dans le pays en occupant le ministère de l'éducation nationale. Technocratique, il charge l'école de produire des travailleurs, des techniciens, des dirigeants. Prospectif, il contient des moyens pour que l'école dépasse son rôle de fournisseur face à une société employeuse, rôle cependant auquel aucun système éducatif n'échappera ; en particulier, la conception de cursus scolaires de plus en plus alignés sur la durée des études longues peut rétablir l'école

dans sa vocation d'enseignement général, surtout si le cycle primaire réussit à donner le goût de la lecture. L'éclatement des espaces de formation peut même, à un horizon lointain, résoudre le problème de l'école libre ; la répartition des rôles de formation entre la société et l'Etat serait celle qui existerait entre un environnement pourvoyeur d'expériences concrètes — les familles spirituelles et autres entités — et le lieu où elles s'analyseraient, l'établissement public.

Bien avant J.-P. Chevènement, quel est le ministre qui n'a pas déclaré que l'école primaire devait apprendre à lire, que la technologie était noble, essentielle ? Jamais ces paroles n'eurent l'impact de celles du ministre actuel. « L'apprendre à apprendre » des discours officiels finissait même par connoter une minimisation des savoirs anachronique dans une société de plus en plus soumise à la science. L'effet Chevènement n'est pas seulement provoqué par des idées simples, assénées à la manière de slogans publicitaires, mais aussi et surtout parce qu'elles ont donné l'impression que l'école était prise au sérieux. Elle n'est plus considérée comme un gadget ; pour la première fois, brutalement, on dissocie travail et amusement, effort et jeu.

En juillet 1984, le Président de la République a désavoué un ministre dont l'inexistence médiatique transforma le débat scolaire en querelle sur la liberté. Mais le départ d'Alain Savary signifiait aussi la volonté présidentielle de prendre en compte des aspirations bruyamment exprimées. Le consensus sur l'école obtenu par Chevènement est-il le deuxième stade d'une marche vers la cohabitation ? Un troisième stade serait-il tout à fait utopique ? Avec un accord de principe sur les grandes directions de la rénovation scolaire et universitaire, dans une topologie parlementaire remodelée par la représentation proportionnelle, les « majorités d'idées », chères à Edgar Faure, différentes sans doute pour chacun des points concrétisés du programme, permettraient la cohabitation autrement qu'en termes de personnes.