

I. QUELLE FORMATION EN COMMUN POUR TOUS LES ENSEIGNANTS

SAVOIRS ET PÉDAGOGIE : FAUX DILEMMES ET VRAIES QUESTIONS

Jean-Claude FORQUIN*

Sommaire. Le débat sur l'éducation a connu en France un important « tournant polémique » dans les années 80, avec l'émergence d'un discours pessimiste qui dénonce la dégradation de la qualité de l'enseignement et met en accusation les réformes pédagogiques. Ainsi certains « fondateurs rationalistes et républicains » réclament-ils le retour à une école qui se donnerait pour seule fonction la transmission des savoirs. Mais l'opposition qu'ils établissent entre savoirs et pédagogie n'est-elle pas une fausse querelle ? Il est bien évident qu'on ne peut bien enseigner que ce qu'on connaît bien et que la compétence intellectuelle constitue la première condition de toute pédagogie. Mais cette condition n'est sans doute pas suffisante, car la difficulté, dans un contexte d'enseignement de masse, est d'amener tous les élèves à comprendre et à apprendre. On peut se demander cependant quel type de formation peut le mieux contribuer à développer la compétence proprement pédagogique des enseignants et quel peut être ici le rôle des savoirs pédagogiques « théoriques ». De même les oppositions entre éducation et instruction, entre culture libre et culture socialement utile, entre enseignement primaire et enseignement secondaire peuvent-elles apparaître aujourd'hui comme de faux dilemmes, mais qui peuvent conduire à poser un certain nombre de vraies questions.

Summary. The debate on education has reached a "polemical turning point" in the 80's with the emergence of a pessimistic trend denouncing the deterioration of the quality of teaching and indicting educational reforms. Indeed, a few "rationalist and republican neo-founders" are calling for a return to a school whose only function would be the transmission of knowledge. Yet, is not the opposition they set between knowledge and teaching a vain quarrel? Obviously, one can only teach what one knows well and intellectual ability constitutes the first condition to every teaching method. However, this condition is no doubt insufficient as, in a context of mass education, the difficulty lies in bringing all pupils to understand and learn. We may wonder, in spite of all, what type of training can best contribute to developing teachers's strictly educational skills and what the role of "theoretical" teaching skills may be in this case. In the same way, the opposition between educating and teaching, between free culture and socially useful culture, between primary and secondary education may appear today as false dilemmas and yet induce us to put a certain number of true questions.

* Jean-Claude Forquin est professeur de sciences de l'éducation (INRP).

SAVOIRS ET PÉDAGOGIE : FAUX DILEMMES ET VRAIES QUESTIONS

La réforme de la formation des maîtres mise en œuvre depuis 1990 en France s'effectue dans un climat d'incertitude et de polémique (cf. Association pour la qualité de l'enseignement..., 1991). « On ne veut pas aider les professeurs, on veut les transformer, les corriger, les rééduquer pour les adapter au monde moderne. Les « sciences de l'éducation » sont en vérité des techniques de rééducation des professeurs », s'écrie Alain Finkielkraut en réponse à la question du journal *Le Point* « Que pensez-vous des IUFM ? » (n° 995, 12 octobre 1991). Et d'invoquer « l'extension de la démagogie du rap aux quartiers chics » pour « normaliser les professeurs et leur faire honte de vouloir être autre chose que des animateurs sociaux » ! De même pour Philippe Némo (dans le même journal), « il s'agit, ni plus ni moins, de forger un corps enseignant entièrement nouveau pour pouvoir révolutionner l'enseignement lui-même ». Le but de cette réforme serait donc essentiellement politique, inspiré par la même passion égalitaire que l'on trouve au fond de toutes les réformes scolaires depuis plusieurs décennies et qui tend à niveler toutes les différences, à abolir toutes les manifestations d'excellence intellectuelle, à dissoudre l'enseignement secondaire dans une « primarisation » généralisée et à replonger la France dans l'obscurantisme (cf. Némo, 1991, Bothorel et Némo, 1992). Une telle « vision » est aujourd'hui courante, elle se retrouve chez nombre d'observateurs, nombre d'auteurs qui sont loin de pouvoir tous être classés politiquement du côté de la « droite partisane » et dont l'argumentation ne saurait être rejetée comme insignifiante pour la seule raison qu'elle revêt bien souvent des formes polémiques, donne lieu à des outrances caricaturales, voire à des dérapages consternants. Il s'agit en fait d'un véritable courant d'opinion, soutenu par des porte-parole influents et souvent talentueux, qui ont su imprimer une nouvelle orientation au débat public sur l'éducation dans la période récente.

LE « TOURNANT POLÉMIQUE » DES ANNÉES QUATRE-VINGT

Il est incontestable que le débat qui se poursuit en permanence en France autour des problèmes d'éducation a connu un important « tournant » au début des années quatre-vingt. Si ce tournant n'est pas indépendant du changement politique intervenu en 81 et de certaines orientations adoptées en matière de politique scolaire depuis cette date (comme on l'a vu par exemple au début de la décennie à propos du

« rapport Legrand » et de la rénovation des collèges et comme on le voit maintenant avec la mise en place des IUFM), il ne peut pas non plus être mis en correspondance directe avec lui et apparaît plutôt comme le reflet, ou plus exactement le contrecoup, de transformations plus anciennes, celles qui ont affecté les structures éducatives au cours des décennies antérieures et qui ont conduit en particulier à la mise en place d'un enseignement secondaire « de masse » destiné à fournir dans le cadre d'un même type d'établissement (appelé « collège unique ») le même type d'enseignement à la totalité des membres d'une même classe d'âge. Ainsi, si le débat sur l'éducation avait été marqué durant les années soixante et soixante-dix par la prédominance (et dans une large mesure - quoi qu'en aient dit les théoriciens de l'immobilisme - la mise en application) d'un « discours de transformation » (il s'agissait de changer l'école, la question essentielle étant de savoir si ce changement devait prendre la forme d'une réforme adaptative ou d'un bouleversement radical et quels rapports pouvaient être établis entre changement scolaire et changement social), un autre type de discours se manifeste et cherche à s'imposer dans les années quatre-vingt, qu'on pourrait d'une certaine façon qualifier de « réactif », dans la mesure où il se construit principalement en réaction à la fois au discours et aux changements réels caractéristiques de la période précédente.

De cette évolution témoigne en particulier, au début de la décennie, l'explosion de ce qu'on pourrait appeler une littérature de déploration et de dénonciation, à coup sûr hétérogène dans ses thèmes, inégale dans ses productions, diverse dans ses ancrages et ses implications politiques, mais qui a pour trait commun d'être motivée par une sorte d'inquiétude éducationnelle et culturelle face à ce qui est perçu comme une décadence ou une dévalorisation de l'enseignement sous l'effet d'une accumulation de réformes inspirées par l'esprit d'utopie ou de démagogie. En quelques années paraissent ainsi nombre d'ouvrages aux intitulés « catastrophistes » (Benoist, 1980, Despin et Bartholy, 1983, Schwartz, 1983, Jumilhac, 1984, De La Martinière, 1984, De Romilly, 1984, Huot, 1985, Stal et Thom, 1985) ou dont le cynisme désabusé témoigne chez leur auteur du développement d'une véritable « culture du mépris » (Maschino, 1983, 1984). Autant dire qu'on trouve dans cette littérature le meilleur et le pire, et que la polémique contre les personnes, la caricature, l'amalgame, la stigmatisation haineuse y tiennent parfois lieu de pensée. Mais il faut bien reconnaître aussi que la tonalité polémique peut dans certains cas aller de pair avec une réflexion intéressante et originale, qui contribue au renouvellement des idées.

Dans ce contexte, un exemple suggestif et remarquable est fourni bien évidemment par le livre de Jean-Claude Milner *De l'école* (1984), travail à la fois théorique et pamphlétaire, incisif, péremptoire, à coup sûr injuste, mais superbement écrit et doué d'un indéniable pouvoir de questionnement. On le sait, la transmission des savoirs constitue selon cet auteur la fonction exclusive et spécifique de l'école, et tout ce qui fait obstacle à cette fonction d'enseignement, tout ce qui tend à la rendre plus difficile en chargeant l'école d'autres tâches, telles que celle de socialiser l'enfant, de lui permettre de s'épanouir en tant qu'être empirique doué d'affectivité et de sociabilité, ou celle de contribuer à résoudre des problèmes sociaux généraux, tout cela ne peut que conduire à la dévalorisation de l'école et à la négation de l'identité professionnelle des enseignants. Or c'est précisément, selon Milner, à une telle dérive « affectiviste » et « communicationnelle » que l'on assiste aujourd'hui. De plus en plus, l'école renonce à sa mission essentielle d'instruction publique, abandonne l'idéal encyclopédique de libération des individus par l'accès à la connaissance, et se disperse en une multitude de tâches subalternes qui tiennent davantage de l'action sociale, de la thérapie ou de la garderie que de l'enseignement. Cependant Milner ne s'attarde pas plus à rechercher ou à analyser les causes « objectives » possibles d'une telle dérive qu'à en établir les indices. D'emblée, ce qui l'intéresse, c'est de trouver des coupables, de les démasquer, de les confondre. Trois sortes d'ennemis de l'école sont ainsi désignés : les gestionnaires du système éducatif, toujours prêts à organiser des enseignements « au rabais » pour réduire les coûts budgétaires, le syndicat des instituteurs (ou la « Corporation »), que des passions envieuses conduisent sans cesse à vouloir « primariser » tous les degrés d'enseignement même si c'est au prix de la médiocrité générale, enfin les « chrétiens démocrates », véritable pouvoir idéologique occulte, dont le convivialisme pieux et l'égalitarisme sentimental entraînent partout la haine du savoir et la paralysie des institutions.

Or ce triple complot a su trouver, selon Milner, une caution théorique de pacotille dans certains développements récents des sciences de l'éducation : « roman du reflet » qui fait de l'école un modèle réduit de la société, « roman de l'échec » qui culpabilise les enseignants, « roman sociologique » qui enferme les individus dans une prétendue identité culturelle, « roman technologique », « roman pédagogique » qui revient à proposer des techniques générales de transmission et de communication qui sont de pures mystifications. En fait, il ne saurait y avoir selon Milner de compétence pédagogique indépendamment des nécessités inhérentes à la transmission des savoirs propres à une discipline déterminée. C'est-à-dire qu'on ne devrait ni recruter ni former des enseignants sur la

base d'autres critères que la compétence proprement intellectuelle. Une « école juste » ne peut être fondée que sur le seul amour du savoir et la volonté de transmettre à tous les élèves des savoirs portés au maximum de leur explicitation et de leur extension, le but normal de l'école étant ainsi moins d'éduquer que d'instruire, et par l'instruction de contribuer à former des esprits libres et des citoyens responsables au sein d'une république éclairée.

Brillant, tranchant, singulier, le propos milnérien n'est cependant pas isolé : il s'inscrit, au milieu des années quatre-vingt, dans tout un courant de pensée que l'on trouve très présent en particulier chez les professeurs de philosophie et qui, vingt ans après le triomphe des théories sociologiques critiques radicales, prend l'allure du nouveau discours « fort » sur l'école, du discours doué du plus fort pouvoir d'intimidation. Plus que de déploration ou de dénonciation, il s'agit en fait d'un discours de « refondation », une « refondation rationaliste et républicaine » de l'école, et c'est pourquoi sa portée dépasse largement celle d'une polémique circonstancielle.

En fait ce courant de pensée, qui se manifeste à l'occasion d'un colloque philosophique tenu à Sèvres en 1984 (publié la même année sous le titre *Philosophie, école, même combat*) et s'exprime à travers des contributions multiples mais remarquablement convergentes (cf. par exemple Altschull, 1991, Badinter, 1991, Baudart, 1991, Baudart et Pena-Ruiz, 1991, Bourgeois, 1984 a, 1984 b, 1986, 1992, Coutel, 1991, Debray, 1991, Gaubert, 1990, Kinstler, 1984, 1988, 1991, 1992, Laforest, 1984, Lecourt, 1992, Muglioni, 1984, 1991, 1992, Pena-Ruiz, 1991, 1992, Poirier, 1991, Sallenave, 1991 a, Verlhac, 1991), occupe une position originale dans le champ intellectuel français, une position qui ne correspond pas aux clivages politiques et idéologiques les plus traditionnels ou les plus généralement observables. Les « refondateurs rationalistes et républicains » partagent certainement les critiques formulées par certains adversaires actuels de l'égalitarisme scolaire tels que Jean-Marie Benoist (1980) ou Jacqueline de Romilly (1983) contre l'accumulation de réformes hasardeuses, la baisse des niveaux d'exigence intellectuelle, le déclin ou la marginalisation de la culture littéraire et philosophique, le laxisme ou l'utopisme pédagogiques. Cependant ils ne reprochent pas tant au fonctionnement actuel de l'enseignement d'être trop égalitariste et de sacrifier les meilleurs que d'avoir renoncé à sa vocation essentielle d'instruction publique et d'être dévoyé par le « pédagogisme », ce qui est tout différent. À vrai dire, ces « refondateurs rationalistes et républicains » se présentent avant tout comme des héritiers des Lumières, des adeptes de l'idéal encyclopédique, des disciples ou des continuateurs

modernes de Condorcet. L'idée essentielle commune à tous ces auteurs est que la mission de l'école est d'abord et avant tout d'instruire, de diffuser le plus largement possible au sein de la nation le plus de savoirs possibles, entendons par là des savoirs « publics », rationnels, discursifs, des savoirs doués d'un haut niveau de généralité et par là même potentiellement universels.

On n'accède cependant à une culture étendue et complexe que si on procède méthodiquement, et la méthode suppose, de façon toute cartésienne, de partir des commencements, c'est-à-dire des éléments premiers du savoir (cf. Coutel, 1991, chapitre 3, et Kinstler, 1984, pp. 216-227, 1989). C'est pourquoi l'enseignement élémentaire revêt ici une importance, une dignité toutes particulières (cf. Debray, 1991). On attribue souvent la polémique actuelle sur l'école à une opposition, un malentendu entre le primaire et le secondaire. Et c'est vrai que la hantise de la « primarisation » existe chez beaucoup de représentants de l'enseignement secondaire et constitue depuis longtemps, comme l'a souligné Viviane Isambert-Jamati (1985), un motif polémique privilégié, que l'on retrouve fréquemment dans la littérature des années quatre-vingt et que réactive la mise en place d'une « formation commune » dans le cadre des IUFM. Mais l'opposition devrait disparaître dans une perspective authentiquement « encyclopédique », qui suppose non plus la rivalité (comme cela a été le cas historiquement) mais la continuité et la complémentarité entre les types d'enseignement. L'essentiel ici n'est pas l'opposition entre le primaire et le secondaire mais la question de l'autonomie de l'école par rapport aux demandes et aux pressions de la société. C'est là un thème qui revient très fréquemment dans les textes des « refondateurs républicains » : l'école devrait être un lieu séparé, où l'on a tout loisir de se livrer à des activités intellectuelles désintéressées, c'est-à-dire non assujetties aux urgences de la vie pratique. Mais trop souvent cela n'est pas le cas : l'école de plus en plus est contrainte de s'ouvrir, de s'adapter au monde social, et cesse d'être ainsi le sanctuaire de la pensée libre.

S'il existe ainsi, depuis les années quatre-vingt, à propos de l'école, un nouveau discours hostile aux changements pédagogiques et volontiers polémique, ce discours ne constitue certainement pas un ensemble homogène et l'on ne saurait mettre sur le même plan par exemple le « néo-jacobinisme » des « refondateurs républicains » et le néo-libéralisme des apôtres de la privatisation (Némo, 1991). De la même façon l'exigence d'universalisme intellectuel et culturel des uns contraste certainement avec la polémique anti-égalitaire des autres. Enfin il existe certainement une différence d'approche entre les philosophes qui se réclament de la

tradition encyclopédique, lesquels mettent l'accent avant tout sur la valeur émancipatrice des savoirs scientifiques et théoriques et le développement de l'esprit critique, et des « humanistes littéraires » comme Alain Finkielkraut (1985 a, 1985 b, 1987) ou Danièle Sallenave (1991 b), dont la réflexion, qui apparaît plus proche de celle que développent aujourd'hui dans les pays anglophones des auteurs comme Neil Postman (1979) ou Allan Bloom (1987), semble inspirée avant tout par une inquiétude culturelle, une hantise de la mémoire perdue dans une civilisation soumise à la tyrannie de l'utile et de l'immédiat.

L'ÉVOLUTION RÉCENTE DE L'ENSEIGNEMENT : FAUSSES QUERELLES ET VRAIES QUESTIONS

Reconnaissons-le, l'opposition entre les savoirs et la pédagogie est l'une de ces fausses querelles qui alimentent périodiquement le débat public sur les politiques éducatives en France. Qu'on ne puisse pas bien enseigner ce qu'on ne sait pas bien, ce qu'on ne maîtrise pas intellectuellement, c'est là une évidence qui ne devrait pas avoir besoin d'être rappelée avec insistance et théorisée de façon savante, tellement elle est triviale et primordiale. Si les enseignants sont recrutés de manière hâtive, sans bagage intellectuel solide, sans une culture disciplinaire approfondie, tous les outillages pédagogiques du monde, « modules de formation » et autres dispositifs de « professionnalisation » ne seront que des cache-misère. Il y a sans doute beaucoup d'illusion, ou une certaine dose de mauvaise foi, dans le fait de croire ou de donner à croire que le problème de la qualité de l'enseignement en France est d'abord un problème de formation professionnelle des enseignants, ou plus exactement un problème d'organisation institutionnelle de cette formation. Le « bon enseignant » est certes un « homme de métier », quelqu'un qui « sait faire », mais c'est d'abord un homme de culture, quelqu'un qui maîtrise un champ de connaissances et qui aime ce qu'il enseigne avant même d'aimer enseigner. Oublier cela, croire qu'une « bonne » formation pédagogique dans une « bonne » institution bien renommée peut remplacer cela, ce serait vraiment se fourvoyer, comme le souligne Guy Coq (1991), dans « les impasses de la raison pédagogue ».

Mais qui peut croire cela vraiment ? Tout le monde sait bien que le vrai problème est moins aujourd'hui celui de la formation que celui du recrutement, parce qu'il faut bien mettre quelqu'un dans chaque classe à chaque rentrée scolaire, et que les urgences publiques se mesurent et se gèrent en termes quantitatifs. Mais il y a encore un autre problème

beaucoup plus fondamental, lié d'ailleurs à celui du recrutement comme l'une de ses causes essentielles, qui est celui de la possibilité même de l'exercice du métier, celui des contradictions, des conflits auxquels se trouvent confrontés aujourd'hui les enseignants « sur le terrain ». Le vrai problème, aujourd'hui, à l'heure de l'enseignement secondaire de masse et de l'unification des filières c'est, si l'on peut dire, les élèves, cette « clientèle captive » toujours plus nombreuse, c'est ce divorce croissant entre une demande sociale toujours plus large de certification scolaire et une démotivation culturelle de plus en plus évidente, cette coupure qui s'élargit parmi les générations scolarisées entre le nécessaire et le désirable, entre l'école et la « vraie vie » (cf. Dubet, 1991), et qui se traduit au mieux par une cohabitation opportuniste minimale entre enseignants et élèves, au pire par le naufrage de l'enseignement dans la dérision et la violence.

Que l'enseignement s'adresse à des élèves et se justifie par rapport aux élèves, en termes de connaissances apprises et de compétences acquises, c'est précisément ce que semble oublier le nouveau discours « anti-pédagogique ». Anne-Marie Chartier, qui s'interroge sur « le métier d'instruire » (1991), opère une distinction très fine entre enseignement et instruction. Le verbe latin « docere » se construit avec un double accusatif : « magister docet pueros grammaticam ». De même l'anglais dira indifféremment « to teach mathematics » et « to teach pupils ». En français, on dira plutôt qu'on enseigne quelque chose mais qu'on instruit quelqu'un. La prise en compte du destinataire relève traditionnellement de l'instruction, tâche dévolue jusqu'à une date récente à l'instituteur, alors que le professeur peut dire qu'il enseigne même si les élèves n'apprennent rien. Mais l'analyse du langage ordinaire a ses limites : elle ne prouve rien et ne justifie rien. Qu'un professeur enseigne sans que les élèves apprennent n'est pas justifiable. Qu'on le veuille ou non, enseigner, ce n'est pas exposer, ce n'est pas prêcher, ce n'est pas communiquer, c'est faire apprendre, et un enseignement auquel ne correspondrait aucun apprentissage, un « teaching » sans « learning » ne serait qu'une gesticulation vide. Or c'est précisément cette nullité, cette irréalité que magnifient en formules péremptoires ceux qui opposent de manière polémique les savoirs et la pédagogie (cf. Ranjart, 1990). Il faut les savoirs, c'est évident, mais il faut aussi transmettre les savoirs et cette transmission suppose une compétence qui ne va pas de soi, qui ne découle nullement de façon analytique de la seule compétence « épistémique ». Dans nombre d'établissements scolaires français, il existe, on le sait, des enseignants parfaitement instruits, cultivés, savants même dans leur discipline et qui pourtant, au fil des heures de cours et des années de carrière, n'auront guère instruit leurs élèves, n'auront guère réussi à

leur faire partager leur savoir ni leur amour du savoir. Autre vérité primordiale et triviale, symétrique et complémentaire de celle évoquée ci-dessus : il ne suffit pas de bien savoir quelque chose pour savoir bien l'enseigner, c'est-à-dire pour savoir le faire comprendre et le faire apprendre.

Cet aspect des choses est souligné de façon très suggestive par Antoine Prost dans son *Éloge des pédagogues* (1985), lorsqu'il distingue trois approches différentes de la problématique scolaire, qui sont l'enseignement, la vie scolaire et les études. « La problématique de l'enseignement se situe fièrement du côté des savoirs et des enseignants, écrit-il (p. 23). Elle n'affirme pas seulement l'importance des maîtres qui savent et croient en leurs savoirs, elle soutient que cela seul est essentiel : il suffit de maîtriser les savoirs pour savoir les transmettre. Dès lors, s'interroger sur les conditions de transmission est un aveu d'incompétence, et la pédagogie se disqualifie d'elle-même. » Et Prost cite comme illustration cette formule d'un inspecteur général : « Il n'y a pas de problèmes pédagogiques, il n'y a que des professeurs qui n'ont rien à dire. » Dans la problématique de la vie scolaire, l'élève est au contraire placé au centre, mais considéré davantage sous l'angle de ses motivations, des ses désirs, de sa vie affective et sociale que dans la perspective des apprentissages intellectuels. La problématique des études apparaît comme une synthèse et un dépassement des deux précédentes, parce qu'elle place au centre de ses préoccupations l'élève en tant qu'il apprend. « Comme la problématique de l'enseignement, elle est donc du côté des savoirs, écrit Prost (p. 24), mais non, si l'on peut dire, des savoirs apolliniens, solaires, étincelants, tels que des maîtres éminents peuvent en apporter la révélation. » Et « comme la problématique de la vie scolaire, elle s'intéresse aux élèves, mais plus aux élèves dans leur cheminement cognitif, dans le travail par lequel ils maîtrisent peu à peu et s'approprient les savoirs, que dans leur affectivité » (ibid.). Cette problématique des études fonde ainsi, selon Prost, la possibilité d'un savoir pédagogique positif, dans la mesure où l'acquisition du savoir par l'élève est le résultat d'un travail spécifique de reconstruction, un travail qui a ses lois propres et ses mécanismes propres qui peuvent faire l'objet d'une investigation. « La pédagogie n'est pas, à proprement parler, un savoir sur l'enseignement mais sur les études », observe Prost (p. 28), elle est, dès l'origine, centrée sur les élèves « et les questions auxquelles elle doit répondre concernent les élèves, dans leur rapport aux savoirs : comment apprennent-ils ? comment construisent-ils ou reconstruisent-ils les savoirs pour leur propre compte ? » (ibid.). À de telles questions peuvent être apportées, selon Prost, des réponses rigoureuses, pourvu qu'on se donne la peine d'entreprendre de vraies recherches. Et de tels savoirs positifs peuvent à

coup sûr, selon lui, contribuer à améliorer l'efficacité de l'enseignement, de même que, ajouterons-nous, une investigation sociologique fine concernant tel ou tel aspect du fonctionnement d'une institution scolaire peut éclairer utilement une décision en matière de politique éducative.

La question reste entière cependant de savoir si le développement de la compétence pédagogique des enseignants doit passer par l'acquisition de ce genre de savoirs. En quoi consiste au juste une telle compétence ? Pour les uns, il s'agit en quelque sorte d'une qualité « native » de la personne, une aptitude à communiquer, à « passer la rampe », analogue à celle de l'acteur. Pour d'autres, il s'agit d'une qualité qui s'acquiert, qui se forme, qui se perfectionne. Mais comment ? Certains diront qu'elle s'acquiert seulement par l'usage, au fil du temps, sur le tas, sur le terrain. Pour d'autres, cette acquisition peut être provoquée, facilitée, accélérée grâce à une formation appropriée. L'enseignement s'apprend, comme n'importe quel métier, comme n'importe quel ensemble de pratiques. On apprend à gérer une classe, à préparer et présenter des leçons, à utiliser des manuels, à construire et corriger des exercices. S'agit-il seulement cependant de techniques, de recettes, de routines ? Quelle peut être la part dans ces savoir-faire des savoirs proprement dits, quel peut être leur statut, leur degré d'explicitation, de théorisation, leur rapport avec les savoirs que produisent les chercheurs ? Et quel rapport peut-on établir entre ces savoirs qui sous-tendent les techniques et les pratiques d'enseignement (qu'on appellera « savoirs pédagogiques » faute de mieux) et les savoirs qui constituent l'objet même de l'enseignement (savoirs qu'on désigne parfois comme « académiques » ou « disciplinaires ») ? Ces questions sont aussi vieilles que l'enseignement et ressurgissent périodiquement, en particulier chaque fois qu'une réforme dans le recrutement et la formation des enseignants se met en place (cf. Isambert-Jamati, 1970).

Autres faux dilemmes susceptibles cependant de suggérer de vraies questions : l'opposition établie entre éducation et instruction, celle qui apparaît également dans la littérature polémique actuelle sur l'école entre culture libre et culture utilitaire, ou encore celle qui demeure présente chez certains auteurs entre enseignement primaire et enseignement secondaire. Historiquement, sociologiquement, pédagogiquement, il est bien évident que l'instruction suppose toujours l'éducation, que l'accès aux savoirs n'est jamais indépendant d'une expérience des valeurs et comporte toujours des implications au niveau de la construction de l'identité morale, et que la situation de scolarisation est toujours, qu'on le veuille ou non, situation de socialisation, apprentissage social et mise en œuvre d'un « curriculum axiologique latent ». Cela n'apparaît-il pas

justement de façon éclatante dans l'école de Jules Ferry, dans toute la tradition scolaire « civique et républicaine » ? Alors, que veut-on dire lorsqu'on oppose aujourd'hui comme deux philosophies scolaires incompatibles l'instruction et l'éducation, la transmission des savoirs et l'initiation aux valeurs, la formation de l'esprit et le développement de la personne ? Mais peut-être qu'on veut seulement attirer l'attention sur un vrai problème, sur toute une série de vrais problèmes, qui sont avant tout des problèmes d'identification et de justification : dans une société sécularisée et vouée au multiculturalisme, quelles valeurs fondamentales l'école a-t-elle le droit, le devoir ou le pouvoir d'enseigner ?

De même il faut reconnaître qu'il y a quelque chose d'artificiel et de forcé dans la polémique qui est menée aujourd'hui, au nom de la liberté de l'esprit et de l'autonomie de la culture, contre toute forme de réalisme pédagogique et dans le fait de dénoncer comme une trahison des clercs toute tentative de dialogue entre le monde scolaire et le monde social. L'anathème contre l'adaptation et l'utilitarisme est trop facile lorsqu'on n'est pas soi-même confronté, professionnellement et socialement, aux situations les plus conflictuelles. La vraie question est celle de savoir comment on peut réinterpréter l'idéal « libéral » de la « scholè » et ce qui peut en être conservé dans le contexte d'une société méritocratique-démocratique où l'accès aux études est ouvert à tous mais où les études sont utilisées par le plus grand nombre moins comme un « bien réel » que comme un « bien positionnel », c'est-à-dire comme un moyen de positionnement social.

Il existe encore bien d'autres « vraies questions » que la polémique actuelle pourrait nous conduire à poser. Si le « complot des primaires » relève du fantasme, il n'en est pas moins vrai que la question de l'identité de l'enseignement secondaire se pose aujourd'hui de façon cruciale. La continuité du cursus secondaire a été brisée par la séparation institutionnelle entre les cycles. Entre la classe de troisième et la classe de seconde s'instaure une rupture capitale, un véritable changement dans les « codes du savoir scolaire », que révèle par exemple l'analyse des manuels ou celle des sujets de devoirs proposés aux élèves. Le curriculum du lycée s'apparente par bien des côtés à un « pré-supérieur » alors que l'enseignement dans les collèges est souvent de type « post-primaire », même lorsque ce sont des enseignants de même statut qui opèrent de part et d'autre. Apprentissages de base d'un côté, spécialisation savante de l'autre : ce qu'on appelait traditionnellement la culture générale, cette formation fondamentale et globale de l'esprit par l'initiation méthodique à quelques grandes formes de savoirs et l'accès à un répertoire de références intellectuelles et artistiques essentielles ne semble

plus trouver sa place et la question de savoir ce qui mérite d'être enseigné dans le secondaire reste sans réponse. Cette incertitude touche davantage d'ailleurs les disciplines littéraires et « herméneutiques » que les disciplines scientifiques, confortées par le fait qu'elles servent aujourd'hui de base à la sélection.

Faut-il déplorer que dans le débat public actuel sur l'école les faux dilemmes et les polarisations caricaturales prennent si souvent le pas sur les vraies questions ? La « dispute » est utile lorsqu'elle donne lieu à une « dialectique », lorsqu'elle ouvre un espace ou une occasion pour la pensée. La critique des faux dilemmes est un travail nécessaire et qui peut être fécond s'il contribue à faire avancer la réflexion sur des questions à propos desquelles, de toute manière, il ne saurait y avoir ni d'argument d'autorité ni d'expérimentation cruciale.

BIBLIOGRAPHIE

- ALTSCHULL E. (1991) : Le pédagogisme à l'américaine, *L'Enseignement philosophique*, vol. 42, n° 1, pp. 44-55.
- ASSOCIATION POUR LA QUALITÉ DE L'ENSEIGNEMENT ET DES CONCOURS DE RECRUTEMENT (1991) : *Main basse sur l'éducation, ou les conséquences désastreuses de la nouvelle formation des maîtres sur les générations futures*, Paris, Éditions Universitaires.
- BADINTER E. (1991) : Éloge de la loi, in *Les préaux de la République* (textes réunis par A. Baudart et H. Pena-Ruiz), Paris, Minerve, pp. 97-105.
- BAUDART A. (1991) : La scholè ou les dimanches de l'esprit, in *Les préaux de la République* (textes réunis par A. Baudart et H. Pena-Ruiz), Paris, Minerve, pp. 153-172.
- BAUDART A. et PENA-RUIZ H. (dir.) (1991) : *Les préaux de la République*, Paris, Minerve.
- BLOOM A. (1987) : *The Closing of the American Mind*, Simon and Schuster (traduction française par P. Alexandre : *L'âme désarmée. Essai sur le déclin de la culture générale*, Paris, Julliard, 1987).
- BOTHOREL J. et NEMO P. (1992) : L'agonie du secondaire, *Revue des deux mondes* (septembre), pp. 21-30.
- BOURGEAIS B. (1984 a) : L'école et l'enseignement philosophique en France aujourd'hui, in *Philosophie, école, même combat*, Paris, Presses Universitaires de France, pp. 9-16.
- BOURGEAIS B. (1984 b) : L'école sans sa République ?, in *Philosophie, école, même combat*, Paris, Presses Universitaires de France, pp. 181-186.
- BOURGEAIS B. (1986) : Que faire pour l'école aujourd'hui quand on est professeur de philosophie ?, in *La grève des philosophes. École et philosophie*, Paris, Éditions Osiris, pp. 62-69.
- BOURGEAIS B. (1992) : De l'école à l'université : la raison d'un échec, *Libération*, 20 mars, p. 6.
- CHARTIER A. M. (1991) : En quoi instruire est un métier ?, *Esprit*, n° 12 (décembre), pp. 55-76.
- COQ G. (1991) : Les impasses de la raison pédagogue, *Esprit*, n° 12 (décembre), pp. 158-166.
- COUTEL C. (dir.) (1991) : *La République et l'école : une anthologie*, Paris, Presses Pocket.

- DEBRAY R. (1991) : Éloge de nos maîtres, in *Les préaux de la République* (Textes réunis par A. Baudart et H. Pena-Ruiz), Paris, Minerve, pp. 13-24 (repr. in DEBRAY R. (1992) : *Contretemps. Éloges des idéaux perdus*, Paris, Gallimard, pp. 55-73).
- DESPIN J.-P. et BARTHOLY M. C. (1983) : *Le Poisson rouge dans le Perrier. Enquête sur une école au-dessus de tout soupçon*, Limoges, Criterion.
- DUBET F. (1991) : *Les lycéens*, Paris, Seuil.
- FINKIELKRAUT A. (1985 a) : La défaite de Goethe, *Le Temps de la réflexion*, n° 6, pp. 17-29.
- FINKIELKRAUT A. (1985 b) : La dissolution de la culture, *Le Débat*, n° 37 (novembre), pp. 13-23.
- FINKIELKRAUT A. (1987) : *La défaite de la pensée*, Paris, Gallimard.
- GAUBERT J. (1990) : Le tournant communicationnel de l'école. À propos de la loi Jospin de réforme de l'enseignement, *Le Messager européen*, n° 4, pp. 169-202.
- HUOT H. (1985) : *Et voilà pourquoi ils ne savent pas lire*, Paris, Minerve.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1970) : la formation pédagogique des professeurs à la fin du dix-neuvième siècle, *Journal de Psychologie Normale et Pathologique*, n° 2, pp. 261-293 (repr. in *Les savoirs scolaires*, Paris, Éditions Universitaires, pp. 85-112).
- ISAMBERT-JAMATI V. (1985) : Les primaires, ces « incapables prétentieux », *Revue Française de Pédagogie*, n° 73 (octobre), pp. 57-65.
- JUMILHAC M. (1984) : *Le massacre des innocents. France, qu'as-tu fait de ta jeunesse ?*, Paris, Plon.
- KINTZLER C. (1984) : *Condorcet, l'instruction publique et la naissance du citoyen*, Paris, Gallimard.
- KINTZLER C. (1988) : « L'enfer est pavé de bonnes intentions » . Esquisse d'un concept de l'école fondé sur une philosophie du droit, in RENNOU X. (coord.) : *L'école de la démocratie*, Paris, Edilig-Fondation Diderot, pp. 113-131.
- KINTZLER C. (1989) : Note « Éléments », in *Écrits de Condorcet sur l'instruction publique*, Paris, Edilig, vol. 1, pp. 253-256 (repr. in *La République et l'école : une anthologie*, Textes choisis et présentés par C. Coutel, Paris, Presses Pocket, 1991, pp. 141-145).
- KINTZLER C. (1991) : La lettre des lois et la vertu du citoyen, in *Les préaux de la République* (textes réunis par A. Baudart et H. Pena-Ruiz), Paris, Minerve, pp. 139-150.

- KINTZLER C. (1992) : Oser régler, oser instruire, *Éducation et pédagogies*, n° 15 (septembre), pp. 27-33.
- LAFORÉST G. (1984) : Principes pour l'école, in *Philosophie, école, même combat*, Paris, Presses Universitaires de France, pp. 39-43.
- LECOURT D. (1992) : Instruire ou éduquer ? Réflexions sur un débat, *Éducation et pédagogies*, n° 15 (septembre), pp. 51-56.
- MARTINIÈRE (DE LA) D. (1984) : *Lettre ouverte à tous les parents qui refusent le massacre de l'enseignement*, Paris, Albin Michel.
- MASCHINO M. (1983) : *Vos enfants ne m'intéressent plus*, Paris, Hachette.
- MASCHINO M. (1984) : *Voulez-vous vraiment des enfants idiots ?*, Paris, Hachette.
- MILNER J.-C. (1984) : *De l'école*, Paris, Seuil.
- MUGLIONI J. (1984) : Quelle école pour l'enseignement philosophique ?, in *Philosophie, école, même combat*, Paris, Presses Universitaires de France, pp. 17-34.
- MUGLIONI J. (1991) : La gauche et l'école, *Le Débat*, n° 64 (mars-avril), pp. 21-26.
- MUGLIONI J. (1992) : L'école sans fin ?, *Éducation et pédagogies*, n° 15 (septembre), pp. 18-21.
- NEMO P. (1991) : *Pourquoi ont-ils tué Jules Ferry ? La dérive de l'école sous la Vème République*, Paris, Grasset.
- PENA-RUIZ (1991) : Les faux-semblants du « droit à la différence », in *Les préaux de la République* (textes réunis par A. Baudart et H. Pena-Ruiz), Paris, Minerve, pp. 33-56.
- PENA-RUIZ H. (1992) : À la recherche des fins perdues, *Éducation et pédagogies*, n° 15 (septembre), pp. 88-100.
- Philosophie, école, même combat* (Colloque Philosophique de Sèvres, 6, 7 et 8 mars 1984) (1984), Paris, Presses Universitaires de France.
- POIRIER J. L (1991) : Enseignement du paradoxe ou paradoxe de l'enseignement, in *Les préaux de la République* (textes réunis par A. Baudart et H. Pena-Ruiz), Paris, Minerve (193-203).
- POSTMAN N. (1979) : *Teaching as a Conserving Activity*, New York, Delacorte Press (traduction française par D. Verne et D. Piveteau : *Enseigner, c'est résister*, Paris, Le Centurion, 1981).
- PROST A. (1985) : *Éloge des pédagogues*, Paris, Seuil.

- RANJARD P. (1990) : *La réaction des clercs (ou Qu'importe que les élèves aient appris pourvu que les profs aient enseigné)*, thèse de doctorat (dir. G. Berger), Université Paris VIII, 2 vol.
- ROMILLY (DE) J. (1984) : *L'enseignement en détresse*, Paris, Julliard.
- SALLENAVE D. (1991 a) : Les principes et les sentiments, in *Les préaux de la République* (textes réunis par A. Baudart et H. Pena-Ruiz), Paris, Minerve, pp. 27-32.
- SALLENAVE D. (1991 b) : *Le don des morts. Sur la littérature*, Paris, Gallimard.
- STAL I. et THOM F. (1985) : *L'école des barbares*, Paris, Julliard.
- VERLHAC M. (1991) : Doit-on laisser faire les pédagogues ? Un exemple à l'UIFM de Grenoble, in ASSOCIATION POUR LA QUALITÉ DE L'ENSEIGNEMENT ET DES CONCOURS DE RECRUTEMENT : *Main basse sur l'éducation*, Paris, Éditions Universitaires, pp. 63-69.