

L'école de l'exigence

Vincent de Coorebyter

Transcription de la conférence

Je ne vais pas répondre à l'attente initiale des organisateurs et creuser la question des rapports entre excellence et exigence. Je ne vais pas non plus développer l'idée même d'école de l'exigence. Je vais plutôt exposer quelques effets et quelques causes de l'effacement de l'exigence à l'école.

Je m'autorise cette liberté parce qu'Étienne Michel m'a envoyé, il y a plusieurs mois, la copie d'un dossier de la revue française *Le Débat* à propos du dernier livre de Jean-Pierre Terrail, qui développe un propos très critique sur la perte d'exigence dans le système scolaire.

J'aurais pu ne pas suivre cette invitation implicite à aborder le même sujet, mais il se trouve qu'elle rencontre un certain nombre d'expériences personnelles et de témoignages que j'ai eu la possibilité de recueillir dans le monde de l'enseignement. Je voudrais simplement commencer par quelques anecdotes qui vous indiqueront de manière concrète la source de mes inquiétudes.

Je puise le premier élément à l'ULB. Un cours de dissertation y est donné en 1^e année de philosophie, de la même manière depuis une quinzaine d'années, et son mode d'évaluation n'a pas changé. En juin 2017, en première session, ce cours a abouti à l'échec des 60 étudiants inscrits. En 2001, le même cours, donné et évalué par le même professeur, débouchait sur une moyenne de résultats de 11/20. Cette année : 5,5/20.

Autre exemple, plus personnel. Lors des examens oraux des cours que je donne en bachelier de philosophie ou en master de droit, je suis frappé par la difficulté manifeste, pour un certain nombre d'étudiants, à lire ou à comprendre un texte philosophique. Les substantifs et les verbes sont bien repérés. Mais ce qui les entoure et qui construit le sens, les conjonctions, les nuances, les contradictions, les rapports de cause à conséquence..., est déjà, pour eux, beaucoup plus difficile à exploiter. Et il y a une carence nette (même si elle n'est systématique) en ce qui concerne l'abstraction, c'est-à-dire une exigence fondamentale à cultiver en sciences humaines, en mathématiques, en sciences de la nature, toutes disciplines qui demandent de la réflexivité, une aptitude à établir des liens, une pratique du raisonnement logique et donc, en amont, la maîtrise de la langue et des symboles. C'est cette maîtrise qui commence à faire cruellement défaut.

Autre exemple, à un autre niveau d'enseignement, et concernant cette fois des professeurs. Au cours de l'année écoulée, un groupe de six enseignants d'histoire dans le secondaire inférieur prépare un examen de CE1D dans un gros pouvoir organisateur, et donne comme information sur laquelle les élèves vont devoir plancher : « La Bible est un ouvrage comptant 66 lignes. » Interrogés, les enseignants ont répondu avoir voulu écrire : « 66 livres ». Manifestement, ils jugeaient l'erreur anodine...

Dernier exemple, que je puise cette fois à l'UCL, où il m'a été rapporté récemment par un membre du conseil rectoral. Après un mois d'enseignement de la chimie à des scientifiques en 1^e année, un test leur est proposé. Une des questions ne demande aucun prérequis, il suffit de comprendre l'énoncé : « Voici une série de corps classés par ordre décroissant de force. Quel est le plus fort ? » Résultat des étudiants à cette question : 50 % d'échecs.

Voilà pour quelques éléments d'arrière-plan. Je sais que tout ceci pourrait s'interpréter comme un effet de la massification de l'université, mais je crains que ce ne soit pas aussi simple. C'est la raison pour laquelle je voudrais, dans cette conférence, esquisser l'analyse de trois grands facteurs qui contribuent à expliquer ce que je perçois comme une baisse du niveau d'exigence et d'efficacité à l'école.

Comment en sommes-nous arrivés là ? Au moins trois grands facteurs...

Avant d'aborder successivement ces trois facteurs, je dois souligner qu'ils ne constituent qu'une partie de l'explication, et que chacun d'entre eux devrait être développé avec bien plus de nuances et de médiations, notamment sociales et politiques. Leur mise en évidence abrupte, ici, n'a pas d'autre objectif que d'aller à l'essentiel afin de susciter le débat.

1. Les effets d'une sociologie critique de l'éducation

Par sociologie critique de l'éducation, je pense au large courant intellectuel dont le livre phare reste le grand classique de Bourdieu et Passeron, *La Reproduction*, paru en 1970, qui a lancé la vogue de la critique sociologique de l'école « bourgeoise ».

J'en rappelle d'abord la thèse, en termes très sommaires. L'école ne diminue pas les inégalités sociales, elle les reproduit, et même les accentue en les transformant en inégalités scolaires. Parce qu'elle est conçue par les élites et pour les élites, elle transmet des savoirs socialement marqués, largement répandus dans les couches supérieures de la société mais inconnus dans les franges défavorisées, de sorte que les enfants des premiers s'y confrontent aisément tandis que les seconds peinent à les maîtriser. De même, elle use de méthodes pédagogiques qui renforcent les schémas éducatifs en vigueur dans les couches sociales supérieures, de sorte que les enfants appartenant à ce milieu s'adaptent aisément aux attentes du système, tandis que les enfants de milieux défavorisés peinent à comprendre ces attentes et à s'y rendre conformes. Comme, en outre, l'école note, quantifie systématiquement les performances des élèves, elle souligne la réussite des uns et l'échec des autres, elle donne une allure objective, incontestable, à leurs écarts de performances, ce qui encourage les premiers et décourage les seconds : l'école motive ceux qui ont le moins besoin de motivation et démotive ceux qui auraient besoin d'être soutenus. Enfin, l'école organise une hiérarchie officielle mais manifeste des filières, des établissements et des diplômes, ce qui, sur la base des notes délivrées, lance les gagnants du système dans les meilleurs parcours, les plus porteurs, professionnellement parlant, et relègue les perdants dans les parcours les moins favorables à leur ascension sociale. L'école est donc socialement injuste.

De cette démonstration, on aurait pu conclure qu'il faut réformer l'école de manière très ciblée : élaguer les connaissances et les méthodes inutilement sophistiquées, supprimer tout ce qui possède d'évidents effets de sélection sans présenter d'intérêt pour la formation intellectuelle, pour l'émancipation de l'esprit ou pour la réussite professionnelle. À ce titre, il n'y a pas de nostalgie à avoir devant la vieille culture antiquisante qui était en vigueur il y a seulement un siècle, ou pour l'apprentissage par cœur d'un long poème d'Ovide, à réciter avec la bonne scansion, comme j'ai dû m'y soumettre il y a 40 ans. Une fois correctement élagué, le système aurait pu se concentrer sur les savoirs et les savoir-faire pertinents pour tous, veiller à instaurer une véritable méritocratie, à jouer pleinement son rôle d'ascenseur social en cherchant à conduire tous les élèves à la culture et aux compétences les plus développées. En théorie, le système scolaire est à même de produire de la justice et non de l'injustice, comme il en a apporté la preuve avec l'instauration de l'enseignement obligatoire : il a sorti des générations entières de l'illettrisme ou d'un très faible niveau culturel. Bourdieu était d'ailleurs convaincu qu'une bonne organisation devait permettre à l'école de jouer un rôle compensateur et non reproducteur des inégalités.

Mais au fil du temps, la conséquence que l'on a tirée de cette théorie s'est inversée. Les efforts de rénovation et de démocratisation de l'école n'ayant pas produit les résultats escomptés, et les inégalités socioculturelles de départ s'étant accrues dans les pays connaissant une forte immigration de culture non francophone et d'origine modeste, la sociologie critique de l'éducation s'est diffusée sur un mode, non plus réformiste et volontariste, mais dénonciateur et fataliste.

Sur un mode dénonciateur : il y a eu une fuite en avant dans l'élagage, dans la mise en question des marqueurs culturels et scolaires dits de classe. Tout ce qui est réputé trop difficile pour les plus modestes peut être lu comme un obstacle à écarter, comme une source de sélection à éradiquer, ce qui conduit à des aberrations. J'en prendrai pour exemple, en Belgique, cette inspectrice de français dans l'enseignement secondaire qui a reproché à une enseignante de faire lire des textes de Maupassant à ses élèves parce que, dans ces écrits, la monnaie évoquée n'est pas l'euro, ce qui ne pouvait à ses yeux que décourager les bonnes volontés. Autre exemple : l'aberration que constitue, en France, le renoncement à sanctionner les fautes d'accent dans les dictées et les dissertations, avec les conséquences qui s'ensuivent sur l'intelligibilité des textes rédigés par les

lycéens, mais aussi sur leur capacité à comprendre des textes difficiles en s'appuyant, précisément, sur les accents pour bien percevoir les mots et leur sens. Pour le dire dans les termes plus synthétiques de Jean-Pierre Terrail¹ : la réforme de l'école était fondée sur la volonté de ne pas fragiliser les élèves les moins favorisés, « en contournant ou en différant l'inéluctable confrontation à l'abstraction de la culture écrite » et des disciplines scientifiques ; ce faisant, l'école a voulu s'adapter aux manques présumés des enfants des classes populaires, au lieu de mobiliser leurs ressources intellectuelles pour combler l'écart qui les sépare, culturellement parlant, des enfants des classes supérieures.

Sur un mode fataliste : le corps enseignant, les pédagogues, les responsables politiques, mais surtout les élèves eux-mêmes ont intériorisé cette idée d'une reproduction inévitable des inégalités, d'une fatalité pesant sur les enfants de l'immigration ou des couches populaires, puisque tout le monde sait que « l'école n'est pas faite pour eux » ou qu'« ils ne sont pas faits pour l'école », qu'elle n'est pas de leur monde, de leur bord. À force de se répandre, de se transformer en vulgate, en résumé de résumé de résumé, le discours critique a contribué à un renoncement massif — alors même qu'il postulait, implicitement, que les inégalités dans la réussite scolaire n'étaient pas dues à des différences de capacité ou de volonté mais à de simples contingences sociales, dépassables par principe. Ce discours critique postulait l'éducabilité de tous les enfants, leur égale capacité à atteindre l'excellence, et il n'aurait pas dû renforcer, bien au contraire, la conviction qu'avec certains publics « on ne pourra jamais obtenir mieux que ce qu'on obtient ».

Il y a là, entre le postulat de ce discours et la conséquence qu'on en tire, un renversement qui demande explication. Sur ce point, je ne suis pas convaincu par une des thèses de Jean-Pierre Terrail : je ne pense pas que les nouvelles classes moyennes, et en particulier les salariés instruits du secteur des services, « identifient spontanément les classes populaires à l'absence d'instruction » et se réjouissent de leur être supérieures. L'origine du « paradigme déficitariste » que pointe fort justement Jean-Pierre Terrail ne me semble pas aussi cynique, car les nouvelles classes moyennes sont elles-mêmes issues, pour une bonne part, de ces classes populaires.

J'aurais plutôt tendance à chercher l'explication de ce « paradigme déficitariste » dans une autre thèse de Jean-Pierre Terrail : la volonté de réformer l'école, d'en éradiquer les savoirs et les méthodes aux effets socialement sélectifs, n'a pas débouché sur les résultats escomptés, ce qui a enclenché un cercle vicieux. Si l'on a bel et bien liquidé des obstacles inutiles, on a renoncé aussi à des ambitions nécessaires, à des savoirs et à des exigences auxquels les enfants des classes populaires devaient se frotter pour combler leur handicap socioculturel, pour avoir une chance de suivre le train des plus favorisés dans un système scolaire hiérarchisé. Je cite Stella Baruk commentant Jean-Pierre Terrail : « Donner moins à ceux qui ont moins laisse [ces enfants] sans recours, là où d'autres vivent dans un milieu qui les porte et les aide à surmonter, fût-ce artificiellement, la difficulté d'un cursus ou d'un examen requis pour continuer sur la voie de la réussite. » D'où le cercle vicieux que j'annonçais : à partir du moment où l'élagage des contenus, la rénovation des méthodes, l'adaptation de l'école à ses publics défavorisés ne produisent pas les résultats attendus, on en conclut que le mécanisme de reproduction des inégalités est plus impitoyable encore qu'on ne le croyait, on en conclut qu'il faut encore élaguer, renoncer à d'autres langages savants, en finir avec d'autres abstractions, ce qui diminue d'autant le niveau d'ambition de l'école et donc le niveau de réussite des élèves les moins armés au départ — ce qui, par cette nouvelle chute, renforce à nouveau le sentiment de fatalité et la tentation d'alléger encore le fardeau des plus modestes... En témoignent ces épreuves de CEB dans lesquelles on ne demande pas aux élèves de conjuguer tel verbe au futur ou au conditionnel, mais de reconnaître sa forme au futur ou au conditionnel parmi une série d'autres formes déjà conjuguées — ce qui anticipe sur l'interdiction faite aux enseignants, dans certains réseaux du secondaire, de vérifier la maîtrise de la conjugaison.

Comme le dit Jean-Pierre Terrail, « l'adaptation aux manques de ces élèves conduit à privilégier les exemples et les illustrations, et à faire l'économie avec eux des métalangages », qui sont précisément ce dont ils ont le plus besoin : des concepts et de la théorie. Et une fois que cette adaptation est devenue massive, qu'elle règle une bonne partie de l'enseignement, ses effets s'en font sentir dans presque tous les milieux, avec les conséquences que j'évoquais en commençant sous la forme de témoignages.

¹ Sauf indication contraire, les citations sont extraites du dossier consacré par la revue *Le Débat* au livre de Jean-Pierre Terrail, *Pour une école de l'exigence intellectuelle*, paru en 2016 aux éditions La Dispute.

2. Les effets d'une nouvelle demande patronale

Il faut cependant nuancer : tout n'est pas à mettre sur le compte d'un mauvais usage de Bourdieu. S'il y a eu des ratés, comme je le crois, dans la réforme continue de l'école à laquelle nous assistons depuis un demi-siècle, ils sont également dus à l'introduction progressive d'une nouvelle forme d'enseignement, fondée sur les compétences plutôt que sur les connaissances, et dont l'origine est d'abord d'ordre patronal.

« Ce qui caractérise l'approche par compétences, c'est que les objectifs d'enseignement n'y sont plus de l'ordre de contenus à transférer, mais plutôt d'une capacité d'action à atteindre par l'apprenant. » Une compétence n'est pas une somme de savoirs, de savoir-faire ou de comportements, mais ce que l'élève est capable d'en faire : une compétence désigne la capacité de l'élève à mobiliser toutes ces ressources d'une manière ou d'une autre, en vue de la réalisation d'une tâche bien définie. Une compétence est une réponse originale et efficace face à une situation ou à une catégorie de situations nécessitant l'intégration d'un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être de manière à pouvoir affronter la nouveauté ².

Quel rapport avec des demandes patronales ? Tout simplement le fait qu'une telle approche a été jugée nécessaire dans une économie en pleine mutation depuis le développement de l'informatique et l'accroissement de la mondialisation. Depuis les années 80, l'espace où se joue la concurrence s'est élargi et le temps dans lequel s'opèrent les mutations technologiques s'est accéléré sous l'effet du numérique et d'autres avancées scientifiques. Dans ce contexte, les jeunes doivent développer suffisamment de compétences pour pouvoir évoluer de façon efficace, sous peine de ne pas répondre aux attentes des employeurs. L'approche par compétences est l'un des principaux leviers utilisés pour adapter l'enseignement aux défis de l'économie d'aujourd'hui, motif pour lequel elle a été fortement encouragée par la Commission européenne.

En termes plus théoriques, son développement correspond au passage d'une société disciplinaire, au sens de Foucault, à une société du contrôle de soi, de l'adaptation personnelle — ce que, pour aller vite, Luc Boltanski et Ève Chiapello ont appelé *Le Nouvel Esprit du capitalisme* (1999). Aujourd'hui — et c'est en cela que nous avons quitté le cadre disciplinaire, en tout cas dans les bureaux, moins à l'usine —, les entreprises ne cherchent plus à soumettre les salariés à une hiérarchie étouffante. Les supérieurs sont de moins en moins désireux d'exercer un commandement vertical ; l'organisation se veut « flexible » et « inventive », « non bureaucratique » ; les salariés sont rassemblés, non plus par fonctions identiques placées sous les ordres d'un même chef, mais en « équipes » « pluridisciplinaires » ou « autonomes », placées sous la responsabilité d'un « coordinateur » ou d'un « coach ». Une telle organisation permet de motiver des équipes d'individus « auto-organisés » : l'entreprise ne surveille plus des travailleurs soumis à des ordres, mais fait le pari de l'autocontrôle, de « l'implication » du personnel, des « motivations intrinsèques » à travailler. Et elle bascule vers un tel mode d'organisation parce qu'elle doit elle-même s'adapter rapidement et en permanence à des changements de cadre concurrentiel, de technologie et de mode de production. Dans ce contexte, elle n'a que faire des « connaissances » traditionnellement apprises à l'école et qui sous-tendaient une certaine culture générale en même temps qu'un comportement discipliné : elle a besoin de salariés dotés de « compétences », de capacités à faire du neuf, à transposer les savoirs et les savoir-faire dans des circonstances toujours renouvelées, à se débrouiller dans des situations mouvantes et inattendues.

Je n'ai pas la prétention de pouvoir évaluer la pédagogie par compétences. J'entends simplement de nombreux enseignants le juger responsable d'une partie des difficultés que connaît l'école, non pas parce qu'elle manquerait d'ambition, mais plutôt parce qu'elle pêche par excès d'ambition. Cette pédagogie accorde mécaniquement moins de place à l'apprentissage des connaissances parce qu'elle s'efforce, en amont et en aval de l'exposé de ces connaissances, d'amener les élèves à les découvrir et à les employer en situation, et de les conduire à les transposer dans d'autres situations — ce qui constitue un objectif d'une grande pertinence. Sauf que l'on met la charrue avant les bœufs en faisant utiliser par les élèves un réseau intégré de connaissances dans une situation-problème sans s'être assuré au préalable de la bonne exposition, de la compréhension et de la maîtrise des connaissances que l'élève est censé utiliser... Comme me l'a fait remarquer un didacticien du

² J'ai suivi ici Nico Hirtt, et un spécialiste cité par ce dernier, dans un article publié dans *L'école démocratique*, n° 39, septembre 2009, disponible en ligne sur le site de l'APED.

français à l'école primaire, « *le problème des enseignants est avant tout un problème de temps disponible pour l'étude de la langue française, en particulier depuis qu'ils doivent travailler sur base des 4 grandes compétences (lire/écrire/parler/écouter). Il est difficile pour les enseignants de trouver un équilibre entre le travail sur ces compétences et le travail sur les outils de la langue.* » Et cela vaut pour toutes les disciplines, comme en témoignent ces professeurs d'histoire dont les élèves sont incapables de situer des événements historiques majeurs sur une ligne du temps, et donc de comprendre le sens le plus élémentaire des évolutions historiques. À titre d'exemple, lors de ce même examen de CE1D que j'évoquais en commençant, 80 % des élèves avaient échoué à remettre dans l'ordre chronologique de leur naissance trois personnages aussi célèbres que César, Napoléon et Hitler... Comme le disait un prof d'histoire au *Vif*: « Connaître n'est plus un objectif. Le savoir n'est plus qu'une opportunité d'apprendre une compétence. »

L'intention de l'approche par compétences est louable : amener les élèves à pouvoir affronter des problèmes à la fois complexes et inédits. Mais la mise en œuvre de cette pédagogie a conduit à décomposer et à diluer la chaîne des connaissances de base — qui est devenue suspecte quand elle conserve sa forme classique —, et à placer les élèves devant des situations-problèmes qui souvent les dépassent. C'est la raison pour laquelle la pédagogie par compétences a accru les inégalités, comme l'a montré Marcel Crahay : seuls les élèves venant des milieux les plus favorisés sont à même de comprendre ses attentes et ses implicites, tandis que les autres renforcent leur sentiment d'échec.

On n'a pas assez souligné, à cet égard, qu'au sein du Pacte pour un enseignement d'excellence, le groupe de travail chargé de la prospective a pointé « *la complexification inutile* » provoquée par « *l'approche par compétences* », et a suggéré d'emprunter une autre voie, à savoir « *consolider les savoirs fondamentaux* » et réintroduire des « *activités de structuration et de systématisation* ». Il me semble donc urgent d'intégrer dans les réflexions sur l'école une évaluation en profondeur de l'enseignement par compétences, évaluation qui devrait être menée par des spécialistes qui ne soient pas à la fois juge et partie, c'est-à-dire acquis à cette méthode.

3. Les effets du nouvel individualisme d'après-guerre

Je voudrais souligner une troisième cause majeure de la baisse du niveau d'exigence à l'école : je pense à la révolution individualiste dans laquelle nous sommes engagés depuis la Seconde Guerre mondiale, et qui diffère considérablement de l'individualisme bourgeois qui s'était développé au cours des siècles précédents.

Pour parler vite, depuis la Renaissance la bourgeoisie a fondé une partie de son essor sur l'usage de la raison, du calcul, des sciences, du savoir en général. Elle en avait besoin pour des raisons instrumentales : commercer au long cours, ou produire plus et mieux pour vendre moins cher que ses concurrents, exige de maîtriser le calcul, la comptabilité, les langues étrangères, les sciences de la nature, les techniques... La bourgeoisie avait besoin du savoir, aussi, pour des raisons sociales : elle ne pouvait pas asseoir sa légitimité sur la pureté du sang ou sur le courage d'affronter la mort sur les champs de bataille, comme le faisait l'aristocratie. Dans sa lutte symbolique et politique contre cette dernière, la bourgeoisie a surtout cultivé sa supériorité culturelle, scientifique, technique, la rationalisation de ses méthodes de production et de ses techniques d'organisation du travail, le progrès apporté à l'humanité entière par les Lumières et par les avancées scientifiques dont ses savants et ses techniciens avaient le secret. Enfin, comme l'a montré David Riesman (*La Foule solitaire*, 1950), la bourgeoisie devait imposer à ses enfants une éducation longue et rigoureuse pour les préparer à affronter les carrières, les opportunités et les difficultés nouvelles qui les attendaient dans un monde en changement perpétuel, sorti de sa gangue traditionaliste. C'est à ce titre qu'elle a forgé un premier type d'individualisme, rigoureux et austère, et qu'elle a affiché ostensiblement sa supériorité culturelle, dont elle a mis les réquisits au cœur de l'organisation de l'école.

Aujourd'hui, la bourgeoisie n'a plus besoin de la culture pour se légitimer : elle s'est tournée vers des voies plus faciles. À titre d'indice, fréquentant Knokke depuis des années car j'y ai des amis, j'ai été frappé de constater que la ville, sauf erreur, ne possède qu'une seule librairie digne de ce nom — et, comme par hasard, une librairie francophone exilée à l'extrémité de la digue... Par contre, on ne compte plus les galeries d'art, les marchands de tableaux, les décorateurs, sans parler des concessionnaires de voitures de luxe. C'en est presque fini, dans

de nombreuses familles bourgeoises, de ces bibliothèques majestueuses qui devaient impressionner les invités (même si le maître de maison n'en avait lu qu'une maigre part). Et c'en est presque fini, aussi, de ce que Bourdieu appelait la bonne volonté culturelle de la petite bourgeoisie, qui tentait de s'extraire de ses origines populaires en achetant des encyclopédies ou des volumes de la « Sélection du *Reader's Digest* ». Aujourd'hui, la culture ne paye plus : l'argent est légitime par lui-même, et il s'affiche davantage par le luxe que par des marqueurs de distinction intellectuelle.

C'est dire que le nouvel individualisme est de nature très différente de l'ancien, et cela se traduit à l'école. Ce nouvel individualisme n'est plus fondé sur la capacité à atteindre par ses propres efforts un haut niveau d'exigence, pas plus que sur une recherche de distinction par la voie de la culture. L'individualisme contemporain, qui est beaucoup plus égalitaire, repose sur l'affirmation, encouragée par les parents, de la valeur inconditionnelle de chaque enfant, qui est désormais un enfant issu du désir d'enfant, un enfant voulu et choisi par ses parents sur fond de maîtrise de la contraception (je me réfère ici à la théorie défendue par Paul Yonnet dans *Le Recul de la mort*, en 2006). Dans ce contexte, l'école a progressivement épousé les traits caractéristiques de son époque. Elle cultive une répugnance, typique d'une société individualiste au sens actuel du terme, pour la contrainte, la patience, le drill, la mise en cause des carences... Elle cultive une atmosphère de bienveillance à l'égard de tous les enfants, qui est positive en soi, mais qui peut conduire à une pédagogie du renoncement, comme je l'ai appelée dans une chronique du *Soir*. Elle met l'accent sur la socialisation, l'écoute, le dialogue, le partage des expériences, l'autonomie, la libre adhésion à la norme, la co-construction des normes..., au détriment des méthodes traditionnelles, accusées d'encourager la passivité des élèves. Comme la société en général, l'école renonce petit à petit au contrôle, à la contrainte et à la sanction, au profit de méthodes « participatives » ou « constructivistes » fondées sur le « désir », sur le « vécu » ou sur l'« implication » des élèves — sans qu'il soit prouvé que cela suffise à garantir un bon apprentissage. L'école se voit invitée à « vivre avec son époque », à « être de son temps », au risque de basculer dans la superficialité ou les faux défis : j'ai été frappé, au cours des travaux du Pacte d'excellence, par l'obstination de certains participants à vouloir réduire la fracture numérique, comme si les jeunes, même et surtout des classes populaires, manquaient de familiarité avec les outils numériques... C'est plutôt la fracture livresque qu'il faudrait réduire, en n'ayant pas peur d'amener les élèves à découvrir des *terra incognita*, ce que l'on appelait, il y a deux générations encore, la culture classique.

Bref, l'école me paraît s'être accommodée des handicaps socioculturels des élèves défavorisés et de l'enseignement par compétences parce que les notions de savoir, de culture et de transmission ont reculé dans la société en général, et parce que la valeur d'exigence a cédé le pas devant la quête de l'épanouissement. Il ne s'agit plus d'insérer les élèves dans un cadre intellectuel et symbolique jugé incontestable, et renforcé par la famille, mais de leur offrir une multiplicité d'approches leur permettant de construire le cadre qui leur conviendra, qui fera sens pour eux. Le niveau d'exigence s'est déplacé, ou a baissé, parce que la confiance placée dans les savoirs et dans les règles à transmettre a chuté : au regard du juge suprême que constitue l'attente personnelle de l'enfant, ses « aspirations », son « projet » individuel, tout contenu est relativisé *a priori*, ne possède plus de légitimité intrinsèque. Et ce d'autant plus que — et c'est là, avec le numérique, un autre facteur qu'il faudrait développer — une bonne partie des contenus scolaires a fait l'objet, depuis plusieurs décennies, d'une déconstruction savante qui a montré sa complicité, non seulement avec les intérêts d'une classe sociale déterminée, mais avec la volonté de domination d'une civilisation entière, la nôtre, accusée d'être à la fois capitaliste, patriarcale, impérialiste, colonialiste, productiviste, scientiste, spéciste, ethnocentriste, et j'en passe. Dans ces conditions, l'école ne peut pas rester, comme le pensait Hannah Arendt, une institution conservatrice par nature car vouée à la transmission : il ne reste plus grand-chose d'incontestable à transmettre.

Conclusion

Vous imaginez aisément mon embarras au moment de conclure, après cet exposé auquel on ne peut pas reprocher un excès d'optimisme. Je me limiterai à un constat et à une hypothèse.

Le constat : l'évolution dont je viens de rappeler quelques traits a conduit à l'apparition d'une nouvelle sorte d'intellectuels, qu'on pourrait appeler des progressistes réactionnaires : des personnes de sensibilité progressiste, soucieuses d'égalité et d'émancipation pour tous, mais qui réagissent aux évolutions récentes

parce qu'elles sont convaincues que l'école ne peut pas jouer son rôle émancipateur si elle n'offre pas les meilleurs outils de développement intellectuel aux plus défavorisés — c'est-à-dire à ceux qui en ont le plus besoin, y compris pour pouvoir mener des combats sociaux et politiques.

L'hypothèse : même s'il se dessine là un nouveau courant de pensée, aux contours d'ailleurs assez flous car il côtoie d'authentiques conservateurs, ce n'est pas d'abord sous son impulsion que de nouvelles orientations seront prises. Mon hypothèse est que la notion d'exigence retrouvera vie à l'école, mais sous des formes nouvelles, et qui ne seront guère dictées par les intellectuels ni même par les pédagogues. C'est sous l'influence du monde patronal qu'une nouvelle attention pourrait être portée aux connaissances et à l'excellence, à défaut de restaurer la notion de culture — car ce sont les patrons, aujourd'hui, qui perçoivent le plus directement les carences de leurs jeunes salariés, et qui ont toutes les raisons de ne pas s'en accommoder.

Si cette hypothèse devait se confirmer, elle entraînerait une instrumentalisation accrue de l'école au profit de l'économie plutôt que de la citoyenneté ou de la culture. Mais je n'entends pas, ici, faire de prédiction : il est possible que l'avenir prenne une tout autre voie, que nous changions collectivement de paradigme civilisationnel, ce qui n'est jamais à exclure. Après tout, la modernité était impensable au Moyen Âge.