



**Jean Foucambert a lu L'école, mission accomplie** (Éd. Les Prairies Ordinaires, coll. Contrepoints) **de Pierre Bergounioux et a apprécié la première partie du livre que l'auteur, en bon analyste marxiste, a consacrée à « l'incidence d'une réalité sociale inégalitaire sur le rendement scolaire ».**

**En revanche, il est en désaccord avec la solution aux problèmes du collège unique que propose Pierre Bergounioux, normalien agrégé de lettres, qui ne conteste ni l'importance ni la fonction de la connaissance savante et de la culture lettrée et n'imagine donc pas d'autres modèles possibles d'éducation. Explications...**

# RODIN, IL DEVAIT AVOIR DES POUCES DANS LA TÊTE

Jean FOUCAMBERT

« Entre l'incapacité socialement, scolairement constituée du plus grand nombre à saisir la contribution du système scolaire à la conservation des structures sociales et la dénégation des responsables politiques qui ont un intérêt vital à les maintenir, les livres sur l'école, quand ils sont bons, passionnants, n'ont guère plus d'effets sur elle que les ouvrages médiocres ou ennuyeux. » Ainsi commence le livre de Pierre Bergounioux : **L'école, mission accomplie**. Livre « bon » et « passionnant » s'il en est. Quelques lignes plus loin, son auteur rappelle que « la connaissance savante dont l'école reste la première et principale dispensatrice, est aujourd'hui l'instrument majeur de la réussite sociale et de l'accomplissement personnel ». Ajout qui nous incite, en ces temps difficiles, à déborder d'un compte-rendu de lecture louangeur.

→ PIERRE BERGOUNIOUX est un écrivain de grande qualité. Agrégé de lettres issu de la rue d'ULM, il enseigne par choix dans un collège de la grande banlieue parisienne où il remplit son « rôle de « chien de garde », comme disait Nizân, ou de « juge pour enfants en matière linguistique », selon l'expression de Bourdieu, du seul fait d'appliquer les mêmes barèmes, les mêmes critères de jugement à des élèves inégalement préparés à s'y prêter. C'est cette égalité formelle, cet universalisme républicain aveugle, abstrait qui confèrent son injustice profonde à l'acte pédagogique tel que nous ne pouvons pas ne pas l'accomplir. La seule façon de ne pas faire violence aux enfants serait de les juger par rapport à eux-mêmes, d'évaluer la distance qu'ils ont parcourue entre l'état où nous les avons trouvés au sortir de l'univers familial et celui auquel ils se sont élevés sous l'effet de notre enseignement. Mais cela reviendrait à reconnaître publiquement l'injustice de notre société, à en tirer les conséquences, qui sont révolutionnaires, rien de moins, et jamais nous n'avons été aussi loin de le faire »<sup>1</sup>.

1. Toutes les citations dans cette police de caractères sont extraites du livre lui-même.

→ Pierre Bergounioux le fait pourtant avec une rare clarté : « Je trouve tragi-comique que (le) maître-mot (du marxisme) soit tombé dans l'opprobre en l'espace d'une génération quand les classes sont toujours aux prises et, ce qui est nouveau, jusque dans la salle de classe. (...) Le discours républicain sur l'école (...) est l'expression d'un groupe socioprofessionnel, la petite bourgeoisie, à laquelle la grande a confié le secteur peu rentable des affaires scolaires. C'est elle qui a fabriqué le mythe ambigu, conservateur de l'école libératrice, sacralisé les contenus les plus triviaux de l'enseignement primaire – l'orthographe et la règle de trois, la campagne et les bons sentiments, La Fontaine et Prévert – tandis que l'enseignement secondaire et, surtout, supérieur, l'Université, les grandes écoles restaient la chasse gardée des fractions urbaines aisées, cultivées, de la population. Il a fallu attendre Les Héritiers, en 1964, pour qu'apparaissent en toute clarté, tableaux statistiques à l'appui, des vérités gênantes. Que l'égalitarisme proclamé dans l'école républicaine n'était qu'un mot, qu'elle servait, dans les faits, les intérêts des classes dominantes, qu'elle conférait à leurs membres la plus incontestable légitimité puisque, étant « doués », « intelligents », ils étaient naturellement habilités à s'approprier une fraction du travail, du temps, de la vie d'autrui, à quoi se ramène toujours, en tout lieu, le rapport d'oppression. (...) Tout discours sur l'école qui néglige son hétéronomie, c'est-à-dire l'incidence d'une réalité sociale inégalitaire sur le rendement scolaire, entretient la mystification qui enveloppe toujours la représentation de l'école et perpétue l'injustice de ses effets. (...) Une série limitée de facteurs clairement identifiés – diplôme et profession du père, résidence, revenus du foyer –, explique mécaniquement le succès ou l'échec scolaire. Les jeux sont faits avant même que la partie n'ait commencé, l'avenir écrit dans le passé. Je me demande ce qui l'emporte, de la stupidité ou du cynisme, chez les plus hauts responsables politiques, lorsqu'ils prononcent les mots « d'égalité des chances ». (...) J'enseigne depuis trente-deux ans. Il n'est jamais arrivé, dans cette longue carrière, qu'un élève, un seul, démente par quelque talent brut, inné, inexplicable, la loi inavouée, inavouable qui fait des performances scolaires l'expression de caractéristiques sociales méconnues comme telles et de leurs porteurs et de la majorité des enseignants, lesquels effectuent, au stylo rouge, la conversion. (...) Il n'y aura d'égalité des chances, à l'école, tant qu'elle n'aura pas été réalisée dans la vie, que les ressources nécessaires à l'accomplissement actuel de soi n'auront pas été uniformément réparties. Et alors, il n'y aura plus besoin d'en parler. Elle sera. » Il ne faut pas « oublier l'axiome matérialiste, marxiste, qui fait de l'esprit un produit de l'histoire, du travail, dont la répartition est aussi injuste que celle des autres biens. (...) Il n'existe pas d'enfants « doués » mais des élèves mieux fournis que d'autres des propriétés

que reconnaît et consacre l'école. (...) L'inégalité est un fait dont il faut chercher l'explication causale dans le fait social, c'est-à-dire dans les rapports de production. Toute l'histoire témoigne des fondements sociaux de l'excellence et de la stagnation, aussi bien à l'échelle collective qu'au niveau individuel. »

→ Mais du fait de la prolongation de la scolarité, « pour la première fois, les enfants des classes dominées ont été mis en présence de la connaissance savante, du moins sous ses espèces liminaires, dans le premier cycle du second degré, c'est-à-dire au collège. Et ils ont constaté, dans la douleur et la révolte, qu'ils étaient incapables de l'assimiler tandis que d'autres élèves, issus de milieux favorisés, se faisaient un jeu de l'apprendre et d'en retirer les bénéfices associés (bonnes notes, appréciations flatteuses, renforcement de l'estime de soi). La lutte des classes, qui a déserté depuis trente ans la place publique, se poursuit, par enfants interposés, dans les salles de classe où les enseignants s'efforcent, comme ils peuvent, d'assurer un semblant de paix sociale. (...) Tant que les groupes sociaux se reproduisaient directement, sans médiation scolaire ou par filières séparées, à peu près étanches, la conscience de classe se constituait dans et par le travail productif, positivement. Les enfants des classes populaires sont, aujourd'hui, légalement contraints de passer leurs années de formation dans des collèges où ils vérifient l'inadéquation de leurs références, de leurs usages, de leur langage à la culture de l'école. Leur identité en reçoit une atteinte profonde, irréparable. Le mode de constitution des classes laborieuses a changé. D'externes qu'elles étaient jadis, l'exploitation, l'oppression ont été intériorisées par ceux, originaires des groupes dominés, qui n'ont pas réussi – ne pouvaient réussir – à l'école. (...) Et quoiqu'ils s'en défendent avec l'énergie du désespoir, ils ne peuvent faire qu'ils ne soient plus ou moins persuadés d'être moins bons, qu'ils ne consentent à se voir cantonnés, plus tard, dans des tâches d'exécution peu considérées, mal rétribuées quand ce n'est pas au chômage. (...) Au résultat, les classes sociales, qui se séparaient à la fin de l'enfance pour ne plus se retrouver, dûment constituées, que sur le terrain de la production et de l'affrontement politique, à l'âge adulte, ces classes vont partager, quatre années durant – celles, décisives, de l'adolescence –, le même lieu commun, le collège unique. La conséquence, à mes yeux capitale, est que les enfants des classes populaires vont découvrir leur infériorité, devenir les « mauvais élèves » qu'ils n'étaient pas lorsqu'ils restaient entre eux, dans les sections de fin d'études du primaire ou les CET. La lutte des classes fait intrusion dans les salles de classe au moment où la seule véritable force d'opposition, le Parti communiste, commence à s'effacer de la scène politique. »

→ Mission accomplie en effet, l'école a bien rempli le rôle que ses fondateurs en escomptaient (« fermer l'ère des révolutions ») ; la démonstration est conduite par Pierre Bergounioux avec une précision dont le montage que nous donnons ici en quelques lignes, rend insuffisamment compte. Bref, « l'école marche très bien parce qu'elle marche très mal pour la majorité de ses usagers ». Il faut donc lire ce livre pour ce qu'il montre excellemment mais aussi, paradoxalement, pour ce qu'il ne dit pas et cette absence peut aider à comprendre pourquoi, en face de l'école de Jules Ferry, il ne s'est jamais vraiment développé un contre-modèle. Citons à nouveau. « *L'ouverture de l'enseignement secondaire, loin d'ouvrir à tous, les trésors de la culture générale, a scellé leur répartition inégale, en l'absence de réformes sociales. (...) La scolarisation unique rend incomplète, vulnérable, désormais, la personnalité de ceux qui n'ont pas été fortement imprégnés de culture générale, d'abord parce que celle-ci cristallise le meilleur de l'expérience passée, ensuite parce que son absence laisse le champ libre à la culture industrielle, à la vulgarité, au néant pailleté que des chaînes mercenaires débitent à plein régime et à jet continu. (...) Les conditions matérielles dans lesquelles vit la majorité de la population sont incompatibles avec la culture générale, c'est-à-dire la familiarité avec les productions les plus élaborées de l'invention intellectuelle, artistique, nationale et internationale, présente et passée. (...) Le corps enseignant s'use à fournir à tous les élèves ce qu'une minorité, seulement, est en mesure de s'approprier. (...) J'en suis journellement le témoin et, à mon corps défendant, le garant. (...) Ceux qui, aujourd'hui, de gré ou de force, quittent rapidement l'enseignement général pour une filière technique, quelle qu'elle soit, ceux-là se privent (...) des bonheurs indissociables de la haute culture. (...) Il existe des notions, des catégories de pensée, un certain tour d'esprit, une juste distance qui sont autant d'acquisitions cumulées de la réflexion, des « transcendants historiques ». Qui les possède peut identifier les faits, les forces auxquels il est confronté, comprendre ce qui se passe et le concerne, en modifier le cours autant qu'il est en lui. (...) La plus belle chose que j'aie jamais vue, tout compte fait, c'est l'intelligence des enfants, le rayonnement quasi visible et comme surnaturel de la pensée à l'état naissant<sup>2</sup>. Les années passent et déjà ce rayonnement vacille, ici et là, trahit l'attente émerveillée qu'il avait suscitée. Il y a quelque chose de pourri dans ce royaume, qu'en l'espace de quinze ans, par l'opération du collège unique, tant d'enfants soient rendus ignorants et sots, déçus, par l'ordre social, du prodige qu'ils annonçaient. On va m'opposer qu'ils travaillaient jadis à la mine ou sur les métiers à tisser, dans les caves de Lille, que dénonça Hugo, dès l'âge de six ans, qu'ils sont désormais nourris, soignés, propres, scolarisés. Soit. Mais*

2. Voilà une perception déterminante qui doit engager tous les éducateurs à ne jamais se résigner à ce que « ce rayonnement vacille »

*puisque le présent est devenu la référence, il y a si loin de ce qu'il permet d'envisager à ce que je constate journellement dans mon collège, que les sentiments qui se disputent mon cœur, en fin de carrière, au lieu de celui du devoir accompli, sont de colère et de dégoût. (...) L'école, il faut le redire, n'instruit, n'éclaire, n'affranchit pas tant qu'elle constate et consacre un état de fait sur lequel elle est sans pouvoir. »*

→ Pas un mot à retirer, donc arrêtons là. L'école, je ne sais, mais les enseignants sont-ils autant qu'on voudrait les en persuader, sans pouvoir sur « l'état de fait » ? En réponse aux deux amis qui l'interrogent, compte tenu de l'improbabilité d'une imminente révolution, sur l'opportunité d'envoyer désormais les moins bons élèves vers des filières « d'apprentissage », Pierre Bergounioux répond sans hésiter : « *Oui, et ceci à l'encontre des réclamations les plus énergiques, les plus fermes du SNES où je milite depuis trente-sept ans. Il pose qu'il faut maintenir contre vents et marées les élèves à l'école jusqu'à l'âge de seize ans, au motif que le peu que pourront encore acquérir les plus mauvais vaudra toujours mieux que ce qu'ils retireraient de l'apprentissage. Or, il existe un seuil en deçà duquel un enfant désespère. Il a pris en haine la situation scolaire parce qu'elle s'est muée, pour lui, en désaveu de lui-même. Pour sauver ce qu'il reste de son intégrité, de son amour-propre, il est condamné à entraver, autant qu'il est en lui, le déroulement normal des cours auxquels il lui est simultanément fait obligation, légale, d'assister. Son intérêt symbolique le plus élémentaire le pousse à refuser, à saboter ce qu'il perçoit comme une entreprise de destruction de soi. À partir de ce moment, tout le monde y perd, l'élève, le professeur, les autres élèves. L'apprentissage permet de se constituer sur un autre terrain, à partir d'un objet que n'empoisonne pas la concurrence scolaire et, à la classe, de poursuivre son chemin. Garder, par idéalisme abstrait, par volontarisme, des élèves que leur situation concrète exclut objectivement et, surtout, subjectivement, de l'enseignement revient à leur nuire, ainsi qu'à ceux qui peuvent tirer quelque chose de l'enseignement et, last but not least, aux enseignants. »*

→ Sans faire de provocation, on pourrait se demander si une « grève avec occupation des locaux » qui empêche les jaunes et la maîtrise de continuer un travail aussi pervers ne constitue pas déjà, en soi et malgré tout, une première étape ! Si la lutte des classes « gêne » dans l'école, prétendre l'en déloger en expédiant les mauvais élèves vers l'apprentissage dans une entreprise - désormais sans syndicat de « lutte de classe » - ne ressemble-t-il pas à ce que fait un « patron » qui appelle les CRS contre un piquet de grève ? Pierre Bergounioux ne cesse de se réclamer de l'analyse marxiste. Nous ne lui en ferons pas grief. Marx n'a jamais « déploré » l'existence de la lutte des classes. Tous ses efforts ont, au

contraire, consisté à passer, à travers l'expérience des rapports de force, de la « classe en soi » à la « classe pour soi », en aidant les opprimés à développer, à partir de la spoliation dont leur travail est l'objet, les outils d'analyse des rapports sociaux (*i.e.* de production) dont dépendent la conscience de classe et l'engagement dans les luttes (*v.s.* la simple révolte et la destruction de l'outil de travail). L'école, en ayant confisqué le processus éducatif, joue un rôle central dans le statut de l'oppression. D'une part, en entretenant l'illusion qu'il peut exister pour l'enfance un lieu où les rudesses du temps n'entrent pas, un îlot protégé d'égalité, un lieu de loisir (la schola) où s'initient sereinement les travaux de l'esprit dans le « *suspens des urgences* » et l'absence du monde réel. D'autre part, en laissant entendre que les outils d'analyse - qui constituent la formation intellectuelle - sont neutres, indépendants des rapports sociaux dans lesquels ils sont exercés, si bien qu'il convient d'abord de les affûter sur les meilleures œuvres que l'humanité a jusqu'ici produites avant de pouvoir les appliquer à la transformation des rapports sociaux, c'est-à-dire simplement à l'histoire en train de se faire. « *L'histoire de toute société jusqu'à nos jours n'a été que l'histoire des luttes de classes* » rappelle pourtant Pierre Bergounioux. Pour autant, la formation intellectuelle des acteurs lui semble devoir se faire en dehors de cette lutte, comme si, les portes de l'école franchies chaque vèprée, les acteurs débutants ne s'y retrouvaient déjà totalement impliqués et n'en subissaient pas les effets, certes différents selon le côté de la barricade mais, pour des raisons symétriques, tout autant destructeurs de l'humain. On se trouve là au cœur des interrogations qui, depuis bientôt 150 ans, jalonnent et plombent, à gauche, les débats sur l'école et l'éducation. Aussi devrait-on aller plus loin, moins en guerroyant contre les régressions (pour elle, des progrès) que la droite opère dans ses propres appareils qu'en analysant les contradictions par lesquelles nous nous interdisons de développer nos propositions.

➔ Dès lors qu'on cesse de confondre la fièvre et le thermomètre, la mise en cause du collège unique mérite d'être elle-même mise en cause. Les difficultés du collège prennent en effet racine dans la manière dont l'école primaire dans son ensemble ne s'est jamais engagée dans la recherche d'une autre organisation afin de desserrer la « connivence » entre ce que les enseignants mettent en œuvre pour développer les outils de la formation intellectuelle et les « habitus » de la classe dominante (dont ils constituent la fraction dominée). C'est bien parce que cette école a, depuis 1965, continué d'œuvrer majoritairement comme elle le faisait lorsqu'elle avait pour tâche de séparer rapidement les enfants selon leur origine sociale (et de garder près d'elle ceux des milieux populaires avant de les orienter vers l'apprentissage et la vie « active ») que leur cohabitation au collège est illusoire dès la classe de sixième,

invivable au-delà de la quatrième. Et ce n'est pas la pédagogie distillée par l'institution secondaire dans son ensemble qui pourra y changer quelque chose.<sup>3</sup> Celle-ci n'a renoncé ni au découpage du réel en disciplines autonomes, juxtaposées et cumulatives sur le modèle universitaire ni au découpage du temps en séances successives de quelques dizaines de minutes qui n'autorisent aucun engagement collectif dans des projets de production où construire les apprentissages mais seulement l'écoute individuelle d'un enseignement encapsulé. Louis Legrand, dès l'annonce de la réforme Haby, avait conçu à l'INRP deux recherches-actions : la première (dans tous les sens du mot) sur l'école primaire pour qu'elle expérimente de nouvelles conditions de fonctionnement permettant à tous de rencontrer autrement les différents langages simultanément constitutifs de toute formation intellectuelle ; la seconde sur le collège afin de faire face aux difficultés immédiates en attendant que la première commence à produire ses effets. On sait comment les politiques (y compris de gauche) n'ont jamais, à l'exception de quelques dénominations (cycles, BCD, projet, voie directe, etc.) soigneusement vidées de tout contenu, repris ses conclusions et comment les syndicats (majoritairement de gauche) n'ont jamais lié la sauvegarde de l'école menacée à sa nécessaire et radicale transformation afin d'aller le plus loin possible dans le partage des outils d'une formation intellectuelle donnant prise sur les luttes (de classe).

➔ Répétons-le, si les difficultés explosent au collège (unique), leur cause s'enracine dans la stabilité des pratiques du primaire qui ne fait rien pour réunir les conditions nécessaires au développement des outils constitutifs de la formation intellectuelle, qu'il s'agisse du langage oral, écrit ou mathématique. C'est dès l'accueil du matin en première année de maternelle que les futurs collégiens en difficulté commencent à sucer le poison de l'échec scolaire, à découvrir « l'indignité » de ce qu'ils auraient à dire et « l'impuissance » de leurs mots pour le dire, indignité et impuissance au regard de ce que l'école imagine qu'elle doit attendre et se persuade qu'il faut faire, encouragée en cela par l'immobilisme des professeurs de collège. C'est donc plutôt un signe de bonne santé que les élèves trouvent encore, après dix ans de ce régime, les ressources pour se révolter, même si cette révolte se retourne d'autant plus facilement contre eux que personne ne les aide à développer les outils qui en analyseraient le bien-fondé. Pierre Bergounioux nous

3. Même en faisant la part de la provocation, Pierre Bergounioux décrit (décrite ?) ainsi ses propres stratégies pour pointer le « plaisir du texte » : « Il suffit de choisir de bons livres, des textes où les élèves reconnaîtront, dans le registre explicite, resplendissant, de l'écrit, ce qu'ils avaient obscurément vécu, confusément senti et qui subitement se révèle à eux noir sur blanc, vêtu des mots qui leur manquaient. » Puis énumère les principaux travaux d'écriture qu'il donne à ses élèves : « La dictée pour les rappeler à la légalité graphique, collective, durable de la langue, l'interrogation écrite de grammaire, comme connaissance réfléchie de leurs actes verbaux, la composition française, enfin, qui permet d'âge en âge, de faire retour aux événements, aux permanences, au changement, à la toujours vibrante nouveauté du présent. »

offre pourtant une description d'un de ces outils, après avoir rappelé que « beaucoup d'écrivains furent des êtres diminués, (...)prédisposés à percevoir plus vivement ce qui se passe, à le connaître pour s'en garder, donc à le nommer. (...) C'est avec les quinze mille mots usuels de n'importe quelle langue naturelle que, d'âge en âge, des aveugles, des manchots, des épileptiques, des poitrinaires, des alcooliques ont porté à son plus haut degré d'intensité la conscience dont l'espèce soit capable, sous le regard jaloux, meurtrier des dieux. C'est ça, la littérature. » Qui sont aujourd'hui ces êtres les plus « diminués » à qui donc l'avenir serait ouvert si on ne les trompait pas ? Ainsi pensait Paolo Freire qui ne cessa d'associer apprentissage de l'écrit et conscientisation et que rejoint en partie Pierre Bergounioux lorsqu'il insiste sur la nécessité de se « concentrer sur l'essentiel, la langue comme ressource fondatrice de notre humanité, les textes où celle-ci a tracé les versions approchées, belles, toujours changeantes, de son aventure. » En partie seulement, car la fin de sa phrase pose un rapport ambigu aux œuvres sur lequel, nous semble-t-il, s'est construit, à gauche, un bien fâcheux malentendu pédagogique. « Les bons livres, ajoute-t-il en effet, ne renvoient pas à quelque réalité distincte, séparée, purement littéraire mais au monde que nous habitons, tous, à ceci près qu'ils dissipent la pénombre où il est ordinairement plongé. En cela, ils sont porteurs de vérités qui, sans eux, nous échapperaient. » Et nous voici lancés sur une piste biaisée, assimilant les bonnes œuvres à la « culture » et leur fréquentation à la rencontre de la vérité.

→ Ce qui gêne dans cette évocation des bonheurs de la haute culture dont sont privés ceux qui échouent à l'école, c'est qu'elle suggère, a contrario, que ceux qui y réussissent maîtrisent cette « compréhension autonome, savante, concertée du monde (...), cette perception étendue, profonde, distante, de l'immensité ». Ainsi les enfants des milieux favorisés auraient « contracté cette posture détachée » et considèreraient « toute chose avec le recul et le calme de la raison. » Sérieusement ! Vous imaginez-vous avoir eu Ernest-Antoine comme condisciple en classe de troisième... Bonjour la vulgarité et les paillettes ! Si la culture générale à laquelle ont accédé si « naturellement » les énarques et les polytechniciens entretenait tant de rapports avec une compréhension autonome et concertée du monde, celui-ci serait-il toujours dans cet état ? N'est-ce pas, d'un coup, oublier que les « bons » ne sont bons que parce que l'action pédagogique les a sélectionnés comme tel : « L'enseignant note et, ce faisant, notifie à l'élève le degré de conformité de sa prime éducation avec les normes de l'instruction publique. L'excellence scolaire naît de leur proximité, la médiocrité de leur éloignement. » ? Cette « proximité » qui fait les bons élèves ne dit rien du pouvoir « d'in-soumission » de ce qu'ils ont si facilement mimé, de ce pour et sur quoi

ils ont été sélectionnés par l'école et dont la vertu semble, au contraire, de reproduire les modes de pensée de la société qui la met en place et l'entretient. Pierre Bergounioux le rappelle d'ailleurs en citant Bourdieu et Passeron : « Toute action pédagogique est objectivement une violence symbolique en tant qu'imposition, par un pouvoir arbitraire, d'un arbitraire culturel » et insiste : « Enseigner, c'est transmettre des significations qu'un groupe juge importantes à un titre ou à un autre. Ces significations, cette culture, sont arbitraires en ce qu'elles ne peuvent être « déduites d'aucun principe universel, physique, biologique ou spirituel ». » Il y a de bons élèves à l'ENA et au centre de formation des commandos de marine, tout comme à la rue d'Ulm ou à HEC. Les embrouilles commencent lorsque ces meilleurs expliquent que leur excellence rassemble les savoirs les plus pertinents dont l'humanité a l'urgent besoin ; et qu'il faut se réjouir, en attendant que chaque homme soit capable de se les approprier, mais ça viendra, qu'une élite les mette en œuvre au service, bien sûr, de l'intérêt général...

→ Quel groupe social a donc jugé ces « significations » importantes ? Peut-on affirmer que cette « culture » prend en compte l'hypothèse de rapports économiques qui n'auraient pas comme fondement l'exploitation du travail humain ? Certes oui. Mais seulement pour la combattre ! De quels appauvrissements culturels ce combat dès lors se paie-t-il ? Marx l'avait évoqué : « Si la bourgeoisie et l'aristocratie négligent leurs devoirs envers leurs descendants, c'est leur affaire. L'enfant qui jouit des privilèges de ces classes est condamné à souffrir de leurs propres préjugés. Le cas de la classe ouvrière est tout différent... ». Cela n'a décidément guère de sens de se demander si la « culture » d'un moment, celle, comme on dit, de la classe dominante, est bonne. Elle est, tout simplement, inséparable de l'état des rapports sociaux. Elle ne peut pas être autre. On trouverait un « humaniste » reflet de sa « bonté » en allant consulter, par exemple, la liste des 36 immortels actuels dont l'Académie qu'ils constituent affirme avec modestie que « par sa composition variée, elle offre une image fidèle du talent, de l'intelligence, de la culture, de l'imagination littéraire et scientifique qui fondent le génie de la France ». Chacun d'entre nous se fera l'opinion qu'il peut du pouvoir émancipateur de cette intelligence en observant la réalité de son engagement militant dans les luttes quotidiennes... Pour autant, l'avenir, quel qu'il soit, se fera nécessairement avec cette culture, « tout contre » elle, à partir des outils dans l'état où on les ramasse afin d'abolir les fondements de la domination. Donc, en leur imposant une prise par d'autres mains, en creusant d'autres empreintes sur le manche par le fait déjà de s'en servir autrement. Encore faut-il bien identifier ce que sont ces outils et cesser de considérer qu'on se trouve devant des difficultés intrinsèques de distribution d'une culture « bonne ». Pierre Bergounioux aborde involontairement cette question :

« Une enquête récente a établi que 15% seulement des collégiens assimilaient vraiment le programme. Trois conclusions s'imposent<sup>4</sup>. Soit cinq élèves sur six n'ont pas la capacité de comprendre le théorème de Pythagore et les règles de la grammaire française.

4. Nous ne les reproduisons pas dans le même ordre que l'auteur.

Soit cinq élèves sur six ne bénéficient pas des conditions d'existence qui permettent de s'approprier la totalité des contenus de pensée qu'on s'attend à les voir maîtriser, à quinze ans, au Brevet. Soit un professeur sur six exerce convenablement son métier. » Pourquoi cette dernière conclusion et non : **six professeurs sur six exercent convenablement leur métier** qui est (Bergounioux *dixit*) de reproduire les rapports sociaux existants à travers (Bergounioux *non dixit*) un certain rapport à la culture ?

→ Bon, mais alors, que feraient des enseignants qui, analysant lucidement le fonctionnement d'un « *appareil idéologique d'État* », n'auront pas renoncé à jeter les bases, pour aujourd'hui, d'une éducation différente ? Si on excepte les quelques activistes de courants éducatifs malmenés, les réponses apportées depuis plus d'un siècle s'épuisent autour de 2 entrées : l'une, plutôt anciennement « communiste », considère qu'il faut d'abord changer la société avant qu'existe une école de gauche ; l'autre, plutôt toujours « socialiste », estime qu'en s'y prenant bien, avec davantage de moyens, en formant mieux les maîtres, en multipliant les soutiens, on doit malgré tout faire accéder tous les enfants aux outils de la culture, leur offrant ainsi la possibilité de se libérer, il fut un temps collectivement (l'école libératrice), aujourd'hui individuellement (l'égalité des chances de mettre le pied dans le fameux ascenseur social). Marx (mais quand en aurons-nous fini avec lui ?) a pourtant déjà posé le problème : « *D'une part, il faut un changement des conditions sociales pour créer un système d'instruction nouveau ; d'autre part, il faut un système d'instruction nouveau pour pouvoir changer les conditions sociales. En conséquence, il faut partir de la situation actuelle.* » Et comme on n'est jamais si bien servi que par soi-même, il suggérait de se mettre au travail : « *Ce qu'il faut absolument condamner, c'est une « éducation populaire par l'État ». Fixer par une loi générale les ressources des écoles primaires, la qualification nécessaire du personnel enseignant, les disciplines enseignées, etc. (...), c'est tout à fait autre chose que de faire de l'État l'éducateur du peuple !* » Alors, que faire ? Une société divisée en classes peut-elle décemment encourager un système éducatif offrant aux dominés les moyens de s'attaquer aux causes qui, en dernière instance, fondent toute domination ? Comment mettrait-elle en place les conditions d'une formation intellectuelle socialement « neutre », qui ne désarmerait pas un des camps engagés dans la lutte des classes ? Comment une classe dominante pourrait-elle accepter de ne pas imposer,

en les déclarant universels<sup>5</sup>, les valeurs et les modes de pensée qui fondent sa domination ? Comment pourrait-elle garantir sa continuité si elle renonçait à s'agréger les enfants issus des classes dominées qui lui semblent les plus dociles et à persuader les autres de leur illégitimité à développer des modes de pensée divergents ?

5. C'est une différence importante entre une caste et une classe, la seconde se déclarant ouverte à tous ceux qui feraient preuve des vertus nécessaires, la première proclamant que tout est déjà joué.

→ Face à la mission parfaitement accomplie, n'y a-t-il plus aucune issue ? Pourquoi une gauche engagée dans la lutte des classes n'a-t-elle jamais pris à contrepied l'assimilation (opérée par Jules Ferry) de l'enseignement public à une éducation d'État (sous la menace d'un chantage à « l'école libre ») en faisant instituer par certaines communes « *des écoles d'expériences où des programmes nouveaux et des méthodes nouvelles puissent être essayés, où des doctrines plus hardies puissent se produire.* » comme le suggérait Jaurès dès 1886 ? Qu'y chercherait-on ? Voilà une réflexion qu'il serait utile de reprendre aujourd'hui. Gageons qu'elle porterait d'abord sur le leurre qu'a toujours constitué une certaine idée de « la connaissance savante » et de la culture. On en voit la marque dans la manière de recourir, et en s'indignant que « les pauvres » en soient exclus, à cette nécessaire « *familiarité avec les productions les plus élaborées de l'invention intellectuelle et artistique* », à ces « *trésors de la culture générale qui cristallisent le meilleur de l'expérience passée* »... Qu'en est-il réellement de ces « *notions* », de ces « *catégories de pensée* », de ce « *tour d'esprit* » qui permettraient aujourd'hui d'avoir la « *juste distance* » avec les choses ? Quel groupe social les possède le mieux ? Celui dont les enfants sont aujourd'hui les plus nombreux à être sélectionnés par l'école ? Celui à propos duquel Pierre Bergounioux rappelait que « *la connaissance savante dont l'école reste la première et principale dispensatrice, est aujourd'hui l'instrument majeur de la réussite sociale et de l'accomplissement personnel* » ? Donc celui dont les membres, une fois harmonieusement accomplis et réussis socialement, ne manquent pas de s'impliquer dans sa gouvernance et à qui on doit que le monde « va comme il est »... Tout se passe comme si les richesses (intellectuelles autant que matérielles et culturelles) telles qu'elles existent et sont produites (y compris, sinon d'abord, pour être inégalement réparties) étaient néanmoins celles dont la possession garantirait aux dominés, s'ils s'en rendaient maîtres, non pas de devenir à leur tour des dominants, mais d'abolir la domination... Comme si c'étaient seulement les enfants de milieu populaire qui étaient « *déchus par l'ordre social du prodige qu'ils annoncent* » ! Un peuple qui en domine un autre n'est pas libre, disait Marx. Une classe qui en domine une autre, pas davantage. L'illusion de cette *juste distance* au monde qui, à une époque donnée,

6. On en revient toujours à cette position de Robespierre : « Je regarde l'opulence non seulement comme le prix du crime mais comme sa punition. »

en célèbre la culture est aussi ravageuse pour ceux qui l'entretiennent<sup>6</sup> que pour ceux qui la subissent. Comment, dès lors, s'accordera-t-on à ne pas laisser à l'État le soin d'éduquer le peuple et cessera-t-on de reproduire cet affrontement dramatique au sein de la gauche dont un des épisodes les plus significatifs fut, dans les années 50, la cabale des agrégés communistes contre Célestin Freinet, leur camarade de parti, à propos des grandes œuvres de la culture ?

→ Par où commencer ? On devrait sans trop de peine lever ensemble un premier malentendu sur le terme même de culture qui n'est à confondre, pour l'individu, ni avec l'existence extérieure d'un patrimoine constitué de chefs d'œuvre réputés incontournables ni avec le souvenir-intériorisation qu'il peut en avoir ni, de manière plus banale, avec la mémoire de faits abondants et juxtaposés. Pour rester malgré tout sur ce versant, **la culture se définit comme la manière de construire des significations** par rapport aux divers objets du monde qui, dans le cas particulier où ils sont réputés chefs d'œuvre, ne sont encore, et heureusement, que des « *versions imparfaites* » de quelque chose qui reste toujours à venir, versions ressenties comme belles ou grandes d'abord par l'effort émouvant dont elles témoignent pour s'en approcher. La culture est, pour chacun, la manière **d'entrer en rapport** ; elle est **ce** rapport, la capacité construite de mettre « les choses » en relation bien plus que la mémoire des expériences sur lesquelles cette capacité s'est construite. En effet, on peut faire l'hypothèse que ce sont moins les expériences elles-mêmes (au-delà de leur diversité) qui sont « *culturellement* » riches que **le pourquoi, le comment et le avec qui elles sont interrogées**. La formation intellectuelle par où s'identifie et se renouvelle une culture s'élabore dans les langages auxquels recourent les opérations de rencontre, d'analyse, d'intervention et de reclassement de l'expérience en cours, outils que ces opérations transforment en retour, outils d'exploration, de traitement, de théorisation et d'échange de l'expérience effective.

→ Il faudra sans doute un peu plus de temps pour s'accorder sur la manière dont se développe la maîtrise de ces langages (oral, écrit, mathématique, pictural, corporel, littéraire, plastique, cinématographique, technique, etc.) dans les formes toujours provisoires que produisent leur usage, leur complémentarité et leur partage au sein, à un instant donné, de rapports sociaux particuliers. Le débat est en effet largement obstrué par l'inéptie intrinsèque que constitue, chez les anti pédagogues, l'association (oxymore ?) des mots transmission et savoir. Dès lors qu'on ne le confond pas avec une information qu'on peut « porter » à la connaissance de quelqu'un, force est de convenir que le savoir, c'est

la manière de faire « quelque chose » de cette information. En premier lieu, en la mettant en relation avec d'autres afin de l'intégrer dans un ensemble plus complexe dont l'équilibre se trouve ainsi utilement remis en question. On aura beau dire, le savoir est donc toujours **le savoir quoi faire de la nouveauté** qui surgit. Ce savoir-faire est inévitablement « construit » de l'intérieur par celui qui s'y engage. L'enseignement est alors là pour questionner et accompagner son apprentissage. L'enseignement a nécessairement recours à une pédagogie, et oui !, une pédagogie du processus<sup>7</sup>. Dès lors, la question, au regard de l'apprentissage, est double : un savoir (un langage c'est-à-dire un outil d'intervention sur le réel) peut-il se construire préalablement à son usage ? ce savoir peut-il se construire hors du statut qui en nécessite l'usage ? L'institution scolaire (dont - et pour cause - la mission s'est si bien « accomplie » en plus d'un siècle) répond par l'affirmative à chacune de ces deux questions et combat férocement tout autre entrée. C'est bien là-dessus qu'il faut revenir car c'est principalement à travers cette relation présumée naturelle et innocente entre un enseignement et le savoir qu'il permettrait d'apprendre que se verrouille *la force des « choses »* ; à l'insu de la majorité des enseignants eux-mêmes formés sur ces principes ; dans l'indifférence du plus grand nombre ; de plein gré pour une minorité ; dans le découragement et le désarroi des autres qui, tel Pierre Bergounioux, ne se résignent pas à se résigner ; dans l'ignorance des actions et des recherches du petit nombre d'enseignants-chercheurs qui, malgré tout, ne désarment pas.

→ On peut poser comme hypothèse que les apprentissages linguistiques (*i.e.* le développement des outils de pensée dont l'exercice simultané constitue le processus permanent et le résultat provisoire de ce qu'on nomme la **formation intellectuelle**) ne requièrent aucun autre préalable chez l'apprenti qu'un **statut** qui l'implique dans un groupe vivant l'urgent besoin que chacun de ses membres les utilise au meilleur niveau de ses moyens et de son implication. C'est donc par leur **fonctionnalité** comme outils collectifs<sup>8</sup> d'une pensée confrontée aujourd'hui à la **complexité** du réel mis en question par le **projet** de le transformer qu'il faut rencontrer les langages et non d'abord par la visite guidée des réponses successives qu'ils ont séparément permis

7. Pour poursuivre sur la formation à un langage, voici ce que Nadia Strancar dit de l'enseignement théâtral d'Antoine Vitez : « Il travaillait exactement de la même façon avec ses acteurs et avec ses élèves. D'ailleurs, il considérait ses étudiants comme des comédiens à part entière. Il rejetait toute idée de scolarisation, de méthode évolutive et envisageait la formation théâtrale de manière globale en mêlant sans cesse technique et dramaturgie. Et ce qui était formidable, c'est qu'il n'était jamais dans la sanction. Antoine Vitez ne disait jamais « c'est bien » ou « ce n'est pas bien ». Il possédait une forme de grande générosité, ne brusquait personne, veillait à ne jamais prendre ses comédiens en flagrant délit de bêtise. Il percevait toutes nos tentatives comme des réponses intelligentes sur lesquelles il rebondissait pour activer nos envies, nourrir nos recherches, nos réflexions. C'est à partir de nos propositions qu'il construisait ses spectacles, ce qui était une façon pour lui de rendre les comédiens vraiment responsables de la mise en scène et de la dramaturgie... » Révons à ce qu'aurait fait Vitez s'il avait eu la responsabilité de partager avec des collégiens le pouvoir du langage écrit

8. C'est à plusieurs qu'on apprend tout seul !

d'élaborer au cours de l'Histoire. **Statut de l'apprenti, fonctionnalité des langages, complexité du réel, projet de transformation**, c'est autour de ces quatre piliers que se conçoit une éducation qui refuse la fatalité de la reproduction. Dans cette hypothèse, le rapport aux œuvres est autre : il s'agit d'accompagner des apprentis, en recherche, dans la compréhension de la manière dont d'autres apprentis ont transformé les langages dont ils se sont servi pour explorer, changer et, à partir de là, comprendre davantage du monde. Voilà qui suppose que les apprentis sont déjà eux-mêmes **au travail**, qu'ils sont déjà des artisans confrontés au maniement effectif des outils de pensée constitutifs de toute activité humaine. Tout enseignement est, en ce sens et fondamentalement, de **nature technologique** : il accompagne l'apprenti-artisan dans le retour indispensable sur l'outil lui-même en allant voir comment, dans son usage, ailleurs et autrefois, on aborde des interrogations semblables sous des formes sociales différentes. C'est seulement en étant technologique en tout domaine que l'enseignement permet d'abolir l'opposition entre formation technique et formation intellectuelle, laquelle ne sert qu'à escamoter la division du travail par où commence son exploitation.

→ Le recours aux « *trésors de la culture générale* » est d'ordre technologique. Pour l'exercice de la **raison graphique** auquel se consacre Pierre Bergounioux, représentons-nous les élèves de collège comme autant d'apprentis cherchant comment s'y sont pris en leur temps Voltaire ou Mérimée pour résoudre les problèmes d'écriture auxquels eux-mêmes sont aujourd'hui confrontés dans leur propre projet. De la même manière et pour les mêmes raisons que des apprentis menuisiers-ébénistes rencontrent Bouille, Ruhlmann ou Bruyère afin de comprendre comment leurs solutions font qu'aujourd'hui se cherchent autrement les réponses. Confrontation entre artisans sur leur métier... Tant mieux si, au fil de ses visites, un apprenti s'enthousiasme sur un texte ou un assemblage... C'est affaire de panthéon personnel et de hasard, d'époque et de pays. Car ce ne sont pas les œuvres qui constituent le « trésor de la culture générale » mais les langages qui permettent de les élaborer.

S'il est judicieux de recourir aux « chefs d'œuvre » du passé, c'est en ce qu'ils éclairent et jalonnent **l'aventure de l'écriture**, c'est-à-dire, tout à la fois, dans l'instant, le traitement du réel par un « langage » spécifique et, sur la durée, l'évolution de l'outil de pensée<sup>9</sup> qu'ils ont mis à rude épreuve ; y voir, pour reprendre l'opposition fertile de Jean Ricardou, **l'écriture d'une**

**aventure** singulière, c'est réduire les œuvres à leur anecdote. L'œuvre n'est jamais que l'échafaudage qu'il faut démonter pour découvrir ce qu'il masque : l'outil par lequel elle naît. L'œuvre est du côté de la littérature, de la peinture, de l'Art ; le langage du côté de la Culture. Ce qu'il

est fructueux de rencontrer dans les portraits de Goya, ce ne sont pas les visages des « grands » de ce monde - sauf pour s'intéresser aux stigmates de la consanguinité ou de l'arrogance - mais, évoluant à travers son propre exercice, une **raison** particulière à l'œuvre, la « *raison picturale* » comme mode d'interrogation du réel.

→ Il n'y a pas de désaccord avec Pierre Bergounioux quant à la nécessité de se concentrer sur les langages comme ressource fondatrice de notre humanité. Mais se concentrer sur eux, c'est les mettre, sans préalable, en Œuvre afin de découvrir pourquoi le monde d'aujourd'hui est ce qu'il est. Et cette question, par chance, n'est jamais aussi brûlante que lorsqu'il n'est pas ce qu'il faudrait qu'il soit pour que la vie de chacun y soit humainement fertile. À travers quelles pratiques instruites par les enseignants, les enfants des milieux populaires vont-ils enfin parvenir à l'école à se concentrer sur l'essentiel ? N'est-ce pas heureusement là où les problèmes se posent que les solutions s'inventent, pourvu qu'elles se cherchent avec ceux qui les vivent ? À quatre ans comme à quatorze, on est déjà totalement présent dans le présent, engagé dans le projet de le transformer, sinon déjà déchu du « *prodige annoncé* ». Il y faut des enseignants qui font leur cette pensée d'Éluard : « **tout le bonheur du monde dépend de l'intensité de votre cri qui passera de bouche en bouche à l'infini** ».

Ce n'est d'ailleurs pas un hasard si le livre de Pierre Bergounioux se termine sur un hommage à François Bon qui « *a transcendé la division majeure de la société capitaliste, la séparation du travail manuel et du travail intellectuel* ». Il est revenu vers « *les élèves des établissements techniques et des sections d'apprentissage, déshérités, chômeurs, prisonniers pour les entraîner, à sa suite, sur l'étrange chemin de l'écrit, de l'objectivation et de la délivrance relatives auxquelles il conduit.* »

**Mais que les professeurs nous expliquent pourquoi il faudrait attendre d'avoir échoué au collège, fût-il pluriel, pourquoi il faudrait attendre qu'ait vacillé la plus belle chose que nous ayons jamais vue : le rayonnement de la pensée à l'état naissant...**

Jean FOUCAMBERT ■■■

9. Léon-Paul Fargue, à propos de Rodin, fait cette observation : « On sentait la pensée venir du travail manuel et de l'objet... Il devait avoir des pouces dans la tête ! »

NDLR ... signalons la parution de deux ouvrages de Pierre Bergounioux : ♦ *Où est le passé ?* (éd. de l'Olivier) ♦ *Carnet de notes. Journal 1991-2000* (éd. Verdier) tome 2 de son journal faisant suite au tome 1 (1980-1990) paru l'an dernier.