



Du centre et des marges de l'enseignement : réflexions critiques sur le discours anti pédagogue

From the Center and the Margins of Education: critical Reflections on the anti-pedagogical discourse

Pierre Kahn¹
kahnpi@wanadoo.fr

Résumé: Le discours anti pédagogue s'épuise à vouloir recentrer l'école sur des finalités présentées comme constitutives (et donc anhistoriques) : instituer l'homme et le citoyen par l'instruction. Le début du texte déjà trentenaire de Jean-Claude Milner – *De l'École* – est à cet égard explicite : il y a école lorsqu'il y a savoir transmissible et transmis. Le reste (l'école comme « apprentissage de la vie » et lieu de socialisation) peut bien aussi exister mais de façon contingente et comme par surcroît. En somme à la marge.

L'anti pédagogisme peut ainsi se comprendre comme un discours sur ce qui est central et ce qui doit rester marginal dans l'éducation scolaire. Il soutient que l'école actuelle tend à rendre central ce qui est marginal et marginal ce qui doit être central ; il prétend remettre à l'endroit les rapports du centre et des marges.

Mais cela a-t-il un sens de distinguer, dans l'école, entre son centre et ses marges ? Ne faut-il pas plutôt, quelle que soit la forme d'école considérée, comprendre l'unité profonde et dialectique entre les différentes finalités de l'éducation scolaire, et notamment entre l'œuvre d'instruction et l'œuvre de socialisation ?

Mots clés: École, Éducation, Instruction, Pédagogie, (Anti)Pédagogisme

Abstract: The aim of « the « anti pedagogy » discourse is to put the transmission of knowledge in the center of school. So begins the book by J.-C. Milner (*De l'école*) : school is a place where transmissible knowledge is transmitted. The other aims (school as an apprenticeship for life, a place of socialization) can only exist on the margins.

Anti-pedagogy can be understood as a discourse on what is central and what must remain marginal in school education. He argues that the current school tends to make central what is marginal and marginal what should be central ; he claims to put the relations between the center and the margins in place.

1 CIRNEF, Université de Caen Normandie

But does it make sense to distinguish, in the school, between its center and its margins? Whatever the form of school considered, should we not rather understand the deep and dialectical unity between the different aims of school education, particularly between the work of instruction and the work of socialization?

Keywords: (Anti) pedagogism. Education. Instruction. Knowledge. School

J'appelle discours anti pédagogue ce type de discours qui fleurit en France depuis une trentaine d'années, qui peut prendre des formes outrancièrement polémiques mais aussi être argumenté et théorisé, et qui consiste à refuser ce qu'il considère comme une évolution récente et néfaste de l'école contemporaine. Il s'agit en fait d'un double refus. D'une part, refus de voir l'école dominée par des préoccupations « éducatives » (l'apprentissage de savoir-faire sociaux et de savoir-être moraux), au détriment de l'instruction, c'est-à-dire de la transmission de savoirs disciplinaires identifiés ; d'autre part, refus de voir l'enseignement être l'objet de questions pédagogiques pouvant faire l'objet en elles-mêmes (indépendamment des savoirs transmis) d'un traitement théorique – traitement qui ne saurait, aux yeux des anti pédagogistes, que déboucher sur un discours creux, substituant, selon le mot de Jacques Muglioni « *la manière à la matière* » (Muglioni, 1993, p.38) – ce que le terme de « pédagogisme » entend résumer de façon péjorative. Comme l'écrit Henri Péna-Ruiz, un des représentants de ce courant anti pédagogue : « *Parler de « pédagogisme », ce n'est pas disqualifier la pédagogie comme telle, c'est-à-dire comme art d'enseigner strictement lié à la chose enseignée, mais pointer l'inflation d'un discours abstrait au mauvais sens du terme, puisqu'il prétend théoriser les techniques de l'acte d'enseignement indépendamment de ses domaines spécifiques* » (*Qu'est-ce que l'école*, 2005, p. 85).

Ce double refus, tout autant « anti éducationniste » que « anti pédagogue », se fait donc au nom l'idéal menacé d'une école centrée sur sa mission d'instruire, c'est-à-dire de transmettre des savoirs. Le discours anti pédagogue est « instructionniste ». « Pour apprendre le latin à John, il faut d'abord connaître John » : cette phrase, attribuée, à tort ou à raison, à John Dewey, représente en somme tout ce que l'anti pédagogisme récuse. Selon lui, pour apprendre le latin à John, Arthur, Sonia, Marie ou tout autre, peu importe John, Arthur, Sonia ou Marie, réduits à l'abstraction d'élèves ou de purs sujets épistémiques : il suffit de connaître le latin.

Mon exposé interrogera et discutera la façon dont ce discours anti pédagogue pose le problème des marges de l'éducation scolaire.

Je vais partir du début du livre de Jean-Claude Milner, *De l'école*, publié en 1984, et assez représentatif de ce courant.

Dire que l'école existe, c'est, au vrai, dire seulement ceci : dans une société, il existe des savoirs et ces derniers sont transmis par un corps spécialisé dans un lieu spécialisé. Parler d'école, c'est parler

de quatre choses : (1) des savoirs ; (2) des savoirs transmissibles ; (3) des spécialistes chargés de transmettre des savoirs ; (4) d'une institution reconnue, ayant pour fonction de mettre ne présence, d'une manière réglée, les spécialistes qui transmettent et les sujets à qui l'on transmet (p.9).

Chacune de ces quatre choses est nécessaire » ajoute Milner et « elles (...) sont aussi suffisantes » (Ibid.). Cela signifie que « on peut ajouter d'autres déterminations aux déterminations essentielles » (par exemple, écrit Milner, que l'école rende heureux, qu'elle contribue à la bonne santé physique et morale, qu'elle permette un usage rationnel des media) mais il ne saurait s'agir alors que « de fins secondes et surajoutées, de bénéfiques additionnels (p. 10).

En somme, la thèse n'est pas que l'école se réduit ou doit se réduire à la transmission des savoirs, mais que tout le reste est à ses marges. Le discours anti pédagogue et anti éducationniste dont le livre de Milner est une expression à la fois très polémique et très élaborée est un discours sur ce qui, à l'école, doit être central (l'instruction, la transmission des savoirs) et sur ce qui ne peut être, si cela est, que marginal (l'éducation, l'acquisition de comportements socialement acceptables, la transmission de valeurs, l'école comme « lieu de vie », l'épanouissement des élèves et leur bien être...).

Mais en même temps, c'est un discours « décliniste ». Il n'aurait aucune raison de se tenir si ceux qui le tiennent (et dont je ne fais du texte de Milner qu'une illustration exemplaire) pensaient que ce qui doit être au centre y était resté. C'est un discours qui inscrit le rapport de l'école à ses marges dans un processus historique au cours duquel l'école serait en train de perdre sa centralité ; autrement dit un discours qui voit dans l'évolution contemporaine de l'école un mouvement d'inversion de son centre et de ses marges. De sorte que le jour où le processus sera achevé, où la marge deviendra définitivement le centre et le centre définitivement la marge, correspondra au dernier jour de l'école. Comme l'écrit encore Milner : le jour de la fin de l'école comme telle.

Il ne s'agit donc pas, comme dans le livre que Denis Kambouchner a consacré à l'examen critique de la pensée éducative de Philippe Meirieu, de caractériser « une école contre l'autre », car ce serait faire encore trop d'honneur à cette « autre école », aussi critiquable soit-elle, que de la nommer telle. Pour la pensée anti pédagogue, cette autre école n'existe pas, au sens où si elle existait, elle ne serait plus une école, ou plus exactement au sens où le mouvement actuel qui tend à la faire exister ne transforme pas l'école, mais la nie.

Deux aspects de ce discours méritent d'être soulignés. Le premier est son tour volontiers « complotiste ». Loin de voir dans ce processus l'effet de causes structurelles (transformation des conditions d'accès au marché du travail, explosion scolaire dans le second degré, inflation des certifications et des diplômes...), il tend à supposer l'existence d'agents conscients d'une telle œuvre de « décentration-

destruction » de l'école. C'est le cas notamment du texte de Milner, qui n'hésite pas à écrire que cette fin de l'école est voulue, qu'elle est l'œuvre de « *forces ténébreuses* » (p. 18 et suivantes), dont Milner identifie trois figures : les « *gestionnaires* » (p. 21), soucieux de réduire les coûts ; la « *Corporation* » (le SNI-PEGC) (p. 27), dont le souhait est de « *primariser* » l'ensemble du système éducatif, qui lutte sans relâche contre ses « *stratifications verticales* » (p. 28) et prétend au monopole d'une « *science pédagogique* » seule à ses yeux suffisante pour être autorisé à enseigner (p. 29) ; les « *chrétiens démocrates* » enfin (le SGEN), qui dévaluent l'institution au bénéfice de la communauté, l'instruction au bénéfice de l'éducation, le cognitif au bénéfice de l'affectif (p. 31). Mais on retrouve l'idée d'un complot contre l'école chez d'autres essayistes aussi. Citons par exemple le mathématicien Laurent Lafforgue, qui fait de ce qu'il nomme, avec Liliane Lurçat, « *la débâcle de l'école* » le résultat conjoint d'une lâcheté politique et d'une offensive idéologique que le mot de « *pédagogisme* » résume péjorativement (Lafforgue écrit ainsi par exemple que « *le problème est venu des hautes sphères de l'Éducation nationale, mais aujourd'hui le mal est fait à tous les étages* » ; « *J'estime que les universitaires (entendons les sciences de l'éducation) ont une grande responsabilité dans le désastre de l'école* » ; « *les responsables des programmes ont réussi à déstructurer les enseignements mathématiques* » (www.en-aparte.com 2013/06/28)... Mais on pourrait également citer Jacqueline de Romilly (*L'Enseignement en détresse*, 1984), Alain Finkielkraut (*La Querelle de l'école*, 2007)² et bien d'autres encore.

Le second aspect d'un tel discours à relever est son essentialisme. Il s'agit de caractériser l'école en tant que telle, souvent identifiée, notamment dans les textes que Henri Péna-Ruiz (2005) ou Jacques Muglioni (2003) consacrent à cette question, à « *l'école républicaine* », et non une forme historique d'école.³ Le livre que Henri Péna-Ruiz consacre à ce sujet a d'ailleurs un titre qui pose significativement une question d'allure platonicienne : « *Qu'est-ce que l'école ?* ». Et il est remarquable que dans ce type de discours, les fonctions ou finalités de l'école soient si souvent évoquées au présent de l'indicatif plutôt que sur le mode du devoir être : ce n'est pas le présent de l'histoire, puisque ce que l'école tend actuellement à être est précisément l'objet de la dénonciation, mais bien le présent de l'intemporalité (ce que l'école est *in essentia* – au sens en somme platonicien ou parménidien du verbe « être »).

Ces deux aspects sont entre eux articulés. Le platonisme du discours conduit aisément au complotisme qui préside à l'analyse des évolutions en cours. Si ce qu'est

2 Une nuance doit cependant être faite à propos du livre de Finkielkraut. Il n'est pas une dénonciation univoque de ce devenir jugé délétère de l'école en France, puisqu'il prétend présenter une « *querelle* » au cours de laquelle s'affrontent des « *anti pédagogistes* » à des acteurs ou des universitaires (F. Dubet ou P. Meirieu par exemple). Mais ce n'est là qu'une nuance : la préface de Finkielkraut suffit à montrer qu'il se situe quant à lui assez clairement du côté des premiers.

3 On pourra ici se reporter également aux actes du colloque philosophique de Sèvres des 6, 7 et 8 mars 1984, au cours duquel Jacques Muglioni et Henri Péna-Ruiz sont intervenus (*Philosophie École même combat*. Paris : PUF, 1984).

l'école correspond à une essence, tout changement est une chute, peu explicable autrement que par des intentions malveillantes : selon cette approche, c'est parce que l'essence de l'école peut se définir indépendamment de conditions historiques particulières et variables que ses transformations ont du mal à être comprises comme ressortissant à des mouvements historiques profonds de la société.

Or, en distinguant ainsi dans l'école son centre et ses marges, en interprétant les transformations actuelles de l'école comme un processus délétère de marginalisation de son centre et de centration de ses marges, la pensée anti pédagogue dissocie ce qui, sans doute, ne peut pas l'être, à savoir : l'instruction (le prétendu centre) et la socialisation (les prétendues marges). C'est cette dissociation qui me semble problématique. Quelle que soit en effet l'importance accordée aux fonctions éducatives de l'école, qui a jamais prétendu que l'instruction ne devait y exister que dans les marges ? L'école n'est pas un centre aéré, Milner a pleinement raison sur ce point, mais personne à ma connaissance n'a dit le contraire. Pour autant, elle n'est pas non plus une micro académie des sciences où de purs esprits n'auraient affaire qu'à des vérités de raison et d'expérience. Le discours anti pédagogue se réfère volontiers à Condorcet qui écrivait dans son premier mémoire sur l'instruction publique, en 1791, que « *l'éducation publique doit se borner à l'instruction* ». N'est-ce pas là cependant une pensée incomplète de l'école ? Lorsque Milner intègre dans les déterminations constitutives de l'école l'existence d'une institution qui organise les conditions dans lesquelles s'effectue la transmission des savoirs (c'est la 4^{ème} condition), il songe manifestement à une organisation technique et matérielle et pour ainsi dire administrative : comment se répartissent les différentes disciplines, leurs poids respectifs, comment s'organisent les filières, se définissent les orientations, les passages d'une classe à l'autre, comment et à quels niveaux se conçoivent les examens, etc. Mais cette institutionnalisation même de la transmission des savoirs fait inévitablement passer au centre ce que Milner considère ne devoir exister qu'aux marges de l'école. Car c'est bien en tant qu'institution que l'école est éducative. L'institution scolaire ne règle pas seulement les conditions matérielles de la transmission des savoirs mais aussi, et plus profondément, le comportement des sujets concernés par elle. La mise en rang ou non des élèves avant d'entrer en classe, la façon dont il faut prendre la parole, la nature individuelle ou collective, compétitive ou coopérative, des activités scolaires évaluées, les formes même de cette évaluation, l'existence ou non d'honneurs et de récompenses scolaires (distribution des prix, tableaux d'honneur, etc.), voire l'existence ou non de redoublements : tous ces éléments, et bien d'autres du même genre, ne sont pas que des formes neutres permettant la « mise en musique », variable dans l'espace et dans le temps, d'une transmission de savoir qu'on pourrait penser indépendamment d'eux. Ils sont au contraire constitutifs de l'éducation scolaire, et se repèrent en eux des finalités éducatives historiquement et sociologiquement différentes. En somme, l'école n'est pas, contrairement à ce que tend à affirmer le discours anti pédagogue, ce lieu

spécifique où l'on s'instruit. Elle est plutôt, comme l'écrit Eirick Prairat, ce lieu spécifique où l'on se socialise en s'instruisant et où l'on s'instruit en se socialisant (E. Prairat, *Questions de discipline à l'école et ailleurs...*, 2002, p. 80).

C'est ce double mouvement qu'il s'agit de concevoir lorsqu'on entreprend de penser l'école ; et de le concevoir dans la tension même qui peut exister entre les effets potentiellement émancipateurs de l'instruction et ceux potentiellement normalisateurs de la socialisation. Ce serait en tout cas à mes yeux une compréhension plus profonde et plus complexe de l'école que celle qui, à la suite de Condorcet, entend la borner à l'instruction en mettant tout le reste à ses marges et en déplorant que ce reste n'y demeure pas.

Ainsi, l'alternative véritable à l'instructionnisme anti pédagogue n'est-il pas un « éducationnisme » que je n'ai d'ailleurs trouvé soutenu par personne hormis certains révolutionnaires en 1792 et 1793 (Rabaut Saint-Étienne ou Lepelletier), mais la pensée d'une unité profonde et dialectique des missions de l'école, où s'articulent indissolublement éducation et instruction. Cette unité est bien entendu historiquement variable, et l'instruction/éducation donnée au XVII^e siècle par les jésuites, par exemple, n'a pas grand-chose à voir avec celle délivrée dans les écoles nouvelles du XX^e. Mais comprendre l'une ou l'autre, ou n'importe quelle autre forme historique d'école, c'est comprendre la façon dont chacune articule et rend solidaires ses différentes finalités, privant dès lors de tout sens véritable la distinction, dans l'école, entre son centre et ses marges.

Bibliographie

- BAUDART, A. et PENA-RUIZ, H.; (textes réunis par), *Les Préaux de la République*. Paris : Minerve, 1991.
- CONDORCET, *Cinq mémoires sur l'instruction publique* (1791, Présentation et notes par Charles Coutel et Catherine Kintzler. Paris : Flammarion, collection GF, 1994.
- DENIS, D. et KAHN, P.; L'école de Ferdinand Buisson est-elle républicaine ? in DENIS D ET KAHN P (éds.), *L'École de la IIIe République en questions. Débats et controverses dans le Dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson*. Berne : Peter Lang, 2006.
- FINKIELKRAUT A.; *La Querelle de l'école*. Paris : Stock, 2007.
- KAHN, P.; La critique du « pédagogisme » ou l'invention du discours de l'autre. *Les Sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*, vol. 39, n° 4, 2006, 81-98.
- KAHN, P.; Condorcet ou les limites de l'instructionnisme républicain, in *Éducation et Révolution, Actes du colloque international francophone*, Château d'Yverdon-les-Bains. LEP : Yverdon-les-Bains, 2010, 67-77.
- LAFFORGUE, L. et LURÇAT, L.; (dir.), *La Débâcle de l'école. Une tragédie incomprise*. Paris, F-X de Guibert, 2007.
- LAFFORGUE, L.; Entretien du 28/06/2013. www.en-aparte.com
- MILNER, J. C.; *De l'école*. Paris : Seuil, 1984.
- MUGLIONI, J.; *L'École ou le loisir de penser*. Paris : CNDP, 1993.
- PENA-RUIZ, H.; *Qu'est-ce que l'école ?* Paris : Gallimard, coll. Folio, 2005.
- Philosophie, École, même combat*, Colloque philosophique de Sèvres, 1984. Paris : PUF, 1984.
- PRAIRAT, E.; *Questions de discipline à l'école et ailleurs...* Ramonville Saint-Agne : Erès, 2002.
- DE ROMILLY, J.; *L'Enseignement en détresse*. Paris : Julliard, 1984.

Revista digital: www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/modernoscontemporaneos



This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License.