



## Qu'as-tu appris à l'école, mon fils, à l'école aujourd'hui...<sup>1</sup>

Jean Louis CORDONNIER, Professeur de Biologie à Perpignan

Tu as appris les causes de la guerre de 14, et la structure de l'ADN et vers quoi converge la somme de  $1/2^n$ ... Mais comment as-tu grandi à l'école aujourd'hui ? Comment ta personnalité s'est-elle enrichie ?

Tu t'es assis. Tu t'es tu. Tu as écouté les explications du maître. Tu as écrit ce qu'on te disait d'écrire. Tu as écouté. Tu as répété. Tu n'as pas compris ; le maître t'a expliqué de nouveau. Tu as demandé à ton voisin. Le maître t'a grondé. Il est venu t'aider. Tu as répété, bien comme te l'a dit le maître.

*" Mais voilà l'oiseau-lyre qui passe dans le ciel l'enfant le voit l'enfant l'entend l'enfant l'appelle ".*<sup>2</sup>

Tu as fait un contrôle. On t'a rendu un autre contrôle. On t'a prévenu du prochain contrôle.

Ce que je cherche à analyser dans cet article, c'est par quels mécanismes inconscients les enseignants sont influencés par les valeurs du libéralisme<sup>3</sup> et donc les transmettent à leur tour. *" Ces gens-là passent leur temps à faire du travail de maintien de l'ordre symbolique, de reproduction de l'ordre moral : ils ont pris la place des curés, et ceci dit avec toutes les apparences... Ils peuvent se dire de gauche, se vivre comme libérés, même libertaires ; ils contribuent de façon très forte ce n'est*

*pas du tout de la détestation personnelle, et je pense qu'ils sont de bonne foi, au maintien de l'ordre..."* [Bourdieu ]<sup>4</sup>

S'ils sont de bonne foi, par quels mécanismes transmettent-ils le libéralisme. Je propose, à la lumière de travaux cités dans cet article la thèse suivante : plus l'évaluation est présente, plus elle entraîne une lecture psychologisante des élèves ; la psychologisation conduit alors à trouver des explications plus internes (dons, capacités, aptitudes, volonté...) au détriment d'explications reposant sur des causes externes. Cette internalisation se transmet des enseignants aux élèves. L'internalisation rend aveugle aux causes sociales ou aléatoires et favorise l'individualisme libéral.

Ce qui me pose question, c'est la réussite de l'idéologie libérale. Comment fait-elle de moi — malgré moi — un agent de reproduction du libéralisme ?

La faillite économique du soviétisme a eu pour conséquence que par défaut, il semble évident à la majorité des électeurs que ce sont les valeurs individuelles qui conduisent à une meilleure société. Pourtant, pour une minorité, il existe des indices concordants montrant que le libéralisme est un des pires systèmes. Le libéralisme cache bien son jeu en laissant croire qu'il n'est qu'une

1 Comme le chante Graeme Allwright ("What did you learn in school today" de Tom Paxton)

2 Jacques Prévert ; "Page d'écriture"

3 Libéralisme et Capitalisme ne sont pas la même chose :

Le capitalisme est un système économique, une organisation sociale qui est fondée sur le fait que les uns sont propriétaires des outils de production tandis que les autres, dépossédés de ces outils, sont obligés de vendre leur force de travail, les premiers salariant les seconds et donc vivants sur le fruit du travail effectué par les salariés.

Le libéralisme est une philosophie qui considère que la liberté individuelle est la première valeur. La liberté est conçue comme l'absence de contrainte exercée par les autres individus. Il en résulte que "la recherche de l'intérêt individuel mène à l'intérêt collectif". Le libéralisme se présente donc comme anti-politique, en ce qu'il s'oppose au pouvoir collectif organisé (en particulier à l'État), et qu'il estime que c'est le marché concurrentiel qui doit être le régulateur du pouvoir. Dans d'autres contextes (d'autres époques, d'autres langues, des expressions comme "profession libérale") ce mot peut avoir d'autres sens. À ne pas confondre avec libertaire : beaucoup d'anarchistes sont plutôt des anarcho-syndicalistes, des fédéralistes, des mutualistes... mais il existe aussi des anarchistes individualistes (<http://membres.lycos.fr/ende-hors/page15.html>). Le capitalisme peut vouloir un pouvoir fort de l'État comme s'accommoder du libéralisme. Il peut y avoir un capitalisme social (suivez mon regard) il ne saurait y avoir de libéralisme social.

4 [http://melior.univ-montp3.fr/ra\\_forum/fr/individus/bourdieu\\_p/interview.ml.rev.html](http://melior.univ-montp3.fr/ra_forum/fr/individus/bourdieu_p/interview.ml.rev.html)

rationalité économique. Aujourd'hui, le débat sur le traité constitutionnel, les analyses du *Monde Diplomatique*, d'ATTAC permettent de démonter la logique économique du libéralisme. Il me semble que le travail de déneutralisation du rôle de l'école dans la construction du libéralisme reste à faire. Je me sens en risque d'être un agent de transmission, malgré mes idées antilibérales.

En particulier, j'ai l'intuition que les attaques actuelles contre le constructivisme, et la publicité faite aux méthodes d'enseignement explicite ("direct instruction") ne sont pas sans rapport avec le libéralisme et que, pour ne pas se faire piéger, il faut analyser comment certaines pédagogies inculquent le libéralisme, malgré elles.

Peut-être certains des paragraphes de cet article apparaîtront-ils comme des évidences. Ce qui me semble important, c'est la logique qui lie l'ensemble des pratiques scolaires. C'est de regarder comment, insensiblement, nous, je, admettons des actes relevant d'une logique libérale qui progresse.

La démarche "Les allumettes de Jacques Bardiès"<sup>5</sup> compare l'efficacité de diverses méthodes pédagogiques, ainsi que leur éthique : *quels types d'hommes forment les méthodes magistrales, les méthodes pratiques... ?* Elle permet d'analyser finement comment fonctionne une démarche d'auto-socio-construction. Elle permet de repérer les glissements qui se font entre les inventions du GFEN et les contrefaçons qu'en proposent les IUFM ou les inspecteurs. Beaucoup d'éléments empruntés à l'auto-socio-construction s'y trouvent détournés : l'activité est réduite à la manipulation, la création transformée en inférence inductive et implicite, l'interaction et discussion, l'observation des processus d'invention des élèves en évaluation continue.

Il ne s'agit pas ici de déplorer une mauvaise compréhension de la valeur de nos découvertes. Ce n'est pas parce que nous sommes mal compris que notre conception du savoir est falsifiée. C'est parce que la représentation libérale du rôle de l'école et des activités qu'on doit y mener conduit subrepticement à une transformation inéluctable.

Si cet article a un sens c'est parce que les forces libérales qui déforment l'éducation nouvelle agissent aussi sur nous, les purs, les durs, les souples, les métissés et ejusdem farinae.

## La compétition sélective, dimension cachée de l'école inefficace

Walo Hutmacher<sup>6</sup> a demandé à un échantillon de pères d'élèves : "À quoi sert l'école?". Sur les 400 énoncés

recueillis, deux dimensions du rôle de l'école sont très absentes des réponses : la sélection et la certification. L'écrasante majorité des réponses déclinent de façons diverses les dimensions "apprendre" et "éduquer". Pourtant, ce même article indique que les élèves du canton de Genève subissent un millier d'épreuves pendant leurs neuf ans de scolarité. Les parents ne peuvent donc ignorer cette omniprésence de l'évaluation. Ils n'en font pourtant pas état dans leurs textes sur les finalités de l'école. Du côté des professeurs, un agrégé fait en moyenne 17 heures de cours, passe 8 heures 30 à les préparer et 8 heures 45 à corriger des copies (pour un total hebdomadaire de 41 heures). Il passe donc plus de temps à corriger qu'à préparer des cours. Pourtant, dans la formation des enseignants, aucun temps n'est consacré à apprendre à corriger des copies ou intervenir en conseil de classe. Je pense que ce n'est pas par hasard que l'institution scolaire ne dit rien sur cette fonction des enseignants. Éviter toute formation sur ce sujet renvoie chacun à une pratique empirique, d'autant plus sensible alors à l'influence cachée des valeurs implicites.

Alors, il faut l'affirmer : l'évaluation — surtout à la dose pratiquée — inculque aux élèves l'esprit de concurrence et de compétition qui sont au fondement des valeurs libérales. La compétition ne fait pas mieux apprendre ; la compétition fait moins bien apprendre. Dans *À hurler le soir au fond des collèges*, Duneton<sup>8</sup> cite une étude qui prouve que les "bons" élèves construisent des phrases de plus en plus pauvres du CP au CM2 ; pendant que leur syntaxe s'appauvrit, celle des "mauvais" élèves s'enrichit. Pour être un élève bien noté, il faut éviter les fautes, donc adopter une stratégie de sécurité, c'est-à-dire de pauvreté langagière, de désapprentissage. Pourquoi alors les notes et les classements ? Est-ce que ce ne serait pas parce que la compétition apprend la compétition, qu'elle prépare à la vie libérale qui est une compétition ?

Mon expérience — avoir pendant dix ans cessé de mettre des notes en seconde — m'a montré que cela occasionne beaucoup plus de conflits avec l'administration et l'inspection que l'absentéisme de certains collègues. Par contre aucun proviseur ne m'a jamais rien reproché quant aux démarches pédagogiques que j'utilise en classe. J'ai même eu les félicitations de l'inspecteur. L'auto-socio-construction leur semble moins subversive que l'objection de conscience au tri des élèves.

"Des deux missions dévolues aux maîtres de l'école unique — former et sélectionner — ces recherches ont montré, à travers l'accumulation d'investigations internationales diversifiées, l'étendue de l'emprise de la seconde, et combien les contraintes de la sélection étaient acceptées, intériorisées, légitimées, au point d'être

5 démarche du GFEN décrite et analysée par Henri Bassis dans *Je cherche donc j'apprends*, Messidor, 1984, p 9 à 22.

6 Walo Hutmacher, *L'école ne sert pas qu'à instruire*, octobre 1993

7 Note d'information 02-43 du Ministère de l'Éducation élaborée par la Direction de la programmation et du développement

8 Claude Duneton, *À hurler le soir, au fond des collèges*, Coll. Points Actuels, 1983

vécues comme des contraintes naturelles ; et combien elles étaient omniprésentes dans la vie scolaire, jusqu'à venir empiéter sur le domaine de l'entreprise éducative elle-même, pourtant présentée par ailleurs comme la seule raison d'être de l'école.<sup>9</sup>

Comme tout autre enseignant, je suis soumis à un double lien : d'une part, faire progresser tous les élèves, le plus possible, d'autre part trier les bons élèves des mauvais. La seconde exigence contredit idéologiquement à la première. Le taux important des redoublements mesure l'efficacité des profs à répondre à la seconde exigence — trier et à délaïsser la première — faire progresser ! À coup de notes, le conseil de classe en arrive à justifier telle orientation, ou tel redoublement, alors qu'au vu des résultats convergents d'une série d'enquêtes, il faut bien admettre que les inconvénients du redoublement ne sont compensés par aucun avantage.<sup>10</sup> Mais les professeurs en sont-ils informés ? Ou choisissent-ils de l'ignorer ?

L'école réussit à convaincre ceux qu'elle déclasse que leur déclassement est mérité ou du moins équitable. Elle en convainc aussi les agents de tri employés par le système scolaire.

## Une conception marchande du travail scolaire ?

J'ai déjà écrit dans *Dialogue* des articles contre l'évaluation<sup>11</sup>. Mais je voudrais montrer que d'autres aspects majeurs de l'école sont influencés par le libéralisme.

### Un travail à la tâche

Jadis, dans les mines de charbon, on était payé en fonction du nombre de wagonnets. Les bûcherons touchaient de même selon les arbres abattus. Les prostituées aussi sont encore aujourd'hui des gagneuses qui encaissent à la mesure de l'abattage. Le salariat est une rémunération forfaitaire. Il est fondé sur le principe que le salarié fait son travail correctement, avec conscience. Salarié un employé, c'est faire un pari positif sur l'efficacité de la confiance. Et si parfois, il y a des "tire-au-flanc", leur inefficacité est compensée par le climat de confiance posé au fondement de ce mode de rémunération. Parce que leur travail est *assez bon*, les salariés sont payés également (ou presque !). Le libéralisme n'a pas la religion de la confiance. Il ne croit pas que "correctement" ou "assez bon" ait un sens quelconque. Pour lui, seule compte la compétition. Il pose donc que la compétition, en poussant à la recherche du mieux pos-

sible, améliorera les résultats. Il faut donc introduire des primes de rendement, introduire suffisamment de précarité pour faire travailler sous la menace, et favoriser les entrepreneurs à leur compte, les travailleurs indépendants. De même, à l'école il ne s'agit pas de travailler correctement, avec conscience - la moyenne, ou une note de référence serait alors le signe qu'on en a assez fait, qu'on est *assez bon* mais il faut travailler "aux pièces" pour avoir la meilleure note au contrôle. Même en visant une note assez moyenne pour ne pas être inquiété, on risque d'être dans la queue de classe. Contre les élèves qui *limitent leurs efforts*, les professeurs laissent planer la menace d'un redoublement. Or seul le premier tiers de la classe est en mesure de satisfaire le professeur (et les parents). Être dans le premier tiers est bien sûr une exigence irréaliste puisque seul un tiers des élèves est dans le premier tiers et qu'un autre tiers sera, fatalement à la traîne ! Les contrôles sont d'ailleurs construits pour répartir les élèves en trois tiers comme l'a montré André Antibé<sup>12</sup>. On voit là la mystification du "soyez meilleurs". Tout comme l'ascenseur social est une mystification : les places sur les perchoirs étant en nombre limité, quand un ascenseur monte, un autre descend. Il s'agit au mieux d'un funiculaire social !

### Un travail morcelé

À l'école, le travail est une succession morcelée de tâches. L'école enseigne des fragments. On apprend une miette d'anglais pendant une heure, puis une miette de maths le même temps... puis une miette de musique... Une sorte de taylorisme du savoir. On y apprend un théorème, puis un autre, puis un autre. Jamais, ou si peu, il ne s'agit de mener une recherche avec du temps devant soi. L'emploi du temps scolaire est un morcellement du temps. Quelques tentatives institutionnelles ont permis parfois de rompre avec cet éparpillement : les TPE qui ont eu une bien courte vie et qui ont été supprimés de Terminale après peu d'années... Une des critiques fortes formulée contre les TPE est la difficulté de les évaluer. La difficulté de concentrer son attention, la nécessité de faire un travail varié sert de justification fallacieuse à la construction d'emplois du temps fonctionnant par séquences courtes.

À une conception du travail pouvant se mesurer en temps (en trente-cinq heures, on produit moins...) correspond une conception bancaire du savoir. La conception du savoir qui s'exprime à travers le mot construction est à cet égard ambiguë, puisqu'elle utilise une image proche de celle d'empilement, gommant les rup-

9 Jean-Pierre Terrail, *De l'inégalité scolaire*, La dispute, 2002, p 55.

10 J-P Terrail, op. cit. page 66 ; On trouve des données qui vont tout à fait dans le même sens dans les travaux de Denis Meuret. [Denis Meuret, « Le redoublement, analyse d'une pratique pédagogique », conférence (fichier pdf trouvé sur internet)]

11 ainsi que Charles Pépinster "Au lieu des examens les chef d'œuvre pédagogique" in *Dialogue* 92 et "Après l'objection de conscience à la notation", *l'école malade de la mesure* in *Dialogue* 100-101

12 André Antibé, *La constante macabre*, Math'Adore, 2003

tures, les remaniements, la vie du savoir.<sup>13</sup>

Il y a 110 ans Élisée Reclus écrivait déjà : « Des milliers de jeunes gens cherchent à simplifier leur travail en apprenant par cœur les formules de leurs manuels, en mâchant et en remâchant des phrases expectorées avant eux par des professeurs célèbres, en se casant dans le cerveau de sèches définitions, sans couleur et sans vie, comme celles d'un dictionnaire. Mais ce n'est pas là ce que nous attendons d'un étudiant digne de ce beau nom. Au contraire, nous le mettons vivement en garde contre tous les formulaires et les guides-âne qui dégoûtent des livres et plus encore de la nature; nous lui disons de se défier des programmes qui limitent l'intelligence, des questionnaires qui l'ankylosent, des abrégés qui l'appauvrissent (...) Ils commenceront donc, en toute naïveté d'esprit, par l'étude joyeuse et libre de la science pour elle-même, sans aucun recours à ces aide-mémoires dont on prétend les favoriser. La nature, tel sera leur grand champ d'observation aussi souvent qu'il leur sera possible de la contempler; c'est elle qu'ils doivent interroger, scruter directement, sans chercher à la voir, plus ou moins faussée, à travers les descriptions des livres ou les peintures des artistes.»<sup>14</sup>

## Dimension anthropologique du travail<sup>15</sup>

Pour le capitalisme libéral, le travail sert à produire. Il considère l'homme au travail comme un instrument de production de marchandises ou de services vendables sur le marché.

Pourtant, il existe une autre vision du travail : on peut considérer l'homme comme sujet de son travail, son véritable artisan et son créateur. Dans le travail, le sujet agit sur l'objet de son travail, certes, mais il se transforme aussi lui-même. Pour le dire autrement, si je vais faire une course de montagne c'est le voyage, le trajet, le chemin qui ont de l'importance. Aucun alpiniste n'accepterait de prendre un hélicoptère, parce que c'est plus efficace.

Que dit en général l'école du travail ? As-tu fait ton travail ? Le travail de l'élève là aussi est réduit à son produit. Le travail de l'école devant être réduit à l'objet produit, seul susceptible d'être noté.

Dans notre société le travail est une fonction, un emploi nécessaire à la vie de la société, un moyen de gagner sa vie ; il n'est que rarement regardé comme une œuvre. Devenir étranger à ce qu'on produit, c'est être aliéné, comme l'écrit Marx<sup>16</sup> ; dans le travail scolaire, l'élève est également dépossédé de lui-même il ne peut pas se reconnaître dans le fruit de son travail.

<sup>13</sup> Paolo Freire, *Pédagogie des opprimés*, Maspéro, 1974

<sup>14</sup>Élisée Reclus, « L'anarchie est la plus haute expression de l'ordre. » Discours à la séance solennelle de rentrée du 22 octobre 1895 de l'université nouvelle de Bruxelles.

<sup>15</sup> Ce paragraphe utilise des réflexions de Robert Gloton ; le travail, valeur humaine ; de Karl Marx, de l'encyclique de Jean-Paul II, *laborem excersens*, et d'Anna Arrendt

<sup>16</sup> l'ouvrier est dépossédé de lui-même car dans le fruit de son travail il ne peut plus se reconnaître. (Marx, Manuscrit de 1844)

<sup>17</sup> Marx, Manuscrit de 1844

<sup>18</sup> "Le savoir a ici une valeur d'échange ; il sert à passer, il n'a pas de valeur en lui-même" B. Charlot, E. Bauthier, JY Rochex, *École et Savoirs dans les banlieues*, Armand Colin, 1992, p 147 et suivantes

<sup>19</sup> *Le Monde Diplomatique*, mai 2004, Guy Scarpetta

« Si l'on compare sur ce plan un ouvrier et un artisan, la distinction est claire. L'artisan élabore ce qui peut s'appeler une œuvre, il a part à sa conception, il a part à son élaboration, au choix des moyens. Il peut avoir la fierté de contempler un bel ouvrage. L'artisan maçon qui réalise une maison peut avoir une fierté de contempler le produit de son travail quand il a fini. Il a donc le sentiment de la totalité et la possibilité de se reconnaître et d'être reconnu dans son travail. L'ouvrier sur une chaîne de production n'a pas cette possibilité. Ce n'est pas lui qui a conçu l'objet mais le bureau d'étude, il n'en voit qu'un aspect limité, il n'a part à son élaboration que dans une petite tranche de sa réalisation, une tâche spécifique. Il est privé de la satisfaction d'élaborer une œuvre. De plus, il ne se reconnaît pas lui-même dans ce qui sort de ses mains, et il n'est pas reconnu dans ce qu'il a fait »<sup>17</sup>

Le travail morcelé, systématiquement noté, ou presque, c'est-à-dire échangé contre une note<sup>18</sup> prive les élèves de considérer le travail comme un moyen de grandir, de se développer, de s'enrichir eux-mêmes.

Reste à savoir s'il faut considérer le travail scolaire comme un travail : « Le discours de l'idéologie libérale consiste à présenter comme une fatalité naturelle l'absorption par le marché de la plupart des activités humaines(...) On sait que dès la préhistoire les lieux où l'art s'est manifesté étaient radicalement distincts des lieux de travail. Georges Bataille interprète cette disjonction comme l'indice d'une vérité anthropologique fondamentale : l'être humain n'est pas né seulement du travail : il n'est devenu réellement "humain" qu'en accédant à ce domaine de la dépense improductive de l'art en tant qu'il excède toute fonction utilitaire »<sup>19</sup>

## Une conception bancaire du savoir ?

La conception sommative de l'apprentissage et des évaluations — une conception comptable — est à relier avec une conception sommative du savoir. Pour l'école, il y a des progrès dans le savoir des élèves tout comme une certaine idéologie du progrès scientifique ou du progrès économique. Au savoir déjà là, une découverte ajoute un savoir supplémentaire, enrichit le patrimoine de connaissance. Le travail de l'élève lui permet de progresser. Son travail lui permet d'acquérir un nouveau savoir qu'il ajoute à ce qu'il sait déjà. Une déconstruction nécessaire du savoir pour progresser est une hérésie. L'idée que le savoir se construit comme un édifice est très réductrice car elle justifie d'une part tout le discours

sur les bases et les lacunes, et masque son côté vivant. Et pourtant, que d'erreurs dans l'histoire des sciences ! Des erreurs fécondes, heuristiques.<sup>20</sup> Dans une conception du savoir vivant, la régression est un signe de " progrès ". L'erreur d'un élève qui cherche est un signe d'intelligence.

Cette épistémologie constructiviste, progressive, par accumulation du savoir scolaire est très différente de celle qui est mise en avant par Bruno Latour<sup>21</sup> : " L'élimination de la modalité est le résultat, et parfois le but de la controverse scientifique." Si par exemple Joliot et son équipe ont bien travaillé, ses collègues passeront insensiblement de : " *Joliot prétend que chaque neutron libère 3 à 4 neutrons, mais c'est impossible. Il est bien trop optimiste. C'est bien les Français, ça, toujours vendre la peau de l'ours avant de l'avoir tué. En tout cas c'est terriblement dangereux. Si les Allemands lisent ça, ils vont croire que c'est tout à fait possible et s'y mettre sérieusement*" à une phrase déjà beaucoup plus respectueuse : " *L'équipe de Joliot semble avoir établi que chaque neutron libère 3 neutrons, voilà qui est très intéressant*". Quelques années plus tard, nous lirons des phrases comme celle-ci : " *De nombreuses expériences ont prouvé que chaque neutron libère 2 à 3 neutrons*". Encore un effort et voici " *Chaque neutron libère 2,5 neutrons.*" Cette phrase sans auteur, sans jugement, sans polémique ni controverse, sans plus même la moindre allusion au mécanisme expérimental qui a permis de l'énoncer, renforcera encore son statut d'évidence(...). Comment rendre compte de ce glissement progressif de la phrase 1 à la phrase 4 ? (...) Autrement dit, le sort de l'énoncé est entre les mains des autres, celles des chers collègues, le plus souvent, qui se trouvent être, à cause de cela, tout à la fois aimés et détestés. La controverse ne disparaîtrait pas si les chercheurs se contentaient d'être de " vrais scientifiques ".

Cette épistémologie montre une décontextualisation progressive du savoir lorsqu'il s'éloigne de ses conditions d'invention. Si l'on veut rester dans une métaphore architecturale, après édification d'un savoir, il reste un important travail de démontage des échafaudage et de balayage de toutes les scories. Si le concept de constructivisme est adopté partout dans l'école aujourd'hui, n'est-ce pas parce qu'il renvoie, à travers ses métaphores, à une conception accumulative du savoir ? Parce qu'ainsi, il justifie la notion de niveau ?

Il faut remarquer que cette décontextualisation empêche de comprendre comment le savoir s'élabore.

" Pour faire vite, on pourrait dire que le cours magistral est fait pour ne pas transmettre les savoirs, en interdire l'appropriation par le plus grand nombre : il maintient une structure, non pas de transmission, mais de révéla-

tion, au sens religieux du terme. Or, l'art, la science et la philosophie supposent le loisir, c'est-à-dire la suspension de l'obligation de résultats. Pour s'en tenir aux sciences : leur apprentissage exige d'en passer par le doute, l'incertitude, la discutabilité, la réfutabilité, l'ouverture des savoirs, inachevés et inachevables. Lorsqu'à l'école l'ignorance, ou le simple doute, sont punis, lorsqu'une note basse devient mauvaise (et une note haute, bonne), lorsqu'on désigne les tâches comme des devoirs, à la réalisation desquels on ne saurait se soustraire sans punition, c'est l'essence même de l'école qui se trouve niée, ce sont toutes les sources de la " motivation ", du désir d'apprendre, des curiosités, des mises en questions, du développement du sens critique et des dissidences créatrices qui risquent (ce n'est heureusement pas une fatalité) de s'en trouver tarées chez les élèves, qui se retrouveront classés en bons ou mauvais selon leurs résultats. Cette " moralisation " du travail scolaire aboutit aux deux extrémités de la réussite et de l'échec à l'intériorisation par les élèves des jugements que l'on porte sur eux, soit la survalorisation (" Je suis le meilleur... ") des futurs " décideurs " qui deviendront incapables de se remettre en question dans leurs responsabilités professionnelles et imposeront leurs décisions aux autres citoyens au nom de leur expertise, soit la dévalorisation (" Je suis nul... ") et la culpabilisation de ceux qui se retrouveront voués aux futures tâches professionnelles d'exécution, voire carrément exclus par le chômage."<sup>22</sup>

## Une conception fataliste de la raison

Parmi les inférences possibles, l'école fait surtout appel à la raison déductive. Déduire, c'est appliquer. On peut facilement construire un logiciel qui sache déduire. Simple affaire de logique : *tous les hommes sont mortels, Socrate est un homme, donc Socrate est mortel*. Pas de doute sur la conclusion du syllogisme, qui s'impose.

Je suis frappé par les discours quotidiens de Jean-Marc Sylvestre qui tient - avec une idéologie libérale hypertrophiée - la chronique économique sur France-Inter : " Qu'on le veuille ou non... " est une expression qui revient presque tous les jours dans sa bouche. Les hommes politiques de l'UMP, de l'UDF, du PS, nous expliquent que si le non l'a emporté au référendum, c'est par manque de pédagogie. " *Si vous n'acceptez pas l'idée que sa vérité est LA vérité, ce qu'il appelle de la " pédagogie " devient de la pure propagande puisqu'elle cache son intention persuasive au service d'une option.*"<sup>23</sup> Le libéralisme et la compétition se donnent comme des évidences, jamais comme des choix de valeurs.

20 heuristique = qui sert à la découverte (ROBERT)

21 Bruno Latour, *L'espoir de Pandore, pour une version réaliste de l'activité scientifique*, La découverte, 2001, p 97 ; voir aussi Bruno Latour, *La science en action, La découverte*, 1989, et Michel Callon et Bruno Latour, *La science telle qu'elle se fait*, La découverte, 1991

22 Bernard DeFrance, « Le verrou du Bac », in *Cahiers Pédagogiques*, n° 376/377, septembre/octobre 1999

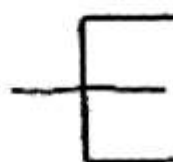
23 Jean-Léon Beauvois [http://liberalisme-democraties-debat-public.com/article.php3?id\\_article=10](http://liberalisme-democraties-debat-public.com/article.php3?id_article=10)



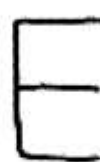
La pédagogie économique de Sylvestre, comme la pédagogie politique, est un discours dont l'explication logique doit emporter la conviction de toute personne douée de raisonnement. Une bonne partie de l'enseignement fonctionne selon ce modèle magistral : je vous donne la règle, je vous donne les données d'un exercice, répondez aux questions. Ainsi la physique est-elle le plus souvent une suite d'exercices de calculs sur ce que le réel devrait être ; parler une langue, c'est appliquer des règles de grammaire, etc. Une modalité inductive des cours existe aussi : *Socrate est mort, Platon est mort, Napoléon est mort ; ce sont des hommes. Donc les hommes sont mortels*. On est ici dans l'induction, c'est-à-dire la vérité statistique. Il existe des tests (statistiques) permettant d'avoir une conviction solide sur la vérité ou la fausseté de la conclusion.

Mais il existe une troisième forme d'inférence : l'abduction. Les hommes sont mortels. Socrate est mort. On peut donc supposer que Socrate est un homme. À moins que ce soit le nom que j'avais choisi pour mon canari ! On est ici dans la pensée divergente, dans la création d'hypothèse. L'abduction et la création ne peuvent pas être évaluées.

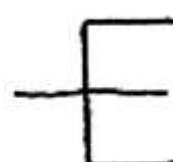
Elles sont typiquement du ressort humain. Aucun logiciel ne sait faire ce que fait tout enfant de trois ans à qui on demande : « Où est la vache sur l'image ? » et qui la désigne sans hésiter. Une école qui évalue pour trier ne peut se permettre de former à la pensée divergente. Ainsi, si on demande à un enfant de reproduire cette figure :



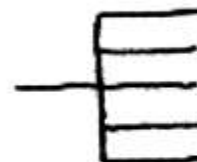
Voici les réponses de trois enfants. On considère que l'un a réussi l'exercice et qu'il est mûr pour la scolarité (enfant n° 2).



enfant 1



enfant 2



enfant 3

Cependant, en demandant aux enfants d'expliquer leur dessin, l'enfant no. 1 dira peut-être " qu'un E n'a pas de petite queue bizarre par-dérrière " et l'enfant n° 3 " qu'un balai balaie mieux avec plus de poils. "

On peut alors s'interroger sur le type d'intelligence requis par l'école.

Pourquoi ne favoriser que la vérité logique, mathématique si l'on peut dire, et ne pas faire sa part à la vérité poétique.

### Le pouvoir de l'expert

Faire accepter le magister (celui qui a l'autorité du savoir) c'est faire accepter le dominus (celui qui a l'autorité du pouvoir).

L'école enseigne que ceux qui ont le pouvoir (les profs ou l'administration) sont ceux qui parlent, pas ceux qui font. On travaille toujours sur la carte, jamais sur le territoire.

À l'école, le maître sait, et pour transmettre son savoir, il le raconte, il l'énonce, il le met en " cours ". Le prof est un expert. On apprend donc à révéler les experts. On apprend qu'il y a une hiérarchie dans le savoir. Que plus tard, peut-être on arrivera au niveau du professeur. L'aide est un produit d'entretien de la hiérarchie, tout comme la charité est une valeur libérale qui interdit l'égalité et la justice. L'aide est un pansement anesthésiant. " Une société qui n'a d'autre réponse à la misère que le clientélisme, la charité et la combine est une société mafieuse. Mettre l'école sous le signe de la compétitivité, c'est inciter à la corruption, qui est la morale des affaires."<sup>24</sup>

Aider empêche d'apprendre : " On aurait pu penser que l'aide améliore sensiblement les progressions des élèves : au contraire, à niveau initial comparable, l'aide joue négativement sur les progressions en français et n'a aucun impact significatif en mathématiques "<sup>25</sup>

Le libéralisme naturalise les hiérarchie de revenus, laissant croire qu'il sont le fruit d'une inégalité de travail en quantité ou en qualité. Elle emprisonne les pauvres en criminalisant la pauvreté.<sup>26</sup> L'école naturalise les hiérarchies de résultats à l'école en les faisant passer pour le fruit d'une inégalité d'aptitude ou de travail. Elle exclue les " mauvais élèves " en leur faisant accepter l'image de soi négative qu'elle a elle-même provoquée. Provoquée, j'insiste :

Georges Felouzis<sup>27</sup> a mené une enquête auprès d'enseignants et d'élèves de l'académie de Bordeaux. Les notes des élèves — données par les enseignants — diffèrent de leurs résultats à des épreuves standardisées. L'analyse des écarts fait ressortir que les professeurs qui ont tendance à sur-noter tiennent des discours optimistes sur leurs élèves ; ceux qui sous-notent se plaignent à l'inverse que le niveau baisse et que décidément, il n'est plus possible d'enseigner à ces gens-là. Les écarts entre élèves surnotés et sousnotés dépendant aussi des caractéristiques des élèves : toutes choses égales par ailleurs, les filles ont un point de plus, les enfants de cadre, un demi-point de plus et les enfants en retard un demi-point de moins par an de retard ! Et c'est en orthographe que cet effet est le plus marqué !

Georges Felouzis montre encore que les professeurs qui attendent le plus de leurs élèves, qui sont les plus opti-

mistes quant à la réalité de leurs ressources intellectuelles, sont en bonne logique les plus exigeants à leur égard. Ils les encouragent, les incitent à mobiliser leurs ressources. Ce sont précisément ces élèves dont on exige beaucoup et que l'on sur-note parce que l'on attend beaucoup d'eux qui connaissent les progressions cognitives les plus significatives.

## L'apprentissage de la servitude volontaire

Le paragraphe précédent montre un aspect de ce qu'est l'effet Pygmalion<sup>28</sup>. Depuis la parution de ce livre, de nombreux travaux de psychologie sociale ont poursuivi cette piste. Je voudrais ici en citer deux qui me semblent majeurs :

Dans " *Traité de la servitude libérale* "<sup>29</sup>, Jean-Léon Beauvois analyse les ressorts psychologiques du libéralisme et met en évidence tout au long du livre le lien entre cette forme de pouvoir et l'internalisation. " Internaliser " c'est attribuer sa réussite (ou son échec) à son mérite personnel, à son effort individuel ou à ses capacités et attribuer ses comportements à sa personnalité et non à un destin collectif (ouvriers, femmes, immigrants... ou aux hasard des circonstances)

Dans " *La norme d'internalité et le libéralisme* "<sup>30</sup>, Nicole Dubois analyse cette internalisation dans différentes institutions, dont l'école. Pour elle, l'internalité est plus qu'une opinion : c'est un élément d'une grande doctrine, la doctrine individualiste. En fait, en discriminant interne/externe, on discrimine plus largement individualiste/communautariste. Le libéralisme, en exhibant la liberté que chacun a d'accepter de se mesurer, voire de s'efforcer, de répondre aux critères de performance (initiative, autonomie, esprit de décision, sens des responsabilités, goût du challenge...) axés sur la valorisation de la nature psychologique des gens amène les gens à considérer que leur personnalité intime est à la source de leurs comportements et qu'ils détiennent la maîtrise du cours des événements qui les touchent. Une situation s'avère particulièrement propice à faire apparaître la normativité des phénomènes qu'on étudie, c'est la situation d'évaluation. Il faut entendre par là, la situation dans laquelle se trouve toute personne conduite à penser qu'un évaluateur doté d'un pouvoir social peut se faire une idée de sa valeur à partir de ce qu'elle fait et des propos qu'elle avance. Ce rapport domination/soumission se concrétise dans sa dimension idéologique libérale par le fait qu'il existe un mode particulier d'éva-

24 Raoul Vaneigem, *Avertissement aux écoliers et lycéens*

25 (Magali Danner et al. Note de l'iredu avril 2001 ; évaluation de l'aide individualisée en seconde)  
[http://www.u-bourgogne.fr/upload/site\\_120/publications/les\\_collections\\_de\\_l\\_iredu/notes.htm](http://www.u-bourgogne.fr/upload/site_120/publications/les_collections_de_l_iredu/notes.htm)

26 Loïc Wacquant, *Les prisons de la misère, Raisons d'Agir*, 1999

27 cité par J-P Terrail op. cit. p 79 et p 89.

28 Rosenthal - Jacobson, *Pygmalion à l'école*, Casterman, 1971

29 Jean-Léon Beauvois, *Traité de la servitude libérale*, Dunod, 1994, p 4

30 Nicole Dubois, *La norme d'internalité et le libéralisme*, Presses Universitaires de Grenoble, 1995

luation de ces comportements par ces mêmes agents qui permet d'établir des différences de valeur entre les gens selon que la signification psychologique donnée à leur conduite est plus ou moins proche des idéaux psychologiques attribués à un prototype libéral. Ainsi, c'est l'activité évaluative et non prescriptive qui est le socle de la force reproductive du pouvoir libéral. L'activité évaluative libérale débouche sur une image de soi structurée qui internalise les utilités sociales de ceux qui exercent le pouvoir.<sup>31</sup> Dans un système dictatorial d'exercice autoritaire du pouvoir dans lequel les agents soumis sont en situation de non choix, les soutiens du pouvoir sont ceux qui en profitent. Dans un système totalitaire, reposant sur de grands idéaux, de grandes valeurs, seuls ceux qui adhèrent au projet le font pour des raisons idéologiques. À l'inverse dans un système démocratique, qui déploie comme une valeur incontournable la liberté subjective, ce sont ceux qui tirent le moins de bénéfices du système de pouvoir qui adhèrent le plus aux implications comportementales de leur soumission<sup>32</sup>. Jean-Léon Beauvois en déduit que "le libéralisme a infecté les systèmes démocratiques, d'une forme régénérée du virus de la servitude volontaire"

L'évaluation permanente, l'aide individualisée, l'égalité des chances ne sont donc pas des avatars malheureux d'une bonne intention. Ils sont l'expression de l'intérêt que le libéralisme a de faire internaliser l'échec ou la réussite : en effet, les "internes" (qui attribuent leur réussite ou leurs échecs à eux-mêmes — dons ou travail) réussissent beaucoup mieux à l'école que les externes (qui mettent leur réussite sur le compte de l'appartenance sociale ou du hasard). Alors que les tests ne montrent aucune différence de compétences entre internes et externes, les internes sont évalués plus favorablement<sup>33</sup>. On peut donc conclure que l'activité évaluative des enseignants est bien sous-tendue par l'intervention de critères normatifs auxquels l'évaluateur n'a pas accès<sup>34</sup>. La pratique d'une évaluation personnalologique qui en repérant des différences individuelles encourage chez les élèves la pratique qui consiste à se juger en terme de traits, d'aptitudes (« je suis doué pour le français », « je suis effacée »). Un tel processus qui se poursuit tout au long de la scolarité entraîne une évolution graduelle vers l'internalité en matière d'explication des comportements dans ce qu'elle a de plus normatif<sup>35</sup>. Ainsi, on voit que l'évaluation n'a pas seulement un effet sur l'image de soi, mais sur la *vision explicative du monde*, une vision qui gomme le rôle des forces sociales.

## En guise de conclusion

N'ai-je fait dans cet article que ressasser des critiques négatives formulées par le GFEN depuis des lorettes (toujours belles) ? N'ai-je rien dit de ce qu'est la vision optimiste que le GFEN peut promouvoir ? Je ne le crois pas. Il m'a permis de prendre conscience de ce qui se cache derrière de nombreux "faits ordinaires" : cette semaine, j'ai reçu une circulaire du proviseur dans mon casier : *les élèves qui sont absents le jour d'un contrôle devront revenir le mercredi où le samedi pour le rattraper*. Il n'est bien sûr pas question de savoir si un élève qui n'aurait pas subi un cours magistral devrait le rattraper ; encore moins de savoir ce que devrait faire un élève qui n'aurait pas eu la chance de participer à une démarche fructueuse de recherche collective.

J'ai aussi reçu un petit mot du professeur principal d'une de mes classes : *Peux-tu me signaler les élèves qui posent des problèmes de comportement, de niveau, ou autre ?* De l'activité en classe, on ne dit mot.

" Si l'on refuse de poser l'idéologie individualiste et libérale sur le socle de l'universalité, si l'on refuse en conséquence d'accorder une valeur universelle à la forme d'individualisme que promeut cette idéologie, on peut craindre que les enseignants aient aujourd'hui du mal à trouver des référents pour leur rôle d'éducateur. Comment pourront-ils concevoir ce rôle si l'on en vient à poser qu'aider les enfants à s'affirmer (au besoin contre leur groupe), à "s'individualiser" (souvent dans la consommation et de façon fantasmagique), à déployer un projet individuel (pour faire face aux violences de la vie sociale), à être sensibles à leurs différences (plus qu'aux communautés dont ils héritent position et appartenance)... que cette pédagogie relève bel et bien de la conception libérale de l'Homme dont on refuse l'universalité et dont la laïcité devrait en conséquence protéger les élèves ?"<sup>36</sup> ■

31 *ibid* p 225

32 *ibid* p 210

33 page 108

34 page 114

35 page 145

36 [http://liberalisme-democraties-debat-public.com/article.php3?id\\_article=13](http://liberalisme-democraties-debat-public.com/article.php3?id_article=13)