

# Les Cahiers de L'Éducation

N° 9

## 5 thèses sur la crise de l'Éducation nationale

D'après Philippe Nemo

### Résumé :

L'école de Jules Ferry est entrée dans une lente et douloureuse agonie à partir du début de la V<sup>e</sup> République, quand il a été décidé de lui appliquer le Plan Langevin-Wallon de 1947. Ce projet a consisté à transformer l'École de la République, fondée sur l'instruction de tous, l'autonomie du savoir et la promotion des meilleurs élèves, en un système communiste, supposé créer une égalité parfaite entre tous les enfants, grâce à un enseignement unique, uniforme et égalitaire, de la maternelle à l'Université.

Devant l'échec évident de ce projet dès les premières années de la décennie 1960, il a été décidé de transformer radicalement les méthodes d'enseignement. Ce fut la « révolution pédagogique », qui commença avec l'introduction des « pédagogies non-directives », et fut parachevée en 1989 par la création des IUFM, nouveaux organismes de formation des futurs professeurs, chargés de former tous les nouveaux enseignants aux nouvelles pédagogies, et de garantir que le savoir-faire des professeurs des anciennes générations cesse entièrement d'être transmis aux nouvelles. Quarante ans de lutte acharnée contre toutes les traditions héritées de l'École de la République ont finalement eu raison de toute résistance, y compris dans le corps enseignant.

Peut-on encore sauver l'école ? Surmonter une telle crise suppose de poser un diagnostic sans concession. Suffit-il de revaloriser les enseignements traditionnels pour que tout aille mieux ? Ou faut-il mettre en question la structure même du système scolaire ? À travers cinq grandes thèses développées par le philosophe Philippe Nemo dans son livre *Pourquoi ont-ils tué Jules Ferry ?*, nous allons montrer comment l'Éducation nationale a perdu toute cohérence et toute possibilité de se réformer elle-même. Dès lors, le seul espoir de rénovation de l'École implique de refonder entièrement les structures de notre système éducatif. À défaut de sauver l'école de Jules Ferry, nous pouvons en sauver l'esprit, et restaurer un enseignement de qualité préparant tous nos enfants à réussir leur vie.

Février 2008

Par Damien Theillier

Professeur de Philosophie, chargé de recherche à l'IRIÉ.

Édité par IRIÉ

8, rue Jean-Marie Jégo  
75013 Paris

[www.recherche-education.org](http://www.recherche-education.org)

Contact :

[contact@recherche-education.org](mailto:contact@recherche-education.org)

Tél : 01 45 81 22 67

Fax : 01 45 89 67 17

**IRIE**

© IRIE, 2008  
Tous droits réservés

# 1

## Thèse n°1 : La révolution pédagogique ne fut motivée que par une volonté politique : l'école unique

### Première vague de réformes : l'application par la v<sup>e</sup> République du plan Langevin-Wallon de 1947

L'école en France sous la v<sup>e</sup> République a connu deux grandes vagues de réformes. La première vague a été structurelle, elle a consisté essentiellement en l'application du plan Langevin-Wallon prônant l'« école unique » de 6 à 16 ans par l'unification des filières, la création d'un modèle unique d'établissement primaire et secondaire, et la gestion de l'ensemble par une administration unique. Cette unification avait pour but de réaliser l'égalité sociale par l'école.

Soutenu par les syndicats, il fut néanmoins approuvé par les gaullistes soucieux de fournir rapidement des personnels qualifiés à une économie en pleine expansion.

### La révolution pédagogique (fin des années 1960)

Pourtant le plan Langevin-Wallon entendait encore unifier l'école « par le haut », c'est-à-dire donner à tous les jeunes Français l'éducation des Lumières, telle que pouvait la transmettre l'école de Jules Ferry. Or, les sociologues Bourdieu et Passeron, dans leurs livres *Les héritiers* (1964) et *La reproduction* (1970), soutinrent que l'enseignement traditionnel des lycées véhiculait en fait une culture essentiellement bourgeoise, et ne promouvait que les élèves capables d'y accéder, c'est-à-dire les élèves issus de milieux bourgeois. Il fallait changer radicalement la pédagogie en privilégiant les sciences

**« Le plan Langevin-Wallon recommandait l'unification administrative du système éducatif comme moyen de réaliser l'égalité sociale. »**

exactes et les mathématiques, censées être neutres idéologiquement, par contraste avec les enseignements littéraires.

Un peu plus tard, sous l'impulsion des continuateurs de Bourdieu, comme Louis Legrand, on en vint finalement à soutenir que même les sciences sont discriminantes parce que le problème n'est pas dans le contenu des savoirs, mais dans leur forme. L'apprentissage des sciences suppose en effet l'abstraction, or la capacité à l'abstraction est elle-même un privilège transmis au sein des seules familles bourgeoises où les parents sont instruits. Si l'on veut vraiment que tous les enfants soient égaux devant l'école, il convient donc de supprimer des programmes toutes les sciences, aussi bien les sciences exactes que la culture littéraire. Ou du moins la science doit être un but à atteindre à la fin du lycée, mais on ne peut commencer avec la démarche scientifique dès le début du collège. À l'âge de l'entrée en sixième, la plupart des enfants en sont encore au stade de la pensée concrète et finalisée. Avec eux, il faut donc utiliser des méthodes inductives, dites « actives », qui vont du concret à l'abstrait, sans présupposer celui-ci au point de départ.

Ceci obligeait à changer de fond en comble la pédagogie de l'enseignement secondaire, et même à remettre en cause la notion de programme linéaire allant, de la sixième à la terminale et dans chaque discipline, des éléments aux savoirs construits. Cela impliquait aussi que le personnage même du professeur change ; qu'il ne soit plus un savant enseignant des savoirs à des élèves disposés à les apprendre, mais un « animateur » capable d'accompagner la démarche active des apprenants. Louis Legrand alla jusqu'à soutenir qu'il fallait que l'enseignant fût non seulement formé principalement, désormais, à la pédagogie, mais devait être formé le moins possible aux disciplines scientifiques, faute de quoi, inconsciemment, il essaierait d'enseigner celles-ci d'emblée aux élèves, frustrant ainsi les élèves des milieux populaires. Du moins l'idéal était-il qu'il ne fût plus spécialiste d'une unique discipline, mais polyvalent.

Cela tombait bien : après l'unification des structures scolaires accomplie dans la décennie 1960, la plupart des professeurs de collège étaient d'anciens instituteurs ayant fait des études courtes, et généralistes ; avec ces nouvelles directives pédagogiques, leur défaut de formation devenait une vertu, et ne pouvait plus justifier qu'on leur contestât une égalité de statut et de traitement avec les professeurs certifiés et agrégés. L'intérêt de la Révolution rejoignait l'intérêt syndical.

**« Le seul espoir de rénovation de l'école implique de refonder entièrement les structures de notre système éducatif. »**

La mise en place des IUFM, dans les années 90 n'est que la suite logique de ces réformes. Les IUFM répondent à la nécessité de lever leur principal obstacle : la résistance des professeurs qui continuent de former et de noter les élèves selon des critères académiques. « *Les IUFM et la formation permanente sont les outils de cette reprogrammation idéologique et morale du corps enseignant.* » (N. p. 15)

## La raison d'être des réformes : construire la future société socialiste

Pour justifier cette deuxième vague de réformes, profondément anti-ferryste, les syndicalistes et autres réformateurs politisés jugèrent nécessaire de recourir à un mensonge. Ils présentèrent les réformes pédagogiques comme une conséquence naturelle de l'évolution des mœurs et du progrès des techniques. Les élèves ne seraient plus les mêmes, ils ne supporteraient plus l'autorité et les normes. La pédagogie traditionnelle serait devenue inadaptée. Or, il faut bien comprendre que la véritable raison d'être de telles réformes n'est nullement technique mais bien politique. « *C'est le souci politique de corriger les inégalités sociales par l'école qui inspire et détermine toute la pédagogie, qu'on présente pourtant comme une science objective et neutre.* » (N. p.72)

Pour les réformateurs, l'égalité des chances ne suffit pas. Ce qu'il faut c'est l'égalité des résultats. Il faut passer de l'égalité formelle à l'égalité réelle. « *La société sera égalitaire si les futurs citoyens sont d'abord, dans l'école, rendus égaux de fait et de cœur. L'école unique est la matrice de l'homme nouveau, citoyen de la future société socialiste. Les réformes pédagogiques menées dans l'Éducation nationale depuis 1968 sont ainsi, en définitive et pour parler net, un moyen de continuer à construire le socialisme.* » (N. p.16)

Les réformateurs eux-mêmes ne nient pas la médiocrité des résultats de cette nouvelle pédagogie dans l'enseignement des savoirs. Ils vont jusqu'à reconnaître que les pédagogies traditionnelles sont mieux adaptées à cet objectif. Ainsi Louis Legrand l'avoue sans vergogne : « *Si l'on prône des méthodes actives comme des techniques capables de mieux atteindre les objectifs intellectuels classiques à partir desquels s'opère la sélection, il est de plus en*

**« Les réformateurs vont jusqu'à reconnaître que les pédagogies traditionnelles sont mieux adaptées ».**

*plus clair qu'on fait fausse route. La pédagogie impositive formelle est la seule qui convienne parfaitement à ce genre de sélection. » (L'école unique, à quelles conditions ? p. 96, n.s., cité par N. p. 72) Mais le but de cette nouvelle pédagogie est tout autre : il est de fondre tous les enfants dans le creuset d'une même école. « On comprend, ici comme dans tant d'autres domaines, à quel point le virus marxiste a contaminé tout l'héritage de la gauche des Lumières. » (N. p. 75)*

## 2

### Thèse n°2 : Le problème fondamental de l'école en France est un problème de structures institutionnelles avant d'être un problème d'idées

**« Les difficultés de l'enseignement ne résultent pas de problèmes sociologiques extérieurs qui seraient importés à l'intérieur de l'institution. »**

#### L'erreur de la thèse idéaliste

Beaucoup de bons auteurs croient que tout le problème viendrait des nouvelles idées pédagogiques et d'une haine du savoir d'origine psychologique et morale. Ce fut le cas des grands livres parus dans les années 80 sur la crise de l'école (Romilly, Maschino, Finkielkraut, Milner...). Or, toutes ces analyses pèchent par idéalisme. Elles font la part trop belle aux idées ou à de simples défaillances humaines : erreurs intellectuelles, passions, haine de classe, aigreur. Elles confondent le symptôme avec la cause profonde de la maladie. La cause profonde est le dogme de l'école unique. Si l'on veut à tout prix l'école unique, pour des motifs idéologiques, et si l'alignement par le haut n'est pas possible parce que tous les enfants n'ont pas accès à la pensée abstraite et désintéressée dès l'entrée au collège, il ne reste plus que l'alignement par le bas, c'est-à-dire la dénatura-tion complète de l'enseignement classique. Or, les syndicats tiennent à l'école unique, c'est-à-dire tout à la fois au monopole scolaire (qui implique de supprimer l'école libre ou, à défaut, de l'aligner le plus complètement possible sur l'école publique) et à la suppression de toutes les filières au sein même de l'école publique, comme à un Graal. La revendication de l'école unique vient, en arrière même du Plan Langevin-Wallon,

de la franc-maçonnerie d'avant-guerre. Y renoncer, ce serait renoncer à la Révolution et au Progrès.

Ainsi, la haine du savoir chez les pédagogistes n'est elle-même que l'effet de la mise en place d'un système ingérable et producteur d'effets pervers en masse. « *Les idées révolutionnaires n'ont pu se répandre dans ce milieu que parce que, antérieurement, les réformes inspirées par le plan Langevin-Wallon avaient engendré un phénomène d'échec scolaire sans précédent, ruiné l'école moyenne, entravé l'émergence en France de véritables enseignements techniques et professionnels, bouché l'avenir des jeunes, induit, pour le monde enseignant, des conditions de vie dévalorisantes et marginalisantes.* » (N. p. 19)

Les difficultés de l'enseignement ne résultent pas non plus de problèmes sociologiques extérieurs qui seraient importés à l'intérieur de l'institution. « *Ils sont endogènes, ils ont pour source un vice de l'enseignement lui-même.* » (N. p. 48)

La plupart des questions de fond, mal-être des élèves et des professeurs, délinquance, drogue et échec scolaire, découlent directement ou indirectement de ce problème fondamental de structure.

## Un système soviétiforme

Si les problèmes viennent de l'école unique, du plan Langevin-Wallon qui a été délibérément pensé par des communistes pour anticiper une société totalement administrée, c'est au niveau des structures éducatives qu'il faut agir. Notre système éducatif est devenu « *un système non régulé dans lequel l'initiative individuelle est mise hors-jeu. (...) S'il est improductif et incapable d'adaptation dans son domaine, ce n'est pas pour des raisons différentes de celles pour lesquelles les économies de type soviétique le sont dans le leur.* » (N. p. 19)

Avec le gigantisme du système, on a franchi un seuil et aucune des régulations antérieures ne peut plus jouer. Le système s'est transformé en un appareil bureaucratique hypercentralisé soviétiforme, incapable de corriger ses propres erreurs. Or, agir de manière responsable suppose de pouvoir évaluer ses résultats pour corriger des erreurs de stratégie. « *Ce type d'échec*

**« Dans l'Éducation nationale, la rigidité des statuts et des règlements qui sont tous nationaux et homogènes rendent le système ingérable. »**

*n'est pas spécifique : c'est celui de tout système de gestion centralisé d'un secteur d'activité trop vaste et trop complexe pour que ses besoins, ses ressources, ses évolutions puissent être effectivement gérées par un état-major prétendant à l'omniscience. C'est l'échec, ni plus ni moins, du paradigme du Gosplan.* » (N. p. 19)

L'Éducation nationale dispose d'un quasi-monopole sur l'éducation en France. Plus personne ne peut y prendre la moindre initiative, on ne peut plus y procéder aux adaptations nécessaires, il n'y a plus de créateurs d'écoles, comme il y a des créateurs d'activités dans les autres secteurs de la société.

L'une des analyses les plus claires, fondée sur des années d'expérience et de réflexion est celle de Guy Bourgeois dans *Le baccalauréat n'aura pas lieu* (Payot, 1989). Polytechnicien, il fut fonctionnaire de l'Éducation nationale pendant toute sa carrière, notamment comme directeur adjoint du cabinet de René Monory. Selon lui, le centralisme d'une machine aussi énorme que l'Éducation nationale, la rigidité des statuts et des règlements qui sont tous nationaux et homogènes rendent le système ingérable. Il montre comment une série d'incidents mineurs peuvent, dans un système centralisé comme celui-ci, prendre automatiquement des proportions nationales et politiques. Tout remonte au ministre puisqu'il est la tête de ce corps géant et opaque. Il est impossible de rapprocher une ressource et un besoin ou de corriger une aberration. « *Les maladies dont notre système éducatif est atteint sont le gigantisme et l'excessive centralisation. (...) Qui ne voit qu'à vouloir rester nationale, l'éducation qui assurait hier la force du pays, le conduit demain à sa perte !* » (G. Bourgeois, p. 356, cité par N. p. 156)

Un tel système est d'autant moins gouvernable qu'il est aux mains de syndicats nationaux organisés qui fonctionnent comme une hiérarchie parallèle. « *Qui ne voit que les groupes de pression les plus divers s'emploient à transformer en crises nationales ce qui n'est en fait que la défense de leurs intérêts particuliers !* » (G. Bourgeois, p. 356, cité par N. p. 156)

L'analyse de Bourgeois ne fait que confirmer celle de Jacques Lesourne dans un rapport au ministre de l'Éducation nationale en décembre 1987 (*Éducation et Société demain*). « *Aucune organisation de cette taille ne peut espérer fonctionner convenablement avec un tel degré de centralisation. Ce dont il faut s'étonner au contraire, c'est que le ministre parvienne à gérer, cer-*

**« Notre système est d'autant moins gouvernable qu'il est aux mains de syndicats nationaux organisés qui fonctionnent comme une hiérarchie parallèle. »**

*tes avec des difficultés croissantes, au jour le jour le quantitatif et l'uniforme. Mais ne nous y trompons pas : non seulement il ne pilote pas vraiment le système, mais on peut s'attendre à l'avenir, dans le cas où il ne se transformerait pas, à des conflits croissants entre le reste de la société et lui. »* (Lesourne, p. 254, cité par N. p. 146)

Antoine Prost, analysant en 1983 dans un rapport la situation des lycées (*Les lycées et leurs études au seuil du XXI<sup>e</sup> siècle*), aboutissait à un constat analogue. La peur de l'incident mobilise toutes les énergies dans des tâches de gestion quantitative. Dans une administration aussi géante, les problèmes de gestion brute sont devenus de plus en plus prépondérants au point que « *la gestion qualitative de l'œuvre même d'enseignement est désormais complètement sortie de l'horizon de préoccupation des responsables.* » (N. p. 149)

### 3

## **Thèse n°3 : L'Éducation nationale ne résout ses problèmes quantitatifs qu'au prix d'une dégradation permanente de ses performances qualitatives**

### **Dénaturation du corps enseignant**

Un système soviétiforme comme celui de l'Éducation nationale entraîne des effets dérégulateurs particulièrement graves. Ces effets touchent d'abord la gestion administrative et se manifestent par des blocages, et une inefficacité chronique. Mais ils finissent par transformer les hommes et altérer profondément les mentalités. « *D'où le plus grave, le plus redoutable des effets propres de ce genre de structures : elles finissent par forger des hommes d'une certaine sorte, qui se font du fatalisme et de l'irresponsabilité une seconde nature.* » (N. p. 22) Alexandre Zinoviev a montré dans *Homo sovieticus* (L'Âge d'Homme,

**« Les seuls critères qui comptent, dans l'attribution des points pour le calcul de l'avancement, sont des critères non pédagogiques et non professionnels ».**

1983) que ce sont les structures soviétiformes qui engendrent la passivité des mentalités soviétiques et non l'âme slave, ce qui serait raciste.

Le nombre des enseignants a quadruplé depuis la guerre pour atteindre le chiffre d'un million aujourd'hui. Mais cet accroissement explosif s'est accompagné d'une dégradation de la condition enseignante au point de diminuer de façon dramatique l'attrance des jeunes pour ce métier. Mal recrutés, mal formés, mal payés, les enseignants prennent très vite l'habitude d'être dépendants et irresponsables. L'administration réagit en multipliant les règlements asservissants, en renforçant encore davantage sa bureaucratie. *« Il n'est pas étonnant dans ces conditions, que les professeurs ne se donnent pas de peine pour progresser, pour faire mieux que leur voisin, ou pour (...) relever la réputation de leur école, ou en général pour toute tâche réclamant une initiative. Tout les invite à se défaire de tout problème sur l'administration. »* (N. p. 184) Un exemple parmi d'autres : les seuls critères qui comptent, dans l'attribution des points pour le calcul de l'avancement, sont des critères non pédagogiques et non professionnels : l'âge, la situation du conjoint, le nombre d'enfants... La note pédagogique a perdu toute importance. Seule la contrepartie en termes de sécurité d'emploi empêche la plupart des enseignants de quitter un tel système.

**« Seule la  
contrepartie  
en termes de  
sécurité  
d'emploi  
empêche la  
plupart des  
enseignants  
de quitter  
un tel  
système. »**

Dans ce système administratif géant et monopolistique, il n'existe *« aucun marché du travail, donc aucune mutabilité des postes et des emplois, du moins naturelle et aisée à mettre en œuvre. »* (N. p. 144) Les personnels travaillant à l'Éducation nationale sont régis par le statut de la fonction publique. Appliqué à l'échelle de 1 000 000 de personnes (1,35 million si l'on compte les personnels non-enseignants), il conduit à faire disparaître tout marché du travail. Ce type de situation est caractérisé par *« une logique d'irrationalité et de nécrose. Quoi que fasse de bien ou de mal dans ce système un agent, il ne peut rien lui arriver, ni en bien, ni en mal, ni en terme de carrière ni en terme de rémunération. Dès lors, il n'est pas seulement irrationnel pour lui de travailler plus ou d'éviter de commettre des erreurs, mais le seul comportement qui soit rationnel est de travailler toujours moins ou moins bien. »* (N. p. 21)

Pourtant, *« le fait de se vivre comme un employé interchangeable et irresponsable, membre d'une structure anonyme et tutélaire qui décide de tout sans qu'on cherche même à comprendre ses raisons »* n'est-il pas radicalement incompatible avec la nature même de la tâche enseignante ? En effet, celle-ci *« consiste, pour l'essentiel à faire accéder la jeunesse à l'autonomie de l'esprit. »* Dès lors *« seul le peut celui qui en offre, à quelque degré, l'exemple dans sa personne. »*

(N. p. 190) De plus, en ce qui concerne les universitaires, la marginalisation sociale extrême qui est la leur tend à les déqualifier. « *Des hommes totalement privés de responsabilités sociales ne peuvent accéder à la vraie pensée théorique et l'érudition qu'ils peuvent éventuellement posséder est vouée à rester stérile.* » (N. p. 208)

## **Stérilisation de la vie scientifique et culturelle : l'exemple de la philosophie**

Comment gérer de façon cohérente et efficiente la coopération entre des personnes aux conceptions du monde et aux finalités concurrentes ? Un marché ouvert et polycentrique fonctionne comme une « procédure de découverte » selon Friedrich A. Hayek. Il fait émerger des opportunités et des innovations qu'aucune autorité planificatrice centrale ne pourrait même soupçonner. Cette organisation du marché suppose la reconnaissance du rôle constructif, non anarchique et désorganisateur, des libertés individuelles, et l'existence de « règles du jeu » stables et garanties. Au contraire, un système centralisé entrave la circulation de l'information et l'innovation.

Or, l'Éducation nationale exclut totalement, dans son organisation et son statut juridique, toutes les pratiques d'ajustements mutuels, de pluralisme et de polycentrisme pouvant rappeler les procédures de marché. Ce n'est pas que l'éducation doive être totalement confiée au marché, comme il sera montré plus loin. Mais il y a une réalité épistémologique qu'on ne peut occulter : un système centralisé comme celui de l'Éducation nationale fonctionne comme un obstacle à l'innovation.

Ce point se vérifie tout particulièrement dans la manière dont l'enseignement et la recherche d'État gèrent l'information relative à l'évolution des sciences et de la culture.

Le dogmatisme, le conformisme et finalement la sclérose se manifestent par exemple dans un concours de recrutement comme l'agrégation de philosophie. Les programmes du concours demeurent situés à l'intérieur du territoire intellectuel qui fut défini au moment de sa création au XIX<sup>e</sup> siècle.

**« Un système centralisé comme celui de l'Éducation nationale fonctionne comme un obstacle à l'innovation. »**

C'est ainsi que certains développements de la pensée moderne à l'époque contemporaine n'ont jamais été intégrés à ce programme. L'épistémologie, la logique, la philosophie du langage, la philosophie du droit, la philosophie sociale et économique sont maintenus, par l'institution philosophique, dans une position d'extraterritorialité. Les auteurs qui sont significatifs et importants dans ces domaines sont souvent postérieurs à la clôture du corpus, et cela suffit à les exclure. Il aurait ainsi fallu intégrer au corpus des philosophes bon nombre d'auteurs anglais et américains du XVIII<sup>e</sup> siècle à nos jours. « *Le problème est que, si l'on a pour ressource de pensée le seul corpus des philosophes tel que délimité actuellement par l'institution, le monde moderne est à peu près inintelligible. Une philosophie, en particulier, qui n'intègre nulle part le phénomène économique ne peut penser, aujourd'hui, le social ; comment pourrait-elle prétendre penser l'éthique, et par suite l'existence, la métaphysique toute entière ? Elle est vouée à rester une pensée de vieux adolescents n'étant jamais entrés dans la vie.* » (N. p. 206)

« Depuis deux siècles existe dans notre pays un lien structurel et permanent entre l'école et l'État. »

# 4

## Thèse n°4 : Dans une société ouverte, l'État doit respecter l'autonomie spirituelle de l'école

### Mettre fin à la tutelle de l'État

Poser la question des structures de l'Éducation nationale, c'est poser la question du rôle de l'État dans l'éducation. Or, depuis deux siècles existe dans notre pays un lien structurel et permanent entre l'école et l'État. La tutelle de l'État sur l'école sous Jules Ferry pouvait s'expliquer « *en raison à la fois du positivisme philosophique du parti au pouvoir à cette époque et du contexte de la polémique anti-ecclesiastique.* » (N. p. 259) Il s'agissait d'arracher l'éducation à la tutelle de l'Église.

Mais avec le déclin de la puissance politique et séculière de l'Église, une telle communauté d'intérêt entre l'État et l'école apparaît rétrospective-

ment comme ayant été conjoncturelle et non essentielle. Au XIX<sup>e</sup> siècle, l'Église pouvait apparaître comme un principe d'obscurantisme et de dogmatisme. « *Aujourd'hui c'est l'inverse : c'est l'école d'État qui représente tout à la fois le dogmatisme, par la normativité de ses programmes uniformes et l'obscurantisme, par l'illettrisme agressif de la corporation syndicale qui la gouverne.* » (N. p. 23)

Ainsi la formule bi-séculaire de tutelle monopolistique de l'État touche à sa fin. « *Si, depuis un siècle, nous avons pris l'habitude de cette tutelle, rien n'autorise à lier structurellement éducation et État.* » (N. p. 23)

« *Ce qu'il faut, en définitive, c'est une situation qui rende impossible sa soumission à une tutelle unique, quelle qu'elle soit, c'est-à-dire une situation de pluralisme.* » (N. p. 25)

## L'autonomie spirituelle de l'école est requise par sa nature même

L'autonomie de l'école ne signifie pas que l'éducation devrait être confiée en totalité à la société civile. Cela signifie qu'il faut donner à l'école la liberté d'accomplir sa mission essentielle qui est la transmission du savoir. L'école a une tâche spirituelle au sens épistémologique du terme : elle s'occupe des réalités de l'esprit, elle est vouée à la transmission des connaissances et des valeurs. Or, les unes et les autres appartiennent à un monde distinct du monde politique et économique. « *Les institutions spécifiquement vouées à l'élaboration et à la transmission de la connaissance et des valeurs (...) doivent constituer un espace académique séparé où elles puissent être gouvernées selon la logique propre de la connaissance, non selon des logiques extrinsèques.* » (N. p. 255-256)

La recherche pour Lyssenko et ses partisans, ne devait pas se développer selon une logique autonome, mais être subordonnée aux objectifs de la production tels que définis par le pouvoir politique. « *L'échec patent et ridicule de la science lyssenkiste, très vite reconnu en URSS même, a montré que dénier à la science son autonomie, c'était la tuer.* » (N. p. 24)

La logique du progrès scientifique implique le polycentrisme. La mainmise de l'État nuit donc au fonctionnement de la science elle-même. « *La*

**« L'éducation d'État ne peut être que politisée, ce qui est contradictoire avec l'idée même de démocratie ou de liberté politique. »**

*liberté de choisir ses directions de recherche n'est pas une exigence tenant aux droits ou au bien-être individuels des savants, mais une condition sine qua non du fonctionnement de la science elle-même.* » (N. p. 25)

L'école, qui a partie liée avec la science, doit donc bénéficier de la même autonomie. « *Dire que l'école doit conquérir son autonomie spirituelle, cela signifie donc qu'elle doit être laissée libre de faire ce qu'elle doit enseigner, et de le faire comme la nature des choses l'exige, ce dont les professeurs seuls, non les syndicalistes ou les politiques, sont juges.* » Il faut donc que l'école « *soit dégagée de toute tutelle qui la soumettrait à une fin extérieure.* » (N. p. 25)

Par ailleurs, l'éducation d'État ne peut être que politisée, ce qui est contradictoire avec l'idée même de démocratie ou de liberté politique. Si c'est l'État qui forge l'opinion des citoyens, il n'y a plus de contrôle de l'État par ces derniers et c'est le despotisme politique.

**« L'autonomie de la connaissance n'est pas une prétention insolite. Elle existe déjà dans d'autres institutions comme la recherche scientifique ou l'information. »**

### **L'école doit prétendre à la même autonomie que la recherche et l'information**

Cette autonomie de la connaissance n'est pas une prétention insolite. Elle existe déjà de fait dans d'autres institutions porteuses de connaissance comme la recherche scientifique ou l'information.

Dans le domaine de la recherche, tous les scientifiques, même payés par l'État, « *recherchent des résultats qui puissent être reconnus comme objectivement valables par n'importe quel autre chercheur ou équipe de la communauté scientifique internationale* ». (N. p. 260) Autrement dit les États abandonnent toute direction spirituelle de la recherche, y compris quand ils ont une part active dans le financement de celle-ci. Cela n'empêche pas la recherche scientifique de progresser.

En ce qui concerne l'information et la presse, « *il est connu depuis John Milton qu'elle ne peut atteindre à l'objectivité qu'à la faveur du pluralisme.* » (N. p. 261) Lui seul peut créer la propension structurelle permettant d'approcher sincèrement la vérité. La liberté de la presse oblige les journaux à un maximum d'objectivité et de vérité afin d'éviter le discrédit et au final l'échec économique. On voit donc que cette autonomie

de la science comme de la presse n'aboutit nullement à l'éclatement de la vérité ou à son abolition mais bien au contraire à « *la manifestation d'une convergence d'ensemble vers un même acquis de vérités scientifiques à valeur universelle, vers une même information objective.* » (N. p. 264)

Rien n'empêche que la même logique fonctionne aussi dans le cas des institutions d'enseignement. Le pluralisme ne signifie pas éclatement de l'école et rupture du lien social, mais, sous réserve de certaines précautions légales et réglementaires (imposition d'un programme minimum, prohibition de certains types d'enseignements dangereux, garantie du respect des bonnes mœurs et de l'ordre public, réglementation a minima qui donne de bons résultats dans les très nombreux pays démocratiques où existe un pluralisme scolaire), concurrence, innovation, vitalité, et convergence sur des standards optimaux.

# 5

## **Thèse n°5 : Le financement de l'école peut être collectif mais la prestation éducative elle-même doit être pluraliste**

**L'école doit être libérée de la tutelle économique.**

### **Un financement collectif**

En principe, la collectivité a toujours intérêt, comme n'importe quel particulier, à se fournir sur un marché libre et concurrentiel. « *C'est le marché, c'est-à-dire l'échange librement consenti et mutuellement profitable, qui permet aux citoyens de se procurer la plus grande partie des biens et des services dont ils ont besoin.* » (N. p. 265) Mais il y a des raisons de principe pour que la puissance publique finance une grande partie de l'éducation.

D'abord, l'éducation est un bien qui produit de très fortes « externalités », c'est-à-dire un bien donnant lieu à une consommation collective,

qui ne peut être fournie que par la médiation de la puissance publique et de la contrainte fiscale. « *Car la connaissance, à la différence des biens matériels, est indéfiniment reproductible et se diffuse quasi-gratuitement une fois qu'elle est produite.* » (N. p. 269) Quand on enseigne aux enfants des connaissances et des valeurs, on rend service aussi à tous ceux qui les croiseront et elles seront diffusées par eux à d'autres, à commencer par leurs futurs enfants.

De plus, l'ignorance nuit à autrui et donc à l'intérêt général. Chaque personne a intérêt à ce que les autres soient bien éduqués, fût-ce à ses propres frais. D'ailleurs, une démocratie ne peut fonctionner qu'avec des citoyens éclairés, qui partagent des savoirs et valeurs communs. Ceci plaide « *en faveur d'une éducation de base obligatoire pour tous jusqu'à un certain standard minimum.* » (N. p. 270)

Enfin, on a dit que l'école devait être dégagée de toute tutelle qui la soumettrait à une fin extérieure à sa mission essentielle. Cela signifie aussi qu'elle doit être libérée de la tutelle économique, « *qui pourrait vouloir la soumettre aux exigences de la seule formation professionnelle, alors qu'elle a pour vocation de transmettre tous les savoirs.* » (N. p. 25)

**« L'ignorance  
nuit à autrui  
et donc à  
l'intérêt  
général. »**

D'où la nécessité d'un financement collectif. Mais il faut distinguer le financement collectif d'un bien et sa fourniture. « *Il n'y a, de fait, aucun lien nécessaire entre le financement collectif d'un service et sa prestation par une administration publique.* » (N. p. 266)

Il peut très bien y avoir, d'une part, un financement public de l'éducation générale de base, ce qui permet d'assurer l'égalité des chances, et, d'autre part, une prestation par des acteurs privés et concurrentiels, ce qui, tout à la fois, rend impossible la perpétuation du despotisme idéologique exercé sur l'école par la Corporation enseignante syndiquée, et assure la concurrence, le pluralisme, la créativité, et en général une gestion plus rationnelle de l'école et des personnels.

Là est le secret : aujourd'hui, nous avons une éducation de base gratuite, mais assurée par une caste monopolistique de fonctionnaires, donc payée au prix du monocolorisme idéologique et de l'impotence, de l'inefficacité et des surcoûts du « mammouth » bureaucratique. Si l'on veut éviter ceux-ci, on

pourrait privatiser carrément l'école, mais alors il n'y aurait plus d'égalité des chances.

Fort heureusement, une solution intermédiaire existe, et le principe en est aussi clair que juste. Elle consiste à découpler le problème du financement et celui de la prestation, c'est-à-dire à faire que l'État perçoive l'impôt nécessaire pour financer une éducation décente pour tous les jeunes du pays, mais, avec cet argent, finance des écoles libres et concurrentielles, par un système de contrats passés avec les écoles, ou de « chèque éducatif » donné directement aux familles, qui le reverseront ensuite aux écoles de leur choix (Pour un projet complet, se reporter à *Pour le pluralisme scolaire*, Ph. Nemo, SOS Éducation, 2004).

## Le pluralisme scolaire

Nous savons désormais que les seuls modes d'organisation sociale capables d'assurer le degré de créativité, de complexité et de productivité économique propre aux sociétés développées, sont des modes pluralistes. Seules, en effet, les libres associations d'individus, la pluralité des essais et des tâtonnements, permettent l'adaptation des systèmes à ce qui est vraiment souhaité. Le pluralisme favorise la correction continue des erreurs et des abus de toutes sortes en faisant jouer la compétition entre plusieurs centres de décision, notamment au niveau local.

Par ailleurs, l'autonomie dont l'école a tant besoin aujourd'hui ne peut être assurée que par le pluralisme. Le pluralisme est un garde-fou qui interdit à l'État, à des syndicats ou à une grande entreprise d'user de son pouvoir sur l'école jusqu'à l'empêcher d'assurer sa mission spirituelle de transmission des savoirs.

Il faut donc laisser se bâtir en France un entrecroisement de structures, avec écoles d'État, écoles dépendant de collectivités locales, de fondations, d'entreprises, etc.

**Le pluralisme scolaire n'a rien d'utopique. De plus, ce système fonctionne.**

Ce système n'a rien d'utopique. Il existe partiellement au niveau de l'enseignement supérieur, avec les grandes écoles (qui dépendent des ministères les plus divers), les universités libres, les écoles privées soutenues par les entreprises ou les chambres de commerce, les instituts de formation des adultes, etc. Or ce système marche. Il constitue pour les universités une concurrence qui les aiguillonne très utilement, et qui leur permettrait de progresser encore plus si elles jouissaient d'un peu plus de liberté.

# Les Cahiers de

# L'Éducation

N° 1 : **Professeur en ZEP ou en Outre-mer : la vraie fracture sociale** (septembre 2006).

N° 2 : **Littérature-jeunesse à l'école : un constat alarmant - Florilège et propositions de réformes** (mars 2007).

N° 3 : **L'enseignement des Jésuites**

Par Philippe Conrad, historien, chargé de recherche à l'IRIÉ (octobre 2007).

N° 4 : **Le coût de l'Éducation nationale hypothèque-t-il l'avenir de nos enfants ?**

Par Jean-Pierre Dutrieux, économiste, cadre supérieur de la fonction publique (novembre 2007).

N° 5 : **L'école unique et la démocratisation manquée**

Par Philippe Conrad, historien, chargé de recherche à l'IRIÉ (décembre 2007).

N° 6 : **La crise de l'école est une crise de la vie**

Par Robert Redeker, philosophe et chercheur au CNRS (décembre 2007).

N° 7 : **De l'école des citoyens à l'école des personnes**

Par Francis Marfaglia, professeur de lycée, agrégé de philosophie, chargé de recherche à l'IRIÉ (décembre 2007).

N° 8 : **Une adaptation difficile de l'Éducation nationale à la diversité des élèves.**

**Le cas de la précocité intellectuelle.**

Par Daniel Jachet, ancien principal de collège (février 2008).

N° 9 : **5 thèses sur la crise de l'Éducation nationale, d'après Philippe Nemo**

Par Damien Theillier, professeur de philosophie, chargé de recherche à l'IRIÉ (février 2008).

À paraître :

N° 10 : **Note critique de l'ouvrage de Stanislas Dehaene *Les neurones de la lecture***

Par Ghislaine Wettstein-Badour, médecin, conférencière. 35 ans de recherches appliquées sur l'apprentissage chez l'enfant (mars 2008).

Les Cahiers de l'Éducation sont des études, faites par des spécialistes, sur des sujets clés de l'éducation. Les opinions qui y sont exprimées sont celles des auteurs et ne reflètent pas nécessairement les points de vue de l'Institut.

Ces études sont également disponibles sur le site [www.recherche-education.org](http://www.recherche-education.org) ou sur demande au prix de 3 €. Pour commander : par courrier à l'IRIÉ au 8 rue Jean-Marie Jégo 75013 Paris, par téléphone au 01 45 81 22 67 ou par courriel à [contact@recherche-education.org](mailto:contact@recherche-education.org)