

L'école, lieu particulier

« Où sommes-nous finalement lorsque nous sommes à l'école ? » Il semble possible de caractériser au plan normatif (c'est-à-dire relevant du registre du « doit être ») le lieu scolaire par quatre grandes propriétés.

Un lieu spécifique de transmission et de formation

L'école doit instruire. C'est d'abord un lieu d'étude. C'est ce qui aux yeux d'Alain en fait « un lieu admirable » car à proprement parler ni la famille, ni le monde n'ont vocation à instruire (Alain, 1957). Bien sûr, les connaissances enseignées à l'école varient en fonction des savoirs scientifiques disponibles et des exigences socio-économiques du moment. Mais, au-delà de cette transmission qui vise à élever l'enfant à l'idée d'un monde commun et à fonder le lien social, l'école vise à émanciper intellectuellement, c'est-à-dire à former des esprits logiques, critiques et capables d'universalisation. Si l'objectif de l'école, saisie dans sa dimension sociohistorique, est de transmettre une culture commune, toujours variable dans ses contours et ses contenus, son horizon philosophique ne peut être que l'émancipation intellectuelle des sujets qui lui sont confiés. L'école travaille à affranchir les esprits en les libérant des dogmatismes et des préjugés. En ce sens, l'école est un lieu de formation intellectuelle.

Elle est aussi un lieu de formation morale et politique. Ne réduisons pas ces enjeux à l'intériorisation de quelques règles et à l'inculcation de quelques préceptes. La formation morale qui est à proposer n'est ni un conditionnement, ni une catéchèse. Il s'agit de promouvoir une morale civique qui soit compatible avec les choix privés les plus divers aux plans éthique, culturel et religieux. [...] Il s'agit enfin de former des sujets démocrates et républicains pour permettre à la société de se renouveler tout en restant fidèle à ses idéaux politiques. Là encore, il n'est pas question d'inculquer des standards idéologiques ou de délivrer une bonne parole politique. [...] Le rôle de l'école n'est pas de promouvoir une *doxa* idéologique, mais de favoriser, par-delà les déclinaisons partisans, l'adhésion raisonnée et réfléchie à quelques grands principes politiques fondateurs (la primauté de l'intérêt général, le souci de la délibération et du bien commun, le sens des responsabilités et de l'engagement, etc.).

L'école est un lieu de transmission et de formation spécifique, il faut entendre ce dernier terme en un double sens. Tout d'abord, l'école regroupe des professeurs et des élèves, des enseignants et des enseignés, des formateurs et des sujets en formation ; c'est un monde essentiellement bicolore. [...] Spécifique encore parce que les savoirs et les savoir-faire qu'elle propose font toujours l'objet d'une planification curriculaire et d'une publicité dans des programmes ou des référentiels. Formation rime avec mise en forme et formalisation ; l'école – à la différence de la famille, du groupe de pairs ou du monde du travail – est ce lieu où la transmission prend un caractère éminemment formel et méthodique.

Un lieu intermédiaire et transitionnel

L'école n'est ni l'espace domestique, ni l'espace public. À l'école, il y a des enfants (des adolescents) et des adultes ; il y a surtout, nous venons de le voir, des élèves et des maîtres. L'école est marquée par la dissymétrie des statuts en présence. [...] Ni domestique, ni politique, l'école est un espace intermédiaire. Il faut sur ce point retenir la leçon des philosophes : de Hegel (« sphère médiane ») à Arendt (« espace prépolitique ») en passant par Alain (« moyen terme »), tous ont

souligné que l'instruction/formation exigeait un tiers-lieu. L'école est entre la famille et les mondes du travail et de l'activité publique, et c'est précisément parce qu'elle est à l'interface, qu'elle est entre l'*oïkos*, l'*ecclesia* et l'*agora* que nous ne saurions la réduire à aucune de ces trois instances.

Elle est aussi, d'un autre point de vue, un espace transitionnel. Elle prépare et organise le cheminement, le passage d'un monde vers d'autres mondes. L'idée de transition évoque les idées d'étape, d'intervalle, d'espace. Sur le registre temporel, nous sommes renvoyés aux idées de durée, de latence et de maturation. [...]

Un lieu d'exercice et de simulation

L'école valorise dans le champ pluriel des formes d'excellence quelques formes qui lui paraissent plus pertinentes et formatrices que d'autres (savoir lire, argumenter, analyser, etc.). Le propre de l'école ne réside pas dans cette opération de tri, mais dans le mode de confrontation qu'elle instaure avec celles-ci. Faire, refaire, c'est une banalité de dire que l'école est un lieu d'exercice, car il n'y a d'apprentissage assuré que par le mouvement répété par lequel on se saisit d'une connaissance (Hegel, 1990). Tout apprentissage systématique nécessite également la mise en place de situations formalisées et hiérarchisées, de dispositifs idéaux planifiés que le réel ne saurait offrir que de manière imparfaite et aléatoire. L'acte d'apprendre requiert enfin la reconnaissance d'un droit à l'erreur, celui-ci ne saurait être tenu pour un échec définitif et réhibitoire. À l'école, on peut se tromper sans dommage, l'étude exige la reprise. « Il est assez clair que l'enfant qui fait une faute de calcul n'est pas ruiné pour cela. Ici l'erreur trouve sa place ; on lave l'ardoise, et il ne reste rien de la faute. [...] » (Alain, 1957).

C'est pour cette raison que l'apprentissage scolaire offre des situations simulées (brevet blanc, baccalauréat blanc, etc.), c'est-à-dire des épreuves dont on neutralise, ne serait-ce que partiellement, les conséquences. Celles-ci ne sont pas supprimées, mais amorties. Il en est de même pour les apprentissages sociaux ; à l'école, on ne paie pas cash toutes ses bêtises. [...] Lieu d'exercice par excellence, elle est aussi un espace de simulation.

Un lieu hospitalier

L'école est un lieu hospitalier, telle est sa dernière grande propriété. Elle doit accueillir tous les enfants sans exclusive : le blanc, le noir, le droit, le tordu, le sain, le malade... L'idéal démocratique a rendu cette exigence plus vive. Mais, à tout dire, l'hospitalité scolaire précède l'avènement démocratique car elle est consubstantielle à l'idée même d'école. Parce que chaque enfant est convié à réaliser en lui l'idéal d'humanité, l'école se doit d'être ouverte à tous. Chaque enfant doit devenir tout ce qu'il peut être et l'école est le lieu privilégié de cette conquête. [...]

Attendre, accueillir, signifier à l'élève qui arrive qu'il est attendu, voilà le premier moment de l'hospitalité. Mais l'hospitalité est plus que l'accueil car elle est, au sens fort du terme, l'espace fait à autrui (Gotman, 2011). L'hospitalité exige que l'on fasse une place, personnelle et institutionnelle, à chacun afin que nul ne se sente étranger. [...] C'est précisément parce que l'école a à enseigner à tous qu'elle n'a pas tout à enseigner. Ce n'est pas la totalité qui la caractérise, mais l'hospitalité. Si l'expression « école démocratique » a un sens, ce n'est pas parce qu'elle est un rassemblement d'égaux, mais bien parce qu'elle a vocation à accueillir, ne serait-ce qu'un moment, l'ensemble d'une classe d'âge. C'est ce principe d'hospitalité qui permet de distinguer l'école des autres écoles (particulières, privées, professionnelles), de celles qui s'autorisent à choisir leur public. On peut alors dire de l'école qu'elle est non seulement comptable des élèves qu'elle accueille, mais qu'elle est aussi, d'une autre manière, responsable du devenir de ceux qui la quittent.

CHAPITRE III - Les institutions éducatives

[...]

IV.- L'école

[...]

Qu'est-ce donc qui caractérise le *savoir scolaire* ?

Premièrement, il s'agit d'un savoir à *long terme*. Si l'on indique à quelqu'un que la rue qu'il cherche est la troisième à droite, on lui donne une information utile dans l'immédiat, mais qui ne lui servira sans doute plus jamais. Si on lui apprend à s'orienter avec une carte, il aura acquis un savoir qui lui servira toujours, et dans les circonstances les plus diverses. C'est ce genre de savoirs que l'école prétend transmettre, des savoirs pour plus tard, pour s'orienter dans la vie. En fait, nous avons oublié la plupart des faits historiques appris à l'école, mais ils nous permettent à l'âge adulte de lire un livre d'histoire, de comprendre un monument. Nous avons oublié les éléments d'anglais ou de mathématiques, mais nous sommes capables de les réapprendre très vite en cas de besoin, capables d'apprendre en tout cas.

Deuxièmement, il s'agit de savoirs *organisés*, qui s'enchaînent de façon logique. Il n'y a pas de chimie sans une base mathématique, pas de littérature sans compétence linguistique et rhétorique, en un mot pas d'enseignement sans un programme qui en précise les prérequis, autrement dit ce qu'il faut savoir déjà pour le suivre. Quelqu'un qui n'a jamais fait d'astronomie, et donc de mathématiques supérieures, pourra visiter un observatoire ; il verra des appareils et peut-être des étoiles, on lui parlera de chiffres immenses, de relativité... mais il ne saura toujours pas l'astronomie.

Troisièmement, il s'agit de savoirs adaptés, mis, par la *didactique*, à la portée des élèves. Le savoir qu'enseigne l'école n'est pas le savoir qui se fait, dans les centres de recherches universitaires ; c'est un savoir épuré, simplifié, et d'autant plus que le niveau des élèves est moins élevé. Il n'est pas question d'enseigner les mathématiques au collège comme au Collège de France, ni La Fontaine à l'école comme à l'université.

Quatrièmement, il s'agit de savoirs *argumentés*. Ne disons pas « prouvés », car ce serait réduire le contenu de l'enseignement aux seules sciences exactes. Mais de savoirs qui se présentent avec leur justification et sont toujours susceptibles d'être critiqués, ces deux activités, de justifier et de critiquer, étant sans doute plus importantes que les savoirs eux-mêmes (encore la syntaxe !).

« C'est vrai puisque je vous le dis » est le genre de phrase qu'on ne devrait pas entendre à l'école, qui nie l'école. Inversement, un maître dont les élèves critiquent les dires selon les méthodes qu'il leur a enseignées peut considérer qu'il a pleinement réussi ; il les a conduits à son niveau.

Cinquièmement, il s'agit de savoirs *désintéressés*, c'est-à-dire sans finalité professionnelle ou autre, du moins dans l'immédiat. Certes, on peut introduire des techniques à l'école, depuis la construction d'objets jusqu'à la gestion d'une coopérative. On peut également, comme dans certains pays socialistes, associer chaque école à une entreprise de production, industrielle ou agricole. Mais que le travail scolaire soit intellectuel ou manuel, il est différent par essence du travail productif, où le travailleur, fraiseur, chirurgien ou secrétaire, peu importe, est toujours le moyen d'une fin qui lui est

extérieure. À l'école, l'élève est traité comme une fin, c'est pour lui qu'il travaille, c'est sa propre autonomie qu'il apprend. La formation professionnelle ne peut se faire que hors de l'école, ou qu'après l'école, et elle sera d'autant plus efficace qu'elle aura été précédée d'un enseignement personnel, capable de structurer la mémoire et de former le jugement. Capable également de permettre à chacun de disposer de son propre corps ; il n'est d'ailleurs que de réfléchir sur ce qui distingue le sport scolaire du sport professionnel pour comprendre en quoi le travail scolaire se distingue du travail productif.

Tels sont, pensons-nous, les cinq traits du *savoir scolaire*. On pourrait nous reprocher d'en avoir exclu toute éducation morale. Il n'en est rien. Rappelons que l'école assure une formation morale spécifique, qu'elle enseigne des valeurs qu'on ne trouve pas dans la famille, ni sans doute dans le monde du travail : l'égalité, la justice, l'effort, l'esprit critique. Précisons que si l'école « enseigne » ces valeurs, ce n'est pas en donnant des cours de morale, c'est en étant elle-même. Si l'école est ce qu'elle doit être, le fait même de la fréquenter constitue une éducation morale aussi bien qu'intellectuelle.

Certes, il ne s'agit pas d'idéaliser l'école, et nous verrons qu'elle trahit souvent ses fonctions. Mais le fait même qu'on le lui reproche atteste la permanence de ces fonctions.

Terminons par le second reproche d'Ivan Illich : l'école dans la société moderne se serait attribuée le monopole de l'éducation et aurait transformé la vieille maxime de l'Église à son profit à elle : Hors de l'école, pas de salut ! Là, il semble avoir hélas raison. Ce monopole est abusif. Il est certain qu'on apprend beaucoup hors de la classe, et qu'on l'apprend d'autant mieux qu'on n'y est pas contraint. C'est pourquoi notre philosophie de l'école n'a de valeur que si on la complète par une philosophie du *tiers milieu* éducatif : les mouvements de jeunesse, les maisons de la culture, les associations d'amateurs, certaines formations continues à but culturel, etc. Et la jeunesse populaire aurait sans doute bien plus besoin de ce tiers milieu que la jeunesse privilégiée. Autrement dit, il est inique que le peuple n'ait que l'école pour s'instruire. Le monopole de l'école, là où il tend à s'imposer, est pathologique ; il prouve que la société est devenue anti-éducative.