

## EXTRAITS DE "L'ART D'APPRENDRE A IGNORER"

(de *Xavier Darcos*, Plon, Tribune Libre, 2000)

Extraits proposés par Daniel Duverney (DD)

**Liminaire (page 7) :** Ce livre manifeste un peu d'humeur, selon la loi du genre, mais il ne cherche de guerre ni de procès à personne, surtout pas aux hommes et aux femmes de terrain. Le sujet de l'école mérite mieux que de stériles polémiques ou des guerres de tranchées entre clans. Mais on ne l'aborde jamais sans être gagné par quelque passion, qu'on me pardonnera. Je le dédie, avec respect, à tous ceux qui, dans leur classe ou ailleurs, insoucieux des théories et des chapelles, apportent la culture aux générations montantes. Ils font le plus noble et le plus nécessaire métier du monde.

**Page 12 :** En préambule, il redevient donc nécessaire de rappeler des principes d'évidence qui semblent constamment obviés par l'obscurantisme prolix des prêcheurs de tout poil.

D'abord, l'intérêt de l'enfant doit prévaloir sur tous les autres et notamment sur ceux des adultes, des syndicats, des professions diverses et des parasites qui vivent de l'Education Nationale.

D'autre part, c'est l'acte pédagogique lui-même, c'est-à-dire le maître dans sa classe, face aux élèves, qui fait le succès ou l'échec de l'école, et non pas les recettes imaginaires des spécialistes de la scolastique et des autres intervenants plus ou moins contrôlés.

Enfin, l'école doit être protégée des lubies et des débordements externes : elle est un espace de paix et d'ordre, qui ne doit pas chercher à s'adultérer avec la turbulence sociale. C'est à tort qu'on a ironisé sur l'expression d'école "sanctuaire".

**Page 13 :** On s'est trop fondé sur la spontanéité de l'enfant, sur son autonomie initiale, sur son projet propre et sur son appétit immédiat. Cette vision généreuse est, aujourd'hui plus que naguère, une utopie, au regard des rapports humains qui se dessinent dans la société moderne, notamment urbaine et périurbaine. Faut-il le rappeler ? La liberté n'est pas un point de départ mais d'arrivée (...).

L'école doit être un lieu où des valeurs (on se demande pourquoi ce mot est devenu risqué ou suspect), donc une hiérarchie et un ordre, osent clairement se manifester. Comme le savent les psychologues et les psychiatres, l'enfant en a besoin. On ne s'édifie pas sans repères ni butoirs, sans épreuves ni contraintes.

**Page 14 :** Le mot *instruction* a disparu, remplacé d'abord par *éducation*, puis par *insertion*. Cette dérive lexicale est à ce point installée dans l'usage qu'on confond les termes. Qu'on feuillette "La charte du lycée du 21<sup>ème</sup> siècle", pompeusement édictée et ainsi titrée sous l'emprise de Claude Allègre. On y privilégie des occupations diverses et sans doute utiles : "éducation à la citoyenneté" (nouvelle tarte à la crème), ouverture à l'économie de marché,

sensibilisation aux "problèmes de la société moderne" (*sic*), connaissance des situations politiques et syndicales, etc. Soit. Mais le mot *instruction* n'y figure pas, sauf au pluriel, comme dans la formule "voici mes instructions". Strictement, c'est logique, puisque l'école ne se pose plus en termes de savoir<sup>1</sup>. Allons plus loin : si les élèves qu'elle produit sont des cancre, ce n'est pas si grave. Elle a reçu une autre mission, toute différente et bien supérieure, quoiqu'évasive : "s'ouvrir aux réalités" (...).

Le double discours est ici partout installé. Par exemple, on dira, d'un côté, que l'école est un camp d'entraînement à cette guerre civile qu'est la société moderne et à ces champs clos de rivalités sans merci que sont les entreprises ; de l'autre côté, on lui fixera la mission éthique de dénoncer la compétition, la sélection, l'autorité, au nom surtout de l'égalité des chances.

On peut bannir, dans le même élan et en toute conscience, les recettes de la tradition, refuser jusqu'à l'emploi de mots tabous comme "filières" ou "sélection", être obsédé par l'uniformisation des cohortes d'élèves, etc... Mais comment prétendre ainsi préparer l'enfant à des stratégies de pouvoir, et ménager son "insertion" dans la société compétitive où il sera bientôt jeté ?

Qu'on se rassure. Les familles professorales et les autres privilégiés de la culture ne se soucient guère de ces oiseuses dialectiques : ils ont vite compris qu'il valait mieux pour leurs enfants fuir l'unicité, et passer le gué saumâtre de la massification en sautant d'une option rare à l'autre, en attendant les classes préparatoires parisiennes et les grandes écoles.

**Page 28 :** En même temps que l'école pensait remplir sa vocation en s'adaptant aux formes culturelles du moment, aux conflits sociaux de son temps, les doctrinaires des plans pédagogiques lui reprochèrent pourtant de ne pas aller assez vite. On peut concevoir, au sortir de la guerre, les illusions qui guidèrent le plan Langevin-Wallon : il s'inscrivait dans la perspective des philosophes des lumières, puisqu'il espérait fonder l'évolution démocratique de la société sur la généralisation de l'accès au savoir et ne refusait pas la sélection, dès lors qu'elle se fondait sur des aptitudes et non sur des origines sociales.

Mais après 1968, le climat changea. Les savoirs eux-mêmes se virent entachés de soupçon, parce qu'ils étaient censés transmettre, à travers des formes linguistiques (comme le professait l'abscons Lacan), ou sociologiques (comme le pense l'erratique Bourdieu), une idéologie aliénante. On ajouta donc, à l'objectif de massification, celui de l'unification des enseignements et des méthodes.

Bien entendu, les parents issus de milieu aisés et les gens avisés eurent tôt fait de percevoir le risque. C'est dans cette période de supposée grande démocratisation (celle où, normalement, l'application de ces visions doctrinaires auraient dû s'épanouir et produire ses bénéfiques effets) que les pires ségrégations virent le jour. Les connaisseurs coururent vers les

---

<sup>1</sup> Pour relier ce point de vue aux sujets de préoccupation d'Action Sciences, on peut citer (une fois de plus) cet extrait des instructions officielles de Claude Allègre pour l'enseignement scientifique au lycée : "L'enseignement des sciences au lycée est d'abord conçu pour faire aimer la science aux élèves, en leur faisant comprendre la démarche intellectuelle, l'évolution des idées, la construction progressive du corpus de connaissances scientifiques. L'aspect culturel doit donc être privilégié. Naturellement, il est impossible d'apprécier une discipline, sans avoir un certain nombre de connaissances de base. L'enseignement conduira donc à faire acquérir à l'élève une culture scientifique élémentaire. Il incitera certains élèves à s'orienter vers les filières à dominante scientifique et à choisir plus tard des métiers liés aux sciences et aux technologies. Mais pour ceux qui choisiront une autre voie, cet enseignement devra les amener à continuer à s'intéresser aux sciences, à ne pas en avoir peur, à pouvoir aborder ultérieurement la lecture des revues scientifiques de vulgarisation sans appréhension, enfin, à participer à des choix citoyens sur des problèmes où la science est impliquée." (Note de DD)

échappatoires, grâce à la manipulation de la carte scolaire, grâce à des choix d'options bizarres et rares, voire incongrues, ou tout simplement en recourant à des officines privées et à des établissements spécialisés (...).

C'est pourquoi l'école, au moment où elle accomplissait sa massification, a échoué dans sa démocratisation.

**Page 32 :** En 1990, le ministre Lionel Jospin installa le Conseil National des Programmes et fixa à cette nouvelle instance la mission de refondre et de redéfinir les contenus de l'enseignement dans le primaire et le secondaire. On s'en doute, dans son principe même, cet aréopage était prié d'adapter et d'alléger. L'enjeu technique était en réalité politique. Il suffit de lire le discours inaugural de Lionel Jospin pour voir les vraies intentions du ministère : il y plaide d'emblée en faveur d'une "suppression des cloisons entre les disciplines", il en appelle à un "refus des connaissances" traitées comme vainement encyclopédiques, il jette un interdit sur les spécialisations. Bref, il s'agit (sic) "de briser les rigidités qui entravent actuellement le bon fonctionnement du système éducatif."

On commença par bannir toutes les disciplines qui exerçaient trop d'ascendant sur les autres, notamment les mathématiques, puisque leur statut en faisaient un possible instrument de sélection. On mit au pilori, et non sans raison, l'uniformité dangereuse des voies d'excellence et on demanda au CNP de lutter contre la rigidité des filières, d'empêcher la sélection trop précoce, de favoriser des passerelles à tous les moments de l'orientation. Bref, après la réforme du collège, après la déréglementation des rythmes scolaires, le CNP s'attaquait à l'abaissement des contenus.

Il ne tarda pas à faire des propositions et à prouver son zèle. Il se pencha, d'abord, sur la parcellisation des disciplines et sur l'aménagement de l'emploi de temps scolaire. Son président, Didier Dacunha-Castelle, entonnait la chanson du métissage intellectuel : "Les programmes ne peuvent plus être construits par la simple juxtaposition des contenus disciplinaires" (...).

L'ambition de déssectoriser et d'assouplir n'était en soi ni scandaleuse ni inadmissible. Toutefois, l'idéologie qui la sous-tendait était celle qui avait déjà sévi dans le collège unique : puisque, dans la confusion générale, aucune hiérarchie ou sélectivité n'est plus tolérable, achevons de tout malaxer, y compris les disciplines elles-mêmes. On eut les oreilles rebattues de "trans-" et de "pluri-"disciplinaire. L'autonomie des professeurs, surtout lorsqu'ils étaient issus de concours sélectifs, fut dénoncée comme la tare de retardataires ou de réactionnaires bornés.

**Page 35 :** Jospin a légué à François Bayrou et à ses successeurs ses gourous et ses directeurs des années 80. Ils se connaissent et tournent en rond autour des places à prendre et qu'ils s'échangent (...).

Le processus d'allègement des programmes et la réduction des contenus s'est donc poursuivie, ritournelle fatale. L'aggravation s'est encore accentuée avec le ministère de Claude Allègre. Ne sachant comment entreprendre, à son tour, son "dégraissage", il amusa d'abord la galerie en daubant sur les professeurs et sur le centralisme de la maison. Mais une fois qu'il eut désigné les coupables à la vindicte populaire, on commença à lui demander quelles étaient ses propres solutions, autres que des discours à la Bourguiba. Acculé, il fit comme les autres : consulter. Mais l'idée de génie fut de s'adresser massivement aux utilisateurs, aux "consommateurs d'école".

On oublia le collègue, alors que c'est en lui que se cristallisent actuellement tous les problèmes les plus aigus. On se tourna vers les grands, vers les lycéens, pour un débat national sur le thème : "Quels savoirs enseigner dans les lycées ?". Un comité scientifique présidé par Edgar Morin et un comité d'organisation piloté par Philippe Meirieu (on prend les mêmes et on recommence) furent solennellement installés, pour qu'ils fassent émerger la vérité qui sort de la bouche des enfants. On extirpa de ces jeunes gens, par le jeu habituel des questions inductives, une redéfinition éclairée de ce qu'ils seraient disposés à bien vouloir apprendre.

(...) Cette vaste opération de spontanéité obligatoire tourna rapidement au *happening*. On interrogea gravement les sondés, par exemple, sur leur "ennui", en le tenant d'emblée pour acquis et collectif : ce qui leur paraissait sans intérêt, les cours inutiles, les activités fastidieuses, les exercices pénibles.

**Page 69 :** Seule la France a profondément bouleversé son système éducatif, contrairement aux autres pays développés, ce qui démontre que la volonté d'élever quantitativement le niveau ne suppose pas forcément le règne d'une non-directivité débridée, la renonciation à des disciplines ni le dénigrement des enseignements verticaux. Il n'y a qu'en France qu'on a confondu, tout à la fois, la montée en puissance d'un grand nombre d'adolescents vers des études supérieures, la réforme pédagogique, le bouleversement des contenus. En fait, par un automatisme pervers, on s'est toujours interrogé sur le nouveau public scolaire et sur le savoir en termes d'*adaptation obligatoire*, en refus de toute conservation.

**Page 76 :** Le baccalauréat ne joue plus aucun rôle sélectif<sup>2</sup>. On peut d'ailleurs s'en consoler ou s'en réjouir, mais le baccalauréat est surtout le premier diplôme de l'enseignement supérieur. A ce titre, il ouvre directement à l'université, où le laxisme cesse vite. Selon la limpide formule de François Bayrou, on assiste à un système de "démission reportée", de sélection différée. La cohorte monte, massive et grouillante, jusqu'à la souricière, d'où tant de déceptions, d'amertumes et d'énergies vainement gâchées.

---

<sup>2</sup> En cinq ans, le taux de réussite au baccalauréat S est passé de 80 % à 90 % ; le pourcentage de mentions AB, B et TB a grimpé à 55 % en 2006, un record : voir la note d'information n°07-15 qui donne les résultats définitifs du baccalauréat 2006, <http://media.education.gouv.fr/file/06/1/5061.pdf> (Note de DD).