

Les Carnets des Dialogues du Matin

FRANÇOIS-XAVIER BELLAMY

L'avenir de l'enseignement

Les Carnets des Dialogues du Matin

FRANÇOIS-XAVIER BELLAMY

L'avenir de l'enseignement

SEPTEMBRE 2016

Sommaire

Présentation	p. 5
Jean-Claude Seys	
Avant-Propos	p. 7
Dominique Lecourt	
L'avenir de l'enseignement	p. 11
François-Xavier Bellamy	
Débat avec la salle	p. 28
Les publications de l'Institut Diderot	p. 43

Présentation de l'invité

Ancien conseiller de Rachida Dati à la Justice et de Renaud Donnedieu de Vabres à la Culture, François-Xavier Bellamy est normalien et agrégé de philosophie.

Il a enseigné en classes préparatoires après avoir été professeur en lycée. Créateur des Soirées de la Philo à Paris, il assure bénévolement ce cycle de conférences installé désormais à deux pas d'ici, au théâtre de l'Œuvre, cité Monthiers, à hauteur du 55, rue de Clichy.

Catholique pratiquant, certains l'ont découvert en opposant à Christiane Taubira. Les Versaillais, eux, le connaissent depuis 2008 en tant qu'adjoint au Maire chargé de la Jeunesse et de l'Enseignement supérieur.

La liste dont il faisait partie a été réélue au premier tour, aux dernières municipales.

François-Xavier Bellamy est l'auteur du livre *Les déshérités, ou l'urgence de transmettre*, que vous trouverez devant vous, où il analyse la faillite de l'Éducation nationale, raison de sa présence ce soir parmi nous.

Il vient de publier *Les Plus Beaux Discours à la jeunesse*, une anthologie de textes de grandes figures, du passé ou contemporaines, qui ont tenté de transmettre à la jeunesse de leur époque des messages forts.

L'enseignement était l'une des priorités du quinquennat. Rythmes scolaires, réforme du collège, il y a tant de sujets conflictuels.

Un bilan d'étape nous a semblé nécessaire.

Jean-Claude Seys
Président de l'Institut Diderot

Avant-Propos

J'ai commencé à enseigner en 1968 et j'ai quitté l'enseignement 44 ans plus tard.

Directement confronté aux réalités du terrain, j'ai eu accès à celles de la rue de Grenelle sous le ministère Chevènement dont j'étais le conseiller.

À ce titre, je me suis trouvé directement mêlé à deux épisodes marquants de l'enseignement primaire et secondaire. La déplorable crise de la laïcité provoquée par les projets d'Alain Savary puis la bataille du « pédagogisme » autour de la réforme des programmes.

Aujourd'hui, ce n'est plus l'enseignement Catholique qui provoque les passions.

La question de la laïcité a ressurgi mais sur le terrain de la confrontation avec l'Islam et avec une toute autre ampleur.

Quant au pédagogisme, il est navrant de constater que nous n'avons guère progressé depuis lors.

L'idée d'« itinéraire éducatif individuel » que chaque élève se construirait pour lui-même avec les conseils du pédagogue constitue décidemment le dogme central de ce que nous désignons ainsi.

Les changements de majorité, à droite et à gauche, ont plutôt renforcé son emprise.

La chasse à l'élitisme continue au nom de l'égalité, mais au bénéfice d'un égalitarisme trompeur.

La même philosophie inspire le maintien du collège unique ou l'ambition d'amener 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat avec en parallèle la dévalorisation, catastrophique, du travail manuel.

Je peux ajouter également la dévalorisation même de l'idée de diplôme.

Le dogme pédagogue s'accompagne de la critique véhémement du rapport d'autorité qu'implique la relation maître/élève.

Cette critique affecte de proche en proche toutes les institutions de la société.

Il n'y en a que pour le libre développement de l'enfant.

L'idée continue à régner qu'il doit inventer pour lui-même son parcours, avec le succès que l'on connaît.

On assigne à l'école l'objectif d'acquérir, non des savoirs, mais des compétences. Des savoir-faire et des savoir-être.

Rousseau semble l'avoir emporté dans la querelle qui l'a opposé à Diderot, bien plus grave que son affrontement avec Voltaire.

Les thèses de l'*Émile* ont envahi l'école et c'est à elles qu'on croit adhérer lorsque l'on invoque la philosophie des Lumières.

Il suffit pourtant de lire quelques pages du *Discours sur les sciences et les arts* pour constater que Rousseau,

par ailleurs inspirateur de Robespierre, n'est pas, à proprement parler, un philosophe des Lumières.

Je suis pleinement d'accord avec François-Xavier Bellamy lorsqu'il avance que l'école n'a nullement échoué, comme on l'affirme trop souvent.

Bien au contraire, elle n'a que trop bien atteint le but que lui assignaient les pédagogistes.

Déjà, en 1961, Hannah Arendt écrivait : « l'autorité a été abolie par les adultes et cela ne peut signifier qu'une chose : que les adultes refusent d'assumer la responsabilité du monde dans lequel ils ont placé les enfants » ¹.

François-Xavier Bellamy dénonce avec force cette démission des adultes.

Au lieu de faire grandir les élèves, nous les infantilisons.

Si l'on s' imagine que pour les « intéresser », il faut leur parler dans leur langue trébuchante de leur « quotidien » et de leurs difficultés existentielles, on se trompe lourdement.

C'est pure hypocrisie.

Comme toujours, les jeunes veulent du Ciel.

Si on ne leur offre que du « pragmatisme », ils deviennent des proies faciles.

Des paradis artificiels au paradis tout court, ou à l'enfer syrien.

1. Dans la « crise de l'éducation » (in *La crise de la culture*, trad. franç. 1972).

Les revendications de « mémoire » des communautés, ethniques et religieuses fabriquent une histoire pour consommateurs addictifs et non pour de futurs citoyens.

L'important est que les élèves sachent lire, écrire, compter.

On peut faire toutes les réformes que l'on voudra.

Si certains élèves ne parlent pas le français chez eux, la défiance s'installe vis-à-vis du maître que l'élève ne comprend pas.

Avec des classes trop hétérogènes et sans discipline, le résultat sera mauvais, qu'on le veuille ou non.

L'école doit s'adapter à cet environnement ; lequel doit s'adapter aux exigences scolaires.

François-Xavier Bellamy montre bien que la fonction de l'école est de transmettre des connaissances et de susciter chez les élèves ce désir de transmission.

C'est ici que les parents ont un rôle capital à jouer afin de restaurer l'autorité de l'enseignant. L'institution ne pourra rien seule.

Dominique Lecourt

Professeur émérite des universités
Directeur général de l'Institut Diderot

L'avenir de l'enseignement

INTRODUCTION

Je ne surprendrai personne en proposant dans les murs de l'Institut Diderot une critique de Jean-Jacques Rousseau. On a tendance à l'oublier : Rousseau est au cœur des débats contemporains sur l'éducation. Comme j'ai essayé de montrer dans *Les déshérités* avec les humbles moyens de la philosophie, ma discipline de formation, la crise que traverse actuellement l'école n'est pas conjoncturelle. Elle a des racines profondes, et celles-ci remontent pour partie à l'*Émile*.

Parler de l'avenir de l'enseignement, c'est donc tout d'abord réfléchir sur son passé, avant d'aborder son passif. Il ne s'agira pourtant pas d'accuser ou de juger qui que ce soit. Je ne suis pas un censeur, je n'ai aucun titre pour l'être, mais simplement un jeune enseignant qui a encore tout à apprendre de son métier. C'est donc en toute humilité, et sans chercher à identifier des coupables, comme cela est trop souvent le cas, que je souhaiterais partager quelques réflexions sur la crise contemporaine de notre système d'enseignement.

I. SURTOUT, NE PAS TRANSMETTRE : LE ROUSSEAUISME DE L'ÉCOLE CONTEMPORAINE

Nous avons de nos jours la certitude que l'avenir de l'école, et plus généralement de la société, consiste à se délivrer du fardeau d'un passé que nous voudrions voir enfin dépassé. La culture est devenue un poids, une chose pénible dont il faudrait autant que possible débarrasser les générations à venir, afin qu'elles puissent enfin s'épanouir, être libres, créatives, spontanées. Il me semble que c'est cette représentation commune, celle qui oppose l'autorité d'une culture reçue à la capacité d'accomplir la nouveauté que l'on porte en soi, qui fait la crise actuelle de l'école.

Cette crise n'est donc pas le fait d'un petit groupe de personnes mal intentionnées, qui auraient pris l'Éducation nationale en otage ; elle est liée à un vrai désir de liberté pour les générations futures, à une vraie générosité, mais que je crois mal fondée.

À ce titre, mon année d'IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres) fut pour moi une expérience décisive. C'est à cette occasion que j'ai rencontré pour la première fois le discours contemporain sur l'éducation, dans toute sa pureté.

Il est tout à fait normal, après les concours permettant de vérifier que les professeurs maîtrisent leur discipline, de les former au métier d'enseignant, qui n'a rien

d'évident. C'est une chose de connaître sa discipline, c'en est une autre d'être capable de l'enseigner, et cela s'apprend. Je n'ai donc rien contre la pédagogie. Je souhaite être clair sur ce point.

Mais ce qui m'a frappé, à l'IUFM, c'est que toute notre formation était ordonnée autour du principe suivant, explicitement formulé dès le discours de bienvenue donné par un inspecteur général : surtout, ne transmettez pas de connaissances.

Transmettre des connaissances, cela veut dire en effet que l'on sait des choses que les élèves ne connaissent pas ; donc qu'on les méprise ; donc, qu'on les enferme dans une attitude passive, qu'on les empêche de construire par eux-mêmes leur propre savoir, qu'on leur interdit d'être les auteurs de leur propre vie.

Transmettre des savoirs, cela signifie qu'on se voit comme celui qui verse un contenu dans un contenant vide, et donc que l'on met ses élèves en position d'infériorité, ce qui les empêchera, pour toujours peut-être, de devenir actifs.

Pour le dire autrement, la situation que l'IUFM souhaitait à tout prix éradiquer, c'est celle que nous en sommes en train de vivre : je suis en train de parler, seul, debout, avec un micro, tandis que vous êtes assis, condamnés à m'écouter. Et je vous demande par avance pardon pour la violence symbolique que je suis en train de vous infliger !

Ironie mise à part, l'idée centrale à l'IUFM est donc qu'il faut que les élèves soient actifs, et auteurs de leur propre savoir. L'enseignant ne doit plus transmettre des connaissances ; il doit donner aux élèves l'occasion de les construire par eux-mêmes.

Le principal inspirateur de cette idée est Jean-Jacques Rousseau. Ce qui se passe actuellement dans l'Éducation nationale est l'accomplissement parfait des idées développées dans l'*Émile*.

Rousseau, vous l'avez dit, n'est pas un philosophe des Lumières. Les Lumières, c'est la conviction que la connaissance et sa transmission libèrent les hommes. De là, l'idée d'une Encyclopédie pour lutter contre les dogmatismes, la superstition et les fanatismes qui enferment les hommes. Dans leur principe, les Lumières consistent à apporter la connaissance pour dissiper les ténèbres obscurantistes, afin de libérer les hommes.

Or, pour Rousseau, l'homme est bon par nature. Tout ce qui vient s'y ajouter pervertit le genre humain. La culture, de ce point de vue, est ce qui nous empêche d'être naturels, d'en rester à notre liberté première, et de demeurer aussi bons qu'à l'origine.

Tout le mal est donc venu de la culture : celle-ci rend l'homme artificiel, artificieux, elle le prive de sa spontanéité originale. Par conséquent, la mission de l'éducateur ne peut plus être de transmettre. Le travail de Rousseau veut « restaurer le règne de l'immédiateté »,

pour reprendre une expression de Jean Starobinski ², et ainsi faire en sorte que la nature première de l'enfant soit protégée, soustraite à l'influence d'une culture qui aliénerait sa liberté.

C'est ce projet rousseauiste que l'éducation contemporaine déploie, jusque dans ses ultimes conséquences.

Nous nous plaignons ainsi des lacunes de nos élèves dans les savoirs fondamentaux. À la fin de la 3^e, 19 % d'entre eux ont du mal à maîtriser la lecture et l'écriture ; 21 % l'histoire et la géographie ; 22 % les connaissances scientifiques élémentaires ³. Les statistiques officielles montrent que jamais la maîtrise des fondamentaux n'a été plus fragile qu'aujourd'hui. Or je crois que ces chiffres indiquent aussi que nous sommes en train d'accomplir le projet rousseauiste, avec un certain enthousiasme.

Car que dit Rousseau ? Tout tient en une phrase de l'*Émile* : « Je lui apprends bien plus à ignorer les connaissances qu'à les savoir ». ⁴

2. Voir *Accuser et séduire. Essais sur Jean-Jacques Rousseau*, Paris, Gallimard, 2012, p. 2016 et *La Transparence et l'obstacle*, Paris, Gallimard, coll. « Tel », 1994 p. 354.

3. Enquête PISA 2013, citée par Najat Vallaud-Belkacem dans *Le Monde* du 4 mai 2015.

4. « Vous craignez que je n'accable son esprit sous ces multitudes de connaissances. C'est tout le contraire : je lui apprends bien plus à les ignorer qu'à les savoir. » (J.-J. Rousseau, *Émile ou De l'éducation in Œuvres Complètes*, t. IV, Paris, Gallimard, « Bibliothèque de la Pléiade », 1990, p.486.)

Le projet est explicite : éviter à tout prix d'encombrer l'esprit de l'élève d'un fatras de connaissances inutiles. Émile n'a pas à recevoir des savoirs, parce que, ce faisant, il serait condamné à les restituer ensuite comme il les a reçus, prisonnier d'un mimétisme infiniment aliénant. Émile ne doit pas apprendre par cœur des choses qu'il devra répéter comme un perroquet. Ce qui compte, c'est qu'Émile sache trouver le savoir dont il aura besoin, qu'il apprenne à atteindre tout seul une connaissance qui aura du sens parce qu'elle lui sera utile. C'est la grande idée de Rousseau, et cette idée-là est profondément ancrée dans notre inconscient collectif. Elle dirige les réformes éducatives actuelles. On ramène le savoir à son utilité, on s'interdit de transmettre des connaissances, afin de créer chez l'élève la faculté de trouver par lui-même le savoir, de construire par lui-même les connaissances dont il a besoin.

Un passage de l'*Émile* est particulièrement éclairant : à la toute fin du livre III, Rousseau prend l'exemple classique du bâton droit qui semble courbé dans l'eau. Que répondre à l'enfant qui s'étonne de ce phénomène ? Ne surtout pas lui expliquer qu'il s'agit d'une illusion d'optique due aux lois de la réfraction, et donner ces lois à apprendre par cœur... Ce serait une catastrophe. Ce serait enfermer Émile dans une passivité aliénante. Si l'enfant ne comprend pas, le précepteur doit répondre : « Je ne sais pas, cherchons ensemble. » Et maître et pupille de se mettre tous deux en apprentissage. À l'IUFM, on nous disait qu'il ne faut pas qu'il y ait dans « l'espace classe » un sachant et des apprenants. Le

langage est moins élégant que celui de Rousseau, mais l'idée est la même : il ne faut surtout pas qu'il y ait un détenteur du savoir empêchant les enfants d'être les auteurs de leur propre savoir.

« Émile ne saura jamais la dioptrique ou je veux qu'il l'apprenne autour de ce bâton. » ⁵ écrit Rousseau. Évidemment, cela risque de lui prendre du temps ; il peut même ne jamais y arriver. Mais cela n'est pas du tout un problème, pour Rousseau. Car les connaissances d'Émile doivent lui être utiles. Il doit les avoir développées en réponse à ses besoins présents. Or à quoi sert de connaître l'optique ? Si l'on adopte le principe d'utilité, à quoi bon en effet apprendre par cœur les lois de la réfraction, si ce n'est à cette seule fin : se distinguer socialement, avoir un bac S avec mention Très Bien, et, en fin de compte, jouer comme une marionnette le jeu social de la comparaison permanente ?

Qu'Émile ne connaisse pas l'optique n'est donc pas grave – ce qui compte, en revanche, c'est qu'Émile sache la trouver par lui-même le jour où il en aura éventuellement besoin. Or cette idée est évidemment très présente actuellement dans l'Éducation nationale, et le numérique la consacre. Le numérique est en effet la grande utopie éducative du temps présent. Par un détour paradoxal, le numérique semble enfin accomplir la promesse rousseauiste d'un enseignement visant à apprendre à apprendre, plutôt qu'à transmettre le savoir.

5. Rousseau, *op. cit.*, p.480.

La question se posait de savoir s'il était utile à Émile d'apprendre l'optique. La réponse, aujourd'hui, ne fait plus aucun doute : à quoi bon apprendre par cœur les lois de la réfraction, alors qu'elles sont disponibles en un clic sur son smartphone ?

N'est-il pas hypocrite et complètement inutile de prétendre transmettre des connaissances alors que celles-ci sont toutes accessibles partout à chaque instant sur Internet ? Un de mes collègues en histoire s'est vu dire par l'inspecteur que faire apprendre des dates aux élèves était un peu ridicule : si ceux-ci ont besoin d'une date, ils la trouveront sur Wikipédia en un clin d'œil. Pareil pour les tables de multiplication : votre smartphone calculera pour vous. Pareil, enfin, pour la poésie : pourquoi s'échiner à apprendre des poèmes qui sont tous à portée de main sur Internet ? Voilà l'opinion commune, qu'on pourrait exprimer par le conseil sincère que me confiait récemment un responsable politique : vous devriez arrêter de parler de transmission ; ça n'a plus aucun sens, à l'heure où les jeunes ont la totalité du savoir universel dans leur poche. Avec leur smartphone, ils en savent plus que leur professeur n'en saura jamais.

Nous ne savons peut-être pas très bien en quoi consistera l'avenir de l'enseignement, mais une chose semble donc sûre : il sera numérique, et fait de tablettes. Rendez-vous compte : grâce aux tablettes, nous pourrions nous débarrasser, enfin, de la médiation de l'enseignant, de l'autorité du maître. Les élèves pourront enfin accéder au savoir sans les professeurs. Ils seront libres. Seuls les

enseignants sont réticents devant cette concurrence qui s'impose au sein même de leurs classes.

Ce qui compte, dorénavant, n'est donc plus de transmettre des savoirs, mais d'enseigner des savoir-faire. Ce n'est plus d'apprendre quelque chose à nos élèves, mais de leur apprendre à apprendre. C'est la grande idée derrière la dernière réforme du collège. Les EPI (enseignements pratiques interdisciplinaires), par exemple, ont pour but de substituer à des savoirs abstraits, nécessairement ennuyeux, consistant à faire répéter de façon mécanique des énoncés qui ne font pas sens, des mises en situation concrètes où l'élève doit construire un savoir immédiatement utile.

Il s'agit, à nouveau, d'un grand précepte rousseauiste : « Mettez toutes les leçons des jeunes gens en action plutôt qu'en discours », est-il écrit dans l'*Émile*.⁶ L'important, c'est que l'élève puisse trouver par lui-même ce qui lui sera utile pour résoudre un problème concret. On retire alors des heures de cours aux disciplines fondamentales – rien que le mot de « discipline » suffit à déconsidérer ces enseignements – pour proposer aux élèves, libérés de cet horrible carcan, des exercices pratiques mêlant différentes compétences en vue de résoudre un problème pratique. Ainsi, plutôt que de donner un cours de physique, un cours de littérature et un cours de biologie, tous trois isolés, coercitifs et ennuyeux, on propose aux élèves de rédiger le rapport de police consécutif à

6. *Ibid.*, p. 301.

l'électrocution de Claude François dans sa baignoire... Les disciplines se rencontrent ainsi pour résoudre un problème concret, et nous formons par là les futurs salariés de demain, ou du moins de bons agents de police qui sauront rédiger des rapports. On peut aussi associer physique et français en vue de rédiger des publicités pour des parfums. Ou français et biologie pour calculer les quantités caloriques des repas d'Emma Bovary, afin de savoir si sa dépression n'était pas due par hasard à des déséquilibres alimentaires – ce qui permettra de rappeler aux élèves, puisque c'est aussi la fonction de l'Éducation nationale, qu'ils ne doivent pas oublier de manger cinq fruits et légumes par jour.

L'idée derrière tout cela est que ce que nous enseignons doit à tout prix être utile. Ne plus enseigner que des choses utiles – c'est pour nous un grand progrès, nous voilà enfin débarrassés du latin et du grec, qui ne servent plus à rien. Ce qui compte, c'est de préparer l'avenir, et l'avenir ne s'écrit pas en langue ancienne. Il sera numérique. Il ne sera même pas écrit en français : nous nous préoccuons maintenant, plutôt que de l'apprentissage de la langue française, de « la maîtrise des langages ». À partir de la rentrée prochaine, le code informatique sera enseigné dans les classes, une première langue vivante étrangère dès le CP, et une seconde en 5^e.

La maxime de notre ministre est : former nos élèves aux métiers de demain. Sauf que, comme elle le reconnaît, ceux-ci, par définition, n'existent pas encore

(à 65 %, paraît-il). Les enseignants sont ainsi pris dans cette injonction contradictoire de former leurs élèves à des métiers dont on ne sait pas encore en quoi ils consisteront au juste. Ce qui semble clair cependant, c'est que dans ce monde de demain, une culture héritée du passé ne sera d'aucun intérêt. Seuls de pseudo-intellectuels réactionnaires peuvent encore s'attacher à ce fardeau que nous traînons avec nous depuis déjà trop longtemps.

II. LA NÉCESSITÉ DE LA MÉDIATION PAR LE PASSÉ

La grande idée fondamentale qui traverse notre société dans son ensemble, par-delà les clivages politiques, est donc que toute forme d'autorité s'exerce au détriment de la liberté native de l'élève.

Il ne faudrait pas donner à lire les grands auteurs en cours de philosophie. Pourquoi ? Parce que les élèves doivent penser par eux-mêmes. Transmettre le savoir, ce serait, en quelque sorte, polluer par la culture la spontanéité originelle de l'élève. Ce serait le transformer en une créature artificielle au lieu de le laisser être lui-même. De ce point de vue, l'avenir de l'enseignement supposerait de rompre avec le passé pour s'ajuster au temps qui vient, pour coller au monde à venir et relever ses défis.

Or cette idée est profondément fausse : l'avenir de

l'enseignement passe forcément par son passé. Comme le disait Hannah Arendt, « l'éducation doit être conservatrice », car « la conservation (...) est l'essence même de l'éducation ». ⁷

Dire cela, ce n'est pas adopter une position réactionnaire. Ce n'est pas soutenir que le but de l'éducation est de conserver le passé en tant que tel. Mais c'est affirmer que pour aller vers l'avenir, pour qu'il y ait un avenir, c'est-à-dire quelque chose de nouveau dans le monde à venir, l'éducation doit mettre les enfants sur le chemin du passé – afin, précisément, qu'ils soient capables de le prolonger de leur propres avancées.

Bien sûr, il faut inventer du neuf, et rendre possible la nouveauté. Mais toute innovation véritable suppose d'avoir emprunté la médiation de la culture ; car contrairement à ce que pensait Rousseau, l'homme est un être de médiation. Diderot, lui, l'avait bien compris, dans la *Lettre sur les aveugles à l'usage de ceux qui voient*. L'homme n'est pas immédiatement lui-même. Il n'est pas immédiatement humain, immédiatement libre, créatif. La grande erreur de l'Éducation nationale aujourd'hui, c'est d'avoir cru, et de continuer à croire, en l'immédiateté.

Certes, nous avons le pouvoir d'être libres, créatifs, de nous affranchir du passé, de faire du nouveau. Les

7. Hannah Arendt, traduction française, *La crise de la culture*, Paris, Gallimard, coll. « Folio Essais », 1992, p. 247 et 246.

artistes en sont la preuve vivante : quand un grand artiste arrive, survient dans le monde quelque chose qui ne ressemble à rien de ce que l'on connaissait, quelque chose qu'on n'avait encore jamais vu ni entendu.

Mais voilà, personne n'est *immédiatement* un grand artiste... J'étais il y a quelques mois à l'Opéra de Lyon, pour un colloque sur l'éducation artistique. Une vidéo a été projetée, au sujet d'une opération à destination des jeunes élèves de collège : un pianiste vient avec son piano, joue, puis invite les enfants à venir toucher celui-ci, à essayer les touches, au hasard. C'est une très belle expérience : les élèves sont, au départ, intimidés, il s'agit d'une première rencontre avec l'instrument, et ils le découvrent petit à petit. Peut-être des vocations sont-elles nées ce jour-là. Mais la vidéo se concluait sur l'idée que les enfants avaient fait l'expérience de leur créativité personnelle. Or ce n'est pas le cas, et tout le problème est là ! Cette expérience est très belle – mais il y a une distance infinie entre le travail créateur, celui d'un Chopin ou d'un Beethoven, et le fait d'appuyer au hasard sur des touches. Il faut un très long et très difficile apprentissage pour passer du second au premier. Là est tout le mystère : il ne suffit pas d'appuyer sur un piano ou de prendre un pinceau pour tout de suite faire quelque chose de personnel. On n'y arrive qu'après des années, après une longue période d'apprentissage, passée à faire des gammes, à maîtriser une technique, un matériau. Ce n'est qu'à la fin de ce long parcours que surgira, peut-être, quelque chose d'inédit et d'original.

Être soi-même n'est pas immédiat. Il faut du temps, du travail, de la médiation pour y arriver. Je le vois comme professeur de philosophie : si au prétexte de faire penser les élèves par eux-mêmes, on commence en début d'année par leur demander, avant qu'ils n'aient rien appris, ce qu'ils pensent de tel ou tel sujet, on se rend compte qu'en fait ils n'en pensent pas grand-chose. Ou pas grand-chose de personnel. La vérité est qu'ils ne pensent pas encore par eux-mêmes. Ils ne commencent vraiment à le faire qu'après une année de philosophie, grâce au savoir qui leur a été transmis.

Il n'y a pas de véritable progrès sans passé, et l'école est justement ce lieu où l'on conserve le chemin indispensable à la nouveauté à venir. Dire aux élèves qu'en appuyant au hasard sur la touche d'un piano ils sont créatifs, qu'ils sont immédiatement originaux, est le plus sûr moyen de tuer l'avenir en eux, de tuer leur capacité à faire du neuf, à être libres, à être véritablement originaux.

En choisissant d'enfermer les élèves dans leur propre univers, en voulant nous mettre à leur hauteur, nous trahissons leur propre hauteur. Peut-être connaissez-vous l'exemple de ce manuel de littérature qui propose aux élèves de 5^e, au lieu de lire des grands textes de littérature, de partir d'un texto complètement dysorthographique pour écrire une lettre de rupture à leur petit(e) ami(e) : « Cc c mwa ! Sa va dps samedi ? G1 truc a te dir jcroi kon devré fer 1 brek... »...

Il faudrait donc partir de là, plutôt que des grands textes, parce que ce serait la seule façon d'intéresser nos élèves : nous parlons de leur monde ordinaire, nous évitons l'épreuve qui consiste à faire descendre la culture vers eux ; mais, ce faisant, nous les trahissons, en réalité. Car éduquer, c'est toujours aller chercher l'élève un peu plus haut que là où il est immédiatement ; c'est le rencontrer un peu au-delà de ses préoccupations quotidiennes, pour lui proposer un chemin vers sa propre liberté. La liberté, la spontanéité, ne sont pas immédiates. « Deviens qui tu es », nous dit Pindare ⁸ : contrairement à ce que l'on pourrait croire, on n'est soi-même qu'au bout d'un long chemin. Être naturel n'est pas immédiat, il faut travailler pour y arriver. Et ce travail passe par la médiation de la culture, de tout ce que nos prédécesseurs ont construit.

8. Poète lyrique grec, né en 518 avant J.-C à Cynoscéphales et mort à Argos en 438 avant J.-C.

Conclusion

L'éducation est un chemin tendu entre le passé et l'avenir. Les enfants reçoivent une langue, une culture, tout un univers de significations qui vient du monde de leurs parents, et ils s'en serviront peut-être un jour contre eux, pour créer un monde différent. Car transmettre la culture, ce n'est pas enfermer les jeunes dans le passé : nous ne savons pas ce qu'ils feront de l'héritage que nous leur donnons - et c'est la raison pour laquelle il est vain de vouloir transmettre une culture déjà opérationnelle, déjà utile, en fonction de ce que nous croyons utile maintenant, mais qui ne le sera peut-être bientôt plus pour eux. Nous croyons qu'il faut inonder l'école de numérique pour préparer nos élèves au monde de demain. Nous croyons que nous devons leur enseigner le code informatique dès le primaire ; mais ceux qui ont inventé Google ou Facebook n'avaient pas appris à l'école des techniques numériques aussitôt dépassées qu'enseignées – en revanche, ils avaient reçu une solide formation en mathématiques : ils avaient hérité d'une tradition venue de la Grèce Antique, et elle a été le ferment de leur propre créativité. A jailli de la connaissance d'hier quelque chose d'imprévisible. C'est ainsi que l'on prépare le mieux l'avenir, en conservant une tradition afin, non pas de reproduire, ce que dénonçait Pierre Bourdieu, mais de permettre une véritable naissance.

Hannah Arendt disait que la natalité, la naissance d'hommes capables de commencer à nouveau, était ce qui rendait possible notre capacité à agir. Le fait de la natalité est selon Arendt le miracle qui sauve le monde humain⁹. Ce qui caractérise ce monde si singulier, c'est en effet que naissent de nouveaux êtres qui créeront de l'inédit. Mais pour qu'ils puissent naître pleinement à leur propre nouveauté, pour qu'ils puissent apporter au monde quelque chose d'absolument singulier, pour qu'ils aient un avenir, encore faut-il que l'école vienne leur offrir ce qu'elle nous a donné : un passé. Voilà, me semble dire, ce qui constitue, pour demain comme hier, le seul projet qui vaille pour l'avenir de l'enseignement.



9. Hannah Arendt, traduction française, *Condition de l'homme moderne*, Paris, Presses-Pocket, 1988, p. 314.

Débat avec la salle

Bertrand Bussière¹⁰ : *J'ai un enfant de douze ans, et nous devons décider s'il continue le latin. Il est difficile de lui expliquer que le latin peut contribuer à son émancipation, que c'est un chemin vers la liberté. Que dites-vous à vos enfants ou à ceux de vos amis pour les en convaincre ?*

François-Xavier Bellamy : Je voudrais dire deux choses. Premièrement, que votre enfant a déjà beaucoup de chance de pouvoir continuer le latin : cela va devenir un privilège extrêmement rare. C'est un des aspects les plus pénibles de la réforme actuelle, dont l'un des effets sera d'accentuer les inégalités de notre système scolaire, déjà champion de l'OCDE en la matière : c'est en France que le parcours scolaire d'un élève est le plus directement corrélé à son milieu social d'origine. La disparition du latin et du grec, dans la quasi-totalité des établissements publics, est véritablement tragique. Seuls certains établissements pourront enseigner ces matières, parfois en hors contrat - avec la charge supplémentaire que cela représente pour les familles. Cet héritage sera ainsi réservé à un petit groupe favorisé.

La deuxième chose qu'il faut dire, c'est que la fréquen-

10. Associé gérant PENN conseils.

tation d'autres langues, vivantes mais aussi anciennes, est essentielle. Le mystère de la médiation, qui fait que notre nature ne s'accomplit que par la culture, est illustré dans ce qu'il a de plus essentiel par l'indispensable miracle de la langue. Parce que ce sont les mots qui nous apprennent à voir le monde. Nos yeux n'y suffisent pas. Sans les mots, le monde nous serait, littéralement, invisible. Le chirurgien, le marin, ont un vocabulaire spécialisé, et ce n'est pas pour se distinguer du profane : par ce vocabulaire, ils voient plus, ils voient mieux que les autres dans leur domaine de spécialité. Ils voient différemment une main, ou la mer, ou un nuage. La langue est essentielle pour voir le monde autour de nous, et même pour voir notre propre monde intérieur. La différence entre celui qui a un vocabulaire étendu et celui qui a un vocabulaire très pauvre, c'est que le second, ne pouvant nommer ses propres émotions, ses propres intuitions, est en fin de compte privé de sa propre vie intérieure. Celui qui n'a pas les mots pour dire l'injustice qu'il éprouve, les blessures qu'il ressent, n'aura plus pour s'exprimer et protester que la violence. Apprendre une langue, c'est ainsi découvrir un autre regard sur le monde – et apprendre une langue ancienne, c'est, étant donné sa familiarité avec la nôtre, s'éveiller à l'infinité de nuances qui traversent notre univers. Le grec a trois mots pour ce que nous appelons l'amour : *eros*, qui renvoie au désir, *philia*, qui relève plus de l'amitié, et *agapè*, qui décrit la volonté de donner, de se donner. Mais précisément, ces termes ne sont pas tout à fait traduisibles : apprendre le grec ancien, ce n'est pas apprendre quelque chose de périmé, c'est reconnaître,

dans notre monde d'aujourd'hui, dans notre propre vie intérieure, la pluralité des nuances qui échappent à notre pauvre verbe « aimer ». Voilà pour quelles raisons il est important d'apprendre les langues anciennes : elles éclairent notre monde actuel – nos institutions démocratiques, par exemple.

Bien sûr, il peut être difficile de faire comprendre cela à un enfant de 6^e. Mais c'est précisément là que les parents ont un rôle particulier à jouer. C'est le moment où ceux-ci doivent pousser un peu leur enfant, même s'il n'en a pas immédiatement envie ; car la curiosité n'est jamais immédiate. Rien n'est immédiat en l'homme, pas même le désir d'apprendre. Au contraire : c'est quand on connaît qu'on désire découvrir encore plus. Plus on connaît, plus on désire apprendre ; plus on est ignorant, moins on est curieux. Paradoxalement, ce n'est pas l'absence de savoir qui crée la curiosité, mais le savoir. Il en va de la culture comme de la gastronomie : il faut pousser un peu son enfant à goûter une fois, plusieurs fois, quelque chose qui ne lui plaît pas spontanément, pour qu'il apprenne éventuellement à l'apprécier, et qu'il développe sa curiosité. C'est le plus bel art des parents – non celui de la contrainte, mais de l'incitation pédagogique, qui, par l'incitation, par le jeu, par la confiance, sait prendre un enfant par la main pour l'emmener un peu plus loin, là où il ne serait pas allé de lui-même, pour qu'il se découvre demain capable de joies qu'il ne soupçonnait pas.

Les enfants, d'ailleurs, n'attendent que cela. Si vous

vous présentez devant des élèves en leur disant que vous allez leur apprendre à écrire un tweet, un texto, tout ce qu'ils font déjà dans leur vie quotidienne, ils vont s'ennuyer à mourir. On produit l'ennui au moment où on prétend paradoxalement le chasser. Si le cours de philosophie consiste à demander aux élèves ce qu'ils pensent du bonheur, il n'a aucun sens. Ce n'est vraiment pas la peine d'aller en cours pour dire ce que vous pensez déjà. En revanche, si vous commencez par dire aux élèves que vous avez quelque chose à leur faire découvrir, quelque chose à partager qu'ils ne connaissent pas encore, quelque chose de précieux, de difficile peut-être, qui demande de l'attention – mais qui mérite d'être entendu, quelque chose qui vaut la peine de faire silence : quand vous dites implicitement cela à vos élèves, alors l'école prend tout son sens, et les élèves deviennent curieux. Si vous les faites venir à l'école pour leur apprendre le numérique, qu'en plus ils connaissent bien mieux que vous, ce n'est vraiment pas la peine, et ils le sentent très bien. C'est donc tout le défi de l'éducation : pousser l'enfant à faire ce qui ne l'intéresse pas spontanément, en pariant sur le fait qu'il l'aimera ensuite. Je suis persuadé que quand votre enfant aura appris le latin, il vous en sera profondément reconnaissant.

Jean-François Pietri ¹¹ : *Les élèves, en fin de compte, sont furieux qu'on les ait spoliés, privés de savoir, et qu'on se soit moqué d'eux. Immédiat ou non, il y a un*

11. Professeur de philosophie.

désir de savoir chez l'enfant, qu'étouffent les dernières innovations pédagogiques. On ne stimule pas le désir de savoir, on le tue : le pédagogisme est criminel et d'une violence extrême à l'égard des enfants, parce qu'on empêche ce désir de savoir de se développer. Je ne suis pas tout à fait d'accord avec vous au sujet de Rousseau – mais ce sont des désaccords entre philosophes, cela n'a pas d'importance. Il me semble en revanche, et je voudrais savoir si vous partagez mon interprétation, qu'il y a eu une cassure à partir des années 60, puis du collège unique : on a alors cru bon de soi-disant adapter l'enseignement pour les élèves venant de milieux défavorisés, comme s'ils étaient plus bêtes, comme s'ils étaient incapables par eux-mêmes d'être curieux, ce qui est en fait d'une grande violence. On a ainsi, paradoxalement, créé une école complètement inégalitaire, et nous sommes maintenant dans l'impasse.

François-Xavier Bellamy : Vous avez tout à fait raison. On m'objecte souvent, quand je critique l'indigence des programmes ou des manuels, qu'il est important de se mettre au niveau des élèves, à leur hauteur. Je trouve cela incroyable : cela veut dire qu'on les juge incapables d'aligner plus de trois mots, de découvrir quelque chose d'autre - quelque chose de grand, de beau, qu'ils sont dignes de recevoir. Camus disait de M. Germain, son professeur, qu'il était exigeant, que ce n'était pas quelqu'un de facile, mais qu'avec lui, pour la première fois, les enfants pauvres se sentaient considérés, dignes de découvrir le monde. Faire venir vers nos élèves

Platon, Aristote, Rousseau, Diderot, les plus grands auteurs, c'est leur montrer à quel point on les estime. En revanche, l'espèce de bienveillance qui domine actuellement est en réalité d'une violence effrayante. On suppose que les élèves des milieux défavorisés sont incapables de comprendre les grands auteurs, qu'ils ne peuvent pas s'intéresser à quelque chose qui sorte de leur univers quotidien, qui dépasse leur horizon. Cela relève même d'une forme de condescendance néocoloniale : demander aux élèves de banlieue de travailler à partir de « Sa va, jcroi kon devré fer 1 brek », n'est-ce pas du mépris ? C'est toute l'institution qui se penche vers eux en leur disant : « Toi comprendre moi ? École pas trop difficile pour toi ? » Il y a là quelque chose de terrible, qui est le produit d'une prédication autoréalisatrice : je n'ai pas évoqué ce soir Bourdieu et *Les héritiers*, mais son diagnostic, qui pose que toute l'école a pour but de reproduire les inégalités, a servi à construire une école encore plus inégalitaire. Les analyses de Bourdieu ont produit cette école qu'il avait dénoncée : jamais l'école n'a été plus inégalitaire, parce que, pour soi-disant la rendre plus égalitaire, on a renoncé à y transmettre la culture, désormais réservée à ceux qui la reçoivent de leur famille ou d'une école sur laquelle elle exerce une vigilance attentive.

Vincent Citot ¹² : *Puisque nous parlons de l'avenir de l'enseignement, je voudrais vous dire comment je le vois, et vous demander ce que vous en pensez. Mon*

12. Directeur de la revue *Le Philosophoire*.

pronostic est assez sombre. Je pense que nous allons continuer dans la même direction, avec la conséquence suivante : les écoles privées, comme cela est déjà le cas, se développeront considérablement, parce que les gens ne sont pas dupes et ont bien compris ce qui nous attend. Ils mettront leurs enfants dans le privé dès qu'ils en auront la possibilité. L'avenir de l'enseignement en France, ce sera donc un système où coexisteront en parallèle deux écoles : un enseignement public pour ceux qui ne peuvent aller ailleurs, avec des ghettos ethniques, linguistiques, etc. et un enseignement privé, sous contrat ou hors contrat, pour ceux qui le peuvent. L'Éducation nationale deviendra ainsi, c'est triste à dire, une école poubelle, pour employer un mot très dur, avec une baisse considérable du niveau. Le niveau des enseignants aussi, corrélativement, diminuera de manière catastrophique. Il y a déjà une crise des vocations, les très bons élèves ne veulent surtout pas être professeurs, et ils ont bien raison. Les professeurs recrutés aujourd'hui dans certaines disciplines ont un niveau catastrophique. Nous aurons ainsi une Éducation nationale où les élèves seront mauvais, où les professeurs seront mauvais, mal payés, ne travailleront plus, avec au total un système qui restera tout de même très coûteux. Tout le monde sera mécontent. Les inégalités s'accroîtront. Des parents ne voudront plus financer les 80 milliards que coûte un enseignement public inefficace qui les oblige à payer par ailleurs une éducation privée à leurs enfants – il faut imaginer le niveau de défiance à venir chez des parents qui devront financer deux éducations, et qui devront déménager, dans des conditions souvent compliquées,

afin d'avoir un bon quartier pour l'école de leurs enfants. Résultat de toute cette évolution : non seulement une baisse du niveau, mais aussi une crise économique, parce que nous ne formerons plus correctement ceux qui travailleront demain, et une crise sociale à venir.

François-Xavier Bellamy : Vous êtes en fait en train de décrire notre actualité... La crise des vocations est tragique, précisément parce que la culture n'est pas un capital, au sens où Bourdieu l'évoquait. Le propre d'un capital, c'est que vous pouvez le mettre dans un coffre et le retrouver intact trente ans après. On parle de « bagage culturel » : un bagage, on peut le remiser et le retrouver là où on l'a mis, avec son contenu, après des décennies d'oubli. Ce n'est pas le cas de la culture. La culture n'est pas un avoir, elle n'est pas un bagage ni un capital. Le capital que vous transmettez se divise en autant de parts que de personnes qui le reçoivent ; la culture, en revanche, et c'est tout le miracle de la transmission, se multiplie à mesure que vous la partagez. Elle s'augmente dans l'acte qui la transmet, à la différence d'un capital. En revanche, si vous ne la transmettez plus, elle disparaît. La culture meurt quand elle n'est pas transmise. Pour revenir à la question de tout à l'heure, il faut absolument que votre fils fasse du latin, pour une raison d'intérêt général : si personne n'apprend aujourd'hui le latin ou le grec, qui demain connaîtra et enseignera ces langues, quand on redécouvrira leur incroyable fécondité ? Pire : si personne n'apprend le latin ou le grec, nous n'aurons même plus conscience, dans quelques décennies, de la

fécondité de ce que nous aurons collectivement oublié. La situation est déjà grave, puisque les élèves qui souhaitent devenir enseignants, ou de jeunes enseignants comme moi-même, sont déjà le produit d'une crise de la transmission. Le recrutement est, en effet, assez inquiétant. Au concours de recrutement des instituteurs de l'Académie de Versailles, l'année dernière, la moyenne d'admissibilité était de 4,57/20. Dans l'Académie de Créteil, comme il n'y avait pas assez de candidats, la ministre a inventé le système suivant, qui pose de surcroît des problèmes de droit : un candidat n'ayant pas été admissible dans une autre Académie est considéré comme admissible *a priori* dans l'Académie de Créteil. Les jeunes enseignants sont pleins de bonne volonté, mais ils ne savent souvent pas ce qu'ils doivent enseigner. Je ne leur jette pourtant pas la pierre, bien au contraire. Les enseignants sont dévoués, ils continuent à faire leur travail envers et contre tout, alors qu'ils sont mal payés, que les familles se défient d'eux, que les élèves les méprisent étant donné le profond déclassement du métier d'enseignant, et que, pour finir, leur propre institution leur explique que le savoir qu'ils veulent transmettre est en réalité un boulet pour les élèves, et leurs notes une forme de violence.

J'espère que face à l'urgence – et peut-être la réforme actuelle du collège permettra cette prise de conscience – nous retrouverons le sens de la culture et de sa fécondité. Je crois que beaucoup de gens se rendent compte, devant des manuels de français qui proposent des textos et des *punch lines*, devant des EPI sur l'électrocution

de Claude François, que nous tombons dans un délire complet qui est néanmoins l'aboutissement d'un projet progressivement mis en place depuis plusieurs années. Par-delà les convictions politiques, on se rend bien compte que cela ne peut plus durer. Si nous ne réagissons pas, ce qui sera fait sera irréversible : on ne guérit pas de certaines crises, les civilisations peuvent mourir. Mais pour peu que nous voulions prendre une autre direction, que nous voulions retrouver le sens de la transmission, nous pourrions toujours compter sur la soif d'apprendre de nos élèves, qui meurt de ne pas être étanchée, et grandit à mesure que nous l'alimentons.

Sylvie Marcé¹³ : *Je voudrais commencer par vous rassurer : il y a aussi beaucoup de littérature dans les manuels scolaires ! J'aimerais vous entendre sur les trois points suivants. Premièrement, le périmètre des connaissances à transmettre est-il fixe, inamovible au cours du temps ? Je partage beaucoup de choses que vous avez dites, mais le volume des connaissances augmente considérablement, et le choix de celles à transmettre ne me paraît pas évident. On dit que le niveau baisse – pour ma part, je suis frappée du fait que mes enfants connaissent, en biologie par exemple, des choses dont je n'avais jamais entendu parler quand j'étais à l'école. Ensuite, vous avez beaucoup parlé du système français, mais si on le compare au reste du monde, il faut bien reconnaître que notre système est depuis toujours le plus théorique. Dans d'autres pays,*

13. Directrice des éditions Belin.

chez les Anglo-Saxons, par exemple, l'apprentissage commence par des choses beaucoup plus concrètes, manipulatoires. Notre modèle est-il nécessairement le bon ? Enfin, dernier point : comment former nos futurs enseignants, comment stimuler les vocations, d'autant plus qu'ensuite, ce sont eux qui rédigent les manuels scolaires et les exemples dont vous avez parlé ?

François-Xavier Bellamy : Il y a encore beaucoup de littérature dans les manuels scolaires, mais toujours avec cette obsession de partir du quotidien des élèves. Dans le manuel de littérature qui propose l'exercice du texte, il y a, il est vrai, des textes d'Alfred de Musset et de George Sand, mais au milieu de chansons de Renaud, Louane ou Youssoupha. Loin de moi l'idée de déconsidérer ces artistes, c'est très bien de les entendre à la radio, mais justement : ce n'est pas la peine d'aller à l'école pour écouter Renaud, je le fais très bien chez moi. L'intérêt de l'école est qu'elle me permet d'entendre autre chose que ce que j'écoute d'habitude, qu'elle peut me faire découvrir Victor Hugo, que je n'aurais jamais entendu à la radio. Le problème est qu'on mélange tout, ce qui constitue une forme de démission et de renoncement. Vous me dites ainsi que le manuel dont je parle a été rédigé par des enseignants. Certes, malheureusement, mais cela ne décharge pas les maisons d'édition de leur responsabilité. Les nouveaux programmes dans leur version définitive ont été publiés en novembre, et les maisons d'édition ont dû rendre les manuels en mai pour que ceux-ci puissent être diffusés auprès des établissements. Le travail ne pouvait donc qu'être

bâclé et, je n'hésite pas à le dire, il est anormal que tant d'éditeurs et d'enseignants se soient rendus complices d'une telle improvisation, qui ne pouvait se faire qu'au détriment des élèves. D'autant plus que la réforme, par ailleurs, porte sur l'ensemble des programmes, de la primaire à la dernière année de collège, avec, par conséquent, indépendamment de leur contenu, une grande incohérence dans l'enseignement que recevront les élèves : un élève de 5^e, de 4^e ou de 3^e pourra avoir commencé le collège avec un cycle de programmes et le terminer avec un autre, ce qui aboutira nécessairement à des redondances et à des lacunes.

En ce qui concerne la variété des systèmes d'enseignement, elle est réelle. D'autres modèles sont moins théoriques. Je suis ouvert sur le sujet, je ne prétends pas être un spécialiste en science de l'éducation, et je ne pense pas que tous les cours doivent être des cours magistraux avec le professeur qui parle et les élèves qui écoutent. Il faut évidemment faire varier la façon d'enseigner selon les âges, les matières, les moments de l'année. Mais mon propos est de souligner le fait qu'avant de se pencher sur la question des modes d'enseignement, il faut déjà avoir une idée claire de la finalité que l'on donne à l'école : souhaitons-nous encore transmettre des connaissances ? Certains pays ont sur ce point une approche différente. Il est vrai qu'aux États-Unis, par exemple, l'enseignement est très peu centré sur la transmission de la culture, beaucoup plus sur le développement personnel, la pratique, l'utile, avec ensuite une spécialisation extrême dans le supérieur.

Mais précisément : je ne crois pas que ce système soit un modèle. Il n'est pas étranger au phénomène Trump. Le citoyen américain moyen a, en fin de compte, une connaissance très limitée du monde extérieur, et sa liberté personnelle, son sens critique, sa place dans la société politique s'en trouvent très fragilisés. On le voit bien chez nous : les élèves qui ont reçu le moins de connaissances sont aussi les moins capables de cette liberté critique que, pourtant, nous prétendons développer avant tout. Ce sont ces élèves qui sont les plus vulnérables face aux discours sectaires les plus délirants, aux idéologies les plus simplistes.

Quant à la question de savoir quelles connaissances transmettre, je voudrais commencer par rappeler que la réalité, en ce qui concerne le niveau des élèves, est très hétérogène. Car s'il est incontestable que le système scolaire français connaît des difficultés majeures, le chiffre de 19 % de jeunes qui ne savent pas lire correctement, par exemple, n'est qu'une moyenne qui recouvre des variations géographiques et/ou sociales considérables. Dans certains endroits, tous les enfants lisent sans problèmes ; dans d'autres, comme j'ai pu en faire l'expérience quand j'ai commencé à enseigner en zone urbaine sensible, c'est plus d'un tiers des élèves qui peuvent avoir du mal à lire le français, alors même qu'ils ont fait l'intégralité de leur scolarité en France. Et nous ne pouvons pas nous rassurer en nous disant qu'ils savent des choses que nous ne savions pas à l'époque... Nous les avons simplement privés des fondamentaux de la connaissance. Mais comment définir ceux-ci,

comment déterminer le périmètre des connaissances à transmettre ? À cette question, je répondrais : transmettons ce que nous avons de meilleur. Un jour, dans une émission de radio, Marie Duru-Bellat ¹⁴ m'a objecté qu'il y a des choses magnifiques à enseigner dans la culture japonaise ou la culture chinoise. Pourquoi se limiter à transmettre l'histoire de France et la philosophie occidentale ? Évidemment que les autres cultures ont des choses merveilleuses à donner ! Le seul problème, c'est que je ne les connais pas : comment pourrais-je alors les transmettre ? J'enseigne Aristote, Platon, et peut-être alors qu'un jour mes élèves pourront découvrir Confucius : il y a une infinité de choses à transmettre, mais transmettons déjà ce que nous connaissons bien, ce qui sera d'ailleurs le meilleur moyen d'ouvrir nos élèves aux autres cultures. Nous le voyons bien en effet pour les langues : on veut passer de l'enseignement de la langue française à la « maîtrise des langues ». N'apprendre que le français serait une preuve de chauvinisme, une forme d'enfermement sur soi. Mais c'est une grande erreur ! On n'apprend bien d'autres langues que quand on maîtrise parfaitement la sienne. Les enseignants de langue vivante sont les premiers à dire que le principal obstacle à la progression de leurs élèves est le manque de maîtrise de leur propre langue. Quand on n'a appris aucune langue, on ne peut en apprendre d'autres. Dans *Les déshérités*, j'essaye ainsi de montrer que, si la philosophie des Lumières nous demande de renoncer au particulier pour l'universel,

14. Professeur de sociologie à Sciences Po Paris, chercheur à l'Observatoire sociologique du changement (OSC-CNRS).

le chemin vers l'universel ne peut se faire que par le particulier. C'est par la connaissance de notre propre culture, avec ses défauts, ses limites, mais aussi toute sa fécondité, que nous pourrions devenir libres, y compris à son égard, et ainsi, ouverts aux autres – devenir universels. Encore faut-il que cette culture particulière, celle que nous avons su recevoir, nous continuions maintenant à la transmettre à nos enfants.

Retrouvez l'intégralité du débat en vidéo sur
www.institutdiderot.fr

Les publications de l'Institut Diderot

Dans la même collection

- L'avenir de l'automobile - Louis Schweitzer
- Les nanotechnologies & l'avenir de l'homme - Etienne Klein
- L'avenir de la croissance - Bernard Stiegler
- L'avenir de la régénération cérébrale - Alain Prochiantz
- L'avenir de l'Europe - Franck Debié
- L'avenir de la cybersécurité - Nicolas Arpagian
- L'avenir de la population française - François Héran
- L'avenir de la cancérologie - François Goldwasser
- L'avenir de la prédiction - Henri Atlan
- L'avenir de l'aménagement des territoires - Jérôme Monod
- L'avenir de la démocratie - Dominique Schnapper
- L'avenir du capitalisme - Bernard Maris
- L'avenir de la dépendance - Florence Lustman
- L'avenir de l'alimentation - Marion Guillou
- L'avenir des humanités - Jean-François Pradeau
- L'avenir des villes - Thierry Paquot
- L'avenir du droit international - Monique Chemillier-Gendreau
- L'avenir de la famille - Boris Cyrulnik
- L'avenir du populisme - Dominique Reynié
- L'avenir de la puissance chinoise - Jean-Luc Domenach
- L'avenir de l'économie sociale - Jean-Claude Seys
- L'avenir de la vie privée dans la société numérique - Alex Türk
- L'avenir de l'hôpital public - Bernard Granger
- L'avenir de la guerre - Henri Bentegeat & Rony Brauman
- L'avenir de la politique industrielle française - Louis Gallois
- L'avenir de la politique énergétique française - Pierre Papon
- L'avenir du pétrole - Claude Mandil
- L'avenir de l'euro et de la BCE - Henri Guaino & Denis Kessler
- L'avenir de la propriété intellectuelle - Denis Olivennes
- L'avenir du travail - Dominique Méda
- L'avenir de l'anti-science - Alexandre Moatti
- L'avenir du logement - Olivier Mitterand
- L'avenir de la mondialisation - Jean-Pierre Chevènement
- L'avenir de la lutte contre la pauvreté - François Chérèque
- L'avenir du climat - Jean Jouzel
- L'avenir de la nouvelle Russie - Alexandre Adler

-
- L'avenir de la politique - Alain Juppé
 - L'avenir des Big-Data - Kenneth Cukier & Dominique Leglu
 - L'avenir de l'organisation des Entreprises - Guillaume Poitrinal
 - L'avenir de l'enseignement du fait religieux dans l'École laïque Régis Debray
 - L'avenir des inégalités - Hervé Le Bras
 - L'avenir de la diplomatie - Pierre Grosser
 - L'avenir des relations Franco-Russes - Alexandre Orlov
 - L'avenir du Parlement - François Cornut-Gentille
 - L'avenir du terrorisme - Alain Bauer
 - L'avenir du politiquement correct - André Comte-Sponville & Dominique Lecourt
 - L'avenir de la zone euro - Michel Aglietta
 - L'avenir du conflit entre chiïte et sunnites - Anne-Clémentine Larroque
 - L'Iran et son avenir - Ali Ahani

Les Notes de l'Institut Diderot

- L'euthanasie, à travers le cas de Vincent Humbert - Emmanuel Halais
- Le futur de la procréation - Pascal Nouvel
- La République à l'épreuve du communautarisme - Eric Keslassy
- Proposition pour la Chine - Pierre-Louis Ménard
- L'habitat en utopie - Thierry Paquot
- Une Assemblée nationale plus représentative - Eric Keslassy
- Où va l'Égypte ? - Ismaïl Serageldin
- Sur le service civique - Jean-Pierre Gualazzi
- La recherche en France et en Allemagne - Michèle Vallenthini
- Le fanatisme - Texte d'Alexandre Deleure présenté par Dominique Lecourt
- De l'antisémitisme en France - Eric Keslassy
- Je suis Charlie. Un an après... - Patrick Autréaux
- Attachement, trauma et résilience - Boris Cyrulnik

Les Dîners de l'Institut Diderot

- La Prospective, de demain à aujourd'hui - Nathalie Kosciusko-Morizet
- Politique de santé : répondre aux défis de demain - Claude Evin
- La réforme de la santé aux États-Unis : quels enseignements pour l'assurance maladie française ? - Victor Rodwin
- La question du médicament - Philippe Even

Les Entretiens de l'Institut Diderot

- L'avenir du progrès (actes des Entretiens 2011)
- Les 18-24 ans et l'avenir de la politique

L'avenir de l'enseignement

Les pouvoirs politiques ont pris acte de ce que l'avenir de l'enseignement n'a cessé de s'assombrir depuis bientôt cinquante ans. François Hollande a fait de l'enseignement une des priorités affichées de son quinquennat. Rythmes scolaires, réforme du collège, notation... L'Éducation nationale a-t-elle atteint les objectifs qu'on lui a assignés ?

Dans un style implacable, François-Xavier Bellamy commence par s'interroger sur la valeur des buts qu'elle a endossés. Il alerte sur le danger d'une situation où il ne reste plus guère aux nouvelles générations, pour exister, que la violence et les conduites du désespoir.

Face aux enseignants, les élèves se trouvent aujourd'hui souvent incapables d'exprimer leur désarroi et de nuancer leurs sentiments, faute d'une maîtrise suffisante de la langue française.

Il y va de l'avenir de notre pays.

Pr. Dominique LECOURT

Directeur général de l'Institut Diderot



“ Ancien élève de l'École normale supérieure et agrégé de philosophie, enseignant en classe préparatoire, François-Xavier BELLAMY est Maire adjoint de Versailles, délégué à l'emploi, la jeunesse et aux enseignements secondaire et supérieur. Il est l'auteur du livre *Les déshérités, ou l'urgence de transmettre* (Plon), où il analyse la faillite de l'Éducation nationale.

La présente publication ne peut être vendue