

INTRODUCTION

“ Toute société qui n'est pas éclairée par des philosophes est trompée pas des charlatans. ”

Condorcet

L'école¹ qui m'a fait, que j'ai aimée et respectée, l'école qui m'a donné envie de devenir enseignant, cette école républicaine animée de l'esprit des *Lumières*, dont la France pouvait s'enorgueillir, n'est plus. Les pédagogues jargonnants contre lesquels je me suis souvent élevé ont sans doute été les bras armés les plus en vue de son saccage, mais ils n'en portent pas seuls la responsabilité. Ils n'ont pu prospérer que grâce à une véritable imposture, dont ils n'ont pas été les artisans, mais qu'ils ont contribué, par naïveté ou par intérêt, à entretenir.

C'est en effet une construction idéologique artificielle, résultat d'une interaction complexe de multiples influences, et d'autant plus perverse qu'elle est séduisante, qui a présidé à la dégradation de notre système éducatif. Je me propose dans ce livre, après l'avoir analysée, d'en montrer l'absurdité.

Beaucoup de voix se sont déjà élevées² contre cette emprise idéologique, curieusement soutenue par des groupes politiques ou syndicaux de tous bords. Les forces néolibérales qui prônent la libéralisation du système éducatif et l'influence excessive de quelques pédagogues extrémistes soutenus par la hiérarchie administrative du ministère, ainsi que leur surprenante connivence, ont souvent été mises en cause. Mais il s'agit d'une idéologie sophistiquée, qui bénéficie de la caution scientifique de chercheurs reconnus, et dont la version grand public conforte les tendances consuméristes des usagers de l'école. Son vocabulaire, d'inspiration managériale, est désormais d'usage courant. Pour

1. Sauf précision, ce terme sera utilisé ici au sens large de système scolaire ou éducatif.

2. On en trouvera à la fin de l'introduction quelques exemples.

contester sa légitimité, il est donc nécessaire de mettre en évidence son inconsistance logique.

Enseignant à l'université³, il m'est apparu depuis longtemps, et très nettement depuis le milieu des années 1990, que la capacité moyenne de travail, de concentration et de raisonnement des bacheliers qui entraient à l'université ne cessait de baisser, et que leurs connaissances étaient de plus en plus fragiles. Nombre d'entre eux devenaient incapables de satisfaire aux exigences d'une première année et beaucoup d'autres étaient découragés par la quantité de travail qu'ils avaient à fournir. Les mathématiques étaient en première ligne puisque, dans cette matière, plus les carences ont été accumulées pendant douze ans de formation, plus la treizième année est difficile. Bien que les programmes soient devenus moins ambitieux au fil du temps, les notes s'en ressentaient, pesant sur les taux de réussite, au grand dam des autorités universitaires. Celles-ci joignaient leur voix au concert des étudiants pour accuser les mathématiques d'être trop ardues, pas assez « sexy », et reprocher aux mathématiciens des insuffisances pédagogiques.

Cette période fut d'autant plus difficile que tout enseignant cherchant à maintenir un niveau minimal d'exigence était couramment considéré comme réactionnaire. Même la fédération syndicale, classée « à gauche », à laquelle j'ai adhéré durant toute ma carrière, ne voyait dans cette dégradation de l'enseignement universitaire qu'une conséquence mineure de sa nécessaire démocratisation. Il convenait seulement de suivre l'exemple du secondaire en « modernisant » nos pratiques pédagogiques. Il me semblait pourtant évident que cette « modernisation » de notre système éducatif, telle qu'elle avait été menée, avait au contraire aggravé les inégalités sociales de la réussite scolaire.

Sapere aude, ose te servir de ton propre entendement, nous enjoint la philosophie des *Lumières*. Ne comprenant pas la logique de ce que je considérais comme un délabrement de l'institution scolaire, je refusais d'y adhérer au seul motif que c'était l'opinion dominante. En revanche, ma formation universitaire me donnait les moyens de l'étudier en

3. Professeur agrégé de mathématiques, titulaire d'un DES de Sciences économiques, en poste depuis 1975 dans l'UFR Sciences économiques et de gestion, Université Montesquieu - Bordeaux IV.

profondeur, ce que j'ai fait durant les cinq dernières années de ma carrière.

J'avais bien compris que nos dirigeants politiques, de droite comme de gauche, avaient décidé d'avancer à marche forcée vers un espace éducatif européen d'inspiration néolibérale, dont la concurrence entre établissements autonomes serait le principe régulateur. Il leur apparaissait donc nécessaire de rompre avec la tradition française d'une institution scolaire centralisée, uniforme sur le territoire national. Mais fallait-il pour autant renoncer également aux valeurs qui ont fondé notre école républicaine ? C'est, en tout cas, le choix qui a été fait. Mais il n'a pas été officialisé. Le néolibéralisme a coutume, en effet, d'édulcorer sa brutalité par une utilisation cynique des mots de la modernité⁴. L'abandon des vieux principes républicains s'est fait en douceur, grâce à l'emprise croissante sur le public d'une philosophie générale de l'éducation formant ce que Bourdieu appelait une « *doxa paradoxale* : conservatrice, cette doxa se présente comme progressiste; [...] elle donne des régressions, des rétrocessions pour des réformes ou des révolutions »⁵. La combattre, c'est alors « s'exposer à apparaître comme conservateur lorsqu'on défend les acquis les plus progressistes du passé »⁶, être traité de réactionnaire quand on s'oppose à la décadence.

Dans la tradition française, l'éducation scolaire des jeunes reposait essentiellement sur l'acquisition d'un savoir structurant, qui favorise l'apprentissage du bon usage de la raison, permettant ainsi, selon Emmanuel Kant, de sortir l'individu de l'état de minorité dans lequel le maintient l'ignorance. Dans l'intérêt commun de la société, chacun, quelle que soit son origine, doit pouvoir bénéficier d'une instruction correspondant à ses capacités, à la fois pour devenir un citoyen éclairé et pour se rendre capable d'assurer du mieux qu'il le peut ses responsabilités professionnelles et ses fonctions sociales. Et chaque génération

4. Cf. par exemple Éric Hazan, *LQR : la propagande au quotidien*, Liber-Raisons d'agir, Paris, 2006, ou Michel Feynie, *Les maux du management*, Le Bord de l'eau Éditions, Latresne (Gironde), 2010.

5. Pierre Bourdieu, « A scholarship with committment », *revue Agone*, 23 | 2000, [En ligne], mis en ligne le 04 mai 2010. URL : <http://revueagone.revues.org/821>. Consulté le 10 mars 2011.

6. *Ibid.*

doit s'inscrire dans l'histoire collective de façon à tirer profit des acquis du passé, qu'ils soient scientifiques, culturels ou artistiques. C'est ainsi qu'elle sera le mieux préparée à s'adapter aux évolutions futures de la société.

Quant à l'élitisme républicain, il ne doit pas être considéré comme un couperet, instrument d'une sélection impitoyable. C'est un encouragement, adressé à chacun, à « développer toute l'étendue des talents qu'il a reçus de la nature »⁷, sans pour cela pratiquer un acharnement intellectuel qui chercherait à imposer à trop d'enfants un savoir pour lequel ils ne présentent aucune disposition ou ne manifestent aucun intérêt. C'est aussi une éducation à la responsabilité de l'élève dans ses choix d'orientation. L'élitisme républicain est donc le principe régulateur d'une institution dont l'ambition est de contribuer à la prospérité collective en donnant à chacun, sans distinction de sexe, d'origine ou de richesse, la possibilité d'accéder à l'excellence dans la voie qu'il a su choisir avec discernement.

Nous verrons dans le premier chapitre, au travers d'une rapide recension des idées dominantes véhiculées par les médias, que cette conception traditionnelle de l'enseignement est aujourd'hui complètement passée de mode.

La massification, d'abord du collègue dans les années 1970, puis du lycée et enfin de l'université, a été réalisée au mépris de tous les anciens principes républicains. Les traditionalistes qui persistent à les défendre ne sont même plus considérés comme des interlocuteurs respectables. Ils ne méritent que des sarcasmes, car ils n'auraient pas compris que l'époque n'est plus à la valorisation d'un savoir et d'une culture dont l'acquisition nécessite un investissement personnel. La réussite scolaire serait, paraît-il, aujourd'hui un bien de consommation de masse, qui doit s'obtenir sans peine, puisque seul le consommateur est en droit de manifester des exigences. La chasse aux boucs émissaires est donc ouverte en cas d'échec, que celui-ci soit individuel ou collectif. En ce qui concerne le savoir, comme il est, dit-on, à la disposition de tous

7. Marie-Jean-Antoine-Nicolas Caritat, marquis de Condorcet, « Les principes de l'instruction publique ». Discours à l'Assemblée nationale législative, 2 avril 1792. Cité dans *1789, recueil de textes et documents du XVIII^e siècle à nos jours*, Ministère de l'Éducation nationale et Centre National de la Documentation Pédagogique, 1989, p. 139.

grâce aux moteurs de recherche, il serait devenu inutile de gaver les élèves d'abstractions qui les ennuiant. Il faudrait les motiver, *encourager leur créativité* et les garder dans le système jusqu'à ce qu'ils aient assez mûri pour choisir leur orientation et assurer eux-mêmes leur réussite.

Ces injonctions se traduisent en pratique par le maintien des jeunes d'origine populaire dans une misère culturelle si profonde qu'ils sont rapidement disqualifiés dans la course à la réussite : et cela ne semble choquer personne ! Tout se passe comme si les milieux les plus influents de la société se satisfaisaient d'un allègement de la pression scolaire exercée sur leurs enfants, fût-ce au prix d'une baisse générale de niveau, puisque, dans le même temps, ceux-ci sont débarrassés de la concurrence intempestive des enfants issus des classes les moins favorisées.

Le mythe consumériste d'une réussite sans peine pour tous facilite donc surtout les discriminations sociales. Le soutien que lui manifestent des experts reconnus du système éducatif, très attachés à sa démocratisation, n'en est que plus étonnant. Nous lui consacrerons le deuxième chapitre.

Comme toute politique du chiffre, la massification du système éducatif a très rapidement accumulé les effets pervers. Elle s'est construite sur le postulat que les nouveaux élèves pris en charge, d'abord par le collège, puis par le lycée, auraient de grosses difficultés d'adaptation. C'était donc au système dans son ensemble de s'adapter pour assurer leur réussite. Dès le début des années 1970, les changements radicaux de programmes, notamment en français et en mathématiques, et l'importance croissante accordée à la prise en charge pédagogique des enfants ont accrédité l'idée d'un appauvrissement des enseignements, et donc d'une baisse du niveau moyen des élèves⁸. Or, pour certains théoriciens du système éducatif, la massification était (et reste) le seul moyen efficace de le démocratiser. Il leur fallait donc étouffer dans l'œuf ces rumeurs alarmistes, quitte à minimiser l'importance de la

8. Une justification supplémentaire des stratégies familiales, qui en modifiait la nature. Si, quelques années avant, il était simplement de bon ton pour un élève issu de la bonne société d'être latiniste, le choix du latin (ou de l'allemand) permettait désormais de mettre son enfant dans une « bonne » classe, où les enseignements seraient d'un « bon » niveau et lui donneraient de bonnes références culturelles.

culture dans l'éducation des élèves au profit d'une conception très utilitaire de l'enseignement.

Aujourd'hui encore, alors que les signes de dégradation se multiplient, ils s'obstinent à ne mettre en cause l'antienne alarmiste du niveau qui baisse que pour mieux entonner la rengaine lénifiante du niveau qui monte. On s'aperçoit à l'analyse que leurs allégations résultent bien plus d'un *a priori* politique que d'une argumentation scientifique. Pour éviter le risque d'avoir à reconnaître les effets négatifs de la massification et de ses dérives consuméristes sur les acquis scolaires et la valeur des diplômes, ils préfèrent camoufler la réalité derrière des statistiques partielles, donnant ainsi à cette dissimulation une onction scientifique qu'elle ne mérite pas.

Pourtant, en transformant la demande de formation en quête de résultat (diplôme, admission dans une filière sélective ou simplement passage en classe supérieure), le consumérisme exacerbé exerce déjà forcément une pression à la baisse sur les exigences scolaires, pression à laquelle le système est incapable de résister à cause de la politique du chiffre qui lui est imposée. L'analyse des évolutions récentes du système éducatif montre effectivement, comme nous le verrons dans le troisième chapitre, que l'optimisme des partisans de la massification est loin d'être justifié, y compris pour ce qui concerne sa démocratisation.

L'indéniable relâchement des exigences scolaires conduit à une absence de rigueur dans la délivrance des diplômes, dont la valeur intrinsèque ne peut que diminuer. Mais, quand le rejet de tout ce qui pourrait ressembler à de l'élitisme scolaire tourne à la hantise, on peut également observer des effets pervers plus étonnants. Par exemple, officiellement destiné à affaiblir le rôle des mathématiques dans la sélection d'une « élite » scolaire, l'appauvrissement de leur enseignement (diminution des horaires, dégradation des contenus y compris dans l'enseignement de la physique) les a exclusivement cantonnées dans ce rôle d'instrument de sélection. La série S ne prépare plus les élèves à entreprendre des études scientifiques à l'université, ils la choisissent essentiellement pour la liberté d'orientation ultérieure qu'elle leur assure. Les facs de sciences se sont donc vidées et, paradoxalement, la série S elle-même n'est plus aussi attractive que l'étaient les anciennes séries C, D, E.

La dégradation ne touche pas seulement les échelons les plus élevés du système éducatif. Des évaluations de chercheurs que l'on ne peut pas soupçonner d'être à la solde des traditionalistes montrent qu'une détérioration des acquis en mathématiques est déjà manifeste à l'entrée au lycée et mettent en évidence un retard grandissant dans la maîtrise du langage à l'entrée au collège. Ce retard est particulièrement grave, car il n'est compensé, ni au collège ni au lycée, par une pratique assidue de la lecture et une fréquentation suffisante des grandes œuvres littéraires. Sauf cas particulier d'élèves passionnés, seule une forte pression du milieu familial permet de maintenir un bon niveau culturel. L'école participe ainsi activement à la reproduction, et peut-être même à l'aggravation, des inégalités sociales.

L'altération généralisée du système est si flagrante que le conformisme médiatique, soutenu par quelques experts, n'a pu suffire à la dissimuler. Comment se fait-il alors qu'elle ait pu rester officiellement ignorée jusque dans les années récentes⁹ alors que la mode est à un développement de l'évaluation des politiques publiques en vue d'assurer leur efficacité ? L'examen des textes et des rapports officiels, auquel nous consacrerons le quatrième chapitre, montre l'émergence progressive d'une construction idéologique complexe, que j'appellerai *la doctrine des compétences*, dont la *doxa* médiatique n'est qu'une version « grand public » très vulgarisée. Inspirée du management, largement diffusée par l'OCDE¹⁰ et soutenue par toutes les instances européennes, cette doctrine légitime, dans notre pays, l'abandon des principes scolaires républicains hérités des *Lumières* au profit d'une conception beaucoup plus instrumentale, à la fois des enseignements et des savoirs scolaires.

Le modèle traditionnel, centré sur le savoir (libérateur au sens des *Lumières*¹¹), est considéré comme trop rigide, trop sélectif, trop attaché à la culture et à l'abstraction. Il faut désormais assurer la réussite de tous les élèves, encourager leur créativité et les rendre capables

9. Gilles de Robien en 2006 puis, à sa suite, Xavier Darcos ont attribué les échecs de l'école primaire à des excès pédagogiques, mais n'ont pas remis en cause la logique globale de fonctionnement du système éducatif, bien au contraire puisque c'est en conformité avec celle-ci qu'a été parachevée la réforme des universités.

10. Organisation de Coopération et de Développement Économique.

11. Éclairer les futurs citoyens, c'est, selon Condorcet, « empêcher que le savoir de quelques-uns ne se transforme en pouvoir sur les autres ».

d'acquérir tout au long de la vie les « compétences » nécessaires pour s'adapter aux mutations d'un marché de l'emploi toujours plus exigeant. Même si le terme n'a pas de définition précise, particulièrement quand il s'agit d'acquis scolaires¹², il est toujours associé à un « savoir agir ». Par hypothèse, l'acquisition d'une compétence est donc susceptible d'être appréciée par la réalisation de tâches spécifiques : compétence et évaluation forment un couple indissociable.

Mais aussi un couple infernal, car la nouvelle doctrine prône, au nom de l'efficacité, la décomposition des savoirs scolaires en une myriade de micro-compétences évaluables. L'acquisition des automatismes de base (orthographe, grammaire, calcul) est négligée. L'abstraction et la pratique du raisonnement sont considérées comme des obstacles à la réussite. Quant à la notion d'enrichissement culturel, elle est purement et simplement ignorée. L'évaluation prend, en revanche, une dimension obsessionnelle et phagocyte l'enseignement. Le contenu enseigné se racornit ainsi comme une peau de chagrin.

Quand on la confronte à ses prétentions, comme nous le faisons dans le cinquième chapitre, c'est donc sans surprise que la doctrine se révèle totalement inefficace, en contradiction avec sa raison d'être.

Inefficace économiquement malgré sa subordination à la théorie (économique) du capital humain, inefficace pédagogiquement bien qu'elle ait intégré toutes les conceptions et les méthodes de la pédagogie moderne, elle est surtout incapable, contrairement à son objectif affiché, d'assurer une réussite équitable à tous les élèves. Quelque 150 000 jeunes (soit presque 20 % d'une classe d'âge) sortent chaque année du système éducatif sans aucun diplôme, et ils sont majoritairement issus de familles défavorisées. À l'opposé, la dévalorisation des diplômes sur le marché de l'emploi (conséquence de leur inflation) épargne encore majoritairement les enfants des familles aisées. Et cette inflation est particulièrement perverse, car elle permet de dissimuler, derrière une démocratisation de façade, une hiérarchisation ségrégative grandissante des filières scolaires et universitaires.

12. En voici un exemple issu de Xavier Roegiers, *Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, 2^e édition, Bruxelles, De Boeck Université, 2001, p. 66 : « La compétence est la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations-problèmes. »

La diminution des exigences scolaires, allant jusqu'à l'augmentation artificielle des taux de « réussite » à tous les étages du système éducatif, fait accéder aux niveaux supérieurs un plus grand nombre d'enfants de milieux modestes, nourrissant ainsi les statistiques d'une massification qui n'est qu'une démocratisation illusoire. Dès les petites classes, le niveau des résultats scolaires est en effet déjà fortement corrélé au statut social. Comme *rien n'est fait pour compenser le handicap culturel des plus faibles*, les écarts ne cessent de se creuser, par simple effet cumulatif, tout au long de la scolarité obligatoire. Sur cette base, s'enclenche et se développe un processus que la direction statistique du ministère qualifie de *distillation ségrégative* : plus une filière est cotée, plus elle peut résister à la pression du nombre et donc plus elle est socialement sélective.

L'élitisme républicain était sans doute partiellement dénaturé par les inégalités sociales de la réussite scolaire. Mais la dérive inégalitaire que l'on peut observer aujourd'hui va bien au-delà d'un effet pervers (malheureusement sans doute inévitable), dont on doit s'efforcer, par une lutte incessante, de limiter les dégâts. L'évaluation méticuleuse et pléthorique des « compétences » des élèves permet de gonfler artificiellement les taux de réussite. La massification apparaît ainsi comme une simple confirmation statistique des performances de la doctrine, alors qu'elle favorise en réalité une optimisation cynique du rôle de l'école dans la reproduction sociale.

La notion de *compétence scolaire mesurable* est donc au cœur d'une véritable mystification qui a réussi à légitimer, aux yeux de la société, la destruction de l'école républicaine. Mais n'est-elle pas elle-même une mystification ? Malgré (ou à cause de) l'abondante littérature qu'il a suscitée, le concept de compétence reste si protéiforme que toute polémique le concernant est vouée à la stérilité¹³. Mais il n'en est pas de même de sa

13. On peut avoir une idée du flou artistique qui entoure cette notion en consultant, par exemple, le *livret personnel de compétences* qui fait état des connaissances et compétences que doit maîtriser chaque élève à l'issue de la scolarité obligatoire. On y trouve des énoncés aussi vagues que « Résoudre des problèmes relevant des quatre opérations » ou « Se déplacer en s'adaptant à l'environnement » (« compétences » qui doivent être acquises en fin de CM2). Quand il s'agit de connaissances précises, les ambitions sont plus limitées. En fin de CE1, il est seulement exigé des élèves qu'ils puissent « Restituer et utiliser les tables d'addition et de multiplication par 2, 3, 4 et 5 ». La suite peut attendre, elle devra être connue avant la fin du CM2.

mesure, et le concept n'a d'intérêt que s'il est mesurable. Or, quand on analyse, comme nous le faisons dans le sixième et dernier chapitre, les évaluations des compétences scolaires réalisées à l'occasion d'enquêtes officielles, qu'elles soient internationales ou plus spécifiquement françaises, on a bien du mal à discerner ces fameuses compétences.

L'enquête PISA¹⁴ est certainement la plus sophistiquée et la plus rigoureuse des évaluations internationales, mais c'est surtout un véritable emblème de la doctrine des compétences, dont l'ambition avouée est d'exercer une aussi grande influence que possible sur les politiques éducatives des pays participants. Ceux-ci sont en particulier incités à consacrer l'essentiel de la scolarité obligatoire à l'acquisition de compétences utilisables dans la vie courante, et donc à limiter considérablement leurs ambitions intellectuelles¹⁵. Cependant, on cherchera vainement dans les résultats de PISA une décomposition des compétences globales évaluées en une myriade de compétences élémentaires. On y trouve au contraire, dans chaque domaine (*compréhension de l'écrit, culture mathématique, culture scientifique*), une appréciation de ce que l'on pourrait appeler un degré d'intelligence de la vie courante, résultat d'interactions complexes, entre compétences d'une part, et entre ces compétences et les situations envisagées d'autre part. Le niveau élevé de corrélation entre les différents résultats¹⁶ montre même que les compétences globales mises en œuvre dans les trois domaines ont sensiblement la même nature.

Quant aux évaluations nationales, qui s'efforcent avec beaucoup de persévérance de présenter les acquis scolaires des élèves sous la forme d'une juxtaposition de micro-compétences évaluables, elles ne présentent pas entre elles, et c'est un euphémisme, un niveau de cohérence très élevé¹⁷. Leur fiabilité est donc très loin d'être assurée. Pour certaines des « compétences » évaluées, l'emphase de la

14. Programme for International Student Assessment.

15. Il n'apparaît plus nécessaire, par exemple, de donner aux élèves de moins de quinze ans un minimum de culture littéraire ou de les initier à la pratique de la démonstration.

16. Les élèves ont approximativement le même niveau de réussite dans les différents domaines.

17. Par exemple : la même année, au même niveau de scolarité et aussi bien en français qu'en mathématiques, la proportion d'élèves en difficulté varie considérablement suivant les évaluations.

définition peine à dissimuler l'indigence du contenu, ce qui laisse déjà à penser que ce type d'évaluations a surtout permis de dissimuler la dégradation continue des savoirs fondamentaux. Mais c'est dans leur ensemble que les « compétences » évaluées sont douteuses, comme le montre une analyse des corrélations entre items menée par des chercheurs irrécusables à partir de l'évaluation réalisée à l'entrée en sixième en 2002. Il en ressort au contraire que les facteurs les plus explicatifs de la réussite des élèves sont à chercher du côté de ces objectifs traditionnels que sont la maîtrise de l'orthographe, de la grammaire et du calcul, maîtrise qui passe par l'acquisition des automatismes de base dans ces trois domaines.

Nous voilà bien loin du discours idéologique dominant. Non seulement la mise en œuvre de la doctrine se révèle catastrophique dans ses résultats alors qu'elle se prétend salvatrice, mais la notion de compétence mesurable sur laquelle elle repose ne correspond à aucune réalité tangible.

La conclusion générale est donc assez évidente : cette doctrine n'est qu'une imposture. Reste à comprendre comment, deux siècles après les *Lumières*, la société française a pu tomber dans un tel degré d'obscurantisme. C'est sans doute, comme le dit caricaturalement Bourdieu à propos de l'ensemble de l'idéologie néolibérale, qu'au XVIII^e siècle « ils avaient affaire à des curés abrutis, qui racontaient des sornettes. Nous, nous avons affaire à des gens qui se recommandent de la raison. »¹⁸ Ils bénéficient du soutien actif de grands mouvements politiques et syndicaux d'obédiences diverses, ainsi que d'universitaires influents, et ils ont réussi à endormir les classes moyennes en les persuadant que la doctrine servait leurs intérêts. Le réveil risque d'être douloureux, mais ce sont surtout les catégories les plus populaires qui sont déjà, et seront encore plus demain, les grandes perdantes. « Alors on ne peut vraiment pas se taire, on ne peut pas. »¹⁹

18. Pierre Bourdieu, Propos recueillis par Isabelle Rüf pour la Radio Suisse Romande en janvier 1999, « À propos de *La Domination masculine* », *Revue Agone*, 28 | 2003, [En ligne], mis en ligne le 16 avril 2005. URL : <http://revueagone.revues.org/397>. Consulté le 9 mars 2011.

19. *Ibid.*

Exemples de « réactions » à la doctrine dominante

Ouvrages

Liste non exhaustive. J'ai choisi, parmi les auteurs que j'ai lus, ceux qui m'ont le plus intéressé, même si je ne partage pas toujours leurs opinions. Je ne mentionne d'autre part qu'un seul titre, particulièrement significatif, par auteur.

Nathalie Bulle, *L'école et son double*, Hermann, Paris, 2009.

Rachel Boutonnet, *Journal d'une institutrice clandestine*, Ramsey, Paris, 2003.

Jean-Paul Brighelli, *La fabrique du crétin*, Jean-Claude Gawsewitch Éditeur, Paris, 2005.

Alain Finkielkraut (sous la dir. de), *La Querelle de l'école*, Stock, Paris, 2007.

Marcel Gauchet, Marie-Claude Blais et Dominique Ottavi *Les Conditions de l'éducation*, Stock, Paris, 2008.

Denis Kambouchner, *Une école contre l'autre*, Puf, Paris, 2000.

Marc Le Bris, *Et vos enfants ne sauront pas lire... ni compter*, Stock, Paris, 2004.

Jean-Claude Michea, *L'Enseignement de l'ignorance et ses conditions modernes*, Climats, Paris, 1999.

Jean-Claude Milner, *De l'école*, Le Seuil, Paris, 1984.

Natacha Polony, *École : le pire est de plus en plus sûr*, Éditions Mille et une nuits, Paris, 2011.

Sites

Groupe de réflexion interdisciplinaire sur les programmes : <http://www.slecc.fr/GRIP.htm>

Sauver les lettres : <http://www.sauv.net/>

Site de Michel Delord : <http://michel.delord.free.fr/>

Blog de Marcel Gauchet : <http://gauchet.blogspot.com/>

Blog de Natacha Polony : <http://blog.lefigaro.fr/education/natacha-polony.html>

Une mention particulière

Pour cette référence en matière éducative qu'est la philosophe Hannah Arendt. S'en réclament, en particulier, deux philosophes français, Alain Finkielkraut et Marcel Gauchet, qui s'élèvent avec force contre les dérives modernistes de l'école. Bien qu'il soit composé de huit essais écrits avant 1968, le livre d'Hannah Arendt intitulé *La crise de la culture* reste d'une étonnante actualité.

Hannah Arendt, *La crise de la culture*, Gallimard, coll. « Folio essais », Paris, 1972.