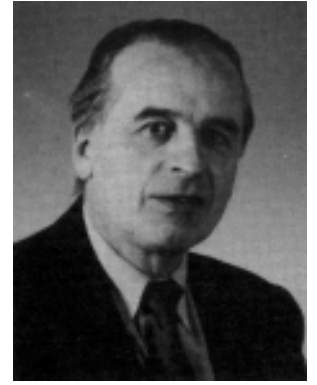


Éloge de l'étude et des institutions d'étude *



Antoine Prost

Professeur

Université Paris I et Institut d'Études Politiques

« Étudier est la seule façon d'apprendre ». Et pourtant l'étude occupe de moins en moins de place dans les études. Au delà de la constatation, des pistes pour l'action qui passent par l'exercice de l'autorité, la relation maître-élèves et les productions symboliques des institutions d'étude.

Permettez-moi d'abord de vous remercier très chaleureusement de m'avoir invité à votre colloque annuel. Cela m'a permis de prendre une connaissance concrète des problèmes pédagogiques que vous rencontrez, et surtout du foisonnement d'innovations et de recherches par lesquelles vous leur faites face. Je me sens en profond accord avec la démarche que vous adoptez naturellement et qui, ailleurs, est souvent contestée.

Le thème du colloque était : « étudier au collégial ». Un verbe : étudier, et une détermination : le collégial, qui désigne à la fois un lieu, un âge, une organisation des études, bref, une institution. Je m'interrogerai donc sur l'étude et sur les institutions qui ont pour fin les études.

CE QU'ÉTUDIER VEUT DIRE

Dans sa formulation même, l'intitulé de votre colloque est une prise de position, au sens propre du terme : vous avez choisi un point de vue, un angle d'attaque, à partir duquel engager la réflexion sur le collégial. Et même s'il se donne pour évident, ce choix n'est pas innocent.

Étudier n'est pas enseigner

Vous auriez pu, en effet, choisir un thème alternatif : « enseigner au collégial », qui aurait été bien différent. Les deux verbes n'acceptent pas les mêmes sujets : les professeurs enseignent, les élèves étudient. S'interroger sur l'étude, c'est donc s'interroger sur le travail des élèves plutôt que des maîtres. Mais la différence est plus profonde : l'enseignement est une action du professeur en direction de l'élève, l'étude n'est pas une action de l'élève en

direction du professeur. L'étude n'est pas le symétrique de l'enseignement.

En fait, l'étude est un travail que les élèves accomplissent sur eux-mêmes. Ils en sont à la fois le sujet et l'objet. Par ce travail, ils se développent, ils s'instruisent, ils se forment, bref ils accroissent leur propre valeur.

Insister sur l'étude, sur sa nécessité, c'est se placer au cœur d'une tradition humaniste essentielle à notre civilisation. Il y a là une justification fondamentale, d'ordre éthique : l'étude renvoie à une certaine idée de l'homme, qu'incarnait par exemple l'ascétisme chrétien, quête de perfection par une maîtrise continue de soi, mais que partage tout autant, avec d'autres références, le syndicalisme révolutionnaire français, voire l'anarchisme. Pelloutier, un grand militant ouvrier mort en 1901, écrivait : « Le dévouement d'un homme vaut ce que vaut cet homme. Pour se dévouer utilement, il faut d'abord avoir agi vigoureusement sur soi-même ». Et il définissait l'anarchisme, « tout simplement », comme « l'art de se cultiver et de cultiver suffisamment les autres pour que les hommes puissent se gouverner et jouir eux-mêmes ». Notre civilisation magnifie l'homme en tant qu'il est capable de se produire lui-même.

La priorité donnée à l'étude ne se justifie pas seulement par ces raisons éthiques. Elle répond aussi à une nécessité plus pragmatique, à un constat auquel seuls échappent ceux qui n'interrogent pas leurs élèves : c'est qu'étudier est la seule façon d'apprendre. Face à ceux qui donnent la priorité à l'enseignement, on ne peut que rappeler l'impuissance radicale du cours le plus parfait s'il n'est ensuite le support d'une étude, d'un travail de l'élève. Le philosophe Alain a développé ce thème évident en des termes définitifs : « Les cours magistraux sont temps perdu. Les notes prises ne servent jamais. J'ai remarqué qu'à la caserne on n'explique pas seulement en style clair ce que c'est qu'un fusil ; mais chacun est invité à démonter et à remonter le fusil en disant les mêmes mots que le maître ; et celui qui n'aura pas fait et refait, dit et redit, et plus de vingt fois, ne saura pas ce que c'est qu'un fusil ; *il aura seulement le souvenir d'avoir entendu un discours de quelqu'un qui savait* » (c'est moi qui souligne).

Le rôle du maître est d'organiser ce travail, de le nourrir, de lui fournir des matériaux. De l'évaluer aussi. Bref, le maître est le responsable du *ratio studiorum*, pour emprunter aux jésuites le très beau titre de leur premier manuel de pédagogie (1599) : la raison des études, leur ordre, leur logique, leur organisation, leur

* Conférence de clôture du 11^e colloque de l'AQPC, *Étudier au collégial : une réalité diversifiée*, tenu à Sherbrooke les 5, 6 et 7 juin 1991.

*Insister sur l'étude,
sur sa nécessité, c'est se placer
au cœur d'une tradition humaniste
essentielle à notre civilisation*

progression et leurs priorités.

Par une déviation dont il serait intéressant de faire l'histoire, cette démarche fondamentale, car fondatrice, a été récusée en France, où l'enseignement semble plus important que l'étude. Dès qu'une discussion s'engage sur ce thème, on voit fleurir l'opposition des élèves et des savoirs, opposition d'ailleurs surprenante, car élève fait pendant à professeur plutôt qu'à savoir. Ceux qui insistent sur le travail indispensable de l'élève et s'interrogent donc sur ses intérêts, ses motivations, ou préconisent des méthodes actives, sont aussitôt accusés de laxisme et soupçonnés de vouloir transformer l'école en colonie de vacances et le professeur en animateur. Pour mieux asseoir la supériorité de l'enseignement, ils réduisent au statut de récréation tout ce qui n'est pas cours. C'est ainsi que Jean Zay, le ministre du Front populaire, le promoteur des classes nouvelles et des activités dirigées, s'est vu reprocher de vouloir transformer le ministère de l'Éducation nationale en ministère de la récréation nationale, et qu'en 1984, Jean-Pierre Chevènement, après Alain Savary et la rénovation des collèges, a été salué comme celui qui avait sifflé la fin de la récréation.

L'étude comme travail

Il est pourtant évident que l'étude est travail. Comme le cours, elle s'oppose à la récréation. Rien ne le manifeste mieux qu'un inventaire des lieux traditionnels du collège.

En dehors des dortoirs, des réfectoires et de la chapelle, les collèges du siècle dernier connaissaient en effet trois types de lieux distincts : les salles de classe, les études et les cours et préaux. Les études ont disparu, car la fin des internats les rendait moins nécessaires tandis que la croissance des effectifs invitait à les transformer en salles de cours. Le seul lieu d'étude qui subsiste actuellement est la bibliothèque. Encore est-ce, dans les lycées français, qui en étaient généralement dépourvus, une création récente, puisqu'il a fallu attendre le rapport Joxe (1972) pour voir officiellement affirmée la nécessité de Centres de documentation et d'information.

La disparition d'un lieu propre, assigné à l'étude, accompagne la réduction du temps qui lui est accordé. Hier majoritaire dans l'horaire hebdomadaire, il est aujourd'hui très limité et chassé en dehors de l'horaire officiel. On est passé d'un partage du temps en trois parties : étude, cours, loisir, à un partage en deux parties : cours et loisir.

Mais l'étude est du même côté que le cours : elle se fait à l'intérieur du collège, dans des lieux clos, austères, alors que la cour extérieure, ouverte, est le lieu affecté au loisir. Le temps de l'étude est un temps sérieux, contenu, tendu, intense : il faut laisser à la porte de l'étude la distraction, la rêverie, la futilité. Par opposition, le temps de la récréation est un temps libre, c'est celui de la

détente, précisément, de l'explosion parfois, mais aussi celui des amis, de la famille, de la vie domestique et de l'affectivité. Bref, l'étude, comme le cours, se range du côté du principe de réalité, et non du principe de plaisir.

Reste évidemment à traiter le problème de l'articulation de l'étude et du cours.

Étudier n'est pas apprendre

On propose parfois le modèle de l'apprentissage (intellectuel) pour définir le rapport respectif de l'étude et du cours. Celui-ci devient un temps d'explication et d'évaluation, dans un processus d'entraînement.

Cette conception présente une part de vérité : le maître est en effet, par certains aspects, un maître d'apprentissage, qui montre la bonne démarche et rectifie la mauvaise. On peut ainsi souligner le caractère nécessairement ordonné, méthodique, planifié, voire systématique, de l'étude. Dans cette direction, on tendra vers des formes plus ou moins programmées d'enseignement, voire à l'enseignement assisté par ordinateur, ou à certaines formes de didactique. Il y a là une orientation dont la fécondité et l'intérêt ne sont plus à démontrer.

Il faut pourtant souligner le risque d'une telle démarche : ramener l'étude à un apprentissage constitue une réduction inacceptable, pour deux raisons.

*La disparition d'un lieu propre,
assigné à l'étude,
accompagne la réduction du temps
qui lui est accordé*

La première est la limite même du behaviorisme comme théorie psychologique. Cette conception de l'apprentissage renvoie en effet au behaviorisme des psychologues américains, qui réduisent la formation à une sorte d'entraînement systématique, pour ne pas dire de dressage : on présente au sujet une suite de stimuli qui entraînent des réponses consolidées par la répétition en *skills*, en « habiletés », bien que, dans le sens où vous l'employez, ce terme désigne un peu plus. L'armée américaine a beaucoup systématisé ces formes de *training*, l'industrie l'a suivie et les pédagogues s'en inspirent.

Que de tels apprentissages soient efficaces est incontestable. Mais ils ne le sont pas uniformément dans tous les domaines. Il faut s'interroger sur les conditions de validité et de légitimité de l'apprentissage. Sans doute devrait-on distinguer des domaines où le training est valable (apprendre à utiliser un logiciel, par exemple), et d'autres où il devient radicalement insuffisant (apprendre à programmer). Ainsi il est clair que, dans l'habileté du chirurgien, à côté d'un entraînement qui rend presque automatiques certains gestes, entre en compte une capacité de diagnostic et de décision qui suppose une compréhension véritable et un raisonnement complexe, malgré sa rapidité. Il est des connaissances qu'on doit pouvoir utiliser de façon quasi mécanique, et

d'autres qui supposent une intelligence des raisons et des causes que l'apprentissage au sens behavioriste est incapable de former.

En second lieu, cette réduction de la formation à l'apprentissage, qui permet dans certains domaines une meilleure efficacité, et une efficacité plus facile à évaluer, risque de manquer l'essentiel. Une juxtaposition d'apprentissages, est-ce encore une formation, au sens véritable et ambitieux du terme ? Le problème est ici celui du lien entre les acquisitions scolaires, de la synthèse, du sens. Bref, de la culture. L'étude me paraît plus ambitieuse que l'apprentissage : elle ne se satisfait pas d'habiletés (même si elle les reconnaît nécessaires) mais vise de vrais savoirs et une vraie culture. Je me sens sur ce point en profond accord avec ce que disait ici même avant-hier Pierre Lucier : l'étude, à la fois le chemin et le but, le moyen et la fin. L'étude, comme sagesse par delà les savoirs.

Là réside, me semble-t-il, la justification du cours, pourvu que l'étude conduise l'élève à se l'approprier. Le rôle du professeur n'est pas seulement celui d'un « maître d'étude » ; il ne se réduit pas à diriger, organiser et évaluer les apprentissages. Il est aussi d'ouvrir les horizons, d'éclairer, d'éveiller, d'enrichir, de faire réfléchir. De déranger parfois, mais aussi d'entraîner. Il est l'intermédiaire, le médiateur nécessaire, parce que vivant. Sinon, l'on pourrait se contenter de livres : le livre, lui aussi, est un médiateur entre l'élève et la culture, mais un médiateur théorique, froid, impersonnel, austère, et qui met rarement en marche les lecteurs. La comparaison s'impose avec la découverte d'une ville : on peut, comme les touristes, s'aider d'un livre. Être guidé par un habitant est tout autre chose et c'est la meilleure façon de comprendre comment vit cette ville, et ce qu'elle représente pour ses habitants. La différence entre l'autodidacte et l'homme cultivé tient à ce que le premier connaît par les livres, tandis que le second a eu des maîtres pour donner sens aux connaissances.

CRISE DE L'ÉTUDE ET CRISE DES INSTITUTIONS D'ÉTUDE

Pas d'étude sans institution d'étude

L'analyse de l'étude qui vient d'être présentée demeure incomplète. Elle n'a pas pris en compte, en effet, le caractère collectif et institutionnalisé de l'étude.

Caractère collectif tout d'abord : l'étude, comme action individuelle, s'inscrit toujours dans un cadre collectif, les élèves sont toujours plusieurs à étudier individuellement les mêmes choses. L'étude, comme processus producteur de sagesse et de culture, appelle toujours des interactions multiples entre domaines et disciplines diverses et entre maîtres. On n'apprend pas tout d'un seul maître : il en faut plusieurs, auxquels on est redevable d'approfondissements successifs, comme les musiciens le savent bien.

Caractère institutionnalisé ensuite : l'étude a lieu parce que la société l'organise dans des institutions spécialisées. La société pousse les jeunes à étudier ; elle les y contraint ; elle les convoque par toute une série de pressions, dont les obligations légales ne sont que les plus apparentes, mais pas toujours les plus efficaces. Elle définit les apprentissages communs par des programmes. Elle met en face d'eux des maîtres. Contrairement à l'illusion pédagogique qui valorise le contact interpersonnel entre le maître et ses élèves et fait semblant de croire que tout se joue à ce niveau, illusion professionnelle qui n'est pas dépourvue de sens, rien ne

On n'apprend pas tout d'un seul maître : il en faut plusieurs, auxquels on est redevable d'approfondissements successifs, comme les musiciens le savent bien

se passerait si une institution ne convoquait à la fois les élèves et les maîtres à des heures déterminées, dans des lieux déterminés, pour accomplir des tâches pédagogiques déterminées. Les maîtres ont tendance à penser que leurs élèves étudient parce qu'ils sont eux, de bons maîtres, qui « ont le contact » : la vérité est qu'ils n'auraient pas d'élèves si la société n'avait créé une institution qui leur en donne.

On touche là au paradoxe central de l'étude, comme travail personnel qui n'est jamais le fait d'un individu totalement libre de l'entreprendre. Les élèves n'ont pas décidé d'étudier avec tel ou tel maître : la société les contraint à étudier et l'institution leur donne des maîtres pour cela. Pourtant, ce travail auquel les élèves sont assujettis doit être personnel pour être efficace. L'étude personnelle, produit d'une contrainte sociale ; travail de soi-même sur soi imposé par la société...

Énoncer ce paradoxe, c'est mettre en lumière la fonction propre de l'institution, qui est d'obtenir de ceux qu'elle encadre qu'ils intériorisent les contraintes sociales. L'institution, au sens durkheimien, est un ensemble de contraintes, de normes, de rites qui s'imposent aux individus. La force même de l'institution est de ne pas avoir besoin de la force pour imposer du dehors aux individus ses règles de fonctionnement, mais de les leur faire admettre et respecter comme si elles allaient d'elles-mêmes. L'institution transforme les contraintes sociales en évidences. Ainsi en est-il, par exemple, du silence dans les bibliothèques : le jour où l'on devra instituer des surveillants et des sanctions pour imposer le silence, l'institution bibliothèque sera bien malade.

La crise des institutions d'étude

Le propre de l'institution d'étude, son efficace, était d'obtenir des élèves, sans recourir à des contraintes externes, des comportements personnels d'étude. À partir du moment où l'élève ne comprend plus ce qu'étudier veut dire, où il pose la question, où il discute la justification de l'étude, l'institution a perdu son efficace. Elle est en crise, et c'est ce qui se passe aujourd'hui.

La fin de l'intimidation est une première raison de cette crise. Les institutions d'étude reposaient sur des mécanismes d'intimidation : lieux à part, retranchés, cernés par une clôture analogue à celle des monastères, leur architecture même en disait le caractère ascétique, et presque sacré. Y pénétrer était entré dans une sorte de sanctuaire, où des choses précieuses étaient rendues accessibles à une minorité de privilégiés : étudier en ces lieux semblait aussi naturel que de se taire dans une salle de concert quand les lumières s'éteignent. Mais l'intimidation n'a pas d'effet dès lors que la société de consommation dévalorise l'ascèse, le détour, et que la minorité d'élus est remplacée par une société de masse.

L'entrée des institutions d'étude dans une société de consommation qui est aussi une société de masse n'altère pas seulement l'intimidation par laquelle ces institutions imposaient leurs règles comme des évidences ; plus profondément, elle les soumet à une contestation radicale de leurs valeurs fondatrices. Cette contestation est triple.

L'utilitarisme ambiant discrédite d'abord une certaine culture humaniste. Gouvernants, parents et élèves demandent à l'école des savoirs qui servent et qui permettent d'obtenir du travail, de préférence bien rémunéré. Ils ne sont guère partisans de s'encombrer de savoirs inutiles, qui ne donnent pas d'arme sur le marché du travail, comme la littérature ou la philosophie.

La valorisation de la rapidité discrédite ensuite les pratiques de détour : on veut des résultats immédiats. L'étude est un temps apparemment retranché et inutile, où l'on met en place progressivement des bases, des fondements, dont l'utilité ne se découvrira que plus tard. La culture est détour, et on ne peut l'acheter à crédit.

Enfin, et plus profondément, **l'individualisme** actuel mine le fondement même de l'étude. Pour admettre qu'il soit nécessaire d'étudier, il faut penser qu'il existe des choses à étudier, qu'on s'enrichira, qu'on apprendra en écoutant des maîtres ou en lisant des livres. L'étude repose sur la conscience par l'élève d'un écart, d'une distance entre ce qu'il est et ce qu'il peut devenir, et le désir d'étude est d'autant plus grand que cette distance est plus forte. Cela suppose que l'élève se perçoive comme relativement « pauvre », et qu'il ait conscience d'une « richesse », sinon d'un trésor, dont d'autres sont dépositaires.

Or l'individualisme actuel donne à croire que toute pensée ou disant telle vaut une autre pensée. Le journalisme véhicule cette conviction dans sa pratique naïve du débat, où l'on voit par exemple se succéder à la télévision sur le même plan un adversaire et un partisan de l'astrologie. Il y a là une part d'indifférentisme inhérent à toute société pluraliste et tolérante. Mais c'est aussi un effet pervers de pratiques pédagogiques pleines de bonnes intentions. Pour amener les élèves à s'approprier ce qu'ils étudient, nous leur demandons volontiers de dire ce qu'ils pensent personnellement des textes que nous leur donnons à lire, alors même qu'ils les dépassent, et que nous devrions nous tenir pour heureux qu'ils les comprennent, sans leur demander en outre de les discuter. Ce qui donne des propos d'élèves tels que : « J'ai bien le droit de ne pas être d'accord avec Descartes », qui devraient faire bondir les professeurs, tant ils sont énormes de prétention. Mais pourquoi étudier Descartes, si mes propos valent les siens ? L'individualisme et l'indifférentisme sapent les raisons même d'étudier.

Dès lors que les institutions d'étude perdent leur efficacité, la question se pose de les reconstruire, et c'est, me semble-t-il, l'un des problèmes majeurs du temps présent. Faire l'éloge de l'étude, c'est affirmer la nécessité de reconstruire, ou de consolider, les institutions d'étude. Tâche plus facile à identifier qu'à accomplir.

RECONSTRUIRE LES INSTITUTIONS D'ÉTUDE

Tout le monde sent bien, dans les lycées français comme dans les cégeps, la nécessité de reconstruire ou de consolider les structures collectives : la cohésion entre professeurs, entre professeurs

et administration ou services sociaux etc. Le problème est que certaines des logiques dont on peut s'inspirer pour le faire risquent d'être en contradiction avec la fonction même d'une institution d'étude.

La logique de l'entreprise

La première logique qu'on pourrait être tenté de suivre est celle de l'entreprise. Elle voit dans une insuffisante rationalisation la cause des dysfonctionnements actuels. L'amélioration est donc recherchée dans une meilleure décomposition des apprentissages en unités élémentaires, dans un agencement plus rigoureux des séquences, dans une évaluation plus méthodique à chaque étape. Bref, pour produire des élèves mieux formés, on prend pour modèle l'ingénieur.

Cette démarche a beaucoup pour séduire et elle constitue un indéniable progrès. En effet, on a beaucoup trop improvisé en matière d'éducation. On a même érigé en doctrine le refus de rationaliser ; enseigner était un art trop subtil pour qu'on cherche à lui donner des règles. Quant aux élèves, leur réussite était imputée à leurs dons, à leur talent ou à leur vocation, ce qui dispensait d'en analyser les causes et les modalités. Face à cette conception qui fait de l'enseignement une mystérieuse alchimie produite par la rencontre du maître et des élèves, face à ce refus de le soumettre à un examen rationnel et systématique, il faut dire la nécessité d'un discours de la méthode. Le modèle de l'ingénieur, celui de l'analyse, de la décomposition, de l'évaluation et de la recombinaison répond au souci de sortir de l'ineffable pour améliorer effectivement l'efficacité de l'enseignement. On ne voit pas pourquoi, de toutes les activités humaines, l'enseignement seul échapperait à une démarche à laquelle s'est pliée par exemple la médecine.

D'autant que cette démarche est celle même de la recherche scientifique et que la recherche est dans tous les domaines la clef de l'innovation féconde. Isoler des variables explicatives et des variables dépendantes, identifier des régularités, bref, poser scientifiquement le problème de l'enseignement, c'est prendre les bons moyens pour le résoudre.

Par là même, cette démarche apparaît pleinement légitime dans notre champ culturel. En dehors des milieux de l'enseignement, il est facile de faire comprendre et de faire admettre le bien-fondé d'une entreprise qui se donne pour aussi rigoureuse et scientifique. S'engager dans cette direction, c'est se placer sous le signe de la modernité.

Et pourtant, la logique de l'ingénieur est profondément inadaptée, et c'est seulement par analogie qu'on peut l'appliquer à l'enseignement. L'étude, en effet, n'est pas un processus de production ; l'action éducative ne se déroule pas suivant un schéma linéaire, du type : analyse du problème, identification des facteurs explicatifs, inventaire des transformations possibles, définition de la solution, application et résultat. L'enseignement ne relève pas du royaume de la mécanique. Pas plus que la médecine, et c'est seulement par analogie que les médecins analysent le fonctionnement d'un organe comme s'il s'agissait d'un mécanisme. À plus forte raison l'enseignement : trop de variables interviennent, et des variables trop complexes, liées aux personnes et à leur affectivité, pour que le modèle de l'ingénieur puisse être pleinement pertinent. C'est le point faible des didactiques : la didactique des

*Jamais le cégep ou le lycée
ne seront des usines à savoir :
personne n'est capable
de produire, au sens strict,
des élèves formés*

mathématiques analyse avec une grande finesse la façon dont les élèves problématisent un énoncé, mais, dans le concret des classes, beaucoup se joue sur les rapports affectifs qu'ils entretiennent avec la discipline et avec le professeur qui l'enseigne...

La logique de l'ingénieur souffre d'une seconde insuffisance : elle suppose la maîtrise du temps. Or, quels que soient ses efforts, le pédagogue n'est jamais totalement maître du temps. L'éducation se déploie simultanément sur plusieurs registres temporels, dont aucun n'est pleinement maîtrisable. Du temps court nécessaire à la compréhension immédiate de l'enseignement, au temps long de la formation globale, avec ses périodes de latence, en passant par le temps intermédiaire de l'assimilation et des apprentissages, aucun n'est strictement prévisible. À l'impossibilité de maîtriser le temps pour chaque élève, s'ajoute l'impossibilité plus grande encore de la maîtriser pour la classe entière. Comment, dans ces conditions, le modèle de l'ingénieur serait-il pertinent ?

D'autant qu'il tend à chasser l'étudiant du processus même d'éducation, ce qui constitue une troisième insuffisance, sans doute la plus radicale. La logique de la production assigne à l'élève la place de l'objet produit par l'action d'opérateurs armés d'outils efficaces. Il est traité en objet dont des experts ont étudié les propriétés et analysé les constituants. Le risque est grand qu'il ne se sente exclu et qu'il ne refuse d'entrer dans un processus admirablement conçu pour sa meilleure formation possible, mais en dehors de lui. Jamais le cégep ou le lycée ne seront des usines à savoir : personne n'est capable de produire, au sens strict du terme, des élèves formés. Parce que l'étude est fondamentalement une action de soi-même sur soi, la logique de l'entreprise ne saurait être la sienne.

La logique de la famille

Un second modèle, très différent, prend au contraire pleinement en compte l'étudiant comme sujet, son affectivité, ses motivations. Il propose de le placer dans un réseau très dense et très chaleureux de relations. On répond à son indifférence, à ses résistances, par une prise en charge plus grande. À la limite, on le nurse, on le maternelle. Le calcul, plus ou moins inconscient, est qu'il finira bien par se sentir obligé de répondre à l'investissement personnel de ses maîtres, de les « payer » en quelque sorte, en leur donnant ce qu'ils attendent : son attention, son travail, son étude.

Pour que ce modèle fonctionne, il faut un climat d'ensemble, une ambiance, une atmosphère qui engendrent une dynamique. Il faut créer un groupe chaleureux, qui ait conscience de son identité, de sa force. La vie scolaire prend alors une importance nouvelle : les fêtes, les réjouissances collectives remplissent une fonction essentielle de structuration, d'affirmation symbolique du groupe et

de l'institution. L'autorité doit s'exercer de façon personnelle et non suivant les normes froides d'une bureaucratie : la transgression est rupture d'une solidarité chaleureuse et non infraction au règlement. C'est un modèle familial, ou, si l'on préfère, amical et convivial.

La force de ce modèle est de bien prendre en compte une attente essentielle des élèves, attente que méconnaît délibérément une institution impersonnelle comme le lycée français. Les élèves veulent être traités comme des personnes, toutes différentes ; ils veulent être connus et reconnus ; ils revendiquent leur identité propre, différente de toutes les autres. L'individualisme de la société moderne conforte cette revendication et lui confère une légitimité forte. Assurément, il y a là un puissant facteur de motivation des élèves.

On ne saurait pourtant reconstruire ou consolider l'institution scolaire à partir de ce modèle domestique : il est, lui aussi, inadéquat.

En premier lieu, sa validité est limitée à la sphère privée. L'investissement affectif est le propre de la famille, des relations d'amitié. La sphère publique s'organise suivant d'autres modalités. Il est vrai qu'au XIX^e siècle, par exemple, les choses étaient moins claires et les frontières moins nettes. L'usine, par exemple, n'était pas très différente de la famille, et le rapport patron/ouvrier empruntait de nombreux traits au rapport maître/serviteur de la sphère domestique. Mais le progrès social a consisté à soumettre la sphère publique à des règles qui lui soient propres. C'est ainsi que le paternalisme, qui caractérisait autrefois le « bon » patron, est aujourd'hui critiqué et dénoncé comme une forme plus subtile d'asservissement. À la rigueur, on pourrait conserver au modèle domestique une certaine validité si les établissements étaient encore des lieux de vie au sens plein du terme. Mais avec la généralisation de l'externat, cette justification a disparu.

Appliquer la logique de la famille à l'éducation, où elle n'est plus valide, c'est du fait même aller au-devant de dangers évidents. Il y a là une seconde critique. Miser sur l'intensité des relations affectives entre maîtres et élèves, c'est surcharger la relation pédagogique et la placer dans un cadre potentiellement tumultueux, où les haines et les affections intenses peuvent s'épanouir, avec leur cortège d'angoisse, d'exaltation, de conflits et de dépendances. L'étude demande plus de sérénité, plus de distance.

Enfin, le modèle domestique n'est pas pleinement efficace. On notait, dans un atelier auquel j'ai participé, la nécessité, pour faire progresser les étudiants, d'évaluer leurs travaux en fonction du résultat obtenu et non de l'effort consenti. La remarque est judicieuse : elle signale l'importance pédagogique de la démarche qui invite l'étudiant à sortir de sa subjectivité pour se placer sur un autre plan, ce qui est très exactement passer de la sphère privée, où compte l'investissement personnel, à la sphère publique, où valent des normes impersonnelles.

Le modèle de la famille ne convient donc pas davantage que celui de l'entreprise aux institutions d'étude : ce n'est ni en appliquant la logique de l'ingénieur ni la logique domestique que l'on pourra les reconstruire ou les consolider. Il faut inventer une logique spécifique, suivre un modèle particulier. À quels traits doit-il répondre ?

Éléments d'une logique spécifique

Les institutions d'étude, telles qu'elles fonctionnent aujourd'hui, présentent déjà quelques caractères qui méritent attention et pourraient être soulignés.

L'autorité

En premier lieu, l'autorité ne s'y exerce pas suivant les mêmes règles que dans d'autres institutions. Manifestement, ce ne sont pas des institutions hiérarchiques bâties sur le modèle de l'armée ou des bureaucraties. L'autorité n'y provient pas davantage du charisme des personnes : même si l'ascendant de certains enseignants est incontestable, les institutions d'étude ne reposent pas sur un principe charismatique. Enfin, malgré le professionnalisme des enseignants, leur point de vue ne s'impose pas comme celui de l'expert dans d'autres champs ; pour prévaloir, il suppose des discussions parfois longues, tant de la part des collègues que des étudiants. L'importance des débats, la place qu'ils tiennent, le refus qu'opposent les enseignants en préalable à tout changement, marquent bien que la décision suppose ici un consensus minimum, fondé sur des raisons. C'est d'ailleurs un mode de fonctionnement cohérent avec la nature même de l'étude : ce qui est vrai n'a rien à craindre d'être soumis à la discussion.

De ce point de vue, l'approche-programme revêt une double signification. Comme moyen d'atteindre un objectif, comme démarche, elle atteste que ceux qui la pratiquent croient à la fécondité du débat. Comme objectif, comme finalité, elle vise une meilleure cohésion de l'enseignement, par la mise en cohérence des objectifs partiels de chacun. Elle s'inscrit exactement, à ce double titre, dans les procédures caractéristiques d'une institution d'étude.

On peut généraliser le propos et l'étendre aux modalités mêmes de direction des institutions d'étude, au fonctionnement des autorités qui régissent l'enseignement. Le leadership démocratique n'est pas ici légitimé par sa seule efficacité : il est la seule forme d'exercice de l'autorité pertinente par rapport à la fonction et à la nature même d'une institution d'étude. C'est l'un des points sur lesquels la réflexion devrait porter prioritairement, surtout dans les pays comme la France où l'enseignement est d'abord une bureaucratie d'État.

Le rapport maître/élèves

En ce qui concerne le rapport maître/élèves, le contrat pédagogique est l'équivalent du leadership démocratique pour le rapport direction/maîtres. Mais il pose des problèmes plus difficiles.

La question centrale des institutions d'étude aujourd'hui est de savoir comment faire travailler les élèves. La résistance qu'ils opposent est l'un des thèmes centraux du débat pédagogique, le principal sujet de doléances des professeurs. Le seul remède que ceux-ci aient trouvé pour vaincre l'inertie des élèves, ce sont les notes et les examens. Les élèves travaillent pour obtenir des notes et des diplômes, qui constituent en quelque sorte leur salaire. C'est la raison pour laquelle, alors qu'au cours des années soixante j'étais partisan de supprimer le baccalauréat, je ne le suis plus aujourd'hui : je n'ai pas rencontré un seul professeur ou un seul lycéen qui me dise avec conviction que les élèves continueraient à travailler si la sanction du baccalauréat venait à disparaître.

Aucun pédagogue ne saurait pourtant se satisfaire d'une évaluation externe de la performance. Ce mode de fonctionnement est en effet radicalement vicié, en ce qu'il permet précisément de faire l'économie d'une adhésion des élèves à l'étude elle-même. D'où l'éloge de l'auto-évaluation, de l'évaluation formative, que j'ai entendu dans les ateliers de ce colloque, et auquel je souscris sans réserve.

Malheureusement, ce propos reste trop souvent théorique. L'auto-évaluation ne fonctionne de façon satisfaisante que dans les apprentissages les plus behavioristes, pour lesquels on peut établir des référentiels exhaustifs et des grilles d'évaluation utilisables par les élèves. Dès qu'un apprentissage est un peu complexe, dès qu'il met en jeu des valeurs et une culture, les référentiels et les grilles laissent échapper l'essentiel et l'avis du maître qui autorise et qui légitime est irremplaçable.

Entre l'auto-évaluation et l'évaluation par le maître, force est donc de trouver des compromis qui permettent d'obtenir un minimum d'adhésion des élèves. Certes, ces compromis, ces arrangements précaires et instables, sans cesse remis en cause, relèvent du bricolage empirique plus que d'une science pédagogique. Ils paraîtront toujours boiteux, insatisfaisants et fragiles. Mais l'écart entre les objectifs des élèves et ceux des professeurs est tel qu'il est indispensable de chercher à le réduire par un effort d'explicitation sans cesse renouvelé.

Au vrai, la recherche d'un contrat pédagogique est la seule alternative à l'affaiblissement symbolique des institutions d'étude. Dès lors qu'elles ne parviennent plus à rendre évidente la nécessité de l'étude et à l'imposer spontanément aux étudiants, il n'est d'autre issue que de discuter avec eux pour les en convaincre.

La symbolique

Mais peut-être pourrait-on chercher à renforcer l'efficacité symbolique des institutions d'étude ? Il y a là un champ d'intervention auquel nous n'accordons peut-être pas toute l'importance qu'il mérite. Une institution, en effet, ne s'impose pas seulement par sa cohésion interne, par le consensus qui règne en son sein, mais encore par ses productions symboliques : les discours qu'elle tient sur elle-même au corps social, les rites par lesquels elle se célèbre et se donne à voir.

Dans une perspective fonctionnaliste à courte vue, qui se croyait modernisatrice et s'inspirait de la logique de l'ingénieur, les productions symboliques des institutions d'étude ont été souvent

Dès lors que les institutions d'étude ne parviennent plus à rendre évidente la nécessité de l'étude et à l'imposer spontanément aux étudiants, il n'est d'autre issue que de discuter avec eux pour les en convaincre

critiquées et parfois détruites : c'étaient des vieilleries, qui disaient l'incapacité de ces institutions à épouser leur temps. C'est ainsi qu'en France ont disparu les distributions de prix, pour des raisons d'ailleurs valables : de telles cérémonies n'avaient plus guère de sens dans une société démocratique égalitaire. Mais une critique trop systématique et trop générale des productions symboliques comme superflues et archaïques conduit à un vide destructeur : aucune institution ne peut se passer de productions symboliques.

L'une des vraies questions qu'il faut donc poser aujourd'hui aux institutions d'étude est celle de leurs productions symboliques actuelles. Disent-elles l'importance décisive de l'étude ? Les points de vue sont ici multiples. L'architecture, par exemple, mérite attention : quelle place fait-elle aux lieux d'étude, aux bibliothèques ? La centralité, la monumentalité de ces édifices est le signe visible de l'importance des fonctions qu'ils remplissent. De même les discours que les institutions d'étude tiennent sur elle-mêmes : leurs prospectus vantent-ils la qualité de l'hôtellerie ou celle des études ? Quels événements l'institution suscite-t-elle pour faire parler d'elle ? Une distribution de diplômes ne porte pas la même signification qu'un match de football ou une représentation d'Antigone.

Dans les circonstances ainsi créées, quels discours l'institution tient-elle sur elle-même ? On a tort de se désintéresser des discours de circonstances : même les toasts portés à l'occasion du départ en retraite d'un collègue ont une signification et une importance. Ces discours explicitent les valeurs que cultive l'institution et rien ne dit mieux qu'un éloge les qualités auxquelles elle croit.

De ce point de vue, vous me pardonneriez d'introduire quelque nuance par rapport à des convictions qui nous sont communes mais dont je ne suis pas certain qu'il convienne toujours de faire état. Le discours à usage interne ne coïncide pas toujours avec le discours à usage externe, et la production symbolique est avant tout à usage externe. Je crois profondément à la nécessité de faire l'éloge des pédagogues devant des professeurs, car cet éloge renvoie à leur métier même et à leur identité. Je ne suis pas sûr qu'il faille tenir les mêmes propos en direction des parents ou des autorités sociales. À y réfléchir plus attentivement, le discours irritant que tiennent en public les intellectuels français sur la transmission des connaissances, leur éloge des savoirs, remplit une fonction symbolique importante, en proposant à la société une justification fondamentale de l'institution. L'abandonner sans le remplacer laisserait le champ libre à toutes les pressions utilitaristes. Et l'on voit mal, dans une société pluraliste et individualiste, qu'un discours humaniste puisse remplacer l'éloge des savoirs avec une égale crédibilité.

Dans le même ordre d'idées, il faudrait s'interroger sur les mises en scène. L'institution d'étude met en scène ses agents, comme ses usagers. Quand fait-elle apparaître les professeurs en tant que tels aux yeux des parents et des étudiants ? Quel sens dégage leur prestation ? Quand les étudiants sont-ils eux aussi mis en scène, présentés au public ? Quel type d'étudiant est valorisé dans de telles circonstances ? Et si l'institution ne met en scène ni ses professeurs ni ses étudiants, pourquoi ? N'y a-t-il pas là un repli frileux, une crainte de s'affirmer publiquement qui témoigne d'un doute fondamental sur la fonction, le fonctionnement ou la légitimité de l'école même ?

CONCLUSION

À toutes ces questions, je n'ai évidemment pas de réponse. Mais alors, me direz-vous, pourquoi les poser ? Et surtout, pourquoi les poser à des professeurs, alors que leur solution dépend au premier chef d'autres qu'eux ? Souligner que l'action des pédagogues se déploie dans des institutions et que son efficacité dépend en partie de la force de ces institutions, n'est-ce pas dévaloriser leur action et les décourager ?

À ces objections, je pourrais répondre que cette assemblée réunit, à côté de professeurs, des consultants, des conseillers pédagogiques, des directeurs. N'est-elle pas organisée conjointement par l'AQPC et la Fédération des cégeps ? Mais ce serait biaiser. Au vrai, je tiendrais ce discours même s'il n'y avait ici que des professeurs.

D'abord parce qu'ils sont la pierre angulaire de l'institution, sa réalité vivante, sa ressource première. Aucune institution ne suppléerait par son efficace propre à leur carence. Ensuite parce qu'ils ont une responsabilité dans l'institution. Si l'efficacité des pédagogues dépend de la force des institutions d'étude, ils ne peuvent se désintéresser du fonctionnement de celles-ci et de leurs productions symboliques, d'autant qu'elles les concernent directement.

Comme on l'a souligné à propos des traits caractéristiques des institutions d'étude, on ne renforcera pas celles-ci, en effet, par des voies administratives ou bureaucratiques. Les règlements ne font pas les institutions, même s'ils y contribuent : chacun sait que certains règlements sont appliqués, d'autres pas. On ne décrète pas des productions symboliques. La force d'une institution repose sur les initiatives des acteurs, les choses qu'ils font, celles qu'ils empêchent de faire. Des dynamiques, positives ou négatives, s'engagent, où chacun a sa part de responsabilité.

Il convient, me semble-t-il, que tous les acteurs soient alertés sur cette dimension institutionnelle de l'action éducative, pour qu'ils soient attentifs à l'impact possible sur l'institution de leurs propres initiatives. Nous ne sommes pas seulement responsables de nos élèves, de leurs études et de notre enseignement. Nous sommes aussi responsables, de façon plus diffuse et plus collective il est vrai, mais tout aussi réelle, de la force des institutions d'étude dans lesquelles nous œuvrons. Parce que le cégep ou le lycée ne sont pas seulement des administrations ou des lieux, mais des institutions qui rendent l'étude à la fois possible et nécessaire, leur avenir nous importe au premier chef et nous serions naïfs ou coupables de nous en désintéresser. ▣