

Discours sur l'école *en crise* en France : Entre médiatisation et résistance

Nassira Hedjerassi & Alexia Stumpf

Cet article interroge les discours sur la crise de l'école en France à partir d'une analyse d'articles issus du quotidien français *Le Monde*, puis d'un examen des discours médiatisés sur l'école par des chercheurs et penseurs de l'école, et les défenseurs de l'école républicaine, et enfin la présentation critique du débat sur l'école organisé en 2003-2004. Cette recherche visait à examiner la part de construction médiatique et politique qui entre dans cette expression, aussi souvent convoquée que peu définie. Il s'agissait donc de mesurer l'effet de contamination de cette thématique de crise de l'école dans l'opinion et les discours communs.

Mots-clés : crise de l'école, France, médiatisation

This article deals with discourses about "crisis" in France based on analysis of articles written in the French daily newspaper *Le Monde*, and from an investigation of speeches given publicity in the media about the school system by researchers and thinkers, and by the defenders of the republican school. Finally, we will discuss the critical presentation of a public debate on schools organized during the 2003/2004 schoolyear in France. This research aimed at examining the construction process of the concept "school crisis" by the media and politicians, a concept that is often mentioned and less defined. It sought to measure the effect of the contamination of the issue of school crisis on public opinion and in common.

Key words: school crisis, France, media

« En Amérique, un de ses aspects les plus caractéristiques et les plus révélateurs est la crise périodique de l'éducation qui, au moins pendant ces dix dernières années, est devenue un problème politique de première grandeur dont les journaux parlent presque chaque jour (...). Une crise nous force à revenir aux questions elles-mêmes et requiert de nous des réponses, nouvelles ou anciennes, mais en tous cas des jugements directs. Une crise ne devient catastrophique que si nous y répondons par des idées toutes faites, c'est-à-dire par des préjugés. Non

seulement une telle attitude rend la crise plus aiguë mais encore elle nous fait passer à côté de cette expérience de la réalité et de cette occasion de réfléchir qu'elle fournit. » (Arendt, 1972 ; pp. 223, 225)

Si nous avons choisi de citer ces propos de Hannah Arendt en exergue, c'est qu'ils contiennent de manière assez frappante dans leur concision cette permanence et récurrence de la thématique de la crise de l'éducation et les exigences doublées des difficultés à la penser. Ce sont les discours de crise, appliqués à l'école, mais pas exclusivement, puisqu'on les retrouve pour l'ensemble des contextes, politiques, économiques, sociaux, culturels, que la recherche présentée dans ce texte se propose de questionner.

Pour autant, s'interroger sur la crise de l'école ne serait-ce pas céder à l'air du temps, à un simple effet de mode ? Ce premier soupçon est à lever, car ces temps jugés « sombres » depuis déjà bien des années et toujours davantage assombris en ce nouveau millénaire, moment propice au déferlement des doutes, des affolements de tous ordres, il semble que tout ait été dit et même ressassé sur les thèmes des crises, du délitement des valeurs et de la perte des repères qui traverseraient notre monde, l'emportant, selon Lipovetsky, dans une immense et triste « ère du vide ». A côté des rumeurs d'apocalypse qui frôlent souvent le délire, des tentatives de réflexion plus sérieuses sont multiples. A titre d'exemple, mentionnons un colloque qui s'est tenu à Rio sous l'égide de l'Unesco, du 10 au 12 mai 1999, avec pour objet la crise de l'avenir et du temps. Dans cette sorte de « festival » de l'inquiétude « postmoderne »¹, c'est bien autour de la difficulté à trouver du sens, en « une époque désaccordée où l'intelligibilité des phénomènes sociaux et historiques se disperse dans le temps et l'espace » que les exposés et débats ont tourné.

C'est dans la mesure même où cette expression nous semblait relever d'un usage assez flou parce que vague, que l'invocation de la crise de l'école tourne souvent à l'incantation justement vide de sens, que nous avons entrepris d'examiner ce que cette expression met en jeu dans les discours sur l'école.

De fait, il peut sembler difficile, pour qui est de près ou de loin concerné par l'école sans être au cœur de la recherche théorique - parents d'élèves, jeunes eux-mêmes, enseignants (expérimentés, débutants ou se

destinant à ce métier), éducateurs en général ...-, de se repérer dans un ensemble de discours touffus mais aux ramifications disparates, tantôt croisées, tantôt divergentes. S'il y a donc nécessité à revenir à la question des discours sur la crise de l'école, c'est parce que la nébuleuse qu'ils forment aujourd'hui appelle œuvre de clarification. Mais à cette orientation s'ajoute une démarche d'interrogation et de discussion, car pour avoir été déjà traitée ou abordée, la thématique de la crise de l'école est maintenant en quelque sorte à la fois trop soulevée pour aller de soi et trop peu inédite pour empêcher l'installation de certains allants de soi, effets de glissements plus ou moins subreptices, de réduction et/ou de globalisations. Nous pensons qu'il y a là autant d'évidences non interrogées qui requièrent un regard critique. Serait à retenir la leçon d'Adorno (1984 ; p.190) attentif à déterrer et remuer tabous et présupposés sédimentés dans les pensées et pratiques enseignantes, pour la transposer, la mettre à nouveau en œuvre du côté cette fois des discours sur l'école et ses publics. Nous pointerons au moins quelques problèmes et apories auxquels certains d'entre eux nous semblent mener, quelle que soit par ailleurs l'acuité de bien des analyses et même si les limites du cadre qui nous est imparti ne permettent pas d'approfondir outre mesure cet examen. Ce dernier vise à susciter questions et débats, car l'enjeu crucial attaché au "défi du sens" à relever par la société, par l'école ou dans l'école, n'est autre que celui de la démocratisation de l'école, finalité à la fois sociale, politique, culturelle et éthique, et non simplement scolaire. Nous déclarons, dès à présent, faire nôtre cette finalité, partageant à cet égard l'idéal de ceux qui la posent comme une « utopie de référence absolument nécessaire » (Mérieu et Develay, 1992 ; p. 23), aussi prudents qu'il convienne de rester pour échapper aux illusions et naïvetés vers quoi toute utopie tend à égarer.

Si « la crise périodique de l'éducation » n'est certes pas, comme le souligne l'analyse arendtienne, une particularité française, la réalité de celle-ci a été réactivée en France à l'occasion du *Grand Débat sur l'Ecole*. C'est la réalité de cette crise en effet que cet article interroge, selon trois axes : d'une part, une analyse des discours médiatiques, au travers d'articles de presse issus du quotidien français *Le Monde*, d'autre part, un examen des discours médiatisés sur l'école par des chercheurs et penseurs de l'école, et les défenseurs de l'école républicaine, et enfin la

présentation critique du débat sur l'école. Quelle part de construction médiatique et politique entre dans ces discours ? Telle était notre question de départ. Il s'agissait donc dans cette recherche de mesurer l'effet de contamination de cette thématique de crise de l'école dans l'opinion et les discours communs.

MÉTHODE

Si nous avons choisi un quotidien national comme support pour constituer notre corpus de textes pour approcher la nature de la crise, c'est tout d'abord parce que la presse véhicule des lieux communs et discours que peut produire la société, la sociologie du *Café du commerce* ou la sphère socio-politique sur des sujets d'actualité ou sur des sujets qui constituent, telle l'École, de réels enjeux politiques voire de pouvoir. S'appuyer sur des journaux locaux, porteurs d'informations réduites sur un champ géographique circonscrit, ou sur des journaux nationaux, réputés pour leurs moindres neutralité et objectivité, nous aurait conduit d'emblée à faire l'amalgame entre presse et construction socio-médiatique de la crise. Le quotidien national *Le Monde*, quant à lui, est intéressant car sans être un média de masse, il ne s'agit pas non plus d'une revue spécialisée, ouverte aux seuls initiés.

L'objectif de cette analyse des discours médiatiques consistait à déterminer si la « crise » était majoritairement une notion non définie ou, au contraire, si l'expression était employée sans relation d'objet, lui conférant, le cas échéant, une valeur intrinsèque.

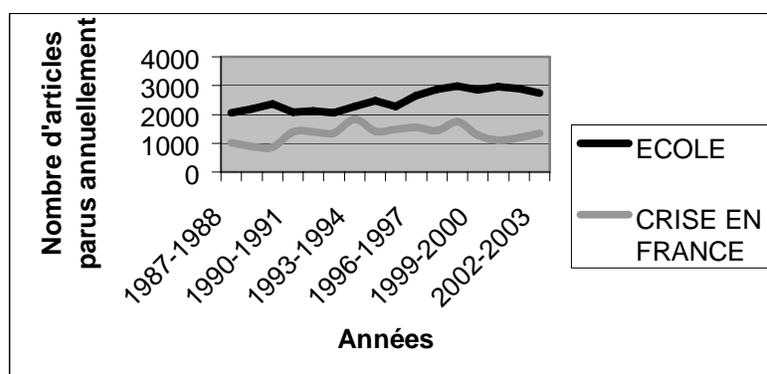
A partir d'une navigation sur le CD Rom *Le Monde sur internet*, nous avons eu accès aux archives en ligne, depuis 1987, de ce quotidien. Une recherche à partir des notions isolées, dans un premier temps, d'« école » et de « crise » -en France-, nous a permis de lister le nombre d'articles parus annuellement correspondant à ces deux entrées. Dans un second temps, ces deux notions ont été croisées, par le biais de l'entrée « crise de l'école en France », afin de mesurer l'impact éventuel de la « crise » sur la sphère « école ».

Nous avons ensuite procédé à une analyse de contenu de ce corpus. L'analyse thématique de ce corpus a consisté à repérer, dans ces articles, des noyaux de sens dont la présence, et a fortiori la fréquence, ont pertinence pour l'objet analytique choisi. Les passages qui ont servi de

support à l'analyse (phrases isolées ou succession de plusieurs phrases) ont été répertoriés ensuite dans des grilles. Nous avons ainsi pu mesurer la fréquence des articles qui incluent les différents thèmes.

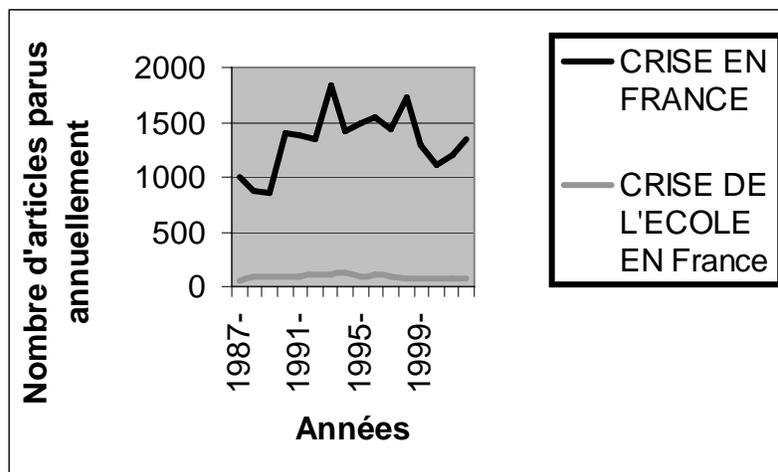
RÉSULTATS

La fréquence maximale conjointe d'articles qui comprennent ces mots-clés se situe sur les périodes 1993-1995 et 1998-1999, comme le montre le graphique ci-dessous :



Cependant, si l'on croise, dans un second temps, ces deux notions en formulant l'entrée suivante : « la crise de l'école en France », c'est-à-dire si l'on attribue l'objet « école » à la « crise », 1993-1995 est la période saillante que nous retenons pour notre analyse, comme on peut le voir ci-après.

Au total, 20 articles, parus sous la rubrique « école et crise en France », constituent notre corpus pour la période retenue. Parmi les articles publiés, le thème de « la crise » est émergent puisque 14 articles sur les 20 constitutifs du corpus y font en effet référence. Mais que recouvre ce terme de crise ? De quelle(s) nature(s) est la crise ?



Cette analyse fait ressortir que « la crise » est un groupe nominal majoritairement non défini puisque 14 articles du corpus n'attribuent pas d'objet à « la crise ». Ce groupe nominal reste en effet dépourvu de tout complément du nom et ce, tout au long de l'article. Seules des informations ponctuelles, d'ordre contextuel, nous sont livrées sur la crise. Ainsi, le fait que la crise a une durée déterminée, connaissant logiquement un début et une fin : « *Nous pourrions sortir de cette crise (...)* », « *pendant les années de crise (...)* », qu'elle revient cependant de manière cyclique : « *(...) on ne peut pas se laisser arrêter par ce type de crise qui revient de manière cyclique* » (*Le Monde*, 05/02/1994). A contrario, la « crise » est définie par ce qu'elle n'est pas, à savoir, le chômage. Si celui-ci n'est pas lui-même synonyme de crise, il est toutefois une porte ouverte sur la crise : « *Le plein emploi mis à mal, la crise a fait son œuvre* » (*Le Monde*, 18/12/1993). Le substantif de « crise » va parfois même jusqu'à constituer le titre d'un article ; citons ainsi, à titre d'exemple *La crise et ses effets* (*Le Monde*, 11/05/1994). Cela ne présuppose-t-il pas que la personne lectrice sache précisément ce que recouvre cette expression ? On peut faire l'hypothèse soit que, pour les auteurs de ces articles, le sens de ce terme est connu et partagé par toutes et tous, soit que les auteurs, comme leurs futurs lecteurs, font un usage vague de cette expression. On pourrait même admettre là un réel consensus dans la non définition. La « crise »

serait-elle alors le simple fruit d'un ressenti, d'un sentiment de malaise que transpire la vie du pays, dont on ignore précisément toutes les raisons ?

Au total, seuls 6 articles attribuent un objet à la crise. Il est alors question de crise de l'éducation, de crise de la société, de crise de la gauche enseignante, de crise de la famille, de crise de l'institution scolaire et universitaire et enfin de crise économique. La crise apparaît alors comme une crise plurielle puisqu'elle est à la fois « crise de la société », appelée encore « crise sociale », « crise de la famille », qualifiée encore de « crise de l'éducation parentale » et « crise de l'éducation » ou encore « crise de l'institution ».

La lecture de ces 6 articles permet d'affirmer, qu'en France, l'Ecole est un enjeu important, capable comme nulle autre institution de mobiliser le peuple : « *Aujourd'hui encore, l'école prouve qu'elle seule, (...), sait cristalliser la grogne et le mécontentement. Cela tient sûrement à ce que, pendant deux siècles, l'école a été et reste dans les têtes un enjeu de pouvoir* » effets (Le Monde, 16/01/1994). L'Ecole, au fil du temps, a été et continue d'être un enjeu d'intérêt et parvient même à devenir un enjeu prioritaire. Mais si les un(e)s et les autres se saisissent de la question de l'Ecole, « *Le débat sur l'école, en France, est passionnel* » (Le Monde, 18/03/1993). On peut donc légitimement se demander si le tableau qui est dépeint de l'Ecole est objectif car passion et raison sont deux forces antagonistes. L'un des articles évoque qu'en France, on noircirait « *à l'envi la situation de notre système éducatif* ». A l'image du tableau de l'Ecole, noir (ou noirci ?), se transpose le questionnement sur la « crise » de l'Ecole : quelle part de construction entre dans cette dernière ?

DISCUSSION

La « crise de l'école » : une construction socio-médiatique ?

Un travail d'analyse énonciatif, sur la crise définie et la crise non définie, montre que les auteurs des articles sur « la crise » sont pour la majorité des journalistes. Ils représentent 62,5% des auteurs lorsqu'est évoquée une « crise » définie et sont à 75% à l'origine des textes sur la « crise » non définie. Mais au-delà du fait que l'expression demeure largement employée par les journalistes, ne pas trouver, pour la majorité des articles, d'objet à « la crise » signifie que l'expression est floue et

indéterminée. Ceci nous amène à nous interroger sur la réalité de la crise que nous venons précédemment d'évoquer. Ne pourrait-on, dès lors, la considérer comme une notion construite voire rapportée par les journalistes qui se feraient alors le relais des différents acteurs de la société, de la sphère socio-politique ? Pourrait-on envisager la crise comme le fruit d'une construction médiatique, non étayée par un travail d'analyse de la part de la sphère médiatique, et nourrie en amont par la sphère socio-politique ? Il y aurait lieu de compléter cette analyse des discours médiatiques par l'analyse d'autres média, mais aussi par celle des discours politiques, pour apprécier les effets de contamination, d'emprunts sans réflexivité des uns par les autres.

Cette notion, véritable leitmotiv, reste indéfinie au fil du temps, indéterminée mais pourtant largement employée par les journalistes puisque huit ans plus tard, en 2003, le monde de l'école est à nouveau étiqueté comme étant « en crise ». On parle en effet de « la crise », « la crise à l'éducation nationale », « la crise de l'éducation ». Pourtant, si l'on considère le nombre d'articles parus sous l'entrée « crise de l'école en France » pour l'année 2003 sur *Le monde sur Internet*, les chiffres n'indiquent en rien que l'année en question constituerait un pic de publication d'articles sur la crise de l'école. Ces textes sur « la crise » prolifèrent pourtant lors de mouvements de grève et d'autres turbulences sociales ; le terme de « conflit » est utilisé comme synonyme dans l'un de ces articles. On peut dès lors considérer que l'expression « la crise » est souvent mal employée et ne renvoie pas pour autant, même si elle est largement usitée, à une réalité. « La crise » serait le fruit d'une construction médiatique et/ou politique. De ce fait, la presse et l'espace public, de manière réciproque et renforcée, véhiculent cette idée que l'école est en crise. Qui pourrait aller contre une telle affirmation, dès lors que tout concourt à la fonder : un contexte de crise économique, des desseins antinomiques pour l'école de la part des différents partenaires sociaux et des acteurs de l'école elle-même qui créent un malaise, voire une nostalgie de l'école républicaine ? La télévision française a d'ailleurs pris le relais de cette nostalgie en proposant, courant 2004, à son public, aux heures de grande écoute, de revivre, avec ses acteurs, un « *reality show* » sur l'école d'antan, *Le pensionnat de Chavagnes*, sentant l'encre et la craie, les pupitres de bois, les uniformes, dans un cadre où l'autorité

n'est plus à légitimer. Si la littérature spécialisée fait ressortir que ni la crise de l'école, ni l'image idyllique de l'école d'autrefois n'ont consistance ou raison d'être, ces propos s'avèrent difficilement réfutables dès lors que certains professionnels de l'éducation emploient eux aussi l'expression « en crise » sans précaution aucune. Il semble nécessaire d'informer les différents partenaires de l'école sur l'état de santé de cette dernière avant de vouloir penser ou panser l'école. Il s'agirait avant tout de résister à ces discours médiatique et politique si l'on veut s'engager dans le travail du sens, qu'il s'agisse de le construire ou de le restaurer, qui donnera consistance à l'acte d'enseigner comme d'apprendre.

De l'ancienneté à la normalité de la crise de l'école en France

« L'école apparaît comme une institution en crise dans une société en crise. Lorsque la société s'enrhume, l'École tousse » (Develay, 1996 ; p.8)

Cet effort pour « résister à l'image obsédante d'une crise » (Dubet et Martuccelli, 1996 ; p. 46), telle qu'elle s'exprime dans la citation mise en exergue, s'impose pour plusieurs raisons. Un premier écueil, à « faire le pari d'une « crise » générale du système scolaire » français (Dubet, 1991 ; p. 15), est justement qu'un tel postulat procède de vues trop « générales » et homogénéisantes pour être éclairantes. Elles donnent lieu à des métaphores assez vagues, telles l'alerte à « la marée noire de l'ignorance » (De Romilly, 1984 ; p.71) ou à des stigmatisations à la limite caricaturales. De fait, qui est au juste ce jeune blasé qui circule dans le supermarché scolaire ? La diversité des élèves et des jeunes peut-elle ainsi se laisser enfermer sous un générique ? Or, toutes ces représentations ne semblent pas exemptes d'un certain mépris, quand on pense à ces « nouveaux barbares », incultes ou idiots culturels et fiers de l'être qui désolent sans doute plus qu'ils n'effraient ceux à qui il conviendrait peut-être de rappeler ce propos de Lévi-Strauss que « le barbare, c'est d'abord l'homme qui croit à la barbarie » (1987 ; p.22). Ces surenchères se développent assurément au mépris de toute attention un peu fine et rigoureuse à la diversité et à la complexité des situations, des expériences et des problèmes nombreux et croissants qui se rencontrent aujourd'hui dans les classes des écoles. Il y aurait lieu d'interroger notamment tout ce qui entre en jeu et participe des différences dans les

modes d'investissement du travail scolaire, dans les horizons d'attentes et d'interprétations des situations, dans les histoires familiales et sociales ... et de réfléchir et d'agir, en conséquence, sur le plan des pratiques enseignantes et des représentations, elles-mêmes diverses, qui les sous-tendent. De telles positions, qui forcent le trait sans mesure, qui assènt plus qu'elles ne démontrent, sont plutôt propres, selon nous, à entretenir stérilement les malentendus et les crispations, en confortant les lieux communs, déversés dans les salles de professeurs aussi bien que dans les cafés de commerce, en affolant ou en figeant préjugés et amalgames par ailleurs ou par avance complaisamment véhiculés par les grands canaux médiatiques. Une contradiction est bien à pointer, dans ce type de propos, qui, quoique signés par des spécialistes de l'école, ne parviennent guère, parfois, à se démarquer de l'opinion commune, en retombant dans l'ornière du sensationnalisme et du catastrophisme.

S'il faut résister à l'image de la crise, sortir enfin de cette galerie de tableaux aux teintes uniformément sombres, c'est aussi, parce qu'un regard un tant soit peu attentif à l'ensemble des discours portés sur et générés par l'institution scolaire tout au long de son histoire révèle que les chantages de la désolation ont pour ainsi dire toujours existé. La répétition du discours de la « crise » suffit dès lors à le décrédibiliser ; elle atténue voire invalide la pertinence de cette catégorie pour juger du sens des évolutions récentes de l'enseignement, au point qu'il faudrait même plutôt admettre que cette sorte de crise est si « ancienne maintenant qu'elle est devenue la nature normale de l'école » (Dubet, 1991 ; p. 14).

Déjà, en 1987, Bernard Charlot, chercheur en sciences de l'éducation, exprimait son irritation devant ces ressassements qu'il fait remonter aux années 1960 - époque des secousses frappant le collège : « Cela fait vingt ans que l'on parle en France de crise de l'école et tout semble avoir déjà été dit sur la question. Tout et son inverse ! » (p. 9). Et l'on pourrait en fait procéder à un retour en arrière bien plus important. Le thème de la chute du niveau des élèves, la déploration de leur inappétence culturelle, les symptômes d'un malaise enseignant, encore sourds et diffus et néanmoins présents, surgissent en France dès la seconde moitié du XIX^e siècle. Les indices sont assez nombreux, recensés par plusieurs auteurs appliqués à décoller le vernis brillant qui recouvre trop d'histoires

officielles de l'école de la troisième République², pour autoriser à considérablement relativiser l'idée de la crise actuelle : le terme devient récurrent à partir de 1872, rapporté à l'enseignement en son entier, ce qui ne manque pas de surprendre quand on sait la composition sociale et culturelle de son public.

La tentation "nostalgique" d'une "restauration" de l'école - l'idéologie républicaine

Perçus comme facteurs d'une complète dérégulation de l'école, les bouleversements liés à la massification ont ravivé en France un discours de défense de l'école républicaine traditionnelle, à forte teneur nostalgique puisque c'est souvent sous un jour idéalisé que le passé est invoqué. Dix ans plus tard, cette nostalgie de l'ère républicaine est toujours d'actualité en France lorsque le ministre de l'Éducation lui-même, M. Fillon, en visite au Musée de l'école du Grand Meaulnes, déclare: « venir en "pèlerinage" dans cette école légendaire et dit se souvenir avec émotion de sa propre salle de classe, des "tables de bois", du "tableau noir", des "marronniers" (...) » (*Le Monde*, 15/09/2004). Cette perspective nous intéresse par les enjeux de sens qui s'y cristallisent, dans la mesure où : « Cette nostalgie-là n'est pas seulement l'amour du passé, elle est appel à un moment, fût-il imaginaire, où la fonction éducative de l'école était explicite, où, comme le disent les enseignants, l'école avait un sens parce qu'elle s'identifiait à la fois à la nation, au progrès et à la liberté » (Dubet et Martuccelli, 1996 ; p. 30). Et nous lui donnons la première place pour deux raisons.

D'une part, les sectateurs de ces positions tendent à occuper de fait une place dominante sur la scène médiatique. D'autre part, les positions qui s'expriment ici ont effectivement le « mérite », au moins apparent, d'une extrême netteté, s'avérant souvent des plus tranchées en donnant à penser que la situation actuelle, en sa nouveauté radicale, représenterait un effondrement tel, par rapport à la donne antérieure, que tout sens de l'école se serait perdu, avec l'effacement ou le craquement des structures et principes fondateurs du sens, réel ou mythifié, de l'École de la troisième République. La crise à laquelle on assisterait l'aurait basculé vers le non-sens.

Aucun terme ne paraît trop fort pour illustrer cette extinction du sens. Le diagnostic établi est celui d'une crise aiguë, avec la conséquence

que « Si l'on ne réagit pas, l'ignorance continuera de monter, noyant tout sous son flot, qu'on le veuille ou non » (De Romilly, 1984 ; p. 10). En s'arc-boutant sur l'exigence de qualité, ces discours placent les savoirs et le processus de l'instruction au centre de la définition de la mission de l'école. C'est plus précisément dans une articulation entre savoir, raison et liberté que se forge la clé de voûte de la philosophie éducative républicaine, et que se découvre le sens de l'école, dans la mesure où sont ici à la fois délimitée une direction, et fondées des valeurs, des fins. La principale condition de promotion des savoirs et, à travers eux, d'assomption du sens de l'école comme lieu d'actualisation de la raison et de l'autonomie, est le tracé d'une distance stricte, véritable coupure, vis-à-vis du monde extérieur.

La crise de l'école, la crise de son sens, coïncident donc pour les Républicains avec la fin de la séparation entre école et société, entre savoirs académiques et savoirs techniciens sur l'éducation, la pédagogie ... Resterait à interroger ce qui, sous et malgré la nostalgie et la dimension mythique qui imprègne ces positions, pourrait encore faire sens pour l'école aujourd'hui - ce qui, en d'autres termes, resterait *actualisable*, dans le cadre d'un projet démocratique, des principes fondateurs ou régulateurs de l'idée républicaine de l'école.

Crise de l'Ecole et démocratisation scolaire

Se déprendre de l'illusion qui consiste à croire que la crise et la question du sens de l'école n'auraient émergé qu'avec la massification des dernières décennies ne revient pas pour autant à nier ni même à minorer l'existence et la spécificité des problèmes actuels. Il ne s'agit pas de tomber dans un relativisme flou, qui permet certes d'éviter les césures trop brutales et schématisantes, mais seulement au prix d'un alignement sur le même registre, de tous les discours, situations et époques. Il convient plutôt de reconnaître que, si la question de la crise de l'école et de son sens est devenue plus pressante au fil des années, c'est parce que des problèmes nouveaux sont apparus (ou ont éclaté au grand jour, rendus visibles, explicites, par les nouvelles configurations), liés au fait que s'est opéré un bouleversement complet des structures du système (Lelièvre, 1990). Ce dernier s'est opéré sans que pour autant tout soit changé en son sein (sur le plan des curricula, des programmes, des

pratiques d'enseignement ..., du moins pas au même rythme ni à la même ampleur), cependant que l'environnement même de l'école ne cesse de se transformer, indépendamment d'elle mais aussi par son impact propre, par l'élargissement et la complexification de ce qui se joue dans le temps de la scolarisation lui-même, allongé désormais pour tous les jeunes dans le corps social.

Pour panser ces maux, les réformes se multiplient, les responsables politiques, même s'ils ne savent y répondre, tentent de s'impliquer dans les problématiques de l'école car cette dernière est un enjeu de premier plan pour la société. En amont d'un nouveau projet de loi sur l'école était organisé, courant 2003 en France, « *Un grand débat pour refonder l'Ecole* ».

Un grand débat pour refonder l'Ecole (en crise)

« *Il n'y a rien à faire pour résoudre la crise de l'école dans la société actuelle car cette "crise" n'est pas un déséquilibre passager mais la forme d'existence du système scolaire dans la société bourgeoise moderne* » (Charlot, 1987 ; p.171.)

Puisque, à suivre les analyses de Bernard Charlot, vouloir sortir de la crise n'a aucun sens dans la mesure où l'école est en crise structurelle, améliorer le mal-être qui émane de la sphère scolaire conduit à entreprendre de refonder l'école. C'est dans une telle entreprise que se sont inscrits le président français Jacques Chirac et son premier ministre Jean-Pierre Raffarin en lançant en 2003 un débat national, par le biais de questionnaires administrés aux participants, qui, comme l'indique la brochure distribuée aux différents partenaires et acteurs de l'Ecole, visait à « *conduire à un diagnostic partagé et contribuer à construire l'Ecole de demain. Il aboutira à un projet de loi transmis par le gouvernement au parlement, fin 2004, ainsi qu'à une série de mesures concrètes* » (Ministère de l'éducation nationale, 2003 ; p.4).

Dans un second temps, des débats publics ont été organisés, de l'hiver 2003 à l'automne 2004, dans toute la France, à l'attention des professionnels de l'éducation comme des profanes, c'est-à-dire tous les acteurs concernés d'une manière ou d'une autre par *la chose scolaire* (parents d'élèves, élèves, monde associatif, élus politiques ...). Après la synthèse des débats par une Commission, le Gouvernement a travaillé à un projet de loi d'orientation du système éducatif, en réforme de la loi

d'orientation de Jospin de 1989. Dans un troisième temps enfin, le Ministère de l'Éducation a proposé cette loi qui sera présentée et débattue au parlement début 2005.

Quels étaient les objectifs d'un tel débat ? Pour les gouvernants, l'objectif annoncé était d'« (...) inciter la nation à s'exprimer sur son Ecole et par là, aboutir à un diagnostic partagé et à une refondation de notre système éducatif »³. Pour le ministre de l'Éducation Nationale de l'époque, Luc Ferry, il s'agissait de « s'interroger sur les valeurs et les finalités de l'Ecole » (*Extrait du discours de Luc Ferry, ministre de la recherche et de la jeunesse, 15/09/2003*).

Des objectifs de départ à leur réalisation

Le premier objectif, celui d'ouvrir le débat à l'ensemble de la société semble avoir échoué : si cette dernière a été conviée, les débats en région se sont déroulés avec peu de participants et les non-professionnels n'ont que faiblement répondu à l'appel et ont été de ce fait peu représentatifs. Le second objectif non atteint est celui qui consistait à définir les missions et finalités de l'école. Ferry met en effet en exergue, dans ses allocutions, l'importance conférée à une meilleure connaissance de l'Ecole par les membres de la société française. Cette dernière priorité ne rime aucunement avec une quelconque refondation de l'école. S'il y a effectivement volonté de refonder l'école, il y a nécessité, et les apports théoriques de la littérature spécialisée le mettent bien en avant, de redéfinir le contenu de la culture scolaire ainsi que les modes efficaces de transmission de celle-ci. Comment expliquer ces écarts par rapport au projet initial de refonder l'Ecole ?

Un débat politique et médiatique

Par une sorte de contagion, *Le grand débat sur l'Ecole* a entraîné dans son sillage d'autres débats. En effet, l'Union pour un Mouvement Populaire (U.M.P.), parti politique de droite, a lancé à son tour une large consultation sur l'école, complémentaire à l'initiative gouvernementale. « Pour l'école que nous voulons » a constitué le thème fédérateur de la cinquième édition du Salon de l'Éducation, organisé par la Ligue de l'Enseignement, les 19-23 novembre 2003. Le Mouvement Des Entreprises de France (MEDEF), quant à lui, a souhaité « mettre en place

une meilleure approche, voire une meilleure doctrine » des relations école-entreprise (*Le Monde de l'éducation*, novembre 2003, n°319, p.27). Enfin, le Parti Socialiste (P.S.) a lancé également une initiative concurrente à celle du gouvernement, qui place l'éducation au centre de son projet national, comme c'était déjà le cas lors de la campagne électorale du futur président de la République François Mitterrand en 1981 : les Assises Nationales de l'Éducation qui doivent avoir lieu au printemps 2005. Ainsi, en écho à l'analyse des discours, l'École apparaît, aujourd'hui comme hier, lorsque l'on songe aux débats des Révolutionnaires sur l'école, être un enjeu politique. Elle est relative à l'organisation du pouvoir dans une société donnée.

Il est également ressorti de l'analyse des discours que l'école représente un enjeu de pouvoir. Or, on peut s'interroger : si l'école est un enjeu politique, voire un enjeu de pouvoir, est-elle réellement au cœur du débat, pour elle-même ? Lorsqu'on constate que tous les grands partis politiques s'agrippent à elle, que le débat qui la concerne est illusoirement démocratique, on peut avancer que l'école est "*un enjeu de prétexte*". Parler d'elle permettrait de se détourner des mécontentements de la société, de fuir les problèmes et les questions qui dérangent. De l'enjeu politique à l'enjeu médiatique, *et vice versa*, il n'y a qu'un pas. Médiatiser à outrance un débat illusoirement démocratique, n'est-ce pas là viser à augmenter l'enjeu politique de celui-ci par le biais d'une pseudo consultation nationale et populaire ? Cette consultation, en effet, appuyée sur une large médiatisation, a joué le jeu de l'écoute populaire et renforcé par là même l'illusion que le questionnement sur l'école est au cœur du débat. De ce fait, l'école apparaîtrait représenter un enjeu pour elle-même. Si, en réalité, le questionnement sur l'école n'est pas l'enjeu premier de cette consultation, c'est qu'il y a risque, une fois de plus, de se détourner des vrais problèmes qui concernent l'école, de faire un *déballage* plutôt qu'un réel débat.

Hannah Arendt avait mis en garde contre le danger d'une politisation de l'éducation qui la fait virer à l'endoctrinement dès lors que s'opère un glissement entre les sphères politique et prépolitique, la première faisant dangereusement intrusion dans la seconde. Aussi, si le tableau qu'on dessine de l'école est monochrome et si la société perçoit celle-ci à travers un prisme déformant, c'est le fruit d'une construction

sociopolitique et sociomédiatique, comme l'analyse des discours et du Grand Débat l'a fait ressortir.

EN GUISE DE CONCLUSION : INACTUALITÉ DES DISCOURS SUR LA CRISE DE L'ÉCOLE ?

Dans la recherche que nous avons menée, les acteurs du système éducatif n'ont pas été directement interrogés, puisqu'il nous intéressait de questionner la part de construction médiatique et politique qui entrait dans cette thématique de « crise de l'école ». Pour prolonger ce travail, il serait particulièrement heuristique d'interroger les enseignants, acteurs principaux du système éducatif, afin de faire émerger le portrait qu'ils dresseraient de l'école, et le confronter à cette image de l'école en crise ravivée à loisir dans les discours médiatiques et politiques. Si les enseignants se montraient perméables à cette image et à ces discours, on pourrait avancer qu'un malaise, un mal-être, un ressenti prendrait faussement l'appellation de crise.

Pour finir, notons que cette pénétration et prégnance de cette thématique ne semblent guère démenties par les récentes publications en sciences humaines. Ainsi Guy Coq (2003), en quatrième de couverture de son essai, affirme que « *Le monde de l'éducation est en crise* ». Comment, dans ces conditions, déconstruire les représentations *erronées*, qui sont véhiculées par le public, lorsque, nous l'avons vu, les médias, les acteurs politiques voire les spécialistes de l'éducation eux-mêmes, source d'informations pour un public ignorant des apports de la recherche en éducation, érigent des lieux communs en réalité ? La communication des résultats de recherche, voire leur vulgarisation dans des publications à large audience, semble un pare-feu contre cette information qui se révèle en fait être de la non information, et un sérieux outil de résistance pour donner sens à l'entreprise éducative. *In fine*, l'enjeu est bien universel, et dépasse largement le contexte local de la France, puisqu'il renvoie à la question du sens du monde commun et du vivre ensemble comme le fait remarquer si justement Hannah Arendt (1972 ; p.229-230), dans cette citation par laquelle nous allons fermer ce texte : « *Quand dans les questions politiques, la vaine raison humaine achoppe et ne permet plus de fournir de réponses, on se trouve confronté à une crise. Car cette sorte de raison n'est que ce sens commun qui nous permet, nous et nos cinq sens individuels,*

d'être adaptés à un unique monde commun à tous et d'y vivre. La disparition de ce sens commun aujourd'hui est le signe le plus sûr de la crise actuelle. A chaque crise, c'est un pan du monde, quelque chose de commun à tous, qui s'écroule ».

NOTES

¹ Pour reprendre les termes d'un hebdomadaire, *Marianne*, qui en rend compte dans son numéro du 21-27 juin 1999, pp. 66-69.

² Voir, pour une perspective d'ensemble, Isambert-Jamati, V. (1970), *Crises de la société, crises de l'enseignement*, Paris : P.U.F.

³ www.debatnational.education.fr.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Adorno, T. (1984). *Modèles critiques. Interventions – Répliques*. Paris : Payot.
- Arendt, H. (1972). *La crise de la culture*. Paris : Gallimard.
- Arendt, H. (1974). *Vies politiques*. Paris : Gallimard.
- Charlot, B. (1987). *L'école en mutation : crise de l'école et mutations sociales*. Paris : Payot.
- Coq, G. (2003). *Eloge de la culture scolaire*. Paris : Kiron, éd. du félin.
- De Romilly, J. (1984). *L'enseignement en détresse*. Paris : France Loisirs.
- Develay, M. (1996). *Donner du sens à l'école*. Paris : ESF.
- Dubet, F. (1991). *Les lycéens*. Paris : Seuil.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin des institutions*. Paris : Seuil.
- Dubet, F. et Duru-Bellat, M. (2000). *L'hypocrisie scolaire. Pour un collègue enfin démocratique*. Paris : Seuil.
- Dubet, F. et Martuccelli, D. (1996). *A l'école, Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil.
- Dubet, F. et Martuccelli, D. (1998). *Dans quelle société vivons-nous ?*. Paris : Seuil.
- Joshua, S. (1999). *L'école entre crise et refondation*. Paris : La Dispute.
- Kerlan, A. (1998). *L'école à venir*. Paris : ESF.
- Lelievre, C. (1990). *Histoire des institutions scolaires*. Paris : Nathan.

- Levi-Strauss, C. (1952, rééd.1987). *Race et Histoire*. Paris, Unesco ; rééd. Paris : Gallimard, Folio-Essais.
- Meirieu, P. et Develay, M. (1992). *Emile revient ... ils sont devenus fous*. Paris : ESF.
- Ministère de l'éducation nationale (2003). *Ouvrir le débat national sur l'avenir de l'Ecole*. Paris : Ministère de l'éducation nationale.
- Stumpf, A. (2004). *L'inactualité de la crise de l'école*. Strasbourg : Université Louis Pasteur.
- Thelot, C., (dir.) (2004). *Pour la réussite de tous les élèves, Rapport de la commission sur le débat sur l'avenir de l'école*. Paris : La Documentation française.