L'ÉGALITÉ D'INSTRUCTION

ARGUMENTS POUR UN IDÉAL SCOLAIRE

Pierre-Damien Huyghe

EDUCATION ET PHILOSOPHIE

hermann

L'égalité d'instruction

Collection «Éducation et philosophie »,
dirigée par Alain Vergnioux

www.editions-hermann.fr

ISBN papier : 979 1 0370 4444 0
ISBN numérique : 979 1 0370 4445 7
© 2025, Hermann Éditeurs, 6 rue Labrouste, 75015 Paris

Toute reproduction ou représentation de cet ouvrage, intégrale ou partielle, serait illicite sans l'autorisation de l'éditeur et constituerait une contrefaçon. Les cas strictement limités à l'usage privé ou de citation sont régis par la loi du 11 mars 1957.

Pierre-Damien Huyghe

L'ÉGALITÉ D'INSTRUCTION

Arguments pour un idéal scolaire

hermann
Depuis 1876

In memoriam Laurence Cornu

Avant-propos

Le portail internet du gouvernement de la République française consulté au sujet de la prolongation de la scolarité obligatoire devenue applicable à partir de 1967 « pour les enfants des deux sexes français et étrangers [ayant atteint] l'âge de six ans à partir du 1er janvier 1959 » rappelle l'histoire de cette mesure en ces termes :

> Avec la loi Jules Ferry du 28 mars 1882, l'instruction devient obligatoire en France pour tous les enfants de six à treize ans. L'obligation scolaire a ensuite été prolongée par la loi du 9 août 1936 jusqu'à quatorze ans. Enfin, le 6 janvier 1959, Jean Berthoin, ministre de l'Éducation, prolonge par ordonnance l'instruction obligatoire jusqu'à l'âge de seize ans révolus, afin de mener de front une politique de modernisation et de démocratisation du système éducatif[1].

Ce court texte mérite l'attention pour sa façon de lier au lexique historique de l'instruction et de l'obligation scolaire le vocabulaire plus récent de la « modernisation et de la démocratisation du système éducatif ». Qu'il y ait à penser la scolarité comme un système et que ce système soit lié à une idée de la démocratie plutôt que de la république est une sorte d'innovation sanctionnée par la façon dont fut mise en œuvre l'ordonnance de 1959. Cette façon impliquait en effet de lier l'école élémentaire à ce que nous avons coutume d'appeler collège. Il y allait bien d'une mise en système, car les principes

1. <https://www.gouvernement.fr/partage/8618-6-janvier-1959-ordonnance-portant-prolongation-de-la-scolarite-obligatoire-a-16-ans>, consulté le 04/12/2022.

d'organisation de l'une et l'autre institution n'étaient pas les mêmes. Tandis que l'école était fondée sur l'existence de groupes stables placés sous l'autorité d'un maître ou d'une maîtresse polyvalents (c'est-à-dire enseignant depuis leur seule personne toutes les disciplines inscrites au programme), le collège, lui, impliquait la présence de professeurs multiples et davantage spécialisés et, par voie de conséquence, des pauses, des changements de salles et des répartitions plus diversifiées des élèves dans les classes. Cette différence n'est pas rien : elle signale dans son registre très concret que ce dont on se faisait dès lors obligation, y compris dans les manières de procéder, c'était d'aller au-delà de l'élémentaire. Ce déplacement nous concerne plus que jamais, nous qui avons depuis admis comme démocratique la capacité d'une société à « mener 80 % d'une tranche d'âge au niveau du baccalauréat à partir de l'an 2000[2] ». En interroger la signification profonde sera l'une des affaires de ce livre.

Les réformes n'ont guère cessé depuis la période que je viens d'évoquer. Se succédant les unes aux autres, elles ont obtenu que l'éducation nationale abrite désormais nombre de pratiques qui n'étaient pas dans sa tradition. Ayant permis de construire une scolarité que j'appellerai babelienne, ayant accentué la relation entre les familles et le monde scolaire, ayant en conséquence de ces deux motifs accru l'importance des pratiques d'orientation, elles ont peu à peu fait monter en puissance et finalement installé en lieu et place d'une scolarité jadis vouée à l'instruction élémentaire, une institution ayant un autre enjeu, celui d'une école de base ouverte à terme sur des formations. Elles achèvent à présent de montrer leur systématicité.

Du sens historique de toutes ces modifications témoigne de manière condensée une courte vidéo (une minute et quinze

2. Cette phrase, prononcée par le ministre Jean-Pierre Chevènement en 1984, a été par la suite le mantra du ministère de l'Éducation nationale, et cela, quelle que soit par ailleurs la couleur des majorités politiques.

secondes au total) consultable sur le même site gouvernemental. Une interview d'époque y justifie déjà la prolongation de l'obligation scolaire par ce motif : « se mettre au rang des nations les plus développées ». Mais cet énoncé est lui-même précédé, dans la vidéo, d'une présentation en voix off qui utilise le syntagme « d'école obligatoire ». Or ce syntagme est une erreur. Nous venons de le lire : ce qui a fait historiquement l'affaire d'une obligation, ce n'est pas l'école aussi généralement dite, mais une scolarité liée à l'instruction. Qu'était-ce au juste que cette scolarité et quelles en étaient, d'une part l'idée, d'autre part les modes ? J'ai l'intention de faire comprendre comment en dernière analyse tout un glissement lexical se sera lié à la phrase que je viens de relever chez l'officiel interrogé. Cette phrase soutient déjà, dans son langage à présent daté, un projet global qu'on exprime aujourd'hui plutôt en ces termes : réguler l'intégration sociale et former des acteurs pour un monde où la concurrence économique vaut comme principe.

À ce projet, j'opposerai une idée qui, comme telle, je le sais, est plus que jamais un idéal. Cette idée, c'est celle par Condorcet en son temps formulée, « d'égalité d'instruction ». Je ne la crois pas dépassée (un idéal l'est-il d'ailleurs jamais ?), mais capable encore de fournir aux plus jeunes un utile horizon. Ayant moi-même exercé dans la profession d'enseignant, j'appartiens à une génération qui, dès son entrée dans le métier, n'a au fond entendu parler que d'échec scolaire. Pourquoi cette insistance sur l'échec ? Et comment, dans ces conditions, tenir quand même au métier ? Comment au jour le jour ne pas abandonner si ce qu'on fait doit, de toute façon, échouer ? Toute cette ambiance d'insuccès ne se retourne-t-elle pas contre les envies les plus apparentes de ceux qui ont voulu, avec les meilleures intentions, la dénoncer ? Ne sert-elle pas finalement à justifier qu'il y ait, encore et toujours, à réformer le système de l'éducation de manière à ce qu'il puisse suivre les exigences, par définition instables, de cette modernisation déjà invoquée en 1959 ? Or « suivre », ce n'est pas « se rendre indépendant ». Ce sera ici l'une de mes interrogations majeures : qu'est-ce

que l'éducation si sa perspective doit être, plutôt que le suivi du monde, l'indépendance des esprits ?

Quoi qu'il en soit de cette interrogation, nous voyons assez à présent à quoi tout l'environnement conceptuel que je m'apprête à discuter est susceptible d'aboutir. La difficulté à recruter des enseignants qui affecte aujourd'hui le supposé système ne tient pas qu'à un appauvrissement des salaires. Elle est en dernière analyse corrélative d'une situation où le monde scolaire ne se lie plus à une perspective qui, aussi idéaliste fût-elle, pouvait être jugée digne qu'on s'y consacrât non pas en réussissant parfaitement, mais autant que possible. Ce faire advenir « autant que possible » veut dire : « espérer ». Telle est ma double perspective dans ce livre : d'une part, ne pas tenir à l'écart une haute idée du métier sous le prétexte qu'elle serait, justement, un peu trop haute comparée au réel, d'autre part considérer que la critique de l'échec scolaire, aussi généreuse fût-elle dans ses raisons initiales, a fini par servir de justificatif à la mise en œuvre d'un projet global qui certes dispense de rêver mais qu'il faudrait peut-être, justement pour cette raison, se mettre aujourd'hui à discuter foncièrement.

I

La tâche de l'éducation

Dans un entretien radiodiffusé en 1993, Paul Ricœur exposait ses raisons de faire un sort au mot « existence » qu'il disait d'abord anti-hégélien. C'était pour lui le nom de « ce qui n'entre pas dans le système » ou ce qui « s'en exclut ». Il y a, il y aurait « quelque chose de protestataire » dans ce nom capable de « cheminer comme un mot de passe, comme le lieu de résistance à ce qui pourrait être systématisé à la façon hégélienne ou objectivé à la façon des sciences humaines[1] ».

C'est en ce sens qu'il faut entendre les protestations en faveur de l'existence dont ce livre sera paradoxalement le lieu. Pourquoi dis-je « paradoxalement » ? Parce qu'il s'agira ici d'éducation, et donc d'un champ de pratiques où l'on n'est pas accoutumé à faire qualité de ce qui peut « s'exclure du système » pour reprendre la formule de Ricœur. Comme on sait, le langage devenu habituel en ce champ fait plutôt valoir les notions inverses d'intégration, d'insertion ou d'accueil inclusif.

Ce langage, aussi fréquent soit-il à présent n'est cependant pas de tout temps et il faudra comprendre ce qui a pu le rendre si familier. Aussi généreux soit-il à certains égards, il est plus discutable qu'il n'y paraît dès lors, au moins, qu'il s'agit d'éducation. Dans les pages qu'elle a consacrées à ce sujet dans *La crise de la culture*, Hannah Arendt montrait qu'on ne saurait

1. Paul Ricœur, « Le texte grandit avec ses lecteurs », *À voix nue*, France Culture, 13/09/1993, rediffusion 25/08/2021.

tenir en la matière un propos d'une seule pièce. Les éducateurs, disait-elle, doivent assumer « deux responsabilités » qui « ne coïncident aucunement et peuvent même entrer en conflit ». La première concerne « la vie et le développement [des] enfants », la seconde « la continuité du monde ». La première se justifie de ce que chaque « enfant a besoin d'être tout particulièrement protégé et soigné pour éviter que le monde puisse le détruire ». Mais le monde aussi « a besoin d'une protection qui l'empêche d'être dévasté et détruit par la vague des nouveaux venus qui déferle sur lui à chaque nouvelle génération[2] ».

Ce propos éclairant, il faut accepter de le reformuler pour en dégager, justement, la puissance existentielle. Considérons à cette fin l'étymologie. Elle est double, elle aussi. Les Latins avaient deux verbes voisins par l'orthographe, moins par le sens, *educare* et *educere*. Le premier, c'était nourrir un petit ou un dernier-né, avoir soin de lui ou l'élever comme on peut le dire de tout animal dont les géniteurs entretiennent la croissance et la vie jusqu'à ce qu'il puisse se débrouiller par lui-même. Le second se découpait lui-même étymologiquement : il s'agissait de conduire (*ducere*) hors de (*e-*, *ex)*, de faire sortir de l'état ou de la situation initiale, celle de l'*infans* tenu à l'écart de la parole. Pour reprendre la formule d'Arendt, ces deux significations « ne coïncident aucunement et peuvent même entrer en conflit ». Car si la première est toute centrée sur l'éduqué, la seconde ne l'est pas : elle se soucie d'objets (des idées, des savoirs, des valeurs, des histoires et même des techniques, tous éléments constitutifs de ce qu'Arendt appelait « le » monde) qui, échappant à l'âge de l'éduqué et à l'expérience qu'il a de la vie, sont d'abord hors de « son » monde. Nous retrouvons là la valeur signifiante du préfixe ex- que nous entendons quand nous disons « existence ».

D'une manière générale, l'espèce humaine n'est pas tenue à vivre selon des règles qui, étant toutes pour elle intouchables,

---

2. Hannah Arendt, *La crise de la culture*, traduction sous la direction de Patrice Lévy, Paris, Gallimard-Folio, 1972, p. 229-230.

fonctionneraient comme des programmes. Une part de sa vie, une grande part même, est historique, c'est-à-dire faite de variations ouvertes à et par ses propres agissements. Nous pouvons ainsi trouver humaine, particulièrement humaine, la vie capable de participer au moins en partie à l'élaboration de ses propres conditions. Y a-t-il des règles pour cette capacité ? Cette question n'est pas seulement politique. C'est aussi l'affaire d'une économie comprise, ainsi qu'autrefois, comme mise en place d'éléments de pilotage (ainsi que le veut le sens du mot dans le grec ancien, chez Xénophon par exemple). Qu'en est-il aujourd'hui de cette économie ? Où se joue pour nous actuellement le pilotage du monde ? À quoi pense exactement Arendt lorsqu'elle parle d'un monde à ne pas dévaster ? Une chose est sûre, étant donné le moment où elle écrit, c'est que ce monde n'est pas tant celui dont s'occupe aujourd'hui l'écologie que celui qui fait culture des expériences humaines et examine les conditions et limites de leur historicité. Or si Arendt insiste dans ce qu'on a lu à l'instant pour que cette culture ne se perde pas, elle évoque aussi, dans la « Préface » de son ouvrage, « l'épaisseur triste d'une vie privée axée sur rien sinon sur elle-même » à quoi s'oppose le « trésor » de ceux qui, comme les résistants lors de la Seconde Guerre mondiale, « avaient pris l'initiative en main » et « commencé à créer cet espace public entre eux où la liberté pouvait apparaître[3] ». Cette phrase charge en fait ceux qui assument les tâches propres à l'éducation d'une exigence que je n'ai pas encore désignée : certes il faut prendre soin de la vie, certes il faut introduire chaque nouvelle génération dans une culture de la conduite du monde (et donc faire ce qu'il faut pour que les nouveaux venus puissent et sachent à leur tour piloter), mais encore, *last but not least*, il convient d'opérer cette introduction sans forclore la possibilité d'y faire paraître cette capacité de critiquer et, au-delà, d'initier qu'Arendt nomme liberté. Cela signifie :

3. Hannah Arendt, note 4, p. 12 et p. 13.