

François Dubet

Faut-il avoir confiance dans l'éducation?

(doi: 10.12828/96360)

Scuola democratica (ISSN 1129-731X)

Fascicolo 4, numero speciale 2019

Ente di afferenza:

()

Copyright © by Società editrice il Mulino, Bologna. Tutti i diritti sono riservati.

Per altre informazioni si veda <https://www.rivisteweb.it>

Licenza d'uso

Questo articolo è reso disponibile con licenza CC BY NC ND. Per altre informazioni si veda <https://www.rivisteweb.it/>

Faut-il avoir confiance dans l'éducation?

François Dubet

Les transformations du capitalisme et celles des États nations expliquent sans doute les crises que nous vivons. Mais on doit aussi s'interroger sur le rôle des systèmes scolaires dans la formation des inégalités et dans la défiance qui se développe envers la démocratie. Interrogation d'autant plus nécessaire qu'elle pourrait élargir la critique et appeler de profondes réformes. La longue période de massification scolaire ouverte au début des années 1960 n'a pas tenu toutes ses promesses. Il importe de comprendre quelques-uns des paradoxes provoqués par les profondes mutations des systèmes scolaires dans les sociétés riches, ouvertes et, encore, plus ou moins démocratiques, car les déceptions engendrées par la massification scolaire affectent les conduites des acteurs, leurs représentations des inégalités, leur confiance dans les sociétés et dans la démocratie.

1. Les postulats de la confiance dans l'éducation

Au cours des cinquante dernières années, le lycée français s'est ouvert à presque tous les élèves et l'enseignement supérieur à beaucoup d'entre eux: plus de 80% des jeunes âgés de 18 ans sont scolarisés et plus de 40% des jeunes âgés de 21 ans sont étudiants. Ceci n'a rien d'exceptionnel et bien des pays comparables font beaucoup mieux. De manière générale, le développement de l'éducation a été justifié par trois arguments dont l'origine est bien antérieure à la massification amorcée au début des années 1960 puis accélérée dans les années 1980.

François Dubet, *École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS)*,
francois.dubet@wanadoo.fr

Le premier postulat est celui de la croyance dans «les progrès de l'égalité». Alors que les longues carrières scolaires étaient, de fait, réservées aux élèves issus des catégories sociales les plus favorisées, à l'exception de quelques boursiers parvenant à se glisser au lycée, l'ouverture de l'enseignement secondaire et l'allongement des études devaient accroître l'égalité des chances scolaires. En plaçant tous les élèves dans les mêmes conditions, la massification scolaire a porté une promesse démocratique selon laquelle l'égalité des chances devant les épreuves scolaires devait progressivement devenir la norme scolaire. À terme, seul le mérite scolaire devait commander les carrières scolaires, réduisant ainsi le poids des inégalités économiques, sociales et culturelles qui, jusque là, paraissaient déterminer les destins scolaires dès la naissance. Dans une école équitable et ouverte à tous, on ne pourrait plus opposer l'école du peuple à celle des élites, l'école des filles à celle des garçons, l'école des travailleurs à celle de la bourgeoisie.

Le deuxième postulat est celui de «la société de la connaissance» et du «développement du capital humain». La scolarisation de masse élève le niveau de compétence de la main d'œuvre. Plus les travailleurs sont qualifiés, mieux ils sont rétribués, et plus l'économie est compétitive. «Quand on n'a pas de pétrole, on a des idées» et les longues formations scolaires sont un investissement utile à chacun et à tous: les plus qualifiés sont mieux payés et, plus ils sont nombreux, plus l'innovation se déploie et plus robuste est la croissance.

Le troisième postulat est celui des «progrès des Lumières, de la Raison et de l'esprit démocratique», de toutes les valeurs auxquelles l'école est identifiée. Ouvrir l'école et allonger les études, c'est renforcer l'école émancipatrice, ouvrir les élèves aux humanités et aux sciences, développer l'esprit critique. C'est aussi élever le niveau culturel de la population. Plus les élèves sont scolarisés longtemps, plus ils s'imprègnent des vertus des sociétés démocratiques, plus ils sont des citoyens éclairés, lucides, tolérants et solidaires, plus ils aiment la liberté, l'égalité et la fraternité. A travers les connaissances transmises et les effets d'une longue vie scolaire commune à tous, l'école doit étendre sa vocation «civilisatrice», renforcer la solidarité et la démocratie.

Tous ces postulats ont formé un ensemble de promesses auxquelles les citoyens, et plus encore le monde enseignant, ont adhéré. Comment ne pas croire que l'école peut combiner la justice sociale, les valeurs démocratiques et le développement du capital humain? Il ne s'agit donc pas de contester les fondements-mêmes de ces postulats, mais de montrer que leur mise en œuvre

a engendré des tensions, des contradictions et des déceptions qui nous obligent à regarder les faits en face et à nous interroger, aujourd'hui, sur les réformes nécessaires.

2. Changements dans la production des inégalités scolaires

Si on en reste aux taux bruts de scolarisation, la massification scolaire, des années 1960 aux années 2000, peut être tenue pour un succès. Les enfants des classes populaires et plus encore les filles sont entrés dans l'enseignement secondaire et dans l'enseignement supérieur comme aucune des générations précédentes. Par un effet mécanique, la massification scolaire a permis d'accueillir des catégories sociales qui, jusqu'aux années 1980, étaient condamnées aux scolarités courtes et à la mise au travail précoce. Bien sûr, de grandes inégalités persistent: en France, dans l'année 2012, 86% des enfants de cadres obtiennent le baccalauréat contre 58% des enfants d'ouvriers; 78% des premiers vont dans l'enseignement supérieur contre 42% des seconds. Mais ces inégalités-là sont moins décisives que les changements survenus dans le «mode de production» des inégalités scolaires.

Jusqu'aux années 1950, l'école séparait précocement les élèves au terme des études primaires, avec d'un côté les enfants du peuple et de l'autre les Héritiers et quelques boursiers. Dans ce premier «mode de production», les inégalités de scolarité pouvaient apparaître comme une conséquence directe des inégalités sociales et des aspirations associées à chaque classe sociale et à chaque sexe. De manière assez paradoxale, l'école était perçue comme étant plus juste que la société, car si les inégalités de classe, le capitalisme, déterminaient les parcours scolaires, l'école pouvait «sauver» quelques enfants du peuple particulièrement méritants.

L'école démocratique de masse a vocation à accueillir tous les élèves dans l'enseignement secondaire et à les orienter ensuite en fonction de leurs performances. Dans cette école, tous les élèves participent à une compétition *a priori* équitable où les inégalités de performance devraient résulter de la valeur et du mérite des élèves. À partir d'inégalités sociales initiales, les inégalités scolaires se constituent et se creusent durant les parcours des élèves selon un mécanisme d'agrégation des petites inégalités, de «distillation fractionnée», de tri continu des élèves. Assis dans les mêmes salles de classe, confrontés aux mêmes

enseignants et aux mêmes programmes, les élèves sont progressivement séparés jusqu'au terme de leurs parcours. Alors que les inégalités scolaires semblaient résulter directement de la structure des inégalités sociales, elles procèdent désormais de l'accumulation et de la répétition des petites inégalités entre les élèves.

A la fin, les vainqueurs et les vaincus de la compétition scolaire sont les mêmes que naguère, mais ils sont le produit d'une compétition continue plus que d'un tri initial. Le paradoxe est considérable. Dans la France des années 1950, les élites étaient issues des 10% des jeunes qui allaient au lycée; aujourd'hui, les élites sont issues des 80% des jeunes qui vont au lycée. Or, du point de vue de leurs origines sociales, les élites de la sélection sont aussi privilégiées aujourd'hui qu'hier, ce qui apparaît plus intolérable aujourd'hui qu'hier. La situation est la même aux Etats-Unis où les meilleures universités recrutent les bons étudiants et les plus riches d'entre eux alors que tous les élèves vont au lycée et beaucoup dans les *colleges* et les petites universités.

Jusque dans les années 1950-1960, les inégalités juvéniles opposaient grossièrement ceux qui faisaient de longues études à ceux qui n'en faisaient pas. Aujourd'hui, à ce clivage de classe s'est substitué une chaîne subtile d'inégalités internes au système scolaire lui-même. Les inégalités les plus vivement ressenties n'opposent plus ceux qui étudient à ceux qui travaillent, mais elles distinguent tous les élèves en fonction des établissements, des filières, des options, des mentions, des choix d'orientation, car ce sont ces «petites» inégalités qui sont décisives. Plus encore, alors que l'école pouvait sembler «innocente» face aux inégalités de classe qui s'imposaient à elle, elle est aujourd'hui mise en accusation puisque l'organisation et les pratiques scolaires elles-mêmes participent de ces «petites» inégalités qui deviendront de grandes inégalités finales.

Les familles, en tous cas les familles informées, n'ignorant rien de ces processus inégalitaires, interviennent activement dans la production des inégalités par le choix des établissements, des filières, des options, des diverses orientations, et par le 'coaching' éclairé des enfants. Ces familles ne font plus confiance à leur seul capital culturel, elles 'choisissent' l'inégalité et la sélection pour leurs enfants, sachant que dans l'école démocratique de masse il ne suffit plus de bien naître pour réussir: il faut aussi choisir la bonne école, la bonne option, les bons camarades et les bons loisirs... La confiance 'naïve' dans l'école ne suffit plus.

Enfin, l'égalité des chances méritocratique a des effets profonds sur l'expérience des élèves qui sont tentés de s'attribuer la responsabilité de leurs suc-

cès et de leurs échecs. Les gagnants et les perdants d'une compétition scolaire continue ne peuvent s'en prendre qu'à eux-mêmes: les vainqueurs ne devraient leurs succès qu'à leur mérite, les vaincus se sentent responsables des échecs qui mettent en cause leur valeur personnelle. Aussi n'est-il pas surprenant que ces élèves puissent manifester du ressentiment, voire de la haine, contre une école qui, à leurs yeux, les a intégrés pour mieux les exclure tout en leur attribuant la responsabilité de cette exclusion. Au fond, ceux qui réussissent comme ceux qui échouent ont moins confiance dans une école plus ouverte que jamais, mais une école qui a placé la compétition méritocratique au cœur de son fonctionnement.

Tous ces mécanismes sont moins le produit d'une volonté politique plus ou moins 'perverse' et 'cachée' qu'ils ne sont la conséquence imprévue ou 'perverse' d'une massification scolaire portée par un idéal d'égalité devant l'école. Ceci ne signifie évidemment pas que nous devrions renoncer à cet idéal.

3. Des relations incertaines entre les systèmes de formation et les marchés du travail

De manière générale, les études 'paient': plus les jeunes sont diplômés, plus ils ont des chances d'accéder à un emploi intéressant et bien payé, et on peut penser que la croissance économique en bénéficie. Mais cette 'loi' générale souffre de nombreuses exceptions car la course entre la technologie et la formation n'est pas nécessairement harmonieuse. Durant les premières années de la massification scolaire française – les années 1960 et 1970 –, la rentabilité des diplômes a été maintenue, voire accrue, car la demande d'emplois qualifiés était supérieure à l'offre de diplômés. En se multipliant, le baccalauréat n'avait rien perdu de son utilité, les jeunes salariés étaient relativement bien payés et nombre d'entre eux ont connu une promotion professionnelle au-delà de leurs seules qualifications scolaires; bien des cadres ne sortaient pas des grandes écoles. Cette période a sans doute installé l'image d'un 'ascenseur social'; il suffisait de faire des études pour monter dans la société.

S'il va toujours de soi que les diplômes sont rentables, avec la massification leur utilité est extrêmement contrastée en fonction des écoles, des formations et des filières. Qu'elles soient élitistes ou professionnelles, les filières sélectives recherchant une adéquation entre les formations et le marché du travail par-

viennent à maintenir une forte utilité. Mais ce modèle adéquationniste ne concerne pas les formations plus générales conduisant les étudiants vers une longue période d'insertion, parfois de précarité, avant d'occuper un emploi relativement stable, et, dans ce cas, près d'un emploi sur deux n'a guère de lien avec la formation suivie. La peur du déclassement s'est installée puisqu'il ne suffit plus de 'monter' dans la hiérarchie scolaire pour s'élever dans la hiérarchie sociale. D'un côté, la massification scolaire a accru la compétition pour l'accès aux diplômes les plus sélectifs et les plus rentables, et l'origine sociale des futures élites s'est plutôt élevée. D'un autre côté, les jeunes non diplômés sont condamnés au chômage et à la précarité; quand le nombre de diplômés s'accroît, l'absence de diplômes devient, à la fois, un handicap et un stigmat.

De manière générale, les comparaisons internationales nous apprennent que plus l'emprise des diplômes sur l'accès à l'emploi et les rémunérations est élevée, plus les inégalités scolaires sont, elles aussi, élevées. Ceci se comprend aisément: quand les individus croient que tout leur avenir se joue à l'école, ils ont intérêt à creuser les inégalités scolaires et la distance qui les sépare des autres. Ce mécanisme inégalitaire semble particulièrement actif en France parce que l'emprise des diplômes y est forte, parce que les parcours scolaires y sont rigides et les deuxièmes et troisièmes chances, plus rares qu'ailleurs.

4. La massification scolaire et les valeurs démocratiques

Victor Hugo affirmait que «chaque fois que l'on ouvre une école, on ferme une prison». L'ouverture de l'école et l'allongement des études doivent renforcer les valeurs humanistes et démocratiques. Or, depuis cinquante ans, nous avons ouvert beaucoup d'écoles et beaucoup de prisons. Les sociétés les plus scolarisées ne sont pas nécessairement à l'abri des mouvements autoritaires, des populismes et de la défiance envers la démocratie. Evidemment, il serait absurde d'attribuer à l'école la responsabilité de ces mouvements si contraires au projet émancipateur de l'éducation. Mais ceci n'interdit pas de s'interroger sur le rôle de l'école qui peut renforcer la confiance démocratique des uns, et la défiance des autres.

Plus les individus sont longuement éduqués, plus, généralement, ils adhèrent aux vertus démocratiques: tolérance, respect des institutions, confiance dans les autres... Mais force est de constater que cette action positive reste très iné-

galitaire si l'on en juge par les comparaisons de PISA qui mesurent le niveau moyen des acquis à l'âge de quinze ans, et les inégalités de ces acquis. En France, par exemple, les inégalités d'acquisition sont extrêmement prononcées et une grande partie des élèves reste très en dessous du niveau moyen. Autrement dit, la massification scolaire a laissé de nombreux élèves de côté et l'on peut imaginer aisément que ces élèves ne croient guère aux vertus civiques que l'école est censée transmettre. On peut d'autant plus le penser que, en France par exemple, les inégalités d'acquisition à l'âge de quinze ans sont supérieures à celles que devraient engendrer les seules inégalités sociales. L'école de masse n'est pas toujours celle de la bienveillance et celle de la confiance en soi et dans les institutions. Tout se passe comme si les individus et les classes sociales qui se sentent exclus des bienfaits de l'égalité des chances rejettent l'école et ses valeurs trahies par une institution qui n'a pas tenu ses promesses. Plus les individus sont éduqués, plus ils sont tolérants, ouverts aux autres et attachés aux valeurs démocratiques et, bien souvent, plus ils votent à gauche. *A contrario*, le sentiment de mépris manifesté par beaucoup procède, pour une part, de l'indignité scolaire éprouvée par ceux qui pensent que l'école les a méprisés et exclus.

Aujourd'hui, dans la plupart des sociétés démocratiques, les électeurs de la gauche démocratique, humaniste, sociale et écologiste sont beaucoup plus diplômés et plus riches que ne le sont les électeurs des partis populistes de gauche et de droite et, plus encore, que ne le sont les abstentionnistes. Tout ce passe comme si les citoyens qui n'avaient pas bénéficié de la massification scolaire haïssaient les élites, les intellectuels, les savants, les élus, les journalistes, tous ceux qui ont bénéficié de l'école.

Cette hypothèse est d'autant plus crédible que les sociétés qui ont le plus résolument massifié leur système scolaire ne sont pas nécessairement celles qui ont les plus faibles taux de criminalité, les plus faibles taux de participation électorale et les aspirations populaires les moins autoritaires et xénophobes. Ce qui semble valoir pour la Finlande et pour la Suède, malgré les poussées d'extrême droite dans ces pays, ne vaut pas pour les États-Unis ni pour la France, la Grande Bretagne et l'Italie où s'imposent les mouvements nationalistes, xénophobes et autoritaires. Tout se passe comme si les plus diplômés devenaient plus libéraux, au sens culturel et politique du terme, et comme si les autres l'étaient de moins en moins. Sans doute, ces orientations politiques ne s'expliquent pas seulement par les inégalités scolaires mais, dans tous les cas,

l'école ne parvient pas à contrer efficacement les fractures culturelles et sociales qui rongent nos sociétés.

Succédant aux Églises, l'école a longtemps eu le quasi monopole de la transmission de la 'grande culture', des cultures nationales et des conceptions de la vérité. Mais, en même temps que l'école a été massifiée, elle a perdu ce monopole quand tous les individus, et plus encore les jeunes, ont l'impression de pouvoir connaître le monde et les 'vérités' par la grâce des écrans et d'internet. Les progrès de l'éducation scolaire ne se traduisent pas forcément dans un progrès de la *literacy*, de la culture générale des citoyens. Le même pays peut avoir les meilleures universités du monde, des taux de scolarisation élevés, et une adhésion massive aux théories les plus irrationnelles et aux discours les plus démagogiques. Le même pays peut placer ses universités en tête du classement de Shanghai et voir que 30% de ses citoyens pensent que la terre est plate. Le même pays peut produire beaucoup de prix Nobel, et Donald Trump.

La massification a aussi largement ouvert les portes de l'école aux cultures juvéniles qui 'résistent' souvent aux cultures scolaires. Le déclin de l'autorité de la culture scolaire n'est peut-être pas sans conséquences sur le métier des enseignants qui perd de son prestige et de son autorité morale, qui est aussi plus difficile à exercer quand les élèves sont moins triés en amont des études secondaires et supérieures. Dans bien des pays, il devient difficile de recruter des enseignants.

5. Retrouver la confiance

Bien que la massification ait bénéficié d'un large soutien, puisque chacun y a gagné ou a espéré y gagner, les difficultés et les paradoxes de ce long processus laissent entendre une petite musique conservatrice: dénonciation de 'l'égalitarisme' et de la 'baisse du niveau', de l'inflation scolaire, de la fin de l'autorité... Il suffit d'écouter les oppositions à la massification de l'enseignement secondaire pour entendre ces voix. Bien sûr, les conservateurs ne disent jamais ce qu'ils feraient des centaines de milliers d'élèves exclus du collège, du lycée et de l'enseignement supérieur, à part les mettre au travail! En face, d'autres voix affirment que si la massification connaît des problèmes, c'est parce que nous n'en faisons pas assez; quitte à laisser de côté la question des relations

entre les formations et les emplois, les orientations subies et les taux élevés d'abandon. L'école serait toujours pure et 'innocente' face à un monde injuste et pervers. Beaucoup plus discrets, d'autres encore pensent, comme Yvan Illich, que l'école pose plus de problèmes qu'elle n'en résout et qu'il faut désormais réduire la voilure au profit d'autres systèmes de formation et d'éducation, sans que l'on sache jamais lesquels.

Contre ces dénonciations et ces indignations, mieux vaut accepter la massification scolaire tout en regardant en face ses épreuves et ses paradoxes afin de réduire la distance entre les principes et les faits. Dans cette perspective, le premier impératif est la prise en charge des vaincus de la méritocratie scolaire. Il va de soi que le faible nombre d'élèves d'origine populaire dans les écoles et les universités de l'élite doit nous scandaliser. Mais alors que nous consacrons une large part de nos querelles aux modalités de recrutement de ces écoles, ce qui est bien et nécessaire, nous laissons de côté des «discriminations négatives» beaucoup plus massives et sans doute plus douloureuses quand l'orientation vers l'enseignement professionnel se fait par l'échec plus que par le choix, et quand bien des établissements et des formations n'accueillent que les élèves issus des classes défavorisées et des minorités. Statistiquement, la discrimination est souvent plus élevée dans un lycée de quartier populaire qu'elle ne l'est dans un établissement d'élite. Mais notre croyance dans la légitimité des hiérarchies scolaires est telle que, bien souvent, cette situation est perçue comme 'naturelle'. Si un jour la gauche voulait dire et faire quelque chose de décisif sur l'égalité scolaire, elle devrait s'intéresser aux formations professionnelles qui concernent peu les classes moyennes et les débats publics, mais beaucoup plus les classes populaires.

De la même manière, comment se satisfaire d'un système d'enseignement supérieur dual opposant les formations très sélectives en amont afin de garantir le niveau et l'utilité des formations, et d'un secteur universitaire sélectionnant pas ou peu, mais dans lequel les étudiants se sélectionnent eux-mêmes par l'abandon et les réorientations avant que d'être souvent confrontés à une longue période de chômage et d'insertion. Contre un système reposant sur des filières rigides et juxtaposées, nous devrions multiplier les passerelles et les fluidités des parcours afin que les étudiants n'aient plus le sentiment d'être pris dans des nasses ou dans des tubes dont ils ne peuvent sortir. De la même manière, les étudiants salariés, pas ceux qui ont des petits boulots, et les étudiants en reprise

d'études sont très peu nombreux quand on se compare aux systèmes du nord de l'Europe. Là aussi la norme élitiste du parcours linéaire parfait s'impose à tous aux dépens de celles et ceux qui ne peuvent y satisfaire.

Bien que l'école ne soit pas responsable de l'état du marché du travail et qu'il soit difficile de construire une école juste dans une société habituée à vivre avec près de 10% de chômage et plus du double chez les jeunes, la question de l'utilité des formations est essentielle. Il est particulièrement injuste que certaines formations débouchent sur des rentes, alors que d'autres offrent des utilités faibles et incertaines. Généralement, la gauche et bien des enseignants n'aiment pas cette approche 'utilitariste' des formations. Or, l'égalité des utilités des diplômes est un principe de justice aussi robuste que l'égalité des chances d'accéder aux élites. Il faut accepter que le monde de la formation et celui de l'économie, qu'il nous plaise ou pas, se parlent plus qu'ils ne le font, et se parlent au niveau local. A cet égard, les systèmes scolaires n'offrent pas suffisamment de formations ciblées sur des segments d'emploi, des formations utiles à ceux qui ignorent tout des grandes universités et des grandes écoles qui continuent à fixer la seule norme de l'excellence.

Enfin, si l'on veut que l'école ait une capacité éducative, si l'on veut qu'elle forme des citoyens actifs autrement qu'en affichant des principes, il importe de changer progressivement notre modèle éducatif plutôt que de multiplier les dispositifs 'd'éducation à', la citoyenneté, la 'diversité', l'écologie, l'égalité des sexes... Il est illusoire de croire que des leçons et des cours bien pensés suffiront à produire des citoyens éclairés comme on pouvait encore le croire jusqu'aux années 1960. Les élèves doivent faire des expériences démocratiques, travailler ensemble, participer à la vie de l'établissement, apprendre par des expériences autant que par des leçons. Ceci n'a rien d'utopique car bien des établissements plus ou moins 'expérimentaux' le font déjà. Mais les bonnes volontés ne suffisent pas et, bien que le mot soit devenu un slogan usé, les établissements doivent devenir des *communautés éducatives*. Ici, c'est notre culture scolaire elle-même qu'il faut revisiter. Ceci suppose que la formation des enseignants soit remise sur le chantier, que leur mode d'affectation dans les établissements soit profondément réformé et, surtout, que l'égalité de l'offre éducative freine les mécanismes de ségrégation qui renforcent l'entre soi social et scolaire des écoles et des formations.

Les gauches portent souvent à leur crédit la croyance dans l'éducation et les bienfaits de la massification scolaire. Ceci les oblige à en assumer les consé-

quences, y compris les moins positives, plutôt que de répéter rituellement l'excellence de ses principes et de réclamer des moyens pour ne rien changer, tout en se heurtant aux 'faits' quand elles sont au pouvoir. La période d'opposition qui s'ouvre à elles pourrait être l'occasion de réfléchir si les gauches ne veulent pas perdre la main sur les questions scolaires.

Malgré le caractère indiscutable de ses principes, le long processus de massification scolaire n'a pas eu que des conséquences heureuses. Tout s'est passé comme si nous avions massifié et démocratisé l'école sans la transformer autrement qu'à la marge. Le sort des vaincus de la sélection scolaire s'est dégradé, engendrant des colères et des frustrations qui affaiblissent sensiblement la confiance dans les valeurs démocratiques portées par l'école. Les utilités des formations ont, elles aussi, été bousculées aux dépens des plus faibles. Dès lors l'identification des progrès de la scolarisation à ceux de la démocratie et de la confiance ne va plus de soi. Il suffit d'observer les succès de l'autoritarisme, du nationalisme et de la démagogie pour s'en convaincre. Bien sûr, la massification scolaire n'est pas la cause de tous ces maux, mais si nous voulons résister autrement que par les dénonciations et les indignations rituelles, l'école doit accepter de se transformer, et pas toujours dans le sens de ses réflexes les mieux établis.

