

« La démocratisation de l'enseignement est devant nous... »

Assemblée générale de PRISME le 8 février 2008

L'essentiel de la conférence/débat de Philippe Meirieu

Rédigé par Frédérique Gaudillet

Tout montre que le système éducatif et culturel français est en panne. Depuis environ dix ans, l'école en terme de statistique ne progresse plus mais pas seulement, la culture non plus ne progresse plus. Le nombre de places de théâtre vendu augmente mais le nombre de personnes qui les achètent diminue. Le nombre d'entrée dans les musées augmente mais le nombre de gens qui visitent les musées diminue. **On prend donc souvent pour une démocratisation ce qui n'est qu'une augmentation de la fréquentation culturelle des spectateurs professionnels.** A cet égard, la France n'est pas du tout dans une période de développement mais bien dans une période de régression.

Je résumerais mon sentiment en une formule un peu lapidaire et volontairement provocatrice « au fond à PRISME, mieux que partout ailleurs, vous savez que tout a été dit et que tout reste à faire ». Que tout a été dit, j'exagère un petit peu, tout n'a pas toujours été dit sur tout. Tout reste à faire, j'exagère aussi, un certain nombre de choses ont été faites. Mais néanmoins, en matière éducative, les réflexions ont été menées très loin, les propositions qui ont été faites ont été extrêmement constructives. **La loi de 89 est un superbe édifice**, mais un édifice qui malheureusement n'est pas complètement rentré dans les faits. Il est aujourd'hui considéré par beaucoup comme pratiquement obsolète.

« Nous avons raté de nombreux projets. [...] Nous n'avons pas réussi à faire avancer des idées fortes. Nous avons des occasions notamment la loi Jospin, la loi de 89. Elle est une loi historique. Les historiens la reconnaîtront comme une possibilité de virage, de tournant, de rupture douce avec le système antérieur. C'était vraiment une occasion de rupture. Nous ne l'avons pas défendue. Elle nous donnait une possibilité d'avoir un levier pour s'ouvrir davantage, pour développer des partenariats à partir d'un travail d'équipe qui se construisait mais qui s'ouvrait nécessairement. Nous ne l'avons pas défendu mais très peu de voix se sont élevées lorsque la droite revenant au pouvoir l'a remise en cause, l'a mise par terre. Voire même, je suis méchant, dans

la préparation du rapport THELOT, un certain nombre d'entre nos amis, par leurs attitudes, ont plus ou moins cautionné la disparition de la loi Jospin »¹.

On pourrait par rapport à cela avoir une forme de désespérance, on pourrait se réfugier dans une sorte d'esthétique même de la désespérance en disant après tout puisque nous n'avons pas réussi nous ne réussirons pas. Attendons, regardons passer les choses, soyons à la fois fataliste et individualiste. Telle n'est pas bien évidemment ma posture.

Je vais vous faire cinq séries de remarques. Ces séries de remarques seront d'inégales importances et pour beaucoup vous sont très familières. Mais néanmoins, elles auront un petit mérite, c'est qu'à cinq on peut s'en souvenir et l'on peut classer un certain nombre de choses que l'on pensait dériver.

De l'ordre de la démocratisation de l'école

La première série de remarque tourne autour d'un phénomène bien connu de l'histoire scolaire contemporaine mise en évidence par Antoine Prost d'une manière tout à fait magistrale : **nous avons très largement depuis 1945 démocratisé l'accès à l'école mais nous n'avons pas démocratisé la réussite dans l'école.**

« Si la démocratisation de masse a été réussie, incontestablement, les écarts se sont aggravés, la sélection et les inégalités sociales se sont aggravées dans le pays ».

Certains aujourd'hui constatant cet échec se disent que le plus simple serait de revenir sur la démocratisation de l'accès ce qui de facto et mécaniquement entraînerait une élévation du niveau. Ce n'est pas très compliqué, ce n'est qu'un simple problème de vases communicants. Mais nous voyons bien que ce serait alors une complète régression. Cette démocratisation de l'accès qui n'a pas été suivie d'une démocratisation de la réussite a engendré dans les classes populaires, une forme de rancœur et un sentiment d'injustice voire même un sentiment de tromperie.

François Dubet montre cela assez bien. Dès lors que l'on était exclu de l'école très tôt, on pouvait se considérer comme victime d'une ségrégation scolaire et sociale. **Dès lors que l'on est accepté dans l'école et qu'on y échoue** parce qu'on dit que vos parents sont démissionnaires, que vous n'avez pas assez travaillé, que vous êtes quelqu'un qui n'est pas fait pour les études, **vous n'êtes plus victimes, vous êtes coupables.** La seule solution finalement pour notre système éducatif qui a démocratisé l'accès sans démocratiser la réussite est de culpabiliser les gens en échecs pour se dédouaner de sa propre responsabilité. Si nous revenons au plan Langevin Wallon, nous nous apercevons que nous n'avons pas suivi précisément ses injonctions puisqu'il avait affirmé, avec force, la nécessité d'une démocratisation

¹ Prise de parole des personnes présentes lors de la conférence/débat

de l'accès mais aussi de la réussite. Pour cela, il avait lié les réformes institutionnelles à des avancées pédagogiques significatives.

« Pour faire un pas supplémentaire dans l'éducation telle qu'elle fonctionne dans notre pays il fallait, premièrement, faire ce que le programme central d'Alain Savary prévoyait : donner plus à ceux qui avaient moins. C'est la naissance des ZEP, l'aide à la réussite pour ceux qui ne disposaient pas d'un environnement social, culturel favorable ».

« Les zones prioritaires ont donc eu un financement et une réalité sur lesquelles il n'a pas été possible de revenir malgré des idées périodiques que certains avaient de faire supporter les progrès de l'éducation nationale par les gens les plus démunis, c'est-à-dire retirer les moyens aux zones prioritaires pour les affecter à de la formation ou des choses jugées plus proches de la sélectivité souhaitée ».

Je ferais ici avec vous l'hypothèse que c'est pour n'avoir pas pris au sérieux la question pédagogique et pour avoir traité la question de la démocratisation en terme exclusivement institutionnel que notre école s'est progressivement déglinguée. **C'est toujours aujourd'hui pour ne pas toucher à l'acte pédagogique lui-même que notre société développe à la périphérie une multitude de prothèses qui permettent de ne pas interroger ce qui au cœur produit l'échec scolaire.** Nous avons là un phénomène sur lequel il faut discuter.

« La pédagogie n'a pas tenue le devant de la scène du temps où il y avait des ministres de gauche. Ceci est objectivement vrai mais il faudrait savoir pourquoi. A l'époque, il y avait l'affaire de l'enseignement privé. La laïcité était définie à 25% de personnel fonctionnaire dans les établissements privés de la maternelle. Si nous voulons que la pédagogie revienne au premier plan, le travail essentiel est de rétablir un rapport de force sur des bases claires et raisonnables ».

Nous avons laissé croire que des réformes institutionnelles, qui étaient nécessaires et légitimes, étaient suffisantes. Et nous, la gauche, ceux qui se sont situés dans la mouvance progressiste, nous n'avons peut-être pas suffisamment osé, à quelques exceptions près, dire que ces réformes institutionnelles devaient être accompagnées pédagogiquement. Pas seulement par la mise en œuvre de dispositifs marginaux pour lesquels j'ai milité, les IDD, les TPE, l'ECJS mais par un véritable travail de réflexion sur l'acte de transmission lui-même au sein de la classe et dans sa quotidienneté. Il y a eu, depuis les années 80 une forme de lâcheté de la gauche du regard de la pédagogie. Sur ce terrain là, la droite n'a pas eu nos scrupules. En particulier Mr De Robien, qui lui, ne s'est pas embarrassée de scrupules pour promouvoir explicitement des pratiques pédagogiques orthogonales avec celles qui avaient fait la tradition de l'éducation populaire et de l'éducation nouvelle parce qu'elles articulaient étroitement l'éducation et l'émancipation.

Il y a une forme de lâcheté sur la pédagogie qui est aujourd'hui très largement partagé par une grande partie de l'intelligentsia. Je suis le premier à me réjouir de la pétition qui circule sur la laïcité et bien évidemment je l'ai signée. Je suis le premier à

me réjouir que la ligue de l'enseignement par exemple s'implique sur le terrain de la laïcité et crée un site, que j'ai accepté de parrainer avec d'autres. Mais je m'inquiète que la question de la pédagogie, alors qu'elle est au cœur des débats éducatifs, ne fasse pas l'objet des mêmes réactions. Que le retour à l'autorité voire à l'autoritarisme, qui est prôné aujourd'hui, comme capable de résoudre tous les problèmes ne fasse pas l'objet de pétition du même ordre, d'une mobilisation des intellectuels du même niveau. Je m'inquiète de voir que sur deux questions aussi centrales, nous ne sommes pas à même de constituer une forme de front de combat capable de damer le pion à une opinion publique qui est largement manipulée par les médias et manque singulièrement d'information. Si nous voulons réellement transformer la démocratisation de l'accès en démocratisation de la réussite, c'est en travaillant sur le cœur des pratiques par lesquelles nous transmettons les savoirs qu'il faut commencer.

Première série de remarques un peu polémique mais je me permets de la signaler. Elle n'est pas innocente au regard de la multitude des dispositifs. **Quand un système ne veut pas toucher à ce qui génère l'échec au cœur de son dispositif et qu'il cherche néanmoins à combattre cet échec ou prétend le combattre, il empile des structures parallèles marginales qui sont susceptibles de réparer les dégâts que l'on continue à commettre.**

« La notion de réussite éducative méritait d'être un petit peu cernée : accompagnement scolaire, accompagnement éducatif, ambition réussite, réussite éducative, PPRE... Il faut être un fin limier pour discerner qui fait quoi et comment ».

« Nous croyons améliorer l'éducation en général et faire en sorte qu'il y ait la réussite éducative par petites mesures mais elles ne sont pas forcément localisées et cela s'entassent comme un feuilleté ».

De l'ordre de l'évolution sociale

Deuxième série de remarques, qui est un lieu commun aussi de l'évolution sociale aujourd'hui. La montée de l'individualisme dans la société contemporaine qui fait que sur ce terme de réussite nous avons assisté en cinquante ans à un basculement radical. Les français en 1945 étaient mobilisés pour la réussite de leur école. Les français en 2007 sont mobilisés pour leur réussite personnelle dans l'école. **La montée de l'individualisme est dans le champ scolaire.** Nous comprenions qu'il y avait un bien commun éducatif et qu'il passait avant les intérêts individuels et la somme des intérêts individuels. **Aujourd'hui, nous sommes devant une montée en puissance considérable des stratégies familiales** qui ne sont pas perverses en soi. Elles sont un outil extraordinaire de démantèlement de toute une série d'institutions qui avaient précisément été construites pour garantir le bien commun éducatif.

Dans une démocratie les intérêts individuels sont légitimes, y compris les intérêts individuels de la personne qui veut changer de secteur scolaire parce que sa fille est rackettée à la sortie du collège, y compris les intérêts individuels de la personne qui estime que c'est dans l'enseignement privé catholique que l'on va mieux suivre son enfant. Les intérêts individuels sont légitimes. Ce qui, en revanche, dans une démocratie n'est pas légitime, c'est d'abandonner l'idée du droit commun et de réduire le collectif à la somme des intérêts individuels. Je ne suis pas de ceux qui stigmatisent les parents et je comprends très bien que des parents dans un quartier difficile qui veulent donner les meilleures chances de réussite à leurs enfants cherchent à trouver une adresse de complaisance, profitent d'une filière un peu meilleure ou organisent leur stratégie pour parvenir dans un autre établissement. Je n'ai pas à les en blâmer individuellement. En revanche, **j'ai à m'interroger sur la capacité qu'à l'institution à répondre à la demande de ces personnes sans les obliger, sans les contraindre à des stratégies individuelles de détournements des règles ou de détournement des principes de la République.** Je crains à que nous soyons sociologiquement résignés à ce qu'il n'y ait plus que des réussites dans l'école et plus de réussite de l'école.

De l'ordre du service et de l'institution

La troisième série de remarques est directement dans le prolongement de la seconde. Dans ce cadre là, la politique éducative qui est menée est une politique centrée sur la mise en concurrence des services et non pas sur le renforcement de l'institution. Il m'arrive assez régulièrement d'opposer ces deux termes : service et institution. Une institution ce n'est pas un service. La qualité d'une institution par exemple ne se mesure pas à la satisfaction des usagers. Nul ne pourrait dire que la satisfaction des justiciables est le critère de qualité de la justice. A cet égard, **si l'école est une institution, sa qualité ne se mesure ni à la satisfaction des élèves, ni à celle des parents, ni à celle des profs, ni à celle des cadres.** La qualité d'une institution se mesure à sa capacité à incarner des valeurs : valeur de la justice pour l'institution judiciaire, valeur de droit à l'éducation et à la culture pour tous pour l'institution scolaire. Il est donc tout à fait nécessaire de développer le recours en interne. Ce qui est le principe même de l'institution publique. Le recours est interne et si vous n'êtes pas content du fonctionnement, c'est en dedans que vous allez chercher la réponse.

« Le problème de la lutte contre les inégalités entre de la performance du service public. Les 80 000 ou 100 000 jeunes qui sortent du service démunis, c'est-à-dire sans CAP ou BEP ont deux fois plus de probabilité d'être au chômage que s'ils avaient eu un diplôme. Nous avons été victimes de l'analyse de Bourdieu. Il disait que l'école reproduit. Il y a eu des résultats relativement marginaux concernant le nombre. A-t-on vraiment le bon diagnostic ? L'accompagnement de la parentalité et de la toute petite enfance est la base de tout. A l'entrée au CP, cela est déjà joué à 50 ou 60% ».

Un service c'est l'inverse. Si vous n'êtes pas content du service après vente de chez Darty, vous choisissez alors un autre service après vente.

Quand l'institution accepte que ces dysfonctionnements soient traités à l'extérieur et non à l'intérieur, elle abandonne sa logique d'institution en se calque sur la logique du service. Elle n'est plus dans le cadre d'un Etat démocratique, d'une institution qui garantit le bien de tous. Elle est un service parmi d'autres où se développe des comportements de type clientéliste. Quand en 1998, nous avons formulé avec quelques uns la formule « l'école doit être à elle-même son propre recours », nous ne disions en réalité rien d'autre que ce qui constitue la définition de l'institution du service public d'éducation. Nul ne doit être contraint en face d'une difficulté quelconque d'aller chercher ailleurs en payant et même gratuitement ce que l'institution doit lui donner, ce à quoi il a droit. Il entérine le passage de l'école d'une logique d'institution à une logique de service en multipliant les recours externes.

De l'ordre de la « libéro-technocratisation »

Quatrième série de remarques. Nous sommes dans un contexte « libéro-technocratique » qui renforce un certain nombre de dérives et qui multiplie sous nos pieds les pièges. A la lumière de certaines analyses, **nous sommes dans une phase qu'on pourrait appelé de libéralisme-autoritaire ou technocratique qui développe simultanément une forme de liberté d'entreprendre systématique sans véritablement se préoccuper des effets de cette liberté.** Devant les effets que cette liberté produits, le besoin de mettre en place un système de contention autoritaire pour se préserver contre les ennemis qu'elle a elle-même secrétés se ressent.

« Le socle était la démarche d'évaluation par compétences, capacités, attitudes pour donner de la transversalité et pour faire effectivement que nous ayons une école primaire tremplin sur d'autres choses. Il y a deux choses : une libéralisation mais aussi une technocratisation extrêmement rigide pour transformer en résultats chiffré un certain nombre de choses pour l'ensemble de la population. Ceux qui auront de plus nobles aspirations auront bien entendu des activités supplémentaires. On assiste à la réduction des marches de manœuvres que l'on pourrait avoir pour définir d'autres approches par rapport à l'évaluation scolaire. Cela me paraît extrêmement grave ».

Globalement, j'ai utilisé cette expression de temps en temps : « quand on encourage les marchands d'excitant, il faut réprimés les excités sinon les excités vont finir par mettre en péril le trafic même des marchands d'existant ». Vous mettez en place un dispositif que vous laissez se développer, un dispositif que Bernard Strickler appelle remarquablement le capitalisme pulsionnel. Il est celui qui mise sur la pulsion de l'individu, la pulsion d'achat en permanence. Il raccourcit en permanence le temps, supprime la possibilité de penser, de réfléchir, organise systématiquement le passage à l'acte comme étant le mode de réactivité quasiment

instinctif et spontané de la majorité de notre jeunesse. Ce capitalisme pulsionnel s'inquiète des effets qu'ils produits lui-même. Il est donc obligé de développer par rapport à ces effets, des systèmes de coercition qui vont remettre ces jeunes dont on a nourri l'excitation, le passage à l'acte et le désir d'être dans la violence, dans le droit chemin.

Le marché y compris dans l'institution scolaire devient le mode d'organisation dominant. L'obligation de résultat va devenir très vite un outil de pilotage. La mise sur internet dès septembre prochain des résultats au test des élèves qui sont proposés dans les écoles, va donner une indication aux parents sur ce qu'est le résultat. De plus, ces tests ne comportent aucun résultat en éducation physique, en éducation artistique, pour tous ce qui concerne l'autonomie documentaire, la lecture. L'obligation de résultat est en éducation relativement facile à satisfaire. N'importe quel chef d'établissement qui est placé dans une obligation de résultat sait comment obtenir de bons résultats. Il suffit de bien sélectionner à l'entrée, de capter les mauvais éléments en cours de route, de pratiquer la pédagogie la plus normative possible. **Le pilotage par les résultats c'est aussi, à terme, l'abandon de tout ce qui n'est pas mesurable et quantifiable.** Or dans l'éducation, il y a une part extrêmement importante de l'activité éducative qui n'est ni mesurable, ni quantifiable. L'obligation de résultat risque donc de nous amener à former uniquement sur ce qui est évaluable et comme ce qui est évaluable n'est que ce qui est quantifiable, on ne formera que ce qui est quantifiable. La diffusion massive des statistiques éducatives est entrain de jouer un double rôle extrêmement pervers. Cela devient un outil pour alimenter les stratégies individuelles des mieux informés et des plus cultivés. On pourra à partir de l'an prochain choisir aussi son école primaire en fonction des résultats qui seront sur internet. Cela devient également un outil de distribution de l'argent public au plus riche. On n'imagine pas les conséquences en cascades qui sont entrain de nous arriver et que vous tous observer dans votre vie quotidienne.

Ce qui me préoccupe derrière tous cela est la médicalisation systématique de toutes les formes d'échec social et a fortiori de l'échec scolaire.

« Aujourd'hui, il y a des vraies recherches sur la question des méthodes enseignantes, sur le groupe classe pour l'élève, pour l'enseignant. Il y a vraiment un vrai travail sur l'abandon de l'éducatif pour passer au répressif. Il y a trop de médicalisation. On va avoir des gens qui ont des problèmes psychologiques dans leurs familles. Dans les faits cela va entrainer une culpabilisation encore nouvelles de ces publics ».

Nous voyons arriver dans un certain nombre de départements de France les tests de Connors. Ce sont des tests américains permettant de détecter les élèves hyperactifs pour les placer sous Ritaline. Nous sommes aujourd'hui à 350 000 prescriptions de Ritaline en France pour des enfants de 0 à 18 ans. 350 000 sur 10 millions, ce n'est pas rien. Comment sont détectés les élèves hyperactifs ? Je ne vais

pas vous lire le test de Connors qui fait une trentaine d'items. Lorsque l'on distribue cela à des professeurs, on leur donne des analyses factorielles de correspondance. On leur donne des tableaux sophistiqués qui prouvent que tout ceci est parfaitement scientifique. On teste avec cela dès la petite section de l'école maternelle les enfants hyperactifs pour les médicaliser. **Quand une société en vient à médicaliser à ce point toutes les personnes en difficultés, tous les systèmes d'échecs, quand elle en vient à dépister le plus tôt possible pour mettre une camisole chimique c'est qu'il y a un dysfonctionnement.** Nous sommes dans une forme d'évolution de notre système éducatif social dans son ensemble qui est menacé d'être totalement fagocité par un modèle médical. Ce n'est pas en cherchant les raisons pour lesquels un élève échoue que vous trouverez les moyens de le faire réussir. C'est en inventant des possibilités pédagogiques. C'est en proposant des situations pédagogiques originales. C'est en ouvrant des perspectives. C'est en différenciant les ouvertures pédagogiques que vous le mettrez en position de mobiliser sa liberté d'apprendre.

De l'ordre de la prévention

Nous sommes en réalité devant une situation où, face à ce que nous avons-nous même généré, nous choisissons en permanence la contention contre la prévention. La prévention par définition ne se mesure pas puisque prévenir s'est empêcher les choses de se produire. L'évaluation de l'efficacité de la prévention n'est donc pas possible. **La prévention est un pari éducatif.** La prévention est un choix politique. C'est l'expression d'une confiance sur le social, sur l'Homme, sur la solidarité. A cet égard, on préfère aujourd'hui laissé se développer l'excitation pour développer la contention chimique, juridique, technique, hypnotique plutôt que de développer de vraies politiques d'initiatives préventives qui permettraient à toutes les expériences comme de se retrouver saisies ensemble dans un projet de société. Il y a des initiatives partout mais elles ne sont pas ressaisies dans un projet de société qui fait cohérence mais aussi qu'elles sont à contre courant d'un projet de société.

Je vais consacrer ma cinquième série de remarques à quelques pistes qui n'ont rien d'originales dans la mesure où elles ont déjà été très largement explorées.

De l'ordre de l'autonomie

La première piste me paraît importante à creuser et à développer pour lever un certain nombre de malentendus. C'est la piste entre pouvoir de l'Etat et autonomie des différentes structures territoriales. Cela concerne à la fois les établissements scolaires, les associations mais aussi dans une certaine mesure les collectivités territoriales.

« Du côté de l'éducation nationale, il y a une profonde méfiance ancrée dans la culture enseignante vis-à-vis des intervenant extérieurs quels qu'ils soient. Du côté

des élus locaux, il faut dire qu'un certain nombre ont agit aussi maladroitement voire de manière provocatrice vis-à-vis de l'éducation nationale en allant au-delà, à l'évidence, de leurs responsabilités et de leurs missions, ce qui ne facilite pas non plus le dialogue et ne facilite pas les choses ».

Il y a aujourd'hui une très grande ambiguïté idéologie sous le terme autonomie. Il faudra peut-être un jour clarifier ce que l'on met derrière ce terme qui est trop souvent assimilé à autonomie concurrence, autonomie non régulée ou autonome non encadrée. Pour nous, l'autonomie s'inscrit à l'intérieur d'un projet politique cohérent, d'un cahier des charges qui s'impose à tous et qui incarne les valeurs de la République. L'autonomie ne peut pas être le démantèlement du service public.

« Il y a une peur de l'autonomie puisqu'on recentralise très fortement au niveau du primaire : programme nationale, évaluation bilan à chaque pallier du socle et des cycles ».

Je souhaiterais que nous travaillions dans cette direction. En particulier sur le rapport entre ce qui relèverait des impulsions de l'Etat et ce qui relèverait de la responsabilité de l'initiative des acteurs.

« Je travaille depuis de longues années au sein de collectivités et auprès d'élus qui ont une vision de l'éducation assez ambitieuse, qui aimeraient que les enfants du territoire puissent bénéficier d'une éducation de qualité, qui essaient, en effet, de financer un certain nombre de projets. Ils essaient aussi de rentrer en relation avec des établissements, de dresser des conventions et des contrats de partenariat. C'est en général très difficile de rentrer en relation. On arrive à rentrer en relation à partir du moment où il y a des gros problèmes de violences ou des profs qui ont été agressés. Mais avant d'être arrivé à une situation de blocage absolu en interne, nous avons beaucoup de difficultés à travailler ».

Aujourd'hui au fond, **nous sommes dans un système qui pour moi accumule toutes les perversions puisqu'il est directif sur les méthodes et libertaire sur les finalités.** Les politiques éducatives en direction des familles et des élèves, la conception du savoir, le rapport pédagogique, la conception du partage, la conception de la citoyenneté et au quotidien la place donnée aux élèves délégués des élèves sont tellement différents qu'on ne voit pas bien ce qui les réunit. La seule chose qui les réunit est le contrôle technocratique. Les chefs d'établissement rendent des comptes, non pas sur leurs capacités à se mobiliser pour les finalités de l'éducation nationale mais sur leurs possibilités à rentrer dans les grilles de calcul qui leur sont imposées par la technostructure. Dès lors que vous rentrez dans les grilles de calcul imposées par la technostructure, vous pouvez mener à peu près n'importe quelle politique éducative. C'est la raison pour laquelle je crois qu'il y a un vrai travail à faire sur ce qui relève de l'Etat et ce qui relève de l'initiative. Je trouve par exemple que la question d'accueil des parents est une question qui relève d'un cadrage national.

« Dans l'effort d'ouverture de l'école qui s'est d'ailleurs, dans ces années là, matérialisé par des textes favorisant la présence dans l'école des parents, d'associations éducatives, d'associations culturelles ou sportives avec des bornes et des régulations, a été dans le sens d'un concert entre les forces sociales intéressées et volontaires pour promouvoir une éducation plus égalitaire ».

« Quelque soit les partenaires qui sont autour de l'école, il est très difficile de rentrer en relation et de travailler ensemble. Il y a vraiment un blocage, une institution qui est réellement fermée ».

« Une autorité plus proche située à un niveau intermédiaire entre l'académie et la ville pourrait jouer un rôle de coordination avec des régulations, des recours, des évaluations, des parties techniques, des parties politiques qui rendraient les coopérations plus volontaires, moins subies et perçues comme nécessité de l'efficacité, plus d'égalité ».

En revanche le nombre d'heures de maths donné à un élève de 6^{ème} ne doit pas être décidé à la rue de Grenelle. Ce n'est pas parce qu'il est dit que ce nombre serait de quatre heures, qu'il n'y aurait pas des élèves qui aurait besoin de deux heures et d'autres qui en aurait besoin de six. Il vaudrait mieux laisser les profs de maths dans l'établissement décider de l'utilisation libre de leur dotation en mathématiques. Par contre, sur des questions comme la formation à la citoyenneté par les conseils de la vie lycéenne, il y a un cadrage qui s'impose. **Là où il faudrait des injonctions nationales fermes sur ce qui relève des finalités de la République avec la mixité sociale en premier lieu bien évidemment, il y a une liberté totale. Là où il faudrait une plus grande souplesse pour que les gens puissent s'organiser au service de la réussite des élèves, il y a une directivité absurde.**

De l'ordre du rapport finalité/modalité

La deuxième idée est dans le prolongement de celle-ci. **Il nous faudrait inverser le rapport finalité/modalité.** Une association comme PRISME me semble particulièrement bien placée pour réfléchir à cela. L'école telle que nous la connaissons est récente. La notion de classe elle-même est une invention relativement récente. Le système d'évaluation sur 20 n'est pas immuable. Le découpage des disciplines a été décidé à un moment donné de l'organisation universitaire mais d'une certaine manière il est très largement arbitraire. Nous n'arrivons plus à interroger cela car les modalités sont devenues des finalités. Nous n'arrivons plus à référer les modalités aux véritables finalités. Faire des classes est devenu une finalité alors que la classe est une modalité d'organisation de la transmission des savoirs. Les découpages disciplinaires que nous connaissons au collège sont une modalité. **Quelles sont les modalités pour transmettre le mieux possible les savoirs aux élèves dans des conditions qui permettent à chacun effectivement d'y trouver les moyens de sa propre réussite ?**

De l'ordre de la pédagogie

La troisième piste est d'inverser le rapport institution/pédagogie. **L'éducation nationale a institutionnalisé la pédagogie alors qu'il fallait pédagogiser les institutions de l'éducation nationale.** Concrètement, nous avons fait de la pédagogie une espèce de technique qui fait essentiellement objet de circulaire. Le ministre actuel évoque la révision des procédures d'inspection. **Nous vivons dans une institution éducation nationale qui a une culture pédagogique dans ses textes mais n'a aucune culture pédagogique dans ces pratiques.** Ces textes ne cessent d'évoquer la pédagogie mais ces pratiques ne sont jamais véritablement imbibées de la réflexion pédagogique. La question d'évaluation des enseignants en est un exemple.

De l'ordre des partenariats

La quatrième idée serait d'inverser le rapport entre l'école et les collectivités et associations. Aujourd'hui, tout le monde est pour le partenariat.

« Il y a quand même eu des avancées : le partenariat plus personnes n'oserait être contre par exemple, le partenariat entre des associations éducatives, de loisirs, de cultures populaires et l'école. Il y a des contrats mais ce n'est pas forcément avec l'école, c'est avec la mairie d'un côté qui ne s'occupe du coup que de ça. L'école n'est pas au centre comme nous le souhaitions et ce n'est pas en réseau véritable avec les associations complémentaires, mais c'est un progrès. Quand nous avons écrit ce livre, les contrats éducatifs locaux n'existaient pas, les projets éducatifs non plus, tous ce tissage contractuel entre les municipalités et les associations n'existaient pas, il y a eu au moins des progrès de ce côté-là. Ceci n'est pas abouti car l'école résiste et ne considère les partenariats que comme un à côté ».

« La réussite éducative passe par des partenariats c'est-à-dire qu'il faut que l'école travaille avec les principales forces autour d'elle : les municipalités, les associations. Il n'y a pas non plus de réussite possible à l'intérieur des seuls murs de l'école, les partenariats étant nécessaires ».

Malgré les injonctions, **l'éducation nationale continue à sous-traiter à la fois aux collectivités et aux associations un certain nombre de choses.** Nous sommes incapables de penser globalement et ensemble sur un projet pour l'élever.

« Il n'y a de réussite éducative pour tous qu'à condition de prendre en compte, non pas la seule école mais ce que nous appelons à l'époque l'espace éducatif concerté, c'est-à-dire l'école dans son quartier, dans son milieu social, avec les familles, l'environnement ».

L'éducation nationale pense qu'elle fait ce qu'elle peut. Ce qu'elle ne veut ou n'arrive pas à faire, elle le fait faire aux autres dans des conditions d'équilibre financier et institutionnel plus ou moins précaires. Ce qui lui permet d'ailleurs de faire porter la critique sur ces derniers en cas de difficultés ou d'échec du dispositif. Ce système de sous-traitance de l'éducation nationale risque de s'aggraver à l'insu

même de ceux qui lutte contre car les associations, pour vivre, s'emparent des dispositifs et des moyens qui leur sont proposés. Elles ont bien raison de le faire mais elles ne savent pas toujours comment ce qu'elles font s'inscrit dans un projet plus global et si cela contribue ou non à maintenir la division taylorienne du travail entre ceux qui transmettent la culture noble et ceux qui font des tâches bassement matérielles de l'aide aux devoirs. Comme si l'aide aux devoirs ne relevait pas de l'enseignant, la transmission de la culture du tissu associatif et des collectivités territoriales. **Il faudrait ici penser globalement, pas de manière segmentée et traiter des choses non pas par déversoirs successifs mais de manière centrée autour d'un projet éducatif.**

« Le souci d'ouvrir l'école sur la société qui l'entoure est une des idées maîtresses de ce livre et de PRISME au départ. Ce n'est pas réalisé en dépit de nombreux partenariats. Le système scolaire reste tout de même très fermé sur lui-même, très « tour d'ivoire ». L'ensemble des administrateurs, des enseignants, des ministres qui se sont succédés, les administrateurs de la centrale (comme on dit au ministère de l'éducation nationale) mais aussi des administrateurs tels que les inspecteurs d'académie n'ont pas encore admis aujourd'hui que pour que l'ensemble des enfants réussissent il est nécessaire qu'un accord de relations suivies de décisions concertées entre les élus locaux, qu'ils soient au niveau de la commune, du département, de la région et les responsables du système scolaire proprement dit existe ».

Il y a des efforts autour du projet éducatif local. Ces efforts sont encore difficiles mais il faut aller au niveau des territoires vers les cohérences où l'éducation nationale soit un des partenaires avec qui l'on parle globalement des modalités de transmission du savoir et de la culture. Il faut accepter que ces modalités puissent se partager selon d'autres modes de partage que les modes de partage qui existent aujourd'hui.

« Pour arriver à bien travailler ensemble, il faut que chacun soit respectueux des missions, des métiers, des identités professionnelles de l'autre, cela entraîne qu'il faut qu'ils les connaissent. Il y a encore beaucoup à faire dans ce sens ».

« Il faut que chacun s'approprie, que chacun connaisse des cultures professionnelles différentes. C'est pour cela qu'il faut des temps de formation commune, des temps de concertation compris dans l'emploi du temps des uns et des autres. Il faut de la patience et de la durée ».

De l'ordre du rapport avec les familles

Je voudrais évoquer une cinquième perspective concernant le problème des familles. **Les enseignants aujourd'hui se méfient des familles et les familles des enseignants.** La loi d'orientation de 2005 sur l'école et non pas sur l'éducation (contrairement celle de 89) institutionnalise la méfiance réciproque entre les familles et l'école.

« L'école de mes enfants ne ressemble pas du tout à l'école dont je rêve. Il y a beaucoup d'humiliation, peu de prise en compte des individualités, peu de pédagogie différenciée et surtout pas d'espaces qui permettent de garantir une société démocratique. Il n'y a pas non plus d'espace pour développer l'esprit critique : il y a très peu de production d'écrit, on ne fait que recracher des leçons. L'école d'aujourd'hui me déplaît fortement ».

Elle donne par exemple simultanément satisfaction aux enseignants sur le fait qu'ils ont le dernier mot en matière de redoublement et satisfaction aux familles sur le fait qu'elles peuvent exiger que leurs enfants soient toujours encadrés dans le cadre de l'établissement scolaire. Depuis que la droite est au pouvoir elle joue très subtilement de la rivalité école/famille et entretient cette rivalité. Elle entretient l'idée que les professeurs pour les parents sont des tirs au flanc et que les parents pour les professeurs sont de vilains interventionnistes consuméristes. Une des vraies questions qui se pose, et sur laquelle il y a beaucoup de choses qui sont faites dans le cadre de PRISME, est précisément **sortir de cette rivalité, de cette tension, de cette suspicion entre l'école et la famille.**

On ne peut pas reprocher aux familles de vouloir prendre le pouvoir sur l'école. Dès lors que vous ne laissez aux familles qu'un seul pouvoir, celui de retirer leur enfant si elles ne sont pas contentes, il est évident que vous ne pouvez pas leur reprocher d'être des consuméristes scolaires. Si elles n'ont qu'un seul pouvoir, elles vont l'exercer. **Un des enjeux très fort pour la réussite des élèves et pour la réussite du système est de trouver des modalités d'alliances nouvelles entre les enseignants et les parents.** Chercher des occasions d'agir ensemble parents et enseignants est probablement une priorité, le levier sur lequel j'appuierai le plus aujourd'hui.

Dans un pays comme le Québec, le cahier de liaison et les bulletins scolaires font l'objet de commission paritaire parents/enseignants et d'un vote pour acceptation des familles. Nous avons un retard considérable à combler pour travailler avec les familles sur les questions de société absolument essentielles et sur lesquelles nul n'a de réponse. Il faudra bien un jour que nous réfléchissions avec les parents sur l'évolution de ces nouveaux types d'objets : le téléphone portable, les jeux vidéo, à ces nouvelles formes de cultures jeunes. Si vous avez autour de vous des gens qui ont des enfants de 13 ou 14 ans, vous savez à quel point ils sont démunis devant ces questions. Ces questions ne sont posées par personne. On ne voit pas émerger d'espace de réflexion, de débat sur des alternatives éducatives portées par l'école, les familles et les collectivités territoriales à la culture du capitalisme pulsionnel. **La question de l'éducation est très liée à la question de culture, à la question des familles.** Elle est très liée à la question des politiques territoriales. Allons-nous laisser cette culture souterraine s'emparer de toute la jeunesse ? Ou recherchons-nous avec nos partenaires que sont les familles, les collectivités territoriales, les associations, des alternatives ? L'éducation populaire à

cet égard va-t-elle jouer ce rôle de réflexion sur «quelle culture pour les jeunes aujourd'hui ? » ? Le rapport école/famille est un énorme chantier.

De l'ordre du rapport Pochard

En conclusion, je vais simplement faire une petite réflexion à propos du rapport Pochard. J'attendais le rapport Pochard avec beaucoup d'intérêt car il porte sur une question tout à fait déterminante. **A mes yeux la redéfinition des tâches enseignantes est absolument centrale.** A cet égard, il pose certaines bonnes questions. En particulier, la question de savoir si, pour le second degré, les missions de l'enseignant se réduisent à ses tâches de cours agrémentées à quelques conseils de classe ou si elles incluent d'autres types d'activités qui relèvent de l'accueil des familles, de l'accompagnement pédagogique de leurs élèves, de la participation au projet d'école ou d'établissement. Cette question avait été posée par Louis Legrand, dans son fameux rapport sur les collèges. Dans cette période, il avait été sur bien des égards prophétique. Il avait déjà perçu dès 81, la nécessité de recomposer et de repenser la mission des enseignants. Nous avons échoué. En 81, pour une multitude de raisons. En 98, nous avons aussi échoué car la manière dont nous nous y sommes pris pour expliquer cela n'est pas pédagogique. Je crains que le rapport Pochard soit la troisième occasion ratée et pour d'autres raisons. **La question de la redéfinition du métier d'enseignant du second degré est posée dans un contexte qui rend la question presque inaudible et en particulier par les organisations professionnelles enseignantes.** Cette question est inscrite dans le contexte de l'obligation de résultats, du pilotage par les résultats, de la mesure systématique et de la mise en concurrence. Il faut poser la question de la redéfinition du service enseignant mais dans un autre contexte qui est celui de la qualité du service public et non du démantèlement du service public. Le contexte idéologique qui apparaît aujourd'hui comme étant le cocon dans lequel s'inscrit leurs propositions est celui de la culture, que l'on voit aussi émerger dans le rapport Attali, qui est une culture de la mise en concurrence, une culture de la performance et avec parfois une totalisation du chiffre. Le rapport Pochard ose une redéfinition dans un mauvais contexte.

Et de l'ordre de la qualité des services publics

Le travail idéologique, le travail théorique n'est pas fini. Il reste encore beaucoup à faire pour clarifier un certain nombre de choses. En particulier autour d'une question forte, « qu'est-ce qui garanti la qualité du service ? Seule la droite à la réponse, c'est la concurrence. La gauche n'a pas de réponse. Quand le citoyen lui pose cette question, elle n'a plus de réponse. Elle avait une réponse dans un système centralisée où il y avait des inspecteurs partout. Lorsqu'elle a abandonné le système de surveillance automatique, elle n'a plus eu la réponse. Dans tous les textes du parti socialiste, on ne trouve pas de réponse à cette question. On trouve

des vagues incantations sur la démocratie participative ou sur le droit des usagers. Mais ces incantations ne disent pas concrètement ce qui garanti pour les parents la qualité de l'école publique. Il y a un vrai travail à faire là-dessus.